



SEMPEN

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG

Caderno de Artigos
Caderno de Resumos Expandidos
Programação Científica
Programação Artística

GOIÂNIA
28 a 30Set
● ● ● ● ● 2015

REALIZAÇÃO:
Programa de
Pós-graduação em
Música da EMAC-UFG



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Prof. Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral, *Reitor*

Pró-Reitor Pós-Graduação

Prof. Dr. José Alexandre Felizola Diniz Filho, *Pró-Reitor*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação

Profa. Dra. Maria Clorinda Soares Fiarovanti, *Pró-Reitora*

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

Profa. Dra. Giselle Ferreira Ottoni Candido, *Pró-Reitora*

Escola de Música e Artes Cênicas

Profa. Dra. Ana Guiomar Rêgo Souza, *Diretora*

Programa de Pós-Graduação em Música - EMAC-UFG

Prof. Dr. Carlos Henrique C. R. Costa, *Coordenador*

Prof. Dr. Antônio Marcos Cardoso, *Sub-Coordenador*

Comissão Organizadora

Prof. Dr. Carlos Henrique C. R. Costa, *Presidente*

Prof. Dr. Werner Aguiar

Prof. Dr. Antônio Marcos Cardoso

Comissão Científica

Prof. Dr. Werner Aguiar, *Coordenador*

Profa. Dra. Claudia Regina de Oliveira Zanini

Dr. Anselmo Guerra

Dra. Tereza Raquel de Alcântara Silva

Dr. Robervaldo Linhares

Pareceristas Ad Hoc

Comissão Artística

Prof. Dr. Antônio Marcos Cardoso, *Coordenador*

Dr. Maico Lopes

Doutorando Marcos Botelho

Apoio Administrativo

Gabrielle Ribeiro Costa

Ronaldo Caetano

Pareceristas:

Acácio Tadeu Piedade (UDESC), Adeline Stervinou (UFC), Alexandre Ficagna (UEL), Alexandre Roberto Lunsqui (UNESP), Alexandre Rosa (OESP), Alisson Alípio (UFPR), Álvaro Borges (UNESPAR), Ana Cristina Tourinho (UFBA), Ana Guiomar Rego Souza (UFG), André Guerra Cotta (UFF), Anselmo Guerra (UFG), Antonio Augusto (UFRJ), Antonio Jardim (UFRJ/UERJ), Antônio Marcos (Cardoso UFG), Beatriz Duarte de Magalhães Castro (UnB), Carlos Henrique Costa (UFG), Celso Cintra (UNESP), Celso Garcia Ramalho (UFRJ), Claudia Zanini (UFG), Dámián Keller (UFAC), Diósnio Netto (USP), Edson Zampronha (U Vaiadolid), Eduardo Ganesella (UNESP), Eliane Leão (UFG), Felipe Aquino (UFPB), Fernanda Albernaz (UFG), Fernando Chaib (IFG-GO), Gilson Uehara Antunes (UFPB), Hans Twitchell (UDESC), Helena de Souza Nunes (UFRGS), Heloísa de Araújo Valente (USP), Juliano de Oliveira (USP), Lia Tomás (UNESP), Lília Gonçalves (UFU), Luciana Requião (UFF), Magali Kleber (UEL), Magda Clímaco de Miranda (UFG), Manoel Rasslan (UFMS), Márcia Taborda (UFRJ), Marco Toledo (UFC), Maria Cecília Torres (IPA-RS), Nilceia Protásio (UFG), Pablo Sotuyo (UFBA), Paulo de Tarso Salles (USP), Pauxy Gentil Nunes (UFRJ), Ricardo Mazzini Bordini (UFBA), Robervaldo Linhares (UFG), Tereza Raquel Alcântara Silva (UFG), Werner Aguiar (UFG), Wolney Unes (UFG)

Realização:

Programa de Pós-Graduação em Música
da EMAC-UFG

Apoio:



Sumário

A Criação Artística e sua presença no universo acadêmico: seus desdobramentos na pesquisa acadêmica – performance, educação, saúde e reflexão musical	8
Programação Geral	9
Programação das Comunicações.....	11
Programação dos Pôsteres	13
Programação Artística	14
Os Convidados	20
Os Artistas	26
Comunicações Orais.....	35

Música, criação e expressão na contemporaneidade

- **A Educação Musical na contemporaneidade: uma reflexão sobre a pedagogia crítica para a educação musical (PCEM)** 36
Maria Beatriz Licursi Conceição (UFRJ - UTAD)
- **A Técnica violonística: um estudo das convergências e divergências nos métodos de ensino no decorrer da história do violão** 46
João Henrique Corrêa Cardoso (IFG - UFG)
Eduardo Meirinhos (UFG)
- **GestAção I: Um estudo performático do gesto instrumental na música computacional** 56
Jorge Luiz de Lima Santos (UNICAMP)
José Fornari (NICS/UNICAMP)
- **Homenaje a Debussy de Manuel de Falla: interação compositor intérprete.....** 67
Jorge Luiz de Oliveira Júnior (UFG)
Eduardo Meirinhos (UFG)
- **Leo Brouwer e o Idiomatismo Violonístico: uma análise do Estudio Sencillo Nº1** 78
Raphael de Almeida Paula (EMAC/UFG)
Dr. Werner Aguiar (EMAC/UFG)

- **Motivv de Emil Tabakov: aspectos técnico-interpretativos 90**
Natalia Cristina Pinheiro (UFRN)
Durval Cesetti da Nobrega (UFRN)
- **Processo de adaptação de uma tradução de texto como parte da preparação interpretativa da obra Cênico Musical *Graffitis* de Georges Aperghis 99**
Kemuel Kesley Ferreira dos Santos (IFG)
Fernando Martins de Castro Chaib (IFG)
Ronan Gil de Moraes (IFG)
Fabio Fonseca de Oliveira (IFG)
- **Técnicas de arranjo de Gilson Peranzzetta para piano solo: um estudo de “Asa Branca” 110**
Everson Ribeiro Bastos (UFG - UNICAMP)
Rafael dos Santos (UNICAMP)
- **Transcrição: uma breve análise etimológica e contextualização do papel do transcritor 121**
Luís Cláudio Cabral da Silveira Ranna (UFG)
Dr. Edurado Meirinhos (UFG)

Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo

- **Bach, Benjamin e a Morte como Emblema: um Recorte Crítico-Filosófico 127**
José Reinaldo F. Martins Filho (EMAC/UFG)
Ana Guiomar Rêgo Souza (EMAC/UFG)
- **Dialogismo e hibridação na festa dos santos reis 135**
José Reinaldo F. Martins Filho (EMAC/UFG)
Ana Guiomar Rêgo Souza (EMAC/UFG)
- **Improvisação e interpretação: o fazer musical 145**
Diogo Souza Vilas Monzo (UNB)
- **John Cage e Pierre Boulez: uma luta por hegemonia em torno da indeterminação na música 152**
Rodrigo Oliveira dos Santos (UFG)
Ana Guiomar Rêgo Souza (UFG)
- **Legitimidade, tradição e relações de poder na Prática Musical Católica durante o século XX no Brasil 159**
Fernando Lacerda Simões Duarte (UNESP)
- **O Som do Silêncio: uma discussão sobre o *sound design* do filme “Onde os fracos não tem vez” 167**
Rogério de Oliveira Sobreira (UFG)
Anselmo Guerra (UFG)

A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em Educação Musical e saúde (Musicoterapia)

- **A embocadura do trombone segundo Farkas, Johnson e Mello..... 173**
Eliseu de Assis (UFG)
Marcos Botelho (UFG)
- **A orquestra acadêmica Jean Douliez no cenário musical de Goiânia e sua inserção no Curso de Música da UFG 180**
Glawber Vitor Lucena (UFG)
Nilceia Protásio Campos (UFG)
- **Canções *Parabolicamará* de Gilberto Gil e *Samba Makossa* de Chico Science: uma contextualização histórica de seus processos de hibridação..... 186**
Davi Ebenezer R. da C. Teixeira (UFG)
Magda de Miranda Clímaco (UFG)
- **Contribuições da Genética e da Epigenética para o entendimento do processamento musical no corpo humano..... 193**
Gustavo Schulz Gattino (UDESC)
- **Educação musical não-formal na festa do Divino Espírito Santo de Niquelândia - GO 199**
Felipe Eugênio Vinhal (UFG)
Magda de Miranda Clímaco (UFG)
- **Músicas das escolas: um “novo movimento” da Educação Musical no Brasil..... 206**
Lamartine Tavares (IFG)
Johnson Machado (UFG)
- **O estudo de entrevistas com professores de instrumento: ouvir o outro e descobrir o novo 211**
Raíssa Bisinoto Matias (UnB)

A criação artística e pesquisa acadêmica

- **21 – Experimentação Poética..... 219**
Líliam Barros (UFPA)
Marcos Cohen (OSTN)
- ***Atmosphères* e *Ramifications*, um estudo comparativo em estruturas menores com a peça *Multiverso*..... 228**
Wander Vieira (OSTN)
Jônatas Manzolli (UNICAMP)

- **Considerações analíticas sobre o movimento O Vagalume na Claridade de Heitor Villa-Lobos** 235
Edmar Deunízio (UDESC)
- **Gestos cadenciais no atonalismo livre**..... 244
Eduardo Campolina (EMAC/UFMG)
- **Música de videogame na Universidade de Brasília** 254
Mario Lima Brasil (UnB)

Pôsteres

Música, criação e expressão na contemporaneidade

- **Reflexões sobre o uso do corpo em grupos de Flauta Doce** 261
Cristiane Carvalho (PPGMus - Lab. de Perf. e Cognição Musical - EMAC/UFG)
Sonia Ray (PPGMus - Lab. de Perf. e Cognição Musical - EMAC/UFG)

Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo

- **Os conhecimentos musicais do pianista colaborador na perspectiva de provas de concurso público** 265
Guilherme Farias de Castro Montenegro (CEP - Escola de Música de Brasília)

A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em Educação Musical e saúde (Musicoterapia)

- **O uso do Gnu Solfège como elemento facilitador da percepção musical: um olhar tecnológico aplicado à educação musical na escola pública brasileira** 271
Luiz Espíndola de Carvalho Júnior (EMAC/UFG)
- **Para interpretar peças camerísticas dos séculos XX e XXI** 285
Hudson Ditherman Francisco Rosa (EMCA/UFMG)
Cecília Nazaré de Lima (EMAC/UFMG)
- **Pesquisa-ação e método Milanov para violino: um estudo preliminar de aplicação no panorama brasileiro** 288
Dayanne Aguiar Lins e Silva (PIBIC-UFPE)
Paula Farias Bujes (UFPE)
Jade Luiza Santana Martins (UFPE)
Shirley Vieira dos Santos (UFPE)
Erivelton Nunes Barbosa (UFPE)



A criação artística e pesquisa acadêmica

- **A performance das obras para percussão solo de Yoshihisa Taira: um olhar comparativo.....292**
Lorena Brabo Pacheco (UFG)
Prof. Dr. Fabio Fonseca de Oliveira (UFG)
- **Concerto para piano e orquestra e Concertino para piano e orquestra de cordas de Ronaldo Miranda: uma abordagem interpretativa (pesquisa em andamento).....297**
Laura Moraes Umbelino (UNICAMP)
Mauricy Matos Martin (UNICAMP)

A Criação Artística e sua presença no universo acadêmico: seus desdobramentos na pesquisa acadêmica – performance, educação, saúde e reflexão musical

O tema do XV SEMPEM está centrado na criação artística no universo acadêmico, especialmente através dos PPGs em Música. Nesse contexto, a discussão e reflexão sobre a criação artística é fundamental ao permitir que não se perca de vista o real que dimensiona e dispõe seus agentes como artistas. Porém, mesmo no papel pesquisadores desde a hegemonia dos modelos de produção de conhecimento exclusivamente científicos, ainda assim é a Música que delimita e marca o real a partir do qual se desdobram as várias pesquisas acadêmicas. Afinal, não é dada a ciência negar seus *a priori* e situar-se como fundamento de seu “objeto”. Isso é tão mais decisivo quanto mais a produção do conhecimento musical é confrontada pelo formalismo em que se encontra hoje a pesquisa sobre arte. Afinal não são poucas as exigências metodológicas, objetivas, lógicas e racionais que também em arte impõem, tal qual nas pesquisas científicas, o risco de uma produção artística incremental.

Portanto, sempre caberão questionamentos para pensar os modos de produção do conhecimento artístico frente ao científico, especialmente quanto a aspectos tão decisivos como a técnica, o real, o sentido, a padronização e diversidade do conhecimento artístico diante da especialização do conhecimento científico, o impacto da arte na pesquisa *versus* a pesquisa como meio de produção de conhecimento incremental etc. Também as discussões sobre a escola de arte e a formação artístico musical se impõem com mais decisão ainda quanto ao papel protagonista da universidade em desdobrar o conhecimento como experiência de realização humana e não apenas se transformar em fonte de recursos humanos ante à legitimidade reivindicada pelas demandas dos mercados. Urge portanto discutir a arte na própria educação musical, na formação de professores de música e mesmo dos profissionais de musicoterapia a ela relacionados.

1. ÁREAS TEMÁTICAS

- a) Música, criação e expressão na contemporaneidade
- b) Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo
- c) A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em Educação Musical e saúde (Musicoterapia)
- d) A criação artística e pesquisa acadêmica

2. PROGRAMAÇÃO ARTÍSTICA

- a) Recitais propostos pelos participantes inscritos
- b) Recitais de artistas convidados

3. CONVIDADOS

- Gilberto de Mendonça Teles
- Antonio Jardim
- Barbara Wheeler
- Damian Keller
- Flavio Terrigno Barbeitas
- Jean-Cristophe Dobrzelewski
- Justin DeHart
- Luis Ricardo Silva Queiroz

Programação Geral

Data	Segunda-feira 28/set	Terça-feira 29/set	Quarta-feira 30/set
8h	Credenciamento Hall do Teatro da EMAC	Sessão de Pôsteres Hall do Teatro da EMAC	Sessão de Pôsteres
9h	Abertura e Recital 1 TROMPETES DO CERRADO Jan Dobrzelewsk, trompete Luiz Felipe Giunta, piano Teatro da EMAC	Recital 3 João Henrique Cardoso, Paula Bujes e Pedro Huff, Braza Duo e Diogo Monzo Teatro da EMAC	Recital 6 Música Eletroacústica Teatro da EMAC
10h30	Conferência 1 Gilberto Mendonça Teles SUBJETIVIDADE DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA E CIÊNCIA Teatro da EMAC	Mesa Redonda 2 Gilberto Mendonça, Antonio Jardim e Flavio Barbeitas CRIAÇÃO ARTÍSTICA E PESQUISA ACADÊMICA Mini-auditório 1	Mesa Redonda 3 Barbara Wheeler e Luis Ricardo Queiroz A ARTE NAS METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL EUSICOTERAPIA Mini-auditório 1
14h	Mini Cursos Antonio Jardim (sala 215) <i>Poética e Música</i> Luis Ricardo S. Queiroz (sala 121) <i>Pesquisa em Educação Musical</i> Damian Keller (sala 230) <i>Estratégias de design em Música Ubíqua</i> Barbara Wheeler (mini-auditório 1) <i>Pesquisa em Musicoterapia</i> Flavio Barbeitas (sala 216) Cultura, Arte e Música em cenário de transição de paradigmas Justin DeHart (sala Percussão) Rhythmic Freedom Master Class Jan Dobrzelewski (sala 109) <i>Trompete</i>	Mini Cursos Antonio Jardim (sala 215) <i>Poética e Música</i> Luis Ricardo S. Queiroz (sala 121) <i>Pesquisa em Educação Musical</i> Damian Keller (sala 230) <i>Estratégias de design em Música Ubíqua</i> Barbara Wheeler (mini-auditório 1) <i>Pesquisa em Musicoterapia</i> Flavio Barbeitas (sala 216) Cultura, Arte e Música em cenário de transição de paradigmas Justin DeHart (sala Percussão) Exercising Creativity with Graphic Score	Mini Cursos Antonio Jardim (sala 215) <i>Poética e Música</i> Luis Ricardo S. Queiroz (sala 121) <i>Pesquisa em Educação Musical</i> Damian Keller (sala 230) <i>Estratégias de design em Música Ubíqua</i> Barbara Wheeler (mini-auditório 1) <i>Pesquisa em Musicoterapia</i> Flavio Barbeitas (sala 216) Cultura, Arte e Música em cenário de transição de paradigmas Master Class Justin DeHart (sala Percussão) <i>Percussão</i>
16h15	Mesa Redonda 1 Jan Dobrzelewski, Justin DeHart e Damian Keller MÚSICA, CRIAÇÃO E EXPRESSÃO NA CONTEMPORANEIDADE Mini-auditório 1	Recital 4 Banda Pequi Teatro da EMAC	Recital 7 Quarteto Transversal Lorena Brabo Clênio Henrique Melo Teatro da EMAC
18h	Comunicações Orais Sessão A (sala 216) Sessão B (mini-auditório 1) Sessão C (sala 109) Sessão D (sala 215) Sessão E (sala 121)	Comunicações Orais Sessão A (sala 216) Sessão B (mini-auditório 1) Sessão C (sala 109) Sessão D (sala 215)	
20h30	Recital 2 Flavio Barbeitas, Violão Carla Reis, Piano Centro Cultural UFG	Recital 5 Quinteto Metais do Cerrado Grupo Vazavento Centro Cultural UFG	Recital 8 IMPACT(O) Justin DeHart Centro Cultural UFG

MINI-CURSOS:

- 1) **Poética e Música**
Prof. Antonio Jardim (UERJ/UFRJ)
- 2) **Cultura, Arte e Música em cenário de transição de paradigmas**
Prof. Flavio Barbeitas (UFMG)
- 3) **Métodos de pesquisa em Musicoterapia**
Profa. Barbara Wheeler (Professora Emerita, Montclair State University, NJ, USA)
- 4) **Pesquisa em música na contemporaneidade: dimensões políticas, epistêmicas e metodológicas**
Prof. Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB)
- 5) **Estratégias de design em música ubíqua**
Prof. Damián Keller
- 6) **Rhythmic Freedom & Exercising Creativity with Graphic Scores**
Prof. Justin DeHart

MASTER CLASSES:

Performance do trompete: estilo na contemporaneidade

Jean Dobrzewski (West Chester University)

Percussão: performance na atualidade (dia 30 somente)

Justin DeHart (Los Angeles Percussion Quartet, Chapman University)

CONFERÊNCIAS:

Conferência 1: **Subjetividade da criação artística e ciência**

Gilberto Mendonça Teles

Coordenador: Wolney Unes

MESAS REDONDAS:

Mesa 1: **Música, criação e expressão na contemporaneidade**

Jan Dobrzewski, Justin DeHart, Damian Keller

Moderador: Fábio Oliveira

Mesa 2: **Criação artística e pesquisa acadêmica**

Gilberto Mendonça, Antonio Jardim e Flavio Barbeitas

Moderador: Wolney Unes

Mesa 3: **A arte nas metodologias em educação musical e musicoterapia**

Barbara Wheeler e Luis Ricardo Queiroz

Moderador: Gustavo Gatino

Programação das Comunicações

Segunda-feira 28/09 às 18h

Sessão A – Música, criação e expressão na contemporaneidade

Horário	Autores	Título
18h00	Camila Durões Zerbiniatti	Violoncelo expandido: efeitos percussivos em lamento quase mudo de Silvio Ferraz
18h20	Everson Ribeiro Bastos	Técnicas de arranjo de Gilson Peranzetta para piano solo: um estudo de “Asa Branca”
18h40	João Henrique C. Cardoso Eduardo Meirinhos	A técnica violinística: um estudo das convergências e divergências nos métodos de ensino no decorrer da história do violão

Sessão B – Música, criação e expressão na contemporaneidade

Horário	Autores	Título
18h00	Maria Beatriz L. Conceição	A educação musical na contemporaneidade: uma reflexão sobre a pedagogia crítica para educação musical (PCEM)
18h20	Natália Cristina Pinheiro Durval Cesetti da Nobrega	Motivy de Emil Tabakov: aspectos técnicos-interpretativos
18h40	Raphael de Almeida Paula Werner Auiar	Leo Brouwer e o idiomatismo violinístico: uma análise do estúdio Sencillo N° 1

Sessão C – Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo

Horário	Autores	Título
18h00	Diogo Souza Vilas Monzo	Improvisação e interpretação: o fazer musical
18h20	Fernando Lacerda S. Duarte	Legitimidade, tradição e relações de poder na prática musical católica durante o século XX no Brasil
18h40	Rogério de O. Sobreira Anselmo Guerra	O som do silêncio: uma discussão sobre o sound design do filme “Onde os fracos não têm vez”
19h00	José Reinaldo F. M. Filho Ana Guiomar Rêgo Souza	Dialogismo e hibridação na festa dos Santos Reis

Sessão D – A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em Educação Musical e saúde (Musicoterapia)

Horário	Autores	Título
18h00	Davi Ebenézer R. C. Teixeira Magda de Miranda Clímaco	Canções parabolicamará de Gilbeirto Gil e samba makossa de Chico Sciense: uma contextualização histórica de seus processos de hibridação
18h20	Eliseu de Assis Santos Marcos Botelho	Embocadura do trombone segundo Farkas, Johnson e Mello
18h40	Felipe Eugênio Vinhal Magda de Miranda Clímaco	Educação musical não-formal na festa do Divino Espírito Santo de Niquelânida - GO

Sessão E – A criação artística e pesquisa acadêmica

Horário	Autores	Título
18h00	Edimar Deunizio	Considerações analíticas sobre o movimento o vagalume na claridade de Heitor Villa-Lobos
18h20	Eduardo C. V. Loureiro	Gestos cadenciais no atonalismo livre

Terça-feira 29/09 às 18h
Sessão A – Música, criação e expressão na contemporaneidade

Horário	Autores	Título
18h00	Jorge Luiz de O. Junior Eduardo Meirinhos	“Homenaje a Debussy” de Manuel de Falla: interação compositor intérprete
18h20	Kemuel Kesley F. Santos Fernando M. de Castro Chaib Ronan Gil de Moraes Fábio de Oliveira	Processo de adaptação de uma tradução de texto como parte da preparação interpretativa da obra cênico-musical grafites de Geoges Aperghis
18h40	Luís Cláudio C. S. Ranna Eduardo Meirinhos	Transcrição: uma breve análise etimológica e contextualização do papel do transcritor
19h00	Jorge Luiz de Lima Santos José Fornari	GestAção I: o estudo performático do gesto instrumental na música computacional

Sessão B – Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo

Horário	Autores	Título
18h00	José Reinaldo F. M. Filho Ana Guiomar Rêgo Souza	Bach, Benjamin e a morte como emblema: um recorte crítico-filosófico
18h20	Lorena Ferreira Alves Fernanda Albernaz	Mídia e individualização: a personalização do conteúdo difundido pela internet como processo de individualização do repertório musical no ciberespaço
18h40	Rodrigo Oliveira dos Santos Ana Guiomar Rêgo Souza	John Cage e Pierre Boulez: uma luta por hegemonia entorno da indeterminação na música

Sessão C – A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em Educação Musical e saúde (Musicoterapia)

Horário	Autores	Título
18h00	Glawber Vitor Lucena Nilceia Protásio Campos	A orquestra acadêmica Jean Douliez no cenário musical de Goiânia e sua inserção no curso de música da UFG
18h20	Gustavo Schulz Gattino	Contribuições da genética e da epigenética para o entendimento do processamento musical no corpo humano
18h40	Lamartine Silva Tavares Johnson Machado	Músicas das escolas: um “Novo movimento” da educação musical no Brasil [!!! Ou ???]
19h00	Raíssa Bisinoto Matias	O estudo de entrevistas na pesquisa sobre percepções de professores de instrumento a respeito do ensino em grupo: ouvir o outro e descobrir o novo

Sessão D – Metodologias, tecnologias e inovações em educação musical e saúde

Horário	Autores	Título
18h00	Mário Lima Brasil	Música de videogame na Universidade de Brasília
18h20	Wander Vieira Rodrigues Jônatas Manzolli	Atmopheres e ramifications, um estudo comparativo com a peça multi-verso
18h40	Lilian Crisitina B. Cohen Marcos Jacob Cohen	21 – Experimentação poética

Programação dos Pôsteres

Terça-feira 29/09 às 8:00h

Hall do Teatro da EMAC/UFG

Sessão A – Música, criação e expressão na contemporaneidade

Autores	Título
Cristiane Carvalho dos Santos Sonia Ray	Reflexões sobre o uso do corpo em grupos de flauta doce

Sessão B – Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo

Autores	Título
Guilherme Farias de C. Montenegro	Os conhecimentos musicais do pianista colaborador na perspectiva de provas de concurso público

Sessão C – A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em Educação Musical e saúde (Musicoterapia)

Autores	Título
Hudson Ditherman F. Rosa Cecília Nazaré de Lima	Para interpretar peças camerísticas dos séculos XX e XXI
Luiz Espíndola de C. Junior	O uso do GNU Solfège como elemento facilitador da percepção musical – um olhar tecnológico aplicado à educação musical na escola pública brasileira
Paula Farias Bujes Dayanne Aguiar Jade Luiza Santana Martins Erivelton Nunes Barbosa Shirley Vieira dos Santos Melina Cordeiro Gama	Pesquisa-ação e método Milanov para violino: um estudo preliminar de aplicação no panorama brasileiro

Sessão D – A criação artística e pesquisa acadêmica

Autores	Título
Laura Moraes Umbelino Mauricy Matos Martin	Concerto para piano e orquestra e Concertino para piano e orquestra de cordas de Ronaldo Miranda: uma abordagem interpretativa (pesquisa em andamento)
Lorena Brabo Pacheco Fabio Fonseca de Oliveira	A performance das obras para percussão solo de Yoshihisa Taira: um olhar comparativo



Programação Artística

RECITAL 1 – 28/09/2015 – Teatro da EMAC – 09h

RECITAL DE ABERTURA

ALBINONI, Tomaso. (1671-1751)

Konzert - B Dur, op. 7, n° 3

i - Allegro

MICHEL, Jean-François (1957)

Lorie (2011)

Trompete: Jan Dobrzewski

Piano: Luiz Felipe Giunta

MORALES, Erik. (1930)

Concerto for Two Trumpets (2013)

ii - Rubato

iii - Allegro

Trompete: Jan Dobrzewski e Antonio Cardoso

Piano: Luiz Felipe Giunta

RECITAL 2 – 28/09/2015 – Teatro do CCUFG – 20h30

DUO REISBARBEITAS

ARNOLD, Malcolm (1921-2006)

Serenade op. 50

LACERDA, Hudson (1977)

Miniaturas

VICTORIO, Roberto (1959)

Valsa n° 2

GNATTALI, Radamés (1906-1988)

Sonatina para violão e piano (1952)

i - Allegro

ii - Saudoso

iii - Vivo

RECITAL 3 – 29/09/2015 – Teatro da EMAC – 9h**PROPOSTAS ARTÍSTICAS APROVADAS**

MERTZ, Johann Kaspar. (1806-1856)

Elegie

Violão: João Henrique Corrêa Cardoso

HUFF, Pedro (1977)

Quatro Peças (2015)

i - Astoriana (violino solo)

ii - Milonga (violino e violoncelo)

iii - Um Dia Qualquer (violoncelo solo)

iv - Frevo (violino e violoncelo)

Duo Paula Bujes e Pedro Huff

Paula Bujes, violino

Pedro Huff, violoncelo

BANDOLIN, Jacob (1918-1969)

Assanhado (1961) Arranjo: Everson Bastos

NASCIMENTO, Senival Bezerra do (Maestro Senô, 1932)

Duda no Frevo (1973)

Arranjo: Hercules Gomes

Adaptações: Everson Bastos

Braza Duo

Everson Bastos, piano

Foka, saxofone

JOBIM, Tom (1927-1994) e Vinícius de Moraes (1913-1980)

Só Danço Samba (1962)

MERCER, Johnny (1909-1976)

Autumn Leaves (1947)

MONZO, Diogo (1985)

Meu Samba Parece Com o Quê? (2006)

MONZO, Diogo (1985)

Segredos

Diogo Monzo, piano

Hamilton Pinheiro, contrabaixo

Di Steffano, bateria

RECITAL 4 – 29/09/2015 – CCUFG – 16h**BANDA PEQUI**

Música	Autor	Arranjo
EM TORNO DO SOL	Jarbas Cavendish	Bruno Rejan
O MORRO NÃO TEM VEZ	Tom/Vinícius	Bruno Rejan
BROOKLYN	Nelson Faria	Nelson Faria
QUANDO O AMOR ACONTECE	João Bosco	Nelson Faria
INCOMPATIBILIDADE	João Bosco	Nelson Faria
BALA COM BALA	João Bosco	Nelson Faria
LINHA DE PASSE	João Bosco	Nelson Faria
IOIO	Nelson Faria	Nelson Faria

RECITAL 5 – 29/09/2015 – TEATRO DA EMAC – 20h30**SOPROS**

Grupo VazaVento

EWALD, Victor (1860-1935)

Quintett b moll, Op. 5 (1890?)

i - Moderato

ii - Adagio non troppo lento

iii - Allegro moderato

ONOFRE, Marcílio (1982)

Elegia (2010)

HOLST, Gustav (1874-1934)

Jupiter (1914-16) from The Planets Arr. Jean François Taillard

Quinteto Metais do Cerrado

Antonio Cardoso e Alessandro da Costa, trompetes

Igor Yuri, trompa

Marcos Botelho, trombone

Ester Oliveira, tuba



RECITAL 6 – 01/10/2014 – Teatro da EMAC – 16h

MÚSICA ELETROACÚSTICA

Improvisação livre, GruPiL - Grupo de Pesquisa em Improvisação Livre

Lucas Ceccato
Kemuel Kesley
Jason Arnoldt
Antônio Meira
Thiago Suman Santoro

UVB-76 (8min46s) para suporte fixo (ESTRÉIA)

Obra criada em novembro de 2014, é uma construção de paisagem sonora composta por estereótipos sonoro-musicais que a cultura de massa ocidental guarda sobre a antiga União Soviética. O tema unificador é composto pelos sons da rádio-fantasma UVB-76, que empresta o nome à composição, por onde ecoam, por exemplo, a Internacional Socialista, canções e referências da ficção científica, que personificam as falsas ameaças e os mistérios que a mídia tem o gosto de alimentar.

Anselmo Guerra

Improvisação livre, Mini-curso “Estratégias de design em música ubíqua”

Damián Keller
Antônio Carlos Meira
Lauriane Barbosa
Lucas Ceccato
Rômulo Rodrigues
Rogério Sobreira
Wilder Fioramonte



RECITAL 7 – 30/09/2015 – Teatro da EMAC/UFG – 16h

PROPOSTAS ARTÍSTICAS APROVADAS

DUBOIS, Pierre Max (1930 - 1995)

Quatour pour flûtes (1957)

i - Fêtes

ii - Passepied

iii - Complaint

iv - Tambourin

Quarteto Transversal

Sammille Bonfim

Rômulo Barbosa

Thales Silva

Welder Rodrigues

TAIRA, Yoshihisa (1937 - 2005)

Monodrame IV (2002)

Lorena Brabo, vibrafone

LUNSQUI, Alexandre (1969)

Dimensions (2013-14)

Clênio Henrique, percussão múltipla

RECITAL 8 – 30/09/2015 – Teatro da EMAC/UFG – 20h30

PERCUSSÃO

RIEDERER, Fernando (1977)

Círculo-Dimensões (2015)

Fábio Oliveira, percussão múltipla solo

APPLEBAUM, Mark (1967)

Metaphysics of Notation

Justin DeHart e UFG Percussão

GERVAIS, Aaron (1980)

Percussion for Apartments (2015)

Justin DeHart, solo para conga e sons eletrônicos

STASI, Carlos (1963)

Dimensões (1990)

UFG Percussão, trio de percussão múltipla

CUONG, Viet (1991)

Water, Wine, Brandy, Brine (2015) *Estreia Brasileira

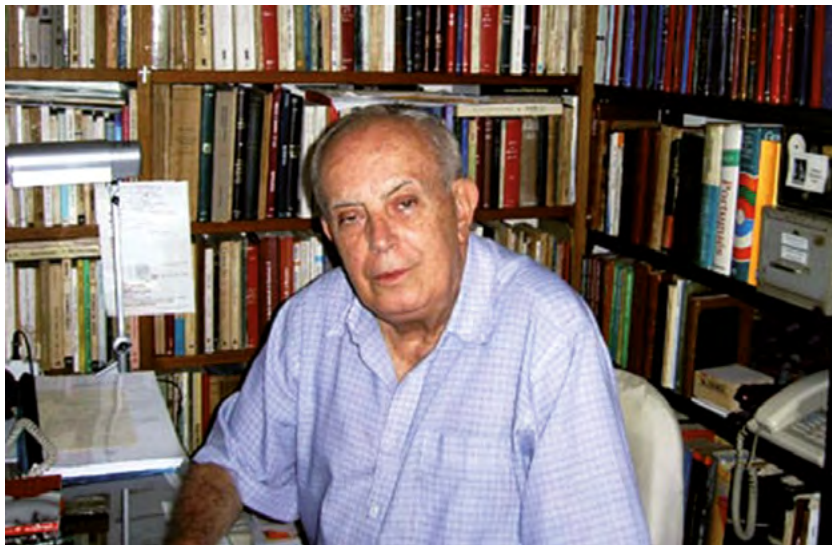
Impact(o), copos de vidro

CAGE, John (1912-1992)

Third Construction (1941)

Breno Bragança, Clênio Henrique, Khesner
Oliveira, e Lorena Brabo; para grupo de percussão

Os Convidados



Gilberto Mendonça Telles

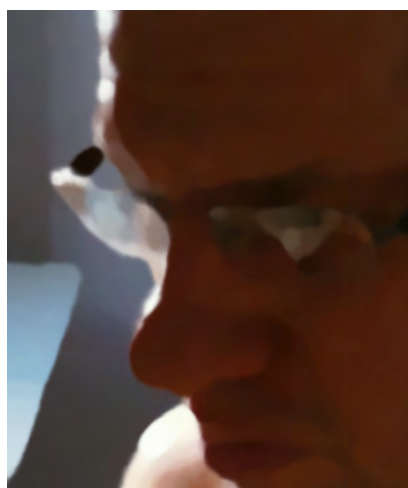
Nasceu em 30 de junho de 1931, em Bela Vista de Goiás, GO. Reside há 30 anos no Rio de Janeiro. Fez toda a sua formação acadêmica em Goiânia: o ginásio, no Ateneu Dom Bosco, dos salesianos, e no Colégio Estadual, onde cursou também o científico; o curso de Letras Neolatinas, na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Goiás; e o de Direito, na Universidade Federal do mesmo

estado. Em 1965, foi com bolsa de estudos para Portugal, obtendo, em Coimbra, o Curso de Especialização em Língua Portuguesa. Em 1969, doutorou-se em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, defendendo também tese de Livre-Docência em Literatura Brasileira. Em Goiás, foi, durante 14 anos, funcionário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e, ao mesmo tempo, professor do Colégio Estadual [Liceu], antes de iniciar sua carreira de professor-universitário. Foi professor-fundador da Universidade Católica e da Universidade Federal de Goiás, onde estruturou e dirigiu o Centro de Estudos Brasileiros, fechado pelos militares em 1964. Por duas vezes presidiu a União Brasileira de Escritores, seção de Goiás, e o Instituto Histórico e Geográfico de Goiás. Atingido pelo AI-5, quando professor de literatura brasileira no Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro, de Montevidéu, veio para o Rio de Janeiro em janeiro de 1970, sendo saudado por Carlos Drummond de Andrade, que lhe dedicou os seguintes versos:

Repito aqui – repetição
é meu forte ou meu fraco? – tudo
que floresce em admiração
no itabirano peito rudo
(e em grata amizade também)
ao professor, melhor, ao poeta
que de Goiás ao Rio vem,
palmilhando rota indireta, /
mostrar – com um ou com dois eles
no nome – que ciência e poesia
em Gilberto Mendonça Teles
são acordes de uma harmonia.

Durante três meses deu aula em pequenos colégios e cursinhos do Rio de Janeiro, até ser contratado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro [PUC-RJ], onde é hoje Professor

Titular de literatura brasileira e teoria da literatura há trinta anos. Com a anistia, transferiu seus cargos públicos para as Universidade Federal Fluminense e Federal do Rio de Janeiro, aposentando-se em 1988 e 1990, respectivamente.. Além de professor no Uruguai, lecionou em Portugal [Professor- Catedrático-Visitante da Universidade de Lisboa] na França [Professeur Associé da Universidade de Haute Bretagne, em Rennes; e Maître de Conférence na Universidade de Nantes], nos Estados Unidos [Tinker Visiting Professor da Universidade de Chicago] e na Espanha [Catedrático Visitante da Universidade de Salamanca]. Já recebeu 18 prêmios literários, entre os quais: “Álvares de Azevedo” [Poesia], da Academia Paulista de Letras, 1971; “Olavo Bilac” [Poesia], da Academia Brasileira de Letras, 1971; “Sílvio Romero” [Ensaio], da A. B. L., 1971; “IV Centenário de Os Lusíadas” [Literatura Comparada], da Comissão do IV Centenário de Camões, 1972; “Prêmio de Ensaio”, da Fundação Cultural do Distrito Federal, 1973; “Brasília de Poesia”, do XII Encontro Nacional de Escritores, 1978; “Cassiano Ricardo” [Poesia], do Clube de Poesia de São Paulo, 1987; e “Machado de Assis” [Conjunto de Obras], da Academia Brasileira de Letras, 1989. Em 1979, a Academia Feminina de Letras e Artes de Goiás elegeu-o “Príncipe dos Poetas Goianos”. Em 1987, o Governo Português outorgou-lhe a “Comenda da Ordem do Infante Dom Henrique”; e a Universidade Católica de Goiás deu-lhe o “Diploma de Honra ao Mérito”. Em 1992, a União Brasileira de Escritores de Goiás instituiu o “Concurso Nacional Gilberto Mendonça Teles de Poesia”. Em 1995, Homenagem do Centro Acadêmico do Departamento de Letras da PUC-RJ, de que resultou o livro Gilberto: 40 anos de poesia. Em 1996, a Universidade Federal do Ceará conferiu-lhe o título de Professor Honoris Causa; e a Câmara Municipal de Bela Vista de Goiás deu-lhe o diploma de “Título Honorífico”. Em 1997, a União Brasileira de Escritores do Rio de Janeiro conferiu-lhe a medalha “Carlos Drummond de Andrade”; e o Governo de Santa Catarina a “Medalha de Mérito Cruz e Sousa”. E em 1998, é eleito Sócio Correspondente da Academia das Ciências de Lisboa.



Damian Keller

Possui doutorado em tecnologia e composição musical pela Universidade Stanford (2004) e mestrado interdisciplinar em arte pela Universidade Simon Fraser (1999). Realizou pós-doutoramento em ciência da computação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Atualmente é professor associado na Universidade Federal do Acre, onde lidera o grupo de pesquisa NAP - Núcleo Amazônico de Pesquisa Musical. Tem experiência nas áreas de computação musical, composição musical, cognição musical, interação humano-computador, atuando principalmente nos seguintes temas: música ubíqua, ecomposição, design criativo, arte multimídia. É um dos fundadores da rede de pesquisa Grupo de Música Ubíqua, con-

sultor ad hoc do CNPq e Fapesp, parecerista nos eventos científicos: ICMC, SMC, SBCM, ISMIR, Congresso da ANPPOM, ERIN3, SIMA, UbiMus, editor convidado nas revistas: Journal of New Music Research, Sonic Ideas, Journal of Cases on Information Technology, e membro do conselho editorial da Editora UFAC.



Flávio Terrigno Barbeitas

Flavio Barbeitas é Professor Associado da Escola de Música da UFMG, instituição em que leciona desde 1996. É orientador de mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Música da UFMG, nas linhas de pesquisa Performance Musical e Música e Cultura. Bacharel e Mestre em Música pela UFRJ, realizou seu Doutorado em Literatura Comparada na UFMG, com um estágio na Universidade de Bolonha (Itália). Mantém atividades musicais regulares como solista e camerista, e dedica-se à pesquisa em dois eixos principais,

decorrentes, respectivamente, de seus trabalhos de mestrado e doutorado: 1) a música na relação geral com a cultura brasileira e com os processos de construção e desconstrução da identidade nacional; 2) a música na relação com outras artes, principalmente a Literatura, a partir de temas como Música e Representação, Música e Linguagem, Intermidialidade. A sua participação em grupos de pesquisa da UFMG reflete esses diferentes interesses: é membro do Núcleo de Estudos em Música Brasileira, do Grupo Resgate da Canção Brasileira, do Intermídia (Estudos de intermidialidade) e do Grupo de Pedagogia e Performance do Violão: histórias, repertórios, técnicas.

Barbara Wheeler

Barbara L. Wheeler, PhD, MT-BC, retired in 2011 as Professor of Music Therapy and University Professor from the University of Louisville and is Professor Emerita from Montclair State University. She presents and teaches in the U.S. and internationally and is currently affiliated with Molloy College and the State University of New York – New Paltz. In addition, she is Visiting Professor at the Karol Szymanowski Academy of Music, Katowice, Poland, and Visiting Instructor, University of Applied Sciences, Würzburg Schweinfurt, Department of Social Studies, Master of Arts in Developmental Music Therapy and Music Therapy with Dementia Patients. Barbara has done clinical work along with teaching for most of her career. Her clinical work has been with a variety of clientele and in a number of settings. She is a past president of the American Music Therapy Association, a past council chair for the World Federation of Music Therapy, and was Interview Co-Editor for *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Barbara edited *Music Therapy Handbook*, published by Guilford Press in 2015, *Music Therapy Research: Quantitative and Qualitative Perspectives* (1995) and *Music Therapy Research*, 2nd Edition (2005), both published by Barcelona Publishers, and is currently working on *Music Therapy Research*, 3rd Edition. She is coauthor of *Clinical Training Guide for the Student Music Therapist*, published in 2005 by Barcelona Publishers. She has published numerous articles and chapters. She has written a number of articles and chapters on music therapy and done research using both quantitative and qualitative methods. Research topics have included the effects of music therapy on people with brain injuries, the content of songs selected by women in treatment for breast cancer, the music therapist's experience of pleasure in working with children with severe disabilities, and aspects of music therapy practicum experiences.





Jean-Cristophe Dobrzelewski

Classical trumpeter Jean-Christophe Dobrzelewski holds the position of Associate Professor of Trumpet at West Chester University of Pennsylvania School of Music, and is an active freelancer in the Philadelphia area. Having been raised in both Costa Rica and Switzerland, he regularly appears as recitalist, chamber musician, and clinician throughout Europe, Central America, and the United States. He is former co-principal trumpet of the Midland-Odessa Symphony and the Lone Star Brass in Texas. Founder of the West Chester University Chapter of the International Trumpet Guild, Dobrzelewski is founder and host of WCU's Annual International Trumpet Festival, which features performers and pedagogues from around the world in a weekend of concerts, clinics, and master-classes. He hosted the 2014 International Trumpet Guild Conference, and the 2012 Ellsworth Smith International Trumpet Competition, as well as been awarded several local, state, and nationwide grants, including the

National Endowment for the Arts "Access to Artistic Excellence" Grant, to pursue various musical projects. A founding member of the Tromba Mundi trumpet ensemble, The Tryptique Ensemble, and the West Texas Brass Project, Dobrzelewski performs extensively as a chamber musician. He also enjoys planning performance tours and educational opportunities for his WCU students, and travels with them both locally and abroad. A believer that music is for everyone, he has spent the last 25 years bringing music to the masses, performing in schools, churches, hospitals, prisons, nursing homes, and retirement communities. Dobrzelewski has two recordings for trumpets and organ under the Swiss AMIE label, Tryptique (2004) and Renewal (2005). Tromba Mundi released two albums: Tromba Mundi under the MSR Classics label (2008), and Sinfonia Americana (2012). He can be heard on the MSR Classics recording of American music for brass and wind ensemble, Shadowcatcher (2011), a project for which he served as Executive Producer. A supporter and promoter of new music, Jean-Christophe has commissioned and performed or recorded more than twenty works for trumpet and various ensembles by North and Central American, as well as European, composers. Dobrzelewski has participated as editor and typesetter in over 150 works on the Hickman Music Edition catalogue. He has also published several chamber music arrangements, as well as a sixteen-volume set of orchestral excerpts for trumpet, Essential Orchestral Excerpts, with HME. These excerpt books are widely used and have been recommended study material for New York Philharmonic trumpet auditions. Dobrzelewski received a Prix de Trompette at the Conservatoire de Musique de Rueil-Malmaison in Paris, a Master of Music from the University of Maine, and a DMA from Arizona State University, all in the area of trumpet performance.



Justin DeHart

Justin DeHart is a GRAMMY - nominated performer of contemporary musical styles - from classical to pop, and from world to electronic. DeHart's musical resume includes performances with the San Diego symphony, pipa master Wu Man, and various pop legends, including Cheap Trick. DeHart is a member of the critically acclaimed Los Angeles Percussion Quartet (LAPQ) and is an active freelancer in Southern California. His

debut solo percussion album entitled **Strange Paths** on Innova Recordings (works by Brian Ferneyhough, Iannis Xenakis, Michael Gordon and Stuart Saunders Smith) was lauded as “mesmerizing” by Percussive Notes for his “palette of sounds and intricate weaving of lines.” DeHart was awarded a Fulbright Scholarship for percussion studies in India (2001-02) and his talents have been featured at concerts around the globe. As a California native, he holds a B.M. from CSU Sacramento, a M.F.A. from California Institute of the Arts, and a D.M.A. from UC San Diego. He currently lives in Anaheim, CA and teaches music at Chapman University Conservatory of Music, UC Riverside, and Cypress College. Justin DeHart is a **Yamaha Performing Artist** and an endorser of Black Swamp Percussion, REMO, Sabian and Innovative Percussion Inc.

Luis Ricardo Silva Queiroz

Bolsista em Produtividade em Pesquisa do CnPq. Doutor em Música (área de Etnomusicologia) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Música (área de Educação Musical) pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM) do Rio de Janeiro e Graduado em Educação Artística, Habilitação em Música, pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Foi Professor do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, de Montes Claros, de 1995 a 2002 e Professor Adjunto da Unimontes de 1998 a 2004. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nessa Universidade, foi Coordenador do Curso de Licenciatura em Música (2006-2009), Chefe do Departamento de Educação Musical (2004-2005) e atualmente é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado). Tem atuado como membro das Comissões Assessoras, do INEP/MEC, da Prova Nacional para Ingresso na Carreira Docente e do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). É autor de diversos artigos na Área de música, sobretudo nos campos da Etnomusicologia e da Educação Musical, publicados em livros, revistas especializadas e anais de congressos nacionais e internacionais. Como violonista, foi integrante do Grupo instrumental Marina Silva e do Grupo Instrumental Trem Brasil e, atualmente, tem atuado como solista em diversas cidades do país. É o atual Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) - Gestão 2013-2015.





Antonio Jardim

Iniciou seus estudos musicais em 1968, estudando violão em aulas particulares e posteriormente no Conservatório Brasileiro de Música, sob a orientação de Válter de Souza. Estudou Harmonia com Guerra-Peixe, no Centro de Estudos Musicais e Análise Musical com Esther Scliar, na Escola de Música Villa-Lobos, e com Koellreutter, particularmente. Estudou composição nos III e IV Cursos Internacionais de Verão de Brasília, respectivamente com Chis-

topher Bockmann (1978) e Lindembergue Cardoso (1979). Em 1986, integrou, como representante brasileiro, o corpo de jurados do Prêmio de Musicologia Casa de Las Americas, em Havana, Cuba e, em 1987, participou como representante brasileiro do Festival de Música Contemporânea de Havana. Como compositor tem tido obras apresentadas nos mais importantes eventos destinados à música contemporânea, como: Bienais e Panoramas de Música Contemporânea (Rio de Janeiro), Festival Música Nova (Santos / São Paulo), Ciclo de Música Contemporânea (Salvador), Encontros de Compositores Latino-Americanos (Belo Horizonte), Festival de Música Contemporânea de Havana (Cuba), Mostra de Música Contemporânea (Assunção-Paraguai) e desde 2001, em apresentações do grupo “Música Surda” em Universidades, Centros Culturais e Teatros do Rio de Janeiro. Em 2006, Antonio Jardim teve o livro “Música: vigência do pensar poético” publicado pela editora 7Letras. Em 2008, lançou o CD O livro das canções - Música Surda, pelo selo independente “musAbsurda Produções Poéticas”. Compositor graduado pela Escola de Música da UFRJ (1981), Licenciado em Educação Artística (1986), pelo Conservatório Brasileiro de Música. Graduado em Filosofia, pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ. Mestre pelo Conservatório Brasileiro de Música (1988) e Doutor em Poética da Faculdade de Letras da UFRJ. Foi professor de Filosofia da Música e História da Música da Escola de Música da UFRJ de 1988 a 1999. De 1988 até 1994 foi professor de Harmonia da Escola de Música Villa-Lobos. Foi professor do Mestrado em Música do Conservatório Brasileiro de Música. Foi Professor de Estética do Curso de Educação Artística com Habilitação em História das Artes da UERJ (desde março de 1999 a dezembro de 2002). De agosto de 1994 até julho de 1995 atuou como Professor Visitante de História da Música, no curso de Mestrado em Música Brasileira da UNI-RIO e de 1991 a 1999 atuou como professor do Mestrado da Escola de Música da UFRJ. Professor de Estética na Faculdade de Educação da UERJ (desde 1999) e Professor de Teoria Literária na Faculdade de Letras da UFRJ (desde 2000). Atualmente, é Professor de Estética Musical na Escola de Música da UFRJ e Seminários de processos Criativos em Música no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ.

Os Artistas



Classical trumpeter **Jean-Christophe Dobrzelewski** holds the position of Associate Professor of Trumpet at West Chester University of Pennsylvania School of Music, and is an active freelancer in the Philadelphia area. Having been raised in both Costa Rica and Switzerland, he regularly appears as recitalist, chamber musician, and clinician throughout Europe, Central America, and the United States. He is former co-principal trumpet of the Midland-Odessa Symphony and the Lone Star Brass in Texas. Founder of the West Chester University Chapter of the International Trumpet Guild, Dobrzelewski is founder and host of WCU's Annual International Trumpet Festival, which features performers and pedagogues from around the world in a weekend of concerts, clinics, and master-classes. He hosted the 2014 International Trumpet Guild Conference, and the 2012 Ellsworth Smith International Trumpet Competition, as well as been awarded several local, state, and nationwide grants, including the National Endowment for the Arts "Access to Artistic Excellence" Grant, to pursue various musical projects.



Luiz Felipe Giunta, natural de São José do Rio Preto, graduou-se na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG e cursou seu mestrado na Escola Superior de Música de Karlsruhe na Alemanha. Participou de festivais nacionais e internacionais e obteve diversas premiações em concursos de piano e música de câmara. Atualmente é membro do departamento de Acompanhamento ao Piano da EMAC/UFG.



O **Duo ReisBarbeitas** vem se apresentando regularmente, desde 2007, em várias cidades do Brasil e do exterior. A sua proposta, além da divulgação do pequeno, mas singular, repertório camerístico original para violão e piano, é também a de ilustrar algumas confluências histórico-estilísticas nas obras para esses dois instrumentos, protagonistas do que de melhor se produziu na música de concerto no Brasil. Pontos culminantes desse trabalho foram a gravação de um cd pelo selo Minas de Som, da Universidade Federal de Minas Gerais e exitosas

apresentações nas Conferências da ISME (Internacional Society for Music Education) – México (2011) e Grécia (2012) –, no Festival Internacional de Verão de Kaş (Turquia, 2012) e no Festival Dias de Música Eletroacústica, em Seia (Portugal, 2014).

Carla Reis formou-se em piano pela Escola de Música da UFMG e obteve o título de Mestre na UFRJ. Aperfeiçoou-se no Conservatório Tchaikovsky em Moscou (Rússia) e na Hochschule für Musik Karlsruhe (Alemanha). Em 2006, passou a integrar o corpo docente do Departamento de Música da Universidade Federal de São João del Rei (Minas Gerais – Brasil). É Doutora em Educação pela UFMG.

Flavio Barbeitas é Bacharel (violão) e Mestre em Música pela UFRJ. Doutorou-se em Estudos Literários na UFMG/Universidade de Bologna (Itália). Desde 1996 leciona na Escola de Música da UFMG onde hoje atua como professor de violão e de disciplinas teóricas, nos níveis de graduação e pós-graduação.

Sobre o programa

No programa, o Duo ReisBarbeitas propõe um repertório quase exclusivamente voltado para a música brasileira. A única exceção é a *Serenade op. 50*, do inglês Malcolm Arnold, uma adaptação, realizada pelo próprio compositor, de obra originalmente escrita para violão e orquestra de cordas. Trata-se de uma pequena peça, em forma palindrômica, na qual seções marcadas por uma melodia muito suave e de timbre delicado contrastam com outra um pouco mais vigorosa e incisiva. As Miniaturas, do compositor carioca Roberto Victorio, bem como a Valsa, do mineiro Hudson Lacerda, são versões para violão e piano de obras anteriormente escritas para o violão solo. A proposta musical, contudo, é bem distinta num caso e noutro. As pequenas peças de Victorio, embora variando muito quanto ao caráter, apresentam texturas mais densas e dissonantes, com exploração notável de acordes de quarta. Já Lacerda retoma a tradição da valsa brasileira, mas com um tratamento peculiar e engenhoso do ponto de vista da condução harmônica. Vale destacar também o equilíbrio sonoro atingido na versão para violão e piano. Por fim, a Sonatina do gaúcho Radamés Gnattali baseia-se no Concertino nº2 para violão e orquestra, dedicado ao eminente violonista brasileiro Anibal Augusto Sardinha, o “Garoto”. Na obra, o protagonismo do instrumento de cordas é quase absoluto, acentuando o caráter seresteiro que, muito explícito no segundo movimento, permeia toda a composição, contrastando aqui e ali com passagens mais rítmicas nos movimentos extremos.



João Henrique Corrêa Cardoso é Mestre em Performance Musical violão pela Universidade Federal de Goiás. É Bacharel em Música-Violão pela UFG, onde foi aluno dos professores Pedro Martelli, Werner Aguiar e Eduardo Meirinhos. Obteve 1º lugar no concurso jovens talentos da Emac-UFG na categoria música de câmara, “Edição 2009”. Mesmo concurso que obteve o 2º lugar na categoria solo. Apresentou-se para importantes violonistas do cenário nacional e internacional em cursos de perfeccionamento, entre eles Jorge Caballero (USA), Andreas Von Wai-gaien (Alemanha), Henrique Pinto, Jodacil Damasceno, Turibio Santos, Edelton Gloeden, Paulo Porto Alegre, Mario Ullóa, José Luiz Lara e Douglas Estevez (Venezuela). Atualmente é professor substituto no Instituto Federal de Goiás campus Uruaçu.

Naturais de Porto Alegre, a violinista **Paula Bujes** e o violoncelista **Pedro Huff** são professores da Universidade Federal de Pernambuco e doutores pela Universidade Estadual da Louisiana (EUA). Atuam juntos como duo desde 2004, e desde então vêm executando o repertório tradicional para esta formação. Quatro Peças, obra a ser apresentada no XV SEMPEM, é composta de quatro movimentos que exploram, além do duo, violino solo e violoncelo solo. Cada movimento ilustra uma influência musical na obra de Huff, ressaltando diferentes características da música brasileira de norte a sul como tango, milonga, chamamé, aboio, maracatu e frevo.





Braza Duo (piano e sax) surgiu em 2013 e tornou-se um projeto de extensão e cultura da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. É integrado pelo professor e pianista Everson Bastos e pelo saxofonista Antônio Alves (Foka). O duo têm como objetivos realizar performances na formação piano e saxes, elaborar arranjos, composições e transcrições com o foco na música popular brasileira e suas hibridações com outras sonoridades.

Everson Bastos é pianista e professor na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Doutorando pela UNICAMP, Mestre em música pela UFG(2010) e licenciado em piano pela UFU (2006). Atualmente participa da Banda Pequi (Orquestra de Música Brasileira - UFG) e do Braza Duo (compositor e arranjador).

Antônio Alves, influenciado por seu pai começou a estudar saxofone na Escola de Musica de Anápolis. Em 1993 veio para Goiânia-Go onde passou a gravar em diversos estúdios da capital e interior. Teve aulas com Carlos Malta, Mauro Senise, Zé Canuto, Marcelo Martins e Proveta. Participou de vários eventos musicais em Goiás e em todo Brasil, Canto da Primavera, FICA, Goyaz Festival, Festival de Musica de Brasília e outros. Atualmente participa da Banda Pequi e do Braza Duo(piano e sax).



Diogo Monzo é um jovem músico e compositor, concorrendo no “Made in Jazz New York” em duas categorias. cursando o Mestrado em Música em Contexto na UNB (Universidade Federal de Brasília). Graduado em Piano Clássico pelo Centro Universitário Conservatório Brasileiro de Música 0 RJ. Autor do livro e do CD Hinos Tradicionais Sob Uma Nova Conceção e do CD “Meu Samba Parce Com Quê?” Estudou piano clássico com os professores: Maria Tereza

Soares, Talita Peres e Maria Tereza Madeira. Formado em Harmonia Funcional no CIGAN - RJ. Berklee On The Road - The Art of Improvisation, com oficinas em Songwriting, Arranging e com o pianista Laszlo Gardony. Estudou improvisação e piano popular com os professores: Roberto Alves, Rafael Vernet, Cliff Korman e com o pianista e compositor Jeff Gardner.

Banda Pequi - Pesquisar e executar diversos estilos e gêneros da música popular brasileira, essa é nossa essência. Por ser um “laboratório” musical, arranjos de peças conhecidas ou composições de novos compositores fazem parte desse caldeirão musical. Nesses 15 anos de existência, a banda vem se consolidando como uma referência da música instrumental popular brasileira, cumprindo um importante papel na qualificação de profissionais atuantes e com sua arte, transformadores da nossa sociedade. Nossa trajetória é marcada por diversas apresentações em Goiás e pelo Brasil, tendo a participação de diversos artistas tais como Mônica Salmaso, Carlos Malta, Teco Cardoso, Arismar do Espírito Santo, Jose Canuto e Marcelo Martins dentre outros. Em 2005 foi gravado o DVD Banda Pequi no projeto “Rumos” do Instituto Itaú Cultural em São Paulo e em 2010 foi lançado o CD Banda Pequi, Leila Pinheiro e Nelson Faria, com a participação de Kiko Freiras e Ney Conceição, dentro da programação do Música no Campus, da Ufg. Em novembro de 2014 foi gravado em Goiânia o DVD “Banda Pequi e convidados especiais- João Bosco e Nelson Faria”, com recursos da primeira edição do Fundo Estadual de Cultura de Goiás, com o apoio da Proec/UFG através do projeto Música no Campus. O Dvd encontra-se em fase final de produção.



COORDENAÇÃO

Jarbas Cavendish

SAXOFONES

Foka
 Juarez Portilho
 Everton Loredo
 Anastácio Alves
 Marcos Lincoln

TROMPETES

Manassés Aragão
 Nivaldo Junior
 Bruno Pereira
 Tônico Cardoso

TROMBONES

Luis Fagner
 André Luis
 Marcos Paulo
 Pedro Henrique

BAIXO

Bruno Rejan

GUITARRA

Sívio Oliveira

PIANO

Everson Bastos

BATERIA

Jader Steter

PERCUSSÃO

Diego Amaral
 Noel Carvalho
 Fábio Oliveira

LOGÍSTICA

Gustavo Felix

ADMINISTRAÇÃO

Vanessa Melo

O **Quinteto Metais do Cerrado** iniciou suas atividades em 2013. Tem como um de seus objetivos principais a divulgação do repertório de música de câmara para instrumentos de metais. Desde a sua criação, o grupo tem se apresentado em espaços diversos, tais como, escolas, teatros, auditórios e igrejas, com a intenção de democratizar a fruição de arranjos e composições para essa formação. Partindo do olhar de músicos advindos de realidades distintas, de instituições de Goiânia (Universidade Federal de Goiás, Instituto Federal de Goiás, Orquestra Filarmônica de Goiás e Secretaria Estadual de Educação de Goiás), que atuam com o ensino e a performance, o Quinteto Metais do Cerrado tem como integrantes os músicos Antonio Marcos Souza Cardoso (trompete), Alessandro da Costa (trompete), Ygor Yuri Vasconcelos Sena (trompa), Marcos Botelho Lage (trombone) e Ester Oliveira (tuba). Por meio de ações específicas e peculiares da vivência musical de cada integrante, os ensaios do grupo consistem em momentos de diálogo que prezam pela preservação da diversidade cultural e artística. Diversos gêneros e estilos da música erudita e popular, com foco na música brasileira, tem sido interpretados pelo grupo. Fazem parte do repertório, obras de Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart, Jacques Offenbach, Ernesto Nazareth, Ary Barroso, José Ursicino da Silva, Dimas Sedícias, Luiz Gonzaga, Gilberto Gagliardi, Antônio M. do Espírito Santo, entre outros.



Quinteto Vazavento - Formado por Sara Lima (Flauta), Lamartine Tavares (Fagote), Rodrigo Alves (Oboé), Daniel Araújo (Clarinete) e Anderson Afonso (Trompa). Essa formação instrumental tem repertório consolidado desde o século XVIII e desperta a cada dia mais o interesse dos novos compositores brasileiros, atraídos pela preciosa diversidade de timbres. O grupo nasceu no departamento de artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Goiânia, e é composto em sua maioria por professores dessa instituição. O quinteto realiza concertos na capital e também pelo interior do estado de Goiás, com um repertório voltado principalmente à divulgação da música contemporânea brasileira.

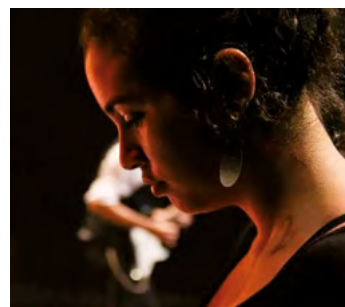




O grupo de música de câmara **Quarteto Transversal**, composto pelos flautistas Rômulo Barbosa, Sammille Bonfim, Thales Silva e Welder Rodrigues, começou como um ideia antiga entre colegas de faculdade para tocarem juntos. Depois de muitos encontros e desencontros, finalmente todos se reencontraram. Aquilo que era incipiente e juvenil, tornou-se um trabalho sério e profissional. Buscando experimentar um repertório novo, mais moderno e atual, o grupo se propõe

a desafios técnicos e brincadeiras sonoras com timbres, sons e ritmos. Em um discurso musical rejuvenescido, o quarteto tem também procurado valorizar a música produzida por compositores brasileiros, seja em arranjos ou em obras para essa formação original.

Lorena Brabo, paraense, atualmente cursa o mestrado em música – performance em instrumentos de percussão na Universidade Federal de Goiás sob a orientação do Prof. Dr. Fabio Oliveira. Concluiu o bacharelado em música – habilitação em percussão – na Universidade do Estado do Pará em 2012, onde desenvolveu pesquisa na área de práticas interpretativas sob orientação do Profº Ricardo Aquino no período de março de 2009 a fevereiro de 2012. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Instrumentação Musical.



Clenio Henrique, é bacharel em música pelo Instituto de Artes da UNESP, e concluiu o mestrado pela EMAC UFG, já tendo participado de vários festivais e congressos pelo país como, FEMUSC em Jaraguá do Sul, Curso de verão de Brasília, Curso de inverno de Tatuí, ANP-POM, SEMPEM entre outros. Atualmente Clenio Henrique é prof. e coordenador do curso de percussão e bateria do Centro Cultural Prof. Gustavo Ritter e chefe da naipe da Banda Sinfônica do Estado de Goiás.

Justin DeHart



Impact(o) - Catarina Percínio, Fábio Oliveira, Fernando Chaib, Leonardo Caire, Leonardo Labrada e Ronan Gil de Moraes. foi criado no início de 2011 por Fabio Oliveira como espaço de pesquisa e desenvolvimento técnico e artístico para os alunos do curso de Licenciatura em Música (percussão) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Com a chegada de novos percussionistas à capital Goiânia o Impact(o), a partir de 2014, passa a ser um grupo profissional. Seus integrantes possuem formação musical no Brasil contando com Especialização, Mestrado e/ou Doutorado em Performance Musical em países como Estados Unidos, França, Portugal, Holanda e Brasil. Premiados nacional e internacionalmente, apresentam-se nos continentes americano, europeu, africano e asiático, bem como Oceania, sendo constantemente convidados para ministrar cursos e realizar concertos, além de possuírem extensa discografia com projetos diversos. A partir de 2014 o Impact(o) torna-se o Laboratório de Performance do Centro de Excelência para o Ensino, Pesquisa e Performance em Percussão (CEP³) - onde todos os integrantes de grupo são membro/pesquisadores. O grupo é responsável por realizar primeiras audições de obras inéditas no Brasil, bem como estreias absolutas. Conta com parcerias culturais importantes em nível federal (Funarte) e estadual (Secretaria de estado da Cultura do Governo do Estado de Goiás). Atuante em diversos projetos culturais e acadêmicos, o Impact(o) vem se apresentando em projetos artísticos e de cunho didático, incorporando em seu trabalho uma multidisciplinaridade artística que envolve novas tecnologias, artes do corpo dentre outras manifestações culturais.

UFG Percussão - Ana Cláudia Barbosa, Augusto César Santos, Breno Bragança, Clênio Henrique, Jacqueline Dourado, Jheferson Vieira, Khesner Oliveira, Leandro Simplício, Leonardo Pereira de Almeida, Lorena Brabo e Matheus Cordeiro. Alunos do bacharelado em percussão da EMAC/UFG.



Comunicações Orais

Comunicações Orais**Música, criação e expressão na contemporaneidade****A EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE:
UMA REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA CRÍTICA PARA
A EDUCAÇÃO MUSICAL (PCEM)**

Maria Beatriz Licursi Conceição (Profa. Adjunta/UFRJ
- Doutoranda, Ciências da Educação/UTAD)
musicafeliz@terra.com.br

Resumo: O presente artigo teve o objetivo de realizar uma reflexão sobre a influência da educação musical no desenvolvimento cognitivo dos alunos. A educação musical favorece o desenvolvimento de funções psíquicas superiores dos alunos, mas para que isso seja uma realidade faz-se necessário que os docentes sejam capazes de mediar as aulas colocando em prática ações que desenvolvam todos os potenciais educativos e efetivos para o ensino dessa modalidade. A metodologia empregada foi embasada em uma pesquisa bibliográfica com o intuito de verificar os pressupostos da perspectiva da Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM), onde examinou-se a relação dialética entre os elementos afetivos, sociais, culturais e biológicos que permeiam o pensamento discente. Fundamentou-se nas teorias sociais de Freire (2002), McLaren (2007), Giroux (2008), e Habermas (2009). Concluiu-se que a educação musical amplia o alcance da expressão popular fornecendo oportunidades para formular expressões musicais de emoções, representações musicais de pessoas, e na construção de significados culturais e ideológicos. Além disso, ensinar uma variedade de música de forma abrangente é uma importante forma de educação multicultural. A PCEM enfatiza que a música deve ser entendida em relação aos significados e valores tendo por base diferentes fontes culturais. A educação musical melhora a relação entre professores e alunos, ajudando a melhoria na performance de ações nas questões sociais.

Palavras-chave: Educação; Música; PCEM.

INTRODUÇÃO

Pretendemos realizar, neste artigo, uma reflexão sobre a influência da educação musical no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Tomamos como critério para essa discussão os efeitos da intervenção de uma Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM), realizada através de uma pesquisa bibliográfica.

Parte-se do pressuposto que um dos aspectos fundamentais da aprendizagem da música é a compreensão de que ela é uma maneira de representação das diferentes visões de mundo, das formas de interpretar a realidade por intermédio de silêncios e sons. No entanto, temos verificado nas salas de aula que a música é muito pouco explorada, atendo-se a eventos comemorativos, festas, danças, quando, certamente, ela poderia voltar-se para uma perspectiva pedagógica, para a promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esse estudo, teve como ponto de partida as inquietações da pesquisadora sobre a música, especificamente, como sendo uma área de ensino muito pouco valorizada na escola, vista muitas vezes como elemento de entretenimento e recreação, esse cenário gesta a problemática aqui desenvolvida.

Dessa forma, esse artigo apresenta como premissa básica a compreensão de que a PCEM pode contribuir na promoção do desenvolvimento cognitivo por intermédio da organização de ensino na apropriação de conceitos musicais. Estudos de Vygotski (2000) mostram que a arte

pode ser considerada a mais importante entre todos os processos sociais e biológicos do sujeito em sociedade, ela é um meio de equilibrar o indivíduo nos momentos mais responsáveis e críticos no mundo. A música, como uma linguagem artística, possibilita o sujeito a desenvolver novas aptidões intelectuais, que o ajudarão no processo de organização, sistematização e difusão do conhecimento.

Todavia, existem muitos desafios para o desenvolvimento da educação musical nas escolas, já que por muito tempo ela esteve ausente dos currículos escolares, fato este, que certamente contribuiu para uma defasagem da formação docente nessa área. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996) dita as normas do sistema educacional no Brasil, abrindo uma nova visão para o ensino de artes e incrementando o seu valor pedagógico, esse pode ser considerado um passo importante. Após a LDBEN, outros documentos vieram com o intuito de dar enfoques específicos para a Educação Musical nas escolas, são eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1999); menciona-se aqui que o objetivo desses documentos é orientar e informar docentes sobre a importância da educação musical, mas sobretudo, esses documentos enfatizam a necessidade de cada instituição escolar, de cada docente, de cada equipe desenvolver o seu próprio plano de educação. Essa autonomia dada nos documentos visa oportunizar aos professores a chance de criarem planos de atuação de acordo com a situação vivenciada nas escolas e nas suas comunidades cotidianamente.

Cabe aqui destacar que a Lei nº 11769 (2008) alterou a LDBEN (1996) tornando o ensino da música na educação básica obrigatório, com essa alteração, fica em aberto a questão da formação dos futuros profissionais, acredita-se que existe uma fragilidade dos profissionais para o desenvolvimento de planos de aulas adequados, o despreparo docente pode ser um retrocesso nos avanços conseguidos nos documentos, o papel humanizador e essencial da educação musical não pode ser esvaziado, com defende Kater (2008).

Nessa vertente, defende-se aqui que a educação musical favorece o desenvolvimento de funções psíquicas superiores dos alunos, mas para que isso seja uma realidade faz-se necessário que os docentes sejam capazes de mediar as aulas colocando em prática ações que desenvolvam todos os potenciais educativos e efetivos para o ensino dessa modalidade. Para Leontiev (1978) para ser um homem é necessário viver em sociedade, a natureza por si só não lhe fornece por si só a aprendizagem. O homem precisa interagir, ser educado, aprender. O psiquismo humano deriva da interação do sujeito em seu meio social, mediado por signos e instrumentos entre o objeto de atividade e o sujeito. O desenvolvimento cognitivo dos alunos, segundo Elkonim (1969), vincula-se ao ensino e ao processo educacional. Assim, é por intermédio da mediação dos professores, pais, etc., que os alunos se apropriam das experiências acumuladas na sociedade, ampliando os seus conhecimentos. Logo, a educação musical deve ser pensada em uma perspectiva histórica em construção que requer trocas para se tornar um conhecimento com significado e valor contribuindo com o desenvolvimento integral do aluno.

Nesse sentido, a metodologia empregada neste artigo tem por base os pressupostos da perspectiva da Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM), que buscará examinar a relação dialética entre os elementos afetivos, sociais, culturais e biológicos que permeiam o pensamento discente. Fundamentada nas teorias sociais de Freire (2002), McLaren (2007), Giroux (2008), e Habermas (2009), busca-se verificar nesse estudo como as aulas de música ajudam no desenvolvimento do pensamento crítico, inspirando um diálogo que quebra as estruturas de poder e as barreiras entre o aluno, o professor e o conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A música e a aprendizagem

A Educação musical facilita a aprendizagem de outras disciplinas e reforça as habilidades que as crianças inevitavelmente usam em outras áreas. Uma experiência rica em música traz um benefício muito grande para os alunos, à medida que eles progredem no sistema de aprendizagem mais formal (FREIRE, 2002).

A música envolve mais do que a voz ou os dedos tocando um instrumento; uma criança aprendendo sobre música deve desenvolver vários conjuntos de habilidades, muitas vezes simultaneamente, conforme McLaren (2007) e Giroux (2008). Crescer em um ambiente musicalmente rico muitas vezes é vantajoso para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Mas essas capacidades inatas precisam ser “reforçadas, praticadas, aperfeiçoadas”, o que pode ser feito nas escolas no ensino formal.

O efeito da educação musical no desenvolvimento da linguagem pode ser visto no cérebro. Estudos de Schachter (2006) indicaram claramente que o treinamento musical se desenvolve no hemisfério esquerdo do cérebro conhecida por estar envolvida com a linguagem de processamento, e pode realmente ligar os circuitos do cérebro de maneiras específicas. Assim, a vinculação de canções conhecidas e de novas informações também pode ajudar no desenvolvimento da mente dos jovens. Esta relação entre a música e o desenvolvimento da linguagem também é socialmente vantajoso para as crianças. O desenvolvimento da linguagem ao longo do tempo tende a desenvolver partes do cérebro e a música ajuda nesse processo. Não obstante, “a experiência musical fortalece a capacidade de ser verbalmente competente” (FREIRE, 2002, p. 223).

Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM)

A Pedagogia Crítica é um modelo de ensino pós-moderno que vê o ensino e a aprendizagem como uma relação dialógica entre professores e seus alunos. Fundamentada nas teorias sociais de Freire (2002); McLaren (1997, 1998, 2002, 2007); Giroux (2008) e Habermas (1982, 2009), defende uma mudança na estrutura de poder nas salas de aula, reconhecendo que os alunos vêm para a aula com informações recolhidas de suas próprias experiências de vida. O objetivo da Pedagogia Crítica é usar esse conhecimento como uma ponte para a promoção de um novo aprendizado. Isso resulta em uma mudança de percepção tanto para os alunos quanto para os seus professores.

Pedagogos críticos afirmam que, quando os alunos e seus professores “sabem o que sabem”, o fenômeno da “conscientização” teve lugar. Após este momento de revelação, pode-se afirmar que a aprendizagem ocorreu.

A educação musical embasada em uma abordagem de Pedagogia Crítica pretende quebrar as barreiras que existem entre os estudantes ajudando-os a ouvir e compreender seu mundo dentro e fora da sala de aula. O modelo de ensino sugere que quando os professores e os alunos se conectam com a música abrem-se oportunidades mais abundantes para o desenvolvimento de experiências musicais significativas dentro e fora da sala de aula (ABRAHAMS & HEAD, 2005).

Paulo Freire (1921-1997) é uma das figuras mais proeminentes do século XX a educação, as abordagens pedagógicas transcendem a sua época e os problemas apresentados em sua vasta obra, têm grande relevância no contexto latino-americano. Para o educador brasileiro, a educação artística está intimamente relacionada com a ética e a política. Paulo Freire estava ligado à educação artística como presidente da Escola de Arte Contemporânea do Recife; e no início dos anos

cinquenta, sua primeira esposa foi uma das pioneiras na integração da arte nas escolas públicas, enfatizando as implicações da produção artística no processo de alfabetização.

A Pedagogia crítica é uma maneira que podemos consertar o mundo. Freire, na obra, *Pedagogia do Oprimido* (1970) estabelece o quadro para essa filosofia educacional projetado para dar as pessoas oprimidas ferramentas para compreender a sua opressão, adotando uma ação construtiva para acabar com ela. A pedagogia crítica é basicamente a reflexão crítica sobre os valores que informam nosso ensino, enquanto ajudamos os alunos a serem capazes de autorrefletirem criticamente sobre o conhecimento e os valores que encontram na sala de aula e para conhecer as conexões entre seus problemas e experiências e os contextos sociais em que vivem. Giroux (2009, p. 132) diz que:

A pedagogia crítica é um movimento educativo guiado pelo princípio e pela paixão em ajudar os alunos a desenvolver a consciência de liberdade, reconhecendo as tendências autoritárias e conectando o conhecimento, por intermédio da promoção de medidas construtivas.

O sistema escolar brasileiro foi originalmente construído com o intuito de aculturar a nossa população, uma vez que nosso sistema educacional adotado em 1852 serviu a este propósito muito bem. Digo adotado não criado, pois foi baseado em um sistema prussiano do século XVIII, criado pela monarquia com o intuito de atender as exigências de um recente mundo industrializado, era disseminada a importância da leitura, da escrita e da aritmética, mas também da ética, do dever, da disciplina e da obediência. O típico perfil de crianças de classe média leva-nos a uma reflexão sobre a inclusão dos diversos. Para sanar problemas de desigualdades, a pedagogia crítica visa corrigir esse problema. Originalmente a *Pedagogia do Oprimido* era destinada para ensinar adultos no Brasil a ler, mas as ideias de pedagogia crítica desenvolvidas por Freire já foram usadas para ensinar pessoas oprimidas em todo o mundo. Acredita-se que a associação da educação musical com a pedagogia crítica está no seu aspecto multicultural, já que a música tem sido uma forte fonte de resistência durante séculos.

Reconhecendo que as escolas são instituições políticas, onde a distribuição de poder e recursos afeta a qualidade de aprendizagem, Freire defendeu o ensino interativo através da reflexão, da resolução de problemas e do diálogo. Nos Estados Unidos, a aplicação de métodos de Freire tem sido eficaz no ensino de leitura, particularmente em distritos escolares urbanos. Reconhecendo que as crianças vêm para a sala de aula com algum conhecimento prévio adquirido a partir de experiências de vida, esse sem dúvida, é um conceito importante que não deve ser negligenciado. Verificando a pedagogia de educação musical americana é possível vermos que o ensino da música é posto em prática com o intuito de fomentar os objetivos principais de uma alfabetização melhorada, que é algo tão proeminente nas escolas de hoje. Isso também garante que qualquer conhecimento musical adquirido, não importa o quão limitado seja, deve ser significativo e mantido, reforçado e lapidado.

A Música não é apenas um gerador de conhecimento e experiências estéticas, lúdicas e criativas, através do método de Paulo Freire, observa-se que a música cria um espaço que oportuniza aos alunos a reflexão, a descoberta e a transformação dos seus problemas locais em todos os âmbitos da vida da comunidade, fortalecendo os laços entre a escola, a comunidade e a cultura local e global.

A pedagogia crítica é um modo de pensar, negociar e transformar a relação entre o ensino em sala de aula. A música interfere na produção de conhecimento, nas estruturas institucionais da escola e nas relações sociais nos contextos materiais mais amplos da comunidade, da sociedade e da nação estado (MCLAREN, 1998, p. 45)

A pedagogia crítica nos leva a um entendimento do currículo sob seu aspecto educativo, político e histórico sociológico, considerando o ser humano como um ator integral, produtor e transformador da sociedade, quando confrontado com o conflito que pode ser mediado de forma dialógica.

Para trabalhar a partir da pedagogia crítica, os docentes devem levar em conta o que acontece dentro e fora da sala de aula. Não só não devemos virar as costas à sociedade que tem cada vez mais variedade cultural, mas temos que educar os nossos alunos na crítica social, implantando estratégias de ensino para promover a tomada de decisões, ao invés de encorajar a passividade e a falta de participação nos conflitos sociais.

Quando a educação é vista a partir da construção individual do conhecimento não está sendo dada a natureza social da aprendizagem. Ao considerar o currículo como prática social e não como um produto, a construção do ensino-aprendizagem passa a ser baseada em situações reais a partir do diálogo entre professores e alunos, tornando o processo de construção do currículo em um evento político.

Vários princípios fundamentais embasam a PCEM (ABRAHAMS, 2008). Eles são:

1. A educação musical é uma conversa. Os estudantes e seus professores levantam, resolvem problemas em conjunto. Nas salas de aula de música, isso significa compor e improvisar músicas em estilos consistentes, valorizando os contextos em que vivem.

2. A educação musical amplia a visão do estudante da realidade. Para a PCEM, o objetivo do ensino e aprendizagem da música é promover uma mudança na maneira que os estudantes e seus professores percebem o mundo. Neste modelo, os alunos e seus professores vêem o mundo através da lente da experiência urbana e a música ajuda na compreensão dessa experiência.

3. A educação musical promove a capacitação. Quando os estudantes e seu professor “sabem o que sabem”, pode-se afirmar que o fenômeno da “conscientização” ocorreu. A conscientização (FREIRE, 1970) implica um saber que tem profundidade e vai além das informações e incluem o entendimento e a capacidade de agir sobre a aprendizagem de tal modo que gera uma mudança. Nesse contexto, a música pode ser concebida como um instrumento de poder (SCHMIDT, 2002). Ela evoca a ação (REGELSKI, 2009) e o sentimento crítico por envolver os alunos em atividades musicais que são significativas e coerentes com o que os músicos fazem e estão fazendo com a música.

4. A educação musical é transformadora. Na PCEM, a aprendizagem de música ocorre quando tanto os professores como os alunos podem reconhecer uma mudança na percepção.

5. A educação musical é política. Há questões de poder e controle dentro da música na sala de aula, dentro do prédio da escola, e no interior da comunidade. Quem está no poder toma decisões sobre o que é ensinado, com que frequência as classes atendem, quanto dinheiro é alocado a cada escola, objeto ou do programa, e assim por diante. Aqueles que ensinam o modelo PCEM resistem aos constrangimentos passados pelos alunos por viverem em lugares carentes. Eles fazem isso pela primeira vez em sua própria sala de aula, reconhecendo que as crianças vêm para a aula com o conhecimento do mundo exterior e, como tal, esse conhecimento é respeitado e valorizado.

Regelski (2009, p. 41) ao analisar a práxis com a música destaca um ponto importante:

A educação musical como práxis se concentra no “fazer a diferença” na vida dos alunos, agora e no futuro. Portanto, este “estudo” deve assumir a forma de “fazer”, a práxis, e não ser um estudo acadêmico “sobre” a música... com base na estética da contemplação.

A PCEM deve levar em conta o processo de criação, a performance, a escuta e gravação da música ligados a diferentes contextos. Tal prática tem de contemplar os gostos musicais dos participantes e proporcionar espaços para compartilhar com outros colegas.

Abrahams é um dos autores que refletiram sobre a forma de aplicar os princípios da pedagogia crítica em educação musical, segundo ele, a PCEM ajuda a destruir as barreiras entre as preferências musicais dos alunos e do seu professor. Ao trabalhar as músicas no cotidiano dos alunos, os educadores são capazes de relacionar o que sabem com o que o aluno traz para a sala de aula e, assim, avançar juntos em novo conhecimento (ABRAHAMS, 2008).

Não podemos falar da PCEM sem referência a Abrahams (2008) e Regelski (2009). Suas reflexões devem ser baseadas no reconhecimento das interligações entre educação e escolaridade; a sociedade, a estética e cultura; e a crença de que a teoria crítica pode ser um quadro adequado para o desenvolvimento da música. De acordo com os filósofos, a teoria crítica e o pensamento crítico é um dos objetivos da educação musical que deve nortear as práticas docentes com o intuito de afirmar a importância central da participação musical na vida humana.

Abrahams revela os sete ideais que norteiam o plano de ação para aplicação da PCEM (ABRAHAMS, 2008, p. 309-310): 1. O ensino crítico da música é fundamental para a educação musical; 2. A consideração de contextos culturais e sociais da música é inerente a uma boa teoria e prática; 3. Os professores de música podem influenciar a mudança cultural. 4. Escolas, universidades e outras instituições musicais influenciam a cultura musical, mas eles precisam de uma avaliação crítica. 5. Investigação e estudo da aprendizagem e ensino da música requer uma abordagem interdisciplinar. 6. Conhecimentos básicos de educadores musicais devem ser amplo. 7. Considerações curriculares são fundamentais e devem ser orientadas por uma abordagem crítica e filosófica.

Dessa forma, observa-se que a escola não pode fugir de quem detém o poder e toma as decisões sobre o que e quando ensinar, e o que tem no orçamento ou no programa educacional. Mas, sobretudo, a escola deve reconhecer que os alunos são pessoas com conhecimentos prévios, que devem ser respeitados. A PCEM está preocupada com a conexão com os alunos e suas realidades, assim, a adoção de uma perspectiva crítica permite os professores compreender o seu papel dentro do contexto das suas próprias realidades. Tais realidades incluem experiências anteriores, e sua própria concepção dos componentes políticos, culturais, econômicos e de escolaridade. Eles podem se conectar o que sabem com o que os alunos trazem para a sala de aula e, como resultado, juntos eles movem-se no que Ouchi e Jaeger (1978) chamam de o dever da educação.

Quatro questões essenciais, recolhidas a partir de Habermas (1982), orientam o desenvolvimento da música no modelo PCEM são: Quem sou eu? Quem são os meus alunos? O que eles podem tornar-se? O que podemos tornar-nos juntos? Acreditando que a educação musical pode ser capacitadora e libertadora, a abordagem da concepção da PCEM de Elliott (1995) se estende ao de um verbo de potência, conforme Schmidt (2002). Música, pela sua própria natureza, tem o poder de libertar, transformar e modificar. Este modelo permite que os alunos e os seus professores façam uma ponte entre a música de sala de aula para a música em suas vidas (ABRAHAMS & HEAD, 2005).

Com a educação musical, os alunos entendem melhor quem são, e abraçam as possibilidades de quem podem tornar-se. A aprendizagem musical ocorre quando os alunos e seus professores compreendem o significado da música durante o processo de transformação. A aprendizagem experiencial, segundo McCarthy (1997), deve respeitar a diversidade de estilos de aprendizagem das crianças presentes na sala de aula. Estilos de ensino individuais e teorias construtivistas, de acordo com Wink & Putney (2001) fornece a teoria que fundamenta a PCEM. Como resultado,

o ensino da música envolverá as crianças no pensamento musical. Nas salas de aula, recomenda-se a apresentação da música como uma exposição que introduz os principais temas da lição. Esta poderá ser seguida por uma seção em desenvolvimento, onde diferentes ideias são exploradas e nutridas. Os alunos são incentivados a compor, em seguida, ou improvisar. A lição termina com uma recapitulação, onde os temas são levados a uma conclusão satisfatória. Neste modelo, o papel do professor é de um motivador, facilitador da construção do conhecimento e responsável pela avaliação (MCCARTHY, 1997).

Os currículos nacionais colocam a música em destaque, para os docentes desenvolverem seus planos de ação, porém eles devem traçar estratégias que ajudem os alunos a desenvolverem sua aptidão, inteligência musical, intelecto e criatividade.

Leituras estratégicas utilizadas pelos professores nas salas de aula, em geral, ajudam as crianças a cumprir as normas de alfabetização, sem comprometer a integridade da aula de música. As temáticas enfocadas podem englobar questões sociais que são familiares para os alunos. Em vez de concentrar uma lição sobre um tema musical objetivo, as aulas podem ajudar os alunos a conectar-se à forma como as crianças experienciam a música em suas vidas fora da escola. A música constrói pontes e define quem somos (ABRAHAMS & HEAD, 2005).

Dentro da PCEM o gênero de música em sua diversidade deve ser respeitado:

Qualquer significado que a música pode ter qualquer papel a desempenhar na vida humana está em ação, no ato de participar de uma performance musical, seja como intérprete, ordem pública ou qualquer outra coisa (ABRAHAMS & HEAD, 2005,p. 134).

Esta investigadora pergunta, o que acontece quando uma performance musical tem lugar, que tipo de significados são gerados que faz as pessoas quererem se reunir para dançar, ouvir e reagir à forma como eles interpretam e ouvem os outros. Devemos lembrar que a reação do público também afeta a interpretação, por isso, uma intercomunicação ocorre. Quando musicamos, quando participamos do encontro humano é uma performance musical, onde criamos coletivamente um conjunto de relações dentro do espaço onde o desempenho ocorre. Um tecido rico e complexo das relações humanas é criado. Se o ato de escrever é feito através de um gênero, este ganha força pela combinação de texto, música, atuação, cenografia, iluminação, coreografia, as relações entre os personagens. Ao mesmo tempo a interpretação une-se a muitos fatores para transmitir ao público o tema, de modo que a subjetividade da música sem o texto está perdida. Se também o tema do musical é sobre relacionamentos humanos, eles adquiriram uma existência virtual que se sente fortalecido pelo tipo de atividade que é dado, em que é difícil não ser parte envolvida do que está acontecendo no palco e tanto tem a ver com a vida real.

A educação musical é muito apropriada para transmitir toda uma realidade social em uma fração curta de espaço de tempo e fazê-la alegre, atingindo facilmente o público em geral. Além disso, o musical como um gênero é muito propício para promover e fortalecer as relações entre todos os envolvidos, para reforçar os valores éticos que queremos transmitir. Ela também ajuda o autoconhecimento e a consciência do que cada um é capaz de dar-lhe.

Quando experimentamos uma peça de teatro ou um romance “de dentro”, estamos na frente de todos os tipos de ideias, sentimentos, conflitos e resoluções que não são facilmente experimentados na vida ordinária. As obras de arte nos dão uma mais ampla e profunda visão do sentido da existência humana (ABRAHAMS & HEAD, 2005,p. 165).

Os diferentes estilos musicais também ajudam a reforçar a mensagem de cada personagem ou grupo de personagens. Além disso, é recomendável o docente aproximar-se da cultura adoles-

cente (pop, rock, hip hop, salsa, disco, mistura de estilos, etc), esse estilos devem ser compreendidos e usados como base para o desenvolvidor de uma criticidade tão essencial para a construção do conhecimento e da transformação da sociedade.

CONCLUSÃO

A missão da PCEM é promover experiências transformadoras, ajudando os alunos a terem uma outra perspectiva que o ajudarão no processo de formação do conhecimento. A educação musical pode ter resultados importantes na promoção da compreensão das teorias em diferentes áreas de ensino, mas de uma forma geral, vislumbra-se que os professores encontram dificuldades de por em prática a PCEN devido às deformidades no planejamento de ações, que não compreendem e relevam os interesses instrumentais e simbólicos dos alunos, ou seja, alguns professores precisam se dar conta que toda a leitura do mundo deve anteceder uma leitura sensorial. Todo o aluno é um desconhecido para si mesmo desde o ponto de vista mais sensível, me refiro à forma como ele responde a estímulos estéticos, artísticos, etc. Dessa forma, a educação musical deve ser vinculada a um ensino que promova a criação, tendo como base a forma como compreendemos e lemos o mundo. A partir desse ponto é possível criarmos uma linguagem única, original e transformadora.

A pedagogia crítica sugere a música, como parte do nosso passado cultural, presente e futuro, tendo o poder de libertar os alunos e seus professores de estereótipos, estimulando o pensamento e a ação crítica. Aulas de música embasadas pela pedagogia crítica ajuda no desenvolvimento da imaginação, inteligência e criatividade musical através da performance. Os professores precisam fornecer múltiplas e variadas experiências para as crianças em suas aulas de música tornando a pedagogia crítica atraente. A pedagogia crítica para a educação musical reconhece que o ensino e a aprendizagem de música é ação social e politicamente construída.

A música estimula a criatividade e evoca a empatia com os outros. As crianças reagem positivamente para a diferença cultural enquanto eles experimentam vários tipos de músicas. A empatia nos ajuda a comunicar nossas ideias de uma maneira que elas passam a ter sentido para os outros, e isso nos ajuda a entender os outros quando eles se comunicam conosco. Forma-se assim um bloco poderoso de interação social e habilidades.

A educação musical amplia o alcance da expressão popular fornecendo oportunidades para formular expressões musicais de emoções, representações musicais de pessoas, o lugar e as coisas, e na construção de significados culturais e ideológicos. Além disso, ensinar uma variedade de música de forma abrangente é uma importante forma de educação multicultural.

A PCEM enfatiza que a música deve ser entendida em relação aos significados e valores tendo por base diferentes fontes culturais. A educação musical melhora a relação entre professores e alunos, ajudando a melhoria na performance de ações nas questões sociais.

A educação musical que incorpora ideias da pedagogia crítica envolve a imaginação, inteligência, criatividade e celebração através da performance, possibilitando uma aprendizagem experiencial e oferece uma variedade de atividades que enfatizam o aprender fazendo. A educação musical baseado na pedagogia crítica oferece oportunidades para o desenvolvimento de aptidões individuais e potenciais a serem identificados por alunos e professores que devem desfrutar o momento de ensino-aprendizagem para o trabalho cooperativo com o intuito de resolver problemas, pensando sobre eles criticamente. Incluindo os alunos em práticas musicais desconhecidas, professores vinculam valores básicos aos objetivos mais amplos da educação humanista.

É importante lembrar que a PCEM não é uma metodologia. Metodologias implicam em uma determinada sequência de passos e uma ordenação de aprendizagem de uma forma muito específica. Aqueles que defendem a pedagogia crítica estão preocupados com as maneiras pelas quais a experiência acrescenta valor à vida do cantor, alterando a percepção e transformando a realidade. Dogmas da pedagogia crítica incluem a importância do diálogo; de transferir o poder dentro da sala de aula / ensaio do professor onisciente trabalhar com os alunos que nada sabem, a uma relação professor / aluno que reconhece que ambos têm contribuições para trazer para o ensino. Os defensores da PCEM estão preocupados com a capacitação dos estudantes para serem autônomos, alimentando e fortalecendo sua musicalidade.

Alfabetização musical é um paradigma muito mais amplo do que ser capaz de identificar uma assinatura de clave, uma marcação dinâmica e um padrão de ritmo. Docentes que abraçam pedagogia crítica reconhecem a importância do diálogo. Os defensores da PCEM reconhecem o poder da comunidade e sabem que a promoção dos valores culturais é um dos objetivos centrais da educação nas suas mais diversas áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAMS, F. Transforming classroom music instruction with ideas from critical pedagogy. *Music Educators Journal*, 92(1), 2008, 62-67.
- ABRAHAMS, F., & HEAD, P. D. *Case studies in music education* (2nd ed.). Chicago: GIA. 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LDB Lei n. 9.394/96*. Brasília. DF: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte 5º a 8º séries*. Brasília-DF: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. *Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2008
- ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. Tradução Florêncio Villa Landa. 3. ed. México: Grijalbo, 1969a. p. 493-503.
- ELLIOTT, D. J. *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford. 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1970.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 148.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. p. 270.
- GIROUX, H. A. *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Boulder, CO: Westview Press. 2009.
- HABERMAS, J. *Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1982.
- HABERMAS, J. *The structural transformation of the Public Sphere an inquiry into a category of borgeous society*, Cambridge, MA. 2009.
- KATER, C. Currículo Escolar: ensino de música a ser obrigatório. *Folha de Londrina*, Londrina, 22 abril 2008. Disponível em: <<http://www.bonde.com.br/folha/folhad.php?id=29463=20080422>>. Acesso em: 22 abr. 2008.
- LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Manoel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 259-284.
- MCCARTHY, B. *The 4mat system: Teaching to learning styles with right and left-mode techniques*. Barrington, IL: Excel. 1997.

- MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 353
- MCLAREN, P. Che: The pedagogy of Che Guevara: Critical pedagogy and globalization thirty years after Che. *Cultural Circles*, 3, 1998. 29-103.
- MCLAREN, P. *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (4th ed.). Boston: 2002.
- MCLAREN, P. *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, CO: Westview Press. 2007.
- OUCHI, W. G., & Jaeger, A. M. *Type z organization: A better match for a mobile society*: Stanford University, Graduate School of Business. 1978.
- REGELSKI, T. A. *Teaching general music in grades 4-8: A musicianship approach*. New York: Oxford University Press. 2009.
- SCHMIDT, P. *Looking for a broader road: College music education curriculum through social lenses*. Paper presented at the Mayday Group, Columbus, OH. 2002.
- SCHACHTER, Daniel L. *Searching for Memory - the brain, the mind, and the past*. New York: Basic Books, 2006.
- VYGOTSKY, L. *Mind in society: The development of the higher psychological processes*. Cambridge: University Press. 1978.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipiolla Neto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WINK, J., & PUTNEY, L. G. *A vision of Vygotsky*. Boston: Allyn & Bacon. 2001.

Comunicações Orais**Música, criação e expressão na contemporaneidade****A TÉCNICA VIOLONÍSTICA: UM ESTUDO DAS
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NOS MÉTODOS DE
ENSINO NO DECORRER DA HISTÓRIA DO VIOLÃO**João Henrique Corrêa Cardoso (IFG/UFG)
*jhenriqueviolao@hotmail.com*Eduardo Meirinhos (UFG)
emeirinhos@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um recorte da dissertação intitulada “A Técnica violonística: Um estudo das convergências e divergências nos métodos de ensino no decorrer da história do violão”. A presente pesquisa investigou as distintas linhas de condutas técnicas contidas nos métodos para violão que consideramos tradicionais. O intuito principal foi identificar os pontos divergentes e convergentes entre os métodos, bem como elucidar elementos e conceitos que influenciaram diretamente as atitudes atuais frente ao instrumento. De caráter comparativo, esta pesquisa teve como procedimento metodológico o estudo dos conceitos técnicos violonísticos elucidados a partir da reflexão entre os pontos de convergência e divergência contidos nos métodos considerados tradicionais. Os aspectos selecionados para reflexão foram: mão esquerda; mão direita; e colocação do corpo e instrumento. O emprego de uma ótica comparativa nos possibilita observar que os fatores que acentuam as convergências ou divergências entre os métodos são amplos, influenciados principalmente pela filosofia didática que cada um adota. Verificamos, ainda, que as divergências acentuam-se na medida em que comparamos os métodos espanhóis com os italianos.

Palavras-chave: Métodos para violão; Técnica violonística; Divergências e convergências.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho é investigar os conceitos técnicos contidos nos métodos considerados tradicionais, elucidar os principais aspectos que caracterizam suas propostas, bem como apontar as razões das divergências e convergências entre eles. Os métodos selecionados foram: *Méthode pour la Guitare* (Sor, 1830), *Nuevo método para Guitarra* (Aguado, 1843), *Método completo per Chitarra* (Carulli, 1810), *Etude complete pour la Guitare* (Giuliani, 1812), *Méthode Complete pour la Guitarra* (Carcassi, 1836), *Escuela Razonada de la Guitarra* (Pujol, 1934-71), e *Escuela de la Guitara* (Carlevaro, 1979). Estes métodos tornaram-se tradicionais ao longo dos anos por serem precursores de conceitos amplamente difundidos, influenciando diretamente nas atitudes atuais frente ao instrumento e tornando-se gradativamente as bases da literatura violonística.

Uma análise e reflexão aprofundadas sobre os conceitos contidos nos métodos selecionados para esta pesquisa levantaram abordagens distintas para temáticas semelhantes. Os fatores que acentuam as convergências ou divergências entre os métodos são amplos, influenciados principalmente pela filosofia didática que cada um adota. O método de Fernando Sor, *Méthode pour la Guitare* (1830), expressa mais os princípios filosóficos do autor do que regras práticas (OPHEE, 1997, p. 5). O *Nuevo método para Guitarra* (1843), de Dionísio Aguado, contém regras práticas e posições firmes sobre o uso da mão direita, transformando-se em uma das bases para

a construção da técnica violonística moderna. O método de Carulli intitulado *Método completo per chitarra* (1810) é direcionado aos violonistas amadores e introduz as dificuldades de forma gradual; emprega conceitos na medida em que as peças e exercícios vão se elevando em dificuldade. No trabalho didático de Giuliani, intitulado de *Etude complete pour la Guitare* (1812) os textos são reduzidos ao mínimo. Assim, os exercícios e lições de dificuldades gradativas tornam-se os próprios formadores de conceitos. A proposta de Carcassi contida no *Méthode Complete pour la Guitarra* (1836) apresenta uma linguagem simples e o emprego gradual das dificuldades, sempre direcionando textos e lições ao guitarrista amador ou iniciante. A *Escuela Razonada de la Guitarra* (1934-71) de Emílio Pujol, foi estruturada a partir dos princípios técnicos utilizados por Tárrega. Segundo Manuel de Falla (Pujol, 1934, p. 1), na carta de abertura dedicada a Pujol, este método supriu a necessidade de um trabalho que abordasse todos os avanços técnicos ocorridos desde Dionísio Aguado. E, por fim, na *Escuela de la Guitara* (1979) Carlevaro aborda o desenvolvimento consciente e gradativo da técnica violonística, conscientizando o aluno sobre a necessidade de trabalhar corpo e mente. Assim, o aprimoramento mecânico é o resultado de ações conscientes e não puramente repetitivas.

MÃO ESQUERDA

A técnica violonística, no que tange a mão esquerda, tem sido parte integrante dos métodos desde o século XVI. Os espanhóis Juan Carlos Amat (1556) e Gaspar Sanz (1674), em seus métodos de cinco e seis ordens, já descrevem formas de realizar acordes maiores e menores. Em 1761, Giacomo Merchi abordou no método *Le guide dès ecolierd de Guitarre* formas de colocação de ambas as mãos (GILARDINO/CHIESA, 1990, p. 237).

Polegar esquerdo

Ao longo da história do violão, um dos procedimentos que mais produziram divergências entre os autores consiste no uso do dedo polegar esquerdo sobre as cordas. As divergências estavam, principalmente, entre os defensores da proposta de Carulli e Molino. Para Carulli o dedo polegar deveria atuar em alguns momentos sobre o diapasão (CARULLI, 1810, p. 4); entretanto, para defensores das propostas de Francesco Molino¹, tal recurso não favorecia a ação dos demais dedos.



Figura 1: Fernando Sor.
Méthode pour la Guitare. (1830).

As propostas de Giuliani e Carcassi convergem com as de Carulli. Giuliani não faz menção a esta prática em seu método, mas no seu “*Etude complete pour la Guitarra*” (1812), sinaliza os lugares onde o polegar poderia atuar sobre as cordas. Já Carcassi sinaliza com a palavra “*Pouce*” os lugares onde este dedo poderia ser eventualmente usado.

¹ “Método completo para aprender a tocar la guitarra” (1827).



Figura 2: Matteo Carcassi.
Op. 59. (1836)

Os espanhóis Sor (CAMARGO, p. 19-20) e Aguado (1830, p. 12) divergem dos autores italianos, pois ambos acreditam que o apoio do polegar sobre as cordas prejudica o funcionamento e a relação de perpendicularidade dos dedos sobre as cordas, além de deslocar o punho de sua posição natural. Aguado designa o uso do polegar esquerdo sobre o diapasão de “All’italiana”. Segundo Aguado (1830, p. 12), a função desse dedo é apenas suportar a pressão exercida pelos demais dedos da mão, sem abandonar o contato com o braço. Sor ainda salienta que este dedo deverá formar uma espécie de semicírculo com o dedo 2, diferentemente dos autores italianos, que recomendam este semicírculo com dedo 1.

Ao analisarmos as propostas de Pujol, identificamos que autor apropria-se tanto de elementos da técnica de Carulli e Carcassi como de seus compatriotas Sor e Aguado. Pujol acredita que o polegar, ao ser posicionado atrás do braço do instrumento, deverá formar com o dedo 1 um semicírculo (BARCELÓ, 2009, p. 182). Assim como seus compatriotas, Pujol acredita que este dedo tem a função de apenas suportar a pressão exercida pelos demais dedos, mas, divergindo dos princípios de Aguado, Pujol (1940, p. 17) sugere que, em saltos descendentes, o polegar deverá desprender-se do contato com o braço do violão, pois trata-se de movimentos contrários à flexão do polegar.

Mesmo demonstrando proximidade com os métodos de Sor e Aguado, acreditamos que conceitualmente a proposta de Carlevaro diferencia-se de todas as demais, pois não emprega a esse dedo apenas a função de suportar a tensão causada pelos demais dedos, sendo parte do conjunto de mecanismos chamado de “Aparato Motor”. Para Carlevaro (OLIVEIRA, p. 108-112), o polegar não deverá atuar independentemente dos outros dedos, aderindo ao conceito de que seu posicionamento deverá se alterar conforme a necessidade dos dedos, inclusive separando-o do braço do violão, se necessário.

Colocação dos dedos

Segundo Carlevaro (1979, p. 78-79), a colocação dos dedos depende especialmente da flexibilidade e posicionamento do antebraço. Este, não adotando uma postura rígida, auxiliará o posicionamento dos dedos sobre as casas, proporcionando uma atitude confortável e funcional.

Baseando-se nisto, Carlevaro desenvolve os conceitos de apresentações transversais e longitudinais de mão esquerda, pois “[...] a mão deve ser considerada como uma extensão do antebraço” (Carlevaro, 1975, p. 3). Ao compararmos as demandas técnicas de Sor e Carlevaro, entendemos que Carlevaro aprimorou ideias difundidas anteriormente por Sor, “[...] Servindo-me do polegar assim com o uso no piano, como um eixo sobre o qual toda mão muda de posição, e que serve de guia para retornar a posição que toda mão antes deixou” (CAMARGO, 2005, p. 20).

Portanto, Sor estabelece um posicionamento flexível ao antebraço, de forma que o mesmo se mova conforme a necessidade dos dedos, possibilitando que os dedos caiam de forma natural e

perpendicular às cordas. Convergindo com as propostas de Sor, Carcassi (1836, p. 15) acredita que os dedos deverão ser mantidos curvos o bastante para funcionarem como *martelos* sobre às cordas, ação interligada a uma atitude flexível do cotovelo e punho.

Os princípios de Aguado (1843, p. 30) convergem com os conceitos de Sor, Pujol e Carlevaro. Entretanto, por mais que o autor proponha naturalidade no encaixe dos dedos sobre as cordas, ele atribui esta função apenas aos dedos e pulso esquerdo, ação divergente dos demais autores mencionados anteriormente, pois agregam efetivamente a mobilidade do cotovelo.

Ao compararmos os métodos de Aguado e Pujol, entendemos que os princípios de distribuição de forças empregadas sobre os dedos contidos no método de Aguado nortearam o conceito de atitude passiva e ativa defendida por Pujol. Segundo este último, (1956, p. 17-18) a mobilidade dos dedos durante a execução musical é resultado de um conjunto de ações, passando pelo domínio das atitudes passivas e ativas dos dedos sobre as cordas, bem como da curvatura do pulso e flexibilidade do antebraço. Tal princípio é análogo às propostas estabelecidas por Sor e Carlevaro, posto que Pujol entende que os movimentos paralelos aos planos das cordas são realizados apenas com a mobilidade do cotovelo e pulso, conduzindo os dedos e proporcionando economia de energia (1956, p. 17-18).

Os autores Carulli e Giuliani não estabelecem discussões aprofundadas sobre este assunto. As poucas informações obtidas sobre colocação e posicionamento dos dedos estão contidas nas partes referentes à digitação de mão esquerda e posição.

Mão direita

As primeiras discussões efetivas sobre uso e posicionamento de mão direita estão contidas nos métodos de Federico Moretti, *Princípios para tocar na guitarra de seis ordens*, de Antonio Abreu e Victor Prieto, *Escuela para tocar com perfección la guitarra de cinco y seis ordenes* e de Fernando Ferandière, *Arte de tocar la guitarra española por música*, todos publicados no ano de 1799.

Já em 1800, Guillaume Pierre (1767-1846), em seu *Méthode pour la guitare*, apresenta reflexões sobre a ação dos dedos da mão direita, estabelecendo princípios que seriam utilizados pelos autores estudados.

Posicionamento e forma de atacar as cordas

Nos métodos selecionados para esta pesquisa os fatores abordados visam estabelecer demandas técnicas baseadas no que cada autor considera ergonomicamente correto, bem como um ideal de sonoridade. Entendemos que a sonoridade do violonista está interligada a diversos fatores técnicos, fatores aprimorados principalmente pelos autores Sor (1930), Aguado (1943), Pujol (1934-1971) e Carlevaro (1979).

Identificamos que os autores acima abordam os princípios técnicos de mão direita através de subtemas distintos. Carulli e Carcassi abarcam-se dentro de um mesmo subtema. Já Giuliani expressa seu ponto de vista sobre técnica de execução através dos exercícios práticos, tornando-se os próprios formadores de conceitos.

As propostas de Sor, Aguado e Carcassi indicam o uso do antebraço sobre a curvatura maior do instrumento, visando liberar ombro, braço e mão de tensões desnecessárias, bem como manter o tampo do instrumento livre do contato com o corpo, contudo, as concepções sobre o uso e posicionamento da mão direita são divergentes.

Aguado propõe que a mão seja extensão do antebraço, formando com este uma linha reta. Esta disposição da mão oferece um posicionamento confortável aos dedos, não sendo necessário que se estiquem para alcançar as cordas. Ela também permite que os dedos indicador, médio e anelar possam manter-se em um ângulo de ataque perpendicular às cordas, favorecendo principalmente o emprego do anelar sobre as duas primeiras cordas. Já Sor mantinha o pulso curvo em direção às cordas, possibilitando aos dedos indicador e médio um ângulo de aproximadamente 75 graus das cordas. Este posicionamento visa favorecer o toque frontal dos dedos indicador e médio, porém desfavorece a utilização do dedo anelar, pois na medida em que o pulso se mantém curvo, há uma compressão do tendão flexor do dedo anelar que, somado ao seu tamanho desproporcional ao seu imediato superior, torna árduo seu trabalho sobre as cordas.

Carcassi mostra proximidade com as propostas de ambos os autores espanhóis. É análogo a Aguado sobre o princípio do toque perpendicular dos dedos nas cordas, mas discorda sobre o emprego efetivo do dedo anelar, utilizando-o apenas nas resoluções de acordes de quatro ou mais sons ou em arpejos.

Carulli não faz menção a um posicionamento fixo da mão e punho. No entanto, a partir da análise de seu método, entendemos que ao posicionar o antebraço sobre a caixa de ressonância, esta levaria a mão a estar inclinada para cima, sendo obrigada a subir continuamente para tanger as cordas. Este posicionamento diverge veementemente dos princípios que Sor, Carcassi e Aguado consideram ergonomicamente corretos.

Ainda que os métodos de Sor e Carulli tenham apresentado divergências circunstanciais sobre o posicionamento de mão direita, eles se assemelham em relação ao emprego do anelar apenas nas resoluções dos acordes de quatro sons e em alguns arpejos.

Giuliani diverge destes autores, pois sua proposta consiste em empregar efetivamente o dedo anelar em padrões de arpejos com elevação gradual das dificuldades, evitando o toque simultâneo do polegar em cordas conjuntas e disjuntas. Segundo Gilardino e Chiesa (1990, p. 187), os padrões de arpejos utilizados por Giuliani equilibram as dificuldades entre os quatro dedos.

Comparando as distintas propostas selecionadas, entendemos que os conceitos técnicos direcionados ao uso e posicionamento de mão direita favorecem a adoção ou não do toque com unhas, sendo estas, em alguns casos, determinantes para a obtenção do ângulo de ataque que possibilite um ideal de sonoridade. Carulli, Giuliani e Aguado recomendam o uso efetivo das unhas, mas apenas Aguado estabelece discussões sobre este direcionamento técnico.

No século XX, mesmo sendo amplas as diferenças estruturais entre a guitarra clássico-romântica e a estruturada por Torres, as discussões sobre o uso das unhas perduraram. Segundo Chiesa e Gilardino (1990, p. 255), a técnica violonística moderna traz em suas origens os métodos do século XIX.

Relacionando os métodos de Aguado e Carlevaro, entendemos que em ambas as propostas, a relação de perpendicularidade que os dedos adotam frente às cordas é determinado pelo ângulo em que as unhas proporcionam aos dedos.



Figura 3: Dionísio Aguado.
Novo Método para Guitarra (1843)

Portanto, o uso de unhas não é recurso que visa apenas possibilitar um ideal de sonoridade, exercendo também uma direta função mecânica na técnica de ambos. Os autores convergem ainda sobre a unidade entre braço, mão e dedos. Carlevaro (1979, p. 77) salienta que “[...] o trabalho dos dedos é sempre consequência da atitude do braço e nunca uma ação isolada” (1979, p. 77). Este princípio é uma reafirmação do conceito de “máximo de resultado com o mínimo de esforço” (CARLEVARO, 1979, p. 78) e que norteia as três formas de deslocamento da mão direita, bem como o princípio de “fixação”, que é utilizado em quatro das cinco formas de toque sugeridas por Carlevaro.

Conceitualmente, as demandas técnicas de Pujol e Sor são convergentes, ambos os autores sugerem que, ao apoiar o antebraço no aro superior do instrumento, a mão direita deverá pender naturalmente sobre as cordas. Desta forma, o pulso se manterá curvo e os dedos estarão próximos às cordas, sempre em um ângulo vertical a elas, favorecendo o toque frontal e sem unhas.



Fig. 4. Fernando Sor.
Méthode pour la Guitare. (1830).

Segundo Gloeden (1996, p. 40), o toque apoiado defendido por Pujol tem a função de reforçar as partes cantadas de uma determinada obra. Carlevaro rejeitou o toque com apoio, pois segundo o autor (1978, p. 69), não existem razões que fundamentem esta ação do dedo. Ele salienta que, em alguns casos, esta ação do dedo pode até acontecer devido a determinado esforço, mas nunca para um fim específico.

COLOCAÇÃO DO CORPO E INSTRUMENTO

O posicionamento do corpo e a colocação do instrumento são fundamentais na prática violonística, pois um posicionamento natural e ergonomicamente correto favorecerá as diversas movimentações necessárias à execução do instrumento, prevenindo lesões causadas pelo excesso de tensões. Horta (2012) afirma que é imprescindível adotar uma constante atitude reflexiva, “[...] sobre todas as questões essenciais à execução do instrumento, nomeadamente à postura” (HORTA, 2012. p. 63).

O principal ponto de divergência entre os métodos selecionados consiste em como determinada atitude poderia influir na disposição dos ombros e braços sobre o violão. Esta divergência é ainda mais acentuada pelo que cada um considera ou não ponto de apoio entre corpo e instrumento.

Sor e Aguado utilizam mecanismos distintos para a colocação do instrumento. Entretanto, entendemos que a posição do instrumento frente ao instrumentista obedece a princípios semelhantes.

Fernando Sor, ao apoiar o aro menor do violão sobre uma mesa visa posicionar o instrumento de forma que as cordas estivessem frente ao meio do corpo.

Já o suporte do violão com tripode² viabiliza o apoio do instrumento, sem que este esteja em contato direto com o corpo, favorecendo suas vibrações. Há também outras vantagens, tais como liberar os braços e dedos de forma em que possam trabalhar livremente e proporcionar naturalidade à postura.



Fig. 5. Fernando Sor. *Méthode pour la Guitare*. (1830).

2 Suporte de madeira onde a guitarra é fixada através de um sistema de presilhas.



Fig. 6. Dionísio Aguado.
Novo Método para Guitarra (1843).

Discutindo a proposta de Sor e Aguado para fixação do instrumento, Chiesa e Gilardino (1990, p. 253) ressaltam a dificuldade dos guitarristas oitocentistas em buscar soluções alternativas para colocação do instrumento, pois as dimensões eram significativamente menores.

Cruzando as informações colhidas entre os métodos de Sor, Aguado e os métodos italianos, entendemos que as soluções encontradas pelos autores são visivelmente distintas. Acreditamos que as divergências ultrapassam o âmbito da postura e equilíbrio do instrumento. Sor e Aguado fundamenta-se em profundas reflexões sobre anatomia, a fim de proporcionar posicionamento ergonômico e funcional. Já Carulli e Carcassi visam apenas demonstrar um meio pelo qual o iniciante ou amador poderia posicionar o instrumento, não sendo seu objetivo estabelecer princípios baseados na anatomia de ambas as mãos, nem discutir formas de otimizar seus mecanismos.

Carulli diverge dos autores espanhóis nos seguintes pontos: 1° - Apoio principal sobre a perna esquerda, 2° - Apoio sobre lado esquerdo do corpo, 3° - Braço esquerdo (Contato ativo) durante a ação do dedo de apoio sobre o braço do violão, 4° - Contração do ombro direito, 5° - Fixação do antebraço diretamente sobre o tampo, 6° - Elevação da perna esquerda sobre um banquinho.

Não foram encontrados pontos de convergência entre os métodos de Carulli e Aguado. Já entre os métodos de Carulli e Sor, o uso do braço direito é um ponto de contato convergente, contudo, sua forma de apoio e ação é razão das principais divergências entre os métodos. Segundo Sor (1830, p. 16), o antebraço deverá ser apoiado sobre o eixo maior da caixa de ressonância e não sobre o tampo, evitando o deslocamento do ombro e a diminuição das vibrações do tampo. Já Carulli (1810, p. 3-4) sugere apoiar o antebraço direito sobre o tampo do violão em uma linha reta com cavalete, na medida em que os dedos da mão direita precisam mudar a região do toque, ombro e braço deslocam-se levando mão e dedos à região desejada.

O principal ponto de convergência entre Carulli e Carcassi consiste na elevação da perna esquerda sobre um banquinho. Segundo Chiesa e Gilardino (1990), o uso da perna esquerda como ponto de apoio principal, é recorrente em todos os autores da escola italiana oitocentista (CHIESA/GILARDINO, 1990, p. 244). Entretanto, apenas no método de Carcassi observamos reflexões consistentes em relação à estabilidade do corpo e fixação do instrumento..

Tratando-se dos últimos dois métodos selecionados para esta pesquisa, decidimos cruzar as informações sobre a colocação de corpo e instrumento apenas entre ambos. Afinal, são amplas as diferenças estruturais entre a guitarra clássico-romântica e a estruturada por Torres no século XIX, tornando incoerente a comparação de posturas baseadas em instrumentos cuja ação, tamanho e tensão são bastante diferentes.

Identificamos que os Métodos de Pujol e Carlevaro divergem nos seguintes pontos: 1º- Fixação da perna direita, 2º- Apoio do violão sobre o peito. Pujol sugere o apoio do violão sobre o peito esquerdo e a fixação da perna direita frente ao instrumento. Já Carlevaro Mantém o violão sobre o lado direito do peito e a fixação da perna direita na mesma linha da cadeira, atrás do pé esquerdo.

Os principais pontos de convergências entre os métodos consistem no uso Braço direito como ponto de fixação e contato ativo sobre o aro maior da caixa de ressonância e braço esquerdo como ponto de fixação e contato ativo,

Analisando as propostas de Carlevaro e comparando-as com os princípios empregados por Pujol, Chiesa e Gilardino (1990, p. 263) relatam Seus princípios são em sustância, similares ou paralelos aos de Pujol. Entretanto, a conduta adotada por Carlevaro é, de longe, mais ampla e analítica. Identifica os pontos fundamentais que asseguram uma posição correta e estável do instrumento, através de seus pontos de contato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, concluímos que os métodos espanhóis do século XIX apresentaram discussões mais enfáticas e analíticas sobre o posicionamento do instrumento e impostação de ambas as mãos. Não obstante, os métodos de Sor e Aguado tornaram-se as bases sobre as quais os autores Pujol e Carlevaro fundamentaram-se para desenvolver seus métodos. Já os autores italianos oferecem uma visão muito mais prática.

Verificando os resultados, concluímos ainda que as divergências acentuam-se na medida em que comparamos os métodos espanhóis com os italianos. Em relação ao posicionamento do instrumento, o principal ponto de divergência entre ambas as escolas consiste em como determinada atitude poderia influir na disposição dos ombros e braços sobre o violão. Os métodos espanhóis indicam o apoio do antebraço direito sobre a curvatura maior do instrumento, já os italianos Carulli e Giuliani utilizavam o apoio sobre o tampo, alterando por completo o princípio de toque e posicionamento de mão direita. Outra divergência significativa consiste no ponto de apoio sobre o peito. Com exceção a Carcassi, os demais autores italianos consideram o lado esquerdo do peito, já os espanhóis acreditam que este procedimento levaria a uma contração constante do braço e ombro esquerdo.

Em relação ao uso e posicionamento de mão direita, acreditamos que Aguado e Giuliani foram os principais autores do século XIX a lançarem fundamentos incorporados à técnica de execução atual. Aguado propõe que a mão seja extensão do antebraço, formando com este uma linha reta. De forma semelhante, enfatiza que a relação de perpendicularidade que os dedos adotam frente às cordas é determinada pelo ângulo em que as unhas proporcionam aos dedos. Já Giuliani utiliza padrões de arpejos que indicam o equilíbrio das dificuldades entre os quatro dedos, não apenas aos dedos polegar, indicador e médio.

No que tange às demandas técnicas de mão esquerda, concluímos que os principais pontos divergentes entre os métodos consistem no uso efetivo do dedo polegar sobre as cordas e o emprego da atitude flexível do cotovelo e punho. Quanto ao emprego da flexibilidade do cotovelo e pulso nas ações envolvidas a mão esquerda, acreditamos que Sor e Carcassi são os únicos autores do século XIX a acreditarem que as ações dos dedos devem ser interligadas a uma atitude flexível do cotovelo e punho. Baseando-se nisto, Carlevaro desenvolve os conceitos de apresentações transversais e longitudinais de mão esquerda. Pois como mencionamos, ao compararmos as demandas técnicas de Sor e Carlevaro, entendemos que o último aprimorou ideias difundidas anteriormente por Sor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, Dionísio. *New Guitar Method*, Madrid, 1843. Ed. Michael Macmeeken. Heidelberg: Chanterelle Verlag, 1994.
- ABREU, António/Prieto, Victor. *Escuela para tocar com perfeicção la guitarra de cinco y seis ordenes*. Salamanca. Tipografia da Rua do Prior, 1799.
- AMAT, Joan Carlos. *Guitarra española y Vandola en dos maneras, Guitarra Castellana y Cathalana de cinco Ordenes*. Girona, 1596.
- BARCELÓ, Ricardo. *Tese. O sistema posicional na guitarra. Origem e conceito de posição*. Universidade de Aveiro. Portugal, 2009.
- CARLEVARO, Abel. *Escuela de la gitara, Exposición de la teoria instrumental*. Bueno Aires: Barry Editorial, 1979.
- CARCASSI, Matteo. *Méthode Complete pour la Guitarra Op. 59*. Paris. Troupenas, 1836. Reimpressão fac-símile Minkoff. Genebra, 1988.
- CARULLI, Ferdinando. *Método Completo de Guitarra*. Madrid, 1842. Reimpressão fac-símile Soneto. Madrid, 1992.
- CAMARGO, Guilherme. *A guitarra do século XIX em seus aspectos técnicos e estilísticos a partir da tradução comentada e análise do “Maetodo para Guitarra” de Fernando Sor*. São Paulo. 2005.
- FERANDIERE, Fernando. *Arte de tocar la Guitarra española por música*. Madrid, 1799. Tipografia de Pantaleón Aznar. Ed. Fac-símile Tecla. Londres, 1977.
- GILARNINO, Ângelo. *Metodi e Tratatti. La Chitarra*. A cura de Ruggero Chiesa. EDT Torino. 1990.
- GIULIANI, Mauro. *Etude Complete pour la Guitare*. Pacini. Paris, 1812. Reimpressão fac-símile Soneto. Madrid, 1992.
- GLOEDEN, Edelson. *O ressurgimento do violão no século XX: Miguel Lloblet, Emilio Pujol e Andrés Segovia*. São Paulo: USP. 175f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- HORTA, José Antônio Oliveira. *Trémolo análise e desenvolvimento*. Dissertação. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Artes aplicadas. 2012.
- MERCHI, Giacomo. *Traité des agréments de la musique executes sur la gitarre*. Paris, ca. 1777.
- MOLINO, FRANCESCO. “*Método Completo para Aprender a tocar la Guitarra. Op. 49*”. Paris, ca.1827.
- MORETTI, Federico. *Princípios para tocar la guitarra de seis órdenes*. Madrid. Tipografia de Sancha, 1799.
- OLIVEIRA, Gustavo; AFONSO, Sandra; COSTA, Maria. *A técnica violonista de Abel Carlevaro: Tradução comentada dos capítulos 1 a 8 do livro Escuela de la Guitarra- Exposición de la teoria instrumental*. UFU, 2008.
- OPHEE, Matanya. In: Sor, Ferdinand. *The Complete studies For Guitar*. Heidelberg: Chanterelle Verlag, 1997, p. 5-9.
- PUJOL, Emilio. *Escuela Razonada de la Guitarra*. (1-5). Ricordi Americana. Buenos Aires, 1934-71.
- SOR, Ferdinand. *Fernando Sor Method for the spanish Guitar*. Matanya Ophee. Chanterelle Verlang. Heidelberg, 1997.

Comunicações Orais

Música, criação e expressão na contemporaneidade

**GESTAÇÃO I: UM ESTUDO PERFORMÁTICO DO GESTO
INSTRUMENTAL NA MÚSICA COMPUTACIONAL**Jorge Luiz de Lima Santos (UNICAMP)
*jorgelsantos02@gmail.com*José Fornari (NICS/UNICAMP)
tutifornari@gmail.com

Resumo: Com os avanços da música computacional nas últimas décadas, o gesto musical passou a ser utilizado como parâmetro de controle de processos dinâmicos que compõem a performance musical. O presente artigo relata o processo e os métodos empregados na composição e performance de uma obra dessa categoria; *Gest'Ação I*, para violão e *live electronics* que utiliza o gesto instrumental violonístico como parte integrante da performance musical. A partir de um inventário de gestos instrumentais já estabelecidos para o violão, buscou-se aqui elaborar uma peça que unisse, de maneira livre, os conceitos de “técnica estendida” à de “escrita/instrumento estendido” mediado por softwares musicais de código livre. Buscamos aqui discutir brevemente a noção de “gesto” em música, conforme definido por (WANDERLEY, 2000) e (DELANDE, 1998), especificamente no que se refere à performance violonística (TORRES, 2011). São também discutidos neste artigo os conceitos de técnica estendida e instrumento/escrita estendida, segundo a perspectiva de PADOVANI e FERRAZ (2011). Duas ferramentas de software livre foram utilizadas na composição desta obra; uma para cada interface da peça. Para a escrita da partitura foi utilizado o *MuseScore 2.0* e para programação do algoritmo de processamento de áudio em tempo real foi utilizado o *Pure Data*.

Palavras-chave: Gesto instrumental; Técnica estendida; Instrumento estendido; Escrita musical; Música computacional.

Abstract: With all computer music improvements in the last decades, musical gestures started to be used as parameter for controlling dynamic processes that compound a musical performance. This article intends to describe the processes and methods employed in a composition of this type: “Gest'Ação I” for classical guitar and live electronics which uses a set of ‘instrumental gestures’ for the guitar as part of the musical performance. The intent here was to elaborate a musical piece that could join, in a freely process, the idea of ‘extended technique’ to the “écriture/instrument extended’ using open-sourced musical software. This article briefly discusses the concept of “gesture” as defined by Wanderley (2000) and Delande (1998), especially concerning the guitar performance. It is also discussed the concepts of “extended technique” and “extended instrument” as defined by Padovani and Ferraz (2011). Here two open-source softwares were used: MuseScore2.0 (for the score writing) and Pure Data (for the audio processing in real time).

Keywords: Musical Gestures; Extended techniques; Extended instrument; Notation; Computer music

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da eletrônica de estado sólido (com a invenção do transistor, em 1947), que possibilitou controlar a corrente elétrica através de outra corrente elétrica, houve um enorme avanço tecnológico de informação e comunicação, o que possibilitou representar, processar, transformar, transmitir e receber dados de outros meios físicos, como a luz e o som, em forma eletrônica e em tempo real. Agregando momento a esta revolução tecnológica, a utilização dos métodos de discretização de dados eletrônicos, possibilitou o surgimento da tecnologia digital, como o *Compact Disk* (o CD de áudio digital, em 1982) o que também fomentou o avanço da computação pessoal e acelerou em diversas ordens de grandeza as possibilidades e capacidades

de registro, transmissão, processamento e cópia sem perdas de informação digital de áudio e vídeo. Desde a década de 1960, o número de transistores num processador digital vem dobrando a cada dois anos, o que constitui o fenômeno atualmente conhecido como lei de Moore (BROCK, 2006). Com tais avanços tecnológicos, compositores e músicos passaram a explorar a eletrônica digital para criar música e arte multimodal. Dentre muitas frentes de desenvolvimento, na década de 1990 surgiu uma plataforma computacional para a criação de algoritmos musicais; o *Pure-Data* (Pd), inicialmente desenvolvido por Miller Puckette. O Pd é distribuído gratuitamente e desenvolvido por uma comunidade que o expandiu para uma linguagem visual de programação de processos performáticos para multimídia (www.puredata.info). Também na virada do século XXI, além da popularização e comercialização em larga escala da internet, os contínuos avanços tecnológicos baratearam os computadores portáteis (sejam estes *smartphones*, *tablets* ou *laptops*) permitindo a conexão praticamente ubíqua desses equipamentos à internet, ao mesmo tempo que também se barateou a fabricação de sensores digitais (câmeras, microfones, GPS, giroscópios, acelerômetros, etc.). Deste modo, atualmente é possível explorar processos performáticos de música computacional em tempo real utilizando diversos tipos de sensores – o que é também denotado pelo jargão “*live electronics*” – a um custo reduzido ou praticamente nulo. Dentre os muitos exemplos desse tipo de desenvolvimentos, temos os *Hypersinstruments* (MACHOVER, 1989) que utilizam instrumentos musicais acoplados à *live electronics*, que operam de forma híbrida, onde o som acústico também controla processos de síntese ou processamento de áudio em tempo real.

O presente artigo relata um desenvolvimento similar; os processos e métodos empregados na composição da obra de música computacional mista *GestAção I*, para violão e *live electronics*. A partir de um inventário de “gestos instrumentais” já estabelecidos para o violão, buscou-se elaborar uma peça que una, de maneira livre, o conceito de “técnica estendida” à de “escrita/instrumento estendido” por meio de *softwares* livres de música. Para tal finalidade, foram utilizados dois aplicativos, um para cada interface da obra: *Musescore 2.0* (www.musescore.org) para a escrita da partitura e o Pd para programação do processamento de dados em tempo real.

Por se tratar da primeira experiência do autor principal deste artigo na composição de música computacional mista, unindo instrumento acústico à ferramentas eletrônicas de processamento em tempo real, a obra tem caráter exploratório, configurando mais um estudo tanto das duas interfaces aqui propostas (escrita na pauta e uso de *live electronics*) quanto da interrelações estéticas e tecnológicas entre elas. Assim, as descrições dos processos aqui apresentados almejam menos a inovação que a estética, se focando mais na experiência de planejamento e execução da obra, e a discussão da transposição das dificuldades decorrentes do seu desenvolvimento.

O CONCEITO DE “GESTO” EM MÚSICA

O termo “gesto” está diretamente relacionado ao “movimento”. Se pensarmos no nosso dia a dia, os “gestos naturais” são movimentos que dependem de um série de fatores externos, tais como: intenção, atenção e adequação. Numa conversa ou diálogo informal, por exemplo, gestos são fundamentalmente elementos idiossincráticos que, junto aos elementos externos, permitem a produção de significado semântico ou estético, essencial ou complementar. Em música, a utilização e função dos gestos variam significativamente e compreendem uma ampla gama de usos e significados para o compositor, para o *performer* e para o ouvinte. Um compositor pode, por exemplo, usar o termo “gesto musical” para se referir a uma sequência de eventos estruturais da obra, normalmente ligados aos parâmetros musicais (perceptuais, cognitivos e afetivos) ou ao

pensamento estético do compositor. Nesse caso, o termo não alude diretamente à manipulação e ao contato físico do interprete (ou performer) com o seu instrumento musical. Para este, os gestos podem ser entendidos principalmente como o conjunto de técnicas utilizadas para a geração intencional de sonoridades específicas, através do seu instrumento musical, englobando também movimentos corporais e posturas deste instrumentista. (WANDERLEY, 2015).

François Deland (1998) pioneiramente criou uma categorização de gestos relacionada a instrumentos musicais, a partir de observações sobre a prática instrumental do pianista Glen Gould. O pesquisador chegou às seguintes categorias:

- a) Gestos Efetivos: aqueles que são relacionados à produção de som.
- b) Gestos Acompanhadores: movimentos corporais que acompanham a performance (Ex.: movimento dos pés ou da cabeça).
- c) Gestos Figurativos: gestos percebidos pelo ouvinte e que não tem correspondência direta com os movimentos do performer (Ex.: articulações, variações melódicas).

A partir desta taxonomia, este estudo trata especificamente dos “gestos efetivos”, entre os quais encontram-se os “gestos instrumentais”. Para C. Cadoz (1988) “gestos instrumentais” são aqueles específicos do canal gestual e aplicados a objetos materiais, através dos quais a interação física com o objeto acontece. O gesto instrumental acontece no “canal gestual” (*gestural channel*), os dedos da mão esquerda, no caso do violão, geram pressão sobre as cordas e braço, cada corda respondendo à força aplicada pela ponta dos dedos. Esses gestos, ao lado do ferir sobre as cordas com a mão direita, produzem som, o qual dá sentido ao gesto instrumental. Essas funções ocorrem no “canal gestual” (*gestural channel*) onde se dá o recebimento e o envio de informação. No violão, o canal gestual são as mãos. Wanderley (2000) resume o conceito de “gesto instrumental” como uma modalidade específica do canal gestual, complementar aos gestos de “mão vazias” e caracterizado como segue: 1) Aplica-se ao objeto material e há interação física com ele; 2) Na interação física, fenômenos específicos são produzidos, dos quais o desenvolvimento formal e dinâmico pode ser dominado pelo indivíduo; 3) Estes fenômenos podem se tornar a base para mensagens comunicacionais e/ou ser a base para a produção de ação material.

UM BREVE MAPEAMENTO DOS GESTOS NO VIOLÃO

Jonathan Norton (TORRES, 2011) explica que os princípios fundamentais de tocar violão são os mesmos, não importando o gênero, podendo ser classificados basicamente em (1) apoio do instrumento (postura) (2) funcionamento da mão esquerda e (3) funcionamento da mão direita. Dentre esses três aspectos, interessa-nos os aspectos relacionados mais diretamente ao gesto instrumental. Em relação às mãos esquerda e direita, o autor define três tipos de “articulações gestuais”:

- a) Ataques: Articulações envolvidas em originar o som.
- b) *Sustains*: Articulações envolvidas fase intermediária do som.
- c) Saídas: Articulações envolvidas em interromper o som

Desta forma os tipos de articulações, tanto de uma mão quanto de outra, podem ser classificados segundo essas três funções gerais. Para os propósitos deste artigo, todavia, essa diferenciação não é tão relevante. Assim, procederemos a uma classificação geral e não exaustiva dos gestos instrumentais das mãos esquerda e direita.

Tabela 1: Gestos Instrumentais da mão esquerda.

	Gestos Mão Esquerda	Definição
1	Harmônico Natural	Atacar com a mão esquerda uma nota suavemente em um nó (traste ou não) e ferir a corda com a mão direita e então tira a mão esquerda
2	Ligado ascendente	após tocar com a mão direita
3	Ligado descendente	após o ataque com a mão direita “tirar” o dedo da mão esquerda produzindo som.
4	Percutir	bater firmemente com a mão esquerda contra o braço do violão
5	Glissando	deslizar com a mão esquerda após o ataque até a nota seguinte
6	Vibrato	mover o dedo horizontal (para esquerda e direita) ou vertical (cima e baixo)
7	Bend	empurrar ou puxar a corda de maneira a alterar levemente a frequência
8	Trilo	alternância rápida entre ligados ascendentes e descendentes
9	mordente	espécie de trilo mais curto
10	Damp	cortar o som retirando a pressão da nota
11	Mute	corta o som abafando a corda
12	Não-vibrato	deixar o vibrato natural
13	Dedos entre as cordas	

Na Tabela 1, encontramos uma lista dos gestos instrumentais da mão esquerda com uma breve definição de cada gesto.

Tabela 2: Gestos Instrumentais da mão direita.

	Gestos Mão Direta	Definição
1	Ataque livre – dedo/ polegar	Ataque em que o dedo
2	Ataque com apoio – dedo/polegar	Ataque em o dedo “descansa” na corda imediatamente inferior
3	Harmônico artificial – polegar/dedo	Harmônico em combinação com a mão esquerda
4	Harmônico natural – polegar/dedo	Harmônico sem a necessidade (opcional) da mão esquerda
5	Ataque escovado	ataque com a polpa do dedo
6	Tambora	Golpe sobre as cordas próximo da cavalete
7	Scratch	Arranhar uma corda grave produzindo ruído
8	Rasgueado	Golpe sobre as cordas com os dedos da mão esquerda
9	Rasgueado trêmulo com um dedo	Simula um trêmulo mas com ataque em rasgueado com um dedo da mão direita
10	Trêmulo (p + ima/)	Trêmulo padrão – pami
11	Trilo corda dupla	Trilo usando a mão-direita
12	Pizzicato	Ataque abafado com a palma da mão
13	Pizz bartók	Ataque puxando e soltando a corda agressivamente

Na Tabela 2, vemos uma lista dos gestos instrumentais da mão direita e uma breve definição de cada gesto. Acrescentamos a essa lista o que chamamos de “gestos percussivos”, conforme dispostos na Tabela 3, que compreendem o uso de ambas as mão independentemente, explorando o corpo do violão como um todo. Neste caso a própria definição já é a maneira de se referir ao gesto, visto que não há qualquer terminologia minimamente consensual.

Tabela 3: Gestos percussivos.

N.	Gestos percussivos
1	dedos/unhas
2	polegar sem unha (poupa do dedo)
3	ataque com os dedos “normal”, individualmente
4	mão fechada (braço + corda)
5	palma da mão esquerda
6	palma da mão direita – golpe

TÉCNICA ESTENDIDA

Num sentido mais amplo, técnica estendida pode ser definida como técnica não usual, ou seja, uma maneira de tocar um instrumento, ou de cantar, que explora possibilidades instrumentais, gestuais e sonoras pouco utilizadas, num determinado contexto histórico e estético (PADOVANI, FERRAZ, 2011). A partir especialmente da segunda metade do século XX, o uso da técnica estendida passou a ganhar uma definição e utilização mais sistemáticas. Percebe-se a construção de novos paradigmas em torno de um lado da noção de “som complexo”, novas sonoridades, como multifônicos ou sons microtonais e, do outro, de uma aproximação composicional fortemente voltada à mecânica instrumental e às possibilidades gestuais do instrumentista (IBID, p. 26).

Um dos exemplos mais conhecidos dessa abordagem sistemática de técnicas estendidas é a série *Sequenze*, de Luciano Berio. Nas trezes obras que compõe o conjunto, sempre para instrumento ou voz solo, o compositor utiliza as múltiplas sonoridades possíveis de se obter com técnicas não usuais, a partir de uma forte preocupação com a gestualidade. A resignificação de gestos tradicionais, aliados ao uso de técnicas instrumentais heterodoxas, constrói um novo campo semântico relacionados aos gestos instrumentais, seja em seu aspecto puramente visual, seja nas sonoridades a eles associadas. Uma peça desta coleção e justamente para violão é a *Sequenza XI* (Exemplo 1)

sequenza XI
per chitarra sola
(1988)

luciano berio

♩ = 50, ma liberamente, come preludiando

♩ = 60

dolcemente

improvvisamente violento

Exemplo 1: Trecho inicial de *Sequenza XI* para violão solo de Luciano Berio

ESCRITURA/INSTRUMENTO EXPANDIDO: O USO DO COMPUTADOR

Conforme anteriormente mencionado, o grande avanço decorrente da popularização dos computadores pessoais associado ao vertiginoso avanço no processamento de dados, abriu um novo período para as inovações e expansões tanto da escrita musical quanto das possibilidades técnicas dos instrumentos. Entre as possibilidades que interessaram para a criação da obra proposta, estão os recursos computacionais aplicados à criação e à performance relacionados à utilização de sistemas interativos. Neste contexto, aplicativos de software são programados para a realização de uma peça ou performance que conta com processos de síntese e processamento de som em tempo real determinados para o contexto específico de uma peça ou improvisação.

Entre os softwares mais utilizados estão, além do já mencionado *Pd*, o *Max/MSP*, *SuperCollider*, *CSound*, entre outros. Tais ambientes tornaram possível criar aplicativos que estendem tecnicamente os instrumentos tradicionais de maneira inventiva e imprevisível (PADOVANI, FERRAZ, 2011). Assim, de certo modo a escrita musical já ampliada em consequência do uso heterodoxo de técnicas instrumentais, agora se expande para outra plataforma, com a possibilidade de programação e reinvenção do material escrito por meio do processamento em tempo real. Padovani e Ferraz ainda argumentam sobre um outro aspecto que permite a expansão física dos instrumentos: o uso de componentes eletrônicos como sensores e hardwares controladores que estendem fisicamente a própria execução do instrumento/instrumentista, entre os quais poderemos citar o *Basic Stamp* da Parallax (www.parallax.com) e o *hardware* livre Arduino (www.arduino.cc).

SOFTWARES LIVRES - NOTAÇÃO E PROCESSAMENTO EM TEMPO REAL

Com a imensa proliferação e maior utilização de ferramentas de *softwares* para os mais diversos fins, o acesso a essas ferramentas passou a ser também uma necessidade fundamental para a vida e interação social. Grande parte desses softwares são desenvolvidos comercialmente, e assim subordinados aos desejos financeiros e mercadológicos. No entanto, nas últimas décadas tem-se percebido uma crescente tendência ao desenvolvimento de *softwares* livres que não apenas são distribuídos gratuitamente, mas também podem ser livremente modificados e distribuídos pelos usuários. Softwares livres são desenvolvidos por comunidades de desenvolvedores voluntários e fomentados por doações e contribuições de empresas e indivíduos interessados na democratização da tecnologia computacional. Neste trabalho, utilizamos duas ferramentas de software livre, as quais são descritas a seguir.

Musescore

Para a composição da partitura da obra *GestAção I* utilizou-se aqui o editor de partituras *Musescore*. Lançado sob licença *Creative Commons Attribution-ShareAlike*, este software é gratuito e também aberto à contribuição de todos, gerando assim uma verdadeira comunidade virtual de suporte e desenvolvimento. A versão 2.0, lançada em 2015, realizou grandes avanços na capacidade e na qualidade desta ferramenta. Este tem se mostrado uma alternativa cada vez mais viável aos “programas de notação proprietários” mais renomados, como é o caso do *Sibelius* e do *Finale*. A Figura 1, a seguir, mostra um trecho da partitura de *Gest’Ação I* escrita neste software.

Gest'Ação I
Estudo de Gestos
para violão e live electronics

Jorge L. Santos

The image shows a musical score for 'Gest'Ação I' by Jorge L. Santos. It is an 'Estudo de Gestos' for guitar and live electronics. The score is written in 2/4 time with a tempo of 60. The guitar part starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It features various dynamic markings: *ffz*, *mp*, *ff*, and *ppp*. There are also performance instructions such as 'tr' (trills), 'gliss' (glissando), and 'on the bridge'. The electronic part is represented by a line with a '1' in a box and a play button icon, indicating a specific electronic effect or trigger.

Figura 1: Trecho inicial de *Gest'Ação I* escrito no *Musescore 2.0*

Entretanto, a despeito dos avanços notáveis, o *Musescore* apresentou alguns desafios para a notação menos convencional, a qual foi proposta para a criação da obra aqui descrita. O programa ainda carece de um maior leque de opções para a escrita gráfica contemporânea. Embora tenha um grande número de símbolos, os mesmos não são flexíveis, não permitindo certa adequação às necessidades da escrita. Um exemplo simples é ausência de linhas com flechas (*arrows*), ou a possibilidade de manipular a espessura das linhas disponíveis. Na Figura 2 é possível visualizar um trecho que poderia ter sido melhor notado caso houvesse a possibilidade de manipular a direção, formato e espessura das linhas e/ou flechas.

The image shows a musical score for 'Gest'Ação I' by Jorge L. Santos, focusing on a specific section. The guitar part is marked 'Sul Pont' and features a series of notes with a downward-sloping line. There are performance instructions such as 'turn pitch into percussion gradually' (circled in red), 'from strings + soundboard', and 'Decrease all levels as the guitar slows down'. The electronic part has a 'rit.' marking and an 'off 1' box.

Figura 2: Trecho de *Gest'Ação* editado no *Musescore 2.0*

Ainda que haja dificuldades para notação menos tradicional, *Musescore* se mostrou amplamente capaz para os casos de escrita mais tradicional não deixando a dever aos principais *softwares* privados. Sua interface tem evoluído expressivamente com a possibilidade cada vez mais clara e precisa de manipulação direta dos objetos, sem a necessidade de acessar ou conhecer *shortcuts* ocultos.

Pure Data

Como apresentado anteriormente, *Pure Data (Pd)* é uma plataforma computacional para um linguagem visual de programação aberta que permite músicos, artistas visuais, *performers*, pesquisadores e desenvolvedores criarem *softwares* graficamente, sem a necessidade de escrever linhas de código. A programação do *Pd* se dá através da manipulação e associação de objetos. As estruturas algorítmicas criadas com objetos são chamadas de *patches* e colocados numa tela chamada *Canvas*. Esses objetos são conectados por cordas (*cords*) nos quais os dados fluem de um objeto para o outro. Cada objeto realiza uma tarefa específica das mais simples operações matemáticas até as mais complexas funções de áudio e vídeo. Cada função algorítmica, chamada *patch*, pode conter *subpatches* ou atuar como um *external* (similar à um objeto utilizado outro *patch*). Por se tratar de uma linguagem eminentemente visual, mesmo quem desconhece conceitos de matemática ou programação algorítmica é capaz de intuitivamente criar *patches*. Pela grande e vasta biblioteca de *patches* desenvolvida pela comunidade *Pd*, decidimos, por simplicidade, utilizar *patches* já desenvolvidos, adaptando-os às necessidades computacionais e expectativas estéticas da obra composta. A ideia foi, portanto, associar cada seção da peça escrita em partitura a um determinado conjunto de manipulação sonora em tempo real, de modo a permitir que o ouvinte experimentasse tanto a versão “analógica” do som, oriunda diretamente do instrumento, quanto à simultaneidade desta versão com o seu processamento de áudio.

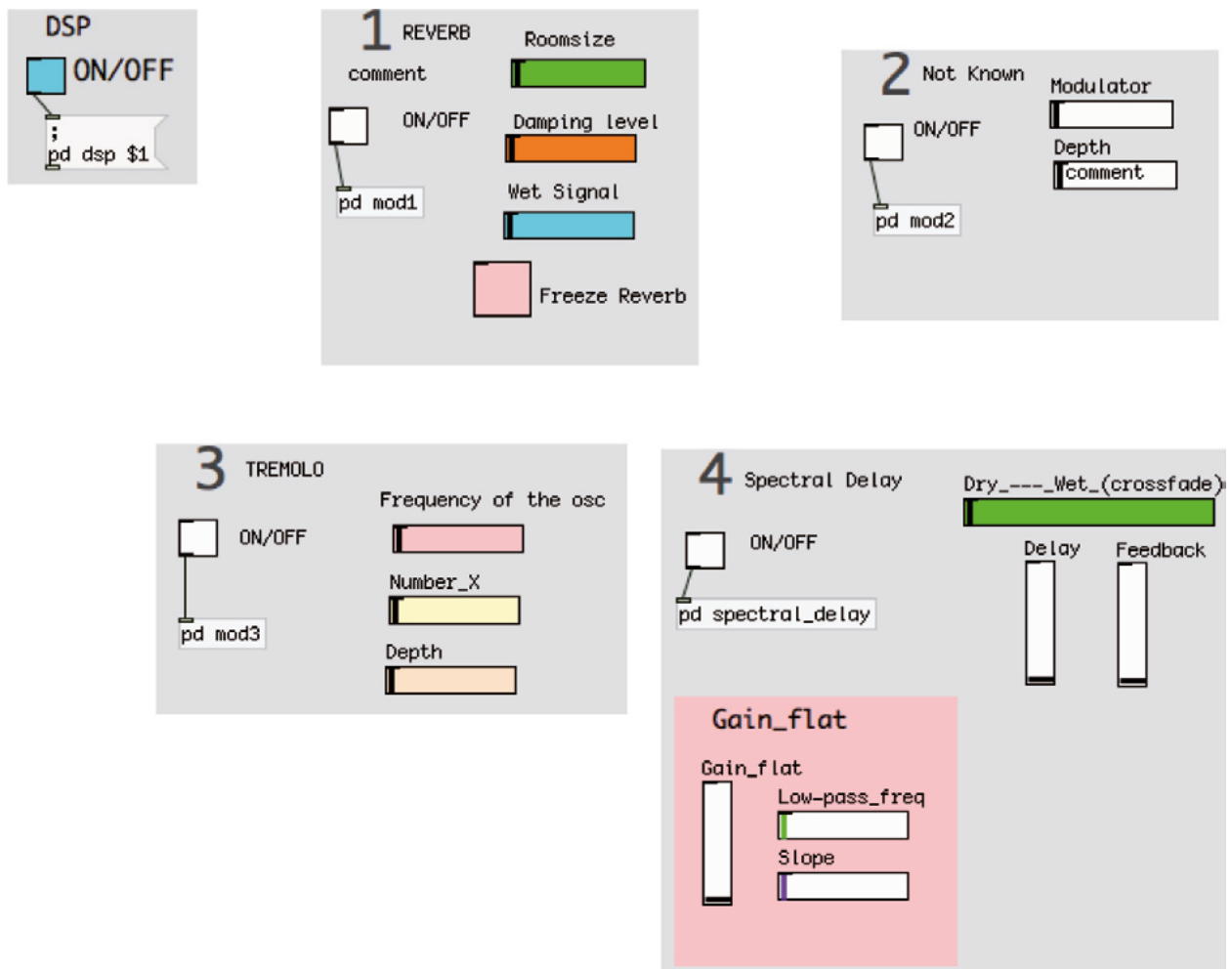


Figura 3: Patch de Gest'Ação I criado no ambiente Pure Data Extended

O *patch* desenvolvido para obra *GestAção I* é composto de quatro módulos que são executados e manipulados ao longo da peça. O primeiro é um *Reverb* que inclui também o recurso de *Freeze reverb* em que num determinado momento (uma janela no tempo, de milésimos de segundo) o som, sob o efeito do *reverb*, é como que “congelado”, gerando algo próximo a um contínuo daquele momento sonoro. O segundo módulo é composto essencialmente de dois osciladores que recebem o sinal e permitem a manipulação da frequência, velocidade e profundidade. O terceiro módulo simula um efeito bastante comum no violão, porém restrito a um tipo específico de abordagem técnica; o trêmulo. Neste caso, o efeito pode ser aplicado a qualquer tipo de som gerado no instrumento, reconfigurando a própria noção do gesto instrumental. Por fim, o quarto módulo é composto de um *Delay* espectral. O termo espectral se refere ao espectro de frequências do som, ou seja, a distribuição das frequências dos parciais que compõem o som em questão. Todo som possui diversos parciais (ondas senoidais com distintas e variantes amplitudes, frequências e fases). A mais relevante é chamada de fundamental; as demais de parciais (também conhecidas como componentes em frequência). No *patch* de *Delay espectral* é usado a *FTT*¹ (*Fast Fourier Transform*) para calcular as componentes em frequência. Um valor aleatório de *delay* é então aplicado para cada componente em frequência, antes do som ser ressampleado. O resultado é que o som original é descaracterizado, sendo possível ouvir suas parciais soando em momentos distintos.

A construção desses módulos se deve fundamentalmente ao trabalho do programador e músico Pierre Massat, que reelaborou alguns materiais disponíveis no fórum sobre *Pd* (<https://puredata.info/community/forums>) na internet e o disponibilizou em seu site². Construímos assim o *patch* de *GestAção I* a partir do trabalho de reelaboração deste programador, adequando-os às necessidades desta obra, realimentando assim o esforço contínuo de reinvenção que caracteriza a própria essência do projeto *Pure Data*.

A COMPOSIÇÃO: ESTRUTURA E CRIAÇÃO

O processo de composição de *GestAção I* tentou estabelecer um diálogo entre as ferramentas e o mapeamento gestual do violão proposto na seção 3, buscando articular as três formas de gestos expostas. O grande desafio foi utilizar tais gestos de maneira o mais orgânica possível de modo a dar algum direcionamento ao discurso musical sem perder de vista que os gestos eram eles próprios o foco da obra, ampliados pelas eletrônica.

Embora o uso dos *patches* possa ser um caminho para divisão formal, uma espécie grande forma, entendemos que a mesma se dá de maneira rapsódica, ora na confluência de gestos de diferentes matizes ora na exploração de um único gesto. Logo no início da obra, é possível identificar a primeira “frase” composta de quatro gestos de matrizes diferentes (Exemplo 2):

¹ FFT (*Fast Fourier Transforms*) é um algoritmo para computar a discreta *Fourier transform* e sua inversa. A análise de Fourier converte tempo (ou espaço) em frequência e vice-versa; uma FFT computa rapidamente tais transformações ao fatorar a matriz DFT em um produto de fatores esparsos (quase zero). Como resultado, *Fast Fourier Transforms* são usados amplamente para muitas aplicações em engenharia, ciência e matemática. As ideias básicas foram popularizadas em 1965, mas alguns algoritmos foram derivados desde de cerca de 1805. (Ver https://en.wikipedia.org/wiki/Fast_Fourier_transform)

² <https://guitarextended.wordpress.com>

The image shows a musical score for guitar and percussion. The guitar part is in treble clef, 7/8 time, and the percussion part is in common time. The guitar score includes dynamic markings like *ffz*, *mp*, and *ff*. Annotations include:

- Gesto de mão direita**: points to the initial *ffz* attack.
- Gesto M.D: harmônicos naturais e tambora**: points to a section with natural harmonics and a tambora rhythm.
- Gesto M.E: glissando**: points to a glissando on the guitar.
- Gesto percussivo**: points to a percussive effect on the guitar.
- DPS ON**: a button icon.
- 1 C**: a first ending bracket.

Exemplo 2: Gestos Compostos da 1a frase de Geração I

No Exemplo 2, identificamos configuração de um “gesto composto” que forma toda a primeira “frase”, contendo outros “gestos simples” oriundos das diferentes matrizes, no caso, mão direita, mão esquerda e percussivos. Do ponto de vista da escrita instrumental, a obra conforma então, de maneira episódica e livre, a exploração de gestos simples ou puros tais quais explicitados nas tabelas 1,2 e 3 até a combinação deles de maneiras variadas.

A criação e o uso da eletrônica se deram sempre no sentido de estender, expandir sonoramente o resultado dos gestos escolhidos. Embora tais gestos encerrem uma determinada sonoridade ou expectativa sonora em si, a eletrônica poderia permitir uma ampliação e mesmo subversão dessas expectativas. No Exemplo 3, os dois gestos (essencialmente um de mão esquerda e outro de mão direita, embora ambos necessitem do uso auxiliar da outra mão) de impacto visual mais claro, têm seus resultados sonoros expandidos pelo uso simultâneo da eletrônica, cujo *patch* empregado no trecho (*patch 2*) tem seus parâmetros atuando simultaneamente e elevados à máxima intensidade, como expresso na própria partitura.

The image shows a musical score for guitar and electronics. The guitar part is in treble clef, 6/8 time, and the electronics part is in common time. The guitar score includes dynamic markings like *pp* and *accelerando poco a poco*. Annotations include:

- Gesto M.D: acordes**: points to a section with chords.
- Gesto M.E: glissando/slide**: points to a glissando/slide on the guitar.
- Increase Delay gradually to Max.**: an arrow pointing to the electronics part.
- Keep Feedback Max.**: an arrow pointing to the electronics part.

Exemplo 3: Gestos associados à eletrônica

Assim, o aspecto criativo e composicional da obra buscou trabalhar ambas as dimensões, escrita musical e utilização dos *patches*, de forma bastante exploratória a fim de desafiar as expectativas do ouvinte no que concerne o gesto enquanto elemento visual e sua relação sonora³.

CONCLUSÕES

Este artigo apresentou os passos da conceituação e do desenvolvimento da obra *GestAção I*, para violão e *live electronics*. É possível pensar esta composição sob dois prismas, buscando ao final interrelacionar-los. De um lado tem-se um aspecto bastante característico do violão – o seu timbre – que em parte advêm do conjunto de gestos que compõe a sua técnica instrumental. Do outro lado, tem-se as perspectivas oferecidas pelo uso da tecnologia computacional na reinvenção sonora e mesmo na ampliação do contexto musical em que o instrumento pode ser inserido. Buscamos fazer uso de duas ferramentas de *software* livre para a consecução destes objetivos, tendo em vista que o uso destes aponta para novos caminhos ideológicos e estratégicos, num mundo cada vez mais dependente da tecnologia e ao mesmo tempo ainda bastante desigual no acesso à tais ferramentas.

É preciso ressaltar o caráter experimental, não apenas em relação à tecnologia, mas do nosso uso da mesma. Relatar o processo de composição de *GestAção I* é antes de tudo descrever um processo em formação, um *working progress* em todos os sentidos, seja do aprendizados das ferramentas, da manipulação das mesmas, ou na construção de uma poética pessoal que lide com esse imenso universo ainda por se descoberto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROCK, David C., ed. “*Understanding Moore’s law: four decades of innovation*”. Philadelphia, Pa: Chemical Heritage Press. ISBN 0941901416. 2006.
- CADOZ, C. *Instrumental gesture and musical composition*. Proceedings of the International Computer Music Conference. 1988.
- BURNS, Anne-Marie. *Computer Vision Methods for Guitarist Left-Hand Fingering Recognition*. McGill University. Tese de Doutorado. Montreal, Quebec, 2007
- DELALANDE, F. La gestique de Gould, ´el´ements pour une ´emiologie du geste musical In G. Guertin (Ed.), *Glenn Gould pluriel* (pp. 85–111). Montreal, Qu´ebec, 1988
- FERRAZ, Silvo. PADOVANI, José Henrique. Proto-história, evolução E situação atual das técnicas estendidas na criação musical E na performance. *Música Hodie*. Vol. 11 - Nº 2 – 2011
- MACHOVER, Tod; Chung, J. “Hyperinstruments: Musically intelligent and interactive performance and creativity systems” In *Proc. Intl. Computer Music Conference*. 1989.
- TORRES, Heber Manuel Pérez. *An Analysis to the Guitar Lab’s gesture acquisition prototype with the aim of improving it*. Universitat Pompeu Fabra. Dissertação de Mestrado, 2011.
- WANDERLEY, Marcelo. *Non-obvious Performer Gestures in Instrumental Music*. Paris, 2000. Disponível em: <<http://recherche.ircam.fr/anasyn/wanderle/Gestes/Externe/GW99F.pdf>>. Acesso em: 12 de Junho de 2015.

³ O vídeo da performance de estreia da obra pode ser assistido aqui: <<https://youtu.be/rRm5irw0DHC>>

Comunicações Orais

Música, criação e expressão na contemporaneidade

**HOMENAJE A DEBUSSY DE MANUEL DE FALLA:
INTERAÇÃO COMpositor INTÉRPRETE**

Jorge Luiz de Oliveira Júnior (UFG)
jorgeluzufg@hotmail.com

Eduardo Meirinhos (UFG)
emeirinhos@gmail.com

Resumo: A *Homenaje a Debussy* de Manuel de Falla foi escrita em 1920 sendo considerada uma das mais importantes obras escritas para o violão no séc. XX. Por décadas o manuscrito esteve perdido e a primeira edição da obra era considerada como a fonte documentária mais próxima das reais intenções do compositor, sem interferência de terceiros. Ao compararmos o manuscrito (1920), a primeira edição (1920) e a bem conhecida edição do violonista Miguel Llobet (1926), concluímos que houve um trabalho conjunto entre compositor (Falla) e intérprete (Llobet) na primeira edição da obra. Levantamos ainda a hipótese da possível existência de um segundo manuscrito da obra ainda perdido.

Palavras-chave: Manuel de Falla; *Homenaje a Debussy*; Miguel Llobet; Violão; Intérprete.

O principal objetivo deste trabalho é evidenciar a colaboração entre compositor e intérprete na primeira edição da *Homenaje a Debussy* de Manuel de Falla (1876-1946). O presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento desenvolvida no programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Goiás.

A *Homenaje a Debussy* é a única obra para violão solo escrita por Manuel de Falla no ano de 1920 e segundo Gloeden (1996) uma das primeiras obras escritas para violão por um compositor não violonista de renome internacional na história do instrumento. A obra surgiu a partir de dois pedidos ao compositor. Falla conheceu o editor da revista francesa *La Revue Musicale* Henri Prunières (1861-1942) em um concerto em Paris. Prunières disse a Falla que iria dedicar um número especial de sua revista homenageando Claude Debussy (1862-1918), que havia morrido dois anos antes e pediu a Falla que escrevesse um artigo para a ocasião. Falla aceitou o pedido de Prunières, mas além de escrever o artigo escreveu também uma obra para violão em homenagem ao compositor atendendo ao mesmo tempo seu amigo e violonista Miguel Llobet (1878-1938) que frequentemente lhe pedia para compor algo para o violão (PAHISA, 1956). Os compositores Dukas, Ravel, Roussel, Satie, Schmitt, Bartók, Malipiero e Stravinsky também homenagearam Debussy escrevendo obras inéditas para piano solo que foram publicadas como um suplemento da edição especial a Debussy da revista *La Revue Musicale* (HESS, 2008). A edição da revista foi publicada em dezembro de 1920, um ano depois foi publicado o arranjo para piano feito pelo próprio Falla e Miguel Llobet só veio publicar sua edição de forma definitiva em 1926.

Por décadas a edição da *La Revue Musicale* foi considerada como a fonte documentária mais próxima à concepção original da obra, como o documento *Alfa*, pois o manuscrito de Falla

esteve perdido por décadas. O violonista John Duarte (1919-2004) publicou em 1984 sua edição da *Homenaje a Debussy* baseada no arranjo para piano feito pelo compositor e na edição da revista *La Revue Musicale*, mas Duarte acreditava que a edição da revista não possuía interferência de nenhum violonista:

A primeira Edição de Llobet chegou em 1926, e a primeira apresentação (por Pujol, em Paris, 02 de dezembro de 1922) ocorreu dois anos após a peça ter sido impressa pela *Revue Musicale*, por isso não há razão para pensar que algum violonista interveio como editor dessa primeira edição (DUARTE, 1984, p. 245).¹

Duarte revela ainda que até o momento da elaboração de sua edição não havia manuscritos da obra disponíveis:

Inúmeros manuscritos estavam disponíveis, em todo o mundo, das músicas que abrangem muitos séculos, mas não temos partitura original de Falla da versão para violão da “*Homenaje*”. Pode existir em algum lugar, mas o paradeiro é desconhecido para a Chester (DUARTE, 1984, p. 245).²

Em contato com o *Archivo Manuel de Falla* fomos informados de que o manuscrito autógrafo de Falla havia sido encontrado entre os bens pessoais do compositor. O *Archivo* gentilmente nos concedeu uma cópia desse manuscrito, sendo que na bibliografia que consultamos, o manuscrito ainda é tido como perdido. Ao comparar o manuscrito datado de 1920, a edição da Revista e uma edição de Miguel Llobet, encontramos fortes evidências de que Llobet ajudou o compositor na elaboração do manuscrito enviado à *La Revue Musicale*, inserindo elementos técnicos característicos do violão e usualmente conhecidos por violonistas, ao contrário da hipótese defendida por Duarte; as evidências encontradas por nós serão expostas logo abaixo. Dessa forma defendemos duas hipóteses: 1) a de que Llobet revisou o manuscrito de Falla enviado para a revista 2) de que existe outro manuscrito da obra ainda perdido, pois o manuscrito em posse do *Archivo Manuel de Falla* não possui os elementos de Llobet encontrados na edição da Revista.

Através de nossas pesquisas, não encontramos nenhum trabalho de cotejamento desses documentos ou algum texto que mencionasse tal procedimento e sua importância. Acreditamos na importância do pioneirismo da presente comparação, dada a evidência das divergências entre a primeira fonte escrita da obra (Manuscrito para violão) e sua primeira publicação (Revista *La Revue Musicale*).

A edição da revista *La Revue Musicale* possui diversas indicações técnicas próprias do violão, ausentes no manuscrito do compositor, que serão expostas neste trabalho. Falla escreveu a obra para violão no intuito de atender ao pedido de Llobet, que foi um dos maiores violonistas de seu tempo, reconhecido por seus contemporâneos, dado a relação entre Falla, Llobet e a obra, concluímos que o violonista tenha sido o responsável pela inserção dos elementos técnicos do violão; uma parte substancial das indicações relativas ao instrumento na primeira edição está presente de forma idêntica na edição de Llobet. Acreditamos que Llobet não publicaria em sua edição escolhas e decisões de um outro violonista. Pahissa que foi amigo de Falla faz um importante relato que corrobora nossa hipótese, segundo Pahissa:

¹ Llobet's edition came early in 1926, and the first performance (by Pujol in Paris, Dec. 2, 1922) took place two years after the piece was printed in *Revue Musicales*, so there is no reason to think that any guitarist intervened as editor of this earliest version.

² Countless manuscripts were available, all over the world, of musics spanning many centuries, but we do not have Falla's original score of the guitar version of the “*Homenaje*”. It may exist in somewhere, but it's whereabouts are unknow to Chester.

Ao passar por Barcelona, retornando de Paris para Granada, disse a Llobet: eu já pensei sobre o que farei. Falla consultou um método de violão para compreender plenamente a técnica do instrumento como fez com outros instrumentos seguindo o conselho de Dukas, depois de quinze dias Llobet recebia com o maior assombro, sabendo quão lento e prolixo é Falla ao trabalhar (PAHISSA, 1956, p. 121-122).³

Apesar das palavras deste autor ao afirmar a agilidade de Falla ao compor a obra após estudar sobre a técnica do instrumento, ainda assim acreditamos que as indicações puramente técnicas, violonísticas, contidas na primeira edição da obra foram inseridas por um perito no instrumento, alguém com maior conhecimento do violão.

Os elementos que encontramos tratam-se de indicações de pestana, *glissandi*, harmônicos naturais e adaptação de apojeturas transformadas em arpejos. Na década de 1920 ainda era limitado o número de violonistas que possuíam perícia para realizar um trabalho com a qualidade apresentada na *La Revue Musicale*. O violonista responsável por desenvolver e difundir conhecimentos desse nível foi Francisco Tárrega, como afirma Graham Wade:

Devido às qualidades tonais do instrumento de Torres, Tárrega teve o cuidado meticuloso em indicar em suas transcrições, a colocação exata e onde deveria ser tocada cada nota na escala para alcançar o efeito desejado. Tal como acontece com os violinistas e violoncelistas, Tárrega fez questão de evitar o uso gratuito de cordas soltas, e, em particular, optou sempre que possível pelas ressonâncias e tons de cores disponíveis em notas localizadas nas posições altas da escala. Ele indicou cuidadosamente o uso de *glissandos* e outros efeitos sonoros, tais como o uso combinado de cordas soltas e pressionadas (Wade, 2006, p. 97, tradução nossa).⁴

Miguel Llobet, além de ser um dos mais competentes violonistas de sua época, também foi um dos mais afamados alunos de Tárrega, sendo que as indicações técnicas do violão da edição da revista são muito similares às inovações feitas por Francisco Tárrega.

Nós classificamos os elementos técnicos inerentes ao violão na edição da *La Revue Musicale* em quatro categorias: pestanas, *glissandi*, ornamentação e harmônicos. Discutiremos cada uma dessas técnicas e a maneira que foram inseridas na obra.

PESTANAS

A indicação das pestanas não é essencial para a execução da obra, trata-se de um elemento que pode facilitar a execução de alguma passagem ou pode auxiliar o intérprete a se aproximar da concepção musical da obra, tornando a passagem mais metálica, brilhante ou mais *dolce* ou escura. O violonista que escreveu as pestanas possuía grande conhecimento das características técnicas e idiomáticas do violão, pois foram inseridas coerentemente em pontos estratégicos, determinando quais cordas devem ser tocadas, evitando a utilização de cordas soltas e influenciando diretamente na coloração das frases e conseqüentemente da obra. O violonista se preocupou em deixar claro o ponto exato de início e término das mesmas.

Nas figuras abaixo é possível verificar as pestanas marcadas em vermelho; no manuscrito para violão não existe nenhuma marcação, pois o compositor não escreveu pestanas no manuscrito da obra:

³ Al passar por Barcelona, de regreso de París, para Granada, le dijo a Llobet: Ya tengo pensado lo que he de hacer. Pusose Falla a consultar un método de guitarra para conocer a fondo su técnica, tal como lo hizo con los demás instrumentos siguiendo el consejo de Dukas, y a los quince días Llobet recibía, con el mayor assombro, pues sabía cuán lento y prolijo es Falla em el trabajo.

⁴ Because of the tonal qualities of the Torres instrument, Tárrega took meticulous care to indicate in his written transcriptions, the exact placing of every note and where it was to be played on the fingerboard to achieve the desired effect. As with violinists and cellists, Tárrega was keen to avoid the gratuitous use of open strings, and, in particular, opted where possible for the resonances and tone colors available from notes located among the higher positions of the fingerboard. He carefully indicated the use of slurs and other effects on sound production such as the combined use of open strings with fretted notes.

6º Compasso:

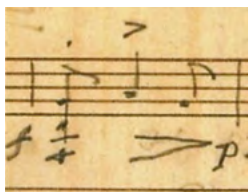


Figura 1: MV (1920) C. 6

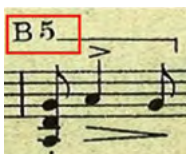


Figura 2: RM (1920) C. 6

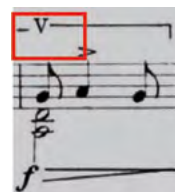


Figura 3: EL (1980) C. 6

14º e 15º Compassos:

Nos compassos 14 e 15 há uma divergência entre a edição da *La Revue Musicale* e a edição de Llobet. Na edição da *La Revue Musicale* a pestana é executada em apenas um compasso; já na edição de Miguel Llobet a pestana abrange quase dois compassos. No compasso 14 foi inserida uma pausa de colcheia no primeiro tempo do compasso para tornar possível a mudança de posição para execução da pestana:

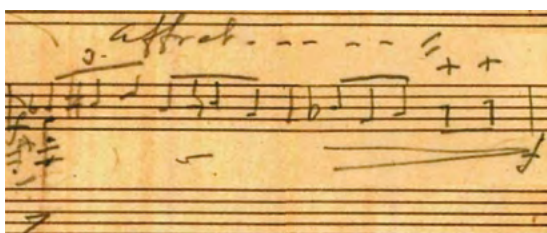


Figura 4 - MV (1920) Cc. 14 e 15

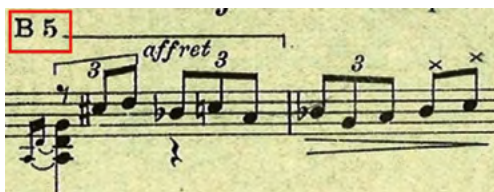


Figura 5 - RM (1920) Cc. 14 e 15

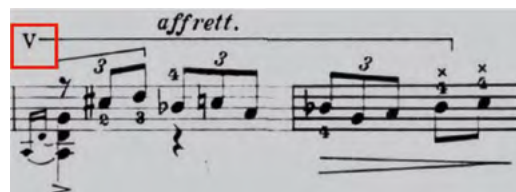


Figura 6 - EL (1980) Cc. 14 e 15

19º ao 21º Compasso:

A Abrangência das pestanas do 19º ao 21º e do 22º ao 23º compasso é a mesma em ambas as edições:



Figura 7 - MV (1920) Cc. 19 a 21



Figura 8 - RM (1920) Cc. 19 a 21



Figura 9 - EL (1980) Cc. 19 a 21

22° e 23° Compassos:

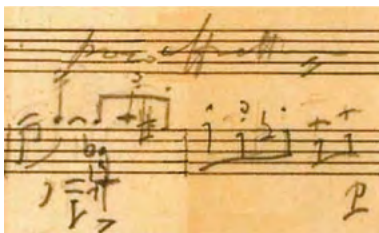


Figura 10 - MV (1920) Cc. 22 e 23



Figura 11 - RM (1920) Cc. 22 e 23



Figura 12 - EL (1980) Cc. 22 e 23

27° ao 29° Compasso:

Do compasso 27 ao compasso 29 foram inseridos duas indicações de pestana; a segunda indicação abrange uma nota a mais na edição da *La Revue Musicale*:

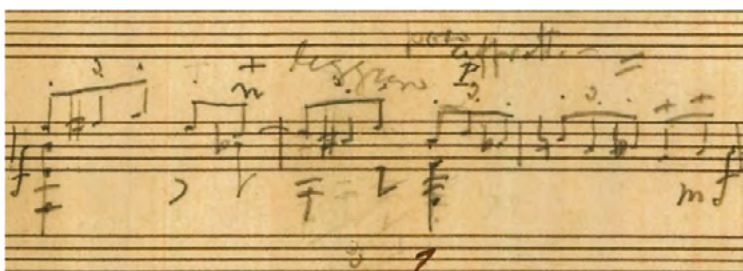


Figura 13 - MV (1920) Cc. 27 a 29



Figura 14 - RM (1920) Cc. 27 a 29

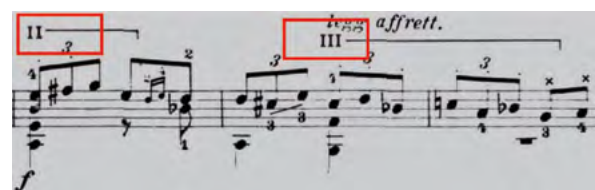


Figura 15 - EL (1980) Cc. 27 a 29

54º Compasso:

O compasso 54 faz parte da reexposição da primeira parte da obra. O compasso 54 corresponde ao compasso 6 da primeira parte:

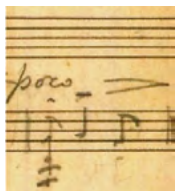


Figura 16 - MV (1920) C. 54

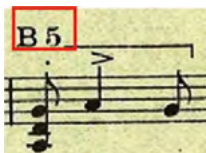


Figura 17 - RM (1920) C. 54

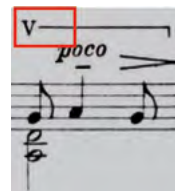


Figura 18 - EL (1980) C. 54

61 e 62º Compassos:

Os compassos 61 e 62 correspondem aos compassos 14 e 15 da primeira parte da obra expostos acima; mas a divergência apresentada nas pestanas dos compassos 14 e 15 não ocorrem nos compassos 61 e 62º, que possuem idêntica inserção de pestanas:

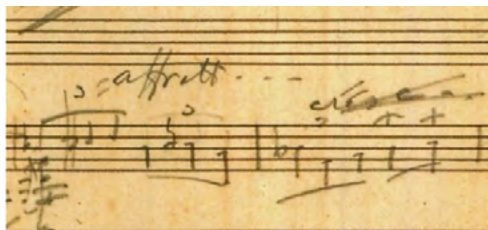


Figura 19 - MV (1920) Cc. 61 e 62

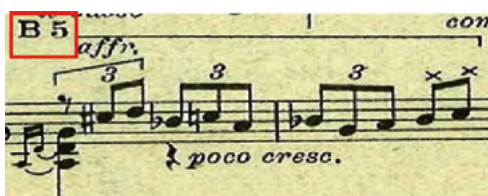


Figura 20 - RM (1920) Cc. 61 e 62

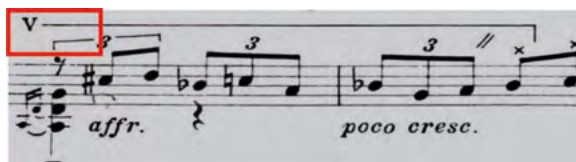


Figura 21 - EL (1989) Cc. 61 e 62

GLISSANDI

Em entrevista Rey de la Torre fala a respeito da discordância entre Manuel de Falla e Miguel Llobet a respeito do uso da técnica de *glissando* na *Homenaje a Debussy*:

Houve, no início, a hesitação por parte de Falla, que tinha conhecimento do uso excessivo de *glissando* cometidos por Tárrega e Llobet no início de sua carreira, segundo relatos de conversas, e em correspondência, há menções em referência aos prós e contras (SPALDING, 1976).⁵

⁵ There was in the beginning, hesitation on the part of Falla, who was aware of the excessive use of glissando in Tarrega and early Llobet; according to reports of conversations, and in the correspondence, there are mentions in reference to that, pro and con.

Rey de la Torre segue afirmando:

A tradição ou a moda na época de Tárrega era usar *glissando* em todo o lugar - muitos. Mas, como você tem visto em alguns dos registros de Llobet, os glissandos não eram tão fortes como são hoje. De modo que quando mal interpretado eles se tornam realmente brega - é demais (SPALDING, 1976).⁶

As palavras de Rey de la Torre vão ao encontro das evidências encontradas nas fontes documentárias. No manuscrito não existe nenhuma marcação de *glissando*, já na primeira edição da obra e na edição de Llobet existe uma significativa quantidade de *glissandi*. Os *glissandi* da *La Revue Musicale* e da edição de Llobet foram inseridos nas mesmas passagens, o violonista no entanto foi mais específico em sua edição, pois sugere ao intérprete quais dedos devem ser usados nos *glissandi*, como ilustrado nas figuras abaixo.

8º ao 10º compasso:

No compasso 8 Llobet sugere a utilização do quarto dedo da mão da escala, já na edição da *La Revue Musicale* não há indicações referentes aos dedos utilizados, no manuscrito não existe indicações dos dedos nem *glissandi*:

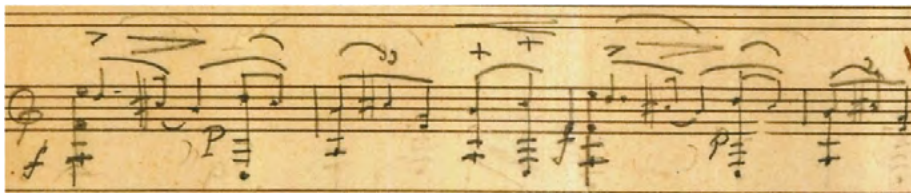


Figura 22 - MV (1920) Cc. 8 a 10



Figura 23 - RM (1920) Cc. 8 a 10



Figura 24 - EL (1980) Cc. 8 a 10

⁶ ...the tradition or fashion at the time of Tárrega was to use glissandi all over the place – too many. But as you have seen from some of the records of Llobet, the glissandi were not as forceful as they are today. So that when misinterpreted they become really corny – it's too much.

28º Compasso:

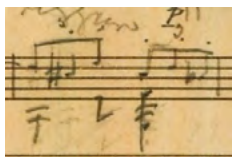


Figura 25 - MV (1920) C. 28



Figura 26 - RM (1920) C. 28

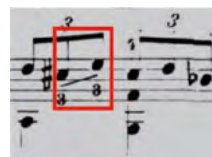


Figura 27 - EL (1980) C. 28

55º ao 57º compasso:



Figura 28 - MV (1920) Cc. 55 a 57



Figura 29 - RM (1920) Cc. 55 a 57

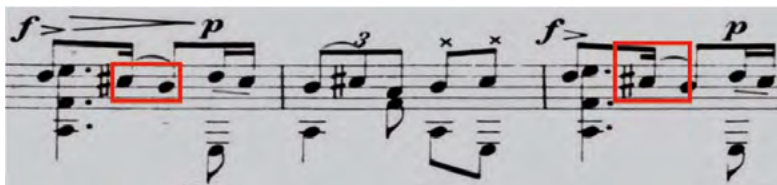


Figura 30 - EL (1980) Cc. 55 a 57

Adaptação da ornamentação

Manuel de Falla utilizou apojeturas em alguns acordes na *Homenaje a Debussy*. Logo abaixo é possível observar o emprego desse elemento em duas obras para piano do compositor, na *Fantasia Baetica* escrita um ano antes da *Homenaje a Debussy* e na *Aragonesa* da *Pièces Espagnoles*:



Figura 31 - Manuel de Falla - Fantasia Baetica Cc. 1-2.



Figura 32 - Falla - Fantasia Baetica C. 18



Figura 33 - Falla - Aragonese C. 109

Em determinadas passagens do manuscrito para violão, o compositor inseriu apojeturas como essas das ilustrações acima. Porém, na edição da revista e na edição de Llobet essas passagens foram adaptadas, transformadas em arpejos. A execução como o compositor escreveu é possível no violão, mas as adaptações proporcionaram maior suavidade à obra, a execução dos arpejos é mais cômoda e natural para os violonistas:

14º Compasso:

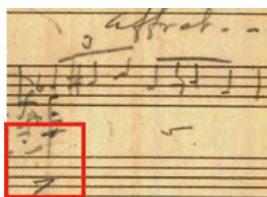


Figura 34 - MV (1920) C. 14



Figura 35 - RM (1920) C. 14

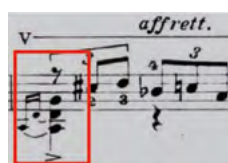


Figura 36 - EL (1980) C. 14

19º Compasso:

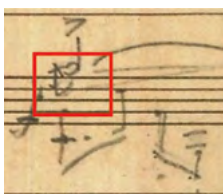


Figura 37 - MV (1920) C. 19



Figura 38 - RM (1920) C. 19

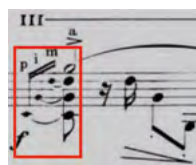


Figura 39 - EL (1980) C. 19

61º Compasso:

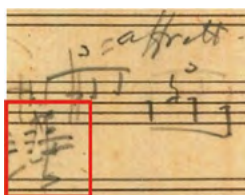


Figura 40 - MV (1920) C. 51

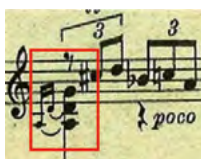


Figura 41 - RM (1920) C. 51

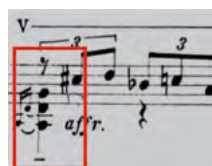


Figura 42 - EL (1980) C. 51

HARMÔNICOS

O compositor escreveu harmônicos artificiais em uma passagem em seu manuscrito, na citação à obra de Claude Debussy *La soirée dans Grenade* (Cc. 63 a 66). Esses harmônicos também estão presentes na edição da revista *La Revue Musicale*:

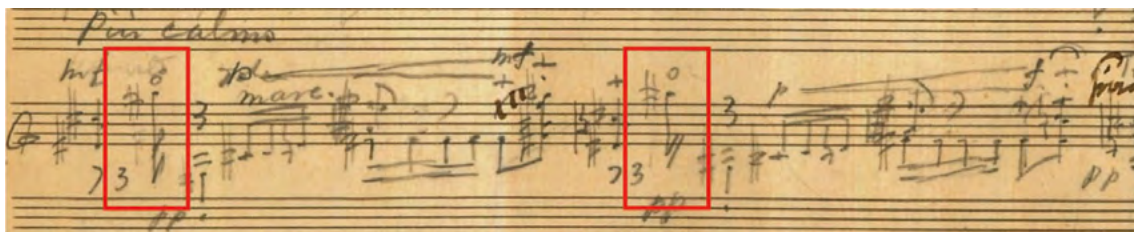


Figura 43 - MV (1920) Cc. 63 a 66

Os demais harmônicos da revista não estão presentes no manuscrito, somente nas edições:

30° e 31° Compasso:

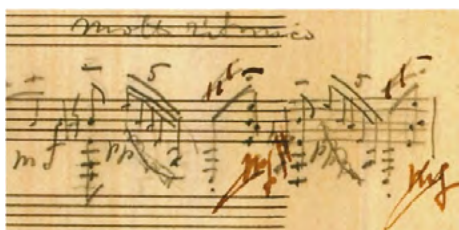


Figura 44 - MV (1920) Cc. 30 e 31



Figura 45 - RM (1920) Cc. 30 e 31

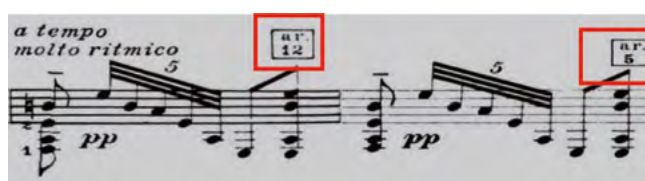


Figura 46 - EL (1980) Cc. 30 e 31

25° Compasso:

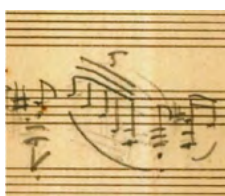


Figura 47 - MV (1920) C. 25



Figura 48 - RM (1920) C. 25

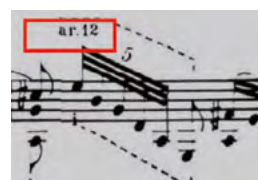


Figura 49 - EL (1980) C. 25

CONCLUSÕES

Após análise dos elementos das três fontes documentárias trabalhadas aqui chegamos as seguintes conclusões:

Existe ou existiu um segundo manuscrito da obra. Acreditamos que possa existir um segundo manuscrito da *Homenaje a Debussy* ainda perdido, o manuscrito enviado aos editores da revista *La Revue Musicale*. Acreditamos que o compositor mandou um manuscrito com as alterações e adições feitas por Miguel Llobet para Henri Prunières e manteve consigo o primeiro manuscrito da obra que está em posse do *Archivo Manuel de Falla*. O compositor escreveu a obra em Granada e a sede da editora era em Paris.

Miguel Llobet foi o revisor do segundo manuscrito da *Homenaje a Debussy*. Acreditamos que o violonista possa ter ajudado Manuel de Falla no processo de escrita e exerceu o papel de revisor da obra, pois o compositor não possuía experiência em escrever diretamente para o violão e Miguel Llobet já era um respeitado compositor e arranjador de obras para violão, além de exímio concertista. O violonista tornou a execução da obra mais natural ao modificar determinadas passagens, os elementos técnicos (pestanas e *glissandi*) são coerentes com a técnica desenvolvida por Tárrega (professor de Llobet) e utilizada por Llobet em seus arranjos e composições. Os harmônicos correspondem ao período e a concepção musical de Llobet, que é conhecido com o violonista do impressionismo, o violonista utilizou harmônicos em muitas de suas obras.

Após reflexão acerca dos resultados deste trabalho concluímos que ainda não há uma edição da *Homenaje a Debussy* sem interferências de editores violonistas no texto musical. Esse é o principal objetivo do trabalho desenvolvido por nós no Programa de Pós-graduação da UFG, uma edição mista da *Homenaje a Debussy* de Falla sendo duas diplomáticas (manuscrito para violão e manuscrito para piano) e uma crítica para violão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUARTE, John. *Not So Elementary, My Dear Watson: Falla's "Homenaje" Revisited*. Soundboard, Santa Barbara, V. XI, N.3, Fall 1984. p. 244-246.
- GLOEDEN, E. *O Ressurgimento do Violão no Século XX: Miguel Llobet, Emílio Pujol e Andrés Segovia*, 1996. Universidade de São Paulo.
- HESS, C. *Sacred Passions: The Life and Music of Manuel de Falla*. Oxford University Press, USA, 2008.
- PAHISSA, J. *Vida y obra de Manuel de Falla*. Buenos Aires: Ricordi, 1956.
- SPALDING, W. *Rey de la Torre interview*. Chelys Monthly Journal of the New England Society for the Plucked String, England, Volume 1 No 5, 1976.
- WADE, G. *Concise History of Classic Guitar (Concise Series)*. Mel Bay Publications, Lexington KY, 2012.

PARTITURAS

- DE FALLA, Manuel. *Fantasia Baetica*. London: J. & W. Chester, 1922.
- DE FALLA, Manuel. *Homenaje Pour Le Tombeau de Claude Debussy*. Partitura. Granada: manuscrito, 1920.
- DE FALLA, Manuel. *Homenaje Pour Le Tombeau de Claude Debussy*, Suplemento Musical da revista *Revue Musicale*, ano 1 n.1. Paris: J. & W. Chester. 1 Dez. 1920.
- DE FALLA, Manuel. *Homenaje Pour Le Tombeau de Claude Debussy*, Revisado e digitado por Miguel llobet. Italie: Ricordi. 1980.
- DE FALLA, Manuel. *Piezas Españolas*. Paris: Durand & Fils, 1909.

Comunicações Orais

Música, criação e expressão na contemporaneidade

**LEO BROUWER E O IDIOMATISMO VIOLONÍSTICO:
UMA ANÁLISE DO *ESTUDIO SENCILLO N°1***Raphael de Almeida Paula (EMAC/UFG)
raphaelmortim@hotmail.comDr. Werner Aguiar (EMAC/UFG)
werneraguiar@gmail.com

Resumo: Leo Brouwer, violonista e compositor nascido no ano de 1939 em Havana, Cuba, se tornou o mais representativo compositor de seu país ao longo dos anos. Tomado pela influência da música nacional e do nacionalismo de Bartók e Stravinsky na Europa, Brouwer inicia sua carreira como compositor aos 17 anos de idade. O fato de ser também um violonista virtuoso e concertista o levou a escrever a maior parte de suas obras para o seu instrumento. Esse intenso contato com o violão fez com que Brouwer utilizasse em sua música elementos específicos da linguagem do instrumento, ou seja, o compositor fez uso de aspectos do idiomatismo do violão enriquecendo suas composições. O objetivo desse artigo é demonstrar o uso do idiomatismo violonístico por Leo Brouwer. Para tal, conceitua esse termo e exemplifica o uso do idioma do violão que o compositor faz em sua obra, especificamente no *Estudio Sencillo n° 1* composto no ano de 1958.

Palavras-chave: Leo Brouwer; Violão; Idiomatismo; Estudios Sencillos.

LEO BROUWER

Juan Leovigildo Brouwer Mezquida nasceu em 1 de março de 1939 em Havana, Cuba. Filho de um cientista e violonista amador de origem holandesa e de mãe pianista, Brouwer teve contato com a música logo quando criança, quando sua mãe o fazia repetir melodias que ela tocava ao piano. Na infância, Brouwer aprendeu guitarra flamenca sob a influência de seu pai e aos 13 anos de idade iniciou seus estudos com o importante pedagogo cubano Isaac Nicola, que por sua vez foi aluno do violonista Emilio Pujol. Esse fora aluno de Francisco Tárrega (ZANON, 2003). Leo Brouwer em entrevista afirmou que “era louco pelo flamenco, mas com Isaac Nicola meu horizonte se ampliou e descobri um universo insuspeito entre as seis cordas” (ZANON, 2003).

Aos 17 anos, em 1956, Brouwer iniciou uma sucessão de obras¹ para o violão análogas ao nacionalismo de Béla Bartók na Hungria², empregando elementos do folclore cubano e latino-americano (DUDEQUE, 1994). De acordo com Zanon (2004), Brouwer relata que “na Cuba dos anos 50, o acesso às obras mais modernas era limitado e, desconhecendo obras de vanguarda para violão, ele quis compor aquilo que o instrumento não tinha, o equivalente violonístico das obras de Bartók ou Stravinsky” (p. 53). Como exemplo de suas primeiras composições, ilustramos

¹ *Prelúdio* (1956), *Fuga n°1* (1957), *Danza Característica* (1958), *Tres Danzas Concertantes* (1958) para violão e orquestra de cordas, *Tres Apuntes* (1959), *20 Estudios Sencillos* (1958-62), *Elogio de la Danza* (1964).

² Segundo Paul Griffiths (1998), nas primeiras décadas do século XX “[...] os compositores procuravam libertar sua música do jugo vienense, voltando-se para as fontes nacionais da canção folclórica. Na Hungria, o caminho foi aberto por Béla Bartók (1881-1945), que se dedicou tanto à prospecção e classificação da música folclórica quanto à composição. Tornou-se um dos mais respeitados especialistas da canção folclórica em todo o mundo, e de longe o maior compositor nacionalista de sua época” (p. 53).

abaixo os compassos iniciais da *Pieza sin titulo n° 3*, que já demonstram, segundo Zanon (2004), a “certeza da forma, economia de material, entendimento do potencial da música folclórica cubana, perfeição na condução das vozes e originalidade harmônica” (p. 53).

O estilo de composição do jovem e irreverente Brouwer deixa transparecer um apreço pelas formas clássicas (fuga, prelúdio, suite), a influência da música folclórica e popular cubana, pela música de cena (escrita para o Teatro Guiñol, em Havana) e de concerto (para o seu duo de guitarras com Jesús Ortega), e uma ampla e precoce cultura erudita. O seu ritmo de produção deve-se em primeiro lugar, segundo as suas próprias palavras, a uma lacuna no repertório moderno que o ambicioso Brouwer na altura sentia. (MARQUES, 2012, p. 6)

Ao observar a carência de obras mais audaciosas para violão nos anos 1950 em Cuba, Brouwer optou por ampliar a quantidade de obras violonísticas vinculadas às vertentes de vanguarda. Neste contexto de ampliação do repertório, foram compostos entre 1959 e 1962 os dez primeiros *Estudios Sencillos*, que fazem parte da fase predominantemente nacionalista de Brouwer e que conjugam a acessibilidade do idiomatismo instrumental à dilatação estilística que se fazia necessária.

Apesar de começar a compor ainda na juventude, apenas no início da década de 1970 as obras de Brouwer começaram a ser publicadas e rapidamente foram apreciadas pela crítica musical (WADE, 2001). Um dos fatores que fizeram com que sua música logo despertasse o interesse do ouvinte foi “o poder imaginativo da sua composição, Leo Brouwer – que nesse momento já era considerado o maior talento da música cubana e ativo militante da revolução – em 1962 ganha uma bolsa para estudar composição por um ano na Juilliard School of Music, em Nova Iorque (EUA).

Logo que volta a Cuba, Brouwer acentua sua condição com a mais importante e dominante personalidade da música cubana, definindo o rumo da educação musical em seu país e participando de comissões orquestrais, produções cinematográficas e órgãos governamentais de cultura e educação. Neste período, Brouwer acaba se tornando o representante oficial da música cubana, participando de vários festivais de música contemporânea e congressos internacionais, rompendo fronteiras e levando a sua música a todos (ZANON, 2004).

As atividades sociais e políticas de Brouwer podem ser atestadas pelos cargos oficiais ocupados por ele, tendo com isso significante influência na política cultural do país. Suas mais recentes atividades incluem a chefia da Divisão Musical do Instituto de Cinema de Cuba, conselheiro do Ministro da Cultura, diretor artístico da Orquestra de Havana e representante de Cuba no Conselho Internacional de Música da UNESCO. (BROMBILLA; GUERRA, 2012, p. 3)

Em 1964, a pedido do coreógrafo cubano Luis Trapaga, para que fizesse parte de seu espetáculo, Brouwer compõe uma de suas mais importantes e significativas obras, *Elogio de la Danza*, talvez a peça mais conhecida e executada do compositor (DUDEQUE, 1994; ZANON, 2004).

De acordo com Dudeque (1994), *Canticum* é a obra que inicia sua segunda fase composicional (1968-80), denominada experimental pelo mesmo autor. Nesta obra é nítida a influência de Luigi Nono e Hans Werner Henze, que visitaram Cuba respectivamente nos anos de 1967 e 1969-70 (idibem, p. 89). Em *Canticum* (1968), Leo Brouwer

faz uma síntese das possibilidades de organização intervalar encontradas em obras de compositores supostamente mais densos. Nesta obra o compositor se inspira na transformação da larva, dentro de um casulo, em borboleta. O potencial estético da borboleta é comprimido no acorde inicial da obra, que concentra simultaneamente todas as relações intervalares que aparecerão ao longo da peça: o semitom, a sétima maior (sua inversão), o trítono, a quarta justa, e a sexta menor. Essas relações são organicamente desafiadas ao longo da música explorando varias possibilidades de articulação [...]. Suas credenciais de revolucionário permitiram-no estabelecer experimentação de vanguarda na agenda musical cubana (ZANON, 2004, p. 54).

As composições de Brouwer nesta segunda fase composicional possuem um “alinhamento multifacético com as várias vertentes de vanguarda, quando ele compôs obras orquestrais de peso e flertou com a música eletrônica (ibidem, p. 53), como já podemos perceber pela notação empregada na maioria das obras violonísticas do início da fase: por exemplo, o uso de figuras rítmicas como semínimas e colcheias escritas de uma forma não convencional até então. Outro exemplo é a omissão da fórmula de compasso no início das obras, deixando-as sem referência de pulsação às primeiras leituras do interprete.

Figura 1: *Canticum - I Eclosion*

ENUNCIADOS

Figura 2: *Tarantos*



Figura 3: *Parábola*

Em 1970, Brouwer compõe *La Espiral Eterna*, que segundo Zanon (2004),

é uma das obras modelares do século XX. Nesta composição Leo Brouwer retoma a idéia medieval da música como um reflexo da ordem cósmica. Basicamente, Brouwer vai desenvolver em formas musicais a idéia de que as mesmas estruturas são encontradas no cosmos e nas criaturas vivas (p. 54).

Na transição para a terceira fase, Brouwer compôs músicas orquestrais e camerísticas importantes como *Acerca del cielo*, *El aire y la sonrisa* (1979), *Cuban Landscape with Rain* (1984) e *Paisaje Cubano com Rumba* (1986). Porém, são nas obras para violão solo que a reputação internacional de Brouwer se firma (ZANON, 2004).

No final dos anos 1970, um problema com um de seus dedos da mão direita fez com que o compositor interrompesse sua carreira como intérprete.

Leo Brouwer teve um problema com uma de suas unhas, e para manter um apertado calendário de concertos, estudou todo o programa sem usar aquele dedo, e infelizmente ao final da temporada todo aquele esforço afetou seus movimentos e seu dedo atrofiou (ZANON, 2003)

Apesar de acabada a carreira como violonista, Brouwer se dedica então à composição, e com “igual competência à regência, e isso coincidiu com uma guinada em sua orientação estética” (ZANON, 2003, p. 55). Iniciada na década de 1980, a terceira fase composicional de Leo Brouwer é autodenominada “hiper-romantismo nacionalista” (apud DUDEQUE, 1994, p. 99), na qual o compositor retoma elementos e formas tradicionais de composição, como por exemplo, “o uso de escalas pentatônicas e do modalismo” (ibidem, p. 99)

Podemos citar algumas importantes obras de sua terceira fase, como: *El Decamerón Negro* (1981), *Retrats Catalans* (1981), a terceira e a quarta série dos *Estudios Sencillos* (1981), *Prelúdios Epigramáticos* (1984), *Variações sobre un tema de Django Reinhardt* (1984), *Paisaje Cubano con Campanas* (1986), *Concerto Elegíaco* (1986) para violão e orquestra de câmara, *Sonata para violão* (1990), dedicada ao violonista Julian Bream³, *Rito de Los Orishas* (1993), *Hika* (1997), *An*

³ O violonista inglês Julian Bream nasceu em 1933 e se dedicou especialmente à música antiga e à contemporânea (ZANON, 2003, p. 33). O ano de 1990, em que Brouwer compôs a Sonata em sua homenagem, marca também o primeiro contato entre o compositor e Bream. (DEDEQUE, 1994; WADE, 2001;).

Idea (1999), *Paisaje Cubano con Tristeza* (1999), *Viaje a La Semilla* (2000), *Un dia de noviembre* (2002), *Nuevos Estudios Sencillos* (2003), *La Ciudad de las Columnas* (2004).

O IDIOMATISMO VIOLONISTICO

O idiomatismo, um termo da linguística que foi incorporado à música, vem sendo discutido há alguns anos em trabalhos acadêmicos no âmbito da performance musical, como por exemplo os trabalhos desenvolvidos por Scarduelli (2007), Batistuzzo (2009), Kreutz (2012) e Marques (2012). Essa discussão se faz presente devido o olhar do pesquisador sobre certos maneirismos no processo composicional por parte dos compositores que ressaltam características típicas do instrumento.

Antes de aprofundarmos no que diz respeito ao idiomatismo instrumental, achamos prudente fazermos uma breve explanação acerca do tema “idiomatismo”, que segundo Kreutz (2014) “é originado a partir do prefixo grego idio(-), que tem o significado de próprio, particular, peculiar. Este mesmo prefixo forma as palavras idioma e idiomático” (p. 103).

Segundo (Houaiss, 2014 apud Kreutz, 2012)

idioma tem os significados: “(1) a língua própria de um povo, de uma nação, com o léxico e as formas gramaticais e fonológicas que lhe são peculiares, por extensão (2), estilo ou forma de expressão artística que caracteriza um indivíduo, um período, um movimento etc. ou que é próprio de um domínio específico das artes” e idiomático traço ou construção peculiar a uma determinada língua, que não se encontra na maioria dos outros idiomas (p. 103)

Podemos então pensar o idioma como uma língua de uma nação ou de uma região específica que por meio de suas peculiares características, tanto gramaticais quanto fonológicas, se mostra como elemento identitário. A expressão “idiomatismo” seria o que é relativo ou peculiar ao idioma. Ao associar o termo idiomatismo com o violão, Scarduelli (2007) define que

refere-se ao conjunto de peculiaridades ou convenções que compõem o vocabulário de um determinado instrumento. Estas peculiaridades podem abranger desde características relativas às possibilidades musicais, como timbre, dinâmica e articulação, até meros efeitos que criam posteriormente interesse de ordem musical (p. 139).

Marques (2012), com uma definição que se aproxima à de Scarduelli afirma que o idiomatismo,

se trata da adaptabilidade de uma técnica musical às características específicas (físicas e acústicas) do instrumento, e somas às informações até então supracitadas obtendo assim o máximo resultado musical, com o menor esforço técnico, e cuja música dificilmente poderia ser concebida com o mesmo resultado noutro instrumento. (p. 26)

O idiomatismo instrumental então compreende as características típicas de um determinado instrumento. Podemos citar alguns aspectos que estão presentes nas características idiomáticas do instrumento, tais como: aspectos típicos na escrita; técnicas específicas de execução; recursos expressivos; possibilidades físicas e mecânicas, e técnicas estendidas.

Podemos considerar o idiomatismo como um reconhecimento das capacidades especiais ou específicas do instrumento. Conhecer o instrumento com o qual está trabalhando, por parte do compositor, é extremamente necessário para que o mesmo possa explorar o mínimo de possibilidades idiomáticas. Batistuzzo (2007) afirma que

Os aspectos idiomáticos que são apresentados por muitos compositores em suas obras surgem como consequência direta de tocarem o instrumento, pela experiência de composições anteriores ou até pela aproximação com instrumentistas (p. 75).

Se tratando do violão, Scarduelli (2007) cita que “[o violão] apresenta peculiaridades que exigem um conhecimento mais aprofundado, para que seja garantida não só a exequibilidade, mas também a fluência da peça” (p. 140).

O violão é afinado por intervalos de 4^o justas, com exceção da 3^o para a 2^o corda, que se tem um intervalo de 3^o maior. O simples conhecimento da afinação do instrumento pode oferecer ao compositor algumas possibilidades para o uso desse elemento idiomático. Como exemplo, podemos citar o uso de harmonias de cordas soltas, resultante da afinação natural do instrumento. Observemos o uso dessa harmonia no *Prelúdio n^o 1* de Heitor Villa-Lobos.



Figura 4: *Prelúdio n^o 1* - Heitor Villa-Lobos - compassos 1 ao 3

Analisando os três primeiros compassos da obra, notamos escolha do compositor pelo uso das cordas soltas na parte da harmonia que faz o acompanhamento: primeira corda (mi), segunda corda (si), e terceira corda (sol) formando assim um acorde de Mi menor, enquanto a melodia principal é tecida de forma livre na quarta corda (ré) do violão. Conforme a melodia principal se torna cada vez mais aguda, Villa-Lobos não abre mão da mudança de corda, mesmo conhecendo o violão e sabendo da possibilidade da obtenção da mesma nota em cordas diferentes. Acreditamos que essa recusa da mudança de corda por parte do compositor se fixa por dois motivos. O primeiro motivo é pelo fato da melodia não perder o timbre da corda pré-estabelecida e manter a fluência da melodia. O segundo se mostra justamente para que a troca de corda não atrapalhe a fluência das cordas soltas do acompanhamento, e obviamente, não interferir na digitação de mão direita.

Heitor Villa-Lobos é um exemplo de compositor que utilizava do seu conhecimento prévio do instrumento para obtenção de uma série de recursos idiomáticos para qual instrumento que quisesa compor. Como exemplo de obras que transparecem de forma clara o idiomatismo instrumental podemos citar *Os 12 Estudos para violão*, ou até mesmo *As Bachianas Brasileiras*.

Kreutz (2014) afirma que

a escrita idiomática está diretamente ligada à exequibilidade da obra, de forma que os diversos elementos musicais, como dinâmica, ritmo, notas, articulação, timbre, etc.; possam ser expressos com clareza e fluência pelo intérprete, desta forma contribuindo para o resultado musical e expressivo. [...] uma obra que esteja impecável do ponto de vista composicional, não estando idiomáticamente adequada ao instrumento tende a não expressar com clareza o resultado musical esperado (p. 106).

Podemos no entanto, observando a citação acima, chegarmos à algumas conclusões, como por exemplo que há uma grande diferença entre uma obra pensada idiomáticamente e outra não pensada. A música que não é pensada idiomáticamente, porém tem um impecável resultado do ponto de vista composicional, harmônica e estrutural, é falha. E essa idéia de falha parte do principio de que quando a obra não é pensada idiomáticamente, ela tende a não expressar muitas vezes com clareza um resultado musical esperado, ao contrário de uma composição pensada nas possibilidades do instrumento.

Leo Brouwer por ter tido sua iniciação musical no violão, sendo já na adolescência e fase adulta um exímio concertista além de um excelente compositor, faz uso a todo momento das possibilidades idiomáticas do instrumento. Já na adolescência, aos 17 anos de idade, Brouwer mostrava em suas composições inúmeras características e elementos típicos do violão. Como exemplo de um simples uso de um elemento idiomático do instrumento, citamos o primeiro compasso da obra a *Pieza Sin Titulo n°1*.



Figura 5: *Pieza Sin Titulo n°1* - Leo Brouwer - compassos 1 ao 3

Observamos no primeiro acorde da música o uso de três cordas soltas na formação do acorde, sendo elas: a sexta corda (mi), quarta corda (ré) e a segunda corda (si). Em contrapartida, é indicado para se tocar duas cordas presas, o dó sustenido na quinta corda e a nota si na terceira corda. Como no *Prelúdio n°1* de Heitor Villa-Lobos, Leo Brouwer usa parte da afinação natural do violão para ter a harmonia e o resultado sonoro esperado.

Outra característica idiomática empregado por Brouwer nesse primeiro acorde, é o uso da mesma nota repetida em cordas diferentes, característica idiomática típica dos instrumentos de cordas dedilhadas e cordas arcadas. Observamos então no caso citado, nota mais aguda do acorde (si), em que o compositor indica o toque da nota si na segunda corda solta, e na terceira corda presa na quarta casa do instrumento, obtendo assim dois dos cinco possíveis lugares onde podemos tocar essa mesma nota no violão.

Devido a essa característica peculiar do violão e dos demais instrumentos de cordas arcadas e dedilhadas, em que poderemos encontrar uma determinada nota musical em duas ou mais cordas do instrumento, faz com que o compositor explore com frequência essa característica. Como elemento facilitador e de certa forma para ganhar fluidez na obra, compositores usam desse elemento na execução de escalas ou até mesmo de arpejos. Essa característica não é utilizada somente a partir de compositores do século XX, mas desde compositores como: Fernando Sor (1778 - 1839), Dionísio Aguado (1784 - 1849) e Mauro Giuliani (1781 - 1829), que têm uma importância significativa tanto para o desenvolvimento do repertório violonístico quando da técnica do instrumento. Para ilustrar essa característica idiomática, analisaremos duas obras de períodos distintos, a *Grand Sonata Eroica* de Mauro Giuliani (1781 - 1829) e a *Fuga n°1* de Leo Brouwer (1939).



Figura 6: *Grand Sonata Eroica* - Mauro Giuliani - compassos 11 e 12



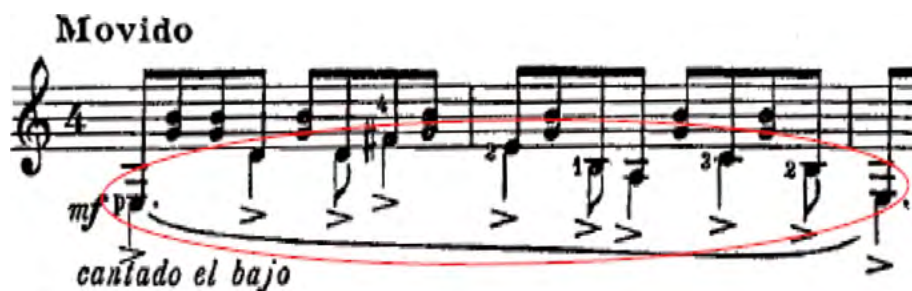
Figura 7: *Fuga n°1* - Leo Brouwer - compassos 1 e 2

Destacamos nos exemplos acima as notas que podem ser tocadas pelas cordas soltas do violão, fazendo com que facilite para o interprete a digitação da obra. Essa facilitação por meio de uma digitação mais cômoda faz com que o interprete tenha mais fluidez ao executar os trechos citados, pois ao invés de se preocupar com o elemento técnico da música, ele passa a se preocupar apenas com o elemento musical.

ESTUDIO SENCILLO N°1

Em uma edição cubana dos *Estudios Sencillos*, Brouwer (apud FRAGA, 2005) resume as características técnicas do estudo I: “o primeiro estudo é para o dedo polegar, acompanhado quase sempre de duas cordas soltas (pulsadas pelos dedos indicador e médio)⁴ (p. 1). Este estudo possui uma estrutura a duas vozes, onde a melodia principal é apresentada por uma voz cantante nos baixos, enfatizando o toque do polegar da mão direita, com os dedos indicador e médio – na maior parte da peça – fazendo um acompanhamento discreto (ALVES, 2005).

O dedilhado de mão direita para a melodia do baixo, que está anotada exclusivamente para o toque do polegar é um elemento idiomático do violão. Segundo Carlevaro (1978) “o polegar é, em aparência, o mais incapaz [torpe] dos dedos, por isso requer estudo e dedicação especiais; ao mesmo tempo é o melhor constituído quanto à sua força, e é necessário então desenvolver toda sua potencialidade” (p. 44, tradução nossa). Portanto, a composição de estudos específicos para o polegar é uma prática comum na história do instrumento, em especial para a aprendizagem da condução e do realce de uma linha melódica na voz mais grave evidenciando a distinção entre os planos sonoros *melodia-acompanhamento* (FRAGA, 2005, grifo nosso). Ao observarmos um pequeno trecho do estudo, podemos notar esses dois planos sonoros (melodia/acompanhamento) e o dedilhado para a mão direita, indicado pelo compositor pela letra *p* na primeira nota (Mi1) da frase, sugerindo que toda a frase dos baixos seja tocada pelo mesmo dedo de forma *cantabile* (“cantado el bajo”):



Exemplo 1: Leo Brouwer, XX Estudios Sencillos - Estudio n° 1: compassos 1 e 2

⁴ “el primer estudio es para el dedo pulgar, acompañado casi siempre de doble cuerdas al aire (pulsadas por los dedos índice y medio)”.

Através de alguns exemplos, podemos fazer uma breve comparação entre o *Estudo 1* de Leo Brouwer com outros estudos de compositores-violonistas da primeira metade do século XIX que visam e o desenvolvimento do toque do polegar fazendo uso desse elemento idiomático do violão:

Moderato.

Nº 6.

Exemplo 2: Matteo Carcassi, 25 Études Melodiques, op. 60 – Estudo nº 6: comp. 1 a 8

Allegro moderato

Exemplo 3: Fernando Sor, Étude, op. 6 nº 1 – compassos 1 a 6

EST.º 5

Exemplo 4: Dionísio Aguado, Estudio, nº 5 – compassos 1 a 5



Exemplo 5: Mauro Giuliani, Estudo, op. 51 n.º 1 – compassos 1 a 18

Comparando os trechos musicais apresentados, percebemos que as linhas melódicas graves das peças do período clássico e romântico possuem padrões rítmicos sem grandes complexidades (mínimas, semínimas e colcheias). Mesmo estando em compasso quaternário simples, o Estudo 1 de Leo Brouwer apresenta uma divisão rítmica um pouco mais complexa: a melodia do baixo é apresentada em uma sequência rítmica irregular, na qual o acompanhamento não ocorre de forma periódica ou previsível - provavelmente, uma influência de elementos do folclore cubano (FRAGA, 2005). Alves (2005) analisa o ritmo presente nos dois primeiros compassos do Estudo 1, tomando como referência a acentuação indicada pelo compositor nas notas do baixo: “no primeiro compasso, uma subdivisão 3+3+2” [...], “no segundo compasso, 3+2+2” (p. 28).

Podemos observar que o material rítmico dos estudos do século XIX é menos complexo, e portanto, mais familiar ao violonista em fase de construção e sedimentação dos elementos básicos da linguagem violonística (sonoridade, mecânica e técnica) e musical (conscientização melódica, harmônica e fraseológica). As melodias, estruturas frasais e o direcionamento harmônico são facilmente perceptíveis, advindos do tonalismo característico das obras desse período, adicionados à textura homofônica leve que possuem. Estes mesmos elementos musicais e aspectos técnicos abordados no período clássico são empregados por Leo Brouwer em toda a primeira série dos *XX Estudios Sencillos*, mas com novas informações estéticas e de idiomatismo.

Quanto aos elementos idiomáticos presentes neste estudo, podemos citar o acompanhamento nas cordas primas com “função secundária de pedal” (FRAGA, 2005, p. 2) que na maior parte da peça será executado com as cordas soltas, usando os intervalos provenientes da afinação natural do instrumento, resultando no que Turnbull (1976) descreve como “harmonia de cordas soltas” (p. 122), uma das mais importantes características idiomáticas do instrumento após Villa-Lobos:



Exemplo 6: Leo Brouwer, XX Estudios Sencillos – Estudio n.º 1: compasso 1

Além da abordagem idiomática, podemos observar como aspecto estético do século XX, um amplo leque dinâmico (TANENBAUM, 1992), assim como a forma súbita com que ocorrem as transições de intensidade e a minuciosa escolha de dinâmicas próximas, como *mp* e *mf*. Por exemplo, do compasso 1 ao 7, Brouwer utiliza quatro indicações de dinâmica diferentes (e distantes entre si), especialmente na repetição de frases praticamente idênticas, permitindo ainda que o estudante associe variações de timbre a estas repetições.

Movido

mf *pp*
cantado el bajo
f *mp*

Exemplo 7: Leo Brouwer, XX Estudios Sencillos - Estudio n° 1: compassos 1 a 7

f *cantado el bajo*

Exemplo 8: Leo Brouwer, XX Estudios Sencillos – Estudio n° 1: compassos 18 e 19

pp

Exemplo 9: Leo Brouwer, XX Estudios Sencillos – Estudio n° 1: compasso 20 e 21

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do levantamento histórico-bibliográfico sobre o compositor, pudemos compreender as características de suas fases composicionais (nacionalista, experimental e hiper-romântico nacionalista), e observar que a primeira série dos *XX Estudios Sencillos* (do qual o *Estudio n°1* faz parte) – composta entre 1959 e 1961 – pertence à sua fase nacionalista. Neste período, as obras de Brouwer estavam impregnadas de elementos característicos do nacionalismo musical da primeira metade do século XX, como o modalismo, divisões rítmicas irregulares, acentuações deslocadas, sínopes, contratempos, grandes variações de intensidade, e, em especial, elementos do folclore afro-cubano.

Analisando o *Estudio Sencillo nº1*, notamos uma série de características que nos coloca diante do idiomatismo violonístico, tais como: melodia no baixo com tempos deslocados; contrastes súbitos de dinâmicas; e o uso da afinação natural do instrumento na formação dos acordes, formando harmonias por intervalos de 4a.

Ao conhecer as possibilidades idiomáticas do instrumento com que está trabalhando, notamos que o compositor por sua vez, se enriquece de elementos que contribuirão para a fluidez e musicalidade de sua obra. No que diz respeito ao violão, observamos algumas dentre inúmeras características idiomáticas do instrumento. Ao longo da análise de alguns exemplos supracitados, mais especificamente do *Estudio Sencillo nº1*, observaremos mais uma série de características que mostram o conhecimento do compositor acerca do seu instrumento, o violão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Flávia Domingues. *Estudos de Sor e Brouwer: Uma Abordagem Comparativa de Demandas Técnicas*. 2005. 88p. Dissertação (Mestrado em música: práticas interpretativas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BATISTUZZO, Sergio Antonio Caldana. *Francisco Araújo: o uso do idiomatismo na composição de obras para violão solo*. 2009. 178p. Dissertação (Mestrado em Música) - UNICAMP, 2009.

BROMBILLA, Marcelo Cazarotto; GUERRA, Anselmo. *Considerações estéticas na obra de Léo Brouwer através dos conceitos de Clement Greenberg*. XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. João Pessoa, 2012.

BROUWER, Leo. *XX Estudios Sencillos*. Paris: Editions Max Eschig, 1972. nº 7997. 1 partitura, 26 p. Violão, edição.

CARLEVARO, Abel. *Escuela de La Guitarra: exposición de la teoría instrumental*. Montevideu: Dacisa, 1978. 160p.!

DUDEQUE, Norton. *História do Violão*. Curitiba: UFPR, 1994. p. 113

FRAGA, Orlando. *10 Estudos de Leo Brouwer: Análise Técnico-Interpretativa*. Curitiba: Data Música, 2005.

KREUTZ, Thiago. *A utilização do Idiomatismo do Violão na Ritmata de Edino Krieger*. Anais do VI Simpósio Acadêmico de Violão da Embap. Paraná, 2012.

MARQUES, Tiago Emanuel Cassola. *Projecto Educativo Leo Brouwer - Contributos para a Pedagogia Guitarrística*. 2012. 148p. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte, 2012.

SCARDUELLI, Fábio. *A Obra Para Violão Solo de Almeida Prado*. 2007. 228p. Dissertação (Mestrado em Música), UNICAMP, 2007.

TANENBAUM, David. *Leo Brouwer's 20 Estudios Sencillos*. São Francisco: Guitar Solo Publication. 1992. 65p.

TURNBULL, Harvey. *The Guitar: from the Renaissance to the Present Day*. 2a ed. London: Biddles Limited Guildford, 1976. 37p.

WADE, Graham. *A Concise History of the Classic Guitar*. EUA: Mel Bay Publications, 2001.

ZANON, Fábio. *A Arte do Violão*. Programas nº I e VIII: O Legado de Tárrega: Llobet e Pujol; Julian Bream. São Paulo, Rádio Cultura FM, 2003. Disponível em: <<http://aadv.110mb.com/>>. Acesso em 20 jul 2008.

Comunicações Orais

Música, criação e expressão na contemporaneidade

MOTIVY DE EMIL TABAKOV: ASPECTOS TÉCNICO-INTERPRETATIVOSNatalia Cristina Pinheiro (UFRN)
nataliecrispine@hotmail.comDurval Cesetti da Nobrega (UFRN)
durval.cesetti@gmail.com

Resumo: Este trabalho discute os aspectos técnico-interpretativos da composição *Motivy*, de Emil Tabakov. A partir de uma revisão bibliográfica, contendo visões de diferentes autores sobre os conceitos de técnicas estendidas, contextualizando os diferentes aspectos técnicos estendidos apresentados nesta composição; como *pizzicatos*, *glissandos*, cordas duplas e harmônicos artificiais. Por meio da análise das gravações de diferentes performances que interpretaram esta composição, são apresentadas comparações interpretativas abordando os diferentes aspectos técnicos desta composição; como as diferentes articulações adotadas por estes intérpretes. Como resultado deste trabalho, são apresentadas algumas sugestões técnicas, no intuito de auxiliar o contrabaixista na performance desta composição e de outras composições contemporâneas.

Palavras-chave: Contrabaixo acústico; Técnicas estendidas; *Motivy*; Tabakov.

Abstract: This paper discusses the technical and interpretative aspects of *Motivy* composition, Emil Tabakov. From a literature review, containing views of different authors on the concepts of extended techniques, contextualize the different extended technical aspects presented in this composition; as *pizzicatos*, *glissandos*, double strings and artificial harmonics. Through the analysis of recordings of performances that have interpreted this composition, present interpretive comparisons, we approach the various technical aspects of composition; how the different joints adopted by these interpreters. As a result of this work, we propose technical suggestions, we believe that it can assist the bass in the performance of this composition and other contemporary compositions.

Keywords: Doublebass; Extended techniques; *Motivy*; Tabakov.

INTRODUÇÃO

A composição *Motivy* (1947) foi escrita para contrabaixo solo, pelo compositor, regente e contrabaixista Emil Tabakov. Trata-se de uma obra importante para o repertório solista contemporâneo do contrabaixo acústico. Importância esta que pode ser comprovada observando-se a variedade de intérpretes que a regravaram. Como se constata nas várias gravações em audiovisual encontradas no *youtube*, tais como: Tabakov (2014) interpretado por Kim Hye; Tabakov (2014) e (2015) interpretado por Nevena Breschkow; Tabakov (2011) e (2013) interpretado por Diego Zecharies; Tabakov (2013) interpretado por Natalia Pinheiro, Tabakov (2013) interpretado por Jason Scott Phillips; Tabakov (2009) interpretado por Vasilis Stefanopoulos; Tabakov (2011) interpretado por Yusuke Inoue. É possível encontrar também outras gravações mais antigas, somente em áudio, executadas por renomados contrabaixistas, como: Jorma Katrama em Tabakov (1994) no CD “*Contrabasso con amore*”, Iván Sztankov em Tabakov (1998) no CD “*Double Bass Parade*”; Christine Hook em Tabakov (2005) no CD “*Bassa Nova*” e Svoboda Bozduganova em Tabakov (2013), no site “*SoundCloud*”.¹

¹ Documento online não paginado.

O presente trabalho consiste em uma análise sobre os aspectos técnicos e interpretativos da composição *Motivy*. Deixando claro aqui que os aspectos técnicos analisados dizem respeito ao uso de técnicas estendidas na composição e os aspectos interpretativos referem-se à junção da experiência individual de estudo da composição, com referências e comparações de performances de diferentes interpretes.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de artigos, dissertações e teses, a fim de encontrar trabalhos que tivessem abordado a composição *Motivy*. No entanto, na busca, o que se constatou foi que não há trabalhos escritos sobre a referida composição.

O que, de fato, ocorre é que é comum, no repertório contemporâneo do contrabaixo, encontrarmos composições em que não há indicações para o uso de algumas técnicas estendidas. Isso transmite ao interprete uma sensação de maior liberdade na execução. Todavia, em muitos casos, a falta de informações sobre a composição ocasiona desorientação ao interprete, o que pode influenciar negativamente a sua performance. Tanto que, após analisarmos as gravações de *Motivy* em áudio e em vídeo, percebemos certas dificuldades na performance de alguns interpretes, que posteriormente iremos discutir neste trabalho.

Para resolver tais questões técnicas levantadas anteriormente, primeiro, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o termo técnicas estendidas, para elucidar a prática destas no repertório contemporâneo do contrabaixo acústico. Em seguida, foi desenvolvido o mapeamento de alguns trechos da composição estudada que necessitam do uso de técnicas estendidas para serem executados. E numa terceira etapa foi feita uma análise das gravações citadas no início desta introdução.

Em suma, o levantamento bibliográfico tem como propósito tirar dúvidas de futuros interpretes sobre a execução mais adequada desta composição. E, por meio da análise da performance destes interpretes, objetiva-se indicar o uso das técnicas estendidas apontadas inicialmente, bem como, oferecer sugestões técnico-interpretativas que poderão ajudar na leitura e execução desta composição e de outras composições do repertório contemporâneo do contrabaixo acústico.

TÉCNICAS ESTENDIDAS

Os conceitos de técnicas estendidas têm gerado alguns questionamentos entre diversos autores. Há diferentes definições e abordagens para o termo, o que certamente pode dificultar seu entendimento para muitos músicos, tendo em vista as inúmeras interpretações sobre este assunto. Ray (2011), por exemplo, afirma que existem pontos de conflito no meio acadêmico, sobre a definição mais apropriada do termo “técnicas estendidas”. A autora coloca alguns questionamentos e acredita que há uma diferença conceitual básica: se técnicas estendidas são “técnicas tradicionais que evoluíram até se transformarem em uma nova técnica”, ou se as mesmas são, de fato, “técnicas inovadoras”. (RAY, 2011, p. 5). E, se compreendidas como “técnicas inovadoras”, deve-se determinar se são inovadoras por sua “forma de execução” ou pelo “contexto em que são executadas”. (RAY, 2011, p. 5)

Toffolo (2010, p. 1280) acredita que não existe uma resposta clara e sem ambiguidade sobre o que são técnicas estendidas, mas, que elas podem ser compreendidas como uma técnica instrumental que “foge ao tradicional”. O autor afirma que os fatores que influenciaram fortemente o desenvolvimento das técnicas estendidas no século XX foram o “desenvolvimento tecnológico” (mais especificamente, a “música eletroacústica”), a “investigação sonora”, a “cooperação compositor/intérprete” e a “performance cênica”. (TOFOLLO, 2010, p. 1282-1283)

Ainda de acordo com Toffolo (2010), a investigação sonora na música contemporânea aconteceu quando os elementos timbrísticos foram considerados como estruturais. Neste momento o

som, “elemento musical básico”, deixou de ser nota e passou a ser “a partir de Schaeffer, o objeto sonoro”. (TOFOLLO, 2010, p. 1281). Isso permitiu que muitos compositores e instrumentistas utilizassem diferentes recursos sonoros, em busca de conseguir expandir cada vez mais o repertório e as possibilidades timbrísticas dos instrumentos musicais.

Segundo Tokeshi (2003, p. 56), por meio da “proposta composicional”, compositores e instrumentistas puderam evidenciar utilizações de técnicas instrumentais não usuais, que também podem incluir diferentes formas nas quais elementos como o gesto, modos de ataque, alturas, valores rítmicos e timbres passam a ser livremente modificados. (PADOVANI; FERRAZ, 2011, p. 24)

Toffollo (2010) ainda acredita que a colaboração entre compositores e intérpretes foi crucial para o surgimento e expansão das técnicas estendidas.

Já Romão (2012, p. 1293) compreende técnicas estendidas como aspectos técnicos que foram ignorados pelas “escolas tradicionais” de “determinado instrumento” musical. Sobre esse aspecto, Toffollo (2010, p. 1280) acredita essa dificuldade de definição das “técnicas estendidas” se dá por conta do fato de o que compreendemos como a atual prática “não usual” de execução instrumental pode mudar com o decorrer do tempo, como já aconteceu em outras ocasiões da história da música, como durante os períodos Renascentistas (1450-1600) e Barroco (1600-1750), onde o *pizzicato* e o *vibrato* não eram técnicas comuns utilizadas nos instrumentos de cordas friccionadas “arcadas”. Nesse contexto, essas técnicas poderiam ser consideradas como técnicas estendidas, mas durante o início do período Clássico (1750-1810) deixaram de ser consideradas de tal forma, pois começaram a fazer parte da técnica tradicional dos instrumentos de cordas friccionadas.

(TOFOLLO, 2010, p. 1282) afirma que, quando se compreende técnicas estendidas como técnicas que não foram exploradas na “música tradicional”, é possível considerar que o uso, em uma performance, de “atuação cênica” e de “movimentos corporais” diferentes dos movimentos utilizados na execução instrumental tradicional também “podem ser considerados como técnicas estendidas”.

A livre combinação de jogo e gesto díspares criará uma situação de performance em que se exige do instrumentista prontidão para alternar rapidamente modalidades de uso do instrumento e criar elementos gestuais e expressivos que se combinam de maneira imprevisível. (PADOVANI; FERRAZ, 2011, p. 24)

O termo “técnica estendida” é uma tradução direta da expressão em inglês *extended technique*, que compreende, segundo Tokeshi (2003, p. 53), os aspectos não explorados pela “técnica tradicional do instrumento”. No caso do violino, essa técnica consistia em um “conjunto de recursos” estabelecidos até o fim do século XIX. As técnicas estendidas do violino utilizam recursos como “tocar com pouca pressão nos dedos da mão esquerda sobre a corda para não encostá-la no espelho, em lugares que não geram harmônicos naturais” (TOKESHI 2003, p. 53), como também “podem ser a inversão da posição das mãos com emprego de ponto de contato do arco com o espelho entre a mão esquerda e pestana”. (TOKESHI 2003, p. 53). Além disso, os “harmônicos, *pizzicatos* e *vibratos*”, quando apresentam diferentes abordagens dos recursos convencionais, tornam-se foco de estudo das técnicas estendidas. (TOKESHI 2003, p. 53). Nessa perspectiva, a autora defende que o estudo dessas técnicas ajuda no desenvolvimento técnico do violinista, além de ser muito importante para o seu desenvolvimento musical.

A técnica, portanto, é o elemento *a posteriori*, o *instrumentum* da realização de uma obra, de onde se conclui que, onde houve expansão do repertório (e consequentes alterações estéticas e estilísticas), houve, simultaneamente, expansão técnica; aquilo que hoje categorizamos como técnica estendida, referindo-nos ao conjunto de estratégias mecânicas necessárias à execução do repertório contemporâneo é, contudo, um processo análogo a todos os anteriores, como observamos nos exemplos musicais apresentados. (ROMÃO, 2012, p. 1302)

Daldegan e Dottori (2011, p. 114) afirmam que, por meio da prática das técnicas estendidas, pode-se explorar e “ampliar o universo estético dos instrumentistas” e, por meio do conhecimento do repertório contemporâneo, especialmente de composições que explorem novos materiais sonoros, é possível eliminar muitos dos preconceitos existentes contra a música contemporânea.

Consideramos neste trabalho que o termo técnicas estendidas refere-se, portanto, a técnicas muito peculiares em diferentes instrumentos. Isso porque, mesmo entre instrumentos da mesma família, como o violino e o contrabaixo, podemos encontrar técnicas que já são consideradas normais em um instrumento, porém, estendidas em outro, simplesmente por ainda não serem muito difundidas em composições.

A COMPOSIÇÃO *MOTIVY*

A composição *Motivy* inicia-se por um curto cântico de abertura em cordas duplas, seguida por uma seção de dança vigorosa no andamento prestíssimo. Esta “dança” é logo interrompida no compasso 89 pelo retorno do canto, porém agora em harmônicos, depois deste trecho a peça retoma a seção de dança vigorosa em andamento prestíssimo, que continua até o final da composição.

Segundo o próprio Tabakov [20--]², suas composições apresentam duas características distintas que podem ser facilmente percebidas pelo público: o movimento e o contraste. Dessa forma, no caso de *Motivy*, os momentos contrastantes percebidos são encontrados na alternância de tensão e relaxamento, assim como de timbre, entre o grave e o agudo.

ASPECTOS TÉCNICOS INTERPRETATIVOS DA COMPOSIÇÃO

Em busca de uma maior familiarização com a composição *Motivy*, procuramos referências interpretativas no *Youtube*. Nas gravações encontradas, foi possível perceber diferentes interpretações da composição e observar que alguns interpretes apresentam dificuldades de articulação nos trechos em *prestíssimo*, ausência de sincronismo dos *pizzicatos*, além de dificuldades ao executar os harmônicos naturais e artificiais. A seguir descreveremos a nossa análise.

Articulação

Percebe-se que nas gravações existem diferentes interpretações de articulações dos trechos em *prestíssimo*. Exemplo Figura 1.



Figura 1: *Motivy* (1968) compassos 3 a 9.

Alguns interpretes, buscando executar as notas destes trechos de forma curta e rápida (como está especificado na partitura), adotam diferentes golpes de arco para articular cada nota com

² Documento online não paginado. Documento sem data.

precisão. Ressaltamos que, segundo Ferreira e Ray (2006), “o arco é a principal ferramenta de trabalho na obtenção da sonoridade”. Com base nisso, percebemos conflito de articulações nas gravações das intérpretes Kim Hye e Nevena Breschkow que utilizam golpes de arco misto, *spiccato e staccato*. Já na execução do intérprete Diego Zecharies, ao utilizar o golpe de arco *spiccato*, ele obtém como resultado timbrístico ruídos agressivos, que dificultam a identificação das notas. Já os intérpretes Natalia Pinheiro, Jason Scott Phillips, Vasilis Stefanopoulos e Yusuke Inoue utilizaram golpes de arco *Staccato*, obtendo como resultado timbrístico maior regularidade rítmica e clareza entre as notas. Por meio destes exemplos, percebemos que a escolha da articulação pode influenciar drasticamente no resultado musical de qualquer intérprete como também no caráter de qualquer composição.

Para ajudar no estudo deste trecho, aconselhamos que esta passagem seja inicialmente realizada pelo contrabaixista devagar, utilizando na distribuição de arco (talão e meio) golpe de arco *Detache Secco* até que este encontre a regularidade de duração entre as notas. Depois, deve-se aumentar gradativamente a velocidade de tempo até que o contrabaixista consiga executar este trecho rapidamente em *Staccato*. Este golpe de arco se executado corretamente e em maior velocidade pode saltar naturalmente sobre as cordas.

Pizzicatos de mão esquerda

Na composição *Motivy*, aparecem na partitura especificações de *pizzicatos* a serem executadas pelo contrabaixista. Embora o compositor não tenha citado diretamente na partitura a forma adequada que o contrabaixista deve executá-los, destacamos que estes *pizzicatos* devem ser executados com a mão esquerda. Percebemos nas gravações em áudio e vídeo que, nesses momentos, o contrabaixista organicamente sente a necessidade de substituir o *pizzicato* tradicional de mão direita pelo *pizzicato* estendido de mão esquerda. Esta mudança de mãos parece ajudar o contrabaixista a atingir a precisão e a agilidade necessárias para execução da composição. Além disso, ao executar os *pizzicatos* com a mão esquerda, o contrabaixista também não precisará perder o contato do arco com a corda. Esse procedimento fica mais evidente no compasso 13, no qual o compositor escreve um *pizzicato* de colcheia entre semicolcheias a serem executadas com o arco simultaneamente, como podemos ver na Figura 2.



Figura 2: *Motivy* (1968) compassos 13.

Dado o tamanho desafio de se executar com precisão este *pizzicato* de mão esquerda juntamente com as notas a serem tocadas pelo arco, é praticamente impossível fazer essa parte da execução soar significativamente. Dessa forma, analisando as 13 gravações mencionadas na introdução, percebemos que nenhuma execução deste *pizzicato* soou. Essa particularidade pode levar o intérprete a imaginar que, ao escrever este *pizzicato*, o compositor esteja propondo, na verdade, um gesto cênico do intérprete, ou seja, uma “performance estendida” (PADOVANI; FERRAZ, 2011, p. 25).

Nesse contexto, não é apenas a partir da expansão das possibilidades instrumentais que as *técnicas estendidas* devem ser entendidas, mas também a partir de uma situação de *performance estendida*. Uma analogia que explicita tal situação é aquela de um instrumento múltiplo, tal qual trabalha-se na percussão múltipla: um só instrumentista sendo encarregado de articular um número grande de gestualidades, modos de jogo e intenções expressivas, como se estivesse face a um grupo de instrumentos (PADOVANI; FERRAZ, 2011, pág.25).

Nos compassos 35-36 ocorrem *pizzicatos* em arpejos de cordas soltas no contrabaixo, que também deverão ser executados com a mão esquerda. Como podemos ver na Figura 3.



Figura 3: *Motivy* (1968)
compasso 35-36.

Nas gravações analisadas todos os intérpretes executaram estes *pizzicatos* em arpejo, porém, faltou sincronismo na execução e, como consequência disso, ocorreu uma mudança repentina de andamento. Percebemos também que, pela falta de precisão na execução desses *arpejos* em *pizzicatos*, os intérpretes em vez de executarem este trecho com intensidade *fortíssimo*, executaram com intensidade em *piano*.

Para resolver tais questões, aconselhamos que neste trecho o contrabaixista utilize a mão esquerda como uma espécie de “gatilho”, de forma a dar impulso á sua execução, o que sonoramente resulta em um som de *pizzicato* forte e consistente no instrumento.

Glissandos ascendentes e descendentes seguidos de pizzicatos

Outra técnica estendida muito explorada em *Motivy* é o uso de *glissandos* seguidos por um *pizzicato*, como podemos ver na Figura 4.



Figura 4: *Motivy* (1968),
compasso 124-126.

Neste trecho, o compositor escreveu um *glissando* descendente e depois ascendente, terminando em nota indeterminada (ANTUNES, 1989, p. 53).

Outro fator perceptível nas gravações foi o de que alguns intérpretes apresentaram dificuldades para executar os *pizzicatos* com intensidade *forte*. Assim, aconselhamos que ao final da execução destes *glissandos*, o contrabaixista faça uma respiração rápida antes de executar o *pizzicato* e, depois, execute-o organicamente com a mão esquerda, puxando a corda Ré com o dedo indicador na região do espelho do instrumento. De tal modo, o resultado timbrístico do *pizzicato* será mais consistente.

Cordas duplas com pedal

O compositor explora o timbre das cordas duplas no contrabaixo em diversos trechos, como podemos ver no exemplo da Figura 5.

Figura 5: *Motivy* (1968), compassos 28-30.

Os trechos em cordas duplas têm grande diferença de registro, criando um resultado sonoro que é percebido pelo ouvinte como se fosse realizado por dois contrabaixos, com um deles executando as notas do pedal grave e o outro, a melodia na região aguda. Diante disso, para conseguir este resultado timbrístico, aconselhamos que as notas mais agudas recebam maior enfoque na execução, assim o contrabaixista deve inclinar mais o arco na direção da primeira corda (Sol).

HARMÔNICOS ARTIFICIAIS COM GLISSANDOS

Outro ponto de destaque da composição refere-se ao uso de harmônicos artificiais entre o compasso 89, que não possui compasso e barras de compasso, com o objetivo de proporcionar ao intérprete maior liberdade quanto ao andamento, principalmente na execução dos *glissandos*, nos quais o contrabaixista pode explorar as possibilidades timbrísticas do contrabaixo, como podemos ver na Figura 6.

Figura 6: *Motivy* (1968), compasso 89

Outro fator percebido na análise das gravações foi que os intérpretes tiveram dificuldades na execução destes harmônicos artificiais. Para ajudar no estudo deste trecho, aconselhamos que o contrabaixista utilize os dedos polegar e anular da mão esquerda, apoiando o primeiro dedo

(polegar) sobre o espelho do instrumento com maior intensidade e, depois, adicionando e apoiando o segundo dedo (anular) sobre o espelho de forma artificial, sempre mantendo a distância de uma quinta justa.

De toda forma, notamos que a abertura da mão esquerda para a execução destes harmônicos dificulta muito a afinação correta do contrabaixista, exigindo do mesmo um alto domínio técnico e uma afinação aguçada. Diante disso, além do aconselhamento acima proposto, colocamos também as seguintes sugestões de estudo para estes harmônicos artificiais: primeiro, o contrabaixista deve executar as notas da melodia base utilizando o dedo polegar, buscando afinar cada uma destas notas. Em seguida, deve adicionar o dedo anular artificialmente sobre as cordas e executar estes harmônicos devagar, buscando afinar e memorizar as distâncias entre um harmônico artificial e outro. (Figura 7).

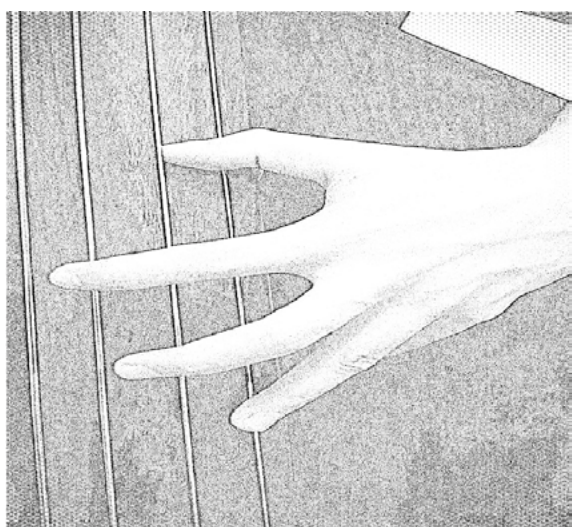


Figura 7: Posição da mão esquerda nos harmônicos artificiais.

Segundo Ferreira e Ray (2006), podem ser adquiridos efeitos sonoros de harmônicos por meio de uma velocidade sensivelmente rápida do arco e acrescentando-se uma pressão mínima sobre a corda. Como resultado destes exercícios, os movimentos adquiridos serão mecânicos, proporcionando ao contrabaixista uma maior precisão quanto à velocidade e à afinação destes harmônicos artificiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As técnicas estendidas têm estado cada vez mais presentes no repertório do contrabaixo. Assim, é de suma importância para o contrabaixista que o conhecimento dessas técnicas, como também seu propósito no repertório contemporâneo possam estar inequívocos.

Acreditamos que, por meio de um estudo de composições como *Motivy*, podemos evidenciar diferentes abordagens das técnicas estendidas no repertório do instrumento. Além disso, através de uma análise interpretativa, o contrabaixista poderá conhecer a composição e resolver dificuldades técnicas que futuramente pudessem prejudicar sua performance.

Em resumo, compreendemos que a interpretação de qualquer composição pode mudar radicalmente de acordo com a concepção cultural e formação do intérprete. E foi com base nessa compreensão que este trabalho buscou proporcionar sugestões técnico-interpretativas de *Motivy*, de Emil Tabakov, que poderão ajudar na execução desta composição como também na de outras obras contemporâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Jorge. *Notação na Música Contemporânea*. Brasília: Sistrum edições musicais LTDA, 1989.
- DALDEGAN, Valentina, DOTTORI, Maurício. Técnicas Estendidas e Música Contemporânea no Ensino de Instrumentos para Crianças Iniciantes. *Música Hodie*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 114, vol.11 n2, p. 113-127, 2011.
- FERREIRA Elizeu; RAY Sonia. Planejamento de arco na prática orquestral: considerações e aplicações em grupos semi-profissionais. In: ANPPOM, Brasília, 2006, p. 658-664.
- PADOVANI, José Henrique; FERRAZ, Silvio. Proto-História, Evolução e Situação Atual das Técnicas Estendidas na Criação Musical e na Performance. *Música Hodie*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 11-35, 2011.
- RAY, Sonia. Editorial. *Música HODIE*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 5-6, 2011.
- ROMÃO, Paulo César Veríssimo. Técnicas Estendidas: Reflexões e Aplicações ao Violão. In: SIMPOM, n.2, 2012, Rio de Janeiro, *Anais do II SIMPOM*, Rio de Janeiro, 2012, p. 1293-1302.
- TABAKOV, Emil. *Motivy*. Yorke edition. 1947.
- _____. *Composer*. [20--]. Disponível em: <<http://www.emiltabakov.com/en/composer.html>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- _____. *Motivy*. Intérprete: Christine Hook. In: HOOK, Christine; NUBBAUM, Barbara; NÜSSE, Claudia. *Bassa Nova*. 2005. 1 CD. Faixa 6. Disponível em: <<http://www.christinehook.de/cd.html>>. Acesso em: 2 jun. 2015.
- _____. *Da Hye Kim, "Motivy": by Emil Tabakov*. Intérprete: Hye Kim. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oQg9_6WepkM> Acesso em: 20 mai. 2015.
- _____. *Diego Zecharies: Tabakov Motivy for kontrabass solo*. Intérprete: Diego Zecharies. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pH-fmxNfSco>> Acesso em: 11 jun. 2015.
- _____. *Frank Proto: A Carmen Fantasy: Emil Tabakov: Motivy VII - Diego Zecharies, contrabajo*. Intérprete: Diego Zecharies. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OH9Fwv2YSWk>> Acesso em: 11 jun. 2015.
- _____. *Tabakov Motivy: Jason Scott Phillips, double bass*. Intérprete: Jason Scott Phillips. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9LeG69hM2EY>> Acesso em: 15 mai. 2015.
- _____. *Motivy for double-bass*. Intérprete: Jorma Katrama. In: KATRAMA, Jorma; RAHKONEN, Margit. *Contrabasso con Amore*. Finlândia: Warner Brothers label, 1994. 1 CD. Faixa 10. Disponível em: <<http://www.allmusic.com/album/contrabasso-conamoremw0001866170>>. Acesso em: 19 jun. 2015.
- _____. *Motivs For Double-Bass Solo*. Intérprete: Iván Sztankov. In: Iván SZTANKOV, Iván; TÓTH, Erika. *Double Bass Parade*. Austria: Hungaroton Classic – HCD 31732, 1998. 1 CD. Faixa 1. Disponível em: <<http://www.discogs.com/Emil-Tabakov-Serge-Koussevitzky-Sergei-Vasilyevich-Rachmaninoff-Franz-Schubert-Franz-Liszt-Nikolai-R/release/4991144>>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- _____. *Motivy*. Intérprete: Natalia Pinheiro. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dkzyu-MiyGzU>>. Acesso em: 22 out. 2013.
- _____. *Motivy für solo kontrabass*: Intérprete: Nevena Breschkow. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_fXMn1ugwAc>. Acesso em: 12 abr. 2015.
- _____. *Motivy für solo kontrabass: Paraphrase*. Intérprete: Nevena Breschkow. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=x0zFy2wTC4I>>. Acesso em: 12 abr. 2015.
- _____. *Motives for solo double bass*. Intérprete: Svoboda Bozduganova. 2013. Disponível em: <<https://soundcloud.com/svoboda-bozduganova/emil-tabakov-motivy-za-solo>>. Acesso em: 2 jun. 2015.
- _____. *Motivy for solo double bass: E.Tabakov*. Intérprete: Vasilis Stefanopoulos. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t1JgMal82y8>> Acesso em: 25 mai. 2015.
- _____. *Motivy for Solo Cb*. Intérprete: Yusuke Inoue. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mpydrldgvog>> Acesso em: 18 mai. 2015.
- TOFFOLO, Rael Bertarelli Gimenes. Considerações sobre a técnica estendida na performance e composição musical. In: *Anais do XX congresso da ANPPOM*. Florianópolis, 2010, p. 1280-1285.

Comunicações Orais

Música, criação e expressão na contemporaneidade

**PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE UMA TRADUÇÃO DE TEXTO
COMO PARTE DA PREPARAÇÃO INTERPRETATIVA DA OBRA
CÊNICO MUSICAL *GRAFFITIS* DE GEORGES APERGHIS**Kemuel Kesley Ferreira dos Santos¹ (IFG)
*kykemuel@hotmail.com*Fernando Martins de Castro Chaib¹ (IFG)
*fernandochaib@gmail.com*Ronan Gil de Morais¹ (IFG)
*ronangil@gmail.com*Fabio Fonseca de Oliveira¹ (IFG)
oliviera.ff@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa ‘Teatro instrumental: processo de preparação para a performance da obra *Graffitis* (1980) do compositor Georges Aperghis’. Objetiva-se aqui tratar um dos aspectos que fazem parte da preparação da performance de obra cênico musical: a tradução de texto presente na obra original. A discussão será especificamente relacionada à *Graffitis* que possui texto original em alemão e sobre as possibilidades de sua adaptação para o português. Serão mostradas as condições e soluções encontradas para se traduzir de maneira coerente e sem que se rompa com a fidelidade às particularidades composicionais da obra, tais como as características poéticas, rítmicas, de coesão e de sentido. Serão abordadas também as referências específicas que tratam de quesitos técnicos para se traduzir textos dramáticos e musicais. Para a tradução do texto inserido na obra, foram considerados os trabalhos de Agostinho D’Ornellas (GOETHE, 2006) e de Jenny Klabin Segall (GOETHE, 2007).

Palavras-chave: Música cênica; Tradução de texto; Georges Aperghis; *Graffitis*, Percussão.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo² será abordado somente o processo de adaptação da tradução do texto alemão para o português. Espera-se no decorrer deste, possibilitar uma compreensão sobre dois aspectos: primeiro, as características do texto que devem ser levadas em consideração para que não haja um descumprimento com a fidelidade à estrutura composicional da música e, segundo, as considerações práticas do ato de traduzir no que diz respeito à prosódia, rima e ritmo em *Graffitis* (1980), obra composta por Georges Aperghis (1945-).

Foi decidido que o texto falado da obra poderia ser traduzido para o entendimento do enredo por parte do público. Essa não é uma condição obrigatória para que ocorra a compreensão da obra, sendo somente uma sugestão de performance.

¹ Núcleo de Excelência para o Ensino, Pesquisa e Performance em Percussão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - NEP³/IFG

² Esse artigo faz parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Música com habilitação em percussão cursado na Universidade Federal de Goiás, concluído em 2013 e intitulado como ‘Teatro instrumental: processo de preparação para a performance da obra *Graffitis* (1980) do compositor Georges Aperghis’. Nesse trabalho foram analisados, relatados e discutidos vários aspectos da performance, tais como: a tradução, os gestos, a fala e as decisões técnicas interpretativas.

Para seguir com a adaptação da tradução sem contrariar a estrutura e a estética composicional da obra, foi realizado um levantamento sobre pontos e aspectos que tradutores levam em consideração no momento da tradução de um texto artístico, seja ele poético, literário e/ou musical. Haroldo de Campos, ao falar da poética da tradução, afirma:

Na tradução de um poema, o essencial não é a reconstituição da mensagem, mas a reconstituição do sistema de signos em que está incorporada a esta mensagem, da *informação estética*, não da informação meramente semântica. (CAMPOS, 1969, p. 100, grifo do autor).

Ao discorrer sobre a liberdade poética no processo de tradução, o autor comenta ainda que:

O erro fundamental do tradutor é fixar-se no estágio em que, por acaso, se encontra sua língua, em lugar de submetê-la ao impulso violento que vem da língua estrangeira (CAMPOS, 1969, p. 99).

Campos levanta assim, a ideia de que a tradução pode atuar como um elemento criativo, que medeia a inter-relação entre diferentes línguas para a transmissão de uma informação que está envolvida em uma nova roupagem. Assim, é importante considerar que, ao traduzir-se um texto, não está sendo realizada uma mera conversão linguística das palavras mas, acima de tudo, uma nova roupagem para o entendimento, o envolvimento e o engajamento do receptor na língua traduzida.

Sobre transmitir a ideia da obra através de uma tradução de obra musical, SOLER (2009) traz a consideração sociocultural que o texto carrega. A autora afirma que:

[...] deve conhecer aspectos da cultura de partida e da cultura de chegada, isto é, o tradutor deve saber a que tipo de público se destina a tradução e principalmente qual o seu objetivo em traduzir. (SOLER, 2009, p. 1).

A necessidade de se traduzir a obra *Graffitis* é aqui justificada pela importância que o texto tem historicamente. Trata-se de um trecho³ do poema dramático *Fausto* (1832), de Johann Wolfgang Von Goethe (1749 - 1832), uma das obras primas da literatura alemã. A obra retrata a estória de um homem sábio que, seduzido pela busca do conhecimento, faz um pacto com *Mefistófeles*, o diabo que o persuade em trocar sua alma pelos saberes que tanto procurava. Esse é um tema que possui uma ampla abrangência filosófica, política e social e está presente em diversas produções artísticas. Assim, é também em função da carga histórica e dramática (artisticamente presente e amplamente difundida) do texto que se percebe a importância de sua tradução e consequente inteligibilidade no ato performativo e de apresentação da obra a um público específico.

No trabalho intitulado ‘Traduzir o texto ou a cena?’, Costa afirma que “a tradução pode ser orientada para a leitura ou voltada para a encenação” (COSTA, 2012, p. 1). A autora corrobora com Soler (2009) sobre a consideração do caráter sociocultural da obra ao dizer que “tradutores de texto dramático produzem uma tradução próxima à cultura alvo no intuito de tornar a peça acessível para o público.” (COSTA, 2012, p. 1).

Costa também mostra que há duas vertentes de tradução ao se tratar da escrita dramática, a primeira privilegia o texto considerando apenas “a expressão e a tradução do texto literário” (COSTA, 2012, p. 3), e a outra, o considera como um dos “elementos da representação, podendo ser reduzido ao elemento menos significativo ou até mesmo passível de ser eliminado.” (COSTA, 2012, p. 3).

³ Trecho encontrado no quarto ato, intitulado *Des Gegenkaisers Zejt* (Tenda do Anti-Imperador), na p. 862 e 865, do livro ‘Fausto uma tragédia’ de Jenny Segall.

Sendo assim, considerando a primeira vertente apresentada por Costa (2012), pode-se entender que o texto de *Graffitis*, pode ser interpretado com uma carga de significados além dos semânticos, agregáveis no ato da performance. Mas ainda sobre a tradução, Costa aponta uma visão de Susan Bassnet (1945) onde afirma que o tradutor não pode contar somente com a ‘performabilidade’⁴ para traduzir um texto, pois a tradução não pode parecer uma interpretação do texto original.

Diante esse apontamento o presente artigo considerou, para a adaptação da tradução realizada, o posicionamento de Soler:

Observa-se que as características individuais de cada idioma são aspectos que devem ser vistos e estudados com cautela, pois cada língua tem a sua própria identidade, e esta característica pode gerar vários conflitos na tradução de um texto, especialmente em se tratando dos textos musicais traduzidos para ser cantados. Já o texto musical traduzido apenas para ser compreendido pelos ouvintes, torna-se um pouco mais simples de se trabalhar. (SOLER, 2009, p. 11).

Em *Graffitis*, o texto é somente falado e contém, em algumas seções específicas, uma relação estrita entre texto e ritmo. Assim, percebe-se que para realizar essa adaptação da tradução para a performance, deve-se considerar as características dos dois idiomas que, como apontado por Soler (2009), trazem em si cargas socioculturais e históricas próprias. Deve-se considerar também o caráter criativo que a tradução carrega, como apontado por Campos (1969), e a mediação necessária entre a significação fiel do texto e a sua performabilidade possível, como indicam os apontamentos feitos por Costa (2012).

Para evitar qualquer distanciamento da ideia do texto original, este estudo baseou-se na edição bilingue alemão/português do poema dramático *Fausto* traduzido por Jenny Klabin Segall (1899-1967).

O TEXTO: CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS PARA A TRADUÇÃO

A obra *Graffitis* (1980) de Georges Aperghis (1945) utiliza somente um trecho do poema *Fausto* (1832) de Goethe. A passagem se encontra na segunda parte do poema, na cena ‘*Des Gegenkaisers Zelt*’ ou ‘Tenda o Anti-Imperador’ como aparece em português na tradução de Segall (2007). O trecho específico trata-se de uma estrofe abordando a fala de um soldado da guarda do imperador ao descrever uma cena de batalha.

Aperghis desenvolve assim uma trama cênico-musical partindo da fala desse soldado e esta vai se tornando mais complexa pela montagem gradativamente mais diversificada das sentenças. A construção do todo coerente ocorre de forma progressiva, fazendo com que o ouvinte compreenda o verso por completo somente quando montado integralmente na conclusão do processo. Esse tipo de procedimento de montagem é característico na obra do compositor, ocorre de inúmeras maneiras possíveis e aparece na obra específica gerando três direções construtivas para as frases. As direções serão nomeadas de: ‘Construção Progressiva’ – quando a trajetória da montagem da frase caminha do começo para o fim da mesma; ‘Construção Retrógrada’ – quando a trajetória caminha do fim da frase para o começo; e ‘Construção Bidirecional’ – quando a trajetória ocorre nos dois sentidos.

⁴ Bassnet em *Translating for the Theatre: The Case Against Performability* (1991) discute o conceito de *performability* (performabilidade) surgido no século XX, que parte do pressuposto de que o texto dramático comporta uma dimensão gestual submersa no texto escrito, a qual deve ser identificada e trabalhada na encenação (COSTA, 2012, p. 6).

Ilustraremos cada um dos três tipos de movimento construtivo com duas tabelas. Uma apresenta os fonemas em construção com letras e a sequência de ocorrências para sua construção e a outra apresenta algum trecho da peça para exemplificar as montagens das frases específicas na obra. As letras representam um elemento textual, podendo ser a vogal de uma palavra, a palavra de uma frase ou até mesmo a frase de uma sentença maior. Sendo assim, para a Construção Progressiva com ocorrência de cinco elementos textuais (A, B, C, D e E, por exemplo), tem-se sua representação conforme apresentado na Tab.1 abaixo.

Na partitura de *Graffitis*, além de indicação formal de compassos, há trechos com compassos abertos e são assim dificilmente numeráveis para uma identificação. Por isso, para facilitar a identificação na partitura (IP) dos excertos musicais que serão apresentados a seguir, será utilizado o seguinte padrão: será indicada a página, seguida pelo sistema e o número do compasso neste sistema. Assim onde se tem: 'IP: p. 5/2°sis./c.3', ler-se-á, 'Identificação na partitura: página cinco, segundo sistema, compasso três'. Há algumas seções na partitura que não possuem compassos, ao referirmos a algum elemento dentro dessa seção, indicaremos por número de ocorrência dos agrupamentos de notas, sendo assim: 'IP: p. 8/3°sis./2°agr.', ler-se-á, 'identificação na partitura: página oito, terceiro sistema, segundo agrupamento'.

Tabela 1: Construção Progressiva, onde a 1ª coluna ilustra a ocorrência dos elementos textuais e 2ª coluna a representação da construção. As linhas indicam as relações ocorrências/representação.

Ocorrências	Representação
1ª	A
2ª	A B
3ª	A B C
4ª	A B C D
5ª	A B C D E

No exemplo a seguir, é mostrado um trecho de *Graffitis*, onde pode-se constatar a articulação de três frases (elemento textual) que, pela ordem de aparecimento, denotam o movimento da Construção Progressiva.

Tabela 1.1: Movimento Progressivo em *Graffitis*. Segue mesmas especificações da Tabela 1, com um acréscimo da identificação na partitura do excerto na 3ª coluna.

Ocorrências	Elementos Textuais articulados	IP
1ª	Es war den ganzen tag so heiss	p. 6/3°sis./c.2
2ª	Es war den ganzen tag so heiss So bänglich, so beklommen schwül	p. 7/1°sis./c.4
3ª	Es war den ganzen tag so heiss So bänglich, so beklommen schwül Der eine stand, der andre fiel	p. 7/2°sis./c.9

Reparemos que na Tabela 1.1, os elementos textuais articulados são frases e que em cada ocorrência, constrói-se uma estrutura maior, nesse caso, uma parte da estrofe do poema. Esse é um padrão usado por Aperghis em toda a obra, mas em outros momentos os elementos textuais poderão ser somente palavras, e a estrutura maior construída nesse caso será uma frase em vez de uma parte da estrofe. Vale salientar que Aperghis utiliza essa técnica para construir outras estruturas na obra (estrutura sonora, desenvolvimento narrativo ou de movimentação corporal).

Dando seguimento aos exemplos das construções, percebe-se o seguinte esquema para representar a Construção Retrógrada:

Tabela 2: Construção Retrógrada. Especificações idem à Tabela 1.

Ocorrências	Representação
1 ^a	E
2 ^a	D E
3 ^a	C D E
4 ^a	B C D E
5 ^a	A B C D E

Exemplo na obra:

Tabela 2.1: Construção Retrógrada em *Graffitis*. Especificações idem à Tabela 1.2.

Ocorrências	Elementos textuais articulados	IP
1 ^a	Schah	p. 8/1 ^o sis./c.3
2 ^a	Geschah	
3 ^a	Wie's geschah	
4 ^a	Nicht wie's geschah	
5 ^a	Selbst nicht wie's geschah	p. 8/1 ^o sis./c.5

E como último exemplo, numa Construção Bidirecional, percebe-se:

Tabela 3: Construção Bidirecional. Especificações idem à Tabela 1.

Ocorrências	Representação
1 ^a	C
2 ^a	B C D
3 ^a	A B C D E

Exemplo na obra:

Tabela 3.1: Construção Bidirecional em *Graffitis*. Especificações idem à Tabela 1.2.

Ocorrências	Representação	IP
1 ^a	Flor	P8/3 ^o S/2 ^o A
2 ^a	Ein flor dann	P8/3 ^o S/3 ^o A
3 ^a	Wie ein flor dann summt's	P8/3 ^o S/5 ^o A
4 ^a	Es wie ein flor dann summt's und	P8/3 ^o S/6 ^o A

Essa técnica composicional por Construção Progressiva, Retrógrada e/ou Bidirecional, perpassa toda a obra. De uma sílaba, palavra ou frase constrói-se uma sentença completa e o efeito se acentua progressivamente durante o processo, trazendo a cada passo a percepção do tipo de construção utilizada. Ao final do processo, com a conclusão apontando para a sentença completa como resultado final, o ouvinte percebe a frase por inteiro e a construção por si mesma criou inúmeras possibilidades de reorganização de sons e ideias, fonemas e sentidos. A seguir, as Figuras 1 e 2 demonstram um trecho em quatro compassos onde o elemento textual articulado são as sílabas e a construção é Retrógrada.

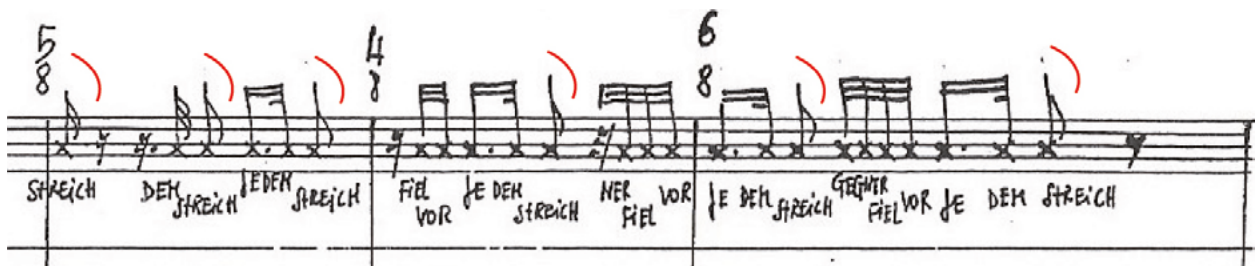


Figura 1: Construção Retrógrada. As hastes vermelhas sinalizam a última palavra do verso 5, que se apresenta por completo no quarto compasso. IP: p. 7/3°sis./C.c. 8 - 10

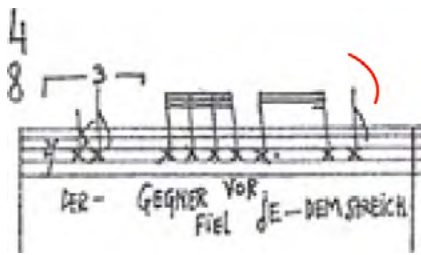


Figura 2: Quarto compasso – continuação da Figura 1. Verso 5 completo. IP: p. 8/1°sis./c.1

Foram usadas duas figuras devido a frase estar escrita em páginas diferentes, as mesmas mostram quatro compassos consecutivos de *Graffitis*, ilustrando a montagem do verso 5 (vide Tabela 4, na próxima seção).

Esse processo é importante para se considerar o jogo rítmico das frases originais que devem cativar a escolha apropriada das palavras que ajudarão a construir tanto a prosódia quanto a rítmica textual. Assim, uma vez apresentadas as particularidades do texto e o esquema composicional utilizado pelo compositor no tratamento das palavras e fonemas, tratar-se-á o processo da tradução.

ADAPTAÇÃO DA TRADUÇÃO DO TEXTO PARA A PERFORMANCE

Foi feito um levantamento de traduções de referência da obra *Fausto* (1832) de Goethe para auxiliar a tradução para o português da obra de Aperghis. Foram encontradas duas versões, a primeira do autor Agostinho D’Ornellas (GOETHE, 2006) e a segunda de Jenny Klabin Segall (GOETHE, 2007). A decisão final foi de utilizar a tradução de Segall e realizar algumas adaptações, decisão tomada diante da constatação de que a tradução escolhida adaptava-se melhor à rítmica original, base do trabalho composicional de Aperghis. Críticas sobre a tradução da autora também ajudaram a constatar que a tradução de Segall seria a melhor a se adaptar à *Graffitis*, segundo Galle:

O texto de Klabin Segall quer obedecer a uma dupla fidelidade: aproximar-se ao significado das frases alemãs e, ao mesmo tempo, reproduzir os versos e sua multiplicidade métrica por formas análogas da poesia portuguesa. (GALLE, 2007, p. 304).

Vale ressaltar que o texto original do *Fausto* foi escrito para ser lido como peça teatral e as falas estão estruturadas como poemas rimados. O trecho escolhido por Aperghis é uma estrofe com dez versos, todos eles sendo octossilábicos com a acentuação tônica nas sílabas pares. Essas informações se tornam extremamente importantes para a tradução, pois na partitura cada sílaba equivale a uma figura rítmica, há assim necessidade de acentuado cuidado para que a tradução mantenha essa quantidade de sílabas.

Na Tab.4 (abaixo), são mostrados todos os versos utilizados ao longo da composição cênico-musical para exemplificar melhor a construção da tradução possível. Salienta-se que Aperghis não fez utilização do primeiro verso da estrofe, sendo assim o verso considerado aqui como primeiro, no original de Goethe consta como segundo. São mostradas também as numerações dos versos juntamente com a tradução de Segall e a tradução adotada.

Havendo oito sílabas métricas⁵ em cada verso, foi necessário respeitar essa quantidade na tradução para que houvesse concordância rítmica com a música. Como exemplo, no quarto e quinto versos, percebe-se que houve uma adaptação na tradução adotada para moldar o verso com oito sílabas.

Tabela 4: Numeração dos versos do trecho de Fausto utilizados em *Graffitis*. Ilustração do texto original, a tradução e a adaptação sugerida.

Versos	Original (Alemão)	Tradução Segall	Adaptação
1	<i>Es war den ganzen tag so heiss</i>	O dia todo foi tão quente	O dia todo foi tão quente
2	<i>So bänglich, so bekloffen schwül</i>	Tão abafado e opressivo,	Abafado e'opressivo
3	<i>Der eine stand, der andre fiel,</i>	Morto um, caído, outro em pé, vivo	Alguns mortos e'outros vivos
4	<i>Man tappet hin und schlug zugleich,</i>	A gente às cegas se golpeava,	Às cegas golpeávamos
5	<i>Der gegner fiel vor jedem streich,</i>	E o opoente logo ao chão tombava.	O'oponente caiu ao chão
6	<i>Vor augen schwebt' es wie ein flor,</i>	Velava o olhar névoa vermelha,	No olhar um véu vermelho
7	<i>Dann summt's und saust's und zis- cht' im ohr;</i>	Silvo e zunido enchia a orelha.	Silvo e zunido enche ouvido
8	<i>Das ging so fort, nun sind wir da</i>	Aqui'stais vós, e aqui'stou eu,	Aqui'stais vós e aqui'stou eu
9	<i>Und wissen selbst nicht, wie's geschah</i>	Sem se saber como se deu	Sem se saber como se deu

A decisão tomada foi por uma adequação da tradução à rítmica proposta pelo compositor tentando manter a rima e o significado das frases, para isso levou-se em consideração as características apontadas por Vasconcelos e Kayama ao mencionarem pontos para os quais o tradutor precisa se atentar afim de não perder os valores e as nuances do texto.

O que se percebe enquanto caminho para aqueles que eventualmente se proponham a traduzir um texto que tenha uma relação direta e íntima com a música é que, o conhecimento da partitura, e o entendimento desta enquanto delimitadora do tempo e das diferentes qualidades do som, assim como, o das possibilidades vocais, fornecerá ao tradutor a possibilidade de um mergulho mais profundo na obra trabalhada. (VASCONCELOS e KAYAMA 2012, p. 138).

Em alguns momentos do processo de tradução, a quantidade de sílabas por verso foi modificada através de substituições de palavras, o que acarretou certa alteração da frase no sentido semântico para que não houvesse a perda das nuances da rima e do ritmo. Contudo, estas sugestões não são tão profundas, pois tentam ainda sim respeitar ao máximo as significações originais.

Os versos 1, 2 e 3 são as primeiras frases com significado semântico apresentadas na obra, sua primeira apresentação se dá com uma Construção Retrógrada na p. 6/2^osis./c.5 (Figura 3), se desenvolvendo por completo através da Construção Progressiva, com os três versos em uma seção

⁵ Chamamos de sílabas métricas ou sílabas poéticas cada uma das sílabas que compõem os versos de um poema. As sílabas de um poema não são contadas da mesma maneira que contamos as sílabas gramaticais. A contagem delas ocorre auditivamente. (MESQUITA, 2005, p. 578-9).

sem ritmo escrito na p. 7/2°sis./c.9 (Figura 4). Esses exemplos mostram duas formas de utilização dos versos em *Graffitis*, na Fig. 3 percebe-se uma forma estritamente rítmica e na Fig. 4, os versos aparecem em forma de recitação, em uma seção sem ritmo escrito e sem acompanhamento instrumental. Propõe-se a readaptação da tradução de Segall com o intuito de que se mantenha o jogo rítmico provindo da utilização de versos octossilábicos e que se evidenciem as construções das frases independentemente se estas estão presentes em uma seção ritmicamente estruturada (Figura 3) ou livre (Figura 4).



Figura 3: Verso 1 – Construção Retrógrada. IP: p. 6/2°sis./c.5

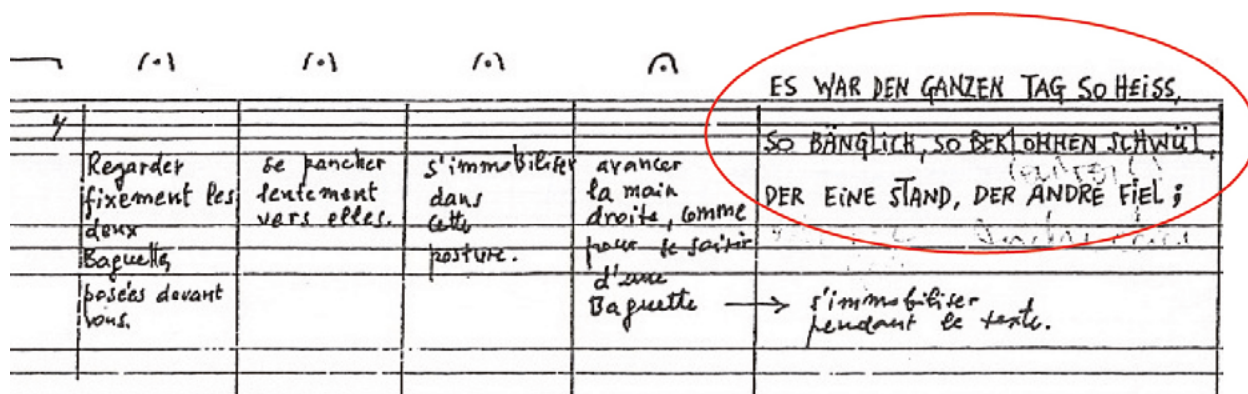


Figura 4: Recorte com compassos a mais à esquerda dos versos 1, 2 e 3 (circulados) para ilustrar a seção de compassos abertos, sem métrica definida. IP: p. 7/2°sis./c.9

No verso 4, Aperghis faz uma utilização da palavra ‘Zugleich’ desconectada com sua frase de origem:



Figura 5: Verso 4 - Utilização da palavra ‘Zugleich’ (circulada) desconectada de seu contexto. IP: p. 8/1°sis./C.c. 1- 2

Essa palavra pertence ao quarto verso, no exemplo acima ela está colocada entre o verso 5. Ao ser deslocada, a palavra passa a não fazer sentido quanto ao seu significado semântico, aqui o compositor evidencia a característica sonora da fonética das vogais provenientes do alemão. A perda da sonoridade da língua original é um ponto que precisa ser ponderado pelo artista ao traduzir, pois é algo inevitável. Para esse termo sugere-se que se utilize a palavra ‘logo’, presente

na tradução do trecho, mas não na adaptação por causa do respeito à estrutura octosilábica. Então, a sugestão nesse ponto é de que se preserve o significado da frase agregando-se uma palavra que tinha sido desconsiderada por outro motivo, tendo em vista que o objetivo principal da tradução aqui sugerida é de aproximar o ouvinte do enredo da obra. No entanto, a tradução resultante foi:

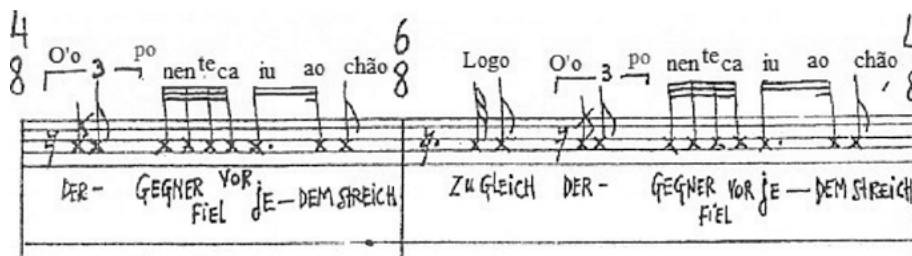


Figura 6: Tradução adaptada do verso 5. Indicação da colocação estritamente rítmica do texto. IP: p. 8/1^osis./ C.c. 1 e 2

Pode-se perceber também no verso 5 (Figura 6) o respeito tanto à rítmica quanto ao sentido semântico mediante a aparição estritamente mensurada da frase.

Entre os versos 6 e 7, ao modificar-se algumas palavras para se readaptar as sílabas métricas, a rima é perdida. A necessidade de modificação se deve aos versos traduzidos de Segall não serem octosílabos. O sexto verso traz 11 sílabas métricas, 'Ve/la/va o o/lhar né/voa ver/me/lha' e o sétimo também, 'Sil/vo e zu/ni/do en/che ou/vi/do'. Para se respeitar a métrica sugere-se que a tradução resulte em: 'No o-lhar um véu ver-me-lho' e 'Sil/vo e/ zu/ni/do en/che ou/vido'. A seguir constata-se o trecho em que esses versos aparecem:

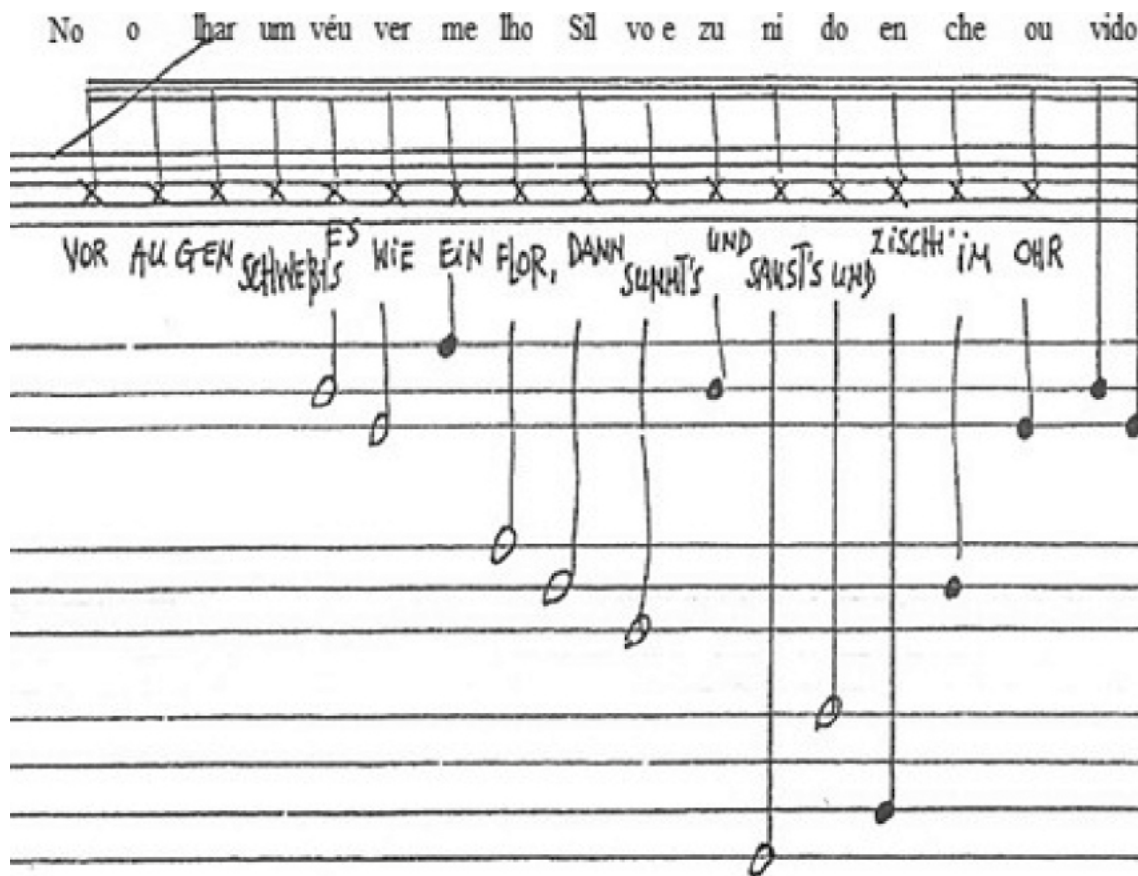


Figura 7: Adaptação rítmica da tradução adaptada dos versos 6 e 7. IP.: p. 9/1^osis./4^oagr.

Como último exemplo, no oitavo e nono verso, a tradução de Segall coincidiu perfeitamente com os agrupamentos rítmicos da música, não sendo necessário nenhum tipo de adaptação (Tabela 5).

Tabela 5: Coincidência referente à quantidade de sílabas nos versos 7 e 8 da tradução de Segall e o texto original.

Verso 8	Alemão	Das	Ging	so	for,	nun,	Sind	wir	Da
	Português	A	Qui	s'tais	vós,	a	Qui	s'tou	Eu
Verso 9	Alemão	<i>Und</i>	<i>Wi</i>	<i>ssen</i>	<i>selbst</i>	<i>nicht,</i>	<i>wie's</i>	<i>ge</i>	<i>schah</i>
	Português	Sem	Se	sa	ber	co	Mo	se	Deu

CONCLUSÃO

A discussão aqui apresentada reforça que, ao se traduzir o texto de uma obra instrumental de percussão cênica com fala (com texto agregado), é necessário considerar certas características intrínsecas que permeiam tanto o texto original quanto a composição posterior. Assim, para que se possa realizar uma adaptação da tradução sem descumprir com a fidelidade à estrutura composicional da obra é preciso também recorrer-se à compreensão e avaliação da obra original, de sua matriz de origem. A adaptação (decisão tomada nesse trabalho) da tradução será assim possibilitada pelo cruzamento de informações e pelas decisões vinculadas aos recursos advindos de diferentes fontes (tanto texto original do autor quanto composição/adaptação original do compositor).

As proposições de tradução de Segall são complementadas com outras sugestões para que se interprete *Graffitis* com um texto em português que consiga manter as ideias centrais, a rima, a semântica e a rítmica, tanto em respeito ao autor alemão quanto ao compositor grego.

Em síntese os resultados mostraram que, no processo de adaptação da tradução para a performance, pode haver trechos que se adaptem facilmente à métrica, como também pode haver trechos para os quais sejam necessárias algumas adaptações. Essas adaptações podem resultar inevitavelmente em uma modificação, mais ou menos sutil dependendo das escolhas, da significação do original.

Diante de todo o exposto, algumas peculiaridades no processo de adaptação da tradução de *Graffitis* para a execução de sua performance foram aqui colocadas em evidência. Espera-se ter colaborado com performers e pesquisadores para que algumas características sejam consideradas no processo de adaptação de tradução textual para a performance de obras cênico musicais e da obra *Graffitis* especificamente.

O mosaico de sentidos, fonemas, métricas, rimas, regularidades/irregularidades, sons particulares, sons agregados, possibilidades de aglutinação e construções poéticas peculiares a cada língua cria um desafio único, particular e singular a cada nova criação em foco. Outros estudos poderão se debruçar sobre a obra de Aperghis e suas adaptações possíveis para o português, bem como sobre outros compositores das diversas tendências do século XX e XXI que trabalharam diretamente com inclusão textual em suas obras instrumentais para solista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APERGHIS, Georges. *Graffiti*. Paris: Editions Salabert, 1980.

CAMPOS, Haroldo de. *A Arte no Horizonte do Provável*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1969.

COSTA, Amanda Loost da. Traduzir o texto ou a cena?. *Moringá artes do espetáculo*, João Pessoa, v.3, n.2, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/15359/8725>

GALLE, Helmut. O homem sem memórias: Nova edição comentada do Fausto II. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, 2007. p. 303-308. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300020&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

GOETHE, Johann W. V. *Fausto*: uma tragédia. Tradução de Jenny Klabin Segall. São Paulo: Editora 34, 2007

_____. *Fausto*. Tradução de Augustinho D'Ornellas. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da Língua Portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 578-9.

SOLER, Caroline Alvez. Música e tradução refletidos no contexto sócio cultural. *Revista Acadêmica Eletrônica da FALS*, n.5, 2009. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela7/artigomusica.pdf> acessado em 26/07/2015.

VASCONCELOS, Lúcia de F. R.; KAYAMA, Adriana G. A intercomunicação entre a análise linguística e musical na tradução de obras vocais: um estudo de caso a partir da ótica melopoética. In: *Atas, Congresso Internacional "A Língua Portuguesa em Música"*. Núcleo Caravelas, CESEM, FCSH, Lisboa. Edição ampliada. Anais. Lisboa: 2012. Disponível em: http://www.caravelas.com.pt/Atas_Congresso_Internacional_A_Lingua_Portuguesa_em_Musica.pdf.

Comunicações Orais

Música, criação e expressão na contemporaneidade

TÉCNICAS DE ARRANJO DE GILSON PERANZZETTA PARA PIANO SOLO: UM ESTUDO DE “ASA BRANCA”

Everson Ribeiro Bastos (UFG, Doutorando pela UNICAMP)
everson.bastos@yahoo.com.br

Rafael dos Santos (UNICAMP)
rdsantos@unicamp.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar as técnicas de arranjo para piano solo utilizadas pelo músico carioca Gilson Peranzetta (1947-) na música “Asa Branca” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira), além de compreender como estes elementos podem incorporar novidades em um clássico do repertório brasileiro regravado inúmeras vezes. Para alcançar estes objetivos foram apresentados uma breve revisão bibliográfica sobre o arranjo para piano solo no Brasil, bem como algumas concepções sobre o termo arranjo na música popular. E por fim a identificação das técnicas e soluções criativas utilizadas por Gilson Peranzetta em seu arranjo para a música “Asa Branca”, gravado em 2007 no seu disco *Bandeira do Divino*. Verificou-se a utilização de diferentes técnicas de arranjo, utilizadas de forma livre e criativa.

Palavras-chave: Arranjo; Piano; Gilson Peranzetta.

INTRODUÇÃO

Apesar das crescentes pesquisas na área de música popular (TOMÁS, 2015), ainda existem poucos trabalhos que abordam a prática pianística no âmbito do arranjo solo. A partir de um levantamento bibliográfico realizado até o momento, encontrou-se trabalhos que em geral focam no estilo composicional de um pianista, algo muito importante já que o arranjo utiliza elementos da composição. Além disto estes pianistas também podem recorrer aos elementos que utilizam em suas composições para elaborar seus arranjos e vice-versa, neste sentido cita-se Almeida (1999), Santos (2002), Rodrigues (2006), Magalhães Pinto (2009), Gomes (2012) e Pronsato (2013).

Especificamente em relação a Gilson Peranzetta, o pianista selecionado para este estudo, foi encontrado somente um trabalho que trata da sua atuação entre outros pianistas brasileiros: “César Camargo Mariano, Cristóvão Bastos e Gilson Peranzetta: uma análise musical das técnicas de acompanhamento pianístico na música popular brasileira no final do séc. XX”.(GAROTTI JUNIOR, 2007). Observa-se que o foco desta pesquisa foi o acompanhamento pianístico e não o arranjo para piano solo.

Gilson José de Azeredo Peranzetta nascido em 1946, no Rio de Janeiro, é arranjador, orquestrador, compositor, diretor musical e multi-instrumentista (piano, acordeon e clarinete). Teve como professores Odette Costa, Azeneth de Oliveira, Vilma Graça, Sonia Maria Vieira e Ondine de Melo, além dos estudos na Escola Nacional de Música e no Conservatório Brasileiro de Música. (PERANZZETTA-a¹e PERANZZETTA-b², s/d.).

¹ PERANZZETTA-a, Gilson. Disponível em: <<http://www.gilsonperanzetta.com.br>>. Acesso em: 04 de mar. de 2014.

² PERANZZETTA-b, Gilson. Disponível em: <<http://www.musicosdobrasil.com.br/verbetes.jsf>>. Acesso em: 04 de mar. de 2014.

Entre 1971 e 1974, ele morou na Espanha, onde estudou técnica de interpretação pianística com Petri Palau de Claramount. A partir do seu retorno ao Brasil, em 1975, atuou como instrumentista, arranjador/orquestrador e diretor musical de vários artistas da música popular brasileira como: Ivan Lins, Gonzaguinha, Simone, Djavan, Fátima Guedes, Gal Costa, Elizeth Cardoso, Gonzaguinha, Joanna, Edu Lobo e outros. (GILSON PERANZZETTA³).

O investimento na carreira solo ocorreu a partir de 1985, mas sem deixar de realizar trabalhos paralelos como instrumentista, arranjador e orquestrador de outros artistas⁴. Em relação ao piano solo ele gravou três discos: *Cantos da vida* (1988), *Metamorfose* (2001) e *Bandeira do divino* (2007). Apesar da sua importância no cenário nacional ainda existem poucos trabalhos sobre a sua obra, como já foi apresentado.

Este artigo tem como objetivo identificar as técnicas de arranjos para piano solo utilizadas por Gilson Peranzetta na música “Asa Branca” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira), gravada no disco *Bandeira do divino* (2007). Para isto algumas concepções sobre o arranjo na música popular serão abordadas brevemente, utilizando-se como referências Aragão (2001) e Nascimento (2011). Posteriormente serão abordados os procedimentos musicais utilizados por ele no arranjo para “Asa Branca”, baseando-se principalmente em Guest (2009), Almada (2000 e 2013), Cortes (2012) e Oliveira Pinto (2001).

O ARRANJO NO CONTEXTO DA MÚSICA POPULAR

O termo arranjo musical apresenta vários significados e usos de acordo com o contexto em que se insere. As definições encontradas nos dicionários musicais são geralmente diferentes e não revelam totalmente o sentido prático do termo, sobretudo em seu uso na música popular, como demonstram Aragão (2001) e Nascimento (2011). Embora o foco deste artigo não seja a definição de arranjo, serão apresentados alguns aspectos importantes que fundamentarão os interesses deste trabalho.

Segundo Nascimento (2011) o ofício do arranjador inclui procedimentos que também são utilizados pelos compositores, como o desenvolvimento de melodias, texturas, harmonização e rearmonização, orquestração e estruturas complementares. Na música popular o arranjo é fundamental, pois em geral a execução de qualquer obra neste âmbito inclui a existência de um arranjo, já “(...) que na maior parte das vezes o compositor não determina a priori (e nem se espera isso dele) todos os elementos necessários para uma execução.”(ARAGÃO, 2001, p. 18).

De acordo com a proposta de Aragão (2001, p. 21), as etapas de produção da música popular partem do universo sonoro disponível ao compositor, então surge a primeira etapa, a criação da obra original virtual. Esta pode conter muitos ou poucos elementos que permanecerão no arranjo, e é chamada por Aragão (2001) de original virtual “(...) justamente porque ele necessita não apenas de uma execução para se potencializar, mas também de um arranjo” (Aragão, 2001, p. 18).

A segunda etapa é o desenvolvimento do arranjo, que pode complementar e reelaborar elementos da composição, bem como adicionar outras estruturas (como contracantos, rearmonizações, orquestração e dinâmicas) para enfatizar a idéia poética da obra. E por fim a terceira etapa, a execução da obra arranjada.

³ GILSON PERANZZETTA. In: *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*. 2002-2014. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/gilson-peranzetta>>. Acesso em 05 de mar. de 2014.

⁴ De acordo com o site “Discos do Brasil” sua produção artística soma-se mais de 40 discos solo e aproximadamente 125 discos como arranjador e/ou diretor musical. Ele escreve arranjos para diferentes formações instrumentais: orquestras, big bands, trios (como piano, baixo, bateria ou piano, flauta, violoncelo), duos (piano e sax, piano e violão, piano e violoncelo), piano solo e outras. (KFOURI, 2014).

Segundo Nascimento (2011, p. 19) o primeiro arranjo para uma composição tem um grande poder de interferência em sua totalidade poética, e após sua divulgação torna-se o arranjo inaugural. Com o tempo este arranjo pode-se tornar uma referência para arranjos posteriores, os quais poderão criar ou evidenciar outras possibilidades expressivas da mesma obra. Este acúmulo de novos arranjos para uma mesma composição é algo comum na música popular, e gera um escopo de referenciais poéticos musicais para as novas interpretações e arranjos.

No caso de um clássico da música popular brasileira, “Asa Branca” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira), existem inúmeras interpretações e arranjos. O arranjo inaugural desta obra apresenta no interlúdio uma melodia descendente em terças na escala mixolídia, bastante conhecida, que não apresenta letra (GONZAGA, 1968). Não encontrou-se referências que possam afirmar se isto é arranjo ou se já estava na idéia da composição, o fato é que muitas regravações, arriscaria dizer que a maioria mantém esta melodia e/ou desenvolve elementos a partir desta. Ou seja, desencadeando um campo de exploração criativa a partir do arranjo inaugural, como diz Nascimento (2011).

TÉCNICAS DE ARRANJO PARA PIANO SOLO EM “ASA BRANCA”

A forma

Gilson Peranzetta manteve aproximadamente a mesma estrutura do arranjo inaugural da canção: criou uma nova introdução, manteve as seções A e B referentes a melodia da canção, assim como o interlúdio instrumental (Parte C, o trecho em terças descendentes sobre o modo mixolídio) e adicionou um novo interlúdio (Ver Figura 1).

|| Intro ||: A | B | B | C | Interlúdio :||
[Improvisos]
||: A | B | B | C | Interlúdio :||
[Retorna ao tema/arranjo]
|| A | B | B | C | Interlúdio | Intro | Coda ||

Figura 1: A forma do arranjo de Gilson Peranzetta para a composição “Asa Branca”

Depois Peranzetta improvisa sobre a mesma estrutura do arranjo, mas sem a introdução. Nas partes A e B percebe-se improvisos mais livres, enquanto que na parte C ele retorna de maneira improvisada ou variada as idéias melódicas do interlúdio original. Em seguida ele volta ao arranjo do novo interlúdio e segue para uma nova seção de improvisos sobre a mesma estrutura. Depois retorna ao arranjo e finaliza repetindo a introdução em andamento mais rápido e com a adição de uma coda.

Apesar da simplicidade formal e das várias repetições (Na verdade não são repetições estritas, mas com pequenas variações rítmicas e melódicas), este arranjo apresenta várias técnicas interessantes.

Procedimentos utilizados a duas vozes

Neste arranjo Peranzetta explora a região médio grave do instrumento, então ao utilizar apenas duas vozes elas soam mais densas. Além disso a ênfase rítmica presente entre as vozes preenchem um possível esvaziamento rítmico-melódico em um arranjo para instrumento solo.

The image shows a musical score for piano introduction. It features two staves: a right-hand staff and a left-hand staff. The right-hand staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The left-hand staff has a bass clef and the same key signature. The time signature is common time (C). The right-hand staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, some beamed together. The left-hand staff contains a rhythmic accompaniment with a repeating pattern of eighth notes and rests, creating an interlocking effect with the right hand. A box labeled 'Intro' is at the top left. A box labeled 'Interlocking' with an arrow points to the left-hand staff. A measure number '3' is written above the first measure of the second system.

Figura 2: Alternância e complementaridade entre duas vozes na introdução

Em alguns trechos a duas vozes observa-se uma complementaridade rítmica, uma alternância entre as vozes que é muito comum na música africana e afro-brasileira, “(...) que acontece inclusive na forma como a mão direita e a esquerda se complementam ao percutirem um tambor (...)”. (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 102). Peranzzetta realiza o que Oliveira Pinto (2001) apresenta como *interlocking*, referente a entrada das linhas sonoras nos momentos esvaziados pela outra (p. 102).

Na introdução e nos interlúdios Peranzzetta elaborou uma linha de baixo apenas com a fundamental, quinta, oitava e a nona em relação a G. Isto originou dois ostinatos organizados ritmicamente de duas formas, o primeiro é baseado nos contratempos de semicolcheias, ou seja, aparecem pausas no início de cada tempo com exceção do primeiro. Já o segundo padrão rítmico é uma variação do primeiro, no qual foi adicionada apenas uma figura de semicolcheia no lugar de pausa do terceiro tempo.

The image shows two musical examples of bass line rhythmic patterns, labeled 1 and 2. Both are in bass clef and common time. Example 1 shows a rhythmic pattern of eighth notes with a rest at the beginning of each measure, except for the first measure. Example 2 shows a similar pattern but with an eighth note instead of a rest in the third measure of each measure.

Figura 3: Dois padrões rítmicos de baixo na introdução com ênfase nos contratempos.

Pode-se observar, além destes ostinatos que valorizam o contratempo, linhas de baixo que enfatizam a síncope. Estes aspectos referem-se à noção de contrametricidade, que segundo Sandroni (2001, p. 29 e 30) é a articulação ou acentuação rítmica das semicolcheias pares, no caso do arranjo em estudo seria a 2^a, 4^a, 6^a, 8^a, 10^a e 12^a no compasso 4/4. A frequência deste procedimento em alguns trechos gera uma forte sensação de deslocamento e instabilidade rítmica, como por exemplo na parte C, onde a síncope da linha de baixo se estende por compassos inteiros atrasando e antecipando as inversões dos baixos (Compassos 22 e 23 do Figura 4).

Figura 4: Linhas de baixo sincopadas

Este tipo de linha de baixo realizado por Peranzetta pode ser pensado como uma variação do acompanhamento característicos do choro, referindo-se a rítmica de semicolcheia-colcheia-semicolcheia. No entanto, ele retira a primeira semicolcheia e/ou liga as últimas semicolcheias (Figura 5).

Figura 5: Comparação entre uma rítmica de acompanhamento característica no choro e algumas as linhas de baixo de Gilson Peranzetta.

Por outro lado, estas linhas de baixo também lembram o estilo de piano gospel, principalmente no aspecto harmônico, com a utilização de inversões de baixo movimentando-se pela fundamental e terça de alguns acordes (Figura 4). Isto pode ser ouvido na música “Pardon my Rags” de Keith Jarret, presente no seu álbum lançado em 1975, intitulado *El Juicio (The Judgement)*.

Então percebe-se que Gilson não faz questão de manter a rítmica de baião da gravação original. No entanto, ele também utiliza outros procedimentos para se remeter ao baião, principalmente na primeira voz da introdução e dos interlúdios, como o modo mixolídio, lídio, colcheias, semicolcheias e notas repetidas (CORTES, 2012, p. 179-186). Além disto, o *interlocking* de alguns trechos pode ser relacionado ao triângulo do baião, pois o triângulo alterna semicolcheias entre notas graves e agudas, assim como pode-se observar nos tempos 2 e 3 entre as duas da Figura 2.

Em vários momentos do arranjo Peranzetta opta em diminuir ou prolongar o ritmo das notas da voz principal, para destacar a movimentação de outras vozes, utilizando de forma livre as técnicas de aumentação e diminuição melódica⁵ (Figura 6). Além disto elabora frases que iniciam

⁵ Segundo Almada (2000), a técnica de aumentação e diminuição referem-se a ampliação e a redução do ritmo da melodia mantendo as mesmas proporções em relação a melodia original (p. 253 e 254).

ou finalizam com notas da melodia original e seguem com outro contorno melódico, geralmente com a utilização de passagens cromáticas (Figura 7), utilizadas tanto no choro (CORTES, 2012) quanto no jazz (BAKER,). Ou seja, em uma única linha melódica ele intercala a melodia original e uma outra melodia como se fosse um contracanto.

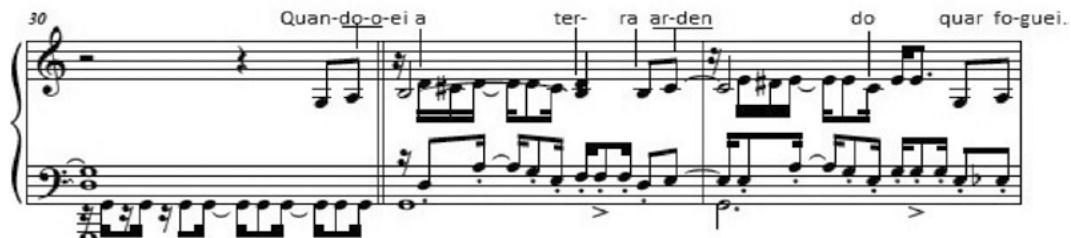


Figura 6: Exemplo do uso livre das técnicas de aumento e diminuição



Figura 7: Melodia original intercalada por outra melodia na mesma voz

PROCEDIMENTOS UTILIZADOS A TRÊS E QUATRO VOZES

No trecho final da introdução e dos interlúdios Peranzetta apresenta uma variação melódica dos toques do berimbau, aproximando-se mais especificamente do toque banguela do mestre Eziquiel (SHAFFER, 1977). Os primeiros compassos deste toque é baseado em colcheias, inicia em uma nota grave e segue para notas agudas, além de acentuar a segunda colcheia. O ritmo, a acentuação e parte do contorno melódico realizado por Peranzetta é assemelha-se a este toque de berimbau. No entanto, o arranjador deslocou a entrada da melodia para o segundo tempo e utilizou a escala de sol menor pentatônica em quartas paralelas. Já a linha de baixo mantém um padrão rítmico já descrito, baseado em grupos com figuras e pausas de semicolcheias.

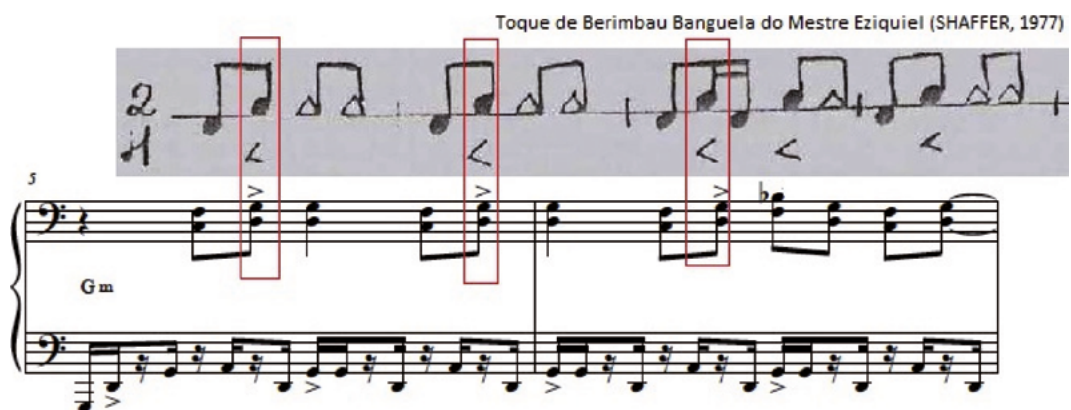


Figura 8: Comparação entre o toque de berimbau Banguela do Mestre Eziquiel e um trecho do arranjo de Gilson Peranzetta.

Também é importante ressaltar que o arranjo de Baden Powell (1937-2000) para o seu clássico da música popular brasileira composto em parceria com Vinícius de Moraes (1930-1980), “Berimbau” (1963), destaca-se pela tentativa do arranjador em imitar a sonoridade do berimbau ao violão e provavelmente tornou-se uma fonte de inspiração para outros arranjadores e improvisadores, talvez seja o caso de Gilson Peranzetta.

Gilson Peranzetta também utiliza quatro vozes em alguns trechos, principalmente na parte A, no entanto nos finais dos compassos as duas vozes mais agudas se unem, gerando um som a três vozes. Das quatro vozes mencionadas, duas são menos ativas ritmicamente, a linha mais grave geralmente em semibreves com baixo pedal em sol, e a melodia principal utilizando a já citada técnica de aumento e diminuição de forma livre (Figura 9). Então a movimentação rítmica ficou a cargo das outras duas vozes, uma segunda linha na região grave e outra acima da melodia principal, gerando um tipo de contracanto ativo.

Figura 9: Exemplo da utilização de quatro vozes, sendo duas mais ativas.

Estas duas linhas se encontram ritmicamente em vários momentos, destacando-se a utilização de um conhecido agrupamento da música brasileira⁶, semicolcheia-colcheia-semicolcheia, que é utilizado com ligaduras, além de colcheias no quarto tempo ligadas com o primeiro tempo do compasso seguinte. Novamente o arranjador intercala elementos rítmicos do choro e do baião, pois apesar deste dois gêneros compartilharem estas figuras rítmicas, a sua frequência de utilização é diferente em cada um deles. Por exemplo, o agrupamento semicolcheia-colcheia-semicolcheia e suas variações aparecem mais no choro que no baião, em que por sua vez é mais comum o uso de colcheias e da “levada” de zabumba em colcheia pontuada seguida por semicolcheia. (CORTES, 2012).

Nestas duas vozes mais ativas não foi utilizada exatamente a técnica de soli ou escrita em blocos para um contracanto, onde a rítmica das linhas são iguais (ALMADA, 2000 e GUEST, 2009), no entanto elas coincidem em vários momentos. Por outro lado, observa-se elementos característicos do contraponto, como o contorno melódico independente, no caso deste arranjo a

⁶ O agrupamento rítmico de semicolcheia-colcheia-semicolcheia utilizado na música brasileira foi denominado por Mário de Andrade(1989) como “síncope característica”.

linha mais grave, e uma movimentação desta voz enquanto a outra permanece em uma nota mais longa (ALMADA, 2013, p. 169-176), veja nos compassos 11 e 12 da Figura 9.

Ainda sobre este tratamento mais rítmico das vozes, percebe-se que a mais grave realiza um contorno melódico mais a favor da harmonia, apresentando fundamentais, quintas, sétimas e terças de alguns acordes. A voz mais aguda também apresenta algumas notas importantes harmonicamente, como terças e sétimas (Compassos 12 e 14 da Figura 9), mas a sua movimentação melódica é frequentemente baseada em bordaduras cromáticas descendentes sobre uma mesma (Veja na Figura 9: ré, dó#, ré nos compassos 11, 13 e 14; e mi, ré#, mi no compasso 12). No aspecto da relação vertical, estas duas vozes geram intervalos (oitava justa, quinta justa, sextas maiores e menores, quarta justa) baseados no modo sol mixolídio/lídio ou na escala de sol maior, sem ênfase em tensões.

As harmonias geradas pelas quatro vozes são apenas tríades ou tétrades sobre o modo de sol mixolídio e a escala de sol maior. Além do baixo pedal na parte A (Figura 9), o arranjador também utiliza sequências harmônicas com o baixo na fundamental seguido por acordes com baixo na terça, além de acordes diminutos e/ou dominantes secundárias (Figura 10). Apesar da utilização do modalismo em alguns trechos como a introdução e os interlúdios, que utilizam os modos mixolídio, lídio (Figura 2) e a escala menor pentatônica (Figura 10), os outros procedimentos harmônicos acima mencionados são mais característicos em gêneros como o choro tradicional (ALMEIDA, 1999), como inversões de baixos, dominantes secundárias e acorde diminutos (Figura 10). No entanto estes elementos harmônicos também são característicos no piano gospel, como já foi mencionado anteriormente.

Figura 10: Exemplo de progressões harmônicas utilizadas em gêneros como o choro e o gospel

Apesar de Gilson rearmonizar “Asa Branca”, ele opta por características harmônicas menos dissonantes e prioriza a ênfase na rítmica-melódica das vozes. A única exceção em relação a harmonia aparece na coda, onde ele utiliza harmonias acrescidas de tensões, associadas ao contexto bossanovístico e jazzístico.

Figura 11: Rearmonização na Coda

Neste trecho ele rearmoniza a melodia baseada nos toques de capoeira que foram utilizadas na introdução e nos interlúdios. É importante lembrar que nestes trechos a melodia foi elaborada a partir da escala de sol menor pentatônica e que o baixo também mantém-se em sol. Na rearmonização Peranzetta utilizou acordes da região de si bemol maior, que em relação a sol menor é o seu relativo maior. Então o acorde de Eb6(9) aparece como IV, o Db7M(9, #11) como acorde de empréstimo modal bIII, e por fim observa-se o II-V de si bemol (Cm7-F7sus4) mas ao invés de concluir nele o arranjador retorna para sol, no entanto maior acrescido de tensões, G7(9,#11).

Em alguns trechos do arranjo Peranzetta aplica a técnica de bloco a três vozes, o que pode ser observado nos compassos 15 e 18, onde ele mantém um baixo pedal em sol e aplica os blocos nas outras três vozes. A bordadura criada para dar impulso rítmico realizada na parte mais aguda do arranjo (Ré, dó#, ré, na parte A do arranjo, apresentada no Figura 6) serviu de base para o bloco a três vozes no compasso 15 (Figura 11). Ou seja, as três vozes realizam o movimento cromático descendente da bordadura que antes aparecia apenas em uma voz. O mesmo pode ser observado no primeiro tempo do compasso 18, neste caso apenas duas vozes realizam a bordadura seguida por um acorde diminuto em bloco a três vozes (Figura 12).

Figura 12: Exemplo de bloco a três vozes

CONCLUSÃO

Neste arranjo de Peranzetta para piano solo foi possível verificar a utilização de elementos do arranjo inaugural de “Asa Branca”, as terças “quebradas” em movimento descendente sobre o modo mixolídio. Além disto a utilização de toques do berimbau também pode ser uma influência do arranjo de Baden Powell para a música “Berimbau”. Ou seja, a rede de arranjos desenvolvidas ao longo do tempo podem influenciar as produções posteriores (NASCIMENTO, 2011).

Na organização das vozes Peranzzetta utilizou técnicas variadas, como duas vozes na região grave, três vozes em bloco e quatro vozes sendo duas mais ativas, nas quais ele utilizou simultaneamente técnicas de bloco e contracanto.

Em relação às melodias ele intercalou os sistemas modal (mixolídio, lídio e menor pentatônica) e tonal (sol maior), criou linhas com poucos saltos e manteve a exploração da região médio grave do piano. Na harmonização optou por aspectos geralmente utilizados no choro tradicional e no piano gospel, como tríades, tétrades, baixo invertidos, dominantes secundários e acordes diminutos. A única exceção foi a coda com uma rearmonização utilizando progressões comuns ao contexto da bossa-nova e do jazz.

O aspecto rítmico foi muito explorado através da utilização de contratempos e sínopes de forma contramétrica, além da alternância e complementaridade (*interlocking*) rítmica entre as vozes. É interessante ressaltar que para enfatizar a rítmica das vozes secundárias o arranjador utilizou de forma livre a técnica de aumento e diminuição rítmica sobre as notas da melodia, uma solução criativa para destacar os novos elementos, já que a melodia principal é muito conhecida.

Em relação ao acompanhamento ele não segue um formato tradicional, no sentido da utilização de um padrão rítmico característico que defina um gênero. Na verdade, ele utiliza elementos rítmicos que podem remeter tanto ao baião quanto ao choro, mas ele parece tentar mascarar ou imprimir seu estilo, resultando em um arranjo que não se encaixa confortavelmente em classificações de gênero musical.

Este estudo possibilitou a identificação de algumas técnicas de arranjo para piano solo utilizadas por Gilson Peranzzetta na música “Asa Branca” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira), técnicas essas que trouxeram soluções criativas para uma obra que foi regravada inúmeras vezes. Espera-se que este trabalho possa contribuir no desenvolvimento da bibliografia ainda limitada sobre o arranjo de música popular brasileira para piano solo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. *Dicionário musical Brasileiro*. Belo Horizonte: Editora Italaia, 1989.
- ALMEIDA, Alexandre Zamith. *Verde e amarelo em preto e branco: as impressões do Choro no piano brasileiro*. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 1999.
- ARAGÃO, Paulo. *Pixinguinha e a Gênese do Arranjo Musical Brasileiro*. Dissertação de Mestrado - Universidade do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro, 2001.
- BAKER, David N. (1985) *How to play bebop for all instruments: the bebop scales and other scales in common use*. California: Alfred, 1989.
- CORTES, Almir. *Improvizando em música popular: um estudo sobre o choro, o frevo e o baião e sua relação com a “música instrumental” brasileira*. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2010.
- GILSON PERANZZETTA. In: *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*. 2002-2014. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/gilson-peranzzetta>>. Acesso em 05 de mar. de 2014.
- GOMES, Rafael Tomazoni. *O samba para piano solo de Cesar Camargo Mariano*. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- GUEST, Ian. *Arranjo Método Prático: incluindo linguagem harmônica da música popular*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2009. v2.
- KFOURI, Maria Luiza. GILSON PERANZZETTA In: <www.discosdobrasil.com.br>. Acesso em: 30 de abril de 2014.

NASCIMENTO, Hermilson Garcia do. *Recriaturas de Cyro Pereira: arranjo e interpoética na música popular*. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2011.

MAGALHÃES PINTO, Marcelo Gama e Mello de. *Frevo para piano de Egberto Gismonti: Uma análise de procedimentos populares e eruditos na composição e performance*. Dissertação (Mestrado em música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA PINTO, Tiago 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, 2001, pág. 87-109.

PERANZZETTA-a, Gilson. Disponível em: <<http://www.gilsonperanzzetta.com.br>>. Acesso em 04 de mar. de 2014.

PERANZZETTA-b, Gilson. Disponível: <<http://www.musicosdobrasil.com.br/verbetes.jsf>>. Acesso em 04 de mar. de 2014.

PRONSATO, Carla Veronica. *Os choros para piano solo “Canhoto” e “Manhosamente” de Radamés Gnattali: um estudo sobre as relações entre a música erudita e a música popular*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. SP: 2013.

RODRIGUES, Késia Decoté. *Música Popular Instrumental Brasileira (1970-2005): uma abordagem subsidiada pelo estudo da vida e obra de oito pianistas*. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações no samba do Rio de Janeiro 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012 [2001].

SANTOS, Rafael dos. Análise e considerações sobre a execução dos choros Canhoto e Manhosamente de Radamés Gnattali. *Per Musi*, Belo Horizonte, v.3, 2002, p. 5-16.

SHAFFER, Kay. “O Berimbau de barriga e seus toques”, em *Monografias Folclóricas 2*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977.

TOMÁS, Lia. *A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte (1988-2013)*. 1. ed. Porto Alegre: Editora ANPPOM, 2015. v. 1.

REFERÊNCIAS SONORAS

GOZANGA, Luiz. *Meus sucessos com Humberto Teixeira*. 1968.

JARRET, Keith. *El Juicio (The Judgement)*. Atlantic, 1975.

POWELL, Baden. *Baden à vontade*. Rio de Janeiro: Elenco, 1963.

PERANZZETTA, Gilson. *Bandeira do Divino*. Rio de Janeiro: Delira Música, 2007.

Comunicações Orais

Música, criação e expressão na contemporaneidade

TRANSCRIÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE ETIMOLÓGICA E
CONTEXTUALIZAÇÃO DO PAPEL DO TRANSCRITOR

Luís Cláudio Cabral da Silveira Ranna (UFG)

luisviolao@gmail.com

Dr. Edurado Meirinhos (UFG)

emeirinhos@gmail.com

Resumo: O ato de transcrever obras foi tratado por vezes de forma pejorativa e confusa pelos verbetes e dicionários especializados no decorrer da história, de forma a influenciar na compreensão do que consiste o fazer artístico de transcrever. Utilizaremos da coleta de dados etimológicos de Pedro Rodrigues para ampliar a discussão desenvolvida por Flávio Barbeitas sobre a desvalorização do *status quo* do transcritor na contemporaneidade, com complementações de cunho semiótico e filosófico de Umberto Eco e Martin Heidegger sobre a compreensão e competências do fazer artístico de transcrever em contextualização com os conceitos de obra, autoria e interpretação. Por fim discutiremos os argumentos opostos à transcrição em contraposição aos paradigmas abordados.

Palavras-chave: Transcrição; Semiótica; Filosofia.

INTRODUÇÃO

As formas de saber provindas da transcrição nos trazem interesse aguçado:

1. Pelo pedagógico, ao dar a conhecer o desenvolvimento das técnicas composicionais e de orquestrações e como podem vir a ser se entendidas em uma nova roupagem.
2. Pela performance, por nos possibilitar o conhecimento de potencialidades sonoras dos mais diversos instrumentos.
3. Pela composição e por tudo que dela nos é doada ao pensarmos em transcrever determinada obra; da relação poética de ter meus limites de compreensão abertos assim como os novos estudos percebem a obra: Aberta, indefinível.
4. Pela Intervenção de forma mediadora ao evidenciar compositores de relevância, podendo assim proporcionar um resgate histórico.

A transcrição, de maneira alguma pode ser refutada como fundamental na História da Música Ocidental, pois foi responsável pelo “início da constituição do repertório de música instrumental no Renascimento – todo ele centrado em transcrições de obras vocais” (BARBEITAS, 2000, p. 89) e teve uma participação ativa em todos os períodos que antecedem o nosso. “No século XX, a prática transcritiva entrou em notório declínio, sobrevivendo, de forma um tanto marginal, basicamente como procedimento para ampliação de repertório de alguns instrumentos.” (2000, p. 89).

Para compreendermos os motivos dos transcritores serem constantemente relacionados como *persona non grata* para a contemporaneidade musical, procuramos fazer um levantamento histórico das definições dos verbetes de dicionários especializados em música da palavra Transcrever em uma contextualização da literatura moderna do que é Obra, Compositor e Interpretação.

Os dados coletados na tabela abaixo foram retirados da coleta de dados realizada na tese de doutorado de Pedro Rodrigues (2011).¹ As colocações nossas estão sublinhadas e servem somente como índice e resumo de textos mais extensos, sem alteração do significado proposto pelo autor.

Autor e (ou) Periódico	Transcrição	Arranjo
Thomas Busby, A complete dictionary of music (1811)	<i>Sem Definição.</i>	Acomodação de uma obra ou andamentos de uma obra, para instrumentação não designada originalmente pelo compositor.
“A Dictionary of Music and Musicians” (1879)	<i>O processo de arranjo é comparado ao de tradução e o objetivo do transcritor é tornar inteligível o texto musical após o processo de idiomatização ao novo instrumento.</i>	
“A Dictionary of Music and Musicians” (1899) edição redigida por Fuller Maitland (1910)	<i>Sem definição de transcrição no original, somente na edição de 1910. Diferencia de forma depreciativa a transcrição por 4 fatores:</i> <ol style="list-style-type: none"> o transcritor, “raras vezes acrescenta algo seu à obra objeto de transcrição” Serve para demonstrar a perícia instrumental de intérpretes Músicos sérios e íntegros desaprovam a escrita de transcrições A reformulação instrumental pode, em diversas obras, suscitar comicidade e ser objeto de escárnio <i>OBS: O autor considera positivo o uso pedagógico da transcrição</i>	
Larousse de la Musique (1982)	<i>Mesmo plano de significações para os termos transcription, arrangement e adaptation. Ressalta uma não-aceitação da sociedade contemporânea</i>	
Dicionário Oxford de Música (1998, edição portuguesa)	<i>Diferenças entre os dois termos:</i> <ol style="list-style-type: none"> transcrição pode significar um tratamento mais fiel de material Arranjo ou transcrição poderá indicar a reescrita de obra para o mesmo meio num estilo de execução simplificado; o termo transcrição, exclusivamente, aponta para uma reformulação da obra com adição de elementos; Aponta para mudanças entre instrumentos solistas. 	<ol style="list-style-type: none"> Tratamento com maior liberdade; Idem ao lado Não implica a mudança de formação instrumental
Diccionario Enciclopédico de la Música, edição sul-americana (2010)	<ol style="list-style-type: none"> cópia de uma obra e modificação de formato ou notação; alteração da instrumentação; notação de gravações de campo (em etnomusicologia). <i>OBS: O artigo cita diretamente a influência das gravações como determinantes para o término da prática de arranjo e transcrição como forma de agente divulgador da obra</i>	
Edição contemporânea de Grove Music Online	<ol style="list-style-type: none"> mudança de sistema de notação, v. g. tablatura para partitura standard; mudança de esquematização de partitura, e. g. passagem de partitura orquestral para partes solistas; escrita, no contexto etnomusicológico, em notação de uma performance gravada ou realizada ao vivo. 	<ol style="list-style-type: none"> obra nova baseada em material pré-existente ou com incorporação do mesmo material transferência de meio instrumental; simplificação; elaboração; obra com um grau de deslocação que varia entre a reescrita quase literal e formas mais sofisticadas como paráfrases.

¹ A adaptação para tabela necessitou de uma interferência nossa de forma a guiar uma leitura fluente, com uma síntese dos resultados expostos pelo autor e pequenas traduções do texto por se tratar de Português de Portugal.

Observamos que inicialmente a palavra transcrição não aparece como tendo uma definição. Posteriormente é confundida com arranjo, adaptação e tradução; quando diferenciada são evocadas por terminologias técnicas que acreditamos não representar a intervenção artística contida no ato. Mas ao menos dois aspectos são pertinentes aos objetivos propostos nesse trabalho.

- Porque não existe a definição do fazer transcricional na primeira edição, sendo que é uma atividade consideravelmente mais antiga?
- Qual interferência essas significações tiveram na compreensão do que é transcrever e em qual terminação se pauta majoritariamente, o pensamento opositor de seu ato?

Para a primeira pergunta seremos suficientemente breves de forma a reforçar nosso objetivo principal, contido especialmente na segunda pergunta. Outros aspectos relevantes, como uma maior compreensão das diferenças entre Arranjo, Adaptação e tradução serão evitadas devido a necessidade de foco e objetivo do presente artigo. Algumas ponderações de Flávio Barbeitas no artigo *Reflexões sobre a prática da transcrição: as suas relações com a interpretação na música e na poesia* (2000), dialogarão com alguns desses aspectos, propositalmente omissos no nosso trabalho.

Como metodologia para o presente artigo, utilizaremos a tese de Doutorado de Pedro Rodrigues intitulada *Para uma sistematização do método transcricional guitarrístico* (2011) como forma de coleta de dados etimológica e apontamentos históricos do fazer artístico de transcrever.

O artigo mencionado de Flávio Barbeitas norteou a discussão sobre o fazer artístico de transcrever para a contemporaneidade e introdução aos conceitos de Criação, Composição e Interpretação.

A Origem da Obra de Arte (2010) de Martin Heidegger introduz o conceito de obra de arte e conseqüentemente de seu criador. Nele almejamos usar complementações dos conceitos de obra para contextualizar suas implicações no fazer artístico de transcrever.

A Obra Aberta (1992), *Lector in Fabula* (1993) e *Interpretação e Superinterpretação* (1997) de Umberto Eco trabalha a relação do intérprete frente a obra. Utilizaremos o conceito de *Intentio Operis* e Superinterpretação para contextualizarmos a transcrição como ato de interpretação.

DESENVOLVIMENTO

É de se esperar que a primeira edição oficial de um compêndio não comporte todos os assuntos relevantes da área que se propõe a analisar, porém é necessário termos em mente que transcrever era um exercício cotidiano de reconhecidos compositores e artistas que antecediam a publicação. J. S. Bach não somente transcreveu diversas de suas obras, como também transcreveu obras de Vivaldi, Weiss, entre outros.

Bach manifestava portanto grande interesse na transcrição das suas obras e de outros compositores, sendo esta uma prática profundamente enraizada na tradição musical dos sécs. XV e XVI (HINSON apud Rodrigues, p. 48)

Podemos portanto propor que transcrever era uma atividade comum relacionada ao ato tanto de compor como de interpretar. Algo que é realçado quando visitamos etimologicamente a gênese da palavra, é proposto por Barbeitas: “transcrição origina-se do verbo latino transcribere composto de trans (de uma parte a outra; para além de) e scribere (escrever), significando, portanto, “escrever para além de”, ou ainda “escrever algo, partindo de um lugar e chegando a outro”. (BARBEITAS p. 90)

Barbeitas nos traz a pergunta “Mas este “levar”, este “de uma parte a outra”, acabam por impor outras indagações: de onde? Para onde? Mediante o quê?” (P. 90), e se estende argumentando que essa definição, mesmo que possa nos trazer as mesmas concepções já realçadas nos verbetes dos dicionários de música, também pode provocar outras bem mais profundas, que levam o pensar “transcrever” além do “mero” arranjar ou instrumentalizar, e assim relativas ao campo da composição. O ato de Composição em si, assemelha-se a este “levar”, este “de uma parte a outra”, assim como “escrever para além de”.

Essa conclusão, ao qual Barbeitas assume ter feito de forma propositalmente radical, o permitiu entrar no contexto da obra de forma mais objetiva. Ao analisar argumentos dos que costumam negar valor artístico às transcrições (musicais ou poéticas) Barbeitas citou duas razões que são constantemente evocadas: a singularidade e a imperfectibilidade. “No caso de um poema, por exemplo, argumentam que o original é singular, é único, em oposição à multiplicidade de traduções possíveis. Vêm na pluralidade das traduções um fator negativo” (BARBEITAS, 2000, P. 92)

Para encerrarmos o primeiro questionamento, tendo consciência que já o expandimos para uma sessão intermediária entre as duas perguntas, podemos constatar que pelo fato de Bach optar por transcrever sua própria obra, dificilmente o faria em detrimento de algo que considerasse consolidado e perfeito. Mesmo sob a argumentação existente nos verbetes a respeito da utilização da transcrição como forma de divulgação da obra, devemos considerar o fato de um compositor tão meticuloso se apossar de algo que criou e dar-lhe uma nova roupagem ao qual não vislumbrasse nesse fazer, um determinado ganho intrínseco que compensasse as perdas contidas no original.

[...] o fato de existirem dezenas, centenas de traduções de um mesmo poema não implica de per si, detrimento qualitativo. Cada um dos poemas-tradução pode ser tão bom ou tão mau quanto qualquer outra produção do mesmo sujeito. Cada tradução é tão única quanto o poema original. Além disso a unicidade do poema só existe enquanto tal poema constitui objeto único, singular, produzido por determinado poeta em determinado tempo e lugar, com suas marcas específicas e sua historicidade. (LARANJEIRAS apud BARBEITAS, 2000, p. 92)

Em “A origem da obra de arte” (2010) Heidegger escreve que “Não somente o criar da obra é poietizante², mas também do mesmo modo, o desvelar da obra é poietizante, apenas a seu próprio modo” (2010, p. 191) e esse desvelar ocorre quando vislumbrada de forma singular, algo possível de se propiciar, para não dizer possível de ser determinante, em outra instrumentação. E complementa ao dizer que “Uma obra somente é como uma obra real se nós próprios nos livrarmos de nossos hábitos e nos abrimos ao que se inaugura pela obra”.

Quanto a imperfectibilidade, Barbeitas (2000) cita em seu artigo casos de intervenções externas que aceleram a produção de uma obra e cita o exemplo de Paulinho da Viola, ao afirmar que somente ao gravar dá por encerrado o trabalho, sendo que de tal forma não poderia incluir nada mais.

[o editor] não sossegou [...] enquanto não o arrebatou [...]. De resto, não posso em geral voltar sobre o que quer que eu tenha escrito que não pense que faria outra coisa se alguma intervenção estranha ou alguma circunstância qualquer não tivesse rompido o encantamento de não terminar. (Valéry, citado por LARANJEIRA apud BARBEITAS, 2000, p. 40)

² Poiesis para Heidegger era no sentido grego da palavra, Produção (Deixar Viger). Mas era também a essência da obra, a fala inauguradora e fundação da Verdade. Verdade aqui nos é posto como Alétheia: O desvelamento do ente, o Descobrir do que se encontra encoberto. Não se deve pensar em Verdade como Veritas, o contrário de falso, mas sim como uma forma de descobrimento do que antes se encontrava oculto.

Ao contestar essa versão definitiva e acabada de obra, Barbeitas contesta também a relação de “autor-Deus”, santidade inalcançável aos quais devemos unicamente “subserviência”, sem que relações nossas que se apresentam aos nossos sentidos, mesmo que por acidente, portanto com outras interferências que não a vontade do compositor, possam dar novo significado.

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura [...] Na escritura múltipla [...] tudo está para ser deslindado, mas nada para ser decifrado; a escritura pode ser seguida, “desfiada” (como se diz da malha de uma meia que escapa) em todas as suas retomadas. (BARTHES apud BARBEITAS 2000, p. 94)

Para entendermos o pensamento do semiólogo Umberto Eco frente as tradições interpretativas é necessário primeiro explicar o que ele define por Signo (1994): Sistema de interpretação de dados e elaboração de códigos próprios. Os signos presentes na tradição urbana industrial, por exemplo, terão significados e conotações segundo as tradições que carregam, com uma leitura diferenciada tanto ideológica, quanto de operações práticas, pois essas tradições permitem que o indivíduo elabore e classifique sons, luzes, ruídos e toda uma classe de sinais, elaborando e comunicando signos.

Devido a preocupação com a interpretação de um signo frente a tradição interpretativa Eco defende a existência de um *leitor modelo* (1993) e ressalta que o signo por si só, independente do seu autor, descarta algumas interpretações e que ao não perceber isso o intérprete comete uma superinterpretação, ou interpretação paranóica. Em seu conceito de *Intentio Operis* esclarece:

[...] entre a intenção do autor (muito difícil de descobrir e com frequência irrelevante para a interpretação de um texto) e a intenção do intérprete que sensivelmente golpeia o texto até dar-lhe uma forma que servirá para um propósito, existe uma terceira possibilidade. Existe uma intenção do texto. (ECO, 1997, p. 33)

Ao estudar a dialética dos textos e das obras em *A Obra Aberta* (1992), Eco inicia sua busca pelos direitos dos intérpretes, argumentações que são estendidas nos livros *Lector in Fabula* (1993) e *Interpretacion y Sobreinterpretacion* (1997) completando que “afirmar que uma interpretação é ilimitada não significa que a interpretação não tenha objeto que flua por si só” (1997, p. 34). O fato de um signo, nesse caso a partitura, ou uma representação auditiva, descartar elementos que o intérprete deva desconsiderar, não implica que o interpretante não tenha o direito de descartar elementos provindos da obra, pois essa é uma condição *sine qua non* de qualquer intérprete, desde que para realçar outros conteúdos nela, que não foram representados em sua totalidade.

Essas afirmações levantam uma dúvida fundamental. Pode uma transcrição ser uma representação de uma Superinterpretação? É evidente que sim, assim como é evidente que isso também pode não ocorrer. Assim como uma composição pode se tornar uma obra mal realizada por ser idealizada em uma instrumentação equivocada. O fato de existirem experimentos mal sucedidos não implica em nada, detrimento da área. Pelo contrário, implica que esse é verdadeiramente um fazer artístico, pois diferente da ciência a Arte trabalha sem os parâmetros da previsibilidade.

CONCLUSÕES

Compartilhamos do pensamento de Barbeitas (2000) de que o ato artístico de transcrever passa por um momento de declínio em sua aceitação e produção. Para nós, atribuir isso unicamente ao advento da existência de gravações seria o mesmo que compreender que a transcrição tinha serventia unicamente como agente divulgador da obra, portanto sem necessidade de existir.

Acreditamos que a falta de definição mais abrangente do conceito colaborou para a criação de uma concepção errônea e muitas vezes pejorativa, que ao não compreender o fazer artístico da transcrição como forma legítima, trazem consequências de alienação dos paradigmas contemporâneos mais amplos dos conceitos de obra, criador e interpretação.

O fato de opositores a transcrição, muitos deles vanguardistas, caminharem para uma conclusão dessa terminologia pautada na mais pejorativa das definições dos verbetes, em 1910 por Fuller Maitland (RODRIGUES, 2011), por si só traz um dualismo intrigante por se tratar de algo que há tempos se mostrou ultrapassado e distante dos termos vigentes, agravados ainda pelo fato de que muitos desses termos vigentes, sejam também retrógrados. A definição de Maitland informa que o transcritor, “raras vezes acrescenta algo seu à obra objeto de transcrição” (MAITLAND apud RODRIGUES, 2011, P. 33) o que de acordo com Rodrigues sugere “que um transcritor deverá aportar novidade à obra”(RODRIGUES 2011, p. 33). Maitland inclusive enaltece transcrição da Toccata e Fuga por Tausig. Não seria essa indicação de “aportar novidade à obra” uma forma de corromper a “singularidade e Imperfectibilidade” contidas no original?

Se assim for, devemos constatar que a definição que mais se adapta aos opositores da transcrição vem sendo abordada de forma parcial e possivelmente errônea. A crítica contida em forma pejorativa não se dá através do ato de transcrever, mas pela forma que a transcrição vinha sendo majoritariamente desenvolvida.

Mesmo quanto ao pertinente argumento de que a música de vanguarda proporciona a inclusão do timbre como uma “entidade individual e inalterada” (RODRIGUES, 2011 p. 40) e por consequência não é possível reorquestrações, Rodrigues afirma que “através de Webern, apoiado por Schoenberg, a obra fundadora do pensamento tímbrico moderno e símbolo de melodia de sons e cores é objecto de uma transposição monocromática para piano” (SZENDY apud RODRIGUES, 2011, p. 40) em respeito ao *Bearbeitung für 2 Klaviere zu 4 Händen* (1913).

Por fim, acreditamos que, apesar da obra ter vida própria e ser consolidada quando interpretada, a releitura de seu significado por parte do intérprete não se trata de qualquer desvio às intenções de seu idealizador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBEITAS, Flávio. Reflexões sobre a prática da transcrição: as suas relações com a interpretação na música e na poesia. *Per Musi*, Belo Horizonte, Vol1. 2000, p. 89-97

ECO, Umberto. *Interpretacion y Sobreinterpretacion*. 2ª Edição. Cambridge UK: Cambridge University Press, 1997, 172p.

_____. *Lector em Fabula: La cooperacion interpretativa em el texto narrativo*. 3ª Edição. Barcelona, Espanha: Editorial Lumen S.A. 1993, 330p.

_____. *Obra abierta*. Barcelona: Planeta De Agostini S.A. 1992, 162p.

_____. *Signo*. Colombia: Editorial Labor, 1994, 213p.

HEIDEGGER, Martin. *A Origem da Obra de Arte*. São Paulo; Edições 70. 2010, 245p.

RODRIGUES, Pedro. *Para uma sistematização do método transcricional guitarrístico*. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiros. Portugal, 2011, 445p.

Comunicações Orais**Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo****BACH, BENJAMIN E A MORTE COMO EMBLEMA:
UM RECORTE CRÍTICO-FILOSÓFICO**José Reinaldo F. Martins Filho (EMAC/UFG)
*jreinaldomartins@gmail.com*Ana Guiomar Rêgo Souza (EMAC/UFG)
anagsou@gmail.com

Resumo: Este artigo visa compreender o “lugar” da morte no Barroco setecentista. Parte da ideia de tragédia de Walter Benjamin (*trauerspiel*) enquanto balanceamento entre o luto e o lúdico. Toma como exemplo fragmentos da obra *Matthäuspassion*, de Johann Sebastian Bach. A despeito de sua inspiração bíblico-teológica, a narrativa da Paixão, escolhida por Bach como fonte para sua composição, possui pontos de intersecção com o ideal da *trauerspiel*. Nosso objetivo nesse trabalho será analisar essa relação, apontando os elementos concretos do pensamento benjaminiano presentes na obra de Bach. Antes de qualquer outro símbolo, a morte parece ter sido constituída como o grande emblema do Barroco, com traços marcantes tanto na música, quanto na literatura, na pintura e nas demais artes.

Palavras-chave: Representações de Morte; Bach; Benjamin. Barroco.

INTRODUÇÃO

Balanceado entre o *luto* e o *lúdico*, o *Trauerspiel* (“tragédia”) marca sua fronteira em relação aos gêneros da Tragédia e da Comédia. Nele “a subjetividade confessa triunfa sobre aquela objetividade enganadora do direito, e submete-se à onipotência divina como ‘obra da suprema sabedoria e do primeiro amor’, como inferno. Não é aparência, mas também não é ser pleno, mas o verdadeiro reflexo, no bem, da subjetividade vazia” (BENJAMIN, 2013, p. 252).

No contexto do Barroco, o dilema entre o papel do morto e o lugar da morte se faz um tema recorrente. A finitude expressa pela imagem da morte assume o papel de uma teleologia, de um relacionamento libertador, vez que lança o protagonista para a singular experiência de si mesmo e para uma genuína liberdade como compromisso com o próprio, o irremissível e insuperável, o certo mas indeterminado, em cada possibilidade de fato: esta forma fixa no dia “derradeiro” e extrai dele a sua imagem do belo. Aqui a morte carrega um sentido teleológico, mas que não deve ser compreendido pragmaticamente. O fim mortal visado pelo herói trágico jamais estará a serviço da volição (cf. PISETTA, 2007). Longe disso, este homem existirá de modo finito, como uma subjetividade esvaziada.

A proposta de Benjamin recai sobre o drama e a pintura, mas pode ser transportada para o âmbito da música, através do diálogo com o universo da “transtextualidade”, para usarmos o termo de Genette (1982), o que significa pensarmos o texto “numa rede textual que lhe é maior”. É o caso de tudo o que ultrapassa o texto escrito, ao mesmo tempo em que o inclui. Aqui, tomaremos a música como forma transtextual, tendo como foco as composições barrocas do século XVIII. Juntas, melodia e letra atingem o valor semântico esperado. Num igual patamar de valoração –

sem que uma jamais se sobreponha sobre a outra – alcançam o sentimento do interlocutor, pertencendo-lhe. Ao que tudo indica, a metáfora de uma subjetividade vazia está atrelada à concepção de finitude, tão característica aos principais expoentes do Barroco nos séculos XVII e XVIII, entre os quais poderíamos destacar William Shakespeare e Calderón de la Barca, no teatro e na literatura, Albrecht Dürer, na pintura, e Cláudio Monteverdi e Johann Sebastian Bach – para darmos apenas dois exemplos da música.

Em nosso trabalho, de modo a ilustrarmos o lugar da morte no imaginário artístico do Barroco no século XVIII, elegemos alguns fragmentos da obra *Paixão Segundo o Evangelista Mateus* (em alemão *Passionsmusik nach dem Evangelisten Matthäus* ou, simplesmente, *Matthäuspassion*), ressaltando a afinidade entre texto e música. A despeito de sua inspiração bíblico-teológica, a narrativa da Paixão, escolhida por Bach como fonte para sua composição, possui muitos pontos de intersecção com o ideal da tragédia no Barroco. Uma tragédia que não deixa de possuir o seu caráter restaurador.

SOBRE A MORTE COMO MOLDURA PARA A TRAGÉDIA NO BARROCO

Novamente conforme a descrição de W. Benjamin, vemos no personagem Jesus Cristo o limiar entre a figura do herói trágico e a silhueta de um novo ícone, inaugurado, aliás, desde Platão e Sócrates e posteriormente resgatado pelo cristianismo primitivo, a saber: o mártir. Para Benjamin, a morte de Cristo representa um sacrifício expiatório que segue a letra de um antigo direito, morte sacrificial que inaugura uma nova comunidade, no espírito de uma justiça vindoura (cf. BENJAMIN, 2013, p. 115). Cristo é aquele que, voluntariamente, assume a sentença de morte por consequência de seus atos. Entretanto, o lugar da morte como fim é arrebatado do enredo pela inserção incluída por Bach na última parte da Paixão, qual seja: a promessa da ressurreição (“*Ich Will nach dreien Tagen wieder auferstehen*” [eu vou ressuscitar depois de três dias] cf. BACH, BWV 244, n. 66).

Tal concepção de imortalidade da alma abre um novo horizonte para a compreensão da morte, antagonico, por sua vez, à já conhecida estrutura das tragédias gregas (veja-se, por exemplo, o caso da morte de Eurídice, retratada por Monteverdi na ópera *L’Orfeu*, publicada em 1609). A diferença entre Cristo e o herói trágico consiste no modo de encararem a morte. Para este, a morte é algo sempre familiar, própria e predestinada. Desde o anúncio da profecia, sua vida passa a se desenvolver na perspectiva da morte, como a silhueta que constantemente lhe espreita – como a consumação do seu destino. Para o trágico, vida e morte pertencem uma à outra. A morte é o que virá, o que lhe espera, e não reside senão nessa vinda. Mas nessa vinda, como vinda de nada no mundo, torna-se precisamente a marca de uma subjetividade que se abre, avaliada em sua nudez. Por isso jamais se poderá dizer que o herói trágico está simplesmente morto. Ao contrário, ele apenas existe na medida em que se coloca na perspectiva da morte: a sua vida desenvolve-se a partir da morte, que não é o seu fim, mas a sua forma” (BENJAMIN, 2013, p. 116).

Para ficarmos com o exemplo de Cristo na *Matthäuspassion* de Bach, notemos o efeito emoldurante da morte, que perfaz o enredo desde o seu início: “na existência normal a vida atua e alastra, assim também no herói trágico a morte; e a ironia trágica surge sempre que ele – com toda a razão, mas sem consciência disso – “começa a falar das circunstâncias do seu fim como se elas fossem a história da sua vida” (BENJAMIN, 2013, pp. 116-117). No contexto do Barroco, o mundo das coisas tem como função significar a morte. Quer dizer, “o mundo antitético do Barroco é um mundo de correspondências, cujo fim último é ilustrar a caducidade das coisas e a fragilidade do destino humano” (ROUANET, 1981, p. 17). A esta finalidade se dirige o recursivo

uso da imagem da morte, também encontrada em exemplos musicais (note-se o recurso à morte sempre presente nas óperas barrocas, especialmente naquelas que recobram as Tragédias gregas – a própria *L’Orfeu*).

Ao lado das obras de Marsílio Ficino e da famosa imagem da “Melancolia”, de Dürer, na literatura encontramos esta interessante descrição da morte empreendida por Benjamin a partir da obra de Warburg:

Já a Idade Média se tinha apoderado, sob as mais diversas formas, do ciclo das especulações saturninas. O governante dos meses, “o deus grego do tempo e o espírito romano das sementeiras” transformaram-se na alegoria da Morte segadora com sua gadanha, que agora se destina, não à colheita, mas à estirpe humana; também não é o ciclo anual, com a sua recorrência de sementeira, colheita e repouso invernal, que domina o tempo, mas o implacável caminho de cada vida em direção à morte (WARBURG *apud* BENJAMIN, 2013, pp. 157-158).

De fato, dentre todas as imagens alegóricas ao longo do período Barroco, a morte encontrou o seu espaço de proeminência: “não duvidemos que haja uma figura que havia surgido da livre representação plástica, alheia a toda sanção dogmática, e que havia adquirido, nada obstante, maior realidade que qualquer santo, sobrevivendo a todos eles: a Morte” (HUIZINGA, 1981, p. 301 – tradução nossa). A título de ilustração, vejamos uma das gravuras da coleção “Dança da Morte” (ou, também, “Dança Macabra”, como é conhecida em português), do artista Rembrandt van Rijn. Nesta imagem, datada de 1562, a morte aparece retratada portando consigo um instrumento musical de percussão, como se conclamasse, por intermédio da música, a abertura das portas do reino dos mortos.



Figura 1: Master A. C. *Dance of Death I*. 1562
Rembrandt van Rijn – *Death Appearing to a Wedded Couple from an Open Grave*
Fonte: Arquivo Rosenwald Collection
– 1943.3.7196

Na mesma direção compreendemos o efeito pretendido por Bach nas passagens de *Matthäus-passion* nas quais o tema da morte de Cristo se torna mais evidente. Valendo-se do recurso da ilustração, presente, sobretudo, nas composições a partir do século XVII, Bach evidencia o caráter trágico da narrativa na medida em que a estrutura musical acompanha o que o texto quer comunicar. Trata-se do que se constituiu sob o termo “retórica musical” (cf. LEMOS, 2008, pp. 48-53), mencionado por vários compositores barrocos e, entre eles, por Joachim Quantz: “a expressão na música pode ser comparada àquela de um orador. O orador e o músico têm ambos a mesma intenção [...]. Eles querem, ambos, se apoderar dos corações, excitar ou apaziguar os movimentos da alma e levar o ouvinte de um sentimento a outro” (QUANTZ, 1752, XI, §1).

Aqui novamente poderíamos recobrar o que Genette afirma sobre a transtextualidade, pois, enquanto se constitui como o invólucro do registro textual, o discurso musical nos permite expandir o horizonte de impressões causadas no interlocutor, realçando os diferentes sentimentos – nesse caso, o sentimento do luto pela perda. Desse modo, se, por um lado, “para Genette, os textos sempre se inserem numa rede de relações textuais ora visíveis ora invisíveis, e que influenciam a leitura” (LUCAS, 2001, p. 116), por outro, a percepção ou não dessa ligação transtextual não impede em nada a leitura. No fim das contas, o que importa é o realce dado ao sentido dos textos, como podemos perceber no seguinte fragmento de Bach:

RECITATIVO. CORO I.
Evangelist.
A-ber Je-sus schrie a-bérmal laut, und verschied.
kom-me und ihm hel-fe.

Exemplo 1: Detalhe da Morte de Jesus
Passionsmusik nach dem Evangelistem Matthäus (n. 62), J. S. Bach
BWV 244 (1727/1729)

Texto Original:

*Aber Jesus schrie abermals laut
und verschied.*

Tradução nossa:

*Então Jesus gritou novamente alto
e faleceu.*

Com maior atenção observemos o movimento do recitativo, na linha do solista. Enquanto o texto ressalta as últimas palavras do crucificado, à beira de sua expiação fatal, a melodia mantém-se acompanhando os detalhes desse desfecho. Diante do exposto, dois movimentos podem ser claramente observados: 1) o primeiro, em sentido ascendente, possui dois pontos culminantes, as notas Fá e Sol sustenido, quando se pronunciam, respectivamente, as palavras “gritou” e “alto” – aliás, se o uso do agudo pretende ilustrar a angústia do grito, há, ainda, maior ênfase no modo como este é executado: “gritou alto” (o clímax se efetua na colcheia em Sol sustenido, seguida de pausa); 2) o segundo movimento percorre a direção oposta, decrescendo abruptamente no momento em que

o verbo “falecer” é pronunciado – aqui a melodia volta ao repouso e o acompanhamento se resolve no acorde de Lá menor.

Tudo isso é propositalmente pensado pelo autor – no caso, Bach –, na medida em que recorre ao emprego de algumas das figuras retóricas já usadas por outros compositores de sua época, tais como a *anabasis* e a *catabasis* (também conhecida como *descensos*). Enquanto aquela consiste de uma passagem musical ascendente, a fim de expressar o sentimento de exaltação ou uma imagem positiva dos afetos, esta, por meio do movimento descendente, demonstra o oposto, ou seja, a humildade, a resiliência, a prostração e a morte (em *Matthäuspension* este recurso é usado para reforçar o sentido do luto). No n. 67, por exemplo, é o coro quem resgata o aspecto fúnebre do episódio da *Paixão*. A morte é compreendida como o sono da eternidade, o descanso final dos vivos. Ainda em sua cena de morte, o herói barroco (nesse caso, o personagem Cristo) recebe o consolo dos vivos por meio de uma terna despedida: *gute nacht* (o “boa noite” alemão usado para a despedida):

The image shows a musical score for a chorale by J.S. Bach. It consists of five staves: four for voices (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and one for piano accompaniment. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is common time (C). The lyrics are 'Mein Je - su, mein Je - su, gu - te Nacht!'. The score includes dynamic markings like 'pp' and 'acht.'.

Exemplo 2: Detalhe do Coro
Passionsmusik nach dem Evangelistem Matthäus (n. 67), J. S. Bach
BWV 244 (1727/1729)

Texto Original:
Mein Jesu, gute Nacht!

Tradução nossa:
Meu Jesus, boa noite!

A manifestação do coro responde ao anúncio do solista: “*Nun ist der Herr zur Ruh gebracht* [agora o Senhor foi descansar]” (BACH, BWV 244, n. 67). A morte é experimentada como notícia de falecimento, a partir de seu aspecto poético, como o sono dos sons. A relação entre sono e morte continua na resposta do coro. O contraste entre as vozes altas, soprano e tenor, e as vozes baixas, contralto e baixo, imprime a tonalidade dramática, enquanto o acompanhamento faz o mesmo, embora com maior realce ao grave. Por meio do contracanto, prevalece a polifonia entre as vozes, o que, notadamente, não pode ser esquecido como uma das maiores marcas da música barroca. Deste ponto em diante, a cada nova interferência do solista, o coro novamente responde seu *gute*

Texto Original:

*Wir setzen uns mit Tränen nieder
Und rufen dir
im Grabe zu:
Ruhe sanfte, sanfte ruh!*

Tradução nossa:

*Nós nos sentamos no chão com lágrimas
e chamamos por você
diante do seu túmulo:
descanse em paz, em paz descanse!*

Em sua conclusão, Bach recobra a máxima expressão da polifonia, executando simultaneamente os dois coros que integram a obra. Aqui está impressa a dualidade dos sentimentos: por um lado, a alegria da salvação e, por outro, a dor pela perda de Jesus. Isso novamente é destacado tanto pela melodia, quanto pela letra. A estrofe citada é repetida duas vezes. Na primeira, do acorde inicial em Dó menor o coro é conduzido à esperança da ressurreição, indicada por Mi bemol Maior. Na segunda (note-se o trecho acima), perfaz-se o movimento inverso, de Mi bemol Maior a Dó menor, como indicação da tristeza pela morte. O baixo contínuo mantém seu movimento de subidas e descidas constantes, especialmente quando pronunciada a expressão “descanse em paz” [*sanfte ruh*]. Tal é o sentimento de tristeza que “surge de uma reação de medo diante da realidade que por momentos se deforma, perde sua estrutura racional, tranquilizadora, tornando-se monstruosa” (MINOIS, 2003, p. 94). Na esteira de seu tempo, o efeito proposto por Bach na conclusão de sua obra constitui-se como o seu verdadeiro resumo a ideia de morte, que a perpassa de uma ponta a outra, continua fortemente vinculada ao sentido da ressurreição. Por isso, ao mesmo tempo em que a narrativa se despede do herói morto, há uma indicação que nos permite supor que não se trata de um completo abandono ao acaso da morte. A dissonância final (o acorde menor, considerado como dissonante na época do Barroco) parece confirmar o pedido para que o descanso do herói não se estenda por tanto tempo e que ele ressuscite o quanto antes. Daí novamente entendermos a morte como a *metabasis*, quer dizer, como a passagem, a mola propulsora do enredo barroco. No Barroco a morte será sempre vista como uma ironia.

CONCLUSÃO

Ao tentarmos refletir o lugar da morte, tal como este conceito fora concebido no Barroco do século XVIII, também nos deparamos com a urgência em se desenvolver mais pesquisas capazes de se colocar no ponto de confluência entre áreas como a filosofia, a história, a literatura e a música – talvez especialmente dedicadas aos elementos transtextuais que continuamente se apresentam nos enredos. Assim, ao oferecer estas breves notas sobre a interpretação do lugar da morte no Barroco, tomando como referência o trabalho de Johann Sebastian Bach, este texto nada mais fez senão iniciar um caminho de reflexão cujo ponto de chegada está posto na finalidade última da vida humana, na contrapartida à eternidade, se assim quisermos, pois o legado de um pensamento que se inaugura a partir do fragmento e da ruína dependerá da apropriação que dele fizermos como ferramenta irrecusável na compreensão de nossa época, sempre à luz dos retalhos da história precedente. O Barroco nos indica este caminho. Ao mesmo tempo em que a morte se manifesta como a efígie da terceira margem do rio, torna-se o motivo que constantemente nos impele ao além de nós, à concretização de uma história cravada no horizonte do tempo. Isso significa experimentar o intermitente jugo da morte – esta possibilidade arrebatadora e irremissível. Isso significa dedicar-lhe um *lugar* privilegiado no enredo. Ao que parece, os compositores e escritores do Barroco souberam notá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACH, Johann Sebastian. *Passionsmusik nach dem Evangelisten Matthäus*. Kavirrauszug von Julius Stern. Leipzig C. F. Peters 1891. (Sulze e Galler – Stuttgart). BWV 244. (1727/1729)
- BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro. “Rir por pura crueldade”. In. KANGUSSU, Imaculada... [et al.]. *O cômico e o trágico*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. pp. 89-105.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama trágico alemão*. Edição e tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (FILÔ/Benjamin)
- BRUM, José Thomaz. “O riso e a jubilação”. In. KANGUSSU, Imaculada... [et al.]. *O cômico e o trágico*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. pp. 56-58.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestes – la littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.
- HUIZINGA, Johann. *El otoño de la Edad Media: estudios sobre la forma de la vida y del espíritu durante los siglos XIV y XV en Francia y en los Países Bajos*. Versión española de José Gaos. Madrid: Alianza Editorial, 1981.
- LEMONS, M. S. “Retórica e elaboração musical no período barroco: condições e problemas no uso das categorias da retórica no discurso crítico”. In. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.17, 2008, pp. 48-53.
- LUCAS, Ricardo Jorge de Lucena. “Resenha: Genette, Gérard. Paratexts – Thresholds of Interpretation”. In. *Revista de Letras*, n.23, vol.1/2, jan/dez, 2001. pp. 116-118.
- MINOIS, Georges. *História do Riso e do Escárnio*. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- NEILL, Michael. *Issues of Death: mortality and identity in English Renaissance Tragedy*. New York: Oxford University Press, 1997.
- PISETTA, Écio Elvis. “Morte e finitude”. In. *Síntese – Revista de Filosofia*, v.34, n.109. Belo Horizonte, 2007. pp. 219-246.
- QUANTZ, Johann. *Versuch einer Anweisung die Flöte traversière zu spielen*. Berlin, 1752.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1981. (Biblioteca Tempo universitário, 63)

Comunicações Orais

Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo

DIALOGISMO E HIBRIDAÇÃO NA FESTA DOS SANTOS REIS

José Reinaldo F. Martins Filho (EMAC/UFG)
jreinaldomartins@gmail.com

Ana Guiomar Rêgo Souza (EMAC/UFG)
anagsou@gmail.com

Resumo: Ao longo de nossa pesquisa de mestrado temos realçado as diferentes maneiras de abordarmos a Festa dos Santos Reis. Em vista disso, neste trabalho optamos por duas delas: o conceito de *dialogismo*, desenvolvido por Bakhtin e seu círculo ao tratarem o discurso como uma construção dinâmica e responsiva, e a noção de *hibridação*, também presente em Bakhtin, mas, ao nosso ver, melhor apresentada por Canclini em suas análises sobre a cultura contemporânea. Partindo destas duas abordagens teóricas, tentaremos estabelecer diálogo entre os conceitos de *dialogismo* e *hibridação*, elucidando-os por meio de exemplos extraídos do contexto específico da Folia de Reis. Entre outras contribuições, isso nos ajudará a entender a sentença segundo a qual todo enunciado discursivo é dialógico, o que, segundo nosso entendimento, pode ser considerado como uma dialogia repleta por hibridações.

Palavras-chave: Dialogismo; Hibridação; Festa dos Santos Reis.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido no âmbito das atuais discussões sobre música, cultura e sociedade, de maneira especial quando estas compartilham o interesse pelas festas populares religiosas, como é o caso da Folia de Reis. Caso pensemos as festas populares como ressignificações do passado no presente, para o entendimento de pessoas concretas unidas por um *habitus* comum, vemos justificada a nossa escolha pela Folia de Reis como expoente da cultura religiosa popular em Goiás. A Folia é uma dessas formas de expressão da religiosidade que conseguem, simultaneamente, transmitir e conservar a herança cultural de um povo, criando laços entre os ditames da fé e da vida.

De algum modo, tal entendimento é desenvolvido por Bakhtin e seu Círculo em *Questões de literatura e de estética* e *Estética da Criação Verbal* por meio do conceito de *dialogismo*. Ao contrário de outros autores, que se concentraram apenas no sentido e no alcance da linguagem escrita e falada, Bakhtin propõe certo dilatamento de concepções, de modo a envolver também o *contexto* no horizonte de sentidos que integram o discurso. Tal iniciativa ocasiona uma verdadeira revolução na maneira de se conceber o próprio discurso, que passa a ser abarcado pelo viés da multiplicidade dos sujeitos, da polissemia dos conteúdos e da dinamicidade dos gêneros, constantemente passíveis de “atualização”.

Em vista disso, segundo nosso estudo é possível encontrar elementos na Folia de Reis capazes de nos ajudar a aprofundar nossa compreensão sobre *dialogismo* e sua efetiva construção nos discursos. Isso porque também parece haver relativa proximidade entre a própria noção de *dialogia* e o conceito de *hibridação*, como a fusão de duas realidades distintas em vista de uma nova situação, por ora composta de diferentes nuances. Mas o que significa afirmar que todo enunciado discursivo é dialógico? É possível, de algum modo, relacionar dialogismo e hibridação no

âmbito da compreensão do discurso? Existem exemplos capazes de ilustrar a aplicação de recursos dialógicos na Folia de Reis, sendo esta entendida como um gênero peculiar do discurso?

Questionamentos como esses nos conduziram ao nosso objetivo neste trabalho, a saber, apresentar a articulação entre dialogismo e hibridação na teoria de Bakhtin, elucidando, sempre que possível, a relação entre teoria e prática com o auxílio de exemplos extraídos do horizonte específico da Festa dos Santos Reis. Entre outras contribuições, isso nos ajudará a entender a sentença segundo a qual todo enunciado discursivo é dialógico – ao que completamos: uma dialogia repleta de hibridações.

Dialogismo e ideologia no Círculo de Bakhtin

Em um primeiro momento, gostaríamos de expor um breve entendimento acerca de dois conceitos fundamentais nos trabalhos e no pensamento de Bakhtin e do seu Círculo, quais sejam: *dialogismo* e *ideologia* – ainda que o primeiro nos seja mais caro neste texto. Partindo do estudo do *enunciado*, sendo este entendido como a “unidade real da comunicação discursiva”, o que o diferencia das unidades da língua, como a palavra e as orações em sentido estrito (cf. BAKHTIN, 2006a), podemos entender o *dialogismo* tomando como referência a ideia de que todo enunciado é dialógico, ou seja, que

todo enunciado *constitui-se a partir de outro enunciado*, como uma *réplica a outro enunciado*. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso (FIORIN, 2008, p. 24 – grifos nossos).

Os estudos de Bakhtin e de seu Círculo mostram, além disso, que todo enunciado é ideológico, pois expressa sempre uma posição social valorativa. Desse modo, “qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica)” (FARACO, 2009, p. 47). Entretanto, vale a pena destacarmos que os estudos do Círculo também levaram em consideração o fato de que ao lado daquela ideologia considerada como “oficial”, há sempre outra, concordante e discordante, à qual denominaram como ideologia do cotidiano.

A ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é construída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida (MIOTELLO, 2008, p. 168-169).

Diante disso, entendemos que mesmo um discurso tão consolidado como o religioso sofre influências de vários outros com os quais partilha e aos quais contrapõe idéias ou delas faz uso para estabelecer o seu sentido. Isso significa entendermos que as relações dialógicas podem ser de convergência ou divergência, de aceitação ou recusa, pois os enunciados são o espaço de luta entre vozes sociais; logo, o lugar da contradição (FIORIN, 2008).

Em *Gêneros do Discurso*, Bakhtin (2006a) destaca algumas propriedades que caracterizam um enunciado, duas das quais tentaremos observar no exemplo da Folia de Reis. São elas: *a alternância dos sujeitos*, *a conclusibilidade* e a privilegiada escolha do *gênero discursivo*. A *alternância dos sujeitos* do discurso define limites precisos para cada enunciado nos diversos campos da atividade humana. Assim, todo enunciado tem um princípio e um fim absoluto:

antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2006a, p. 275).

Além dessa alternância dos sujeitos, Bakhtin apresenta outra peculiaridade do enunciado, que é a *conclusibilidade*. Esta é um tipo interno da alternância dos sujeitos e pode ocorrer quando se tem a impressão de que o falante (ou escritor) já disse tudo o que pretendia, em determinada situação. Assim, “o primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *responder a ele*, em termos mais precisos e amplos de ocupar em relação a ele uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2006a, p. 280). Portanto, concluído o enunciado do falante, pode-se tomar uma posição em relação a ele, avaliando-o em seu conjunto. No entanto, na medida em que outra vez distanciamos os conceitos de discurso e de enunciado, sendo o primeiro de caráter mais amplo que o segundo, surge-nos um problema de outra ordem, qual seja: o aspecto simbólico presente no discurso. Responder ao outro requer “compreendê-lo”, ou seja, penetrá-lo em seu conjunto de sentidos e significados. Talvez por isso a *conclusibilidade* apenas seja peculiar ao enunciado e não ao discurso que, ao contrário, permanece repleto de ambiguidades e contraditos.

A *alternância dos sujeitos* e a *conclusibilidade* marcam, portanto, os limites de um discurso que apenas se efetiva por meio da polifonia, da interação dos sujeitos a partir dos quais extrai, (re)formula e expõe sentidos: o “discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um discurso *sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*” (BAKHTIN, 2006b, p. 150). Assim, ele apreende a palavra alheia e a usa em seu discurso, considerando-se que “não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 2006b, p. 153-154).

Ao que parece, é assim que Bakhtin nos aponta o caminho para as relações dialógicas, nas quais os sentidos são gerados pela convivência com o diferente, com o outro, na polifonia dos sons e sentidos. Um discurso apenas se constitui na relação com os discursos alheios, e “esse trabalho dialógico, responsivo, centrado na *alteridade*, está sempre prenhe de perspectivas e buscas por completudes de sentidos, de identidades, de relações sociais, sempre inconclusas” (GEGe, 2009, p. 51-52). Daí entendermos que mesmo um expoente cultural, como é o caso da Folia de Reis, é sempre uma atividade que responde a outros discursos e dialoga, que faz pensar a outros sujeitos e, conseqüentemente, suscita novos discursos e novas consciências. A palavra “avança cada vez mais à procura dessa compreensão responsiva. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida na relação dialógica” (GEGe, 2010, p. 85). Afinal, é na resposta do outro que a compreensão conhece seu amadurecimento: elas estão indissolúvelmente ligadas (BAKHTIN, 1988).

Quando em uma Festa de Reis algum membro da “corporação”¹ é questionado sobre o motivo de sua participação, ver-se-á, logo, tentado a responder: “cumpro um voto da minha fé”. Contudo, caso prossigamos com a questão, logo perceberemos que por detrás desta aparente homogeneidade de pensamentos reside uma particularidade de compreensões, muitas vezes diversas entre si. A mesma festa alcança a cada integrante de um modo diferente, na idiosincrasia de seus sentimentos. Cada uma dessas compreensões, unidas às daqueles que espreitam “de fora” o acontecimento festivo, compõem, juntas, o todo simbólico da Festa de Reis, como os enunciados que integram este discurso maior. Trata-se de um símbolo que, como qualquer outro, permanece sujeito a constante ressignificação, sendo que a própria escolha de seus elementos já prevê maior ou menor aproximação com o que está repleto de ressonância da voz de outro; cercado, envolto em outros discursos: do outro de onde o discurso procede e, especialmente, do outro a quem ele se dirige.

¹ Grupo dos Foliões.

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se construir no “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN, 1988, p. 89).

Isso nos ajuda a entender que “todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam” (FIORIN, 2008, p. 19), para o contexto, constituindo-se, novamente, como polifonia de vozes. Logo, a palavra está sempre em diálogo com outras palavras, forjando-se a partir delas e, por decorrência, gerando muitas outras: “qualquer discurso da prosa extra-linguística – de costumes, retórica, da ciência – não pode deixar de se orientar para o ‘já-dito’, para o ‘conhecido’, para a ‘opinião pública’ etc. [...] Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 1988, p. 88). Mas o que pensar desta interação? Acaso poderíamos estabelecer algum nexos entre o que Bakhtin entende por meio da interação viva entre os “já-ditos” e o conceito de hibridação, também presente na análise de Nestor Canclini sobre as culturas contemporâneas?

De fato, o conceito de hibridação cultural, difundido, sobretudo, por Canclini e Bakhtin, parece estar de algum modo relacionado ao que dissemos até aqui. Segundo Canclini, por hibridação devemos supor os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2011, p. XIX). Trata-se de um fenômeno com forte ocorrência na relação entre as culturas, que tanto pode se instaurar de maneira aleatória, quanto intencionada. No caso específico da Folia de Reis, entretanto, hibridação tem mais a ver com dialogia, sendo esta, como dissemos, entendida como a capacidade de articulações múltiplas, dispostas numa teia de relações. Isso porque falarmos apenas em termos de hibridação pode nos conduzir ao equívoco de supormos apenas dois grandes pólos de significação reorganizados em um novo sentido. Enquanto, ao contrário, o processo dialógico tem em vista a interconexão entre os mais diversos enunciados que integram um mesmo discurso. Desse modo, a própria expressão “polifonia de vozes” adquire uma dupla significação caso a tomemos na perspectiva da Folia de Reis: a primeira diz respeito à literalidade dos termos, o que foi convencionalizado, em sentido lato, como o canto a várias vozes; a segunda, no entanto, vai além do dado simplesmente material da voz, considerada como emissão sonora, atingindo o nível mais profundo dos *sujeitos* do discurso. Nesse contexto, porquanto, polifonia quer dizer diversidade e autonomia na possibilidade dos sentidos e significados.

EXEMPLOS DE DIALOGIA NA FOLIA DE REIS

Afim de melhor compreendermos questões como a dialogia do discurso, sua polifonia de vozes e sentidos, bem como a hibridação sempre presente no processo de ressignificação de símbolos e enunciados já sedimentados no inconsciente coletivo da sociedade, a seguir faremos algumas referências à Folia de Reis.

Em primeiro lugar elegeremos a figura do *palhaço* e a ambiguidade de sua posição no limite entre a ordem e a desordem, o religioso e o profano. Falar do *palhaço* no âmbito da Festa dos Santos Reis requer nos colocarmos diante de uma figura eminentemente dialógica, isto é, sujeita a uma polifonia de interpretações. Apesar de ser um importante elemento simbólico da Folia, a origem e a inserção da figura do *palhaço* possui diferentes compreensões. Para alguns, eles representam os Reis Magos e, por conta disso, estão presentes em número de três. Em Goiás, entretanto,

há certo consenso de que os Palhaços são aqueles encarregados por enganar e dissipar os guardas do Rei Herodes, que mandou matar todas as crianças recém-nascidas em seu reino, incluindo o Menino Jesus. Desse modo, com suas danças e brincadeiras, os *palhaços* facilitariam a fuga da Sagrada Família para o Egito (note-se a reinterpretção do relato bíblico da fuga de José, Maria e Jesus para o Egito, e, já aqui, um traço de dialogia). Segundo outra tradição, por acreditarem no anúncio do nascimento do Menino Jesus, um coronel e um capitão de Herodes renunciaram às mordomias do palácio real e seguiram os Magos. Estes seriam os *palhaços*, que em Goiás, por exemplo, são conhecidos pelos nomes de “Bastião” e “Bastiana”.²

Diferenças à parte, um ponto de semelhança na maioria das interpretações é o fato de os Palhaços serem sempre os dançarinos do grupo. Chamam-se uns aos outros de irmãos e, como os demais integrantes da “corporação”, possuem obrigações e proibições específicas – como, por exemplo, jamais dançar em frente a Bandeira. Também realizam acrobacias com um bastão (ou facões), tendo o rosto coberto por uma máscara, a voz disfarçada e trajes coloridos, com estampas variadas. Ao longo de sua performance as pessoas lhes atiram moedas e outros donativos (no interior de Goiás é comum que os Palhaços ganhem bezerras, galinhas e porcos doados pelos donos das casas). Tudo é recebido e destinado a suprir as despesas da Festa de Reis.

Por conseguinte, também é possível encontrarmos traços tanto do que estamos chamando de dialogia, quanto de hibridação, nos textos das canções entoadas pelo grupo dos foliões. Neles reconhecemos uma verdadeira mescla de origens para o discurso, que vão desde o relato bíblico até elementos extraídos da oralidade, ou, ainda, de outras tradições – sejam elas religiosas ou não. Aqui novamente recobramos o que Bakhtin preconiza pelo conceito de *alternância dos sujeitos* que, como vimos, configura uma das três principais peculiaridades do enunciado. É interessante, por exemplo, observarmos como a Folia de Reis consegue imprimir contornos alegóricos à história da salvação, comunicando-a aos mais simples e iletrados. Há indícios de que a Folia tenha sido trazida de Portugal para o Brasil pelos missionários jesuítas como recurso para a catequização dos índios. Tal intuição parece ganhar ainda mais procedência quando analisamos os textos das folias. Em sua maioria, trata-se de descrições do Novo Testamento bíblico, atualizadas em linguagem coloquial e poética. Desse modo, a Folia de Reis não seria apenas um elemento da cultura nacional que deve ser conhecido e considerado pela catequese cristã, mas um eficaz método de catequização, alcançando tanto as crianças, quanto os adultos, os letrados e os analfabetos. Vejamos os seguintes exemplos:

“Tá no Velho Testamento,
ta nas cartas de Isaías, oi lará... (*bis*)
Pra salvar todo o seu povo
que o Cristo inda viria, oi lará... (*bis*)”

ou

² No *Dicionário da religiosidade popular*, de Van der Poel (2013), encontramos várias outras explicações para a figura dos *palhaços* na Folia. A seguir mencionaremos algumas delas: “em Contagem (MG), os três mascarados são chamados de *Véio*, *Friagem* e *Bastião*. Uma lenda revela o surgimento dos nomes. Em Justinópolis (MG/2002), Andreia Patrícia encontrou três palhaços com o mesmo nome. [...] Há os que dizem que na visita dos reis magos a Herodes, este mandou dois palhaços para acompanhá-los e divulgar a notícia do novo rei nascido em Belém. Entretanto, os palhaços espíões se converteram, adoraram o menino Jesus na manjedoura e acompanharam os reis (SP). No interior sul do Rio de Janeiro, os palhaços representam alguns soldados de Herodes convertidos e disfarçados de palhaços para defender o menino Jesus contra outros soldados” (VAN DER POEL, 2013, p. 441). Outros tantos exemplos poderiam ser mencionados, favorecendo o entendimento de uma fusão de discursos múltiplos ao redor da compreensão de uma mesma figura simbólica, neste caso, o *palhaço* da Folia.

“Pai e Filho e Espírito Santo, ai, ai,
Pra contar a linda história
de quem nasceu pra nos salvar
quem nasceu pra nos salvar, ai...

Na Escritura Sagrada, oiá,
Em São Lucas e São Mateus,
tá escrito o nascimento
de Jesus Filho de Deus
de Jesus Filho de Deus, ai...

Em Nazaré da Galileia, oiá,
o anjo de Samaria
lhes traz a Boa Nova
do Rei da Sabedoria
do Rei da Sabedoria, ai...”³
[...]

De maneira geral, as estrofes da Folia de Reis são formadas por um sistema simplificado de rimas. A repetição da estrofe (integralmente ou em partes) atua como recurso mnemônico, garantindo a fixação dos conteúdos enunciados. Dos versos acima descritos, podemos extrair ao menos três ensinamentos fundamentais do cristianismo, reformulados em vista de alcançarem os novos interlocutores: 1) a fundamentação bíblica de sua doutrina, 2) a referência a Deus como Santíssima Trindade (Pai, Filho e Espírito Santo) e 3) a afirmação de Jesus como Filho de Deus. Outros elementos ainda poderiam ser destacados, como, por exemplo, a menção ao contexto geográfico (Nazaré da Galileia) ou ao título do Messias como “Rei da Sabedoria”, uma evocação difundida já nos primeiros séculos da era cristã. Referências como estas impregnam todas as estrofes das Folias de Reis, fazendo-nos compreender a sua capacidade de comunicar conteúdos muito antigos traduzidos numa nova linguagem – o que Bakhtin nomearia como uma das principais características do gênero, qual seja, a *atualização*: “uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram o gênero, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos temáticos e composicionais *relativamente estáveis*” (BAKHTIN, 2006b, p. 266 – grifos nossos). Justamente por conta de sua *relativa estabilidade* o gênero é capaz de se atualizar, tornando-se inteligível em novos tempos e lugares.⁴

Tal constatação pode se tornar ainda mais clara caso recordemos a origem da Folia na tradição religioso-pagã das sociedades medievais. Segundo Van der Poel (2014), a fórmula “Deus vos salve”, como modo de saudação e introdução de uma mensagem, existe em francês, em inglês, em alemão, em holandês e, conforme testemunho dos trechos que seguem, já podia ser encontrada na Península Ibérica no século XIII: “*Dios vos salve, Apolônio amigo. / Oí fablar de tu fazienda, vengo fablar contigo. / [...] Amigo, Dios vos salve!, folgad, sed plasentero! / Cras dise que vayades. Fabladla, non senero; / mas catad nol’ digades chufas de pitoflero: / que las monjas non se pagan Del abad fasanero*” (LIVRO DE APOLÔNIO *apud* ALVAR, 1984, p. 136). Também os sete hinos do popular “Ofício de Nossa Senhora”, recolhido no séc. XV, (cf. Exemplo 1) começam com a

³ Retirado de arquivo multimídia, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KPqBqBcgV54>

⁴ Sobre o conceito de “Gênero”, ver Souza e Clímaco (2012), *Música, Gênero e Retórica – uma abordagem interdisciplinar de estudos musicológicos*.

mesma expressão: “Deus vos salve relógio / que andando atrasado / serviu de sinal do verbo encarnado” (o texto faz referência ao relógio de Acaz, sinal da salvação de Ezequias, cf. Isaías, capítulo 38 e 2º Livro dos Reis, capítulo 20). No Brasil, essa formulação ganhou uso sobretudo nos círculos de Folia de Reis, tornando-se uma de suas marcas registradas (cf. Exemplo 2).

Exemplo 1: Ofício de Nossa Senhora
Melodia de Reginaldo Veloso
Fonte: Ofício Divino das Comunidades, vol. II

Exemplo 2: “Deus te salve, Deus menino”
Folcúsica brasileira – inspirado na Folia de Reis
Fonte: Ofício Divino das Comunidades, vol. II

A FOLIA NA MÚSICA BRASILEIRA: EXEMPLOS DE CONCLUSIBILIDADE

Além de ser recorrente nos círculos religiosos, a referência à Folia de Reis também pode ser encontrada na música brasileira de maneira geral. Quem não se recorda, por exemplo, da versão de Milton Nascimento para a canção *Calix Bento* (cf. Exemplo 3), baseada nas constantes rítmicas e melódicas da Folia no norte de Minas Gerais e sul da Bahia? Transferindo-se do universo da cultura religiosa, centrada nos regionalismos, para o grande público, de esfera nacional, a Folia de Reis se tornou um elemento recorrente no repertório de vários artistas (no sertanejo e em outros ritmos). Segundo Bakhtin isso ocorre por conta da segunda peculiaridade do enunciado, conforme mencionamos de início, como segue: a *conclusibilidade*. Apesar de os falantes sempre darem a intenção de uma pretensa conclusão, os discursos continuamente visam uma *conclusibilidade* que lhes é exterior. Trata-se de uma referência à intertextualidade dos discursos, inseridos em um universo sempre maior de sentidos e correlações. Portanto, a apropriação da Folia de Reis feita pela música sertaneja sugere uma ação responsiva, ou melhor, uma (re)ação, típica do âmbito do discurso, que é sempre “polifônico”, múltiplo e plural.

Ó Deus salve o oratório,
Ó Deus salve o oratório,
Onde Deus fez sua morada, oiá, meu Deus,
Onde Deus fez sua morada, oiá...

De Jessé nasceu a vara,
De Jessé nasceu a vara,
Da vara nasceu a flor, oiá, meu Deus,
Da vara nasceu a flor, oiá...

Onde mora o *Calix* bento,
Onde mora o *Calix* bento,
E a hóstia consagrada, oiá, meu Deus,
E a hóstia consagrada, oiá...

E da flor nasceu Maria,
E da flor nasceu Maria,
De Maria o Salvador, oiá, meu Deus,
De Maria o Salvador, oiá...

Exemplo 3: *Calix Bento*

Folcmúsica brasileira – inspirado na Folia de Reis do norte de Minas Gerais

Fonte: *Ofício Divino das Comunidades*, vol. II

Como assinala Tremura (2015), no entanto, foi a música sertaneja quem melhor soube beneficiar-se da Folia de Reis: “a música da folia de reis e a música caipira compartilham de características comuns, tais como o uso de melodias de caráter melancólico, progressões harmônicas e a maneira e forma de cantar e tocar os instrumentos musicais como a viola e o violão”. Mais que isso,

conforme o mesmo autor, a Folia pode ser considerada como a maior escola da música caipira (cf. NEPOMUCENO *apud* TREMURA, 2015). Talvez tenha sido nesse sentido que, permanecendo fiel à sua hereditariedade comum, a música sertaneja/caipira tenha incorporado algumas folias ao seu repertório. Como exemplo, citamos o tradicional Hino de Reis, gravado por uma série de duplas sertanejas, de Crioulo e Barrerito, passando por André e Andrade, até Chitãozinho e Chororó – para não citar os mais novos expoentes deste gênero. Após a sua exposição ao universo midiático, este hino viria a se tornar o grande “refrão” natalino do sertanejo ao longo de, aproximadamente, três décadas e meia. As mais de vinte estrofes da versão original foram condensadas em apenas cinco, com tempo equivalente às demais canções de um CD comercial. A linguagem se “rebuscou”. Suas expressões coloquiais, que não possuíam qualquer preocupação com flexões de número ou de gênero, foram substituídas por suas correlatas em português padrão. Assim um gênero novamente se atualizava, fazendo-se comunicar ao novo público que estava surgindo. Os tradicionais “ai, ai” da Folia foram inscritos apenas no final da repetição, de modo que o antigo canto – entoado tantas vezes por improviso – se tornou comercial, com padrão e forma fixados desde então:

Vinte e cinco de dezembro Quando o galo deu sinal Que nasceu o Menino Deus Numa noite de Natal (<i>bis</i>)	Os três Reis, quando souberam Viajaram sem parar Cada um trouxe um presente Pro Menino Deus saudar (<i>bis</i>)
A Estrela do Oriente Fugiu sempre dos judeus Pra avisar os três reis santos Que o Menino Deus nasceu (<i>bis</i>)	Nesse instante, no ranchinho Passou a Estrela Guia, Visitando todos presentes Onde o Menino dormia (<i>bis</i>)
Ó Deus, salve a Casa Santa Onde é sua morada, Onde mora o Deus Menino E a Hóstia Consagrada (<i>bis</i>)	

Um trabalho mais aprofundado certamente encontraria várias outras referências à Folia de Reis na música popular brasileira, desde as constâncias rítmicas que a caracterizam, até o jogo das vozes, imposto pela sua melodia. Nosso intuito, porém, limitou-se a demonstrar algumas possibilidades de aplicação dos conceitos *dialogismo* e *hibridação* no horizonte temático desta festa popular religiosa. Em se tratando da Folia, arriscamo-nos a dizer que é praticamente impossível nos dirigirmos a qualquer elemento seu sem enxergarmos nele os traços da dialogia e da hibridação.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho tentamos apontar os constantes intercruzamentos entre o que entendemos por *dialogismo* e o conceito de *hibridação*, recorrendo, para isso, a exemplos extraídos do contexto da Festa dos Santos Reis. Entre outros, o caráter *dialógico* do discurso pôde ser percebido desde a construção dos papéis vivenciados no interior desta Festa, passando pelas diferentes interpretações dos símbolos e chegando à recepção da Folia na música popular brasileira, principalmente em seu viés “sertanejo”. Na medida em que se apresentam como elucidação de um conceito, tais referências põem em evidência a característica responsiva do discurso, marcado por

enunciados que, ainda que tenham a pretensão de *conclusibilidade*, despertam ressonâncias que sempre ultrapassam o horizonte específico de seus sujeitos enunciadoreis. Nesse sentido, mesmo este trabalho, entendido em sentido mais amplo, dá testemunho disso, constituindo-se como uma nova forma de diálogo com o tema Folia de Reis, o que novamente ressalta a peculiar *conclusibilidade* dos enunciados, uma intuição proposta por Bakhtin.

Além disso, novamente considerando duas das principais peculiaridades do enunciado discursivo, a *alternância dos sujeitos* e a *conclusibilidade*, vimos a possibilidade de trazer para nossa reflexão o conceito de *hibridação*, entendido como a integração de duas ou mais instâncias simbólicas. Ora, pensar o próprio caráter dialógico do discurso diz respeito a uma forma de hibridação. Ao considerarmos a presença da Folia de Reis na música sertaneja, por exemplo, estamos simultaneamente abordando uma ressonância da Festa de Reis na música popular, o que, notadamente, requer dialogismo, mas, além disso, também nos referindo a uma construção híbrida, que nada mais é senão a possibilidade de pôr em diálogo estas duas distintas expressões de cultura – nesse caso, a Folia de Reis e a música sertaneja. A nosso ver, portanto, dialogismo e hibridação são apenas duas formas diferentes de compreender um mesmo fenômeno, constantemente efetivado no âmbito das culturas. Se, para este trabalho, valemo-nos da Folia de Reis como modo de ilustrarmos tal articulação, ao longo da vida tantas outras possibilidades podem ser demonstradas, quer na música tradicional popular e rural, quer nos gêneros mais contemporâneos e de predomínio urbano. Tal constatação nos leva a novamente afirmarmos o sentido *dialógico* da cultura, como dissemos de início, uma dialogia repleta de hibridações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAR, Manuel. *Libro de Apolônio*. Barcelona: Planeta, 1984. (Colección “Clásicos universales Planeta”, 80)
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lhud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006b.
- CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução de Gênese Andrade. 4. ed. 5ª. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. (Ensaio Latino-americanos, 1)
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: editora Ática, 2008.
- GEGe. *Palavras e contrapalavras – Caderno de estudos I – Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- GEGe. *Palavras e contrapalavras – Caderno de estudos II – Conversando sobre os trabalhos de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- MIOTELLO, V. Ideologia in *Bakhtin conceitos-chave*. Beth Brait (org.) São Paulo: Editora Contexto, 2008. pp. 167-176.
- SOUZA, Ana Guiomar R.; CLÍMACO, Magda de Miranda. “Música, Gênero e Retórica – uma abordagem interdisciplinar de estudos musicológicos”. In. *Atas do Congresso da Sociedade Musical de Guimarães*, Portugal, 2012.
- TREMURA, W. A. *A música caipira e o verso sagrado na folia de reis*. Disponível em <http://www.iaspmal.net/wp-content/uploads/2011/12/WelsonTremura.pdf> Acessado em 12 de janeiro de 2015.
- VAN DER POEL, Franciscus Henricus. *Dicionário da religiosidade popular: cultura e religião no Brasil*. Curitiba: Nossa Cultura, 2013.

Comunicações Orais

Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo

IMPROVISAÇÃO E INTERPRETAÇÃO: O FAZER MUSICAL

Diogo Souza Vilas Monzo (UNB)
diogomonzo@hotmail.com

Resumo: Este artigo é fruto de uma pesquisa em andamento que tem como foco principal a improvisação musical. Buscou-se uma reflexão sobre a improvisação e interpretação na sua relação com a performance musical. Foi feita uma revisão bibliográfica a partir das pesquisas levantadas sobre improvisação musical e pesquisas relevantes sobre performance musical. O artigo analisa esses resultados de pesquisas da área, buscando de maneira compreensiva interpretar suas tendências ou confrontos entre os autores. Uma performance musical pode ser essencialmente uma interpretação de uma composição que já existe, ao passo que a improvisação nos apresenta algo que se forma no momento em que ela é apresentada.

Palavras-chave: Performance musical; Interpretação; Improvisação.

Abstract: This article is the result of a research in progress that focuses primarily on musical improvisation. We tried to reflect on improvisation and interpretation in relation to the musical performance. A literature review from the raised research on musical improvisation and relevant research on musical performance was made. The article analyzes the results of research in the area, looking sympathetically interpret trends or clashes between the authors. A musical performance can be essentially an interpretation of a composition that already exists, whereas improvisation offers us something that is formed at the time it is presented.

Keywords: Music Performance; Interpretation; Improvisation.

INTRODUÇÃO

O conceito de improvisação musical encontra-se fortemente associado à diversas práticas musicais, enquanto o conceito de interpretação está fortemente associado a estudos na área de performance musical dentro do universo da música erudita. No entanto, o discurso musical não fica restrito a gêneros e estilos musicais e utiliza todos os meios possíveis para enriquecer o seu conteúdo estético.

A Performance Musical “possui uma natureza versátil e interdisciplinar de fazer interface com as outras subáreas da música e com outros campos do conhecimento.” (Ray e Borém, 2012, p. 160) É um momento em que a música atua como “processo” de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além dos seus aspectos meramente sonoros. Seus aspectos podem ser étnicos e interculturais, históricos, estéticos, ritualísticos, sociológicos, políticos entre outros. Performance musical é um tipo de comportamento, uma maneira de viver experiências, ou seja, através de uma performance “o acontecimento sonoro da música traz à tona fenômenos diversos, por vezes inesperados e não necessariamente acústicos.” (Oliveira, 1997, p. 28).

Este artigo tem por objetivo uma compreensão da improvisação como criação em tempo real, comparando com conceitos usados para pensar sobre o fazer musical, na relação entre composição e performance, a fim de mostrar suas diferenças presentes no contexto musical. O método usado foi uma revisão bibliográfica a partir das pesquisas levantadas sobre improvisação musical por ocasião da minha dissertação e pesquisas relevantes sobre performance musical. Assim sendo,

este artigo analisa os resultados dessas pesquisas, buscando de maneira compreensiva interpretar suas tendências ou confrontos entre os autores.

INTERPRETAÇÃO MUSICAL

Temos na interpretação a ideia da tradução, a expressão de um pensamento. Ela pode presumir uma ação executória que se reveste de um sentido hermenêutico. O executante por meio de processos interpretativos, tem o intuito de revelar relações e implicações conceituais existentes no texto musical.

Segundo Apro, “a interpretação musical é, antes de tudo, fruto do pensamento” (Apro, 2006, p. 25). Um indivíduo com um pensamento organizado terá uma execução musical que resultará em uma performance musical coerente. Cada músico traz consigo seus sentimentos, aspirações e convicções, e essas peculiaridades estão ligadas a sua individualidade, que pode ser “utilizada para modelar uma peça segundo ideias próprias e intenções musicais” (Gerling e Souza, 2000, p. 115).

A Filosofia dell’Arte, de Giovanni Gentile, tem como argumento central que “a obra de arte só pode reviver mediante uma interpretação pessoal” (Abdo, 2000, p. 17) em que o único critério é a subjetividade de quem interpreta. Desse modo, é possível afirmar que a execução (interpretação) é uma livre “tradução”, da qual resultam “criações” sempre novas e diversas. Nesse sentido, o intérprete “um ser emocional” explora um universo do qual ele faz parte (na construção) e, como executante, tem um papel eminentemente ativo e criador.

IMPROVISAZÃO MUSICAL

Sloboda (2008) e Johnson – Laird (2002) nos mostram que, para a Psicologia, o tema da improvisação apresenta um desafio único: um artista cria uma obra original em tempo real. Ainda segundo Johnson – Laird (2002, p. 415), os ouvintes, por exemplo, eram às vezes mais impressionados com performances improvisadas de Beethoven do que por suas composições. “O mesmo homem que poderia levar 20 anos para trabalhar um mesmo tema, também podia produzir improvisações com alto grau de acabamento.” (Sloboda, 2008, p. 180)

Estudos recentes sobre improvisação têm abordado essa prática como improvisação idiomática e improvisação livre. Costa se refere a improvisação idiomática como o “jogo com regras” (Costa, 2003, p. 42). Na música popular é muito comum esse tipo de improvisação podendo assim destacar a improvisação parafraseada e formulada.

A improvisação parafraseada é a variação ornamental de um tema ou de alguma parte dele. A improvisação formulada é a construção de um novo material a partir de um variado corpo de fragmentos de ideias. E a improvisação motívica é a construção de um novo material a partir do desenvolvimento de um único fragmento de ideia. Os dois últimos tipos podem ser desenvolvidos tanto em resposta a um tema quanto de forma independente do tema. (Kernfeld apud Gomes, 2014).

Outra classificação pertinente ao estudo da improvisação na Música popular diz respeito à improvisação vertical e horizontal. Esses são conceitos de George Russell, extraídos de seu trabalho *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization* (2001). Para o autor, são esses os dois principais caminhos que direcionam o pensamento do improvisador.

Na improvisação vertical, o músico constrói seu solo com base em cada acorde. Tendo como recurso escalas de acordes, criando um movimento um desenho melódico vertical, que deixa claro a harmonia em suas colocações melódicas.

Uma improvisação neste nível, ou seja, vertical requer que o músico projete a identidade harmônica de cada acorde com a melodia, definindo os tipos de acorde na medida em que eles aparecem dentro da música. Para esta definição nota-se inicialmente uma construção baseada principalmente em terças e fundamentais dos acordes, e posteriormente, através da experimentação, outras notas além das estruturais do acorde também podem ser incorporadas, o que leva aos acordes estendidos ou alterados. Criar uma melodia que se encaixe em cada acorde dentro da respectiva progressão é o principal objetivo deste nível “vertical. (Valente, 2011, p. 164)

O improvisador em sentido vertical insinua qual é o acorde por meio da melodia do seu improviso. Nesse sentido a melodia é construída a partir do acorde, ela é revelada em cada acorde da progressão. Na improvisação horizontal, o performer também trabalha as relações escala-acorde, porém de forma mais geral, usando centros tonais e trabalhando com uma escala por trecho, encaixando-a sobre toda uma progressão e não apenas cada acorde.

Nesta abordagem, a melodia é construída não com paradas e definições sobre cada acorde, e sim baseada em uma escala relacionada a mais de um acorde, ou seja, ao centro tonal daquela progressão. O músico não precisa necessariamente definir cada acorde identificando-os um a um, mas utiliza escalas comuns a mais de um acorde. Este tipo de abordagem não realiza paradas como a vertical, em cada acorde e sim nos centros tonais.”(Valente, 2011, p. 164)

Villavicencio, Iazzetta e Costa apontam em sua pesquisa o ambiente da improvisação livre, que difere de um ambiente de improvisação idiomático. “Nos últimos anos, a improvisação livre passou a ser tratada como um tema para discussão cada vez mais presente nos meios acadêmicos e é atualmente considerada um importante campo de pesquisa.” (Villavicencio, Iazzetta e Costa, 2011, p. 1). Nesse processo criativo, coletivo e de interação total entre os músicos os membros do grupo atuam, ao mesmo tempo, como compositores e intérpretes.

O ambiente da improvisação livre é substancialmente diferente de um ambiente de improvisação idiomático e é construído através das ações interativas instrumentais entre os músicos que se relacionam em tempo real de formas múltiplas e imprevisíveis. Esta configuração cria condições especiais para o surgimento de soluções criativas.”(Villavicencio, Iazzetta e Costa, 2011, p. 1).

Assim, a ideia de que não existem regras na livre improvisação não pode ser considerada de forma tão absoluta:

Para a Livre Improvisação não existe um ideal requerido de técnica e entendimento necessários previamente para realizar uma improvisação. A Livre Improvisação é uma prática autônoma, e talvez essa possa ser uma liberdade que seu nome proclama. Isto significa que o improvisador não precisa de “autorizações”, ou conhecimentos altamente especializados para a ação criativa. (Falleiros, 2012, p. 16)

A EXECUÇÃO MUSICAL NO PULSO DAQUELE MOMENTO

“A execução musical pressupõe, por parte do executante, a aplicação de padrões cognitivos que extrapolam um fazer inconsequente. Ela traz à tona o próprio sentido do verbo latino *facere* (criar, eleger, estimar, ser conveniente), exigindo do intérprete escolhas pré-avaliadas que subsidiarão e legitimarão a sua exposição.” O intérprete ou performer musical, “faz, cria e Elege”. (Lima, 2006, p. 11)

Apro, Carvalho e Lima (2006) pensam a performance como “um processo de execução que não dispensa nem os aspectos técnicos presentes nessa prática, nem os processos interpretativos que contribuem para essa ação” (2006, p. 13). Ferigato e Freire, por sua vez, atribuem a ela “uma

perspectiva de ação mais interdisciplinar onde se encontra uma abrangência cognitiva mais ampla, ocorrendo na ação executória uma interação entre outras áreas do conhecimento sob condições múltiplas.” (Ferigato e Freire, 2014, p. 3)

Sloboda sobre a execução destaca o fato:

de que a execução humana hábil é raramente uma sequência rígida de movimentos na qual cada movimento particular é disparado de forma inflexível pelo movimento precedente, e nos fazem tomar consciência de que a execução resulta de uma interação entre um plano mental que especifica elementos intencionais do output e um sistema de programação flexível que aprendeu, pela experiência, a computar os padrões de contração muscular que atingirão os objetivos (de produção do output em questão) em uma grande variedade de condições iniciais. (Sloboda, 2008, p. 115)

Em um concerto improvisado, cria-se uma expectativa diferente de um concerto predefinido. Talvez quando assistimos a uma performance de música improvisada, para muitas pessoas essa execução musical, a improvisação, pode parecer com músicos pegando as notas no ar, ou para outros como uma mágica, como dito pelo baixista Calvin Hill no estudo de improvisação no jazz de Paul Berliner¹. (Berliner, 1994, p.i-). Ou como dito por “Luiz Eça”, “Sou imprevisível e gosto de ser como o jazz: incerto e preciso.” (Eça apud Signori, 2009, p. xi)

Há um vasto corpo de escritos publicados sobre composições musicais, porém boa parte deles tratam do produto final da composição e não da composição enquanto processo. Leonard Meyer diz que “o crítico não aparece para elogiar grandes obras (nem para condená-las), mas sim para explicá-las e iluminá-las” (Meyer apud Cone, 1995, p. 241). Se pensarmos, inicialmente, na análise como ferramenta do ensino da teoria composicional e que a análise, por sua vez, trabalha com composições específicas, com o produto final, investigando seus componentes e suas articulações, veremos que tenta-se assim compreender e explicar as escolhas feitas por um compositor em uma determinada obra, “interessa-se mais pelo produto final do que na história psicológica momento a momento da gênese de um tema ou passagem musical.”(Sloboda, 2008, p. 135)

Também é possível que alguns elementos da composição evidenciados pela análise crítica não constituíssem parte das intenções, conscientes ou não, do compositor. Em um sistema amplo de sons interrelacionados, como o de uma sinfonia, é inevitável que haja relações que a análise aponte, mas que não foram percebidas ou planejadas pelo compositor. (Sloboda, 2008, p. 135)

Há dois estágios no processo de composição apresentados por Sloboda: primeiro a inspiração, a qual o autor chama de “inspiração por Sessions”. Nesse estágio uma ideia aparece na consciência em forma de esqueleto; em segundo a “execução”, onde essa ideia é “submetida a uma série de processos mais conscientes e deliberados de extensão e transformação”. (Sloboda, 2008, p. 152)

O objetivo principal do processo composicional segundo Sloboda parece ser o trabalho de criar e aperfeiçoar ideias musicais. Mesmo que uma ideia possa surgir espontaneamente, sem um grande esforço - e isso acontece. Não quer dizer que a mesma seja definitiva ou absoluta, o seu desenvolvimento pode vir a levar anos.

O compositor não é tão consciente de todas as suas ideias quanto é dominado por elas. É comum que, até que ele tenha passado por todos os seus processos de pensamento, ele não se dê conta de todos os seus processos. “Com extrema frequência, o trabalho completo parece ser incompreensível ao compositor logo depois de acabado”. (Sloboda, 2008, p. 151)

Como podemos, então, ter *insights* psicológicos sobre esse processo musical central e fundamental? Sloboda ao se fazer essa pergunta responde a partir de quatro métodos, que ele julga

¹ Paul Berliner, *Thinking in Jazz* (Chicago: University of Chicago Press, 1994).

possíveis de investigação. Primeiro é o exame de uma composição conforme os manuscritos do compositor. Segundo, a análise daquilo que os próprios compositores falam a respeito dos seus métodos. Terceiro, a observação ao vivo dos compositores no momento em que eles compõem. E em quarto, a observação e a descrição de execuções improvisadas.

A improvisação em especial, como dito por Sloboda e citado anteriormente, é o momento em que o compositor é o executor e esse fenômeno acontece no momento da performance musical, simultaneamente, ou muito próximo a isso. O improvisador tem menos recursos, menos oportunidades de concertos de correções, ou até mesmo menos oportunidades de escolhas. Não é característica da improvisação (a composição em tempo real) moldar ou aperfeiçoar seu material. O compositor (improvisador) nesse caso não tem essa oportunidade. Parece que a sua primeira ideia precisa funcionar.

Nesse sentido, a improvisação é parecida com a fala, como descreve Falleiros em comum com a fala que Barthes em sua tese de doutorado:

A fala é irreversível, isto é: não podemos corrigir uma palavra, excepto se dissermos precisamente que a corrigimos. Aqui, rasurar é acrescentar; se eu quiser apagar o que acabei de expor, só poderei fazer mostrando a própria borracha (devo dizer: “ou antes...”, “exprimi-me mal...”); paradoxalmente, é a fala, efêmera, que é indestrutível. A fala só pode juntar outra fala. (Barthes, apud Falleiros, 2012, p. 19)

A improvisação possui estas características com a fala. Se um improvisador fosse responder a uma pergunta feita na hora, sem aviso prévio ou premeditação, a resposta seria muito diferente de outra dada de forma pensada, com acesso anterior à pergunta. Assim, esse processo de composição musical premeditado, feito anterior a performance (execução), primeiro compõe e depois executa, é um processo pelo qual a improvisação não passa.

No processo de composição anterior à performance, o compositor tem tempo de tomar decisões de estruturas e direcionamento. Ele pode julgar, pensar, refletir se uma ideia é boa, se ela funciona ou não, entre outras questões. Ou mesmo trocar de ideia, escolher usar uma outra. No entanto, não podemos perder de vista que nesse processo, no qual é permitido ao compositor realizar mudanças, desistências e ter tempo para escolhas, suas decisões não influenciam diretamente no momento da performance: a influência ocorre mais na própria composição e no resultado final da mesma.

Na improvisação isso não acontece. A decisão do improvisador influencia diretamente na performance musical. Não que o improvisador deva aceitar a primeira ideia, mas entender que ela pode se tornar o fator diferencial da composição. O desafio talvez seja, não apenas criar, mas, a partir de uma primeira ideia, construir algo absolutamente novo e inovador.

Criar no sentido absoluto, nos dias de hoje, é talvez um dos grandes desafios do nosso tempo, para músicos e compositores. Porém a improvisação, aliada à criatividade e à inspiração, pode ser um novo fôlego à criação musical e ao desenvolvimento de novas tendências, sejam elas regeneradas, inventadas ou simplesmente remexidas. “A improvisação individual ou em grupo, tem e teve ao longo de toda a História da música um papel fundamental.” (Silva, 2008, p. 1)

“Entretanto, as restrições inerentes a improvisação – imediatez e fluência – tornam plausível que haja processos que a improvisação e a composição não compartilham.” (Sloboda, 2008, p. 136) Sendo assim, o improvisador (compositor) pode dispensar parte do trabalho que o compositor que não está criando em tempo real teria.

“A improvisação não se encaixa tão perfeitamente no esquema que nós normalmente usamos para pensar sobre o fazer musical” (Benson, 2003, p. 25), na relação entre composição e performance. No contexto da música erudita pode-se considerar “performance como a execução formal

de música escrita por outro que não o intérprete e referem-se a este conjunto de eventos e comportamentos como sendo performance de elite ou de alto padrão (Palmer, 1997, p. 118).” “Em nossa cultura ocidental, trata-se frequentemente de música escrita por alguém que não está diretamente envolvido na execução.” (Sloboda, 2008, p. 87) Porém a “criação no presente momento, sem intermediações temporais, é uma característica imprescindível da improvisação seja qual for a sua modalidade. O improvisador deve estar sozinho ou com outros improvisadores, criando no momento e não para depois” (Falleiros, 2012, p. 18).

A improvisação não é uma interpretação de algo que já existe. Nesse sentido, ela difere da performance como representação, “a apresentação de uma composição que já existe, que já foi apresentada e esta sendo apresentada mais uma vez.” Sloboda considera a performance musical como “uma constelação de atividades”, e afirma: “Que ao se executar uma peça, o intérprete, ao replicá-la, nunca o faz de maneira idêntica”. (Sloboda, 1982, p. 480).

Esta falta de especificidade dá ao intérprete uma latitude considerável. Portanto, interpretação, um conceito inseparável de performance, refere-se diretamente à individualidade utilizada para modelar uma peça segundo ideias próprias e intenções musicais. Diferenças na interpretação são responsáveis pela riqueza e variedade na execução musical e podem ser investigadas entre vários intérpretes ou entre várias instâncias de um mesmo intérprete. (Gerling e Souza, 2000, p. 115)

Nesse sentido, a interpretação na performance musical não se apresenta como uma repetição idêntica, mas realmente a performance nesse aspecto se apresenta de uma maneira que a improvisação não é. Uma performance musical pode ser essencialmente uma interpretação de uma composição que já existe, ao passo que a improvisação nos apresenta algo que se forma no momento em que ela é executada. Consideramos a improvisação como a ação de selecionar características musicais particulares em tempo real, transformando o momento presente em resultado sonoro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A performance pensada como a arte de interpretar exige um pesquisador mais afeto às questões da interpretação propriamente dita. Porém, pensada como a arte de improvisar, é preciso levar em consideração que a improvisação musical é uma atividade submetida a diversas regras, tanto ao nível interpretativo (aspectos técnicos e expressivos da execução), como mesmo a real capacidade criativa (que determina a seleção, organização e manejo de materiais musicais) do músico ou instrumentista que a executa.

O improviso é um tipo de aprendizado, é como “um momento de liberdade”, um momento de livre expressão do músico. Este tipo de aprendizagem resulta de um processo criativo em que o indivíduo constrói novas ideias ou conceitos a partir do conhecimento que ele já adquiriu através de diferentes situações e experiências, seleciona e transforma as informações, constrói hipóteses e toma decisões baseadas em uma estrutura cognitiva (esquemas ou modelos mentais que organizam e dão sentido às experiências e permitem que o indivíduo vá além da informação recebida).

E apesar da improvisação surgir em um “momento de liberdade” ou conotar uma situação espontânea, ela é resultado de preparação, de pesquisa e de conhecimento de uma dada linguagem estilística: ritmos, melodias e progressões harmônicas específicas, bem como as articulações e dinâmicas. Porém cada detalhe cada gesto do músico está carregado de seus sentimentos, aspirações e convicções, e, portanto “...diz, significa, comunica alguma coisa” (Pareyson, 1997, p. 61).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDO, Sandra Neves. Execução/Interpretação musical. *Per Musi*. Belo Horizonte, v.1, 2000. p. 16-24.
- BENSON, Bruce, Ellis. *The Improvisation of Musical Dialogue: A Phenomenology of Music*. Cambridge University Press, 27 de fev de 2003.
- BORÉM, Fausto, RAY, Sonia. (2012). *Pesquisa em Performance Musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas*. Anais do II SIMPOM 2012 - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. Rio de Janeiro.
- CONE, Edward. *The Pianist as Critic*. In: *The practice of Performance*, John Rink (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 241-253, 1995.
- COSTA, Rogério. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. Rogério Luiz Moraes Costa. São Paulo, 2003.
- FALLEIROS, Manuel. *Palavras sem Discurso: Estratégias Criativas na Livre Improvisação*. Tese de Doutorado - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- FERIGATO, Arícia. e FREIRE, Ricardo. *A Expressividade na construção da performance musical: concepções e utilização de estratégias por harpistas*. Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais – 2014.
- GERLING, Cristina C. e SOUZA, Jusamara. *A performance como objeto de investigação*. Seminário Nacional de pesquisa em performance musical, 1, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2000. p. 114-125.
- GOMES, Iara. *Improvisação: a criação musical durante a performance e seus mecanismos de elaboração*. II Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical, 2014. ABRAPEM – UFES – FAMES
- JOHNSON-LAIRD, P. N. *How Jazz Musicians Improvise: Music Perception Spring*, Vol. 19, No. 3, 2002. p. 415-442.
- LIMA, Sonia A., APRO, Flávio, CARVALHO, Marcio. (2006). Performance, prática e interpretação musical: Significados e abrangências. In: LIMA, Sonia Albano de. (Org) *Performance e Interpretação musical: Uma prática interdisciplinar*. (p. 1 - 23). Musa Editora. São Paulo
- OLIVEIRA, Pinto, T. *Healing Process as Musical Drama: The Ebó Ceremony in the Bahian Candomblé of Brazil*, *The World of Music*, n. 39(1): 11-33.
- PALMER, Caroline. *Music Performance*. *Ann. Rev. Psychol*, 48, p. 115-138, 1997.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Editora Martins Fontes, 1997.
- PINTO, Tiago. Som e música: Questões de uma Antropologia Sonora. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2001, V. 44 no 1.
- RUSSELL, George. *Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization*. Brodeline, Concept PublishingCO, 2001.
- SILVA, Levi, Leonildo. *A Improvisação Musical*. Artigo que viu a luz en la revista nº 0006 de Sinfonía Virtual. Argentina, 2008. http://www.sinfoniavirtual.com/revista/006/a_improvisacao_musical.php
- SIGNORI, Paulo César. *Tamba Trio: A trajetória histórica do grupo e análise das obras gravadas entre 1962-1964*. Dissertação de mestrado. Departamento de Música – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.
- SLOBODA, John A. *Music Performance*. In: *The Psychology of Music*. Diana Deutsch (ed.) New York: Academic Press, p. 479-496, 1982.
- SLOBODA, John. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford University Press Inc. New York.
- SLOBODA, John. *A Mente Musical: A Psicologia Cognitiva da Música*. Londrina: EDUEL, 2008
- VALENTE, P. V. *Horizontalidade e verticalidade: os modelos de improvisação de Pixinguinha e K-Ximbinho...* *Per Musi*, Belo Horizonte, n.23, 2011, p. 162-169.
- VILLAVICENCIO, Cesar, IAZZETTA, Fernando, COSTA, Rogério Luiz M. *Fundamentos técnicos e conceituais da livre improvisação*. Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo (USP), 2011.

Comunicações Orais**Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo****JOHN CAGE E PIERRE BOULEZ: UMA LUTA POR HEGEMONIA
EM TORNO DA INDETERMINAÇÃO NA MÚSICA**Rodrigo Oliveira dos Santos (UFG)
*rodrigoliveiradosantos@hotmail.com*Ana Guiomar Rêgo Souza (UFG)
anagsou@gmail.com

Resumo: Esse artigo procura interpretar o embate entre os compositores John Cage e Pierre Boulez em torno da indeterminação na música, ocorrido na década de 50 do século passado, através dos conceitos de *habitus*, campo de produção e capital simbólico, do sociólogo francês Pierre Bourdieu. A discussão em torno desse embate é fundamentada na análise dos textos – Alea (1957), de Pierre Boulez; Indeterminacy de John Cage, (1958); e La série et les dés (1965), de Henry Pousseur – realizada por Vera Terra, na obra Acaso e Aleatório na Música: um estudo da indeterminação nas poéticas de Cage e Boulez. O pensamento de Bourdieu contribui para a compreensão de que esses embates contém, além de fomentações estéticas, marcos de institucionalidade.

Palavras-chave: Música indeterminada; Habitus; Campo de produção.

INTRODUÇÃO

Segundo Gilberto Mendes, Cage e Boulez foram os dois polos da música da segunda metade do século XX, assim como Schoenberg e Stravinsky o foram na primeira metade desse século que passou (VERA, 2000, p. 14).

Entretanto, vale ressaltar que em meio a essa polarização descrita por Gilberto Mendes existiam no interior do modernismo musical compositores como Debussy, Varése, Villa Lobos, Hindemith e Messiaen que possuíam seus próprios “polos”, exercendo, portanto uma “posição algo independente” (SALES, p. 69).

Além disso, compositores como Alban Berg e Anton Webern possuíam estéticas próprias, apesar de comporem com Schoenberg uma “escola”, a 2ª Escola de Viena, compartilhando assim a busca pela atonalidade e posteriormente, o dodecafonismo, sistema elaborado por Schoenberg. Cage, por sua vez também não ocupava uma posição solitária, pois junto a ele, entre 1950 e 1954 estavam compositores como Morton Feldman, Earle Brown e Christian Wolff, que formavam a Escola de Nova York. Cada um desses compositores tinham estéticas e motivações filosóficas próprias, apesar de estarem juntos a Cage. A Escola de Nova York designava também “um grupo de pintores e escultores em atividade na mesma época, entre eles: Jackson Pollock, Willem de Kooning, Philip Guston, Franz Kline, Mark Rothko, Jasper Johns e Robert Rauschenberg” (DEL POZZO, 2007. p. 123).

Dentre esses vários “pólos”, Pierre Boulez e John Cage dialogaram e construíram diferentes visões a respeito da indeterminação na música, na década de 1950. Essa discussão no interior do campo artístico da música erudita de vanguarda tinha como palco Darmstadt, espaço institucional

em que compositores como Karlheinz Stockhausen, Pierre Boulez, Luigi Nono, John Cage, dentre outros conseguiam fazer valer seus discursos e se firmar em meio ao campo artístico da música erudita do século XX.

O pensamento de Pierre Bourdieu pode ajudar a compreender como essas lutas por diferentes técnicas e modos de composição musical não são puras discussões estéticas. Tais embates são importantes demarcadores da fronteira institucional no interior do campo musical. Eles ajudam a fortalecer os seus autores com um capital simbólico que lhes garante legitimidade no interior do campo, além de fornecer elementos simbólicos que fortalecem o *habitus*, isto é as internalizações sociais das pessoas que vivem nesse e desse campo artístico: críticos, historiadores da música, professores, alunos, compositores, intérpretes, editores, público, etc. Tais discussões, na medida em que passam a fazer parte da linguagem dos diferentes sujeitos que ocupam esse campo artístico são marcos de institucionalidade.

Por isso, esse trabalho será dividido em três partes. A primeira que propõem discutir alguns conceitos teóricos de Pierre Bourdieu, tais como campo de produção simbólica e *habitus*. Uma segunda parte fundamentada na obra, *Acaso e aleatório na música: um estudo da indeterminação nas poéticas de Cage e Boulez, de Vera Terra*, onde a autora analisa os seguintes textos: *Alea* (1957), de Pierre Boulez, *Indeterminacy*, de John Cage (1958); e *La série et les dés* (1965), de Henry Pousseur. E por fim, a conclusão que busca tentar mostrar as possibilidades interpretativas fornecidas pelas ideias de Bourdieu para o diálogo estabelecido entre Cage e Boulez em torno da indeterminação.

OS CONCEITOS DE *HABITUS*, CAMPO DE PRODUÇÃO E CAPITAL SIMBÓLICO

Para Pierre Bourdieu, os campos de produção simbólica são definidos de maneira relativamente autônoma à sociedade. Isto ocorre porque os especialistas inerentes a cada campo – econômico, jurídico, artístico, político etc – partilham de códigos linguísticos específicos, muitas vezes inacessíveis aos sujeitos que estão externos aos campos. Desse modo, os agentes no interior dos campos lutam por hegemonia de visão de mundo, pela imposição da verdade, consenso e legitimidade social. Portanto, o mundo social é sempre uma *di-visão*, uma luta por imposição de fronteiras. Vitoriosos são os grupos sociais que conseguem impor a maneira mais adequada de representar o passado às suas finalidades presentes.

Arelada à noção de campos está a de *habitus*. Estes conceitos não podem ser pensados desarticuladamente. O *habitus* tenta representar as internalizações sociais dos sujeitos que os levam a agir de diferentes modos nos meios sociais. Conforme afirma Loïc Wacquant, *habitus* é história individual e grupal sedimentada no corpo, é estrutura social transformada em estrutura mental, elemento que agrega as experiências passadas, estruturadas que são objetivadas enquanto acontecimentos presentes, estruturantes. Ele tem características de *sociação* e de *individuação*. Enquanto *sociação* pode estar relacionado a visões de mundo e juízos partilhados por pessoas que sofreram condicionamentos sociais semelhantes. Assim é passível de existir um *habitus masculino*, *habitus burguês*, etc. Como *individuação*, ele existe porque cada sujeito internaliza uma combinação de diferentes esquemas sobrepostos em diferentes camadas não submetidos a uma estrutura única (WACQUANT, 2007).

O campo artístico é o “espaço estruturado de posições e tomadas de posição, onde indivíduos e instituições competem pelo monopólio sobre a autoridade artística à medida que esta se autonomiza dos poderes econômicos, políticos e burocráticos”. (WACQUANT, 2005. p. 117). Como relativamente autônomo à esfera econômica, os agentes no interior do campo artístico lutam por

imposição dos princípios de valorização do seu trabalho através de critérios, que muitas vezes não se submetem ao lucro, mas que são inerentes ao próprio campo artístico. Tal característica condiz com a crença na sacralidade da arte e que o campo artístico é absolutamente autônomo. Porém, afirmar que o campo artístico possui uma relativa autonomia, não implica em afirmar que esse campo não é socialmente determinado.

“[...] O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção” (BOURDIEU, 2004, p. 12).

Como palco de luta, os sujeitos tentam ultrapassar os critérios de avaliação existentes no interior desse campo de produção cultural. Assim, há tanto as posturas ortodoxas, dos grupos hegemônicos que tentam manter esses critérios de avaliação, quanto as posturas hereges, dos grupos que ainda lutam por legitimidade e que por isso tentam romper os critérios estabelecidos. O sucesso depende do capital cultural dos sujeitos, dos códigos culturais inerentes ao campo que os sujeitos já têm internalizados e que lhes garante distinção, legitimidade e prestígio perante aos outros.

Desse modo percebe-se que “a prática artística não pode ser deduzida somente a partir da localização estrutural; nem surge por si mesma das propensões individuais; pelo contrário, nasce da sua dialética turbulenta” (WACQUANT, 2005, p. 118).

Através dessas premissas, o objeto artístico só pode ser definido através de um *artworld*, isto é, de um universo social que lhe garante o estatuto de apreciação estética. É essa institucionalidade que permite a distinção entre o bem artístico e um objeto de utensílio cotidiano (BOURDIEU, 2004). A obra de arte, portanto não está separada da história de sua instituição, de um campo artístico relativamente autônomo capaz de por e impor seus próprios fins contrários às exigências externas (BOURDIEU, 2004). Este campo artístico inclui visitas aos museus, a instituição escolar, as academias de arte, leis de incentivo, gravadoras, a história da arte, etc. Em suma, todo o espaço de produção e reprodução da obra de arte. Assim, a obra de arte é dotada de sentido e valor, através do campo artístico e do *habitus* culto de seus expectadores, que garante as competências estéticas necessárias à apreciação. Então, para Bourdieu toda espontaneidade do olhar à obra possui a historicidade de um *habitus*. Variável de sujeito para sujeito, ele também influencia diferentes juízos de valor.

Assim, o campo artístico cria a própria atitude estética sem a qual o campo não poderia funcionar. A sacralidade da obra de arte existe em toda a sua historicidade e institucionalidade. É o campo, o *habitus* e o capital cultural que fornece prestígio ao nome de um determinado artista e garante a eficácia simbólica de sua obra. O caráter sagrado da mesma está baseado na crença de seus espectadores. Portanto, o “sujeito” da obra, não é apenas o artista que garante materialidade a mesma, mas também os diferentes agentes do campo artístico que garante prestígio à obra e lutam para impor sua visão de mundo. Em suma, que possuem o poder de nomear os artistas e de sacralizá-los em conjunto com as suas obras (BOURDIEU, 2004).

INDETERMINAÇÃO NA MÚSICA: JOHN CAGE E PIERRE BOULEZ

John Cage conseguiu reunir em torno dele compositores como Morton Feldman, Earle Brown e Christian Wolff (Escola de Nova York). A estética de John Cage caracterizou-se pelo abandono progressivo das ideias de ordem na criação artística, utilização da indeterminação na composição (*Music of Changes*) e na participação do intérprete (*Williams Mix*), sendo esse um co-autor da obra.

Na outra vertente, o serialismo de Pierre Boulez (*Terceira Sonata para piano*) e de Karlheinz Stockhausen (*Klavierstücke XI*). Estes compositores trabalharam com um tipo de indeterminação controlada que mantém as ideias do compositor. A indeterminação nesse caso visava ampliar o número de variações possíveis de interpretação da obra (VERA, 2000).

Francis Bayer utilizou os termos de *abertura* e *indeterminação*, influenciados pelas ideias de Pierre Boulez e de Umberto Eco. *Abertura* significa mobilidade da forma. Essa vertente exclui os processos aleatórios na composição, não havendo a renúncia da ordenação do discurso musical. A *indeterminação* leva em conta o acaso havendo a renúncia da ordenação de sentido (VERA, 2000).

Leon Stein coloca as duas tendências reunidas numa categoria geral, *indeterminação*, assim como Cage. Dentro da indeterminação há as *músicas aleatórias*, em que o emprego da indeterminação envolve a escolha do compositor, e a *música casual*, em que as escolhas dos intérpretes os tornam co-autores da obra (VERA, 2000).

A introdução da *indeterminação* na música constituiu-se enquanto alternativa à dissolução do sistema tonal na música do século XX. A negação do sistema tonal implicou na busca por novas fontes de estruturação do discurso musical.

A oposição entre Pierre Boulez e John Cage tem uma origem comum: a música de Anton Webern (VERA, 2000). Boulez e Cage fizeram diferentes leituras da obra weberniana. Boulez se atentou pelos aspectos positivos da obra de Webern, as diferentes possibilidades da série. Já Cage o negativo, o silêncio, o indeterminado puro (VERA, 2000).

Na década de 50 surgiram compositores que trabalharam com música indeterminada. Além de suas composições, eles também escreveram sobre o tema. Pierre Boulez escreveu *Alea* (1957), que acompanhou sua *Terceira sonata* para piano, John Cage, *Indeterminacy*, apresentado em Darmstadt (1958) e Henry Pousseur, *La série et les dés* (1965), apresentado no Centro de Sociologia da Música da Universidade Livre de Bruxelas. Vera Terra, em *O Aleatório e o Acaso na Música*, analisou esses três textos.

Boulez e Pousseur defendiam que a indeterminação era um procedimento da música do século XX. Já Cage estendeu os elementos indeterminados na música à época barroca. Mais do que tratar dos procedimentos, os textos são uma tomada de posição de seus autores e assumem o caráter de manifesto (VERA, 2000).

Boulez e Pousseur utilizam a palavra *acaso*, enquanto Cage, *indeterminação* e *operações de acaso* (*chance operations*), para se referir a processos de indeterminação inteiramente casuais. Os dois primeiros a partir dos títulos conferidos aos seus textos, *Alea*, no caso de Boulez, e *A série e os dados*, título de Pousseur, referem-se ao poema *Um lance de dados*, de Mallarmé. *Alea*, palavra latina que remete a jogos de dados, além de jogos de azar em geral. Pousseur em outras conferências utilizou o jogo de dados para se referir ao método serial criado por Schoenberg e desenvolvido por Webern (VERA, 2000).

Cage utilizava a palavra *indeterminação* e não *acaso*, porque ela o permitia estender sua análise à música barroca. Ele afirma que na *Arte da fuga*, de Johann Sebastian Bach, os timbres e intensidades não são dados sendo portanto, indeterminados. Argumenta também que em *Klaviersstück XI*, de Karlheinz Stockhausen, a sequência das partes é indeterminada, o que cria uma única estrutura morfológica de expressividade a cada performance (VERA, 2000).

Para Cage, a utilização da indeterminação na música do século XX, só tinha relevância se conseguisse criar uma mudança no próprio sentido de obra musical. Por isso, Cage critica *Klaviersstück XI* de Stockhausen afirmando que a sua indeterminação era desnecessária e ineficaz, uma vez que não fugia das convenções musicais europeias ao não produzir uma situação inesperada (VERA, 2000).

As características musicais europeias identificadas por Cage são a divisão da oitava em doze sons, a regularidade da pulsação no tempo, além da concepção de forma musical que se desenvolve no tempo, contendo um início, um meio e um fim, sendo inerente a essa narrativa momentos de clímax em contraste com momentos de repouso (VERA, 2000).

Cage defendia então que a *indeterminação* também deveria se dar no momento da performance e que a composição devia ter uma característica totalmente experimental. Como a performance passaria a ser imprevisível, ela não precisaria ser justificada. Assim, o nada é o objeto da performance já que ela não é entendida como um objeto no tempo (VERA, 2000).

Para Boulez, esse modo de proceder com a indeterminação caracterizava-se como uma recusa da escolha. Cage percebia nisso uma característica positiva, pois os sons se libertariam das escolhas pessoais do compositor (VERA, 2000). Já Boulez critica essa atitude como sendo uma inadvertência, pois deixar a peça à escolha do acaso seria uma defesa contra a fraca técnica composicional. Além de instaurar o fetichismo do intérprete, pois transferiria a responsabilidade da obra para ele (VERA, 2000).

A busca musical de Cage era acompanhada por uma característica filosófica, pois ao defender uma *não intencionalidade intencional* à obra, ele estaria a aproximando da vida. O afastamento da mente e do desejo da vida a tornaria maravilhosa. Essa não intencionalidade é intencional, porque Cage não deixa de definir as probabilidades dos eventos acontecerem. Boulez percebe então, que Cage não deixava a trama acontecer tão inadvertidamente assim (VERA, 2000).

Desse modo percebe-se que:

Boulez e Cage compõem a partir de “lugares” distintos no interior dessa tensão. O primeiro “lança os dados” no nível do texto, cuidando de assegurar o contexto, para evitar que a obra se “desintegre” com a introdução do acaso; o outro “lança os dados no nível do contexto, indeterminando o texto, deixando-o em aberto, desconstruindo a noção de obra” (VERA, 2000. p. 36).

Boulez defendia então uma virtualidade em relação a uma forma que não se repete, que seria sempre rebelde. Já Cage apostava que essa virtualidade devia se dar através do campo de um vazio que é silêncio, onde todos os sons são possíveis.

A utilização da indeterminação na música é distinta em Cage e Boulez.

Em Boulez, o emprego da indeterminação visa ampliar as possibilidades de combinação geradas pela série. Em Cage, sua função é ampliar o próprio campo – o silêncio (um indeterminado puro) – de modo a abranger a totalidade dos sons e ruídos (VERA, 2000. p. 37).

Boulez defendia um *acaso dirigido*, que não prejudicaria a composição, aqui compreendida como a manutenção das ideias de um autor. Esse acaso seria como um *rubato* generalizado aplicado tanto as intensidades, quanto aos registros e ao tempo. Assim a indeterminação geraria uma constelações de sons gerados pelo compositor (VERA, 2000).

Já para Cage, a indeterminação conferia à obra a dimensão de um processo. O intérprete poderia se identificar com qualquer eventualidade, afirmando assim o caráter não-intencional da obra. O silêncio seria um enorme campo de possibilidades para a criação de sua música. Não o silêncio como tal, mas o som do ambiente (VERA, 2000). Assim o centro organizador não é mais o campo, mas os diferentes sons que se interpenetram.

Percebe-se que para Boulez, a indeterminação consistia numa ampliação das possibilidades do método serial, enquanto que para Cage, num rompimento com esse método e na criação de uma obra que fosse processo do acaso alheio à subjetividade do autor.

Cage e Boulez trocaram correspondências no período correspondente entre maio de 1949 e agosto de 1954. As correspondências se iniciaram após Cage voltar da Europa. Lá ele passou seis meses graças a uma bolsa da Fundação Guggenheim e um prêmio recebido pelas Sonatas e Interlúdios para piano preparado. Ao chegar a Paris, Cage conhece Boulez e passa a frequentar seu círculo de amigos (DEL POZZO, 2007).

Os compositores se interessaram na produção e no pensamento um do outro.

“[...] Cage se interessou pela elaboração de matrizes para a organização de uma obra. Boulez, da sua parte, atraiu-se pelos ‘complexos de frequência’ presentes nas peças para piano preparado e na estruturação rítmica de outras peças de Cage” (DEL POZZO, 2007, p. 117).

Os dois compositores, apesar de divergentes em relação às ideias de acaso e indeterminação desenvolveram mútuos interesses e influências, mais intensos no período em que trocaram correspondências, “representados por peças compostas ‘a posteriori’, como a Terceira Sonata (1956-57) de Boulez e o Concerto para Piano e Orquestra (1957-1958) de Cage” (DEL POZZO, 2007, p. 118).

O início da divergência de Boulez à Cage, em relação ao acaso é a crítica que Boulez faz ao uso da notação gráfica (quadrados brancos) em peças de Morton Feldman, documentado em uma correspondência de agosto de 1951. Boulez considerava o recurso “muito impreciso e muito simples” (DEL POZZO, 2007, p. 120).

Cage responde as críticas de Boulez a Feldman em uma carta do verão de 1951, afirmando que Feldman teve dificuldade em imaginar que Boulez não tivesse gostado da obra e que como resposta lhe enviaria uma nova *Intersection*, para piano (DEL POZZO, 2007, p. 122).

Após Boulez ter viajado à Nova York, em novembro de 1952, para divulgar sua obra através de palestras e concertos, os dois compositores voltam a se encontrar. Porém, as correspondências entre os dois vão ficando cada vez mais escassas. A última carta enviada por Boulez a Cage é de setembro de 1962, para felicitar o aniversário de 50 anos de Cage (DEL POZZO, 2007). O silêncio cada vez mais presente entre os dois compositores, não seria um atestado que cada um deles teria firmado sua posição em relação ao acaso na música?

CONCLUSÃO

Em torno da indeterminação na música Cage e Boulez criaram diferentes termos para designar seus processos e concepções. Boulez utilizava a palavra *acaso*, enquanto Cage, *indeterminação* e *operações de acaso* (*chance operations*). Esses usos diferenciados além de caracterizarem os modos de operação composicional desses compositores também podem ser considerados como uma luta por hegemonia no interior do campo artístico. Cage chegou a caracterizar como ineficaz o uso da indeterminação em *Klavierstück XI* de Karlheinz Stockhausen, pois esta segundo ele deixava indeterminada apenas a sequência entre as partes não deixando os sons livres da ordem aferida pelo compositor.

Ao nomear essa “ineficiência”, Cage conferia para si e ao seu modo de conceber a indeterminação, capital simbólico capaz de legitimá-lo perante o campo musical. Boulez ao afirmar que deixar a peça à escolha do acaso era uma defesa contra a fraqueza do método composicional, resultando em inadvertência, fazia o mesmo, agregava capital simbólico para si.

Os dois modos divergentes em operar com o acaso e com a indeterminação na música podem ser considerados balizas de fronteira no interior do campo musical. Eles perpassam os valores subjetivos de cada um dos compositores, e contribuem na afirmação institucional de seus nomes no interior do campo artístico. A percepção de como esses embates fortalecem a posição de hege-

monia e protagonismo dos envolvidos no interior do campo pode contribuir para que críticos, ouvintes, compositores, musicólogos, mais do que assumirem lados ou posições ideológicas fundamentalistas em meio aos discursos, estabeleçam uma abordagem compreensiva a respeito de diferentes posições. Uma posição ativa em meio aos discursos a respeito da música, que também são discursos de poder e institucionalidade pode contribuir para o emergir de novas visões, novos imaginários, em suma, para uma criatividade mais autônoma em relação aos grandes cânones.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

DEL POZZO, Maria Helena Mailet. *Da forma aberta à indeterminação: processo da utilização do acaso na música brasileira para piano*. Tese Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP, 2007.

SALES, Paulo de Tarso. *O pós modernismo na música e seus reflexos no Brasil – 1970-1980*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

TERA, Vera. *Acaso e Aleatório na Música: um estudo da indeterminação nas poéticas de Cage e Boulez*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2000.

WACQUANT, Loïc. Mapear o Campo Artístico. In: *Sociologia: Problemas e Práticas* n° 48, 2005. Disponível em: <<http://sociologiapp.iscte.pt/fichaartigo.jsp?pkid=516>>. Acesso em: 15 jul 2015.

_____. Esclarecer o habitus. In: *Educação e Linguagem* n° 16, 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/126/136>>. Acesso em 15 jul 2015.

Comunicações Orais**Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo****LEGITIMIDADE, TRADIÇÃO E RELAÇÕES DE PODER NA PRÁTICA MUSICAL CATÓLICA DURANTE O SÉCULO XX NO BRASIL**Fernando Lacerda Simões Duarte (UNESP)
lacerda.lacerda@yahoo.com.br

Resumo: A historiografia da música no Brasil e no Ocidente conferiu diferente importância à música ritual católica em diferentes períodos, tendo esta diminuído especialmente no século XX. Dentre as possíveis razões para este fato, uma das mais prováveis reside na diferenciação entre universos da música de concerto e daquela ritual, a partir do Romantismo. Esta diferenciação reflete diretamente o valor artístico conferido às composições e a questão da legitimidade. Questiona-se, então, em que medida a legitimidade da produção musical católica no século XX é expressa por valores puramente religiosos e qual o papel da tradição enquanto fator de legitimação desta produção musical. Para tanto, recorreu-se à visão de Pierre Bourdieu sobre a legitimidade na produção artística, bem como a Walter Buckley e Jöel Candau a fim de tratar de relações de poder, legitimidade e a tradição (transmissão e recriação da memória coletiva). Os resultados revelam a existência de mecanismos próprios de legitimação, observados nos modelos propostos nos documentos eclesiais. Tanto na restauração musical católica, quanto na música pós-conciliar, acadêmicos e “peritos” atuaram no sentido de legitimar determinados repertórios por diferentes meios: da censura à pesquisa de opinião dos fiéis. Existe, por outro lado, uma adequação das propostas vindas destes especialistas às necessidades globais da Igreja, conferindo à legitimidade da produção de música ritual um caráter misto. Na transição entre modelos composicionais, se observam resgates de memórias e esquecimentos intencionais. Finalmente, se observa a sobrevivência de identidades musicais locais como resultado de relações de poder decorrentes do juízo público das obras musicais.

Palavras-chave: Música litúrgica – Igreja Católica. Restauração musical; Canto pastoral. Legitimidade da produção musical; Música e relações de poder.

INTRODUÇÃO

A ausência da música ritual nos manuais de história da música durante o século XX se faz sentir tanto naqueles que se referem à música no Ocidente, quanto nos que se limitam ao Brasil. As razões para este fato podem ser as mais diversas. No Brasil, a escassez de pesquisas sobre a prática musical católica do século XX em detrimento daquela realizada nos séculos anteriores poderia ser um argumento cuja aplicabilidade se mostraria limitada no que diz respeito à música no Ocidente de maneira geral, uma vez que a partir do século XVIII a música ritual perde lugar nos manuais. É possível vislumbrar, então, outro argumento na gradativa autonomia que a criação artística passou a assumir em relação a outros sistemas que não o intelectual, a partir dos seiscentos, mas principalmente com o Romantismo. Nas palavras de Pierre Bourdieu (2002, p. 10-11), tratou-se de uma gradativa independência de outros poderes que podiam reclamar para si o direito de “legislar em matéria de cultura em nome do poder ou de uma autoridade que não fosse propriamente a intelectual”. Bourdieu se referia ao poder econômico, político e religioso, dos quais os sujeitos criadores da arte tornaram-se gradativamente independentes, na medida em que se desvincilharam econômica e socialmente da “tutela da aristocracia e da Igreja, e de seus valores éticos e estéticos”. Simultaneamente a este processo – e também em razão deste –, o público se ampliou e diversificou. Neste cenário de gradativa independência da esfera artística em relação à religiosa, faz

sentido o argumento de Paulo Castagna de que a música ritual teria perdido o interesse por parte da sociedade burguesa nos séculos XVIII e XIX¹.

Há de se considerar ainda como argumento possível para o enquadramento proposto pela historiografia o fato de a prática da música ritual apontar – em grande parte do século XX, no Brasil² – para o amadorismo, o que leva o músico profissional a se confrontar com um ambiente que põe em xeque a legitimidade de sua formação altamente especializada. Em outras palavras, os templos deixam de se revelar um ambiente propício à afirmação da identidade coletiva dos músicos profissionais, que encontra seu lugar nos teatros. Na via contrária, a especificidade das metas musicais do sistema religioso católico no século XX diminui consideravelmente o papel deste repertório na memória coletiva dos músicos que integram a academia, pouco participando, portanto, da construção de uma identidade profissional coletiva que se poderia chamar de erudita.

Isto não significa, entretanto, que as metas musicais que se tornaram hegemônicas no sistema religioso católico não tenham sido concebidas (e colocadas em prática) por uma *intelligentsia* artística específica, cuja atuação foi reconhecida pela Cúria Romana, quando suas propostas se encontravam em consonância com as metas globais do sistema religioso. O presente trabalho tem como objetivo discutir os caminhos que conduziram à formulação de modelos capazes de legitimar a prática e a composição de música católica no século XX, bem como os mecanismos utilizados em sua difusão e no controle das práticas musicais. Para tanto, questionou-se: sobre quais valores ou interesses se assenta a legitimidade da produção musical católica no Brasil ao longo do século XX? Tão somente os religiosos? Qual o papel da tradição enquanto fator de legitimação neste âmbito da criação artística? A fim de apresentar respostas para tais problemas, lançou-se mão dos procedimentos bibliográfico e documental. Os dados obtidos foram analisados a partir da visão panorâmica da criação artística proposta por Pierre Bourdieu (2002) em *Campo intelectual e projeto criador*, de 1966, bem como a partir das noções de poder e autoridade, tradição, controle e legitimidade na abordagem de sistemas sociais complexos de Walter Buckley ([1971]). Finalmente, recorreu-se ao referencial de tradição enquanto processo simultâneo de transmissão e de recriação de memórias pretensamente coletivas – a partir de necessidades do presente –, em Jöel Candau (2011).

A primeira parte deste trabalho é dedicada às bases acadêmicas que estabeleceram as metas musicais religiosas anteriores ao Concílio Vaticano II (1962-1965), o chamado repertório restaurista. A transição de tais metas para aquelas que caracterizam a música pós-conciliar e a participação dos especialistas neste processo de transição foram abordados na segunda parte. Finalmente, os processos de legitimação da produção artístico-musical católica serão comparados àqueles abordados por Bourdieu, trazendo-se à baila a questão da tradição.

DA PESQUISA MUSICAL À CENSURA DE OBRAS

Os modelos de composição para a música litúrgica católica na primeira metade do século XX e o discurso sobre a legitimidade destes foram expressos no *motu proprio* “*Tra le Sollicitudini*” de Pio X, redigido em 1903. De acordo com este documento, a criação musical seria digna dos templos na medida em que se afastasse da música teatral – ópera e música sinfônica – e se

¹ “Evidentemente, a produção de música profana na Europa, durante esse período, foi maior que a observada na América Portuguesa, mas, em função da diminuição da importância da música sacra na sociedade burguesa dos séculos XIX e XX, a musicologia internacional preocupou-se bem mais com a música profana daquela época, reservando à música religiosa um lugar secundário e nem sempre correspondente ao papel que esta desempenhou na vida européia” (Castagna, 2000. p. 84).

² Schubert (1980. p. 24-25) apontou a “não-dotação financeira pelo Governo da República” como uma das razões para o desaparecimento da Capela Imperial e a passagem, no Rio de Janeiro, de uma prática musical litúrgica realizada por músicos profissionais para aquela que se valia de amadores e era eventualmente reforçada por profissionais.

aproximasse do canto gregoriano – declarado gênero musical oficial da Igreja –, bem como da polifonia clássica, ou seja, as composições polifônicas do Renascimento, sobretudo as obras de Giovanni Pierluigi da Palestrina (Sobre música sacra, 1903). Além disto, as obras deveriam ter como atributos santidade, unidade e universalidade (determinada por referenciais eurocentristas).

Apesar de *motu proprio* ser um documento – não necessariamente manuscrito – redigido pelo pontífice romano no exercício natural de suas atribuições (Nunes, 2007. p. 218), a redação de *Tra le Sollecitudini* não foi um ato isolado da vida musical da época. O documento respondeu aos anseios de pelo menos dois movimentos que se empenhavam em “restaurar” a música sacra ao “lugar de dignidade nos templos”: o Cecilianismo, de origem germânica, e os esforços dos monges beneditinos de Solesmes pela restauração do canto gregoriano. Note-se, aliás, que segundo dom João Evangelista Enout (1964. p. 185), o *motu proprio* de Pio X não foi simples resultado de um processo de reforma litúrgica, mas “um documento que, em seu todo, visa[va] basicamente todo o movimento litúrgico, ainda que seu assunto específico seja o de uma restauração da música sacra”, de modo que, segundo o religioso, suas diretrizes tiveram reflexo até mesmo no Concílio Vaticano II.

Os movimentos de restauração do canto gregoriano e o Cecilianismo têm em comum o compartilhamento de uma noção de decadência da música católica no século XIX, sobretudo pela proximidade desta com a música dramática. Recuperar a identidade do sagrado a partir de critérios de alteridade (não-profano) foi o objetivo destes movimentos de restauração. Ao considerar a situação pela qual passava a Igreja Católica na segunda metade do século XIX no Ocidente, torna-se compreensível o fato de o pontífice romano ter dado aprovação eclesiástica à Academia de Santa Cecília da Alemanha (*Allgemeiner Cäcilien-Verband für Deutschland*), em 1870: o catolicismo deixava de ser a religião oficial em grande parte dos países, o clero perdia o foro privilegiado, determinadas ordens religiosas foram expulsas de alguns países europeus, o ensino se tornava uma atividade laica, bem como a administração de cemitérios, leis de divórcio eram aprovadas e o território do Vaticano fora drasticamente reduzido após uma série de disputas políticas. Neste cenário desfavorável³, a Igreja Católica reagiu com uma reforma de si mesma, no sentido de se institucionalizar. Foram decisivas para a Romanização ou Ultramontanismo – autocompreensão que pressupunha a centralização da vida religiosa em Roma e reforçava a hierarquia do clero – lograsse êxito a declaração da infalibilidade papal (1870) e a condenação aos “vícios da modernidade”, por meio do *Syllabus errorum* (1864). Assim, tornaram-se metas do sistema religioso a moralização e formação do clero, a centralização das atividades religiosas na figura do sacerdote – e a diminuição das atividades desempenhadas pelos leigos –, o controle de santuários e devoções tradicionais, além da rígida unificação litúrgica em modelos romanos (Wernet, 1987). Neste contexto, é possível asseverar que a legitimidade das criações musicais religiosas católicas na primeira metade do século XX reflete, em parte, preocupações de caráter artístico ou estético formuladas por acadêmicos e especialistas em música litúrgica e, em parte, as metas globais do sistema religioso. Tal legitimidade se insere, em última análise, em um sistema jurídico-eclesiástico que se assentava, a partir de 1870, na infalibilidade papal. Assim, longe da autonomia que a emancipação da intenção criativa que culminara na proposta de arte pela arte no Romantismo (Bourdieu, 2002. p. 13), a música ritual reflete questões extramusicais.

Independentemente de sua vinculação com relações de poder que não aquelas puramente intelectuais – questionáveis, na medida em que a dimensão intelectual não pode se isolar do período histórico –, há de se lançar uma luz sobre as bases acadêmicas dos movimentos de restauração musical católica. Em 1860, foi realizado em Paris o *Congrès pour la restauration du plain-chant*

³ Nas palavras de Tôres (1968. p. 110), a “imagem da Igreja Católica, no quartel derradeiro do século XIX, era o mais melancólico [sic] possível: prestes a desaparecer, voltava às catacumbas romanas de onde havia saído”.

et de la musique d'Église, no qual a representação de decadência da música religiosa figurou como principal problema a ser solucionado por acadêmicos e especialistas. Em contrapartida, em 1868 foi fundada a *Allgemeiner Cäcilien-Verband für Deutschland*, que passou a publicar, desde o ano de sua fundação, o periódico *Musica sacra: Beiträge zur Reform und Förderung der katholischen Kirchenmusik*, tendo como primeiro editor o fundador da associação, padre Franz Xaver Witt. A publicação de periódicos com objetivos restauristas tornou-se, então, uma regra. Nos Estados Unidos, circulou entre 1882 e 1883, *Echo: a monthly journal of Catholic Church Music*, periódico da associação cecilianista norte-americana editado por John Singerberger e impresso pela tipografia Friedrich Pustet. *Echo* reimprimiu uma série de artigos dos congêneres ingleses *Tablet* e *Lyra Ecclesiastica* e notícias da convenção da Sociedade Cecilianista da Irlanda (Sacred music, 1986. p. 11-14). *Sacred music* (1986. p. 2) é outro exemplo de periódico cecilianista norte-americano: começou a ser publicado em 1915, como continuação de *Caecilia*, cujo primeiro volume data de 1874. No Brasil, em 1908, o mestre-de-capela da Sé e professor de música sacra no seminário, Furio Franceschini publicava *Musica Sacra* (1908) pelo Seminário Maior de São Paulo. Se a revista de Franceschini tinha como principal objetivo a propaganda de obras que podiam ser consideradas dignas do templo (de execução legitimada pelas normas eclesiásticas), na década de 1940 os frades franciscanos do Rio de Janeiro lançaram um periódico de mesmo título no qual circulavam artigos de especialistas, acadêmicos e até mesmo de críticos musicais que publicavam nos jornais de circulação do período. Assim, longe da simples reprodução de modelos do passado, as metas da prática musical litúrgica se fundavam em bases acadêmicas destinadas a resolver problemas do presente. Prova disto é o envolvimento acadêmico de parte razoável dos músicos atuantes no período: Johann G. Stehle, Franz Witt, John Singerberger, Furio Franceschini, Mario de Andrade, Ângelo Camin, Pedro Sinzig (que além de músico, foi crítico literário), dentre outros.

Há de se observar que as casas publicadoras estiveram profundamente envolvidas nos processos de transformação das propostas artísticas: se por um lado a declaração da tipografia *Friedrich Pustet* como aquela oficial dos hinários e partituras restauristas aponta para o destaque conferido aos cecilianistas alemães (uma vez que esta se encontrava em Rastibona, sede do movimento alemão), a oficialização da interpretação do cantochão proposta em Solesmes revela o êxito do movimento francês. Do mesmo modo que apontou Bourdieu (2002, p. 12) para a literatura inglesa do século XVIII, a publicação de partituras de música ritual católica pela tipografia Pustet representava uma espécie de selo de legitimidade estas obras no contexto da restauração musical.

No campo da teoria musical e do desenvolvimento de novos rumos para a composição, a exploração do ritmo livre gregoriano e dos modos eclesiásticos – não raro, misturados à tonalidade – marcaram o repertório restaurista⁴ (Goldberg, 2006), mas também chegaram a influenciar, segundo Igayara (2001), a música de concerto de Debussy, Ravel e Fauré.

Se a discussão da legitimidade for trazida para o plano das relações sociais, é possível compreendê-la na base da distinção entre o que Walter Buckley ([1971]) classificou como relações de autoridade e de poder: nas primeiras, todos os sujeitos que integram o sistema social se beneficiam dos resultados obtidos com as metas que orientam tais sistemas, ao passo que nas relações de poder, somente uma parte do sistema é beneficiada. No panorama descrito por Bourdieu (2002. p. 13), o artista romântico proclamava sua indiferença em relação ao público, que poderia dar a uma obra a sanção econômica, mas não a cultural, conduzindo à conclusão de que a legitimidade em termos sociais de que trata Buckley não se aplicava à produção artística. De igual modo, a legitimidade

⁴ Merecem destaque o método desenvolvido (ou sistematizado) por Maurice Touzé ([1923]), que permitia a modulação entre modos eclesiásticos e os escritos de Furio Franceschini (1947; 1948) sobre as possíveis modulações entre os modos maior e menor e os oito modos eclesiásticos, bem como sobre o uso do ritmo livre gregoriano nas composições restauristas.

da música ritual não se baseava no repertório mais tocado ou naquele que mais estivesse ligado à memória musical coletiva de determinada comunidade – perfazendo, portanto sua identidade (Candau, 2011) –, mas nas metas musicais determinadas por um grupo específico de especialistas e reconhecidas como oficiais pela Cúria Romana. Daí, não ter sido raro o choque entre as concepções eurocentristas que nortearam a Romanização católica e as manifestações religiosas de caráter popular, tendo sido empregada até mesmo a força policial na contenção destas últimas (Gaeta, 1997).

Se a produção artística a partir do século XIX gerou uma “nova solidariedade entre o artista e o crítico ou o editor de periódicos” (Bourdieu, 2002. p. 16), na música eclesiástica do século XX, o controle era mais estrito, tendo sido desenvolvidos organismos com função de *index* para garantir o estrito cumprimento das determinações papais acerca da música. As comissões de música sacra tinham uma função de crítica musical, pois cabia a elas julgar as obras musicais, mas também de censura, no caso das obras consideradas fora do padrão. Isto se percebe no *1º Índice das músicas examinadas para uso litúrgico pela Comissão Arquidiocesana de Música Sacra do Rio de Janeiro* (CAMS-RJ, 1946), que apresentava uma lista das obras consideradas adequadas às metas do sistema religioso. Na revista *Música Sacra* de Petrópolis, foram apresentadas pequenas críticas das obras musicais religiosas que justificavam o porquê de estas terem sido aceitas ou recusadas pela Comissão Arquidiocesana de Música Sacra do Rio de Janeiro. Do mesmo modo que existe uma relação subjacente de poder na produção artística a partir do século XIX, do ponto de vista social, esta também subsiste – e se revela mais clara – no caso da música sacra restaurista: a existência de choques entre as tradições musicais locais, os músicos a ela associados e as metas musicais propostas pela Restauração foi inevitável.

EQUIVALÊNCIA ENTRE AS CULTURAS E A CONSULTA AOS FIÉIS

As metas musicais do catolicismo prosseguiram de forma relativamente uniforme até a década de 1960, quando o Concílio Vaticano II (1962-1965) reforçou a necessidade de uma participação ativa dos fiéis nas celebrações, ampliando inclusive o uso da língua vernácula nos ritos solenes. Em 1947, entretanto, a Encíclica “*Mediator Dei*” de Pio XII passava a dar destaque à índole de cada povo particular, incentivando que se ampliasse o uso dos cantos em língua vernácula nas celebrações (cantos religiosos populares)⁵. Uma vez que a participação dos fiéis tornava-se o objetivo – o que, segundo Enout (1964), já era de algum modo enunciado no *motu proprio* de Pio X – e as expressões locais passaram a ser valorizadas, cabia ao clero católico brasileiro a opção por preservar o modelo anterior ou estabelecer novas metas musicais para o sistema religioso. No *Comunicado Mensal da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil*⁶, de novembro de 1972, se observa que estas metas precisariam passar pelo crivo das paróquias. Longe dos ideais de arte pela arte, os rumos da criação artística funcional católica foi objeto de uma pesquisa:

A CNBB tem se interessado vivamente pela música sacra nos últimos anos, para corresponder aos apelos do Concílio Vaticano II, realizando *Encontros Nacionais e Regionais de estudos e reflexão, cursos de canto pastoral em todo o Brasil*; tem-se esforçado igualmente no sentido de *criar um canto litúrgico mais conforme à alma de nosso povo*, tem procurado *divulgar as novas composições e realizar gravações em discos*.

Agora queremos sentir como estão sendo aceitos os novos cantos, e em que linha devemos continuar a reflexão, divulgação, impressão e gravação destes cantos pastorais (CNBB, 1972. p. 37).

⁵ A equiparação entre a cultura europeia e as de outras noções que se anunciava em tal documento somente seria oficializada no Concílio Vaticano II. Note-se que cotidianamente o vernáculo foi utilizado na primeira metade do século XX, nas missas rezadas com canto, como demonstram diversas coletâneas de cantos religiosos populares.

⁶ Os boletins da CNBB se encontram disponíveis para consulta (mediante agendamento) no Centro de Documentação e Informação (CDI) da CNBB, em Brasília, ao qual se registra aqui o agradecimento.

Note-se que, apesar de definir metas que afetariam a totalidade dos fiéis, a pesquisa foi realizada em paróquias de dez estados brasileiros e respondida por uma parcela específica de especialistas diretamente envolvidos com a música ou com a administração das igrejas: “vigários ou coadjutores, ensaiadores de canto, agentes de pastoral, religiosas que trabalham em paróquias, encarregados da liturgia, etc.” (CNBB, 1972. p. 39). A partir destas respostas – que apontavam majoritariamente para uma situação “regular” da música praticada localmente – a ação de especialistas se desenvolveu no sentido de rever ou propor novas metas musicais. Assim, se observa que a criação artística, mesmo que destinada a um grande público – maior, aliás, que o da música de concerto –, teve seus rumos e a legitimidade das composições⁷ determinados por uma pequena parcela dos indivíduos que integra o sistema religioso. Existiram igualmente, por parte do clero, interesses mais amplos, que foram atendidos pelas novas metas musicais: se a participação ativa dos fiéis poderia servir à retomada do crescimento do catolicismo – que continuava a perder fiéis para outras religiões –, no Brasil, o alinhamento dos cantos pastorais aos referenciais antes silenciados do catolicismo popular e, quiçá, àqueles da *Nova Canção* latino-americana aproximavam estes cantos às propostas da *Teologia da Libertação*, que se instalou de maneira hegemônica entre os clérigos nas décadas de 1970 a 1990. Assim, a legitimidade da criação artística funcional continuou a se formular, por um lado, a partir de propostas estéticas provindas de peritos em música sacra e, por outro, por cumprir os interesses institucionais do sistema religioso.

LEGITIMIDADE E TRADIÇÃO NA MÚSICA RITUAL

Se o artista que pauta a legitimidade de sua criação por critérios puramente intelectuais não pode ficar indiferente à representação social de sua obra – e de sua própria representação –, uma vez que a *necessidade intrínseca* da obra convive e, não raro, confronta com as *restrições sociais* que a orientam externamente (Bourdieu, 2002. p. 19), fato é que com a música ritual, a recepção local das composições também não é uniforme. Apesar das metas musicais do sistema religioso e do repertório hegemônico que se alinha a estas metas, existe a possibilidade de rejeição de determinadas composições ou metas musicais. Esta rejeição ocorre, dentre outras razões, pela sobrevivência de memórias musicais locais. Isto pode ser observado na manutenção de repertórios dos séculos XVIII e XIX (próximos dos referenciais da música teatral) em cidades como Pirenópolis (GO), Laranjeiras (SE) e São João Del-Rei (MG), com diferentes graus de rejeição àqueles músicas alinhadas às metas musicais hegemônicas. Neste sentido, torna-se compreensível a afirmação de Samyra Brollo (apud Montero, 1992. p. 91) sobre a difusão das normas emanadas da Cúria Romana: longe de serem absorvidas localmente de modo neutro ou literal, dependem de um conjunto de interpretações e “da maior ou menor capacidade de mobilização prática e financeira de que dispõem os grupos que deverão articular sua defesa ou sua crítica”. Assim, por mais que exista uma legitimidade institucional de determinada criação musical, não se pode perder de vista a legitimação pelo público e pelos músicos em nível local.

No plano institucional, a leitura do *motu proprio* de Pio X sugere que a tradição secular da Igreja – expressa, sobretudo, no canto gregoriano – seria a causa última de legitimação de toda a criação musical de função litúrgica. Há de se considerar, entretanto, que a tradição não é senão um processo de transmissão de memórias. Longe de serem resgatadas de forma objetiva, as memórias se amoldam às necessidades do presente, conferindo a toda tradição algo de inventado, como afirmou Candau (2011). Assim, se a tradição representou, no plano do discurso, a legitimidade das metas musicais católicas da primeira metade do século XX, as memórias medievais e triden-

⁷ Determinada pelas metas musicais estabelecidas no estudo *Pastoral da música litúrgica no Brasil*, da CNBB, de 1976.

tinhas resgatadas obedeceram às necessidades presentes do sistema religioso. Igualmente, a reação à música pré-conciliar e a busca por manifestações antes silenciadas do catolicismo popular representaram um enquadramento ou uma opção específica por determinadas memórias dentre todas as que eram possíveis. É possível concluir, portanto, que a legitimidade das metas musicais ou as propostas estéticas hegemônicas não são legitimadas pela tradição, mas pelas necessidades globais do sistema religioso no presente.

Por outro lado, não pode ser desprezado o papel que determinada *intelligentsia* musical assume na determinação destas metas e, portanto, na definição da legitimidade da criação musical funcional. O Congresso para a restauração do cantochão e da música litúrgica, de 1860 talvez tenha sido o primeiro a impactar as práticas musicais do século XX, mas definitivamente não foi único: este tipo de evento se observa – por meio de anais presentes nos acervos brasileiros ou disponibilizados na internet – em quase todo o século XX e se preservam ainda no século XXI, como foi o caso do *Congresso Internacional de Música Sacra* realizado em Roma, em 2001, tendo como tema as “tradições e inovações da música sacra nas igrejas cristãs” (Vaticano, 2001).

Finalmente, é possível dizer que por mais que pareçam afastadas as criações artísticas de caráter funcional (música litúrgica) e aquelas pautadas por critérios puramente intelectuais, ambas têm em comum a existência de um juízo público manifesto nos mais diversos âmbitos e que “se realiza através de uma infinidade de relações sociais específicas” (Bourdieu, 2002. p. 29): do plano institucional, que determina as normas musicais de um sistema religioso ou que valida determinadas propostas estéticas, aos fiéis, que ouvirão ou não determinado repertório, do mesmo modo que um apreciador individual de arte ou literatura pode optar ou não por determinada obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resposta aos problemas que deram origem à presente investigação, é possível afirmar que mesmo seguindo por caminho diverso da criação artística baseada puramente em critérios éticos e estéticos de natureza intelectual, a criação de música religiosa não prescinde de tais critérios, tampouco revela a ausência de propostas estéticas para o desenvolvimento do repertório. Há de se notar, entretanto, a existência de outra instância de legitimação que insere as propostas definidas pelos especialistas e acadêmicos da música no âmbito das metas globais do sistema religioso, esta sim relacionada a valores éticos e relações de poder de caráter religioso. Nesta seara, a tradição se insere como um argumento de legitimação presente nos discursos oficiais, mas se revela, ao mesmo tempo, o resultado de um enquadramento específico de determinados passados que servem aos interesses tanto dos especialistas, quanto do clero.

Observa-se, finalmente, que os destinatários da criação musical religiosa não são meros expectadores passivos, mas deles depende também a representação social da criação musical, operando, portanto, em nível local, os mais diversos processos de seleção de obras e memórias musicais, que implicam de forma inevitavelmente relações de poder: aceitação integral, seleções, negociações, interpretações e a negação completa. Resulta daí resgates específicos de memórias, silêncios e esquecimentos intencionais. Assim, pode-se falar na existência de mecanismos próprios de legitimação, que se revelam na aprovação institucional do sistema religioso, no consenso dos acadêmicos e especialistas, na opinião daqueles que se encontram diretamente envolvidos na organização das práticas musicais religiosas e nas relações que os fiéis estabelecem individualmente com o repertório. Longe de uma relação linear de poder ou autoridade, a questão da legitimidade na produção musical católica se revela complexa e, de modo algum, pautada por fatores puramente religiosos ou desconectada do contexto histórico-cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual y proyecto creador (1966). In: _____. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor, 2002. p. 9-50.
- BUCKLEY, Walter. *A sociologia e a moderna teoria dos sistemas*. São Paulo: EdUSP, [1971].
- CAMS-RJ. *1º Índice das músicas examinadas para uso litúrgico pela Comissão Arquidiocesana de Música Sacra do Rio de Janeiro*. Petrópolis: Vozes, 1946.
- CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CASTAGNA, Paulo Augusto. *O Estilo Antigo na prática musical religiosa paulista e mineira dos séculos XVIII e XIX*. Tese (Doutorado em História). 2000. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Comissão Episcopal de Pastoral, Linha 4 – Liturgia. Setor de Música Sacra. Pesquisa de música sacra no Brasil. *Comunicado Mensal da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil*, Rio de Janeiro, n.242, nov., 1972. p. 37-54.
- ENOUT, Dom João Evangelista, osb. A constituição litúrgica do Vaticano II, culminância do movimento de restauração litúrgica. In: BARAÚNA, Frei Guilherme, ofm (ed.). *A sagrada liturgia renovada pelo Concílio*. Petrópolis: Vozes, 1964. p. 169-202.
- FRANCESCHINI, Furio. Estudo Sobre os Modos: Modulações Modais-Tonais. Bimodalidade. *Música Sacra*, Petrópolis, a.6, n.10, 1946. p. 182-186.
- _____. Composições em Ritmo Livre. *Música Sacra*, Petrópolis, a.8, n.9, 1948. p. 201-203.
- GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. A Cultura clerical e a folia popular: Estudo sobre o catolicismo brasileiro nos finais do século XIX e início do Século XX. In: *Revista Brasileira de História*. v.17.n.34. São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102_01881997000200010>. Acesso em 29 abr. 2010.
- GOLDBERG, Luiz Guilherme. Alberto Nepomuceno e a Missa de Santa Cecília de José Maurício Nunes Garcia. In: ENCONTRO DE MUSICOLOGIA HISTÓRICA: Perspectivas metodológicas no estudo do patrimônio arquivístico-musical Brasileiro, 6., 2004, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: Centro Cultural Pró-Música, 2006. p. 138-173.
- IGAYARA, Susana Cecília. *Henrique Oswald (1852-1931): A Missa de Réquiem no conjunto de sua música sacra coral*. v.1. 2001. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.
- MONTERO, Paula. Tradição e modernidade: João Paulo II e o problema da cultura. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n.20, a.7, out, 1992. p. 90-112.
- Musica Sacra: publicação periódica mensal com aprovação da autoridade eclesiástica, São Paulo, a.1, n.2, jun., 1908.
- NUNES, Joaquim de Siqueira. *Vida, ações e reações dos papas: de São Pedro a Bento XVI*. São Paulo: BDG, 2007.
- SACRED MUSIC, Saint Paul (Minnesota), v.113, n.4, winter, 1986.
- SCHUBERT, Monsenhor Guilherme. Música sacra no Rio de Janeiro em redor de 1910. In: COSTA, Luís Antônio Severo et al. *Brasil 1900-1910*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1980. p. 11-46.
- SOBRE MÚSICA SACRA: Motu proprio Tra le sollecitudini. 22 nov. 1903. Texto em português. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_x/motu_proprio/documents/hf_p-x_motu-proprio_19031122_sollecitudini_po.html>. Acesso em 3 mai. 2009.
- TÔRRES, João Camilo de Oliveira. *História das idéias religiosas no Brasil: a Igreja e a Sociedade Brasileira*. São Paulo: Grijalbo, 1968.
- TOUZÉ, Maurice. *Précis de Musique Intégrale: La mélodie: ses lois, son evolution*. v.1. Paris: H. Hérelle & Co, [1923].
- VATICANO. Conseil Pontifical de la Culture. Académie Nationale Sainte-Cécile. *Congrès International de Musique Sacrée*. [2001]. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultr/documents/rc_pc_cultr_doc_20010110_sacred-music_fr.html>. Acesso em 14 jan. 2014.
- WERNET, Augustin. *A Igreja Paulista no Século XIX: A reforma de D. Antônio Joaquim de Melo (1851-1861)*. São Paulo: Ática, 1987.

Comunicações Orais**Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo****O SOM DO SILÊNCIO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O *SOUND DESIGN*
DO FILME “ONDE OS FRACOS NÃO TEM VEZ”**Rogério de Oliveira Sobreira (UFG)
*rogersilver13@gmail.com*Anselmo Guerra (UFG)
guerra.anselmo@gmail.com

Resumo: A partir do conceito das intenções de escuta abordado por teóricos como Michel Chion e Pierre Schaeffer, a compreensão do diálogo entre som e imagem será sistematizada a fim de elaborar uma discussão conceitual sobre o papel do som no universo audiovisual. Para exemplificar melhor esta relação, uma discussão sobre o *sound design* do filme “Onde os Fracos não tem vez” (2008) será feita. Traços, conceitos e técnicas de manipulação do som serão analisados com objetivo de discutir métodos e diferentes maneiras de se abordar o *sound design*. Observamos nesse estudo como paisagens sonoras diegéticas podem ser utilizadas com fins conceituais, contribuindo para a cena tanto de forma descritiva quanto atuando no subconsciente do espectador.

Palavras-chave: Trilha Sonora; Intenções de escuta; Cinema; Onde os Fracos não tem Vez; Sound Design.

Abstract: Based on the concept of hearing intentions conceived and discussed by authors such as Michel Chion and Pierre Schaeffer, the dialogue between sound and image will be comprehended and systematized to elaborate a conceptual discussion about the sound design in the movie “No Country for Old Man” (2008). Traces and techniques of sound manipulation will be analyzed aiming to understand different ways that sound design is approached in picture. We can also notice in this article the importance of diegetic soundscapes that can contribute to a scene either on a descriptive empathetic sound or on subconscious sounds, which can affect the viewer’s perception on different levels of storytelling.

Keywords: Soundtrack; Hearing Intentions; Cinema; No Country for Old Men; Sound Design.

A ESCUTA

Escutar e compreender o som são tarefas difíceis. Parte dessa dificuldade provém do fator extremamente subjetivo das mais distintas áreas que envolvem a música: Uma partitura musical é passiva de inúmeras interpretações, assim como o desafio de explicar o som de um instrumento apenas com adjetivos. Outra distinção necessária para a compreensão do som se dá primordialmente na diferenciação dos verbos: ouvir e escutar. A pesquisadora Ananay Aguilhar em sua dissertação de mestrado *Processos de Estruturação na escuta de Música Eletroacústica* define a diferença básica entre os dois verbos.

Ouvir denota uma recepção passiva do som, enquanto escutar define uma função ativa da percepção sonora, que tenciona algo através do som. Este par não é específico da língua portuguesa, mas existe em outras línguas, a saber, oír/escuchar em espanhol, hearing/listening em inglês e hören/zuhören em alemão. (AGUILAR, 2005: 27).

Em 1966 o compositor e teórico Pierre Schaeffer no seu trabalho *Traité des objets musicaux* estabeleceu funções que podem auxiliar tanto na escuta da música concreta (termo que Scha-

effer cunhou em 1948) quanto na percepção do som. Como visto, o verbo Ouvir demonstra uma percepção passiva do som, nunca podemos deixar de ouvir. Escutar define uma nova consciência sobre o objeto de estudo, chamando assim a atenção e incitando experiências e associações. Entender estimula uma nova ótica sobre um objeto sonoro existente em detrimento de outros, essa atividade parte exclusivamente de uma área de interesse do espectador e por fim Compreender aborda a função simbólica do som, sendo fruto de um processo complexo de sua linguagem.

Essas atividades são divididas em duas partes: Ouvir e escutar são atividades denominadas concretas, pois não exigem abstrações ao contrário de entender e compreender. Vale lembrar que o processo de entender o som, pode estar fortemente ligado com o que Schaeffer chama de escuta cultural.

A escuta cultural corresponde às atividades de abstração, pois ao referir-se aos signos, resulta de uma prioridade conferida à atividade de compreender, que parte da capacidade de entender. Esta escuta não é universal, já que varia de uma população para outra, daí seu nome. (SCHAEFFER apud AGUILAR, 2005: 31)

A escuta cultural está fortemente ligada a um repertório próprio de referências do espectador. Logo, quando entramos na função de compreender o som, devemos estar sempre atentos apenas à informação contida dentro do signo e não em seu contexto cultural.

Além de estabelecer as funções da escuta, Schaeffer estabelece outro importante conceito na análise do som, a intenção da escuta. Sendo estas: Escuta semântica, escuta causal e a escuta reduzida. Discípulo de Schaeffer, o também compositor e teórico do som Michel Chion, no livro *Le Son* de 1999, menciona um exemplo que problematiza esses três estágios de intenção de escuta:

A escuta semântica nos permite compreender o que a pessoa está querendo dizer; através da escuta causal nos informamos (ou acreditamos informar-nos) sobre seu sexo, idade, procedência, etc. e, finalmente, caso nos perguntem quem ligou, saberemos descrever a partir de uma escuta reduzida se a voz é aguda ou grave, rugosa ou lisa, contínua ou quebrada. (CHION apud AGUILAR, 2005: 37).

Quando fazemos uso da escuta reduzida, é necessário se desprender dos significados e dos códigos culturais a fim de observar a fundo apenas elementos da forma desse objeto sonoro.

Na obra *Audio-Vision* (CHION; 1989, p. 8), Chion cita seu outro livro *Le Son au Cinéma* (1985), que aborda conceitos que norteiam o som no universo audiovisual. Segundo ele existem, basicamente, duas formas de se criar emoção (*Pathos*) em relação à situação apresentada nas telas.

Por um lado, o som de uma cena pode expressar diretamente a sua participação na imagem, como som de carros, tiros entre outros. Neste caso o som ganha a função Empática. Ressaltando a habilidade de acessar os sentimentos dos outros. Por outro lado, o som no cinema pode também exibir uma notável indiferença da situação, progredindo num firme distanciamento do que ocorre na tela. Este tipo de justaposição à cena não tem a intenção de tirar a emoção, mas sim reforçá-la, sendo um efeito determinante no som Anempático.

Chion, menciona a importância do som na percepção de tempo e imagem no seguinte exemplo:

Imagine a peaceful shot in a film set in the tropics, where a woman is ensconced in a rocking chair on a veranda, dozing, her chest is rising and falling regularly. The breeze stirs the curtains and the bamboo wind chimes that hang by the doorway. The leaves of the banana tree flutter in the wind.¹ (CHION, 1994, p. 18, 19)

¹ Imagine uma sequência de um filme que se passa nos trópicos, onde uma mulher está recostada em uma cadeira de balanço, cochilando, seu peito está subindo e descendo regularmente. A brisa agita as cortinas e os sinos de vento de bambu que pendem pela porta. As folhas da bananeira balançam no vento.

A cena descrita em seu livro serve de ilustração para a seguinte constatação: essa descrição poética da cena poderia facilmente ser projetada de seu último frame para o seu primeiro sem mudar absolutamente nada. Porém, os sons do ambiente e a música adicionam um “espaço sonoro” ao cinema, podendo indicar a ordem dos eventos, situando a imagem no espaço.

Outro conceito importante para esse artigo é o de personagem sonoro. No livro *Le Son*, Chion escreve o seguinte:

Essa noção remete a fenômenos sonoros intermitentes, no entanto consistentes, que em conjunto percebemos como uma ‘entidade criadora de sons distintos no tempo, que se referem a uma espécie de personagem implícito’ (CHION apud AGUILAR, 2005: 88)

Logo, embora Chion utilize esse termo em sua análise exclusiva do som, iremos examinar o seu comportamento dentro do universo audiovisual.

Outro comportamento entendido por Chion, (Chion, 1999 apud AGUILAR) que iremos investigar no cinema é o conceito de paisagem sonora, que remete a uma ‘totalidade organizada no espaço à base de primeiros planos e fundo, detalhes e conjuntos’.

Modo em que o tempo se desenvolve numa seqüência, condicionando nossa atenção sonora a curto, médio e longo prazo. Ela (paisagem sonora) se constitui portanto em um tipo de textura, que, dependendo do tipo, diz respeito a sua densidade, direcionalidade ou funcionalidade dentro de uma obra.. (CHION apud AGUILAR, 2005: 90).

A paisagem sonora pode ser o conjunto de elementos que emanam do meio ambiente em que estamos. Seja de origem humana, como os ruídos dos carros, automóveis ou natural, como o som do vento, dos pássaros entre outros.

ESTUDO DE CASO: ONDE OS FRACOS NÃO TEM VEZ

Em 2007, os aclamados diretores Ethan e Joel Coen chegaram à sua décima segunda parceria no suspense *Onde os fracos não tem vez*. O filme conta a história de um veterano do Vietnã (Josh Brolin) que após achar uma quantia de dinheiro no meio do deserto do Texas é perseguido por um sociopata (Javier Barden). A parte dessa história um detetive (Tommy Lee Jones) perto de se aposentar resolve seguir as pistas dessa história. Vencedor de Oscar de melhor filme de 2008, o longa chamou a atenção dos críticos não só pela profundidade dos personagens, uma direção de fotografia cuidadosa mas principalmente pela abordagem não convencional do som.

Em entrevista para jornalista Dennis Lim do site *The New York Times*, Skip Lievsay o editor de som que regularmente trabalha com os irmãos Coen menciona que a primeira medida dos diretores foi se afastar das seqüências musicais.

Suspense thrillers in Hollywood are traditionally done almost entirely with music. The idea here was to remove the safety net that lets the audience feel like they know what’s going to happen. I think it makes the movie much more suspenseful. You’re not guided by the score and so you lose that comfort zone.²

Além incitar esse sentimento de ambiguidade no público a principal ideia dos diretores era a abordagem conceitual do *sound design*, que normalmente passa de maneira despercebida do grande público. Para isso, Dennis Lim menciona a importância da técnica chamada *foley*:

² O gênero suspense em Hollywood é tradicionalmente feito todo com música. A ideia aqui era remover essa teia de segurança que deixa com que a plateia sinta que sabe o que irá acontecer. Eu acho que isso faz com que o filme seja muito mais tenso. Você não é guiado pela trilha então você perde aquela zona de conforto. (Tradução livre do autor)

In addition, there is the so-called foley process during which foley artists add sound effects that synchronize with the on-screen action, like footsteps or rustling clothes. In the final stage, known as the re-recording mix, all the aural components – dialogue, effects, music – are combined and adjusted to produce a seamless soundtrack.³

Assim como explicado acima o *foley* é adicionado ao som direto (som captado em cena) para intensificar a experiência da escuta, especialmente em momentos acusmáticos. Outro dispositivo recorrente no filme e um dos objetos sonoros desse artigo é a arma que o personagem de Javier Barden usa para matar suas vítimas (Uma espécie de tanque de ar utilizado para aplicar injeções em gado). O especialista em efeitos sonoros Craig Berkey, outra escolha regular para a equipe dos irmãos Coen conta como foi o processo de achar o som dessa arma não convencional. “I wasn’t looking for authenticity, so I didn’t even research cattle guns,” he said. “I just knew it had to be impactful, with that two-part sound, like a ch-chung.”⁴

Outra técnica comum no sound design, mas não tão conhecida do cinema, é a associação de outros sons ao objeto representado na imagem, ou seja, uma associação de diversos sons distintos que por meio de softwares de áudio são combinados para atingir o som desejado. Sobre isso, Skip Lievsay menciona o seguinte: The essence of sound design is you can’t record the sound [...] You have to take a lot of sounds and put them together. You can’t just go somewhere with a shotgun and a silencer. It wouldn’t be the sound that Joel and Ethan wanted anyway.⁵

Ou seja, em *Onde os fracos não tem vez*, o som direto combinado com o trabalho dos editores e *sound designers* ganha a função de personagem sonoro, sendo em distintas vezes no filme o que impulsiona uma experiência conceitual da narrativa.

Embora o filme tenha apenas 16 minutos de música original, número consideravelmente pequeno para um filme de 122 minutos, o compositor Carter Burwell também menciona sua abordagem quase subconsciente para a música.

“The idea was to use the music to deepen the tension in some of these transitional scenes, when there’s not much going on,” [...] “The sounds are snuck in underneath the wind or the sound of a car. When the wind or car goes away, the sound is left behind, but you never hear it appear.”⁶

Um exemplo do uso dessa música se dá na cena em que o personagem de Javier Barden entra em um posto de gasolina e aposta com o dono da loja um jogo de cara ou coroa, a vida do dono da loja está em jogo, porém ele não tem ideia disso. Conforme a cena aumenta a sua intensidade, Carter apenas adicionou uma frequência extremamente grave junto com o som do freezer na cena, esse som cessa apenas quando sabemos o resultado do jogo.

Notamos outro momento crucial para história contado pela combinação entre som direto, sound design e música no tiroteio do hotel Eagle. O personagem de Josh Brolin aguarda a chegada do personagem de Javier Barden ao notar que os beeps do dispositivo rastreador começam a aumentar sua frequência rítmica. Llewelyn (Josh) liga na recepção do hotel e já escuta o som

³ Em complemento existe o processo, assim chamado, foley no qual artistas adicionam efeitos sonoros que sincronizam com a ação na tela, como passos, barulho do amassado das roupas. No processo final conhecido como re mixagem, todos os componentes, diálogos, efeitos e música são combinados e ajustados para produzir uma trilha sonora perfeitamente amarrada.

⁴ “Eu não estava procurando por autenticidade, então eu nem mesmo pesquisei armas de gado”, ele disse, “eu só sabia que tinha que ser impactante, como um som de duas partes, como um ‘treck treck’.”

⁵ A essência do sound design é que você não pode gravar o som [...] você tem que pegar vários sons e coloca-los juntos. Você não pode simplesmente ir a algum lugar com uma escopeta e um silenciador. E nem seria o som que Joel e Ethan queriam de qualquer forma.

⁶ “A ideia era usar a música para aprofundar a tensão em algumas dessas cenas de transição, quando tem muita coisa acontecendo, [...] Os sons estão colocados junto com o vento ou o som de um carro. Quando o vento ou o carro vai embora, o som é deixado para trás, mas você nunca escuta ele aparecer.”

do telefone do andar de baixo tocar mais do que deveria, indicando a presença eminente de seu antagonista, imediatamente o primeiro desliga as luzes de seu quarto. Ouvirmos passos (acentuados pela pós produção de som) no corredor. Anton (Barden) desliga as luzes do corredor. Só ouvimos os sons dos passos e o som do dispositivo rastreador. A tensão dessa cena poderia facilmente ser transmitida para o público com uma sequência musical, porém a abordagem do *sound design* preza por uma descrição sonora que beira o silêncio total, deixando o espectador atento a cada som da cena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambas as cenas citadas acima, a aplicação das diferentes percepções de escuta cunhadas por Schaeffer e Chion geram novas interpretações sobre o papel do som no filme. Como espectadores, podemos simplesmente ouvir a cena e perceber o som no filme de forma passiva. Porém, ao escutar os objetos sonoros em questão, abrimos uma vasta possibilidade interpretativa para entender e compreender as diversas funções do *sound design* no cinema. Ou seja, o que parecia completamente arbitrário, como apenas o som que emana da cena, ganha funções conceituais a partir dos princípios da escuta reduzida e os diferentes estágios de intenção de escuta discutida por Schaeffer e Chion.

Por exemplo, na cena da disputa de cara ou coroa, ao aplicarmos os estágios da intenção de escuta podemos, a princípio, utilizar a escuta semântica. Logo, compreendemos o diálogo marcado pelo *nonsense*, característica recorrente na narrativa dos filmes dirigidos pelos irmãos Coen. Ao aplicarmos o conceito de escuta causal notamos uma conversa entre dois homens em um ambiente forçosamente silencioso, marcado apenas pelas nuances do refrigerador (e, como discutido previamente, uma frequência extremamente grave adicionada pela trilha musical). Por fim, ao aplicarmos a escuta reduzida observamos uma distinção drástica nas vozes dos dois personagens: Anton (Javier Barden) possui uma voz grave, rugosa e quebrada que provavelmente foi acentuada na pós produção do som do filme, enquanto a voz do atendente do posto é marcada por forte hesitação e desconfiança, como se de alguma forma sentisse o perigo eminente da situação.

Já na cena do tiroteio do Hotel Eagle, notamos a composição de uma complexa paisagem sonora. Nos primeiros segundos, percebemos pela escuta semântica que os *beeps* que emanam da mala cheia de dinheiro são na verdade um rastreador e quando Anton se aproxima o barulho se torna mais rápido. Ao aplicarmos a escuta causal notamos novamente uma paisagem que carece de outras informações sonoras, tendo apenas os *beeps* em destaque. Por fim na escuta reduzida, o som do dispositivo é de uma frequência aguda, gerada por um dispositivo eletrônico que segue um padrão rítmico. Após essa construção do som na cena, outro personagem sonoro que reforça a tensão e o perigo da cena, um telefone que toca insistentemente no andar de baixo quando Llewelyn liga na recepção. Novamente ao aplicarmos o conceito de escuta semântica observamos como este som reforça o conceito da cena, a partir dele deduzimos a morte do atendente do hotel e, conseqüentemente, a aproximação de um primeiro confronto direto entre protagonista e antagonista.

Para compreendermos a abordagem do *sound design* em *Onde os Fracos não tem Vez* devemos, antes de qualquer coisa, entender como Ethan e Joel Coen tratam simbologias implícitas em suas narrativas. O filme aborda um suspense intenso, marcado por perseguições e tiroteios, porém, é contaminado por um forte pessimismo e humor negro (outra característica recorrente dos diretores). O arco do protagonista (Josh Brolin) não é bem sucedido, pois ele não fica com dinheiro e acaba sendo morto, da mesma forma o Xerife (Tommy Lee Jones) não consegue solu-

cionar o caso e muito menos pegar os bandidos e até mesmo o antagonista (Javier Barden), que mesmo ficando com o dinheiro e obtendo êxito em todas as suas investidas, não tem o final esperado de uma narrativa *Hollywoodiana*, sofrendo um acidente de carro e se ferindo gravemente. Portanto, observamos a ausência de uma trilha musical que aponta com convicção o rumo de cada cena conforme a narrativa é desenvolvida.

Com isso, observamos como paisagens sonoras diegéticas (sequências em que os personagens interagem como o som da cena), marcadas pela função empática (sons que enfatizam a ação representada na cena), ganham com suas texturas incomuns um importante papel de realçar a narrativa marcada pela indecisão de seus personagens e, portanto, o *sound design* (o som ambiente, as vozes dos personagens, efeitos sonoros e a trilha musical) é responsável por corroborar na narrativa incomum dos diretores, abrindo novas possibilidades de se tratar o som no universo audiovisual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Ananay. *Processos de estruturação na escuta de música eletro-acústica*. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: 2005.

CHION, Michael. *Audio-Vision – Sound on Screen*. New York: Columbia University Press, 1994.

LIM, Dennis. *Exploiting Sound, Exploring Silence*. In: The New York Times. http://www.nytimes.com/2008/01/06/movies/awardsseason/06lim.html?pagewanted=1&_r=1. Data de Acesso: 18 de Julho de 2015.

SCHAEFFER, Pierre. *Traité des objets musicaux*. Éditions du Seuil, Paris, 1966

Ethan Coen, Joel Coen, *No Country For Old Men*. EUA. DVD. 122 min. Miramax. 2007.

Comunicações Orais**A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em
Educação Musical e saúde (Musicoterapia)****A EMOCADURA DO TROMBONE SEGUNDO
FARKAS, JOHNSON E MELLO**Eliseu de Assis (UFG)
*eliseutrombone@gmail.com*Marcos Botelho (UFG)
trombone@globo.com

Resumo: A presente comunicação é o resultado parcial da pesquisa de conclusão de curso em andamento. Foram revisados os conceitos e abordagens sobre a embocadura do instrumentista de metal, em especial o trombone. Para tal foram escolhidos três autores: Farkas (1989) Johnson (2001) e Mello (2007). Por fim, concluímos que os fundamentos são os mesmo somente variando as abordagens. Buscamos apontar os principais aspectos apontados pelos autores. Os autores foram escolhidos por seus trabalhos terem grande importância dentre os músicos de metais. Farkas foi um dos primeiros a escrever sobre o assunto de forma mais técnica, enquanto Johnson representa uma literatura mais recente. Por outro lado, Melo (2007) é um dos poucos trabalhos escritos do Brasil que localizamos.

Palavras-chave: Trombone; Embocadura; Técnica do trombone.

Abstract: This Communication is the partial result of the course conclusion research. The concepts and approaches about the embouchure of the metal instrumentalist were reviewed, especially the trombone. For such were chosen three authors: Farkas (1989) Johnson (2001) and Mello (2007). Finally, we conclude that the fundamentals are the same only varying approaches. We seek to identify the main aspect pointed out by the author. The authors were chosen because their work has great importance among the musicians metals. Farkas (1989) was among the first to write about it more technically, while Johnson (2001) is a more recent literature. On the other hand, Melo (2007) it is one of the few works written in Brazil have located.

Keywords: Trombone; Embouchure; Trombone technique.

A presente comunicação é o resultado parcial da pesquisa de conclusão de curso em andamento. Pretendemos realizar uma revisão dos conceitos relacionados à embocadura: exercícios de preparo muscular e vibração labial. Em nossa pesquisa pretendemos compreender o que os autores entendem ser um boa embocadura, como ela deva ser tratada no ensino do trombone e como ela influi da saúde do músico de metais. Como resultado parcial, nosso objetivo neste artigo é revisar o conceito de embocadura de três autores: Farkas (1989), Johnson (2001) e Melo (2007). Os autores foram escolhidos por seus trabalhos terem grande importância dentre os músicos de metais. Farkas (1989) foi um dos primeiros a escrever sobre o assunto de forma mais técnica, enquanto Johnson (2001) represente uma literatura mais recente. Por outro lado, Melo (2007) é um dos poucos trabalhos escritos do Brasil que localizamos.

Em primeiro lugar podemos destacar que o papel da embocadura é produzir a vibração, sem a qual a coluna de ar não resultaria em som, por isso sua importância. A embocadura é sem sombra de dúvidas um dos assuntos mais discutidos em relação aos instrumentistas de metais.

A EMOCADURA SEGUNDO PHILIP FARKAS (1989)

Com certeza *The art of playing brass* de Philip Farkas é um trabalhos que servem de referência quando o assunto é a embocadura. Farkas (1989) foi um dos primeiros a escrever, de forma mais sistemática, sobre este tema tão discutido entre os músicos de metais. Entendemos que talvez a embocadura seja um dos temas mais difíceis na prática pedagógica de um instrumentista de metal. Seu trabalho serve de base para prática pedagógica de muitos instrumentistas.

Segundo o autor a palavra embocadura deriva da palavra francesa, *bouche*, que significa boca. Assim define uma boa embocadura:

A good definition of the brass player's embouchure might be: The mouth, lip, chin and cheek muscles, tensed and shaped in a precise and cooperative manner, and then blown through for the purpose of setting the air-column into vibration when these lips are placed upon the mouthpiece of a brass instrument. (FARKAS, 1989 p. 5)¹

Em seu trabalho, o autor defende um modelo ideal de embocadura, que deve ser seguido por todos instrumentistas de metais. Para corroborar com sua ideologia apresenta uma série de fotos com seus então colegas de orquestra. Desta forma, tenta demonstrar como estes músicos, de grande prestígio, se utilizam deste modelo pregado por ele.

Explica que para considerar-se uma que um músico de metal possui uma boa embocadura, ele deva ser capaz de tocar 3 a 4 oitavas, cerca de 36 a 48 notas diferentes. Não somente tocar bem, mas com boa afinação e boa qualidade de som. Outra requerimento de uma boa embocadura é a flexibilidade de saltar por toda a extensão de modo leve e rápido. Somando-se ainda com a respiração todo espectro de dinâmicas, desde o pianíssimo até o fortíssimo (FARKAS, 1989).

Deste modo, embora apresentado como algo simples inicialmente pelo autor, mostra-se ser tão complexa a embocadura, pois o conjunto de habilidades técnicas necessárias para um grande instrumentista é muito complexo, levando horas e horas de estudo para se conseguir esse objetivo. Farkas (1989) acrescenta que uma embocadura eficiente tem de ser capaz de proporcionar resistência, tocar longas horas de estudo ou de recital.

O autor afirma que para o músico de instrumento de metal é necessário pensar, nos lábios como fonte de vibração assim, como o arco é para os instrumentistas de cordas. Deve-se pensar nessa vibração que será ampliada quando colocada em seu instrumento.

Podemos também destacar a importância do ar. Se não respiramos direito teremos uma grande tendência de ter uma deficiência na embocadura, segundo o autor. Afirma que a vibração dos lábios é resultado da passagem do ar pelos lábios em estado de tensão. Variando-se esta tensão é que se torna possível tocar todas as notas da extensão do instrumento de metal (FARKAS, 1989).

Farkas (1989) aponta alguns equipamentos que são imprescindíveis para uma boa formação da embocadura: um espelho e um visualizador. Assim o autor nos mostra que o aluno deve praticar sempre de frente ao espelho, de forma que ver se ele não está fazendo nada de errado esteticamente na embocadura. Já o visualizador seria ainda mais específico, visualizando de forma fidedigna a vibração labial, tendo o cuidado de não tocar com a embocadura fora do lugar. Assim afirma o autor:

Before starting your embouchure study, you should procure two pieces of essential equipment: a small mirror which can be placed on a music stand, held in one hand, or clamped in the instrument's lyre, which is then adjusted by bending gently until the embouchure is reflected as in, and a reasonable

¹ Uma boa definição da embocadura de instrumentistas de metais pode ser: os músculos da boca, lábios, queixo e bochechas, tensos e em forma precisa e cooperativa, e em seguida soprado através dos lábios com a finalidade de definir a coluna de ar e os lábios vibrarem com a passagem do ar, colocando-se em cima do bocal de um instrumento metal (tradução nossa).

replica of a mouthpiece rim, perhaps on a little handle, and similar in feel to your own mouthpiece, as in. Several types are available for purchase. Such a rim is an absolute necessity to a brass player – student and teacher alike. Often a search through a hardware store will provide you with an object which can serve as a suitable ring for your purpose. (FARKAS, 1989 p. 6)²

Contudo não podemos negar o quanto esse autor foi importante para os instrumentistas de metais, um dos primeiros a sistematizar este tema tão discutido entre os músicos.

A EMOCADURA SEGUNDO JOHNSON (2001)

Segundo Keith Johnson, professor da escola de música da universidade do Norte do Texas, a boca é parte mais importante dos instrumentistas de metais, e onde acontece o contato direto entre o instrumento, que é o corpo, e amplificador (trombone), no caso o bocal seria o microfone ligando os mesmos.

Assim Johnson (2001) compara a embocadura a palheta dos instrumentos de madeira e aos cantores, que usam uma membrana vibratória para produzir um som assim. Explica:

The embouchure is to the brass player as the reed is to the wind player, with two differences being that the vibrating membrane is formed from the brass player's own tissue and that the tissue is somewhat malleable, whereas the reed is a rather fixed resistance. Perhaps an even better analogy might be drawn between singers and brass players, since both use vibrating membranes formed the player's body. (JOHNSON, 2001 p. 31)³

O autor afirma que embocadura depende de uma boa coluna de ar, dando apoio e produzindo as vibrações nos lábios. A coluna de ar consistente é de fundamental importância para uma boa qualidade de som. Por tanto, embocadura “responde” ao fluxo de ar. O autor complementa:

In any event, the embouchure is that portion of the playing apparatus that serves to turn unresonate air into a vibrating air column. How well the embouchure performs this function will have a major effect on the quality of the musical product. The embouchure is primarily an instrument of response. It responds chiefly to the air stream that activates it. It also responds to the pressure put upon it by the mouthpiece. (JOHNSON, 2001 p. 31)⁴

Em relação à abertura dos lábios ao tocar, um erro muito comum é que muitos, ao tocar, já pensam direto na abertura da boca. Esta abertura deve ser algo que deve ser natural, e não mecânico, a única coisa que nós devemos pensar é no som desejado, isso deve ser nosso alvo. Deve-se pensar no som bonito, na articulação precisa e sem falhas, devemos pensar, sobretudo, no resultado final. Deve-se pensar em como deve soar um conjunto perfeito que deve ter um músico de

² Antes de iniciar o seu estudo embocadura, você deve adquirir duas peças de equipamento essencial: um pequeno espelho que pode ser colocado em um suporte, realizado em uma mão, ou preso na lira do instrumento, que é ajustado, refletindo e possibilitando a visualização da embocadura, e uma réplica de uma borda de bocal, talvez com uma pequena alça, e similar na sensação de seu próprio bocal. Vários tipos estão disponíveis para compra. Essa borda é de necessidade absoluta para um músico de metal – aluno e professor. Uma pesquisa em uma loja de ferragens irá fornecer-lhe um objeto que pode servir como um borda adequado para o este propósito. (tradução nossa)

³ A embocadura é para o músico de metais o que a palheta é músico de madeira, com duas diferenças: é que a membrana de vibração é formado a partir do próprio tecido do músico e que o tecido é um pouco maleável, ao passo que a palheta tem uma resistência fixa. Talvez uma analogia ainda melhor pode ser estabelecida entre cantores e músicos de metais, já que ambos utilizam membranas vibratórias que são formadas em seus corpos. (tradução nossa)

⁴ Em qualquer caso, a embocadura é que parte do aparelho de tocar, que serve para ligar o ar sem som, que não ressoa, em uma coluna de ar oscilante. Quanto melhor a embocadura executar essa função, melhor será a qualidade do produto musical. A embocadura é essencialmente um instrumento de resposta. Ela responde, principalmente, ao fluxo de ar que a ativa. Ele também responde à pressão exercida sobre ele pela porta-voz.

metal, uma sonoridade e boa interpretação. A função principal da embocadura é focar o som em uma determinada altura de nota. O tamanho da abertura da embocadura é crucial para isto, e esta função é melhor desenvolvida e controlada concentrando-se na altura da notasimplimente, em vez de dirigir o pensamento para a própria abertura dos lábios. “Certamente nenhum cantor iria tentar alcançar um campo particular ou cor de tom, tentando pensar diretamente do controle consciente das cordas vocais. Da mesma forma a abertura da embocadura resulta de pensar o campo” (JOHNSON, 2001 p. 31, tradução nossa)

Apresenta algumas diretrizes que são em grande parte de comum acordo com grandes autores, como o Farkas (1989). Enumera sete características que norteiam o aluno numa melhor visão de uma embocadura bem colocada.

A primeira é: “Cantos dos lábios firmes” (JOHNSON, 2001). Ou seja, os cantos da boca sempre devem estar firmes, deixando a vibração dos lábios para o centro da boca. Os cantos da boca devem estar bem firmes, funcionando como suportes para a pressão que o bocal exerce sobre os lábios. Os cantos devem ser firmes, sem vazamento de ar, direcionando toda a pressão para o centro da embocadura.

A “segunda característica apontada é: os lábios em posição como se fosse pronunciar a consoante M, de forma leve (JOHNSON 2001)”. É importantíssimo que os lábios estejam apenas juntos, levemente juntos, sem que os lábios possam estar enrugados demasiadamente, nem que os mesmos estejam esticados demais. Assim como se pronunciasse a letra “M”, desta forma os lábios estarão sempre relaxados, fazendo com que a vibração seja também relaxada e toda a tensão direcionada para o ponto correto.

A terceira, que o autor nos aponta é: um centro, nos lábios, relaxado que possa (JOHNSON 2001). Nesse tópico, o autor quer dizer que o centro dos lábios devem sempre estar relaxados porem firmes, deixando a vibração labial mais relaxada e natural, possibilitando que som possa ressoar de forma agradável e relaxada.

A quarta característica é: queixo firma em forma de U ou V (JOHNSON, 2001,). Segundo o autor os grandes músicos de metais sempre tem o queixo/maxilar em formato de “V” ou “U”, e sempre firmes apontados para baixo, como pivô, dando suporte tanto para os registros agudos tanto para os graves.

A quinta é: Bocal centrado nos lábios, podendo-se fazer pequenos ajustes para alguma especificidade de cada instrumento (JOHNSON, 2001). Aponta que o bocal deve ficar ao centro da boca, nem muito para cima, nem muito para baixo, deve estar totalmente centralizado. Assim segundo esta teoria, podemos ter uma “embocadura perfeita” livre de problemas físicos.

Já a sexta característica que contribui para a formação de uma boa embocadura: o que o Farkas, anteriormente citado, chama de cara de músico de metal (JOHNSON 2001,). Aqui se reportando ao tudo que ja foi relatado anteriormente sobre Farkas, e seu posicionamento ideal do bocal.

E por fim a sétima: Um senso geral da força necessária para centrar a nota com afinação e boa qualidade de som, somente a força necessária, tocando de modo leve todas as regiões e dinâmicas (JOHNSON, 2001). Essas características consideram-se essencial para os trombonistas, que é a capacidade de tocar tanto os registros graves tanto como os agudos. Com certeza, não apenas tocá-los, como também poder ter domínios das dinâmicas em piano, grande para fortes tomado todos cuidado para não mudar o timbre do instrumento na mudança de registro. E também a capacidade de mudar de registro com facilidade, sem que haja mudança brusca da embocadura. Desta forma, uma boa embocadura deve proporcionar: um controle dos registros, controle das dinâmicas e com certeza um controle do ar e do som.

Ao instruir um músico que esteja começando a tocar agora, Johnson (2001) recomenda todas essas características, a saber: um fechamento dos lábios suavemente, como se pronunciar a letra “M”; os cantos da boca firmes. Johnson (2001), também, recomenda tocar uma nota media no bocal, com uma dinâmica moderada, isso antes de tocar no instrumento.

Antes até de começar a tocar, os alunos devem ser orientados pelo professor a primeiro pensar no fluxo de ar, que deve ser contínuo, tomando todo cuidado para não haver quebra na coluna de ar. A respiração errada também pode desencadear em problemas para a embocadura, é válido ressaltar que antes de tudo a respiração/ar é a parte mais importante para os músicos de metais. Por isso, deve-se ter uma atenção redobrada na hora da respiração. Ainda acrescenta que não podemos perder tempo estudando uma “embocadura perfeita”, ou melhor, tempo gasto para melhorar a embocadura. Devemos, no entanto, nos preocupar com o ar, é com ele que devemos gastar mais tempo, pois quando se respira direito a possibilidade de se tocar bem, e mais provável. É evidente que a maioria de grandes músicos tem uma boa respiração ao tocar, é ver vídeos de grandes artistas, que se nota o quanto ele dar valor na respiração. Desta forma comenta o autor:

Deve-se ressaltar, no entanto, que os alunos devem ser cuidadosamente orientados sobre como respirar, um sopro de fluxo completo livre antes de tentar até mesmo o primeiro som no bocal. Nada mais pode tão rapidamente levar a problemas com a embocadura do que a má utilização do ar. Uma vez que a embocadura responde, principalmente, ao ar, ele não pode, por definição, funcionar sem o ar que a ativa. Na minha experiência de ensino, a maioria dos chamados problemas de embocadura são realmente causado por mau uso do ar. Por toda a sua complexidade aparente, a embocadura é uma entidade bastante simples que, assim como as cordas vocais da cantora. Tempo gasto na melhoria do ar normalmente vai fazer mais para melhorar o funcionamento da embocadura do que a mesma quantidade de tempo gasto diretamente na embocadura. (JOHNSON, 2001 p. 33, tradução nossa)

JOHNSON (2001), fala sobre os seus trabalhos, e suas observações sobre a embocadura. Que muitos músicos acabam culpando a sua embocadura pela maioria das coisas que ele não consegue desenvolver no instrumento, a saber: um ataque da nota que não deu certo, aquele agudo não alcançado, entre outros. Ele diz que muitos problemas como estes não são problemas de embocadura, e sim por e não ter a nota memorizada antes de toca-la, ou ainda pensa em outra nota antes de tocar; ficando assim fácil de errar. Ele nos alerta também que é necessário que pratiquemos pelo menos um pouco de canto, para que possamos ao tocar ter a referencia da nota ao tocá-la.

A segunda área de preocupação de JOHNSON (2001) e sobre a resistência. É muito difícil, segundo o autor, achar um músico que não queira melhorar sua resistência, que é algo muito difícil que se consegue com algum tempo de estudo.

Outra preocupação do autor que está ligada a embocadura, é sobre os agudos. Muitos músicos de metais procuram truques para poder tirar os agudos, sem dar importância ao grau de desenvolvimento que deve ser. O ponto alvo deve ser sempre o som e depois expandindo pouco a pouco, tomando cuidado para que não haja mudança no som nos registros agudos e sem truques, apenas trabalho e estudo. Mais explicitamente diz o autor:

The third area of development frequently associated with the embouchure is the upper register. Actually, extending one's upper register is quite simple: not necessarily easy, mind you, but simple. It is really a matter of learning to play a good sound in the middle register and then gradually repeat, gradually extending it. Attention should be directed at maintaining and extending a good sound. Quick fixes, gimmicks, and short cuts to range development can lead to serious embouchure problems and should be eschewed. Healthful muscular development and coordination take time, patience as well as persistence is required. (JOHNSON, 2001 p. 34)

Sobre a flexibilidade, comenta que a embocadura deve estar firme em seu lugar, e também deve em adaptar-se à mudança rapidamente de registro, assim com na flexibilidade. Deve neste caso, um dialogo com fluxo de ar e com a embocadura. Uma embocadura que esteja num lugar de rigidez, dificilmente responderá para uma boa flexibilidade. O autor acrescenta que a solução é a firmeza suave, referida anteriormente, combinada com uma sensação de capacidade de resposta, tanto da corrente de ar quanto da embocadura. Uma embocadura que está bloqueada em uma posição de rigidez, não terá nem a capacidade de resposta para ajudar a produzir um som de qualidade, nem a capacidade de mudar a tonalidade e o volume com facilidade

Uma boa embocadura responde a tudo que os instrumentistas de metais querem, seja uma flexibilidade, seja agudo, seja uma articulação. Um funcionamento correto da embocadura responde prontamente para a coluna de ar.

A EMOCADURA SEGUNDO MELLO (2007)

No Brasil há pouquíssimos trabalhos sobre a embocadura. Entretanto, resolvemos apresentar o trabalho do professor Carlos Eduardo Mello (2007). Nele o autor busca fazer uma apostilha com os principais tópicos, segundo ele, para a formação de um bom trombonista. Deste modo, aborda também o tema da embocadura, afirma que:

Problemas de embocadura geralmente afetam todos os aspectos da técnica, desde a sonoridade e afinação até a articulação e resistência ao tocar. Muitas das dificuldades técnicas sentidas por trombonistas em formação, ou mesmo músicos mais experientes, resultam do fato de não terem uma embocadura realmente eficiente. (MELLO, Carlos 2007 p. 3)

Primeiramente afirma que a embocadura deve estar numa posição padrão nem muito alta nem a muito abaixo em relação aos lábios, o bocal deve encaixar-se em uma posição central. Afirma que somente um posicionamento da embocadura deva ser capaz de suprir todas essas necessidades de tocar tanto agudo tanto grave, desta forma potencializando e canalizando a força da embocadura para um ponto específico.

Completa que uma boa embocadura deve ajudar o músico na hora de tocar, na hora de se expressar como um interprete, permitindo a ele fazer variações de dinâmicas e uma boa extensão tanto para grave quanto para o agudo, sempre com uma boa sonoridade.

Uma embocadura bem formada funciona quando se toca notas agudas ou graves, quando se toca forte ou piano, quando se toca rápido ou devagar. Outra medida de que sua embocadura está provavelmente evoluindo na direção é quando você sente diminuição do grau de dificuldade entre esses extremos. É muito comum ouvirmos falar que estudar os graves melhora os agudos (ou vice-versa). A verdade é que nenhuma dessas coisas é a causa da outra. As duas são consequência de uma embocadura eficiente. Ou seja, se você tem que mudar radicalmente a forma de soprar ou vibrar os lábios para as diferentes tessituras ou dinâmicas, este é um sinal de que, provavelmente, está usando uma embocadura ineficiente. (MELLO, 2007 p. 4)

Ainda segundo o autor, quando se tem uma boa embocadura ela suporta horas de estudo, suporta uma peça até o fim. Ficando assim fácil de tocar, quando se tem uma boa embocadura eficiente e no lugar certo, ou seja, colocando-a em posições extremas, seja muito acima ou muito abaixo dos lábios, deve estar centralizada nos lábios.

Para a embocadura funcionar os lábios precisam estar juntos. O que nós precisamos entender, enquanto instrumentista, é que nossos lábios sempre devem estar juntos, em todos os registros, tanto grave, tanto agudo. Assim, garante que o mínimo de energia os lábios já vibrem os lábios

para se produzir um som, que podemos chamar de um “som ideal”, na verdade, tocar sem fazer esforço (MELLO, 2007).

Além dos lábios estarem juntos, eles sempre tem de estarem vibrando. Para até ser óbvio que os lábios devem estar o tempo todo vibrando, mais não é. Muitos problemas rotineiros em alunos são porque em alguns registros os lábios deixam de vibrar, ou até mesmo mudam a vibração.

Somente quando os lábios vibram é que eles produzem som. Não basta que o ar passe entre eles, é preciso que vibrem. Por isso mesmo é importante que estejam juntos: para iniciar a vibração com lábios bem separados é preciso aplicar muita energia, ou seja, muito ar. É por esse motivo que alguns trombonistas só conseguem produzir som com ataques de língua explosivos. (MELLO, 2007 p. 4 e 5)

O autor ainda afirma que a embocadura deve funcionar de forma independente do bocal. Muitos problemas são ocasionados pela falta de controle da sua própria vibração, quando se pega um bocal e toca de um jeito, e quando se toca no instrumento se toca de outra forma. E basicamente assim a falta de unificação da embocadura que deve funcionar de uma só forma independente do bocal, uma forma apenas de vibrar.

É necessário que o aluno preste atenção na sua embocadura, em como seu corpo está funcionando, assim você poderá tirar mais proveito no está tocando. E com certeza que existe um padrão nessa embocadura, e que não é admitido outra forma de tocar diferente do padrão. Conclui:

A prática deve ser como uma exploração para descobrir a melhor embocadura possível. Tudo deve ser feito sem pressa e em um ambiente silencioso e com boa acústica, para que se possa ouvir bem e sentir o que funciona e o que não funciona. Pense sempre em aproximar os lábios um do outro com delicadeza e então comece a soprar através deles para produzir cada nota sugerida. (MELLO, Carlos 2007 p. 5)

CONCLUSÃO

Após esta breve revisão, com somente três autores, podemos dizer que realmente o tema apresenta fundamental importância para o instrumentista de metais. Podemos notar algumas variações sobre a abordagem do tema. Os três autores parecem ter a mesma preocupação: a construção de uma embocadura eficaz.

Podemos notar que os fundamentos são muito parecidos, entretanto a forma de abordagem do tema que mostrou-se diferente. Farkas (1989) tem uma visão fisiológica e idealiza. Propõe que existe uma padronização e que o aluno deva se adequar a este modelo. Johnson (2001) apresenta uma visão menos rígida propondo um certo automatismo, e usa-se inclusive de citações de Farkas, entretanto vai um pouco mais além, acrescentando que há algumas diferenças estruturais entre os músicos. Por outro lado, Mello (2007) apresenta uma visão totalmente baseado em sua própria experiência.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARKAS, Philip. *The art of playing Brass*. EUA: Wind Music, Inc, 1989.

JOHNSON, KEITH. *Brass performance and pedagogy*. New Jersey: Pearson Education, Inc. 2001.

MELLO, Carlos Eduardo. *Masterclass: fundamentos*. Brasília: UNB, 20007.

Comunicações Orais**A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em
Educação Musical e saúde (Musicoterapia)****A ORQUESTRA ACADÊMICA JEAN DOULIEZ NO CENÁRIO MUSICAL
DE GOIÂNIA E SUA INSERÇÃO NO CURSO DE MÚSICA DA UFG**Glawber Vitor Lucena (UFG)
*glawberlucena@hotmail.com*Nilceia Protásio Campos (UFG)
nilceiaprotasio@gmail.com

Resumo: Este trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que tem como foco a Orquestra Acadêmica Jean Douliez da Escola de Música e Artes Cênicas (Emac) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Em grupos orquestrais, o desenvolvimento musical do instrumentista é fortalecido pela prática em conjunto, a Orquestra Acadêmica Jean Douliez reúne por meio da disciplina denominada Prática de Orquestra, alunos e professores de instrumentos musicais dos Cursos de Graduação da Emac/UFG, tendo como objetivo preparar e apresentar repertório orquestral, despertando o aluno para os princípios da ética profissional, sociabilidade, responsabilidade, além de contribuir para sua formação musical, sobretudo, como intérprete. Esta pesquisa discute, por meio de revisão de literatura, a interpretação musical, a interação do instrumentista com os saberes musicais e com o grupo em que está inserido. O texto também relata a importância das orquestras para a consolidação da cultura musical em Goiânia. Como metodologia para a coleta de dados, foi realizada uma análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Música – Bacharelado da EMAC/UFG, e de modo particular, do Plano de Curso da Orquestra Acadêmica Jean Douliez, buscando encontrar pontos de convergência entre esses dois documentos e relações entre as propostas pedagógicas.

Palavras-chave: Orquestra Jean Douliez. Formação musical. Prática musical coletiva.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, tem como objetivo analisar a formação musical proporcionada pela Orquestra Acadêmica Jean Douliez da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da Universidade Federal de Goiás (UFG). O estágio da coleta de dados em que se encontra a pesquisa permite traçar um breve panorama histórico e apontar algumas reflexões pertinentes à prática musical coletiva – o que faremos de modo sucinto, com base na revisão de literatura sobre o tema.

Estudos têm sido realizados no sentido de compreender a dinâmica das práticas musicais coletivas, reforçando a necessidade de analisarmos as diferentes configurações instrumentais. Em grupos orquestrais, o desenvolvimento musical do instrumentista é fortalecido pela prática em conjunto. Esses ambientes propiciam a construção do conhecimento a partir de situações inerentes ao próprio ambiente.

[...] a simples afinação pode ser uma prática pedagógica e social de perceber o outro, de construir uma identidade pessoal e comunitária pode ser transposta, aos poucos, para todos os momentos da prática musical inerente a uma orquestra: as aulas de instrumento, os ensaios, os concertos, as viagens, as conversas antes, durante e depois dos ensaios, as apresentações em escolas e na comunidade, o cuidado com os instrumentos, [...]. Todas essas situações podem se constituir em espaços privilegiados de pesquisa e de construção de conhecimento. (JOLY at al., 2011, p. 85).

Tomando o contexto educacional, pode-se considerar a importância de investigar os processos de formação desse aluno músico, entendendo até que ponto a referida orquestra pode contribuir tanto no processo de formação acadêmica quanto para a inserção do instrumentista no mercado de trabalho.

Os dados coletados até o presente momento permitem afirmar que a Orquestra Acadêmica Jean Douliez – objeto deste estudo – reúne por meio da disciplina denominada Prática de Orquestra, alunos e professores de instrumentos musicais dos Cursos de Graduação da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, tendo como objetivo preparar e apresentar repertório orquestral, despertando o aluno para a prática instrumental e para os princípios da ética profissional, sociabilidade, companheirismo e comprometimento com ao fazer musical. Foi criada em 2005 e é formada, em sua maioria, por estudante dos cursos de Música – Licenciatura e Música – Bacharelado, com habilitações em instrumento musical. Conta com aproximadamente 35 integrantes, dentre alunos de violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, clarineta, trompa, trompete, trombone e percussão.

O CENÁRIO ORQUESTRAL EM GOIÂNIA

De um modo geral, as orquestras em Goiânia buscam investir na formação de profissionais da música e promover sua inserção no meio cultural. Essa ocorrência pode ser vista tanto em orquestras acadêmicas quanto em orquestras de escolas de música de nível profissionalizante – ambientes que se constituem como espaço de socialização da música erudita.

Concebendo a importância das orquestras para a consolidação da cultura musical em Goiânia, busca-se entender como a orquestra Acadêmica Jean Douliez cooperou na formação do cenário musical da cidade. Desde a fundação de Goiânia na década de 1930, além de pequenas orquestras, a cidade conta com diversas atividades musicais.

De um modo geral, Goiânia tem-se desenvolvido bastante no campo musical. A narrativa histórica comprova esse caminho. Muitos esforços, muitas investidas, bons e maus resultados. Praticamente, Goiânia teve de tudo no que se refere à atividade musical: Conservatório, Instituto de Artes, orquestras, corais, concursos de piano, de violino, de canto, de oboé, de flauta, enfim de mais variada gama instrumental. (PINA FILHO, 2002, p. 141).

Diante dos dados coletados até o presente momento, no âmbito da educação musical em Goiânia, o que se pode apontar quanto ao cenário musical da cidade é que, desde sua fundação em 24 de outubro de 1933, Goiânia foi repleta de movimentos festivos, culturais e musicais. Segundo Pina Filho (2002), no Jôquei-Clube, antigo Automóvel Clube de Goiás, ocorriam bailes, festas e encontros artístico-culturais. Cada vez mais se inaugurava casas de diversões na cidade, fazendo com que em Goiânia se estabelecessem manifestações culturais herdadas principalmente de Vila Boa, com entidades oficiais e populares como o *Jazz Band* da Polícia Militar e o *Jazz Band Imperial*.

Como reflexo das mudanças advindas do batismo cultural da nova capital, em 1942, chega a Goiânia, procedente de Ipameri, o pianista e regente alemão Érico Pieper. Por volta de 1944, Pieper fundou um conjunto musical chamado “Orquestrinha do Érico Pieper,” que se dedicava mais a músicas de salão. Segundo a autora, alguns de seus componentes eram antigos membros da pequena orquestra do professor Joaquim Edson de Camargo. Sentindo que sua orquestra precisava de um violino *obligati*, e não encontrando em Goiânia, Érico Pieper convidou Crundwald Costa, conhecido como Prof. Costinha, primeiro violinista da Orquestra de Franca/ SP, para assumir esta função (BORGES, 1999).

Um ano depois, em 1945, foi criada a sociedade Pró-Arte de Goiás, entidade criada com o objetivo de reunir as várias manifestações artísticas da cidade. Assim, a Pró-Arte absorve a orquestra de Érico Pieper, que passa a se chamar Orquestra da Pró-Arte. Em todas as apresentações musicais da cidade havia a participação da orquestra da Pró-Arte, sob a regência de Érico Pieper (Ibid. 1999).

Em 1950, foi fundada a Associação Goiana de Música (A.G.M.) com o objetivo de desenvolver na sociedade goiana o gosto pela boa música, através uma orquestra sinfônica. Segundo Borges (1999), para diretor-regente da então Orquestra Sinfônica de Goiânia foi eleito Crundwald Costa. Todavia, a orquestra acabou em 1952, quando Crundwald, por motivos de saúde, teve que deixar sua direção. A autora relata que depois disso, houve uma tentativa pela recriação de uma orquestra sinfônica em Goiânia, que ocorreu em 1955, com Jean Douliez e Jacy Siqueira. Os dois músicos fundaram uma orquestra denominada Orquestra Sinfônica de Goiás, cuja regência ficou a cargo de Jean Douliez.

Jean-François Douliez é o que se pode chamar de um músico completo. Conhece todos os instrumentos da orquestra clássica e toca bem alguns deles. Promovia recitais apresentando-se como solista ao violino ou ao cello e quase sempre acompanhado ao piano por Heloísa Barra Jardim. No campo da Orquestra Sinfônica é que teve seu grande mérito. Trabalhou intensamente no sentido de tornar a Orquestra uma realidade (PINA FILHO, 2002, p. 59-60).

Posteriormente, a Orquestra Sinfônica de Goiás foi anexada ao Conservatório de Música, com o nome de Orquestra Sinfônica da Universidade Federal de Goiás, perdurando até 1964, quando Jean Douliez teve que retornar à Bélgica.

Em 1973, o maestro Braz Wilson Pompeu de Pina reativa a Orquestra Sinfônica de Goiás, incorporando a ele alguns músicos da antiga orquestra de Crundwald Costa. No entanto, a orquestra formada pelo maestro Pompeu de Pina desapareceu em pouco tempo. Em 1988, o então governador de Goiás Henrique Santillo convida o maestro Joaquim Thomas Jayme para formar uma orquestra sinfônica em Goiânia. Novamente, estava reativada a Orquestra Sinfônica de Goiânia, agora sob a regência do maestro Joaquim Jayme. Não obstante, por desavenças políticas, a Sinfônica foi desativada em 1990 e retomada em 1992, sob a direção do Maestro Emilio de César (BORGES, 1999).

Atualmente, a cidade de Goiânia possui duas orquestras profissionais: a Orquestra Sinfônica de Goiânia, regida pelo Maestro Joaquim Jaime e agregada à Secretaria de Cultura do Município e a Orquestra Filarmônica de Goiás, antiga Sinfônica de Goiânia, dirigida pelo maestro inglês Neil Thompson, com apoio do Governo do Estado de Goiás. Além destas, existem outras duas orquestras que reúnem jovens instrumentistas em formação, contribuindo diretamente na profissionalização de seus integrantes. São elas: a Orquestra Sinfônica Jovem do Estado de Goiás, dirigida pelo maestro Eliseu Ferreira, e a Orquestra Acadêmica Jean Douliez, vinculada à Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, sob a regência de Carlos Costa.

Observa-se que desde a fundação de Goiânia as orquestras vêm se constituindo num fenômeno cultural e estético, fazendo parte de um legado artístico que se consolida dia após dia. Nota-se que esses conjuntos musicais prestaram e ainda prestam relevantes contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento sócio cultural da cidade. Isso porque em seu quadro de profissionais ou estudantes, permitem o ingresso de jovens músicos advindos das diversas camadas sociais e com diferentes formações no âmbito musical.

A ORQUESTRA ACADÊMICA JEAN DOULIEZ

A atividade da Orquestra Acadêmica Jean Douliez está vinculada à disciplina Conjunto Musical – Prática de Orquestra com carga horária semanal de quatro horas, atendendo dessa forma ao quadro de disciplinas do Curso de Música da EMAC/UFG segundo a Matriz Curricular do Curso de Música / Bacharelado, Habilitação em Composição; Habilitação em Regência; Habilitação em Instrumento Musical e Habilitação em Canto.

Como metodologia para a coleta de dados, foi realizada uma análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Música – Bacharelado da EMAC/UFG, e de modo particular, do Plano de Curso da Orquestra Acadêmica Jean Douliez, buscando encontrar pontos de convergência entre esses dois documentos e buscar relações entre as propostas pedagógicas. Tendo como referência o PPC do Curso de Música – Bacharelado da UFG, foi possível fazer um cruzamento de dados com o plano de curso da Orquestra Acadêmica Jean Douliez EMAC/UFG.

O primeiro ponto observado no PPC (2008, p. 17) refere-se aos objetivos:

O Curso de Bacharelado em Música, [...] é voltado para a área de realização musical – criação e interpretação – em seus múltiplos aspectos. [...] Tem como objetivo geral formar [...] instrumentistas profissionais [...] capazes de atuarem profissionalmente com competência na produção de obras musicais, [...] para atuarem como solistas, cameristas e em diversos conjuntos musicais.

O curso tem por objetivo específico a formação de profissionais músicos capazes de contribuir para o exercício do pensamento reflexivo, para a sensibilidade artística e apto a manifestar-se na sociedade através das dimensões artísticas, culturais, sociais, [...].

O segundo ponto observado está no tópico Perfil do Egresso:

O Curso de Graduação em Música deve ensinar a capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, [...] da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas.

Nos objetivos, podemos encontrar:

Realizar a prática de conjunto contemplando o repertório orquestral, composto de obras originais, transcrições e arranjos englobando gêneros e estilos da música ocidental até a contemporaneidade.

Despertar o aluno para os princípios da ética profissional, sociabilidade, companheirismo, responsabilidade, respeito, além da necessária postura de palco visando às performances.

Como análise preliminar desses dados, podemos afirmar que o plano de curso da Orquestra acadêmica da EMAC/UFG atende ao PPC do Curso de Música – Bacharelado da UFG, uma vez que está voltado para a área de realização musical – interpretação e criação, pontos de convergência entre as duas fontes.

A PRÁTICA ORQUESTRAL NA FORMAÇÃO MUSICAL DOS ALUNOS E A CRIATIVIDADE NA PERFORMANCE

Por fim, consideramos oportuno refletir sobre alguns aspectos que envolvem a performance instrumental no âmbito da Orquestra Acadêmica Jean Douliez, fazendo uma breve reflexão quanto à formação musical dos instrumentistas, ressaltando aspectos ligados à criatividade e interpretação na prática orquestral. Embora reconhecendo a vasta literatura sobre os temas em questão, a

intenção é apresentar um panorama que proporcione uma melhor compreensão do fazer musical no âmbito da orquestra.

A importância dada à performance pode ser constatada, dentre outros fatores, pelo interesse que muitos estudantes revelam ter quando vão optar por temas de estudo após concluírem a graduação. Analisando a realidade de uma instituição específica, é possível observar:

Se a área de concentração em performance musical tem sido preferida por cerca de metade dos alunos de pós-graduação (51,5% dos trabalhos defendidos em duas décadas, de 1981 a 2001), a escolha pela ênfase em instrumentos, canto e regência nos cursos de graduação é, em geral, mais evidente. Na Escola de Música da UFMG (1997), na Relação de Matrícula e Oferta em 1997/2, por exemplo, o número de bacharelados em performance musical representou 81% do total de alunos matriculados no segundo semestre de 1997. (BORÉM, 2006, p. 49).

A interpretação musical é uma forma de expressão carregada de pensamentos e emoções, em que o instrumentista revela um conjunto de saberes adquiridos por meio da interação com seus pares e da interação com a própria música. Nesse sentido, importante que o intérprete tenha pleno domínio do seu instrumento para que ocorra uma interpretação significativa. É comum que compositores se apeguem as peculiaridades dos instrumentos, exigindo habilidade do intérprete ao executar a obra: “Freqüentemente, os compositores buscam explorar timbres característicos de um determinado instrumento, fazendo assim com que o intérprete tenha a oportunidade de pesquisar melhor a sonoridade em seu instrumento.” (TULLIO, 2011, p. 17).

A identidade do intérprete, de certo modo, está presente na obra. Segundo Viegas (2009), a identidade do intérprete com a música e o compositor é fundamental para a busca entre as notas escritas e o significado da música. Sendo assim, podemos dizer que o intérprete participa com o compositor o sentido musical da obra.

Assim como a interpretação deve ser desenvolvida, a criatividade torna-se algo fundamental na formação de um músico. A criatividade pode ser vista como um elemento inerente ao ser humano, contribuindo em seu fazer musical. Segundo Fogaça (2009), a criatividade em música é a matéria prima do pensamento musical, o indício da música antes mesmo que exista em forma de som. Portanto, na prática do instrumento musical a exploração da criatividade deve ocorrer – seja individualmente, seja em atividades coletivas.

O estímulo e o desenvolvimento da criatividade podem estar integrados ao processo de aprendizado musical, preparando os envolvidos neste processo para um desempenho mais fluente – um caminho para uma pedagogia que vise libertação e transformação do sujeito, despertando sua imaginação, visão e caminhos para novos conhecimentos (MANNIS, 2014).

Beineke (2012) enfatiza que o conceito de criatividade psicológica é bastante difundido na área de educação musical. Segundo a autora, “na aprendizagem criativa, a realização de tarefas de criação colaborativa permite desenvolver e expandir a compreensão e construção de significados pelos alunos.” (BEINEKE, 2012, p. 54).

Segundo as proposições pedagógicas de Koellreutter (apud BRITO, 2001, p. 31),

[...] é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós.

Nesse sentido, é importante aproximar criatividade à prática interpretativa, tendo em vista que, para adequar a interpretação às concepções musicais satisfatórias no universo orquestral, são necessários elementos que sedimentam o conhecimento. Esse diálogo entre o conhecimento adqui-

rido e a prática do instrumentista na Orquestra Jean Douliez, com ênfase nos elementos interpretativo-criativos, poderá ser constatado com o avanço da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando analisar a formação musical proporcionada pela Orquestra Acadêmica Jean Douliez da EMAC/UFG, percebemos que a prática orquestral fortalece o desenvolvimento musical do instrumentista, proporcionando a construção do conhecimento pela prática em conjunto. Na Orquestra Acadêmica Jean Douliez não é diferente, pois essa orquestra visa à construção de um conhecimento que se converte na própria prática orquestral.

Conforme resultados preliminares, é possível constatar que no cenário orquestral em Goiânia as orquestras vêm se constituindo num fenômeno cultural e estético, fazendo parte de um legado artístico, contribuindo assim, para o desenvolvimento musical de seus participantes e para o enriquecimento cultural da comunidade em que estão inseridas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, 2012. p. 45-60.
- BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, 2006. p. 45-54.
- BORGES, Maria Helena Jayme. *A Música e o piano na sociedade goiana (1805 -1972)*. Goiânia: Funape, 1999.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- FOGAÇA, Vilma de Oliveira Silva. Criatividade e Educação Musical: do problema à pesquisa e a ação. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA GOIÁS, 5., 2009, *Anais do V SIMCAM*. 2009, p. 375-389.
- JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.26, 2011. p. 79-91.
- MANNIS, José Augusto; NAZARIO, Luciano da Costa;. Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, 2014. p. 65-76.
- PINA FILHO, Braz Wilson Pompeu de. *A memória musical de Goiânia*. Goiânia: Kelps, 2002.
- TULLIO, Eduardo Fraga: *O Idiomatismo nas composições para percussão de Luiz D' Anunciação, Ney Rosauro e Fernando Iazzetta: análise, edição e performance de obras selecionadas*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.
- VIEGAS, Silvio César Lemos. *Questionamentos sobre a atuação do regente: o ensino da performance*. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da UFMG. Belo Horizonte / MG, 2009.

Comunicações Orais

A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em
Educação Musical e saúde (Musicoterapia)

CANÇÕES *PARABOLICAMARÁ* DE GILBERTO GIL E *SAMBA MAKOSSA* DE CHICO SCIENCE: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DE SEUS PROCESSOS DE HIBRIDAÇÃO

Davi Ebenezer R. da C. Teixeira (UFG)
davi_ebenezer@hotmail.com

Magda de Miranda Clímaco (UFG)
magluiz@hotmail.com

Resumo: Esse trabalho, recorte de uma pesquisa em andamento, visa analisar o caráter híbrido das canções *Parabolicamará* de Gilberto Gil e *Samba Makossa* de Chico Science, da década de 90, buscando contextualizá-las historicamente em seus processos de hibridação e relacioná-las com a diversidade encontrada em dois recortes de tempo estabelecidos: final da década de 60/início de 70 – movimento tropicalista – e duas primeiras décadas do século XXI – contemporaneidade. Segundo dados até então colhidos, essas duas obras constituem elementos musicais que antecipam o início desse segundo recorte de tempo para a década de 90. Nelas o tempo e o espaço já estão comprimidos, transcendem a latência do por-vir incorporada pela produção musical tropicalista, podendo ser consideradas elementos de consolidação dos processos de instalação da pós-modernidade e de seus suportes representativos.

Palavras-chave: Parabolicamará; Samba Makossa; Processos de hibridação; Contextualização histórica; Pós-Modernidade.

Esse trabalho tem como objeto de estudo duas obras musicais – *Parabolicamará* de Gilberto Gil e *Samba Makossa* de Chico Science – compostas na década de 90, período compreendido entre dois recortes de tempo estabelecidos em uma pesquisa de mestrado que se encontra em andamento, e que tem como foco a música de alguns compositores do século XXI na sua interação com a música do movimento tropicalista que teve início no final da década de 60. O período de composição dessas obras, situado entre esses dois recortes de tempo estabelecidos (final da década de 60/início da década de 70 e as duas primeiras décadas do século XXI), foi denominado inicialmente de intermezzo, por tratar-se do tempo instituído pela década de 90, situada depois do movimento tropicalista e imediatamente anterior à diversidade acentuada que caracteriza a música de alguns compositores das duas primeiras décadas do século XXI. No entanto, o desenrolar da pesquisa tem possibilitado perceber que, na verdade, o que num primeiro momento foi chamado de “intermezzo”, pode ser apreendido como um período em que acontecia a consolidação de investimentos econômicos e tecnológicos anteriores que começaram tomar impulso na década de 70, e que levaram à intensificação da massificação e internacionalização das relações culturais. O forte e acentuado hibridismo cultural presente nas duas obras analisadas caracteriza elementos que contribuíram para a consolidação desse período maior, denominado por autores como Harvey (2013) de pós-modernidade, e que, no século XXI, tem lançado mão de novas tecnologias propiciadoras de uma circulação cada vez mais intensa e rápida de estilos e novas possibilidades musicais.

O MOVIMENTO TROPICALISTA

A Tropicália ou movimento tropicalista configurou-se como um movimento cultural brasileiro, cuja identificação privilegia sua produção sonoro-musical híbrida. Com predisposição em pensar criticamente a arte e a cultura brasileiras, os músicos participantes do movimento fizeram da canção popular a força motriz de debates, estabelecendo assim diálogos entre as linguagens musicais, verbais, cênicas e visuais (NAVES, 2001). Medaglia (2003), um dos músicos ligados de forma mais direta à dimensão cultural erudita da música brasileira, que interagiu muito de perto com o movimento tropicalista, mencionando relações do Tropicalismo com a MPB, observou que:

Nos dois últimos anos da década de 60 a MPB se reequipou com novas ideias, ganhando nova forma e conteúdo, através do advento do Tropicalismo – ainda que ele tivesse vindo “para confundir e não para explicar” (MEDAGLIA, 2003, p. 182).

O movimento ocorreu no cenário artístico brasileiro nos finais da década de 60, com lançamento de um disco-manifesto em 1968 (*Tropicália ou Panis et Circensis*). Conforme observa Naves (2001) e Calado (2010), houve no movimento a participação de poetas (Torquato Neto e Capinam), músicos de formação erudita (Rogério Duprat e o já citado Júlio Medaglia), músicos populares (Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé e os Mutantes) e artistas plásticos (Rogério Duarte). A partir de tal, torna-se importante ressaltar o caráter aglutinador da tropicália, ou seja, de absorção de vários e diversos elementos culturais, de diferentes épocas, numa circunstância que permite o diálogo com a ideia de inclusão à maneira antropofágica de Oswald de Andrade, que levou Naves (2001) a observar:

(...) as canções tropicalistas convergem com a poética de Oswald de Andrade. Em que sentido? Um primeiro argumento que poderíamos levantar refere-se ao tipo de relação (afetuosa) que Oswald estabelece com o passado e o presente culturais brasileiros, que o leva a tratar com “amor” e “humor” diferentes situações do cotidiano: urbanas e rurais, civilizadas e primitivas (...) (NAVES, 2001, p. 49).

Não há, portanto, uma forma fechada da canção tropicalista. Contrária à bossa nova, não tem uma fórmula/estilo particular definida, podendo estar presente na conformação estilística, de forma marcante, o nacional em interação com o estrangeiro, o erudito com o popular, o rural com o urbano, o ontem com o hoje e talvez, com o amanhã, o que também levou Medaglia (2003) a afirmar:

(...) o Tropicalismo abriu-se para a diversidade, mesclando fervilantemente os mais inusitados componentes culturais num projeto cultural de impacto. Inicialmente as pessoas ficaram confusas – inclusive os críticos – diante da parafernália de elementos os mais antagônicos que formavam aquele impulso criador (o arranjo original da música Tropicália com a interpretação de Caetano que deu origem ao movimento, eu escrevi e gravei no mês de setembro de 1967). Do arsenal sonoro e literário do Tropicalismo faziam parte a Bossa Nova e a Velha, a guitarra elétrica e o bandolim, a música medieval e a eletrônica, a música fina e a cafona, o portunhol e o latim, a música de vanguarda e a do passado, o baião e o beguine, o berimbau e o teremim, o celestial Debussy e Vicente Celestino, os versos de Caetano de Santo Amaro e a Poesia Concreta, o som e o ruído, o canto e o grito, indo provocar terremotos, por exemplo, no artístico e no cultural, no político e no social. (MEDAGLIA, 2003, p. 182-183).

Conforme observou Medaglia, as leituras e interações com os elementos integrantes desse movimento musical possibilitam a percepção de que a sonoridade tropicalista é híbrida de forma intencional e acentuada. Fica ainda mais evidente o caráter aglutinador do movimento quando se complementa a escuta com os discos *Gilberto Gil* (1968), *Caetano Veloso* (1967) e *Grande Liqui-*

dação (1968). Fazem ecoar em uma polifonia de vozes o tradicional, o popular e o massivo. Estão comprometidos com um experimentalismo em que modelos antagônicos, de épocas e dimensões culturais diferentes convergem entre si. Efetiva-se na canção tropicalista um caráter de liberdade, de mistura de épocas e de continuidade, que tem a ver com processos de hibridação cultural, conforme definidos por Canclini (2011) e Burke (2001). O primeiro, quando afirma que entende por hibridação cultural “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2011, p. XIX), e o segundo, quando lembra que “devemos ver as formas híbridas como o resultado de encontros múltiplos e não como resultado de um único encontro, quer encontros sucessivos adicionem novos elementos à mistura quer reforcem os antigos elementos” (BURKE, 2001, p. 31). Em uma análise mais direcionada à cultura latino-americana, buscando esclarecer o conceito, Canclini ressalta:

Qualquer um de nós tem em casa discos e fitas em que se combinam música clássica e jazz, folclore, tango e salsa, incluindo compositores como Piazzola, Caetano Veloso e Rubém Blades, que fundiram esses gêneros cruzando em suas obras tradições cultas e populares. (CANCLINI, 2011, p. 18).

Algumas canções como *Tropicália; Panis et Circensis; Alegria Alegria; e Domingo no Parque* validam a fala dos autores. Nelas, arranjos grandiosos de cordas, madeiras e metais elaborados por músicos eruditos dialogam com uma banda de rock e percussão afro. A marcha que remete a um coreto da cidade do interior traz consigo a música aleatória *Tacet 4'33* de John Cage. O frevo, o samba e o baião se entrecortam com o blues norte-americano, permitindo nessa atmosfera híbrida tropicalista o encontro dos Beatles com a banda de pífanos de Caruaru.

Estabelecendo novas possibilidades de interações nesse processo, pode ser lembrado ainda com Canclini (2011), que a partir da segunda metade do século XX, entre os anos 50 e 70 alguns tipos de fenômenos socioeconômicos já indicavam sinais de mudanças estruturais na América Latina. Um desenvolvimento econômico mais sólido e diversificado concomitante à introdução de novas tecnologias comunicacionais, especificamente a televisão, contribuiu para um processo inicial da intensificação da massificação e da internacionalização das relações culturais. Os tropicalistas estavam em diálogo com esse tempo de transição, embora sua produção musical mostre possibilidades de terem ido além dele, de terem evidenciado a latência de um tempo por-vir (CASTORIADIS, 1985; FREIRE, 1994), em que os resultados da consolidação desse processo inicial de intensificação da massificação e da internacionalização das relações culturais incorporariam processos bem acentuados de hibridação cultural, sobretudo, no século XXI.

A DIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

Na contemporaneidade, portanto, especificamente nas duas primeiras décadas do século XXI, esses processos de hibridação cultural têm se evidenciado de forma acentuada, constituindo um cenário que autores como Harvey (2013) tem chamado de pós-moderno. Cenário em que a diversidade impera de forma marcante, sobretudo nas grandes metrópoles e em função do grande desenvolvimento da tecnologia, dos meios de comunicação e de transporte, de um capitalismo contemporâneo que investe também em “citações históricas”, na memória ligada a bens significativos locais (Ibidem). Nesse contexto em que a diversidade musical impera, lançando mão de tecnologias avançadas, caracterizando o cenário pós-moderno, é possível perceber um intrínseco sonoro identificável com algumas intenções e investimentos do movimento tropicalista (década de 1960/início de 70), o que pode ser reforçado pela afirmação de Ariza (2006):

Alguns trabalhos de Salomé da Bahia, Nação Zumbi, Zeca Baleiro, Otto e Fernanda Abreu têm apresentado mixagens, *samplers* e experimentos de diversos tipos. Não obstante, é importante lembrar que Gilberto Gil e Júlio Medaglia foram alguns dos pioneiros em realizar fusões. (ARIZA, 2006, p. 300).

A escuta atenta dessas canções, somada a essas primeiras leituras e reflexões, trouxe alguns questionamentos. Diante da pressuposição de ter havido na música dos tropicalistas uma latência de produtos musicais que se consolidariam adiante no cenário histórico e musical brasileiro, se efetivando nas tendências musicais do século XXI, qual seria o instante entre os dois recortes de tempo, estabelecidos na primeira pesquisa, em que produtos reveladores dessa consolidação começaram a se evidenciar? Quais artistas ou mesmo canções já anunciavam a chegada do por-vir latente na música dos tropicalistas?

Do mesmo modo que Canclini (2011), Hall (2014) afirma que “desde os anos 1970, tanto o alcance quanto o ritmo da integração global aumentaram enormemente, acelerando os fluxos e laços entre as nações” (Hall, 2014, p. 39). Relacionando a questão da “identidade” com processos de hibridação cultural destaca:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. (HALL, 2014, p. 9).

Pontua que essas identidades “não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’” (Hall, 2014, p. 52). A partir dessa análise chamada de “crise de identidade”, o mesmo autor questiona o que deslocou tão poderosamente as identidades culturais nacionais no fim do século XX, respondendo: “um complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo ‘globalização’”. (Ibidem, p. 39). Citando Anthony McGrew lembra que:

A ‘globalização’ se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (MCGREW *apud* HALL, 2014, p. 39).

A DÉCADA DE 90 – O QUE FOI INICIALMENTE DENOMINADO INTERMEZZO

Nesse contexto de globalização, pautado por novas tecnologias comunicacionais que culminaram gradativamente em mudanças, transformações e hibridações caracterizadas por integrarem processos acentuados, sobretudo na década de 1990 em diante (HARVEY, 2013), foi possível localizar na música brasileira do fim do século XX alguns artistas que reafirmaram a intenção de buscar a diversidade musical que já havia se esboçado no movimento tropicalista, permitindo assim fazer desse momento o instante que inicialmente foi chamado de *intermezzo*. *Intermezzo* por estar entre dois recortes de tempo (década de 60/início de 70 e duas primeiras décadas do século XXI) em que uma sonoridade acentuadamente híbrida foi estabelecida. Ariza (2006), tendo em vista esse período, ressalta que:

Os processos constantes de hibridação que ocorrem nas diversas regiões do Brasil – e em grande parte plasmados na música – levam a refletir nos desdobramentos das culturas locais em seu fluxo de contatos com meios tecnológicos e com formas estéticas da chamada cultura global. Trata-se do contato dos repentistas nordestinos, músicos de maracatu, forró e frevo com *samplers* e sintetizadores, dando lugar

a novos repertórios e despertando o interesse pelas raízes musicais brasileiras entre jovens de diferentes regiões e entre públicos de diversos países. Desde “antena parabólicamará” de Gilberto Gil, o manguê-beat, o afro-reggae, a bossa chill-out, o samba-house ou a embolada-tech, vislumbra-se um processo de criação e recriação musical. (ARIZA, 2006, p. 26).

É possível ainda, partindo da fala desse autor, relacionar Canclini (2011) na contextualização do novo vislumbrado:

(...) o momento em que mais se estende a análise da hibridação a diversos processos culturais é na década final do século XX. (CANCLINI, 2011, p. XVIII).

Levando em consideração essas citações, percebendo na década final do século XX um instante mais preciso de observação da consolidação de produtos das mudanças rumo a esses processos acentuados de hibridação cultural que caracterizam o cenário pós-moderno, destacam-se nesta análise duas canções: *Parabólicamará*, do disco homônimo *Parabólicamará*, de Gilberto Gil e *Samba Makossa*, do disco *Da Lama ao Caos*, de Chico Science e Nação Zumbi.

O disco *Parabólicamará* foi lançado em 1992 pela gravadora Warner Music. Assim como o disco, a canção homônima já traz em seu título um caráter híbrido. Une as palavras parabólica, referente à antena que representa a relação global-local com a palavra camará, um vocativo comumente usado nas cantigas de capoeira, enquanto os jogadores dançam e cantam. A canção começa com uma atmosfera afro, onde os instrumentos evocam a rítmica de uma roda de capoeira. Uma escuta mais atenta faz perceber que o uníssono dos instrumentos evidencia diversidade, quando estes estão realçando a força rítmica da cantiga de roda. O som elétrico do contrabaixo remete a um riff de rock. A forma de tocar a guitarra traz ao fundo um suingue de samba e *fusion*. O híbrido da canção se acentua com o som do sintetizador/teclado, dando mostra de que os encontros de gêneros como samba, fusion, rock e rítmica afro são encontros culturais ou mesmo estratégias para se adentrar em um mundo pós-moderno e globalizado.

Importante também é a letra da canção. Poetiza que “antes mundo era pequeno porque terra era grande, hoje mundo é muito grande porque terra é pequena do tamanho da antena parabólicamará” (Gil, 1992). A poesia e sua mensagem vão de encontro a Hall (2014), quando aborda o impacto da última fase da globalização sobre as identidades nacionais:

Uma de suas características principais é a “compressão espaço-tempo” – a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância. (HALL, 2014, p. 40).

Com esse olhar direcionado à década final do século XX analisa-se também a canção *Samba Makossa* de Chico Science. A canção é faixa do álbum *Da Lama ao Caos* (1995), de Chico Science e Nação Zumbi. Lançado como primeiro disco de estúdio da banda, foi produzido pelo músico e arranjador Liminha e apresentado em Nova York no show realizado por Chico Science com Gilberto Gil no Central Park. (ARIZA, 2006). É considerado pela crítica como um clássico da música brasileira. Sua sonoridade pautada na junção de ritmos e gêneros diversos evidencia a estética determinante do movimento do qual os integrantes da banda foram participantes, o *Mangue Beat*. Ariza (2006), comentando esse movimento, observa que:

A mídia descreveu esta alquimia como o movimento musical mais original surgido nos últimos anos no Brasil. O mangue beat obteve um rápido reconhecimento internacional e recebeu calorosa acolhida entre consagrados músicos como Gilberto Gil e Caetano Veloso. (ARIZA, 2006, p. 83)

Samba Makossa, quinta faixa do disco já é híbrida em seu nome. Apresenta referência ao trabalho intitulado *Soul Makossa*, do saxofonista e vibrafonista de jazz e afrobeat Manu Dibango. Faz troca da palavra soul por samba, ficando assim *Samba Makossa*. Deixa explícita a brincadeira com um caráter de diversidade permitindo a mudança do *soul*, ritmo negro estadunidense pelo samba. Nesse mosaico híbrido há também referência a Dorival Caymmi. A letra do *Samba da minha terra*, do compositor baiano afirma “quem não gosta de samba bom sujeito não é, ruim da cabeça ou doente do pé”, o que provavelmente levou Chico Science a cantar “mão na cabeça e o foguete no pé”. Por outro lado, em diversos momentos, considerando como um deles a introdução, a música *Soul Makossa* é sampleada e introduzida. O som de um vibrafone evocando o jazz, o baixo *grooveado*, a pulsante percussão do maracatu, a guitarra *funkeada* somados a um vocal que remete ao *rap* e ao cantador de embolada são amostras dessa neantropofagia global onde o tradicional e o moderno são partes de um mesmo sentido.

A pluralidade desse cenário permite ainda lembrar que *Soul Makossa* de Manu Dibango também foi incorporada na música pop americana. Michael Jackson a utilizou em *Wanna be startin' somethin* e Rihanna em *Don't stop the music*, reafirmando assim a amálgama cultural acentuada que caracteriza a pós-modernidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode ser considerado nesse momento do texto, portanto, que as canções da década de 90, depois de uma primeira e breve análise e contextualização, revelaram-se acentuadamente híbridas. Nessa condição, representaram muito mais do que apenas um entreato sonoro entre o cultivo de um hibridismo que, de um lado, ao que tudo indica até o momento, caracterizou o movimento tropicalista de finais da década de 60 na forma de latência do por-vir (CASTORIADIS, 1985) e, por outro lado, representou as primeiras décadas do século XXI que o incorporaram como característica básica relacionada à consolidação do período pós-moderno (HARVEY, 2013). *Parabolicamará* e *Soul Makossa*, segundo dados até então colhidos, inclusive, através de suas análises, ampliam o início desse segundo recorte de tempo, podendo ser consideradas elementos de consolidação dos processos de instalação desse período e de seus suportes representativos, que tem na década de 70 um marco, segundo fundamentação nos autores abordados. As análises das duas obras deixam entrever que nelas o tempo e o espaço realmente já estão comprimidos, já transcendem a latência do por-vir incorporada pela produção musical tropicalista. As duas obras revelam a multiplicidade cultural anunciadora de que o Tio Sam já estava pegando de vez o tamborim, e deixando o samba assim:

Tururururururi bop-bebop-bebop
Tururururururi bop-bebop-bebop
Tururururururi bop-bebop-bebop
(Gordurinha e Almira Castilho)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIZA, Adonay. *Eletronic Samba - A Música Brasileira no Contexto das Tendências Internacionais*. São Paulo: Annablume, 2006.
- BURKE, Peter. *Hibridismo Cultural*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- CALADO, Carlos. *Tropicália: A História de uma Revolução Musical*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas*. 4. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2011.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Vanda Lima B. A História da Música em questão – uma reflexão metodológica. In *Fundamentos da Educação Musical 2*. Porto Alegre: CPG Música/UFRGS, p. 113-135, 1994
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- MEDAGLIA, Júlio. *Música Impopular*. São Paulo: Global, 2003.
- NAVES, Santuza Cambraia. *Da Bossa Nova à Tropicália*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

INTERNET

DIBANGO, Manu. In: *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Citando_a_Wikip%C3%A9dia>. Acesso em: 24 jun. 2015.

INTERNET-ÁUDIO

DIBANGO, Manu. *Soul Makossa*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aWK_Josc0Og. Acesso em: 28 jun. 2015.

GIL, Gilberto et al. *Tropicália ou Panis et Circenses*. Disco coletivo. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KliwbHqtb7w>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

GIL, Gilberto. *Gilberto Gil*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=eqkh-qjlbQI&list=PLF875810F4D4C4D13>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

Gil, Gilberto. *Parabolicamará*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xoNBvnDTwMk>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

SCIENSE, Chico e ZUMBI, Nação. *Samba Makossa*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=pZqjX14h5XY>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

ZÉ, Tom. *Grande Liquidação*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=c6UTg68lGxM>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

Comunicações Orais**A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em
Educação Musical e saúde (Musicoterapia)****CONTRIBUIÇÕES DA GENÉTICA E DA EPIGENÉTICA
PARA O ENTENDIMENTO DO PROCESSAMENTO
MUSICAL NO CORPO HUMANO**Gustavo Schulz Gattino (UDESC)
mtgattino@gmail.com

Resumo: As descobertas científicas sobre o processamento musical (tanto em experiências ativas quanto receptivas com a música) no corpo humano estão em constante atualização e cada vez mais existem indícios neurobiológicos de que esse processamento se deve a distintos fatores que variam conforme cada indivíduo o objetivo desta revisão narrativa é mostrar o processamento da música a partir das influências hereditárias e ambientais a partir das perspectivas da Genética e da Epigenética. Os caminhos apontados pela Genética e pela Epigenética mostram que há uma influência orgânica importante sobre a forma como nos relacionamos com a música. No entanto, as evidências colocadas por essas publicações citadas não representam verdades absolutas ou mostram evidências consagradas.

Palavras-chave: Processamento musical; Genética; Epigenética.

INTRODUÇÃO

As descobertas científicas sobre o processamento musical (tanto em experiências ativas quanto receptivas com a música) no corpo humano estão em constante atualização e cada vez mais existem indícios neurobiológicos de que esse processamento se deve a distintos fatores que variam conforme cada indivíduo (LEVITIN e TIROVOLAS, 2009). Basicamente, podemos dividir esses fatores em dois grupos: influências hereditárias (CHANDA e LEVITIN, 2013) e influências ambientais (BRIGATI et al., 2012). Dentro das influências hereditárias estão as investigações que se destinam a explicar o processamento da música em função das heranças genéticas. Em outras palavras, essas influências dizem respeito principalmente à presença de alguns genes que moldam a forma e o funcionamento de algumas estruturas do sistema nervoso, resultando em modos particulares de processar os estímulos musicais (CHANDA e LEVITIN, 2013). Dessa forma, se cada pessoa possui uma configuração genética única, cada indivíduo possui uma forma singular de se relacionar com a música. Os estudos de genética buscam atualmente descobrir quais são os genes que estão mais relacionados com o processamento musical e de que forma eles influenciam a relação do ser humano com a música.(TAN *et al.*, 2014).

De forma distinta, as influencias ambientais se referem ao processamento da música que está relacionado ao contexto onde a música está inserida e à experiência que o indivíduo possui com aquele determinado conteúdo musical (BRIGATI et al., 2012). Nesse sentido, o mesmo estímulo musical pode ser percebido de formas distintas para pessoas que estão inseridas em diferentes contextos socioculturais(CROSS, 2001). É esperado, por exemplo, que uma música do folclore brasileiro resulte num processamento distinto em pessoas que vivem no Brasil em comparação

com estrangeiros. Além disso, se uma pessoa teve uma experiência importante com uma determinada música ao longo da sua vida, essa música certamente produzirá processamento diferente quando for escutada por outra pessoa (EMANUELE *et al.*, 2010). Atualmente, existe um campo da ciência que estuda a origem da influência ambiental sobre os nossos genes que é conhecido como Epigenética (BRIGATI *et al.*, 2012). Dessa maneira, a Epigenética tem estudado a música como um fator ambiental que influencia o funcionamento dos nossos genes e essa influência depende da experiência e do contexto onde a música está inserida. Vale lembrar que segundo a Epigenética o funcionamento dos nossos genes não é estático, ele varia conforme a nossa interação no ambiente e por isso os estímulos musicais podem moldar a forma de funcionamento dos nossos genes, aumentando ou diminuindo as suas atividades.

Portanto, o objetivo desta revisão narrativa é mostrar o processamento da música a partir das influências hereditárias e ambientais a partir das perspectivas da Genética e da Epigenética. Ainda que o processamento musical possa ser explicado pelas Neurociências, optou-se pelas descrições da Genética e Epigenética tendo em vista as recentes descobertas em ambas as áreas.

PROCESSAMENTO MUSICAL SEGUNDO A PERSPECTIVA DA GENÉTICA

A Genética investiga o processamento e as habilidades musicais desde a década de 80 do século passado. Esses estudos se referem principalmente à influência de determinados polimorfismos (alterações genéticas não prejudiciais) na manifestação de comportamentos musicais (LEVITIN, 2012). Todavia, boa parte dessas investigações analisou a relação gene x habilidades musicais de forma indireta. Tops e colaboradores (2011) verificaram que os indivíduos com genótipo GG do polimorfismo receptor de oxitocina (OXTR rs53576) apresentaram níveis uma dificuldade menor para compreender as pessoas em ambientes ruidosos do que os participantes com os genótipos AA ou AG. Estes achados sugerem associações da oxitocina com processamento social e à comunicação em seres humanos relacionadas à voz (TOPS *et al.*, 2011). Bachner-Melman e colaboradores (2005) verificaram uma maior prevalência dos polimorfismos do receptor de serotonina SLC6A4 (locus HTTLPR e VNTR) em dançarinos do que em atletas. Ainda, um dos estudos que analisou diretamente a relação música x gene foi o manuscrito de Ukkola e colaboradores (2009). Esses autores verificaram a relação entre habilidades musicais e os polimorfismos 1A de vasopressina (AVPR1A), transportador de serotonina (SLC6A4), catecol-O-methyltransferase (COMT), receptor de dopamina D2 (DRD2) e tirosina-hidroxilase 1 (TPH1). Foi encontrada apenas uma associação com o gene receptor de vasopressina AVPR1A (marcadores RS1 and RS3) e a presença de altas habilidades musicais perceptivas. Estas habilidades musicais incluíram a percepção auditiva de alturas sonoras e a percepção rítmica.

O estudo de Mariath (2013) investigou o papel de polimorfismos em genes já relacionados a diferentes comportamentos, que poderiam influenciar a musicalidade em uma amostra de crianças de Porto Alegre/Brasil. Foram analisados os genes AVPR1A (arginine vasopressin receptor 1A), SLC6A4 (serotonin transporter), ITGB3 (integrin β 3), COMT (catechol-O-metiltransferase), DRD2 (dopamine receptor D2) e DRD4 (dopamine receptor D4) 55 crianças com idade entre 7 a 9 anos, as quais realizaram avaliações musicais através da escala IMTAP (*Individualized Music Therapy Assessment Profile*), um instrumento que avalia múltiplos comportamentos musicais. Nenhuma associação entre os genes investigados e os resultados da avaliação IMTAP foi encontrada. Esse foi o primeiro estudo genético realizado no Brasil relacionado a habilidades musicais. Os resultados encontrados demonstram a complexidade dos fatores envolvidos nas características musicais e devem contribuir para futuras descobertas na área.

Um estudo que pode ser considerado como marco nesta área foi a revisão de Tan e colaboradores (2014) da Universidade de Melbourne. Essa revisão reuniu os principais genes investigados a partir da sua relação com a música, realizando a comparação do processamento musical existente com um determinado tipo de gene. Nessa revisão foram colocados os genes associados com elevadas capacidades de processamento musical em diferentes áreas. Por exemplo, onde é apontado que existe uma relação entre memória musical e um determinado gene, significa que quando este gene está presente, maior é capacidade de memória musical do indivíduo. A tabela 1, adaptada de Tan e colaboradores (2014), traz alguns desses genes com os seus processamentos relacionados.

Tabela 1. Relações entre genes e processamentos musicais

Gene	Processamento musical associado	Função geral do gene
AVPRIA	Memória musical	Cognição e comportamento social
SLC6A4	Memória musical	Comportamento de busca de recompensa; condições neuropsiquiátricas
AVPRIA	Escuta musical	Cognição e comportamento social
UGT8	Canto (precisão de alturas)	Catalisa a transferência de galactose para a substância ceramida
SLC6A4	Habilidade de canto coletivo	comportamento de busca de recompensa; condições neuropsiquiátricas
GLAM	Criatividade musical	Associado com potencial de ligação do transportador de serotonina no tálamo humano e percepção auditiva
ADCY8	Ouvido absoluto	Aprendizagem e memória
EPHA7	Ouvido absoluto	Conectividade neural e desenvolvimento
UNC5C	Percepção de altura e ritmo	Migração de células durante o desenvolvimento neural
TRPA1	Percepção de altura e ritmo	Implicado no canal de transdução de células ciliadas do ouvido interno
AVPRIA	Percepção de altura e ritmo	Cognição e comportamento social
Pcdh 1-9	Percepção de altura e ritmo	Sinaptogênese, aprendizagem e memória
ADCY8	Percepção de altura e ritmo	Aprendizagem e memória
GATA2	Percepção de altura e ritmo	Desenvolvimento de células ciliadas da cóclea e do colículo inferior

Ainda que o número de publicações sobre processamento musical e genética seja expressivo, muitos questionamentos continuam sem respostas. Dentre estes, podemos destacar como avaliar a relação entre alelos de polimorfismos genéticos e o estudo de habilidades musicais que contemplem aspectos de musicalidade entre pessoas com altas habilidades musicais e pessoas normais. Ou ainda, se existe uma maneira de avaliar a relação entre os períodos sensíveis para a aquisição de habilidades musicais de acordo com polimorfismos genéticos.

PROCESSAMENTO MUSICAL SEGUNDO A PERSPECTIVA DA EPIGENÉTICA

Muitos pesquisadores acreditam que o processamento musical não se deve apenas a fatores hereditários (QUINTIN *et al.*, 2012) e uma das possíveis explicações para esse pensamento seria a interação gene x ambiente estudada pela Epigenética (BITTMAN *et al.*, 2005; EMANUELE *et al.*, 2010). Isso quer dizer que a forma como nos relacionamos com a música desde o período intrauterino interfere no modo de funcionamento dos nossos genes em relação à música. Segundo a Epigenética, alguns dos nossos genes “aprendem” a se relacionar com a música de modo particular e esse aprendizado será diferente para cada pessoa a partir das experiências e vivências por cada indivíduo (BRIGATI *et al.*, 2012). De modo mais detalhado, o campo da Epigenética estuda modi-

ficações do genoma, herdáveis durante a divisão celular, que não envolvem uma mudança na sequência do DNA, mas que são afetadas justamente por agentes externos (KANDURI *et al.*, 2015).

Em camundongos, pássaros e peixes já existem estudos aprofundados sobre como o modo em que se escuta música afeta o funcionamento dos genes no sistema nervoso central em relação ao processamento musical (CHAUDHUR & WADHWA, 2009, BRIGATI *et al.*, 2012). No estudo de Roy e colaboradores (ROY *et al.*, 2014) avaliou-se os efeitos da estimulação pré-natal com música rítmica (termo usado pelos autores) em genes responsáveis pela remodelação do córtex auditivo. Houve um aumento de resposta desses genes no grupo estimulado com música, em comparação com o grupo controle. Esses resultados sugerem a facilitação do comportamento perceptivo pós-natal e plasticidade sináptica no sistema auditivo após a estimulação pré-natal com música rítmica a partir do aumento de funcionamento de genes relacionados à audição no córtex auditivo. No estudo de Chaudhur e Wadhwa (2009), verificou-se que o estímulo musical aumentou a expressão de genes responsáveis pela produção do fator trófico BDNF no córtex auditivo de camundongos (CHAUDHUR & WADHWA, 2009). Fatores tróficos são moléculas que estimulam neurônios e permitem que estes recebam nutrição adequada para que cresçam e se desenvolvam. Não é por acaso o interesse em estudar as sonoridades maternas durante a amamentação em camundongos. Sabemos que mesmo em animais existe um acalanto durante a amamentação. O estudo de expressão de genes após esse acalanto pode ser estudado em animais para que possamos ter correlações ou associações sobre o que ocorre no humano. Em outras palavras, se os genes que atuam no córtex auditivo de camundongos aumentam de funcionamento com a música, o mesmo pode ocorrer com o córtex auditivo humano durante o acalanto de uma mãe. A Figura 1 adaptada de Brigati *et al* (2012) mostra com seria esta relação entre o estudo da música nos animais e correlação com os humanos.

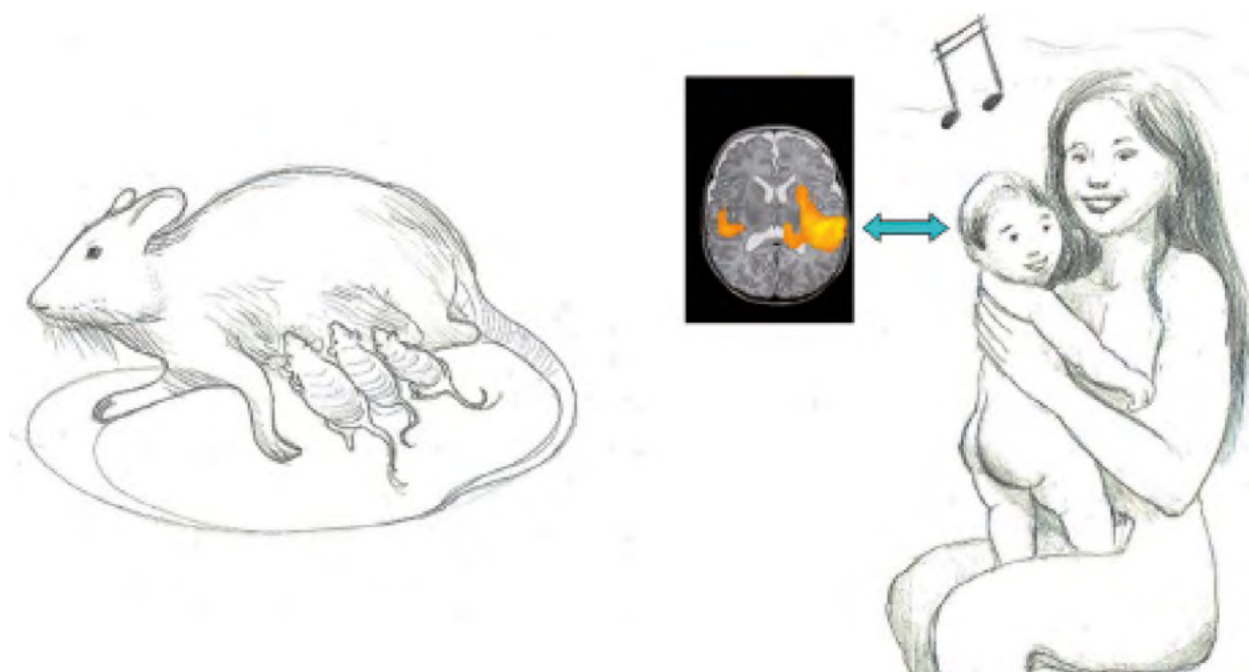


Figura 1: Relação amamentação animais e humanos (expressão gênica)

Ao invés de sacrificar um indivíduo para estudar o processamento musical no tecido cerebral segundo a expressão de genes, descobriu-se que é possível estudar essa expressão através de outros tecidos do corpo (e não apenas pelo tecido cerebral), como as células do sangue, por

exemplo (BRIGATI et al. 2012). Isso trouxe uma verdadeira revolução, pois hoje é possível estudar a origem dos neurotransmissores no sangue e verificar o impacto de uma determinada intervenção nessas substâncias. Dessa maneira, a Epigenética traz uma série de respostas que até em então pareciam muito difíceis de serem descobertas. Mais uma vez cabe destacar: a expressão gênica não avalia a quantidade de uma substância, mas sim a quantidade de ativação dos genes que dão origem a esta substância (BRIGATI *et al.*, 2011). Ou seja, não é quantidade do hormônio, mas a quantidade de ativação do gene de um hormônio.

O estudo de Wachi e colaboradores (2007) encontrou um aumento estatisticamente significativo na expressão do receptor mu opóide (envolvido no processo analgésico) nos sujeitos que escutaram música em comparação com os controles. Por sua vez, Stefano e colaboradores (2004) encontraram níveis mais baixos da expressão do gene da citocina interleucina-10 (envolvida em processos fisiológicos de estresse) no grupo das pessoas que realizavam atividades musicais recreativas em comparação com os controles.

Um estudo que encontrou um resultado muito expressivo foi o de Emanuele et al. (2010). Esse avaliou a quantidade de expressão do gene receptor de dopamina D4 (gene DRD4). A dopamina é um neurotransmissor e está envolvida no processo de prazer e satisfação, assim como na realização de processos cognitivos. A dopamina atua principalmente no sistema límbico, principalmente no hipotálamo. No processo sináptico, a dopamina passa de um neurônio a outro através de distintos receptores. Os receptores D4 representam esta categoria. Vale salientar que nem todos os receptores se abrem ao mesmo tempo. Não é por acaso que os medicamentos antipsicóticos são criados, muitas vezes, para receptores específicos de dopamina. No autismo a dopamina tem um papel muito importante e está substância este em desequilíbrio em boa parte dos casos. O desequilíbrio da dopamina resulta no aumento de estereotípias, agitação e agressividade. O estudo de Emanuele et al (2010), avaliou a escuta musical em músicos, autistas e pessoas sem experiência musical. Nos músicos e nos autistas, houve um aumento na expressão do gene DRD4. Dessa forma, a maior expressão deste receptor (avaliado em leucócitos totais), traz importantes implicações para processos cognitivos e de satisfação do indivíduo com autismo.

O estudo mais atual sobre processamento musical e epigenética foi publicado por Kanduri e colaboradores em 2015. Segundo os autores desse estudo, embora os estudos de imagem cerebral demonstrem que a ação de ouvir música altera estruturas e o funcionamento do cérebro humano os mecanismos moleculares que medeiam esses efeitos permanecem desconhecidos (KANDURI et al., 2015). De acordo com as abordagens da genômica e da bioinformática, foi possível estudar esses efeitos de forma mais efetiva. Os autores realizaram um experimento para verificar a influência da escuta musical segundo um repertório de música erudita música na transcrição de todo o genoma (ou seja de todos os genes) conforme a coleta de sangue periférico dos participantes da pesquisa em comparação com um grupo controle. O estudo verificou o processamento em relação a transcrição dos genes em pessoas com e sem aptidão musical/educação em música. Em pessoas com experiência musical, observou-se a expressão diferencial de 142 genes (102 aumentaram e 40 diminuíram de funcionamento). Os autores mostraram que os genes que aumentaram a sua expressão pela música estão diretamente relacionados com a secreção e transporte de dopamina, neurônios de projeção, potenciação a longo prazo e desfosforilação, por exemplo. Genes que tiveram a sua expressão diminuída são conhecidos em processos de transporte de neurotransmissores. Um dos mais aumentados foi o gene de alfa-sinucleína (SNCA) que está localizado na região de ligação associada a aptidão musical no cromossomo 4q22.1 e é regulado pelo gene GATA2, que é conhecido por estar associado a aptidão musical da mesma forma. Vários dos genes relatados no estudo já foram associados com a percepção e produção musical em aves as quais

apresentaram exibido atividades destes genes, o que sugere uma possível conservação evolutiva de percepção do som entre as espécies.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do processamento musical é complexo e envolve múltiplos fatores para a sua compreensão. Os caminhos apontados pela Genética e pela Epigenética mostram que há uma influência orgânica importante sobre a forma como nos relacionamos com a música. As evidências colocadas pelas publicações citadas não representam verdades absolutas ou mostram evidências consagradas. Esses estudos mostram caminhos para que se possa continuar a busca sobre outras evidências sobre o tema. Ainda que exista uma certa desconfiança sobre o papel da Genética e da Epigenética sobre o processamento musical, os estudos dessas áreas não contradizem evidências e estudos encontrados pela Psicologia da Música, Antropologia ou Etnomusicologia, apenas apontam um caminho diferente para chegar a resultados semelhantes aos encontrados por essas outras disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHNER-MELMAN, R. et al. AVPR1a and SLC6A4 gene polymorphisms are associated with creative dance performance. *PLoS Genet*, v. 1, n. 3, p. e42, Sep 2005.
- BITTMAN, B. et al. Recreational music-making modulates the human stress response: a preliminary individualized gene expression strategy. *Med Sci Monit*, v. 11, n. 2, p. BR31-40, Feb 2005.
- BRIGATI, C. et al. Toward an epigenetic view of our musical mind. *Frontiers in genetics*, v. 2, 2011.
- CHANDA, M. L.; Levitin, D. J. The neurochemistry of music. *Trends in cognitive sciences*, v. 17, n. 4, p. 179-193, 2013.
- CHAUDHURY, S.; WADHWA S. Prenatal auditory stimulation alters the levels of CREB mRNA, p-CREB and BDNF expression in chick hippocampus. *Int J Dev Neurosci*. v.27, n.6, p. 583-90, 2009.
- CROSS, I. Music, cognition, culture, and evolution. *Ann N Y Acad Sci*, v. 930, p. 28-42, Jun 2001.
- EMANUELE, E. et al. Increased dopamine DRD4 receptor mRNA expression in lymphocytes of musicians and autistic individuals: bridging the music-autism connection. *Neuro Endocrinol Lett*, v. 31, n. 1, p. 122-5, 2010.
- KANDURI, C. et al. The effect of listening to music on human transcriptome. *PeerJ*, v.830,n.3, 2015.
- LEVITIN, D. J. What does it mean to be musical? In: (Ed.). *Neuron. United States: 2012 Elsevier Inc*, v.73, 2012. p. 633-7. ISBN 1097-4199 (Electronic) 0896-6273 (Linking).
- LEVITIN, D. J.; Tirovolas, A. K. Current advances in the cognitive neuroscience of music. In: (Ed.). *Ann N Y Acad Sci. United States*, v.1156, 2009. p. 211-31.
- QUINTIN, E. M. et al. Processing of musical structure by high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Child Neuropsychol*, Mar 7 2012.
- ROY, S. et al. Prenatal music stimulation facilitates the postnatal functional development of the auditory as well as visual system in chicks (*Gallus domesticus*). *Journal of biosciences*, v. 39, n. 1, p. 107-117, 2014. ISSN 0250-5991.
- TAN, Y. T. et al. The genetic basis of music ability. *Frontiers in psychology*, v. 5, 2014.
- TOPS, M. et al. Oxytocin receptor gene associated with the efficiency of social auditory processing. *Front Psychiatry*, v. 2, p. 60, 2011. ISSN 1664-0640
- STEFANO, G et al. Music alters constitutively expressed opiate and cytokine processes in listeners. *Med Sci Monit*, v.10, n.6, 2004, p. 8-27.
- WACHI, M. et al. Recreational music-making modulates natural killer cell activity, cytokines, and mood states in corporate employees. *Med Sci Monit*, v.13, n.2, 2007. p. 57-70.

Comunicações Orais**A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em
Educação Musical e saúde (Musicoterapia)****EDUCAÇÃO MUSICAL NÃO-FORMAL NA FESTA DO
DIVINO ESPÍRITO SANTO DE NIQUELÂNDIA - GO**Felipe Eugênio Vinhal (UFG)
*felipevinhal.musica@gmail.com*Magda de Miranda Clímaco (UFG)
magluiz@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem da música que permeia o cotidiano dos grupos locais ligados à Festa do Divino Espírito Santo realizada na histórica cidade de Niquelândia, Goiás. Parte da pressuposição de que a festa pode ser interpretada como um espaço educativo com características próprias (materiais e simbólicas) e tem como objetivos analisar os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no interior da Festa do Divino Espírito Santo da cidade de Niquelândia-GO, bem como compreender sua relevância para a continuidade dos festejos através da transmissão dos saberes do grupo, sua memória e representações. Através do cruzamento dos autores abordados e dados coletados em campo, constatou-se que, para além da dimensão informal de ensino, uma organização não-formal opera na transmissão dos saberes do grupo, sendo importante elemento que possibilita a continuidade de seu mundo musical, representações, tradições e memórias. Continuidade, portanto, de sua identidade.

Palavras-chave: Educação Musical não-formal; Mundo Musical; Festa do Divino; Niquelândia.

Este trabalho tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem da música que permeia o cotidiano dos grupos locais ligados à Festa do Divino Espírito Santo realizada na histórica cidade de Niquelândia, Goiás. Num primeiro momento, o interesse pela abordagem do tema se deu durante a pesquisa de campo relacionada à minha pesquisa de mestrado, ainda em andamento, em que proponho analisar a música da Festa do Divino e da Congada em sua capacidade de evidenciar representações sociais (Chartier, 2002), forjadoras de processos identitários (Hall, 2006). No entanto, observações das *performances* dos foliões e entrevistas realizadas até o momento na festa em Niquelândia, apontam para a educação musical como importante elemento para a compreensão da maneira como aqueles grupos lidam com sua tradição e como a transmitem aos mais iniciantes nos festejos. Outras representações se apresentam, portanto, para serem analisadas, propondo um diálogo interdisciplinar entre música, educação e história cultural.

A área da educação vem compreendendo o aluno como ser imbuído de historicidade, ou seja, fruto de uma relação sócio-histórica complexa que não se limita à sala de aula. Nesse sentido, Dayrell (1996, p. 140) lembra que esse aluno é “fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, tem que ser levado em conta a dimensão da ‘experiência vivida’”. Ainda nessa perspectiva que redimensiona o *locus* educacional para além da escola, atentando para diferentes espaços, o que possibilita incluir também a família, o trabalho, o lazer e a igreja, acrescenta:

a educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico” (Ibid., p. 142).

Nesse sentido, a Festa do Divino pode ser interpretada como um espaço educativo com características próprias (materiais e simbólicas), o que efetiva uma pressuposição que me levou aos seguintes questionamentos: que elementos caracterizam a educação musical nos grupos de foliões? Como essa educação se diferencia da educação ministrada na escola formal, nos conservatórios ou universidades? De que maneira as “experiências vividas” fora da aula de música tem relevância para a atuação do professor? Na expectativa de obter respostas, este trabalho teve como objetivos analisar os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no interior da Festa do Divino Espírito Santo da cidade de Niquelândia-GO, bem como compreender sua relevância para a continuidade dos festejos através da transmissão dos saberes do grupo, sua memória e representações.

O “MUNDO MUSICAL”: A FESTA DO DIVINO EM NIQUELÂNDIA

A expressão “mundo musical” foi tomada de empréstimo de Arroyo (2002, p. 101), que, a partir do estudo de outros autores, designa um espaço social marcado por “singularidades estilísticas, de valores, de práticas compartilhadas, mas que interagem com outros mundos musicais, promovendo o recriar de suas próprias práticas, bem como o ordenamento de diferenças sociais”. Essa definição da educadora dialoga com a própria noção de representações sociais, de Chartier (2002), referente às práticas, obras e formulações compartilhadas por um grupo, capazes de evidenciar a maneira com que esse grupo se percebe no mundo - processos identitários, portanto, conforme definidos por Hall (2006). Estes, por sua vez, não são estáticos ou uniformes, tem um caráter performático, inclusive, porque os grupos estão sempre sujeitos a encontros culturais diversos. Além disso, cada indivíduo comunga de diferentes identidades, muitas vezes conflitantes, que variam ou convivem conforme o lugar que ocupam (aluno, filho, folião, violeiro). Dessa maneira, torna-se necessário explicitar o mundo musical abordado neste trabalho e o contexto com o qual interage - a Festa do Divino nas suas interações com a cidade de Niquelândia.

Levantamentos bibliográficos relacionados ao cenário sócio-histórico e cultural niquelandense levaram a relatos de autores como Bertran (1998), que comentaram a descoberta das minas de ouro na região das vertentes do Rio Maranhão em 1735, por Manoel Rodrigues Tomar, um dos fundadores de Meia Ponte (atual cidade de Pirenópolis), dez anos depois do início da colonização em Goiás. Essa região compreendia as minas de São José do Tocantins, Traíras, Água Quente, Santa Rita, Cachoeira, Muquém e outras, formando o Distrito do Tocantins. Esse autor lembra ainda que essa foi uma região bastante rica em ouro, que atraiu diversos exploradores em busca desse metal atrás da promessa de grandes riquezas que possibilitassem uma vida melhor. Dentre os arraiais fundados em torno dessas minas estava São José do Tocantins, que, em sua extensa faixa territorial municipal, compreende o que foi todo o Distrito do Tocantins.

O sonho do ouro entrou em decadência na segunda metade do século XVIII, assim como aconteceu em toda a capitania de Goiás (POLONIAL, 2001), deixando vilas, algumas já grandes, à mercê de outras possibilidades de subsistência para o futuro. A essa altura, homens brancos, ricos ou pobres (vindos principalmente de Minas Gerais e São Paulo), e seus escravos, estabelecendo numerosos conflitos com a comunidade indígena local dos Avá-Canoeiros, deram início à formação de uma nova gente, de uma cultura local nascida do sonho do ouro. Nesse contexto histórico-cultural, a Igreja Católica, em meio a conflitos e relações de poder diversas, se constituiu numa instituição reguladora e promotora das relações sociais da época, como o fez em toda

a sociedade colonial brasileira (SILVA, 2009). Isso, não só na sua função de celebrar missas, mas também através da sua participação nas festividades religiosas que, no Brasil, desde sua colonização até os dias de hoje, são marcadas pelo chamado catolicismo popular. Esse catolicismo, ao se contrastar com o catolicismo eclesástico, conferia às celebrações religiosas um caráter popular, alegre e profano (SOUZA, 2007), e, em São José do Tocantins, não foi diferente. Uma das celebrações do catolicismo popular que tomava força nesse cenário era a Festa do Divino, que, no documento mais antigo encontrado até um momento, exposto por Bertran (1998), é brevemente relatada por Johann Emanuel Pohl, quando de sua viagem pelo interior do Brasil em 1819.

Atualmente a festa é realizada cinquenta dias após a páscoa, em Pentecostes. Neste dia, um Imperador é sorteado, e este passa a ser a figura mais importante dos festejos durante o ano, arcando com os principais gastos. Outras figuras coexistem na festa, como o Mordomo do Mastro ou o Juiz da Procissão, além de celebrações oficiais como novena e missas. Entretanto, pelos limites deste texto, o que mais interessa aqui são as folias, iniciadas dias antes de Pentecostes, constituídas por grupos de músicos que carregam as bandeiras do Divino pelas ruas da cidade, pedindo esmolas para a Igreja. Em cada casa cumprem etapas rituais, sempre integradas por música, tendo como principais instrumentos a caixa, violas, violão, pandeiro e sanfona. Na *performance* destes rituais, os grupos contam com uma hierarquia sistematizada, que abrange desde os líderes e principais cantores-instrumentistas (guia, contra-guia e ajudantes) até às crianças, que participam, embora sem a mesma comoção dos adultos.

A música acompanha os movimentos rituais, e assim todas as etapas são cantadas. A alvorada, a chegada no almoço ou no pouso, o agradecimento de mesa, a despedida do pouso, a esmolação e até a parte lúdica, com a catira. O canto é improvisado sobre ritmos e melodias pré-existentes na memória da folia, envolvendo todos os instrumentos e funções citados anteriormente. Já a catira envolve dois cantores-instrumentistas (viola e violão, ou duas violas) e um grupo de dançarinos, que respondem ritmicamente aos cantores com batidas de pés e palmas coreografadas.

Observando os foliões, me deparei com as crianças inseridas neste mundo musical, tocando, sapateando ou mesmo só brincando, e percebi que aconteciam ali processos musicais vitais para a continuidade da memória musical do grupo. Processos esses relacionados a procedimentos educacionais peculiares, que nada tinham a ver com instituições formais de ensino da música. Dessa maneira, se não formal, que tipo de aprendizado se efetiva no mundo musical instituído por essa folia?

AS DIMENSÕES DO ENSINO E AS “ZONAS DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL”: APRENDENDO A SER FOLIÃO

Retomando Dayrell (1996), se o aluno é um ser histórico-social, que aprende em diferentes instâncias, é preciso compreender de que maneira essas instâncias operam para o aprendizado. Procedimentos educacionais podem ser analisados e categorizados de diversas formas. Ao buscar essas categorias na educação, é possível encontrar uma dualidade entre os chamados ensino formal e informal, a partir da abertura de fronteiras na concepção dos espaços educacionais. Nesta dualidade, a educação formal compreende os espaços (institucionais ou não) com currículos, prazos e procedimentos metodológicos claramente definidos, e, de outro lado, a educação informal seria toda aquela atividade exterior aos espaços formais, desde a TV até a escola de música da igreja. A partir dessas reflexões, Libâneo (2000, p. 23), compreendendo a insuficiência da oposição entre os dois termos, discorre sobre aquilo que chama de dimensões da educação e, avançando no referente à dualidade acima citada, apresenta uma categoria mediadora:

A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos (...). A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações com os indivíduos.

Dessa maneira, espaços como projetos sociais de ensino de música, que não possuem, muitas vezes, um nível de sistematização criterioso, mas com objetivos ligados à aprendizagem, estariam em instâncias diferentes do *playground* ou da missa, onde os indivíduos aprendem tão somente através das relações sociais que estabelecem internamente. Assim, as dimensões educacionais dependeriam do grau de intencionalidade da ação educativa. Indo além, Gohn (2006, p. 29) explica:

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades.

Baseando-se nos autores, a educação não-formal opera nos limites mais próximos do indivíduo em sua relação com o mundo, ao seu contexto de vida, sua história e aqueles com quem compartilha uma identidade comum. Possui intencionalidade quanto à ação educativa, entretanto num nível de sistematização quase livre, delineando-se durante o processo educativo e para o processo educativo, atendendo às necessidades práticas ou mais urgentes dele ou do grupo. Sendo assim, pode-se delimitar melhor diferentes mundos musicais de dimensões não-formais: a Igreja evangélica oferece aulas de música na expectativa de que elas possam prover músicos para atuarem nos rituais e eventos religiosos; uma banda reúne-se todo fim de semana para estudo coletivo, a fim de que seus integrantes possam desenvolver suas habilidades como grupo e se preparar para apresentações públicas; a empresa oferece aulas motivacionais para que seus colaboradores atuem de maneira mais eficiente no processo de produção, etc. Educação que acontece no interior do grupo, e, em certo grau, em prol do próprio grupo. Nesta mesma perspectiva encontram-se os grupos de foliões da Festa do Divino de Niquelândia, o que possibilitou um foco na dimensão não-formal do ensino nesse trabalho, embora deva ser reconhecido que esse mundo musical abre espaço também para o ensino informal.

Perguntado sobre sua atuação como músico na Festa do Divino e se atuava como professor de música na cidade, Joaquim Francisco, um dos guias e líder de seu grupo, ajudando a esclarecer a abordagem do ensino não-formal aqui enfocada, revela:

Eu, como é que se diz? Já várias pessoas aprendeu comigo. Como eu já dei muita instrução pra muita pessoa, já comprei instrumento: violão, viola, sanfona. E já doeí pra poder... o cara tinha aquela vontade de aprender e eu precisava que aprendia pra poder formar aquele folião da maneira que eu queria. E então, é como diz, não é que eu sou professor.

[...]

Aí tem eu, tem outros também, inclusive esse moço que tá aqui é meu primo, nós é folião junto, nós é uma dupla de cantar música sertaneja, né? Aí é de cantar folia junto também. Eu tenho que canta muito bem comigo também a folia do Divino; qualquer folia.

Com estas palavras, Joaquim fala claramente sobre a necessidade de se “formar” os novos foliões da maneira que ele quer, ou seja, da maneira mais próxima das necessidades do grupo e de suas tradições. Assim, pode ser pressuposto que essa educação musical se dê num nível não-formal, pois Joaquim não possui formação em música e se considera autodidata. Coincidentemente, nas entrevistas ou em conversas informais, a maioria dos músicos-foliões se consideram autodidatas, mesmo que os mais velhos, em sua maioria, afirmem ter ensinado os mais jovens. Essa confusão acontece justamente pela não-formalidade deste tipo de ensino que, não sendo institucional, acaba sendo considerado autodidatismo pelos próprios foliões. Joaquim revela também como as atividades na Festa do Divino estão ligadas a uma tradição familiar, uma outra instância que interpenetra esse mundo musical. Nesse sentido, outro entrevistado, Carlos, também guia, quando perguntado se ensina música a alguém do seu grupo, responde:

Todos, quase. Tem meu sobrinho, que eu já ensinei. Tem meus dois meninos, que eu até poderia trazer eles aqui pra filmar pra você. Duas crianças, sete e oito anos, que é uma beleza na viola. Se você ver, você fala: “num é nem possível uns meninos tocar desse jeito não”. Dá um trabalho, mas tem que ensinar, né? Família, tem que crescer no ramo.

Constata-se, nesse relato, que a família é um forte elemento na Festa e que uma grande parte do direcionamento de ações em educação musical não-formais acontecem dentro dela. De todo modo, existe um nível de intencionalidade educativa ligada à manutenção dos saberes musicais, tradições e memórias do grupo de foliões, mesmo que não haja a sistematização típica das instituições oficiais de ensino. Esses saberes estão ligados às necessidades do grupo e visam sua própria existência. Comungam representações partilhadas e inter-relacionam-se com diversas instâncias imediatas da vida de seus atores, como a religiosidade, o lazer e a família. Assim, os filhos dos foliões não aprendem somente música, mas também elementos que tem constituído a identidade de seu grupo, como bem revela Ramos (2011, p. 67), quando analisa os processos de ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense:

O ensino-aprendizagem da Folia do Divino parece ter o papel de formação musical, devocional, simbólica, de habilidades culturais e de inserção em práticas sociais de camaradagem, intercâmbio e dádiva, que provavelmente foram imprescindíveis para a manutenção histórica das populações dessa região litorânea. É uma música que move os foliões a caminharem durante três meses visitando casas de famílias alheias e distantes para promover um evento de benção e presentificação do Divino Espírito Santo, bem como de trocas efetivas, simbólicas.

Apoiando-se na psicologia sócio-histórica para a abordagem do desenvolvimento humano, Ramos acredita que um dos mecanismos mais importantes para a compreensão de como a educação musical se efetiva neste tipo de grupo refere-se à ideia vigotiskiana de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo este conceito, cultura e ambiente são fundamentais para a compreensão do aprendizado. Nele, toda atividade que uma criança consegue realizar com a ajuda de um adulto pode ser chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ou Potencial). E o processo em que essa criança vai sedimentando os conhecimentos e habilidades até que não dependa mais da ajuda de um adulto se efetiva através da imitação. Segundo o autor:

É possível dizer então que essa capacidade infantil de imitar uma gama praticamente infinita das ações dos adultos é fundamental para se compreender a condição humana. A plasticidade tanto do desenvolvimento individual como da espécie humana em sua plena diversidade cultural só são possíveis por conta dessa capacidade (RAMOS, 2011, p. 167).

Desse modo, a criança presente num grupo de folia está em contato direto com saberes e habilidades ligados ao seu contexto. Na dimensão não-formal de ensino aqui enfocada, e mesmo na dimensão informal, experimenta os instrumentos de seus pais e dos amigos de seus pais; imita os cantos, ritmos e percussões corporais; apreende os principais elementos que emergem na improvisação das cantorias; reproduz repetidamente, junto aos foliões, os rituais e procedimentos que tornam a festa o que ela é. Aí mesmo recebe ajuda dos integrantes do grupo e orientações diretas dos mais velhos quanto ao *como* do fazer musical, e aos poucos supera suas limitações, dominando pela prática e a imitação os conhecimentos dos quais não dava conta sozinha. Tudo isso num mundo musical lúdico, complexo (onde diferentes instâncias se inter-relacionam) e que é, acima de tudo, rico de representações sociais que conferem sentido a alguns aspectos de sua identidade, à sua memória, e à tradição a que o grupo pretende continuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho analisou-se como se operam os processos educacionais da música entre os foliões da Festa do Divino em Niquelândia, colocando-se um foco na dimensão não-formal do ensino, embora se reconheça que em determinadas circunstâncias e momentos desse mundo musical a dimensão informal também (e naturalmente) se manifeste. Visando, sobretudo, a primeira abordagem, delineou-se parte das peculiaridades da festa na contemporaneidade e a relação da *performance* musical dos foliões em seu interior, assim como o processo de educação musical ali realizado. Descobriu-se que, por algumas de suas características, esse processo encontra-se também numa dimensão não-formal do ensino, possuindo um grau de intencionalidade da ação educativa no sentido de suprir uma demanda prática da vida social de seus atores, demanda por sua vez ligada a seus processos identitários, memória e tradição. Elementos que diferem essa dimensão não-formal das instituições oficiais de ensino e que, por outro lado, deveriam ser intrínsecos a elas.

Essa afirmativa vem do reconhecimento, com os autores abordados, que compreender o aluno como sujeito sócio-histórico complexo, formado em diferentes espaços educativos, traz grandes implicações para a própria escola. No entanto, essa escola, por tradição cartesiana, tem percebido o aluno como sujeito raso, com conhecimentos que, mesmo quando considerados, são menosprezados em detrimento dos conhecimentos sistematizados. Circunstância que levou Arroyo (2002, p. 105) a denunciar: “os vários mundos musicais nas sociedades contemporâneas permanecem ainda ‘invisíveis’ e inaudíveis a muitos educadores das escolas e academias”.

Desse modo, é necessário que a escola assuma a responsabilidade para com a diversidade, que entenda a sala de aula como um mosaico cultural, repleto de alunos com histórias e identidades diversas, que demandam atenção não somente no discurso, mas também na possibilidade de integrar o cotidiano das práticas educativas institucionalizadas. Nesse contexto, o professor pode utilizar a diversidade como força motriz para o conhecimento da diferença e dos lugares que cada aluno ocupa na escola, na cidade e no mundo, podendo enriquecer, de maneira interdisciplinar e criativa, a própria disciplina que leciona. Arroyo (2002, p. 117), afirma que:

o “fenômeno musical”, como ordenador social, permite conhecer de modo mais integral os aprendizes e parte das suas referências de vida. Lidar com a diversidade cultural significa muito mais do que cantar uma Folia, ou tocar um violino; significa sincera e intelectualmente compreender que se está lidando com sentidos de realidade, com identidades sociais e culturais que não são fechadas ou estáticas, mas precisam ser compreendidas e respeitadas.

Corroborando com essa colocação, Dayrell (op. cit., p. 151) propõe que:

a escola se torna um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Possibilita lidar com a diversidade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem ideias, sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla, permite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado de trabalho.

Sendo assim, reconheço que o educador musical, a cada nova turma, tem em mãos alunos que fazem parte de vários mundos musicais, onde aprendem de maneira não-formal ou informal, em maior ou menor grau, seja na Festa do Divino, na igreja, no terreiro, na escola de música, no parque de diversões ou ouvindo as músicas do seu celular. Trazer as diferenças para a aula, promovendo a diversidade, significa também aproximar a escola do mundo das experiências vividas, da realidade sensível de seus alunos, conferindo novos sentidos para a ação educativa, tornando a escola um palco dinâmico para que os atores sociais interpretem as representações que forjam suas identidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *EM PAUTA*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, 2002. p. 95-122.
- BERTRAN, Paulo. *História de Niquelandia: do Distrito de Tocantins ao Lago Serra da Mesa*. Brasília: Verano Editora, 1998. 226 p.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural Entre Práticas e Representações Sociais*. R.J.: Bertrand, 2002.
- DAYRELL, Juarez. A Escola Como Espaço Sócio-Cultural. In: _____. *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. púb. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006. p. 27-38.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PALACIN, Luís. *O século do ouro em Goiás: 1722- 1822 estrutura e conjuntura numa capitania de Minas*. Goiânia: UCG, 1994.
- POLONIAL, Juscelino Martins. *Terra do Anhanguera: História de Goiás*. Goiânia: Editora Kelps, 2001. 136p.
- RAMOS, Carlos Eduardo de Andrade Silva e. Ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense: diálogos entre etnomusicologia e psicologia sócio-histórica a partir do trabalho de campo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, 2011. p. 158-172.
- SANTOS, Maria Lícia dos. *A Fé Católica em Cenários de Festas e Tradições: Folia de Reis e Festa do Divino Espírito Santo em Jesópolis e Jaraguá – Goiás (Séc. XXI)*. Goiânia, 2009. Disponível em <<http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2013/01/art_SANTOS_folia_reis.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2014.
- SILVA, Maria da Conceição. *Catolicismo e Casamento Civil em Goiás, 1860-1920*. Goiânia: UCG, 2009. 171 p.
- SOUZA, Ana Guiomar Rêgo. *Paixões em Cena: a Semana Santa na Cidade de Goiás (Século XIX)*. 2007. 369 p. Tese (Doutorado em História) – Brasília, Universidade de Brasília, 2007.
- VINHAL, Felipe Eugênio. *Entrevista de Joaquim Francisco de Oliveira em 28 maio 2015*. Niquelândia. Gravação de áudio. Casa de Joaquim.
- _____. *Entrevista de Carlos de Souza Fernandes em 28 maio 2015*. Niquelândia. Gravação de áudio. Casa de Carlos.
- WILLE, Regina Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 13, 2005. p. 39-48.

Comunicações Orais

A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em
Educação Musical e saúde (Musicoterapia)MÚSICAS DAS ESCOLAS: UM “NOVO MOVIMENTO”
DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Lamartine Tavares (IFG)
lamartinefagote@hotmail.com

Johnson Machado (UFG)
jmachado.br@gmail.com

Resumo: Após contato com os trabalhos de Carlos Kater, dedicados à Educação Musical com o livro *Musicantes e o Boi Brasileiro uma história com a música* (2013) e também artigos como “*Porque Música na Escola?*”: *algumas reflexões* (2012) – observamos características do que o autor chamou de um “novo movimento” para a Educação Musical. Diante desse possível novo caminho em direção à visão contemporânea da disciplina, o objetivo deste trabalho foi realizar uma breve investigação a respeito das ideias de Kater. A partir do panorama histórico da educação musical brasileira no século XX, oferecido por José Nunes Fernandes, relacionamos as tendências citadas ao trabalho de Kater. Ao final desta investigação observamos que as propostas de Kater agregam trabalhos como o de Schafer sobre a percepção e as ideias filosóficas de Koellreutter sobre arte aplicada, buscando uma educação musical com foco no desenvolvimento do ser humano em sua integridade.

Palavras-chave: Educação Musical; Kater; Schafer; Koellreutter.

Abstract: By having contact with the works of Carlos Kater, dedicated to music education – through the book *Musicantes e o Boi Brasileiro uma história com a música* (2013) and also items such as “*Porque Música na Escola?*”: *algumas reflexões* (2012)- we observe some characteristics of what the author called a “ new movement “ for Music Education. Faced with this possible new path toward contemporary view of discipline, the aim of this study was to a brief investigation regarding Kater’s ideas. From the historical panorama of Brazilian music education in the twentieth century, offered by José Nunes Fernandes, we offer trends cited in the work of Kater. At the end of this investigation, we found that Kater’s proposals add works as Schafer’s on perception, and the philosophical ideas of Koellreutter on applied art, seeking a musical education in focusing on the development of the human being and their entirety.

Keywords: Music Education; Kater; Schafer; Koellreutter.

INTRODUÇÃO

Analisando a história da educação musical no Brasil a partir dos anos 30 do século XX, José Nunes Fernandes (2013) nos mostra as diferentes tendências didáticas adotadas por professores da rede pública de ensino em decorrências, dentre outros motivos, das várias mudanças na legislação. Fernandes caracteriza essas tendências como: Tradicional, que “implica diretamente no processo de execução musical (tocar ou cantar) com fins de transmissão da tradição musical erudita ocidental [...] enfatizando somente o ‘como fazer’ e o ‘que fazer’, negligenciando o ‘porque fazer’”; Escolanovista que “enfatiza a qualidade de ‘expressão’, ‘sentimento’ e ‘envolvimento’, deslocando a visão do aluno como *herdeiro* para o aluno como *participante* ativo, explorador e descobridor [...] o material musical básico é o folclore e *músicas pedagógicas* criadas, abrangendo a música tradicional (tonal e modal) e as fontes sonoras corporais, vocais e instrumentais”; Criativa, carac-

terizada pelas Oficinas de Música em que “o aluno passa a ser tratado como inventor, improvisador, compositor, necessariamente apresentando uma expressão própria, que deve ser valorizada ao máximo”; Contextualista, afirmando que “a escola hoje deve considerar as inúmeras influências externas que recebe do seu meio, inclusive no que se refere às suas diversas culturas simultâneas [...] busca ajudar os alunos a estabelecerem raízes culturais dentro das novas tradições das músicas Afro-Americanas espalhadas por todo o mundo ocidental através da mídia”, e por fim a Pro-criatividade “tal ‘invenção’ vem de uma deturpação dos métodos da Arte-Educação, que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 [...] com a oficialização dessa concepção nos anos 70 se deu início à desinstalação do Canto Orfeônico nas escolas.

Fernandes ressalta que muitos dos princípios das tendências citadas foram de alguma forma, deturpados e desviados de seu foco, tendo como motivo principal a falta de capacitação dos educadores para atender a esses princípios na prática dentro das escolas (FERNANDES, 2013).

MÚSICAS DAS ESCOLAS, UMA NOVA TENDÊNCIA...?

O termo “Músicas das Escolas” foi adotado pelo educador musical Carlos Kater (2012) em seu texto, “Por que música na escola?”: algumas reflexões; para sintetizar as idéias do que ele chamou de um “novo movimento” da educação musical no Brasil.

Partindo da idéia de que a música é:

[...] uma necessidade de expressão humana, intensa e profunda, que faz parte não de uma época, moda ou classe social particular; mas que acompanha toda a humanidade, desde os seus primórdios, em qualquer ponto do planeta, em todas as culturas, ao longo de todas as fases de seu desenvolvimento (KATER, 2012. p. 42).

O autor conclui que hoje a questão da presença da música nas escolas não transita mais no âmbito da procura de sua utilidade para o currículo escolar e sim como meio de expressão e comunicação, essenciais do ser humano e de direito universal.

A respeito da aprovação da Lei 11.769/2008, que coloca conteúdos de música como obrigatórios na educação básica, Kater faz as seguintes indagações:

A qual música nos referimos; que estilos, gêneros, formas de manifestação temos em mente? Como, de fato, ela ou elas serão oferecidas, abordadas, tratadas? (KATER, 2012, p. 42).

Para Kater a Educação Musical que merece ser trabalhada hoje nas escolas é a aquela

consciente de suas condições de tempo e espaço; contemporânea e apta a conjugar as características do passado e do presente, bem como acolhedora e respeitosa tanto das expectativas quanto das particularidades culturais dos envolvidos e que visa atender às necessidades de promoção de conhecimento amplo junto aos alunos, seu desenvolvimento criativo e participativo, não os situando na condição predominante de “público”, nem restringindo a “música na escola” a apresentações, à música das aparências, das comemorações visíveis e exteriores (KATER, 2012, p. 42).

Considerando a proposta do autor, a volta da música para a escola não significa voltar aos moldes anteriormente adotados em nosso país, como o canto orfeônico. Mas sim a construção de uma educação musical contemporânea, que possibilite o contato dos alunos com sua própria musicalidade, propiciando experiências de autoconhecimento no âmbito físico, mental, emocional e espiritual do ser humano. Para Kater, essas experiências se dão quando experimentamos uma relação direta e por inteiro com a música. Para ele a formação dos alunos na escola contempo-

rânea precisa contemplar aspectos que vão além dos conteúdos ensinados de forma técnica e que os alunos aprendem por meio de memorização e repetição. Aspectos como sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, coragem, liberdade, respeito a si mesmo e ao outro, devem ser o foco das atividades musicais em sala de aula, visando a *inteiridade* dos alunos e fazendo emergir o aprender, próprio do captar, apropriar, atribuir significado e tomar consciência (KATER, 2012, p. 43).

A PRÁTICA

Em seu livro “Musicantes e o boi brasileiro – uma história com [a] música”, Kater nos oferece possíveis caminhos deste “novo movimento”. Segundo o autor os objetivos principais foram: ofertar atividades que possam ser trabalhadas em salas de aula por educadores musicais; abordar de forma filosófica e reflexiva a festa do Boi, lançando olhares sobre a manifestação em sua essência, observando o drama humano, as escolhas e atitudes dos personagens. Ao mesmo tempo trabalhar conteúdos de valores contemporâneos na educação, favorecendo atividades através do lúdico, da expressão, criação e de objetivos humanos, que abordem o indivíduo em sua totalidade.

Na história contada no livro, um grupo denominado Musicantes viaja pelo Brasil realizando apresentações musicais em escolas e espaços públicos, conhecendo assim as riquezas de nosso país. Com eles viaja o Boizinho, personagem folclórico que sai do imaginário para acompanhar o grupo de músicos, levados pelo vento e pela imaginação. As andanças do grupo e do boizinho são recheadas de diálogos, onde os amigos tecem profundas e valiosas reflexões filosóficas sobre si e sua percepção do mundo. Passam rios, matas e montanhas e em meio a esses momentos os Musicantes elaboram atividades lúdicas a serem trabalhadas em suas apresentações, visando compartilhar com o público suas reflexões, de forma criativa e participativa, abordando para isso elementos da cultura local de cada lugar visitado (KATER, 2103).

ANALISANDO TRÊS ATIVIDADES PROPOSTAS NO LIVRO DE KATER...

TUM DUM – Essa atividade é uma par-lenda inspirada em língua indígena onde o autor instiga a curiosidade do ouvinte, chamando a atenção para o fato de que uma dúvida leva a um novo conhecimento. Na história contada, ao ouvir tal canção o Boizinho pensa:

“Levantando a cabeça do pasto para o céu, eu penso melhor. Escutar uma música diferente como essa me deixa desentendido, mas também atento e curioso, daí então aprendo!” (KATER, 2013, p. 24)

A atividade inclui partitura e gravação da música.

FLORESTA – Aqui o ponto central é o exercício da atenção e da prontidão, onde o participante terá de atender prontamente a um chamado e se deslocar no espaço. Destaca-se aqui a orientação do autor para a não exclusão de um participante se por acaso este se equivocar e sim que lhe seja dada uma tarefa que explore sua criatividade, evidenciando assim uma forma mais humana de lidar com o erro. Como variação dessa atividade, podemos mudar o tema para notas musicais ou figuras rítmicas e trabalhar ainda a memorização destes símbolos.

HOMENAGEM À CATIRA – Essa é uma atividade que inclui o trabalho de contextualização da Catira - manifestação popular presente em vários Estados brasileiros (SP, MG, GO, MT, etc) que evidencia a fusão de elementos europeus, indígenas e africanos em nossa cultura – e também a experiência rítmica. Aqui os alunos executarão frases rítmicas batendo palmas e pés no chão, assim como na dança original. A idéia é que os alunos executem um refrão com a partici-

pação de todos e posteriormente divididos em grupo, cada um desses grupos deve criar sua própria frase, propiciando a experiência da criação coletiva e então incorpora-se essas novas frases, intercalando-as com o refrão em *tutti*, oportunidade esta de trabalhar as formas musicais como o Rondó.

INFLUÊNCIAS DE KOELLREUTTER

Ao estudar as ideias de Kater, inevitavelmente somos também imersos no discurso de Koellreutter, que desde a década de 30 do século passado, enquanto o Estado Novo ofuscava o brilho do canto orfeônico de Villa-Lobos, buscava chamar a atenção por uma educação que visasse o ser humano. Em “Encontro com H.J. Koellreutter” (1996) o educador musical relata:

Minha perspectiva na época era outra. Não se referia absolutamente ao talento, à mentalidade. Achava que o problema da educação na escola era muito importante, não só pela música em si, porque ela sempre existiu, para mim num contexto maior, na ótica de uma espécie de humanismo. Ao mesmo tempo considerava que a educação era um problema básico deste país, porém não no sentido estabelecido por Getúlio Vargas, no período do Estado Novo. Eu tinha mais experiência de Estado Novo que os brasileiros, porque eu vinha do Fascismo e do Nazismo. Pensei que se poderia fazer aqui oposição a isto que estava nascendo na Europa, contribuindo na área musical. Sempre estudei também em livros e revistas sobre outros temas, pois me interessava em aplicar a Antropologia, Psicologia, Filosofia, Física e outras áreas do conhecimento, de maneira interdisciplinar à música. Busquei compreender até que ponto uma educação musical poderia visar, em primeiro lugar, o homem, e não se restringir apenas à sua matéria específica (KOELLREUTTER, 1996).

No texto “O ensino da música num mundo modificado” de 1977 Koellreutter define a nova sociedade como “a sociedade de massa, tecnológico-industrial” e conclui que essa nova sociedade requer uma nova arte. Para ele, conservatórios e escola de música ainda sustentam a arte do século XIX.

Na nova sociedade, o conceito de representação da arte, como um objeto de ornamento de uma classe social privilegiada, como um status-símbolo na vida privada de uma elite social não envolvente, não é mais relevante (KOELLREUTTER, 1977).

Na sociedade de massa, definida pelo autor,

arte torna-se o fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador; porque apenas a transformação da arte em arte ambiental – e, portanto, em arte aplicada – pode prevenir o declínio de sua importância social (KOELLREUTTER, 1977).

Sobre essa arte aplicada Koellreutter explica:

Na sociedade tecnológica, a arte, como arte aplicada, envolve o homem e deixa sua marca na vida diária. Não é questão de indiferença quanto à sua existência ou não. Ela será um fator necessário e decisivo, uma parte integrante da civilização (KOELLREUTTER, 1977).

Diante dessa perspectiva de arte aplicada, questiona-se:

Qual será a informação musical necessária para determinados aspectos da vida e das atividades sociais? Que funções sociais seriam refinadas ou intensificadas por determinados meios estéticos ou especificamente musicais? (KOELLREUTTER, 1977).

Observamos então que os discursos de Koellreutter e Kater se afinam na busca por uma Educação Musical focada no desenvolvimento do ser humano, propondo atividades musicais que

proporcionem ao aluno momentos de autoconhecimento e aprimoramento pessoal e não apenas o treinamento da leitura musical de forma teórica e pouco interativa.

INFLUÊNCIAS DE SCHAFER

Observamos ainda na obra de Kater fortes influências do canadense Murray Schafer, quem em seu livro “O ouvido pensante” sugere uma nova maneira de ouvir o mundo, convidando os leitores a “abrir-se” para os sons que o rodeiam, em especial a falta dele, o silêncio. O trabalho de Schafer também contrapõe o ensino tradicional de música, não privilegiando o repertório erudito ocidental e muito menos a escrita relativa a ele.

Além da ampliação da percepção auditiva, a criatividade é objetivo principal da proposta de Schafer. Esta não privilegia também os alunos dotados de “talento”, mas abre espaço para todos se expressarem. Empregando atividades de, ouvir, analisar e fazer.

No Brasil, a tendência que mais se assemelha às idéias de Schafer é a Criativa, chamada também de Oficinas de Música, amplamente exploradas por José Nunes Fernandes (PARENTE, 2008).

CONCLUSÃO

Ao término dessa breve investigação em torno das ideias de Carlos Kater, concluímos que esse “novo movimento” ao qual ele se refere, comunga com os trabalhos de Schafer, Fernandes e as Oficinas de Música, agregando a estes a abordagem filosófica de Koellreutter e sem dúvida de Paulo Freire (apesar deste segundo não ter sido ainda citado neste trabalho por uma questão de delimitação bibliográfica), onde as atividades musicais em sala de aula trazem como foco o ser humano, e que visam colocar o aluno em contato com sua natureza mais primitiva no âmbito físico, mental, emocional e espiritual, propiciando experiências de autoconhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, José Nunes. *Educação musical: temas selecionados*. Curitiba: CRV, 2013. p. 71-96.

KATER, C. “Por que Música na Escola? Algumas reflexões”. In: *A Música na Escola*. São Paulo: Alluci & Assoc. Comunicações, 2012, p. 42-45. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/o-projeto.html>. Acesso em 27/06/2015.

KATER, C. Musicantes e o boi brasileiro – uma história com a música. *Musa*. São Paulo, 2013. 151p.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino de música num mundo modificado. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COMPOSITORES, 1. 1977, São Bernardo do Campo. *Anais...* São Bernardo do Campo. Disponível em <http://www.latinamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html> Acesso em 27/06/2015.

KOELLREUTTER, H.J. “Encontro com H.J. Koellreutter”. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, 1996.

PARENTE, Bruno Luis de Macedo. A Pedagogia musical de Schafer e seus desdobramentos no Brasil. *Monografia*. UnioRio Rio de Janeiro 2008.

Comunicações Orais**A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em
Educação Musical e saúde (Musicoterapia)****O ESTUDO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE
INSTRUMENTO: OUVIR O OUTRO E DESCOBRIR O NOVO**Raíssa Bisinoto Matias (UnB)
raissabm@gmail.com

Resumo: Este artigo visa demonstrar como o estudo de entrevistas contribuiu para a transformação do meu olhar de pesquisadora durante o processo de elaboração do trabalho de mestrado sobre a percepção de professores a respeito da implementação do ensino em grupo em uma escola de música. A experiência de “estranhar o familiar” (ARROYO, 1999; KINGSBURY, 1988) demonstrou-se reveladora, e seus resultados vieram, em muitos aspectos, contrariar a forma de pensar que eu havia construído como ex-aluna da instituição, e como professora da mesma por 4 anos. A abertura ao novo, pressuposto para quem se propõe a realizar uma pesquisa qualitativa (STAKE, 2011), fez-se porta de entrada para o contato com as particularidades do campo de pesquisa e dos professores entrevistados. O alinhamento com críticas às características herdadas do conservatório presentes em publicações (HARDER, 2003; JORQUERA JARAMILLO, 2006, 2010; PENA, 2010; PEREIRA, 2012; VIEIRA, 2000), juntamente com minha experiência pessoal, me levavam a crer que já sabia o que os professores da escola investigada falariam sobre o uso do ensino em grupo, que na minha visão seria, inevitavelmente, algo derivado da herança do modelo conservatorial. Quando, para minha surpresa, estes professores revelaram em seus depoimentos uma abertura e uma consciência sobre o ensino de instrumentos bem diferentes do imaginado, falando sobre questões como a partitura, o repertório, a criatividade, a autoestima, o talento, a auto-avaliação e o ensino em grupo de forma diferente do que parecia ser um consenso entre os professores de conservatório.

Palavras-chave: Entrevistas; Ensino em grupo; Modelo conservatorial.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a percepção de professores de flauta transversal a respeito da implementação do ensino de instrumento em grupo no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília Maestro Levino de Alcântara (CEP-EMBMLA) iniciou-se em agosto de 2013 e está agora na fase de análise de dados. A instituição em questão é uma escola profissionalizante de música, com 52 anos de existência, pertencente à secretaria de educação do estado. A escola oferece formação musical gratuita nos níveis básico e técnico para crianças, jovens e adultos.

Em 2012, foi implementado no CEP-EMBMLA um novo curso de formação inicial em instrumentos. Com o objetivo de atender melhor à demanda da comunidade, trazer alunos para os instrumentos menos conhecidos e tentar contornar o problema da evasão escolar, o curso FIC (Formação Inicial e Continuada), foi oferecido no formato de grupo. Como as aulas de instrumento na referida escola vinham sendo oferecidas prioritariamente no formato individual, o interesse por saber quais eram as percepções dos professores sobre o ensino em grupo de instrumentos me instigou a realizar esta pesquisa.

Como aluna da instituição de 1992 a 2000, e professora de 2009 a 2013, eu percebia algumas complexidades e contradições (CUNHA, 2009, 2011), e queria compreender melhor a realidade na qual eu estava inserida. Porém, baseada em preconceitos, eu já imaginava o que iria encontrar, e o que meus colegas iriam dizer. Me questionava: por ser esta uma escola específica de música, não

traria, inevitavelmente, traços marcantes do que autores como Harder, 2003; Jorquera Jaramillo, 2006; Penna, 2010; Pereira, 2012; Vieira, 2000 denominam modelo conservatorial, a saber: crença no talento inato, foco na partitura e na técnica, defesa do ensino individual, exclusividade do repertório erudito, professor como fonte única do saber?

O MODELO CONSERVATORIAL

Vários autores vêm criticando a influência de aspectos negativos advindos do modelo conservatorial sobre o ensino de música. Segundo Vieira (2000), desde 1795, as práticas desenvolvidas no então criado Conservatório de Paris têm sido padrão para os conservatórios e escolas de música no mundo ocidental, seguindo os princípios instituídos no século XIX: “divisão do currículo em duas seções – teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento erudito acumulado; ênfase ao ensino de instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade” (VIEIRA, 2000, p. 1).

Para Penna (2010), a formação do conservatório possui características elitistas e excludentes, pois baseia-se na crença a respeito do talento inato ou dom, que desconsidera os fatores sociais e culturais que interferem na aprendizagem musical. Penna (2010, p. 64) questiona também a forma como se dá o ensino de instrumento nessas instituições que, muitas vezes, toma a técnica como objetivo em si mesma, “sendo o virtuosismo uma meta (e uma opressão), de modo que o prazer de tocar pode se dissolver ao longo de infindáveis exercícios preparatórios, como a profusão de escalas e arpejos”. A autora critica esse modelo pois este “privilegia a escrita como fonte do conhecimento musical” (PENNA, 2010, p. 55). Pereira (2012) também concorda que a preocupação com a notação musical é uma característica herdada do conservatório. Para o autor, no âmbito do ensino formal, processos como o tocar de ouvido são negligenciados e considerados como inferiores.

Em consonância com as ideias apresentadas pelos autores citados, Jorquera Jaramillo (2010), baseando-se na premissa de Cuesta Fernandez (1998 apud JORQUERA JARAMILLO, 2010), de que o ensino das disciplinas adquirem padrões ao longo do tempo, conclui que o *código da disciplina* de Música seria: centro na leitura e escrita musical, estudo de repertórios e aprendizagem por imitação, virtuosismo instrumental, expressão como demonstração do talento, centro na técnica.

Harder (2003), relata que as aulas nos conservatórios de música do Brasil são geralmente dadas de forma particular, ou individual, e que essas aulas têm tido como objetivo, desde o século XIX, a formação de instrumentistas virtuosos. Segundo Louro (2009, p. 260), a tradição das aulas individuais tem sido preservada pela chamada “cultura do conservatório”, que parece estar baseada no “indivíduo, na individualidade e na competição artística”. A autora questiona se esse tipo de relação não traria em si a ideia do “professor como fonte única do conhecimento”.

O ENSINO EM GRUPO OU COLETIVO

Por outro lado, faz-se necessário o conhecimento a respeito da literatura sobre o ensino em grupo ou coletivo, já que a pesquisa se propõe a entender melhor o que os professores percebem sobre a implementação desse modelo de ensino em uma escola de música. As publicações sobre o ensino em grupo, ou coletivo, de instrumentos revelam um crescente interesse pelo assunto, apesar de o número de teses e dissertações no Brasil ser ainda pequeno. Além disso, grande parte desses trabalhos, assim como muitos artigos nacionais, têm apresentado mais características de relatos de experiência, desenvolvimento de métodos ou propostas de materiais pedagógicos do que discus-

sões qualitativas sobre a área (MONTANDON, no prelo). Outra característica dessas publicações é trazer poucos autores internacionais, baseando-se apenas nas publicações internas, o que acaba por provocar redundância nas bibliografias consultadas.

Montandon (2004) chama a atenção para a necessidade de se refletir e pesquisar não apenas sobre a metodologia do ensino em grupo, ou sobre o quê e como ensinar, mas, também, sobre as questões epistemológicas referentes ao ensino em grupo. Os objetivos das aulas em grupo, a conceituação de ensino em grupo e as definições da área do ensino em grupo precisam ser mais discutidas e estudadas. A autora traz ainda questionamentos importantes sobre o que se entende por ensino em grupo ou ensino coletivo, se há diferenças conceituais entre esses dois termos, e sobre o que pode ou não ser considerado como ensino coletivo ou em grupo e por quê.

Os autores nacionais parecem tratar do ensino em grupo partindo do pressuposto de que ele tem características próprias. Por exemplo: é dito que ele se dá por meio da observação e da imitação, e que o desenvolvimento da audição é priorizado, com relação à leitura (TOURINHO, 2007). Mas podemos questionar se a forma como é desenvolvido o trabalho com ensino em grupo não poderia alterar essas características. Ou ainda, se as características atribuídas ao ensino em grupo/coletivo não poderiam se tratar de metodologias e estratégias igualmente aplicáveis ao ensino individual. A aula de instrumento, apenas pelo fato de ser em grupo, não parece possuir características metodológicas próprias, mas, de acordo com a definição de Fischer (2010 apud Montandon, no prelo), pode ser melhor entendido como um “formato de aula”. Do professor depende a forma como essa aula vai acontecer e que objetivos se pretenderá alcançar (SILVA, 2009; SWANWICK, 1994, MONTANDON, 2004).

Silva (2009) corrobora com essa visão ao ressaltar que vários são os fatores que influenciam a motivação e aprendizagem nas aulas em grupo, como a família, os amigos, o contexto social e a atuação do professor. Para a autora, o fato de as aulas de instrumento acontecerem em grupo não é garantia para que estas alcancem o potencial de benefícios que poderiam atingir. A maneira como as aulas são planejadas e conduzidas é um fator muito importante. Silva (2009) salienta a necessidade de se investir na formação dos professores de instrumento, para que estes tenham mais ferramentas para realizar um bom trabalho com grupos de alunos.

Ao falar sobre o ensino em grupo, Swanwick (1994) diz que este pode contribuir muito para enriquecer e ampliar o ensino de instrumentos, pois oferece a oportunidade de vivenciar experiências mais variadas, como o tocar em público e o criticar construtivamente a execução dos colegas. A imitação e comparação entre os alunos pode incentivar uma certa competição, que muitas vezes tem um efeito mais positivo do que o efeito da instrução feita somente pelo professor (SWANWICK, 1994, p. 3). Porém, ressalta que o papel do professor é de extrema importância para que se alcance esses objetivos, pois dele depende o envolvimento dos alunos e a forma como será orientada a aula.

Daniel (2004), pesquisador australiano, diz que autores como Persson (1994), Hallam (1998), Rostvall & West (2001) têm identificado a existência de uma lacuna teórica relativa ao ensino instrumental em geral, já que a maioria das produções é de cunho mais experiencial e metodológico do que advinda da consideração, análise ou comparação de resultados das várias abordagens educacionais. Segundo Daniel, outras pesquisas também têm concluído que o ensino instrumental possui um cunho muito pessoal em sua transmissão, relacionado ao professor, e também está muito ligado à tradição.

A presente pesquisa não pretende defender o ensino em grupo em detrimento do ensino individual, mas refletir sobre as razões e princípios que têm norteados as escolhas, as tensões, as aproximações e os afastamentos com os formatos de ensino de instrumento em grupo, buscando

compreender o que professores pensam sobre a implementação do ensino de instrumento em grupo em uma escola de música que tem uma cultura própria, com características complexas, formada por várias influências. É preciso compreender melhor que experiências, crenças, tradições, costumes, rotinas, inércias, valores e expectativas são trazidos pelos professores (PÉREZ GÓMEZ, 2001) e na forma como é realizado e pensado o ensino de instrumento. Individual ou em grupo, o ensino de instrumentos musicais pode e deve ser pensado e repensado, a fim de se compreender de que forma se realiza, quais são seus pontos fortes e problemas, e de que forma pode se desenvolver, adaptando-se à realidade dos alunos e dos professores de hoje, no local em que se inserem.

Janet Mills (2007) apresenta sua visão sobre o ensino de instrumentos, segundo a qual este deveria ser um processo de investigação no qual professores e alunos observam e analisam a musicalidade e o fazer musical de cada aluno, buscando maneiras que vão sendo reavaliadas, de avançar nesses sentidos. O ensino de instrumento deveria contribuir de forma efetiva para a vida musical dos alunos; deveria ser ensinado tendo em vista o cuidado com a autoestima dos alunos; de forma que os alunos que começam a ter aulas de instrumento queiram continuar; não deveria ser apenas o aprendizado de um instrumento, mas o desenvolvimento da criatividade, imaginação, auto-avaliação, dentre outras habilidades; deveria ser oferecido a todos que quisessem, e não só àqueles considerados talentosos (MILLS, 2007, p. 5-7).

O ensino de instrumento precisa ter em vista as necessidades de cada aluno, ao invés de seguir um mesmo padrão ou mesmo método para todos (MILLS, 2007, p. 5). A musicalização em um sentido mais amplo, desenvolvendo a criatividade e a expressividade, deveria ser um dos maiores objetivos da aula de instrumento (SWANWICK, 1994). A aula de instrumento deveria ser motivo de satisfação para os alunos, e não uma afirmação de sentimentos de fracasso, como o que ocorre quando professores de instrumento desqualificam alguns alunos por estes não terem sido considerados habilidosos para tocar (MILLS, 2007, p. 6).

OUVIR O OUTRO

Para realizar a presente pesquisa, de cunho qualitativo, escolhi como metodologia o estudo de entrevistas. Segundo Stake (2011), a investigação qualitativa preocupa-se com os significados advindos das relações humanas, valorizando diferentes pontos de vista e abrindo-se para o inesperado; está direcionada ao campo, esforça-se por ser naturalística, por não interferir nos dados para manipular resultados; refere-se a contextos únicos, com características próprias e não generalizáveis; busca compreender as percepções individuais, valorizando as diferentes formas de pensar.

Na perspectiva de Stake (2011, p. 108), as entrevistas podem ser utilizadas principalmente para: “1. Obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada; 2. Coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas; 3. Descobrir sobre “uma coisa” que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos”. Para Rosa e Arnoldi (2006), quando o pesquisador tem necessidade de respostas “mais profundas” para alcançar com maior fidedignidade os objetivos da pesquisa, faz-se apropriada a escolha pela coleta de dados por meio de entrevistas. Szymanski (2004) refere-se às entrevistas como um instrumento que auxilia no estudo de questões subjetivas ou que não podem ser acessadas utilizando-se questionários fechados ou padronizados.

Existem vários tipos de entrevistas, classificadas em estruturadas, semiestruturadas e livres, de acordo com a forma como são elaboradas (ROSA e ARNOLDI, 2006). As autoras explicam que as entrevistas estruturadas, feitas a partir de questões fechadas, servem melhor a pesquisas de cunho quantitativo, pois revelam dados mais objetivos. As entrevistas livres não possuem nenhum

tipo de roteiro ou estruturação, podendo, no caso de uma pesquisa como esta, correr o risco de se perder o foco e o objeto de estudo. Já as entrevistas semiestruturadas podem conter questões que possibilitem que o entrevistado fale sobre o tema apresentado desde o seu ponto de vista.

Laville e Dione (1999, p. 189) alegam que a flexibilidade das entrevistas semiestruturadas “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”. Rosa e Arnoldi (2006, p. 31), no mesmo sentido, falam da “avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos, acompanhados de fatos e comportamentos”, trazida pela entrevista semiestruturada. As autoras acrescentam que esse tipo de entrevista muitas vezes conduz entrevistador e entrevistado a uma relação de confiabilidade, dada a profundidade e subjetividade dos questionamentos.

A confiabilidade, alcançada pela cordialidade, contribui para o sucesso da entrevista e posterior validação dos dados coletados (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 22). Para Albarello et al (1995, p. 100) é importante que o entrevistador surja como uma pessoa neutra e aberta a todas as opiniões (omitindo a própria opinião, avaliação e sugestões), demonstrando um certo acolhimento à pessoa entrevistada, estimulando sua abertura para expressar-se e criando um clima de confiança, para que esta possa “descobrir e revelar atitudes correspondentes aos seus pensamentos profundos”.

Montandon (2008, p. 16), ao versar sobre a preparação do pesquisador para realizar entrevistas em pesquisas qualitativas, relata um caso de um aluno com grande experiência profissional que, antes de iniciar a coleta de dados para seu trabalho de mestrado, declarava que “tinha certeza do que seus colegas (professores de instrumento) pensavam, porque pensavam daquela forma, porque a escola estava estruturada dessa ou daquela forma, etc.” Segundo a autora, demorou um pouco até que o aluno percebesse que, para a realização de uma pesquisa, era necessário “buscar algo que não se sabe dentro do universo que já se sabe” (MONTANDON, 2008, p. 342), ressaltando a importância da dúvida, da incerteza e da consciência do não saber, no processo de investigação.

Ao estudar sobre a pesquisa qualitativa e sobre as entrevistas, percebi que seria necessário mudar minha postura com relação ao processo de investigação, já que eu já tinha algumas certezas a respeito dos resultados, e, segundo a literatura, o abrir-se para o inesperado era fundamental. Desse modo, me dispus a fazer a experiência de *estranhar o familiar* (ARROYO, 1999; KINGSBURY, 1988), tentando me despir de ideias pré-concebidas e de expectativas de resultados. E, para a minha surpresa, os resultados preliminares revelaram que eu não conhecia tão bem assim a realidade pesquisada, e que havia nuances e particularidades que eu não esperava encontrar.

DESCOBRIR O NOVO

Os professores escolhidos para as entrevistas foram os professores de flauta transversal da escola em questão, oito professores com quem trabalhei diretamente por alguns anos, por ser também professora de flauta transversal. Os professores foram muito solícitos na disposição de seu tempo para a realização das entrevistas, que se deram de forma bastante amigável, como uma conversa informal. O fato de já conhecer os professores facilitou na criação de um ambiente mais natural. O roteiro da entrevistas continha questões sobre o que eles entendiam por ensino em grupo, sobre sua experiência prévia com esse tipo de ensino, e sobre a avaliação da implementação desse formato de aulas na escola em que trabalham. Ao responder essas questões, os professores passaram por temas como ensino individual e ensino em grupo, improvisação, talento, tocar

de ouvido e escolha de repertório, revelando em seus depoimentos, pensamentos contrários ao que já se constituiu quase como um senso comum do que se esperaria de uma escola de música, ou de um conservatório.

Não há um consenso entre os professores sobre o que seria o ensino em grupo, mas todos fizeram algum tipo de diferenciação entre essa modalidade e a *masterclass*. Dos oito professores entrevistados, todos relataram já ter tido a experiência de dar aulas para pelo menos dois ou três alunos, apesar de alguns não terem a certeza se isso já poderia ser considerado como grupo. Dois professores declararam não gostar de trabalhar dessa forma, em grande parte por não terem a formação necessária. Porém, todos os professores ressaltaram pontos positivos da experiência do ensino em grupo: a “competição saudável” (expressão utilizada por quase todos), que favorece a auto-avaliação; o aprendizado entre os próprios alunos; a possibilidade de realizar atividades de grupo que auxiliam o desenvolvimento rítmico, o domínio da afinação, o entendimento harmônico e a improvisação; além da vantagem de poder atender mais alunos, mitigando os efeitos da evasão escolar.

A maioria dos professores defende que a experiência de ter aula em grupo é fundamental em todas as etapas da formação, com exceção de um que acredita que esse tipo de aula funcione mais com alunos iniciantes. Um outro professor salientou que este trabalho é de suma importância para alunos adiantados, indo na direção contrária do outro colega. Todos são unânimes, porém, em advogar pela importância de se ter um acompanhamento individual paralelo, apresentando vários argumentos como a necessidade de se acompanhar de perto o processo de aprendizagem de cada aluno, auxiliando a resolver problemas individuais que durante a aula em grupo nem sempre são percebidos e resolvidos.

Tiago falou sobre a questão da “aptidão”, ou “talento”. Segundo ele, existem sim alunos que têm mais facilidade, porém nem sempre têm vontade para seguir nos estudos. O professor demonstrou acreditar que, mesmo que o aluno não tenha tanta facilidade, se tiver vontade e empenho, pode apresentar mais resultados do que aquele considerado talentoso, mas que não faz nada para desenvolver suas habilidades. O mesmo professor relatou também que em grupo fica mais interessante trabalhar músicas com várias vozes ou músicas em que se possa trabalhar a improvisação.

Já Pedro, que alegava não ter nenhuma formação para dar aula em grupo e que nem se sentia muito a vontade trabalhando dessa forma, relatou que gosta muito de tocar junto com os alunos: “Tem todo um ensinamento que eu chamo de inconsciente, assim, que é o ensinamento que vai pelo seu som, ele vai junto com você. Eu acho fundamental tocar junto”, e que dedica metade da sua aula para o tocar de ouvido e o brincar com a música, utilizando músicas folclóricas e populares e inventando arranjos para os alunos tocarem:

Metade da aula é ligada à leitura e à escala, uma coisinha assim, à nota longa... o método que a gente fica chamando, né? E a outra metade é sempre tirando música, sempre brincando. (...) Como eu conheço um pouquinho de harmonia, eu gosto de ficar inventando arranjos, eu fico inventando na hora os arranjos, às vezes trago escrito.. Eu gosto muito desse lado lúdico, de trabalhar as melodias um pouquinho, meio a meio.

Outros três professores também comentaram sobre a utilização de um repertório diferente do erudito, dois deles, por demonstrarem uma preocupação por encontrar um repertório que fosse considerado interessante e motivante para os alunos, de acordo com cada faixa etária.

A pesquisa ainda está em andamento, mas até a etapa presente, muitos preconceitos foram desfeitos, e um sentimento de gratidão surgiu, pela possibilidade de realizar esta pesquisa e conhecer um pouco da riqueza da experiência de cada um dos meus colegas professores. Não quero com isso fazer um elogio exagerado, nem demonstrar que nada há para ser melhorado, mas demonstrar que

cada realidade, cada indivíduo, têm suas características, que variam muito, e que são fruto de uma combinação de fatores, que dificilmente se repete da mesma maneira. Meu olhar de pesquisadora foi transformado e ganhei um ensinamento para a vida: não julgar, não supor, mas deixar a porta aberta para a entrada de novos conhecimentos e aprender com a experiência do outro.

Depois de uma observação e da segunda entrevista, realizados depois de muitas reflexões, modificações e adaptações, Borges abre a porta de minha sala e me diz que, depois de tantos anos, nunca imaginou que seus colegas pensassem daquela forma. “Era um mundo deles que eu não conhecia”. Sua percepção da entrevista, agora, envolvia detalhes. Cada palavra, cada suspiro, cada frase suspensa de seus entrevistados tinha valor e significado. A compreensão de Borges sobre a função e a relação das referências teóricas começou a ficar cada vez mais clara, na medida em que elas passaram a fazer um sentido real e prático, não só para a fala dos entrevistados para sua própria experiência prática. Principalmente, Borges desenvolveu uma autocrítica a respeito da sua atuação como entrevistador e pesquisador. Sua percepção sobre os valores, as concepções, as escolhas pedagógicas de seus colegas e de seu ambiente de trabalho havia mudado. E ele também (MONTANDON, 2008, p. 343).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1995.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. 153 f. Tese (Doutorado em Música) – UFRGS, Porto Alegre, 1999.
- CUNHA, Elisa da Silva e. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 70-78, jul./dez. 2011.
- _____. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre-RS*. Tese (Doutorado em Música), UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- DANIEL, Ryan. Innovations in piano teaching: a small group model for the tertiary level. *Music Education Research*, USA, v.6, n° 1, p. 23-41, march, 2004.
- HARDER, Regina. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. *Revista Música Hódie*, Goiânia, vol. 3, n. 1/ 2, 2003, p. 35- 43.
- JORQUERA JARAMILLO, M. C. Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina. *Investigación En La Escuela*, Sevilla, n. 58, 2006, p. 69-78.
- _____. Modelos didácticos en la enseñanza musical: El caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, Santiago, n. 214, 2010, p. 52-74.
- KINGSBURY, Henry. *Music, talent and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LOURO, Ana Lúcia. *Narrativas de docentes universitários – professores de instrumento sobre música: da relação “um para um” ao “grande link”*. In: JUSAMARA SOUZA (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 259-281.
- MILLS, Janet. *Instrumental teaching*. New York: Oxford Press, 2007.
- MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS, 1., 2004, Goiânia. *Anais... ENECIM*, 2004.
- _____. Perguntas que respondem: preparando o entrevistador para a pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 18., 2008, Salvador. *Anais... ANPPOM*, 2008. p. 341-343.

_____. Epistemologia do ensino coletivo e os dez anos do ENECIM. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS, 6., 2014, Salvador. ENECIM, no prelo.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. Ed. rev e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Marcus Vinícius M. *Ensino superior e as licenciaturas em Música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um relato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Tese (Doutorado em Música), UFMS, Campo Grande, 2012.

PÉREZ GOMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSA, Maria V. de F. P. C.; ARNOLDI, Marlene A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tais Dantas da. A motivação no processo de aprendizagem musical em grupo: o ponto de vista da psicologia da educação. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5., 2009, Goiânia. *Anais... SIMCAM*, 2009. p. 266-276.

STAKE, Robert. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo – Educação Musical n. 4/5*. Atravez, 1994. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm. Acesso em: 02 out 2013.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TOURINHO, Ana Cristina G. dos Santos. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: *Encontro Nacional da ABEM / Congresso regional da ISME na América Latina, 16.*, 2007, Campo Grande. *Anais. ABEM*, 2007.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 2000.

Comunicações Orais**A criação artística e pesquisa acadêmica****21 – EXPERIMENTAÇÃO POÉTICA**

Líliam Barros (UFPA)
Marcos Cohen (OSTN)
marcosjacobcohen@gmail.com

Resumo: Trata-se de uma criação litero-musical a partir do diálogo entre as linguagens artísticas literária, musical e fotografia. O produto final foi criado a partir da pesquisa oral e de vivências dos autores na comunidade do Km 21, na estrada de Terra-Alta, município de Castanhal, bem como a partir de levantamento bibliográfico sobre a história da ocupação da localidade a partir do início do século XX e relatos sobre o modo de vida e transformações pelas quais a localidade passou ao longo deste período. Os dados históricos obtidos foram recriados no formato de crônicas e temas de peças musicais para a formação piano e clarinete. A criação artística resultante é um livro-partitura com crônicas, música e expressão visual.

Palavras-chave: Etnografia; Artes; Poéticas.

Abstract: This work blends music, literature and photographs. The final product was created upon a research with the people from the Km 21 community at the Terra Alta road in Castanhal-PA, Brazil. A bibliographical survey was also made to investigate the changes experienced by the community since the beginning of the Twentieth-Century, when the area was occupied. All historical data were reinterpreted as chronicles and musical pieces for clarinet and piano. The resulting work of art is a book containing texts, music scores, and photographs.

Keywords: Ethnography; Arts; Poetics.

Resumen: Se trata de una creación litero-musical producto de un dialogo entre las lenguajes artístico-literarias, musical y fotografía. El producto final fue creado a partir de experiencias de investigación oral de los autores en la comunidad del Km 21, en la carretera de Tierra-Alta, Castanhal, Pará. Lecturas sobre la historia de la ocupación de la localidad en el inicio del siglo XX y relatos de las formas de vida y transformaciones en las cuales la localidad ha pasado en estos tiempos. Los datos históricos obtenidos fueran recreados en el formato de 4 crónicas y una poesía, 5 músicas para la formación piano y clarinete y 6 imágenes. La creación artística resultante es un libro-partitura con crónicas, música e expresión visual.

Palabras-clave: Etnografía; Artes; Poéticas.

21 – LUGAR DE POESIA

O local de estudo e fonte de inspiração para a realização deste projeto denomina-se Travessa Anita Garibaldi, todavia, é mais conhecido como Km 21 da Estrada Castanhal-Terra-Alta, no município de Castanhal, estado do Pará (Lacerda, 2010). Esta região foi originalmente destinada a receber os imigrantes italianos na segunda metade do século XIX, todavia, das 200 famílias que deveriam habitar na localidade, somente 19 foram assentadas, num total de 95 pessoas (Emmi, 2008). Posteriormente, nas primeiras décadas do século XX, migrantes nordestinos passaram a ocupar a região recebendo do governo as terras para cultivo (Lacerda, 2010). Conforme conta a intensa narrativa de “O Quinze”, de Rachel de Queiroz (2004), o governo estadual do Ceará e a prefeitura de Fortaleza criaram expedientes para refugiar as pessoas que fugiam da seca, como os “Campos de Concentração”, chamados pela população local de “Curral”, e a emissão de passa-

gens para a Região Norte e Sul. O pesquisador Frederico de Castro Neves também relata diversos aspectos relativos aos campos de concentração e às estratégias do governo de contenção desta população: “Até então o governo procura controlar a movimentação dos flagelados com obras no interior (açudes e ferrovias) e emissão de passagens para o Norte e Sul do país, com a ajuda do Dispensário dos Pobres, entidade ligada à Liga das Senhoras Catholicas, que distribui dinheiro e víveres aos desafortunados” (Neves, 1995, p. 106). O romance Candonga, de Bruno de Menezes, retrata aspectos da vida de migrantes nordestinos durante o período de construção da estrada de ferro Belém-Bragança, em torno dos dramas de sua personagem principal, homônima ao livro.

Os migrantes nordestinos conseguiram adequar-se ao novo modo de vida, aprendendo com os antigos moradores da região estratégias de cultivo e sobrevivência e intercambiando padrões culturais. Ao longo das décadas do século XX e XXI muitas coisas foram alteradas, incluindo a chegada de energia elétrica e transformações sociais diversas em especial a religiosidade (Luz, 2011). Nas narrativas dos moradores locais diversos contextos musicais são referendados, com notoriedade para os Cordões de Pássaros, Boi-Bumbás e conjuntos de carimbós que eram tocados durante o período da colheita da mandioca e do arroz, entre as décadas de 1950 a 1980. O foco deste trabalho é voltado para uma família de migrantes nordestinos cuja trajetória rica inspira as narrativas, a música e a arte visual deste trabalho. Tal localidade já foi objeto de dois estudos: a dissertação de mestrado de Jefferson Luz (2011) e a obra Cordão de Azulão (COHEN, 2010). Pretende-se contribuir para a historiografia musical da região a partir da criação artística e literária, valorizando a memória local e, ao mesmo tempo, oferecendo uma interpretação própria deste panorama.

ETNOGRAFIA DO SENSÍVEL

Para este trabalho, o processo interpretativo característico da etnografia (Titon, 1997) permeia um ponto além, através da extrema subjetividade do resultado poético final. Uma etnografia da música tem como pretensão descrever uma prática musical de seus sentidos e dos conceitos sobre música das pessoas que a praticam (Seeger, 2004), ainda que esta etnografia se dê em uma comunidade pequena cujas tradições musicais foram transformadas. O resultado deste trabalho é uma etnografia da memória e do sensível. O olhar sobre as transformações ocorridas nessa localidade lançam luzes, também, para o processo de urbanização das áreas rurais, alterações nos modos de vida e empobrecimento da fauna e flora locais em favor de grandes fazendas de gado e loteamentos de conjuntos habitacionais nas redondezas do município de Castanhal. Edson Barrus comenta sobre o lugar do artista enquanto sociedade e do público no cenário da produção artística, num processo de diluição de fronteiras:

Diluir o artista na sociedade é equiparar Arte=vida. Esses eventos são temporários, essas experiências são de pico: são operações extraordinárias de liberação de uma ‘área’ de tempo, de imaginação, de terra, e se dissolver para se refazer em outro lugar. Outro momento. Nesses grupos há somas e há subtrações, as autorias são hibridizadas dando surgimento a um ‘outro’ expandido e precário (2008, p. 105).

A poética que deu origem às crônicas está embebida num olhar que atravessa gerações, reavivando sentimentos escondidos, iluminando a experiência e a vivência neste lugar, no nordeste paraense, que é um retrato do processo de urbanização da região amazônica. Os igarapés, as roças, a farinha, o pimental, os pés de cupuaçu, as noites de luar e as lamparinas são objetos da memória que permeiam este imaginário, criando e recriando relações atemporais, e redes simbólicas de pertencimento à terra. Memórias que pertencem a esta família e, falar sobre esta comunidade é falar sobre um pouco de muitas famílias e comunidades que habitam ou habitaram aquela região.

Y empecé también a hacer relaciones como quien va juntando, com títulos como Soñar Pescado y Pescado de colores. O sea, empecé a hacer referencias a las historias que yo sé de mi comunidad; como cuando escuché de mi padre una historia sobre el doño y señor del lugar de las dantas. Entonces yo pinté un cuadro haciendo relación a esa historia. Luego también hice árboles, árboles-dantas, árboles-jaguar, en pequeños formatos. Es un árbol que no podemos ver todos los días. Porque el pueblo de los yaraonis solamente existe en la imaginación (Jacanamijoy, 217).

Tal imaginário pode ser interpretado como “O olhar que, como janela da alma, também introverte na alma a paisagem exterior recobrando-a com uma capa de afetividade. O olhar fascina, seduz, mata, encanta, fecunda, aterra, confunde, fulmina, mundia e provoca o brotar de epifanias. Traduz necessidade ontológica insaciável” (Loureiro, 2013). Benedita Martins, falando sobre a identidade do homem amazônida, destaca que “nesse espaço indeterminado ou no entre-lugar, não apenas geograficamente delimitado, também, no sentido de identificações identitárias é que se configurará e se disseminará o homem amazônida interferindo, sub-repticiamente, na ordem das culturas” (2009, p. 85).

Este projeto nasce como uma vontade de experimentação estética envolvendo literatura, música e artes visuais, para expressar um olhar sobre a trajetória destes migrantes cearenses. Nasce, também, de contar a história desta família através da arte:

Na multiplicidade de percepções e abordagens, apreendemos e compreendemos que a Amazônia não é uma, tampouco se delimita ao nosso país, mas é um continente vasto, com diferentes histórias escritas, a serem desveladas e que importam não apenas como um território exótico, motivado pelo desejo de inserção que alimenta fantasias e encontra-se como qualquer outra região do país que constrói diferenças, tece semelhanças e que precisa ser reconhecida, sem fundamentalmente ter que compactuar com a necessidade propagada pelo sistema da arte, de se deslocar ao centro para poder existir (Maneschy, Mokarzel, 2012, p. 133).

Este projeto tem como cenário uma das faces da Amazônia e pretendeu-se traduzir esta história a partir de um olhar realista e imaginário, que sustentasse a trajetória histórica desta família, numa arte que gira em torno do real e do irreal, do vivido e do não vivido. “A arte transita pelos mais diversos campos que atravessam o simbólico, perpassando por materialidades e subjetividades” (Maneschy; Mokarzel, 2012, p. 135). A ansiedade de apreender os sentidos de pertencimento, identidade e memória presentes neste projeto se parece muito com a concepção de que o desejo motiva a arte, conforme pondera Orlando Maneschy em relação ao desejo e imagem:

A imagem ocupa o papel daquilo que falta, de algo que não está presente, que não é possível de se deter no tempo. Ela preenche o espaço de uma vacuidade visual, ela vai ganhando desdobramentos extremamente intrincados, ao longo de sua sofisticação, no que tange à representação do ‘real’. Como efeito, ela passa a ter uma certa ‘autoridade’ sobre aquilo que representa. Essa potência que a imagem emana, por sua capacidade de significar algo que existe e por representá-lo, em sua ausência, vai adquirindo maior força a partir de seu emprego no campo da vinculação. Através da imagem, é possível estabelecer um relacionamento com aquilo que é desejado, mas que não está disponível, cuja pretensão última é a de superar a morte (2009, p. 24).

Para Pardini: “A criação fotográfica situa-se precisamente neste limiar – nesta tensão – entre a descoberta (do que já existe) e a invenção (do novo, do que passa a existir ou se manifestar, do que a fotografia inaugura).” (2013, p. 5). As imagens subjetivaram-se poeticamente, entrelaçadas com as histórias e sujeitos das crônicas, adquirindo feições próprias. A obra “Batuque”, de Bruno de Menezes (1993), gerada na vivência afroamazônica, engloba diálogos entre as imagens desenhadas de Ray e as melodias de Gentil Puget, e as relações entre a poesia, música e ilustrações ainda não foram discutidas em sua obra.

Comentando sobre a hibridação das linguagens artísticas na contemporaneidade, Mokarzel menciona que “Na maioria das vezes imersa em uma condição híbrida e movente, a arte contemporânea rompe as fronteiras entre linguagens, dispõe-se a entremear diferentes códigos, opta pela mistura dos elementos que a compõem” (Mokarzel, 2012). Benedita Martins e Joel Cardoso também se referem às bordas diluídas no universo das artes na contemporaneidade: “[...] as fronteiras que delimitam o universo das artes se tornam, por um lado, cada vez mais tênues, mais indefinidas e, por outro, paradoxalmente, põem em evidência especificidades que permitem caracterizar com mais precisão os traços identitários que distinguem as expressões artísticas.” (Martins, Cardoso, 2012, p. 07). Esta perspectiva da hibridação e do entremeio da arte em diferentes códigos e linguagens deu suporte a este projeto, todavia, caracterizando-o como uma criação lítero-musical e visual.

O trabalho resultante consta de uma suíte de 5 crônicas e uma poesia, emolduradas por 5 composições para clarinete e piano e 5 expressões visuais relacionadas com cada texto poético, respectivamente: 1. A Grande Seca de 15; 2. De ouvir falar; 3. Mãezinha; 4. Dia de São José; 5. Terra.

No presente artigo será dada uma visão geral da obra e um detalhamento maior sobre a crônica “De ouvir falar”, cuja performance foi realizada durante um evento científico na cidade de Belém, estado do Pará.

OS CAMINHOS DA PESQUISA E EXPERIMENTAÇÃO ARTÍSTICA

A pesquisa foi realizada a partir da metodologia da história oral, valorizando a memória dos habitantes do Km 21 e suas narrativas a partir da história de vida e suas memórias musicais (Alberti, 2006). As histórias de vida abraçam subjetividades transcritas (Sebe; Meihy, 2006), a partir do método da história oral, e recriadas, a partir de subjetividades outras e com algum grau de liberdade poética. A pesquisa de campo foi realizada a partir da perspectiva da fenomenologia hermenêutica aplicada à pesquisa etnomusicológica (Titon, 1997) que preconiza a experiência e a vivência musical, ainda que, para este trabalho, tais experiências façam parte da memória dos membros da família. As entrevistas ocorreram, também, em caráter etnográfico, buscando compreender o significado de temas, espaços geográficos, aspectos culturais e simbolismos próprios do lugar que serão as bases para as crônicas. Foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o processo de povoamento da localidade, notadamente a partir do início do século XX (Lacerda, 2010). As crônicas foram criadas a partir deste embasamento, mas possuem uma narrativa livre, e as personagens tiveram seus nomes trocados. As conversas com os moradores da localidade ocorreram durante todo o processo de criação, inclusive no processo de troca de nomes das personagens. As composições foram criadas tendo como fonte de criação os elementos ressaltados nas crônicas. Longe de ser representação, este produto artístico buscou vivenciar literária, visual e musicalmente os elementos simbólicos que emergiram na pesquisa etnográfica.

Após a finalização da obra, serão realizadas apresentações em Belém e na localidade do 21, na escola da localidade, com palestra e recital. Este trabalho busca dialogar com a produção artística em Belém, observando o fluxo e as diversas diretrizes que vem sendo tomadas nos processos criativos contemporâneos em arte nesta cidade. Pretendeu-se produzir conhecimento a partir de uma interação dialógica com a comunidade do 21, oportunizando o processo criativo. Muito embora a área de atuação dos autores seja pesquisa etnomusicológica, composição e a performance, o entendimento deste trabalho como um produto artístico se caracteriza por sua interdisciplinaridade e interprofissionalidade, na medida em que alia prática de pesquisa sobre os diversos cenários musicais da região amazônica a um ato poético-literário e performativo. Neste sentido ocorre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois o projeto se dará no âmbito do

projeto de pesquisa vinculado a um Grupo de Pesquisa. Seguindo a lógica do projeto de pesquisa citado, oportunamente se coloca um jeito diferente de se fazer pesquisa etnográfica: a partir da memória e da etnografia – uma poética. Acrescente-se, a isso, o sentido pleno de vivência e experimentação que esta obra terá nas relações de troca entre os pesquisadores/artistas e a comunidade do 21. Considerando que esta proposta poético-musical se insere no âmbito de uma investigação científica, ressalta-se o caráter de experimentação metodológica que daí se derivará, do que se espera a oportunização de diálogos e trocas que gerem impactos nos estudantes da graduação em música e da pós-graduação em artes em geral. Acredita-se que a valorização desta história e sua apresentação poética através deste produto artístico possa ser um agente de transformação social, pois semeará uma vontade de saber no cenário da comunidade do 21.

IMAGENS – SÍMBOLOS DE VIDA

As crônicas estão envolvidas em imagens-símbolos de vida, que transcendem o tempo passado das lembranças e que seguem absorvendo o fluxo das transformações. A árvore como elemento-chave das crônicas representa a vida e morte, o tempo passado e o tempo futuro, nas dimensões da natureza e do espiritual.

Árvore luminosidade (Figura 1) se origina da necessidade da modernização, da segurança e de claridade da energia elétrica, iluminando o caminho à noite, já separado por uma cerca de arame, determinando os limites de cada terreno. *Árvore pulmão* (não constante neste texto), demonstra suas veias num raio-x, veias abertas que sobem ao céu, sufocadas pela luminosidade. São veias brancas, num fundo preto, que se afinam, perdendo o ar, talvez por causa do corisco de outrora, talvez por causa da enorme pedra em seu caminho. Que pedra e que caminho.



Figura 1: Árvore Luminosidade

Neste caminho, cheio de borboletas azuis brilhantes, voando e correndo pelos arbustos, aos bandos, colorem e colorem. Outro caminho, de areias brancas e com um risco horizontal de mato pequeno, caminha pela noite escura, sob o brilho de incontáveis estrelas, seguindo os passos das mãos de menino do tamanduá bandeira. Os gritos dos bandos de garotos e garotas ecoam na noite de luar, alegres, sem saber do futuro, sem se ligar no passado, vivendo um intenso e duradouro presente que perpassa o labirinto da memória. Cores piçarrentas e pedregosas atualizam a memória. *O Caminho.*

A *árvore-banco* (Figura 2), rodeada de flores suculentas ao chão, caídas, laranjadas, que espocam quando são pisadas. Uma sombra fresca que abriga um corpo respirante. Sufocados ambos – o corpo e a árvore – sublimam o encantamento da vida cortada. Agora são cores marrons sob o sol escaldante do verão amazônico. Nada mais nascerá ali. O que nos reserva o futuro? Dois proto-troncos marrons e o banco. Um naco de verde iluminou a frente da casa, ofuscando a enorme luminosidade.



Figura : Árvore-banco

São imagens que se manifestam, que se fazem donas do tempo, clarificando a crueza da realidade sentida e não sentida. Autônomas, não desgrudam da memória, atrelam-se, identificam-se, não dão tréguas.

Velha, muito velha, anterior à casa da família. A *Casa de Farinha* (não constante neste texto) amanhece em densas brumas de pó de farinha, de casca de mandioca, num frio úmido que se arrasta por café. Aconchegada sob a mata, a umidade escura e o cheiro quente da farinha de queijo atravessa décadas, sob o calor forte do forno de cobre. Cada dia corroendo o barro das paredes caiadas entrecortadas de madeira de lei. Antigas moradoras daquelas paragens. Num terreno alto,

do outro lado do caminho. Impassível diante da vida, dos muitos corpos e calores que se aboletaram nos bancos de toras de madeiras, fazendo capote, marcando as mãos, sentindo o calor do forno. *Casa - árvore* (Figura 3) que mistura os mundos e os tempos. As memórias do verde, do calor e da luminosidade.



Figura 3: Casa-árvore

DE OUVIR FALAR

A crônica “De ouvir falar” foi concebida em forma de narração de uma memória e de subjetividades da personagem Quinzinha, recortando espaços distintos do tempo e conduzindo ao presente da dor e da esperança. O texto revela as memórias da migração do Nordeste para a Amazônia, da acomodação da família e da criação de raízes no novo lugar – o 21 – e da gradual perda dos entes queridos, começando pela mãe de Quinzinha e finalizando pela morte de seu marido, o Quinzinho. Pretendeu-se sublinhar a fortaleza desta mulher, uma de tantas mulheres amazônicas, que segue curando suas feridas, com esperança de uma vida melhor.

Tais memórias estão presentes no dia a dia da família, nos móveis, religiosidade, maneira de lidar com certas coisas da vida e, especialmente, com as quatro gerações que já passaram pelas mesmas terras e pelos mesmos igarapés:

Logo após sua partida, Quinzinha, na época com nove anos, ficou cuidando da casa e do menino. Mas ele morreu pouco tempo depois. Então ela e seu pai partiram para Belém do Pará, no Loyd (AUTORES, 2014).

A imagem Casa-árvore é a imagem símbolo desta crônica. Pretende dialogar com temporalidades distintas e conexas. A da casa de farinha utilizada outrora por toda a família e agora arrendada para terceiros, e a árvore em cujo banco Quinzinho descansava deitado à tarde. No terreno da família, a casa e a árvore ficam em locais separados. Na foto, estão juntas em razão da necessidade de vinculação imagética destas temporalidades e subjetividades. A árvore foi cortada e deu lugar a um poderoso poste de luz, extremamente importante para a segurança da casa.

No lugar do antigo jambeiro, há agora um pé de planta, com um banco, onde ele costumava deitar-se. Depois de sua morte, o lugar vazio preenche tudo ao redor, acompanhando as notícias do caminho (AUTORES, 2014).

Esta mesma árvore está conseguindo se reerguer, e seus cabelos estão começando a crescer, em folhas verdes, jovens, que fazem pequena copa saudando a grande luminosidade e desafiando um futuro próximo de novos cortes e aparos. À sua sombra, sempre estarão as respirações, o cansaço e o peso de lembranças de muitas vidas.

A música homônima foi composta em três seções – A-B-A –, acrescidas de uma coda, para piano e clarineta. A primeira seção, iniciada com um prólogo mínimo, apresenta o tema principal da peça na clarineta sobre um acompanhamento de padrão estrutural quase constante no piano. O contorno do tema explora a tessitura aguda da clarineta e seu desenho rítmico é, por vezes, episódico. A seção intermediária foi construída em contraste com as seções externas, tanto em termos de movimentação e diálogo rítmico entre os instrumentos, quanto na ambientação estática que define a harmonia do trecho. A seguir, o tema é retomado na terceira seção quase que integralmente, à exceção do final que, harmonicamente modificado, conduz à coda. A apresentação de novo material melódico, harmônico e rítmico caracteriza a primeira parte da coda; sua parte final reapresenta elementos da segunda seção da peça, mas, desta vez, sem a intervenção da clarineta. O discurso da obra se fundamenta numa dialética do ritmo estabelecida entre padrões ternários e quinários, que dialoga com o caráter narrativo da crônica através do segundo tema, cujo motivo se repete em alguns momentos da peça.

A performance desta experimentação estética ocorreu na abertura de um evento científico na cidade de Belém e contou com a presença da personagem principal do texto e de mais duas pessoas ligadas a ela. Primeiramente foi lida a crônica, tendo a imagem Casa-Árvore ao fundo, seguida da performance musical. A personagem principal esteve muito emocionada, posto que as diversas subjetividades são colocadas em evidência durante a performance artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como proposta apresentar o processo criativo da obra 21 - Experimentações Poéticas. A ideia surgiu a partir de inquietações relativas ao trabalho etnográfico e ao desejo de realizar pesquisa sobre aspectos da história e modo de vida de uma família da localidade do KM 21 da estrada Castanhal-Terra Alta, Pará. Nesta localidade, há décadas, habita a família de um dos autores do artigo. Daí conjugar a pesquisa a uma subjetividade extrema que resultaria numa obra poética, um produto tão distinto para um trabalho etnográfico.

A construção dos textos, das imagens e das músicas se deu de forma gradual, à medida em que as crônicas traziam elementos simbólicos específicos. Ao final, considera-se que o diálogo entre as três linguagens oportunizou complementaridade no discurso, na medida em que um sentido ou proposição pode ser ressaltado nesta ou naquela linguagem, considerando-se o não controle sobre o processo interpretativo.

Por fim, buscou-se, também, que a partir do texto poético, imagens e música, elementos da história, sentidos e vivências pessoais da família e dos autores, fossem dimensionados de alguma forma como produto artístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Lílíam; COHEN, Marcos. “De ouvir falar”. In 21 – “*Experimentação Poética*.” Obra inédita. 2014.
- ALBERTI, Verena. *Biografia dos avós: uma experiência de pesquisa no ensino médio*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. 10p.
- BARRUS, Edson. “Geração comum/a mania de dizer a gente: portas lógicas e conexões periféricas para entender a amizade como polarização da arte” In *Já! Emergências Contemporâneas*. EDUFPA, 2008.
- COHEN, Marcos. *Cordão de Azulão*. PPGARTES, 2010.
- EMMI, Marília Ferreira. *Italianos na Amazônia (1870-1950)*. Pioneirismo econômico e identidade. Belém/Pará: EDUFPA, 2008.
- JACANAMIJOY, Benjamín. “El arte de contar y pintar la propia historia.” In *Mundo Amazónico*, Vol. 5, 2014.
- LACERDA, Franciane Gama. *Migrantes Cearenses no Pará*. Faces da Sobrevivência (1889/1916). Belém/Pará: Açai, 2010.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. Códigos do Imaginário Amazônico. In *Amazônia: Lugar de Experiência*. Processos artísticos na região Norte dentro da Coleção Amazoniana de Arte da UFPA. Belém/EDUFPA, 2013.
- LUZ, Jefferson. “*Cadê o Azulão? Transformações culturais e o desaparecimento de um cordão de pássaro*”. Dissertação de mestrado. PPGARTES/UFPA, 2011.
- MARTINS, Benedita. “Belém do Pará em foco. Impressões preliminares”. In *Interfaces: desejos e hibridizações*. Belém/Pará, 2009.
- MARTINS, Benedita; CARDOSO, Joel (Orgs.). *Desdobramentos das linguagens artísticas: diálogos interartes na contemporaneidade*. Belém/Pará: PPGARTES, 2012.
- MANESCHY, Orlando. “A imagem e o desejo” In *Interfaces: desejos e hibridizações*. Belém/Pará, 2009.
- MANESCHY, Orlando; MOKARZEL, Mariza. “Fora do Centro, Dentro da Amazônia. Fluxo de arte e lugares na estética da existência” In *Amazônia: Ciclos de Modernidade*. São Paulo: Zureta, 2012.
- MENEZES, Bruno de. “Batuque” In *Obras Completas*. Volume I. Obra Poética. Coleção Lendo o Pará. Nº 14. Belém, Pará: SECULT, 1993.
- _____. “Candonga” In *Obras Completas*. Volume II. Obra Poética. Coleção Lendo o Pará. Nº 14. Belém, Pará: SECULT, 1993.
- MOKARZEL, Mariza. “As diluídas fronteiras de um possível estado poético” In *Hibridizações no processo criativo e outras relações*. Belém/Pará: PPGARTES, 2012.
- NEVES, Frederico de Castro. “Curral dos Bárbaros: os campos de concentração no Ceará”. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo, V. 15, nº 29, pg. 93-122, 1995.
- PARDINI, Patrick. “Criação fotográfica: a experiência do outro e a dissolução da autoria” In *IX Colóquio de Fotografia e Imagem*. Autografias. Belém, Pará, 2013.
- QUEIROZ, Rachel de. “*O Quinze*”. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- TITON, Jeff Todd. “Knowing fieldwork.” Gregory Barz & Timothy Cooley (Org.). In *Shadows in The Field: new perspectives in Ethnomusicology*. London: Oxford University Press. 1997, Pp. 87-100.
- SEBE, José Carlos; MEIHY, B. *Augusto e Lea: um caso de desamor em tempos modernos*. Contexto: 2006.
- SEEGER, Anthony. “Etnografia da música.” Giovanni Cirino (Trad.). In *Sinais diacríticos: música, sons e significados*, Revista do Núcleo de Estudos de Som e Música em Antropologia da FFLCH/USP, n. 1.

Comunicações Orais

A criação artística e pesquisa acadêmica

**ATMOSPHERES E RAMIFICATIONS, UM ESTUDO COMPARATIVO
EM ESTRUTURAS MENORES COM A PEÇA MULTIVERSO**

Wander Vieira (OSTN)
wandv@ig.com.br

Jônatas Manzolli (UNICAMP)
jotamanzo@gmail.com

Resumo: O presente trabalho pretende descrever aspectos relacionados a uma pesquisa de doutorado na área de criação musical com abordagem sobre composição algorítmica e assistida por computador para elaboração de peça em estética textural. Os passos aqui relatados envolvem a aplicação de uma parametrização e o uso de processo reverso para estudo e avaliação de um procedimento composicional focando na elaboração de blocos sonoros texturais. A ideia não é a obtenção de uma prova mas a possibilidade de visualização do procedimentos e das obras de referência sob uma nova perspectiva.

Palavras-chave: Composição assistida; Modelos computacionais; Música orquestral; György Ligeti.

INTRODUÇÃO

Parte do modelo aqui descrito faz parte do desenvolvido de uma pesquisa de doutorado realizada na UNICAMP pelo aluno *Wander Vieira* que conta com a elaboração de um procedimento composicional a partir de um processo que envolve composição musical assistida por computador e que resultou na obra *Multiverso*. Um dos aspectos abordados nessa trabalho baseou-se nos processos composicionais utilizados por Ligeti quando em sua escrita textural.

György Ligeti é compositor de referencia quando se aborda sobre a linguagem da música textural. Segundo Joy (2009), sua experiência no laboratório da *WestDeusch Rundkunft* em Colônia na Alemanha em 1957 é um marco, pois é onde o compositor se depara com o pensamento da música de vanguarda de Darmstadt.

Seus trabalhos realizados junto com Stockhausen, Eimert e König foram significativos para seu amadurecimento composicional e o desenvolvimento de uma linguagem musical mais ousada. A escolha desse compositor para o estudo em questão se deu em virtude da sua profundidade no desenvolvimento e utilização de sua escrita composicional ligada a estética textural.

Neste artigo pretendemos fazer um breve comparativo utilizando processo reverso de um procedimento composicional que se baseia na concepção da escrita musical textural elaborada através de composição algorítmica.

Para tal, escolhemos um pequeno trecho de duas peças de Ligeti: *Atmosphères* e *Ramifications*, que serão relacionados com a peça inédita *Multiverso* que foi elaborada com base nos princípios da composição algorítmica. Os trechos reproduzem os princípios para geração estruturas musicais articuladas que são características da escrita textural.

OBRAS: *ATMOSPHERES* E *RAMIFICATIONS*

Essas duas obras foram importantes para o estabelecimento da linguagem composicional textural, Cope (2001), e em face da sofisticação na aplicação das técnicas que envolvem a construção de blocos sonoros texturais¹ se tornam referência. Por isso, a obra musical *Multiverso* utilizou essas peças como base para sua elaboração.

Atmosphères é uma peça para grande orquestra e foi escrita no começo do verão europeu de 1961. É uma obra onde Ligeti consolidou procedimentos ligados à composição textural. O uso de *clusters*, a gradação da amplitude de registros, segundo Mártin (2001), direciona a mudança de material musical em busca de uma plástica para concepção de uma forma.

O uso de superfícies sonoras, de gestos musicais sem melodia, sem funcionalidade harmônica e sem ritmo, no sentido tradicional, tem sua concepção associada aos princípios da textura como abordado em Graf (1979). Ainda, a justaposição de camadas temporalmente deslocadas cria uma estrutura sonora indefinida e amorfa que interage em ambiguidade no uso das alturas criando uma massa sonora² indefinida. Assim, o jogo de dinâmica, de adensamento e rarefação do corpo sonoro é responsável pelo contraste dando sentido musical a obra. Além disso, um jogo com a tessitura que salta de alturas graves à extremamente agudas cria expectativa para apresentação e desenvolvimento do sentido musical.

Para Griffiths (2001), essa massa sonora é tão densa que cria uma textura. Esse material se comporta de forma fluida em um material ininterrupto com sobreposição de camadas sem uma divisão clara entre os blocos sonoros texturais ocorrendo a sobreposição de um sobre o outro.

Ramifications foi composta no período de 1968-1969 e é uma obra para orquestra de cordas ou 12 instrumentos de cordas friccionadas. É uma peça que detém uma permeabilidade orquestral onde sua execução pode ser realizada com uma disposição orquestral bastante densa ou fracionada. Sua estrutura musical é composta de pequenos motivos que se repetem e, também, pela sobreposição de sons que proporcionam uma ilusão auditiva que remete a ideia de existência de uma estrutura rítmica maior. Essa obra foi elaborada usando *microtons* que, para Michel (1995), é resultado da aplicação do recurso de pequenas nuances com uso de *clusters* gerando flutuações sonoras que torna impossível associar qualquer referencial harmônico tradicional.

Baseado nessas descrições, procedemos com a elaboração de estruturas musicais que compuseram o corpo de nossa peça musical.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em nosso modelo composicional, categorizamos alguns elementos musicais criando uma série de representações numéricas em um processo de parametrização com elementos musicais. Elaboramos uma gramática específica que foi passo importante para o desenvolvimento de nosso procedimento. Antes da realização dessa etapa fizemos um estudo sobre a escrita textural de Ligeti com base em Roig-Fancoli (1995), Clendinning (1993), Cope (2001), Lucas (1995), Kaufmann (1969) e Chemillier (2001).

¹ O termo “bloco sonoro textural” foi criado em nossa pesquisa como definição de um corpo sonoro com perfil delineado e composto de células texturais que estão dispostas em camadas e deslocadas temporalmente. Esse conceito é tratado com mais detalhes no tópico: Fundamentação Teórica.

² Este foi um conceito criado por Xenakis em seu livro *Formalized Music*, Xenakis (1992).

Dessa forma, entendemos que existem algumas características na escrita textural musical que são importantes à sua realização e as quais aplicamos em nosso modelo, que são: a ideia de células texturais que se desenvolvem dentro de uma estrutura textural maior e o conceito de um bloco sonoro textural, seja articulado ou contínuo, que se desenvolve dentro do espaço/tempo. Esse bloco é composto por agrupamentos iterados dessas células, deslocados temporalmente e sobrepostos.

Esses são os pontos relacionados a estruturas menores que usamos para o estudo comparativo entre as obras. Assim, dois trechos breves foram selecionados com base em uma estrutura musical similar.

Em seguida, procedemos com a conversão desses trechos na partitura para valores numéricos, seguindo uma regras de nosso modelo.

DESCRIÇÃO DO MODELO

Depois de estabelecermos a música textural sob a perspectiva de um espaço em n-dimensão³, criamos uma gramática onde a representação simbólica associada a valores numéricos interagiram através de relações e funções com elementos da escrita musical. Uma descrição mais detalhada deste procedimento encontra-se em Vieira e Manzolli (2013).

A partir daí, elaboramos uma série de ferramentas computacionais no Pure Data que geraram valores numéricos estabelecidos obedecendo regras relacionadas ao nosso modelo. Abaixo temos um dos resultados numérico do *patch*⁴ que cria células texturais em camadas:

Tabela 1: Conjunto de números com os valores entre 0 ou 1, gerados randomicamente através de *patch* no Pd.

A
1 0 0 1 0
0 1 0 1
1
1 0 1
0 1 1
1 0 1 1
0 1 1 0
0 0 0 1 0 0

O conteúdo da Tabela 1 apresenta agrupamentos de números em camadas obedecendo a seguinte regra para sua conversão musical: *semibreve* [número - 1], *tercina* em agrupamentos de 3 dígitos como [números - 0 1 0], 4 colcheias [números - 1 1 0 1], *quintina* [números - 0 1 1 0 1], *sextina* em 6 [números - 1 1 1 0 1 1], *septina* em 7 [números - 1 0 0 1 0 1 1] e *nonina* em 9 [números - 1 1 1 0 1 0 0 1 1]. O dígito “0” representa nota acentuada e “1” não acentuada.

Depois, cada uma dessas células foi submetida a processo de iteração que gerou um bloco de estruturas numéricas. Posteriormente, convertemos esses valores em um bloco sonoro textural. Abaixo, parte de um desses blocos já convertido para partitura usando o modelo parcialmente descrito:

³ Concebemos a música textural como um fenômeno de n-dimensão onde vários elementos musicais responsáveis pelo resultado sonoro ocorrem simultaneamente. Assim, por exemplo, o ritmo é composto por: som, duração, acento, métrica, articulação, andamento, disposição orquestral, que estão dispostos em um mesmo espaço e fluindo no tempo. Interagindo de forma que pode-se representar em várias dimensões. O mesmo vale para os demais elementos musicais relacionados a elaboração dos blocos sonoros.

⁴ A descrição das ferramentas computacionais, através de *patch*'s, encontram-se também em Vieira e Manzolli (2013).

Multiverso

The musical score for 'Multiverso' consists of eight staves: Violin I, Violin II, Violin III, Viola I, Viola II, Cello I, Cello II, and Contrabass. The score is divided into two measures. The first measure starts with a dynamic marking of *pp* and the second measure with *p*. The notation includes various rhythmic patterns, slurs, and articulation marks.

Figura 1: Trecho da peça XXXXXXXXXXX gerado através de processo paramétrico com base nos elementos numéricos dispostos na Tabela 1.

Os demais elementos que compõe os blocos sonoros texturais, como: altura, acentuação métrica e orquestração demandariam um detalhamento muito amplo e não caberia neste artigo. Porém, uma outra parte do procedimento já foi submetida para publicação e está em processo de avaliação.

DECOMPOSIÇÃO DAS OBRAS DE REFERÊNCIA

Depois dessa explanação, vamos proceder em processo reverso a nosso procedimento no intuito de visualizar pequenos trechos das obras de Ligeti citadas sob a perspectiva de uma disposição numérica. Inicialmente selecionamos esse pequeno trecho de *Atmosphères*:



Figure 2: Parte de um bloco textural articulado de *Atmosphères* (compassos 24 e 25).

Abaixo, temos a conversão do trecho musical apresentado na Figura 2 para valores numéricos sob a perspectiva de nosso modelo.

Tabela 2: Disposição numérica de parte de um bloco sonoro textural articulados de *Atmosphères* de Ligeti.

11111	111111	1111111	11111111	111111111	1111111111
11111	111111	1111111	11111111	111111111	1111111111
11111	111111	1111111	11111111	111111111	1111111111
111	1111	11111	111111	1111111	11111111
111	1111	11111	111111	1111111	11111111

Faremos o mesmo processo reverso para o trecho inicial de *Ramification*. Assim, temos:

Figura 3: Trecho inicial de *Ramification* de Ligeti (compasso 1 e 3)

Representação numérica do trecho segundo nossa abordagem:

Tabela 3: Conversão do trecho de *Ramification* (Figura 7) através de representação numérica em processo inverso ao nosso modelo. Aqui o “x” irá representar os pontos onde ocorrem pausa.

1 1 1 1 1 1	1 1 1 1 1 1	1 1 1 1 1 x	1 1 1 1 x 1	1 1 1 1 1 1	1 1 x x x x
1 1 1 1 1	1 1 1 1 1	x 1 1 1 1	1 1 1 1 1	x 1 1 1 1	1 1 1 1 x
1 1 1 1	1 1 1 1	1 x 1 1	1 1 1 1	1 1 x 1	1 1 x x
1 1 1	1 1 1	1 1 x	1 1 1	1 1 1	1 x 1
x	x	1	1	x	x
x	x	x	x	1	1

Frisamos, que a parte superior da Tabela 3, com fundo branco, representa um bloco sonoro articulado; e a inferior, em cinza claro, o bloco sonoro textural contínuo, estrutura acórdica. Nesse artigo iremos tratar apenas sobre os blocos sonoros texturais articulados, os contínuos terão um estudo particular em outro momento.

Os trechos das obras de Ligeti aqui apresentados não foram gerados usando nosso modelo, entretanto, observa-se que as representações numéricas atreladas ao princípio da célula textural compoendo o bloco sonoro textural articulado aplicado em nosso procedimento para elaboração da peça *Multiverso* está bem delineado.

Através dessa breve descrição, concluímos que a validade de nosso modelo foi verificada. Isso quer dizer que, não apenas o processo de escuta atesta a similaridade dos procedimentos aplicados nas obras aqui apresentadas, mas também os passos aplicados em nosso modelo composicional ligados a música textural .

CONCLUSÃO

O modelo para escrita textural parcialmente descrito aqui e os estudos realizados com base nas peças de Ligeti dão suporte a validade do procedimento composicional aqui descrito. As observações aqui relatadas remetem a uma ampliação do trabalho e aprimoramento das ferramentas computacionais. A realização de um processo reverso de um modelo para atestar sua validade permite um vislumbre sobre a robustez do processo. O passo seguinte è modificar o modelo e elaborar novas obras para obtenção de diferentes disposições e de novas direções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADER, Rolf. *Berechnung Fraktaler Strukturen in den Etüden für Klavier von György Ligeti*. Musikwissenschaftliches Institut Hamburg. Hamburg. 2003.
- CHEMILLIER, M. György Ligeti et la Logique des Textures. *Analyse Musicale*, n. 38, p. 75-85, 2001.
- CLENDINNING, Jean Piper. The Pattern-Meccanico Compositions of György Ligeti. *Perspectives of New Music*. v. 31, p. 192-234. 1993.
- COPE, D. *New Directions in Music*. Ed. 7. Santa Cruz: Wavelad Press, Inc., 2001.
- GRAF, W. *Zur bedeutung de klangfarbe im musik-erleben*. Hungria: Akadémiai Kiadó. 1969.
- GRIFFTHS, Paul. *Athmosphères*. <http://americansymphony.org/atmosphres-1961/>. Acesso em: 05 de maio de 2015.
- JOY, Jesse I. *Historical Memory and György Ligeti's Sound Mass Music 1958-1968*. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Música), The University of Texas at Austin. Texas. 2009.



KAUFMANN, Harald. Strukturen im Strukturlosen: Über György Ligeti "Atmosphères". In *Spurlinien: analytische Aufsätze über Sprache und Musik*, p. 107-117. Vienna. 1969.

LUCAS, M. *Textura na Música do Século XX*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.

MARTÍN, Jaime. *György Ligeti: Atmosphères para gran orquesta – análise*. <http://www.tallersonoro.com/anterioresES/03/analysis.htm>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

MICHEL, Pierre. *Györky Ligeti*. 2. ed. Paris: Minerve.1995.

ROIG-FRANCOLI, A. M. Harmonic and Formal Processes in Ligeti's Net-Structure Compositions. *Music Theory Spectrum*, v. 12, n. 2, p. 242-257, 1995.

VIEIRA, Wander; MANZOLLI, Jônatas. Composição de Música Textural Assistida por Computador. In: *Anais SIMPEMUS 6*. Curitiba 2013. p. 93-104.

Comunicações Orais

A criação artística e pesquisa acadêmica

**CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS SOBRE O MOVIMENTO O
VAGALUME NA CLARIDADE DE HEITOR VILLA-LOBOS**Edmar Deunício (UDESC)
edmardeunizio@hotmail.com

Resumo: Este trabalho aborda o segundo movimento da obra *O Martírio Dos Insetos*, intitulado *O Vagalume na Claridade*, escrita para violino e orquestra por Heitor Villa-Lobos no ano de 1925. Trata-se de uma abordagem analítica da obra, com intenção de observar alguns dos processos composicionais empregados por Villa-Lobos e relacioná-los com as suas duas primeiras fases criativas. Algumas questões de representação em música também serão discutidas, dadas as referências semióticas dos títulos da peça. Como fundamentações teóricas para as análises foram utilizados autores como Salles (2009), Berry (1987) e Lester (2005). Os resultados deste trabalho apontam para a relação mais estreita de alguns processos composicionais com a segunda fase criativa do compositor, enquanto outros elementos mostram-se mais próximos à fase anterior.

Palavras-chave: *O Vagalume na Claridade*; Análise musical; Processos composicionais.

INTRODUÇÃO

Como *O Martírio Dos Insetos* não faz parte da rotina das salas de concertos, nem do foco de pesquisas acadêmicas, traçarei um breve histórico da peça com intenção de situá-la em seu contexto de composição. A obra foi escrita entre 1917 e 1925 e é constituída por três movimentos: o primeiro, intitulado “*A Cigarra no inverno*”, escrito em 1925; o segundo, *O Vagalume na Claridade*, também escrito em 1925; e o terceiro, *A Mariposa na Luz*, escrito em 1917. Trata-se de uma obra de caráter concertante, com um violino solista acompanhado por orquestra sinfônica. A obra foi editada pela Academia Brasileira de Música em 2003, existindo o manuscrito original preservado no Museu Villa-Lobos, situado na cidade de Rio de Janeiro. O período de composição da obra se estende até a década de 1920, início da chamada fase modernista de Villa-Lobos. (Cf. ARCANJO 2007)

O terceiro movimento foi o primeiro a ser apresentado ao público, em 9 de Dezembro de 1922, no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, contando com a participação de Paulina d’Ambrosio como solista, com a regência do próprio compositor. Entretanto, somente no ano de 1948, no Rio de Janeiro, ocorreu a primeira apresentação da obra completa, executada pela Orquestra Sinfônica da Rádio Nacional, com Oscar Borgerth como solista e regência de Léo Perachi. (MUSEU VILA-LOBOS, 2009).

Para a realização deste artigo, focarei minhas considerações no segundo movimento da obra. Tendo como pontos centrais o compositor e sua obra, pretendo pesquisar quais elementos sonoros e processos composicionais foram utilizados em *O Vagalume na Claridade* e quais as relações destes com as fases criativas do compositor. Este problema foi estudado por meio das pesquisas bibliográficas e documentais, bem como análises da obra, através de autores que são referências na área.

Este trabalho foi desenvolvido com uma abordagem musicológica, estando diretamente voltada ao propósito da Musicologia Crítica, que “preocupa-se em encontrar algum tipo de síntese entre análise e significado social [...], questiona e examina os caminhos nos quais a música é usada, socialmente e individualmente”. (BEARD e GLOAG, 2005, p. 38-39). Desta forma, além de fazer uma análise, coletar dados, e reunir informações, pretendemos tratar estes objetos de forma reflexiva e crítica (Cf. KERMAN, 1987), principalmente no que diz respeito ao período composicional e influências que outros compositores exerceram em Villa-Lobos.

AS DUAS PRIMEIRAS FASES DE VILLA-LOBOS

Para as análises desta peça, vou considerar os elementos e processos de composição de Villa Lobos com base em enfoques analíticos na música do século XX, considerando elementos como textura, timbre e procedimentos harmônicos. O período de composição obra O Martírio dos Insetos abrange um período de 8 anos, segundo a própria datação indicada pelo compositor. Este fator pode indicar que a obra possa ter passado por diversas influências e mudanças na sua linguagem composicional. Paulo de Tarso Salles (2009) destaca 4 períodos criativos de Villa-Lobos, adotando alguns critérios:

(1) a adoção de modelos franceses e wagnerianos em sua fase inicial (1900-1917), quando buscava ser reconhecido pelos músicos e críticos estabelecidos no Brasil; (2) a partir do contato com Milhaud, vera Janacopoulos e Rubinsteis, ainda no Rio de Janeiro (1917), a música de Villa-Lobos passa a apresentar formas e estruturas mais Livres (1918-1929); (3) o retorno ao Brasil em plena revolução varguista (1930), quando – aparentemente para garantir sua sobrevivência – Villa-Lobos incorporou plenamente a imagem que se queria dele, como um símbolo da cultura brasileira; (4) a fase final (após 1948), quando Villa-Lobos recebe o diagnóstico de sua doença e tem de fazer frente às crescentes despesas com tratamento de saúde, atendendo a encomendas e apresentado suas obras nos Estados Unidos e na Europa. (2009, p. 14)

Não podemos desconsiderar que entre 1917 a 1925 ainda possam existir vestígios de sua fase anterior. Na primeira fase, podemos perceber as influências dos compositores europeus que ocorreram por intermédio de nomes influentes como Leopoldo Miguéz e Alberto Nepomuceno. As formações musicais de Miguéz e Nepomuceno ocorreram através de Wagner que representava para a Europa do fim do século XX a modernidade musical – em reação ao conservadorismo do canto lírico italiano - e Debussy que surge nesta mesma época como um representante de uma nova estética, que veio a se chamar impressionismo. (Cf. GUÉRIOS 2003, pg 84). Sendo compositores renomados em sua época, inclusive ocupando a direção do Instituto Nacional de Música, Miguéz e Nepomuceno formaram uma geração de músicos do início do século XX.

Foi no contato com esses debates que o jovem Heitor Villa-Lobos se formou. Integrante da geração que se seguiu a Miguéz e Nepomuceno, Villa-Lobos compreenderia as diferentes estéticas musicais de acordo com o panorama traçado por seus antecessores: a “antiguidade” e a “nobreza” da ópera italiana; a “modernidade” de Wagner e Saint-Saëns; a estética “revolucionária” de Claude Debussy. (GUÉRIOS 2003, pg 84)

Nas primeiras décadas do século XX, inúmeras experimentações musicais romperam com a tradição clássico-romântica em composição. Dentre as novas sonoridades buscadas destacam-se as aplicações tímbricas e texturais. Tanto timbre, quanto textura passam a ser considerados como elementos fundamentais da estruturação musical. (NASCIMENTO, 2005, p. 312)

Dois compositores, entre vários do início do século XX, que utilizaram com veemência as concepções acima mencionadas, foram Claude Debussy e Heitor Villa-Lobos. Ambos [...] apontam características semelhantes no que concerne à utilização dos instrumentos da orquestra. Com efeito, tanto Debussy quanto Villa-Lobos tiveram que conferir um valor fundamental aos aspectos *tímbrico* e *textural* para a realização dos seus empreendimentos. A partir da utilização de orquestras amplas, ou seja, munidas de uma grande diversidade de “cores”, torna-se possível a aplicação em vários “momentos musicais”, de diferentes mudanças de textura viabilizando, portanto, a expressão de uma determinada idéia musical e a formatação das obras. (Ibidem, p. 312)

Mesmo havendo uma predominância de influências francesas, principalmente Debussy, os trabalhos escritos por Villa-Lobos entre 1900 e 1922 também apresentam traços da música alemã. “A aproximação com a obra alemã de Wagner e, posteriormente, com a obra de Bach, deu-se por meio da valorização de um nacionalismo alemão, calcado no romantismo do século XIX. (ARCANJO, 2013, p. 137).

As referências [ao compositor germânico] Richard Wagner demonstram a integração de Villa-Lobos com o ambiente musical mais sofisticado do Rio de Janeiro, que via no compositor alemão um símbolo da música moderna ou da renovação musical em relação à ópera italiana, [...] a música germânica jamais chegou a se firmar no gosto do público. Ao ingressar no Instituto Nacional de Música em 1907, Villa-Lobos, provavelmente conheceu o wagnerianismo pelo filtro da música francesa. (SALLES, 2009)

Percebemos que Villa-Lobos recebeu influências direta e indiretamente de Wagner. O contato com a música germânica pelo filtro francês ocorreu, entre outras maneiras, através de Debussy. “Debussy não apenas apreciava a música de Wagner: ele tocava a obra de Wagner, ao piano, em diversos locais parisienses. Não escapou, portanto, da “febre wagneriana” (...) (PIEIDADE, 2007, p. 5). O compositor francês também teria ouvido, em 1889, a ópera *Tristão e Isolda*. (PIEIDADE, 2007, p. 5)

Outra forma em que ocorreu este contato, foi através do estudo que Villa-Lobos realizou do *Cours de Composition Musicale* de d’Indy. Este curso trazia inúmeras referências às obras de Wagner, entre elas *Tristão e Isolda*, obra do qual Villa-Lobos teria feito referências ao acorde do prelúdio em *Uirapuru* (1917). (Cf. SALLES, 2009)

Na segunda fase criativa de Villa-Lobos. Salles (2009) destaca ainda algumas características comuns nas composições deste período, no que diz respeito a formas mais livres, texturas cada vez mais estratificadas, utilização comum de recursos tímbricos, estruturas harmônicas inovadoras e processos rítmicos com muitos desdobramentos e superposições texturais. “À medida que a técnica e o estilo de Villa-Lobos evoluem, podemos apreciar o quanto ele se liberta das convenções harmônicas e texturais da escola romântica”. (SALLES, 2009, p. 74).

O contato com Darius Milhaud e sua obra foi um dos momentos que marcaram a segunda fase de Villa-Lobos. Quanto a este fato é importante ressaltar a visão que Milhaud tinha em relação aos músicos brasileiros da época e as características de sua obra:

É lamentável que todas as composições de compositores brasileiros, desde as obras sinfônicas ou de música de câmara dos srs. [Alberto] Nepomuceno e [Henrique] Oswald até as sonatas impressionistas do sr. [Oswaldo] Guerra ou as obras orquestrais do sr. Villa-Lobos (um jovem de temperamento robusto, cheio de ousadias), sejam um reflexo das diferentes fases que se sucederam na Europa de Brahms a Debussy e que o elemento *nacional* não seja expresso de uma maneira mais viva e mais original. A influência do folclore brasileiro, tão rico em ritmos e de uma linha melódica tão particular, se faz sentir raramente nas obras dos compositores cariocas. Quando um tema popular ou o ritmo de uma dança é utilizado em uma obra musical, esse elemento indígena é deformado porque o autor o vê através das lentes de Wagner ou de Saint-Saëns, se ele tem sessenta anos, ou através das de Debussy, se ele tem apenas trinta. (MILHAUD 1920:61).

Outras figuras importantes na segunda fase de Villa-Lobos foram Arthur Rubinstein e Vera Janacópulos. Estes dois “muito contribuíram para que o valor de suas composições fosse reconhecido.” (PAZ, 2004, p. 18). Rubinstein foi inclusive responsável pelas edições das obras de Villa-Lobos feitas pela Max Eschig, o que provavelmente tenha alavancado a carreira do compositor e aumentado o prestígio das obras.

ANÁLISE DOS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS UTILIZADOS POR VILLA-LOBOS EM O VAGALUME NA CLARIDADE

Percebe-se que *O Vagalume na Claridade*, está situado cronologicamente na referida segunda fase criativa. Salles destaca ainda algumas características comuns nas composições deste período, no que diz respeito à formas mais livres, texturas cada vez mais estratificadas, utilização comum de recursos timbrísticos, estruturas harmônicas inovadoras e processos rítmicos com muitos desdobramentos e superposições texturais. “À medida que a técnica e o estilo de Villa-Lobos evoluem, podemos apreciar o quanto ele se liberta das convenções harmônicas e texturais da escola romântica”. (SALLES, 2009, p. 74). Observarei alguns destes aspectos a seguir, partindo de uma análise formal e seguindo para outros enfoques.

A estrutura formal de *O Vagalume na Claridade* está organizada da seguinte forma: possui uma introdução nos oito primeiros compassos, realizada pelas cordas e madeiras e caracterizada por dois elementos principais como podemos observar na figura 1. No compasso 9, quando inicia a intervenção do violino solista, encontra-se a parte A que é trabalhado com variações do motivo do violino até o compasso 39. A partir do compasso 39, a apresentação de elementos novos nas madeiras, intercalando com o violino solista e uma melodia executada pelo naipe dos violoncelos, caracterizam a parte B. A parte B segue até o compasso 64, onde é retomada a parte A com algumas alterações. Esta estrutura é uma forma *a-b-a* com elementos de transição, inclusive, a forma ternária é uma estrutura muito utilizada por Villa-Lobos. Porém, este fato indica uma relação de choque com a segunda fase do compositor, pois neste momento ele estava em busca de estruturas cada vez mais livres (Cf. SALLES 2009), assim como outros compositores do século XX (Cf. LESTER, 2005, p. 65).

Os recursos harmônicos utilizados por Villa-Lobos no *Vagalume na Claridade*, como era de se esperar, não nos permite apontar uma tonalidade específica. O que observamos são procedimentos composicionais que diferem daqueles utilizados na harmonia tradicional ou tona. Ao realizar análise da obra, três materiais harmônicos chamaram a atenção e serão observadas a seguir.

O primeiro relaciona-se com a construção de alguns acordes que se destacam por sua sonoridade, se pensarmos nestes acordes tomando como referência o sistema tonal (e consequentemente tríades e tétrades), sua terça fica indefinida entre maior e menor. Estes referidos sons têm claramente uma construção semelhante a tétrades, mas sua terça é maior e menor ao mesmo tempo, como observamos a partir do compasso 14, (destacados no Exemplo 1 com “X”). Este impasse leva-nos à dúvida sobre como classificar estes acordes. Vejamos o que Salles (2009) observa sobre esta problemática:

Villa-Lobos vivenciou em sua música os mesmos dilemas enfrentados pelos principais representantes de sua geração, com relação à procura de alternativas para a harmonia tonal. As combinações de sons experimentadas por esses compositores passaram a extrapolar o sistema triádico (...). (SALLES, 2009, p. 131)

Exemplo 1: Tétrades com terça indefinida.

O segundo recurso harmônico destacado são os blocos sonoros (aglomerados de notas que não permitem uma classificação como acordes) construídos a partir de empilhamentos de quartas. Estas configurações aparecem em vários momentos da obra, às vezes, ao invés de quartas são usadas quintas. No compasso 38 e 39, estas quartas aparecem de forma mais saliente, no naipe das madeiras, chamando atenção pelo registro agudo e pelo número de repetições do bloco (Veja o Exemplo 2). Sobre este tipo de empilhamentos Schoenberg observa-se que:

[...] a construção por quartas dos acordes pode [...] resultar em pelo menos uma possibilidade de observação sistemática daqueles fenômenos harmônicos que já se apresentavam nas obras de alguns de nós [...]. Semelhantes complexos sonoros têm sido escritos, além de mim, por meus alunos Dr. Anton von Webern e Alban Berg. Mas também não estão longe disso o húngaro Bela Bartók ou o vienense Franz Schreker, se bem que ambos seguem um caminho mais semelhante ao de Debussy, Dukas e talvez Puccini. (SCHOENBERG, 2001, p. 558)

Exemplo 2: Empilhamento de quartas nas madeiras, numeradas da mais aguda para a mais grave.

O terceiro material harmônico destaca-se pelo grande número de repetição, e a forma de construção, de dois acordes – aqui volto a falar de acorde, pois de fato o são. Estes fatores (acorde e repetição) nos permite relacionar a passagem à tonalidade, ou seja, seriam momentos estariam fugindo à regra geral da busca de modelos alternativos para a música tonal. São os acordes destacados com “X” e “Y” no exemplo abaixo. Esta seqüência harmônica aparece na entrada do violino solo e repete-se em outros momentos da música e reflete uma sonoridade muito parecida com as obras de Debussy, o que nos permite relacionar a passagem com a primeira fase criativa de Villa-Lobos.

The image shows a musical score for Harpa (Harp) and Cordas (Strings). The Harpa part is in the upper staff, and the Cordas part is in the lower staff. Both are in 6/8 time. The sequence consists of nine measures, each containing a chord. Above the Harpa staff, the chords are labeled 'X' and 'Y' in an alternating pattern: X, Y, X, Y, X, Y, X, Y, X. The chords are played in a descending sequence of octaves.

Exemplo 3: Acordes em repetição.

Em termos de textura, o movimento não apresenta de forma *estratificadas*, como as recorrentes em grande parte da obra de Igor Stravinsky, Olivier Messiaen e Charles Ives. Ao contrário, a maior parte do material apresenta-se de forma homofônica. Joel Lester (2005) chama atenção para este fator ressaltando que “são muitas as composições do século XX que apresentam texturas similares às da música tonal” (p. 47). No entanto dois exemplos de sobreposição de camadas destacam-se no *Vagalume na Claridade*.

O primeiro encontra-se na introdução do movimento (Exemplo 4), onde observamos dois elementos diferentes aplicados ao mesmo tempo, uma célula sincopada em seqüências descendentes sendo aplicadas nas cordas, enquanto clarinete e flauta executam um elemento ascendente e descendente por quartas paralelas. As diferenças entre estes dois elementos são, rítmicas, direcionais e intervalares, exatamente os três parâmetros propostos por Wallace Berry (1987, p. 194), para compreender determinadas condições de texturas. Claro que o exemplo citado não é uma sobreposição de camadas de alto grau de independência, mais fica claro ao ouvinte esta liberdade das texturas.

The image shows a musical score for the introduction of 'O Vagalume na Claridade'. It features multiple staves for different instruments: Flauta (Flute), Clarinetas (Clarinets), Oboé (Oboe), Fagote (Bassoon), Violino I (Violin I), Violino II (Violin II), and Viola. The score is in 6/8 time. The Flauta and Clarinetas parts are marked with 'tr' (trills) and '7' (sevens). The Violino I and II parts are marked with 'tr' and '7'. The Viola part is marked with 'p' (piano). The score shows a complex texture with overlapping rhythmic and melodic lines.

Exemplo 4: Introdução de *O Vagalume na Claridade* (todos sons reais).

O segundo elemento chama atenção pelas diferenças de timbres das camadas. (Exemplo 5). No compasso 14, inicia-se um solo de oboé, que está inserido numa regia média de alturas, interpolada pelas cordas graves e pelos agudos do violino solo. Mesmo estando no meio de uma gama

de sons, o solo destaca-se pela gritante diferença de timbre das cordas com o solo de oboé, que ajuda a identificar e “separar as linhas de uma textura”, (LESTER, 2005, p. 54, tradução nossa), além de uma quiáltera que dá um toque de independência rítmica.

Oboé solo
mf

Violino solo 8ª
p sfz sfz

Cordas
pp

Exemplo 5: Diferenças de timbrísticas.

É importante considerar a exploração de recursos timbrísticos, é um dos recursos bastante utilizados neste movimento, fato que pode refletir uma influência da orquestração de Debussy, (Cf. SALLES, 2009, pg. 86). Ou sob outro ponto de vista mais pejorativo, de Gilberto Mendes que classifica tais influências um “impressionismo e politonalismo baratos” (1975, p. 131), ao comparar a técnica de Villa-Lobos com seus contemporâneos europeus.

REFERÊNCIAS SEMIÓTICAS EM O VAGALUME NA CLARIDADE

Outra questão importante a considerar na composição em estudo é a significação em música. Seria inviável não avaliar este tema, dadas as indicações semióticas já presentes no título da obra e em seus movimentos. Um vaga-lume na claridade estaria certamente passando por uma situação não habitual, que Villa-Lobos chamou de martírio. Na Musicologia atual, a apropriação do termo dos signos, tais como propostos por Ferdinand de Saussure e Charles Peirce, ocorre através de autores como Jean-Jacques Nattiez, que inclusive ressalta que “somos levados a concluir que o objeto do signo é realmente um objeto virtual que não existe exceto pela multiplicidade de interpretantes, pelo significado que a pessoa atribui ao signo para aludir o objeto.” (NATTIEZ, 1990)

Podemos perceber na audição da obra, e na observação de sua partitura o uso de *tremolos* em diversas passagens (como podemos ver no exemplo 7, do compasso 24 em diante). Este recurso pode ser compreendido como a representação da agitação do inseto. Aliás o uso do *tremolo*, com intenções representativas, “existe – desde a *seconda pratica* de Monteverdi, no séc. XVII – para sugerir tensão. Esta tensão necessita, para ganhar significado, de uma imagem que materialize o que até ao momento seria subjectivo (...)”. (GONÇALVES, 2013 p. 7).

violino solo

Exemplo 6: Uso de *tremolos*.

Outra recorrência comum na obra, que podemos levar ao campo da significação, são os saltos de terça menor, como acontece a partir do compasso 75 (Exemplo 7). Este salto e seu grande número de aparições por todo o movimento, pode levar à uma associação com os lampejos de luz, emitidos pelo vaga-lume. Claro que aqui estamos falando em subjetividade, mas a música, ou o referido salto intervalar “adquire rapidamente um significado específico, conforme a associação concreta que a complementa” (GONÇALVES, 2013 p. 7), neste caso, o próprio título do movimento.

The image shows a musical score for Flauta and Flautim. The Flauta part starts with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a time signature of 8/8. It begins with a dynamic marking of *mf* and the instruction *solo*. The Flautim part starts with a dynamic marking of *p* and the instruction *solo*. The score includes various musical notations such as eighth notes, beams, and dynamic markings like *mf* and *pp*.

Exemplo 7: Saltos de terça menor

Claro, deve-se tomar o cuidado de não tomar o título da obra como ponto de partida para a escuta, isso pode levar à uma audição redutora (Cf. SALLES, 2009, p, 86). Casos parecidos vemos em composições de Varèse, onde os títulos “ao invés de anedóticos, ou de referências que dariam um aspecto ‘científico’, são muitas vezes as chaves para uma leitura da obra” (FERRAZ, 2002, p. 14). Considerando este fato, os títulos “dizem respeito à formula composicional, ao guia do processo de transmutação das sonoridades escolhidas como ponto de partida.” (idem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise da obra podemos observar e estudar o uso de alguns elementos e processos composicionais utilizados em *O Vagalume na Claridade*. Entre estes elementos estão a forma, textura, estruturas harmônicas e representações semióticas. Alguns dos aspectos estudados estavam em sintonia com o segundo período criativo de Villa-Lobos, enquanto outros permaneciam mais ligados à sua primeira fase.

Dentre os aspectos relativos à segunda fase, destaco principalmente os “blocos sonoros”, harmonias em quartas, acordes indefinidos e o desenvolvimento de algumas camadas texturais. Por outro lado, a estrutura formal, a aplicação de acordes com repetição, e possíveis influências timbrísticas de Debussy, mostram ainda vestígios da primeira fase do compositor e uma ligação com modos mais tradicionais de composição.

As referências semióticas foram temas inegáveis neste trabalho, pois os próprios títulos, da obra e dos movimentos, já remetem à significação. Destacamos neste trabalho a idéia de agitação, representada pelos *tremolos* e dos lampejos do vaga-lume pelos insistentes saltos de terça menor. Porém, esta questão de significação está em processo de ampliação e aprofundamento pelo autor deste trabalho, bem como alguns aspectos analíticos não contemplados neste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCANJO, Loque. *O ritmo da mistura e o compasso da história: o modernismo musical nas Bachianas Brasileiras de Heitor Villa-Lobos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação do Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

ARCANJO, Loque. *Os sons de uma nação imaginada: as identidades musicais de Heitor Villa-Lobos*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em História. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

- BEARD, David; GLOAG, Kenneth. *Musicology: The Key Concepts*. New York: Routledge, 2005.
- BERRY, Wallace. *Structural Functions in Music*. Engliwood Cliffs: Dover, 1987.
- GONÇALVES, Helder Filipe Marques Pereira Gonçalves. “Música para cinema: Porosidade e Identidade”. In: *Mátria XXI*, nº 2, Junho de 2013, Santarém (ISSN: 2182-6544).
- GUÉRIOS, Paulo R. “Heitor Villa-Lobos e o ambiente artístico parisiense: convertendo-se em um músico brasileiro”, *Mana*, vol. 1, nº 9, p. 81 – 108 (versão em PDF), 2003.
- GROUT, Donald J. PALISCA, Claud V. História da música ocidental. 5. ed. Tradução: Ana Luísa Faria. Lisboa: Gradiva, 2007
- KERMAN, Joseph. *Musicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LESTER, Joel. *Enfoques analíticos de la música del siglo XX*. Tres Cantos, Madrid: Akal, 2005 [1989].
- MENDES, Gilberto. “A música”. In Ávila, Afonso. *O Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1975, pp. 127-38.
- MILHAUD, D. 1920. “Brésil”. *La Revue Musicale*, 1:60-61.
- MUSEU VILLA-LOBOS. *Villa-Lobos, sua obra*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 2009.
- NASCIMENTO, Darlan Alves do. Timbres e texturas em Debussy e Villa-Lobos: um estudo analítico e comparativo de “La mer” e “Amazonas”. In.: *Anais ANPPOM – Décimo Quinto Congresso/2005*.
- NATTIEZ, Jean-Jacques. *Music and discourse: Towards a Semiology of Music*, trans. by C. Abbate. Princeton University Press, cap. I (“A theory of semiology”), 1990: 3-37.
- PAZ, Ermelinda A. *Villa-Lobos e a Música Popular Brasileira: Uma visão sem preconceito*. Rio de Janeiro: Eletrobraz, 2004.
- PIEIDADE, A.T.C.. Expressão e Sentido na Música Brasileira: Retórica e Análise Musical. *Revista Eletrônica de Musicologia*, v.11, Setembro 2007 disponível em <http://www.rem.ufpr.br>.
- SALLES, P. T. *Villa-Lobos: processos composicionais*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia*. Tradução para o português de Marden Maluff. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

Comunicações Orais**A criação artística e pesquisa acadêmica****GESTOS CADENCIAIS NO ATONALISMO LIVRE**Eduardo Campolina (EMAC/UFG)
ecampoli@ufmg.br

Resumo: A criação de uma obra artística supõe o domínio de procedimentos técnicos, dentre os quais pode ser incluída a capacidade de criar articulações na forma, sejam elas pequenas interrupções do discurso, sejam elas pontos finais definitivos que fecham a obra ou movimento, e que podem ser denominados gestos cadenciais. Este trabalho se propõe a analisar gestos cadenciais localizados em peças do repertório não tonal da Segunda Escola de Viena – Arnold Schoenberg, Alban Berg e Anton Webern. O propósito é o de estudar os mecanismos utilizados por estes 3 compositores, suficientes para gerar um gesto conclusivo sem o apoio das funções Dominante e Tônica, que sustentaram o discurso musical tonal que lhes antecedeu. Aqui são analisados trechos do Opus 15 de Schoenberg, do Opus 10 de Webern e de *Wozzeck*, Opus 7 de Berg.

Palavras-chave: Composição; Harmonia; Técnica; Cadências; Segunda Escola de Viena.

Abstract: The creation of an artistic work assumes the domain of technical procedures, among which can be included the ability to create articulation in musical form, whether small interruptions in speech, whether definitive endpoints closing the work or movement, that can be denominated cadential gestures. This work aims to analyze cadential gestures located in the non tonal repertoire of the Second Viennese School – Arnold Schoenberg, Alban Berg and Anton Webern. The purpose is to study the mechanisms used by these three composers, sufficient to generate a conclusive gesture without the support of Dominant and Tonic functions, which supported the tonal musical discourse that preceded them. Here are analyzed excerpts from Schoenberg Opus 15, Webern Opus 10 and Berg Opus 7.

Keywords: Composition; Harmony; Technics; Cadences; Second Viennese School.

INTRODUÇÃO

A escrita de uma peça musical envolve o domínio de uma série de aspectos técnicos básicos, que são articulados na procura de estabelecer o equilíbrio da diversidade das forças sonoras no interior do discurso. Durante séculos o tonalismo predominou na escrita ocidental, enquanto referência sistêmica no estabelecimento deste equilíbrio. As funções tonais, já plenamente constituídas desde a passagem dos séculos XVII/XVIII, organizavam a construção dos motivos ou temas, subordinando o contorno melódico de cada linha, assim como toda a textura do seu entorno; organizavam a forma estruturando as grandes seções de acordo com modulações que deslocavam o apoio harmônico para uma região de maior ou menor proximidade com o centro tonal principal. Asseguravam também a unidade e o equilíbrio do discurso na medida em que permitiam o controle das sensações de tensão/repouso enquanto polos estreitamente associados às funções principais – Dominante e Tônica – assim como às suas funções substitutas. Um dos mecanismos essenciais nas peças subordinadas ao sistema tonal é a cadência, aspecto central de interesse neste trabalho.

Trata-se de uma ferramenta de articulação do discurso que gera pontuações de diversas ordens, que podem assumir tanto um caráter definitivo como a cadência perfeita Dominante – Tônica (desde que associada a um somatório de circunstâncias de ordem temática e textural),

quanto atuar como ponto de inflexão passageira permitindo ou mesmo solicitando a continuidade do fluxo das ideias, como a cadência evitada, constituída pela passagem da Dominante ao sexto grau (tônica relativa no modo maior, tônica anti-relativa no modo menor).

Francis Bayern assinala que a cadência perfeita, ou seja o encadeamento Dominante – Tônica, que se constitui como força gravitacional essencial do espaço tonal, reverbera sobre a organização formal, de modo que o plano tonal de uma fuga ou de uma forma sonata pode ser considerado uma atualização no nível da macro forma da “presença destas mesmas forças de atração que podem ser encontradas no nível da microestrutura nas cadências” (Bayern, 1981, p. 19).

A cadência, enquanto mecanismo de extrema funcionalidade na estruturação do discurso musical assume tamanha importância que pode ser encontrada como tópico específico nos diversos tratados de harmonia que foram produzidos entre meados do século XIX e século XX, dentre os quais é possível destacar as publicações de Andréani (1973), Koechlin (1928), Kostka-Payne (2000), Piston (1962), Riemann (1943), Schoenberg (1983, 1969), Zamacois (1972), dentre os mais considerados. A cadência é, portanto, mecanismo estruturante fundamental na constituição do discurso tonal.

É sabido, no entanto, que no início do século passado se localiza um ponto de ruptura na constituição da linguagem musical, devido sobretudo à atuação de Arnold Schoenberg e seus discípulos mais próximos Anton Webern e Alban Berg. Em 1908, com o último movimento de seu Quarteto de cordas op. 10, Schoenberg suspende inteiramente e conscientemente as funções tonais, no que é acompanhado por Berg e Webern, que, a partir daí, abandonam radicalmente a sistemática anterior, mergulhando na escrita atonal.

Considerando, portanto, a força estruturante da relação harmônica Dominante-Tônica como um dos constituintes centrais do mecanismo de pontuação do discurso musical durante um longo período na história do ocidente, e, considerando também a ruptura na constituição da linguagem musical ocorrida no início do século XX através do abandono do sistema tonal pela parte de um grupo de compositores, podemos agora formular a principal indagação que norteia este trabalho: a partir de que elementos e de que tipo de mecanismos são constituídas as pontuações – cadências - nas obras atonais de Schoenberg, Berg e Webern, uma vez que o principal fator estruturante do mecanismo utilizado até então, ou seja, o encadeamento de funções tonais dominante/tônica é radicalmente colocado de lado com o abandono do sistema tonal. Ou, enunciado de outra forma, mais simples e mais econômica: como Schoenberg, Berg e Webern cadenciam em suas obras não tonais, sem o auxílio do par complementar Dominante - Tônica?

ANÁLISES

Antes de serem iniciadas as análises é importante ampliar um pouco mais o espectro do problema central deste trabalho. A cadência, enquanto mecanismo de pontuação pode ser considerada sob dois aspectos principais: o primeiro seria sua constituição puramente vertical, harmônica, centrada no encadeamento do quinto ao primeiro grau (ou a um de seus substitutos) da tonalidade em questão. É desta forma, aliás que a maioria dos tratados de harmonia aborda o tema, se limitando a propor uma classificação das cadências, que passa invariavelmente pelas clássicas cadências perfeita ou autêntica, imperfeita, plagal, de engano, semi-cadência. Uma segunda maneira de abordar o tema seria tratá-lo como processo longo, complexo e direcionado, que pode dar lugar a unidades formais bastante estendidas, e não apenas como ponto de chegada ou ponto de passagem. Nos tratados citados anteriormente, além de Piston (1962), que se estende consideravelmente no estudo das cadências, apenas Zamacois (1972) e Schoenberg (1983, 1969) vão além da mera clas-

sificação básica cercada de exemplos¹. Ambos tecem inicialmente considerações a respeito dos aspectos fundamentais do mecanismo, mas ambos vão além a partir do momento em que falam de ‘processo cadencial’, ultrapassando os limites do simples encadeamento tensão/repouso. Schoenberg é quem mais elabora a questão, chegando à pergunta fundamental: “porquê, como e quando se termina uma peça musical?” (SCHOENBERG, 1983, p. 172). Não se pretende aqui responder a uma questão de tamanha amplitude, mas também não se pretende aqui limitar o estudo à cadência, digamos, em si. No presente trabalho o foco é muito mais sobre todo o mecanismo que envolve as pontuações do discurso, do que sobre a borda do processo, seu limite último, representado pelos 2 acordes finais.

Em Modelos para Iniciantes em Composição, Schoenberg trabalha com exemplos por ele construídos, mas inteiramente derivados do universo tonal, e, por consequência, sua definição de cadência ainda se encontra estreitamente associado à harmonia tonal: “Cadência é uma progressão de harmonias selecionadas e arranjadas para produzir um movimento em direção a um fim sobre um grau definitivo” (SCHOENBERG, 1942, p. 14). O mesmo acontece em Fundamentos de Composição Musical, onde ele se concentra sobre exemplos da tradição clássico-romântica europeia:

Para exercer a função de cadência, a melodia deve assumir certas características produzindo um contorno cadencial especial, o que geralmente contrasta com o que a precede. A melodia acompanha paralelamente as mudanças na harmonia, obedecendo a tendência das notas menores (como um *acelerando*), ou, ao contrário, contradizendo esta tendência pelo emprego de notas mais longas (como um *ritardando*) (SCHOENBERG, 1967, p. 29)

Ao fazer referência a *acelerando/ritardando* Schoenberg já toca em uma questão estrutural que pode ser trabalhada independente de uma subordinação a graus determinados. O controle da duração das notas pode funcionar como variável isolada no sentido de produzir um efeito cadencial - é o que pode ser visto, a seguir, em Alain Belkin.

Alain Belkin desenvolve a questão das terminações a partir de uma pergunta correlata à questão colocada por Schoenberg, citada algumas linhas acima. Belkin a enuncia da seguinte forma: “Como pode o compositor concluir uma peça de forma convincente?” (BELKIN, 2008). Ele elenca então 4 fatores que devem ser considerados nos movimentos cadenciais: harmonia, linha melódica, ritmo e dinâmica². Além destes, Belkin destaca dois mecanismos capazes de arredondar uma terminação, muito utilizados no repertório ocidental: a construção de um clímax (*crescendo*, *acelerando*), e seu oposto, o *fade out*, que pode ser explicado como um *decrecendo*, acompanhado ou não de um *ralentando*, gesto conclusivo por excelência, cuja dimensão deve se adaptar às exigências locais.

A partir destas considerações serão analisados trechos conclusivos de obras dos 3 compositores anteriormente citados – Arnold Schoenberg, Alban Berg e Anton Webern.

¹ Zamacois se limita aos aspectos harmônicos do mecanismo, mas cria um tópico específico denominado ‘Processo cadencial’, no qual adverte que os acordes finais que se costuma considerar no caso, são apenas a parte final do mecanismo e que “seu efeito depende do maior ou menor acerto que se tenha na condução do processo cadencial que termina com a cadência em si” (ZAMACOIS, 1972, V.1, p. 128). Assinalamos aqui sua preocupação com a consideração da cadência enquanto processo, mas é também verdade que ele avança muito pouco em suas considerações se comparado com Schoenberg. Este último se estende por 23 páginas a respeito do processo cadencial enquanto mecanismo articulador da forma (SCHOENBERG, 1983). Dentre os teóricos da harmonia ele é quem mais se aproxima do real interesse do presente estudo.

² Fica evidente que as recomendações de Belkin no referido documento tratam de uma aproximação do trabalho de composição que abrange uma leque importante na estética ocidental, ao mesmo tempo que se encaixa perfeitamente no repertório aqui analisado. É em relação a este universo que nos referimos ao recorrer a esta literatura. É claro que trata-se aqui de um documento direcionado – não se determinam fórmulas infalíveis em qualquer contexto, para um trabalho de criação.

ALBAN BERG

Berg aparece, dentre os 3 integrantes da chamada segunda Escola de Viena, como o compositor que conecta mais diretamente suas raízes no pós-romantismo alemão. Boulez assinala a forte influência que Berg sofre da parte de Mahler e também das obras de juventude de Schoenberg (BOULEZ, 1966)³. Esta característica aparece reforçada por um processo criativo ainda fortemente marcado por toda a herança do tonalismo, o que pode ser evidenciada pelo primeiro exemplo analisado a seguir, que trata de um aspecto específico presente em sua ópera *Wozzeck*, opus 7.

Em sua conferência sobre *Wozzeck* realizada em 1929, Berg explicita seus referenciais formais para a elaboração de cada uma das 5 cenas dos 3 atos de sua ópera, assim como os principais motivos que acompanham os personagens ou situações principais (este último aspecto em clara conexão com o princípio do *leitmotif* derivado da estética de Richard Wagner). No correr do texto, ele assinala a presença e função de um mesmo acorde colocado no final de cada ato, que atua como verdadeiro acorde cadencial: “cada ato da ópera recai sobre um único e mesmo acorde final, que faz praticamente a função de cadência, e que ali se apoia como sobre uma tônica” (BERG, 1985, p. 118). Trata-se na verdade de um acorde composto por uma base grave fixa (sol-re), com um movimento que alterna dois complexos de quatro notas na parte superior:



Figura 1: Acorde cadencial
– *Wozzeck* - Berg

A aparição do acorde cadencial no final do primeiro ato é bastante clara e bem delineada – após uma pausa de semínima ampliada por uma fermata, o acorde aparece em tutti, num movimento direcionado por um *acelerando* escrito de colcheia a fusa, concluindo sobre um grande trêmolo de uma semínima, também sob fermata:



Figura 2: Acorde cadencial no final do Ato I – *Wozzeck* - Berg

³ Nesta direção também aponta René Leibowitz que o distingue de seu colega Anton Webern: “Alban Berg, a consciência do passado na música contemporânea... [...] Anton Webern, a consciência do futuro na música contemporânea”. (LEIBOWITZ, 1947 apud BAYERN, 1981, p. 30).

O procedimento é simples, e o fato de colocá-lo como primeiro trecho analisado decorre desta simplicidade – recorrência de um acorde que desempenha a função de referencial unificador a longa distância, papel correlato ao da Tônica no discurso tonal, conforme indicado pelo próprio compositor. Resta a assinalar o acelerando que caracteriza o gesto, que é o detalhe que mais chama a atenção, por direcionar o processo cadencial agregando ao acorde utilizado um procedimento conclusivo básico. Cumpre observar que Berg trabalha na produção de um pequeno clímax que fecha o primeiro ato, mecanismo conclusivo indentificado anteriormente por Allan Belkin em sua classificação (BELKIN, 2008).

The image displays three systems of musical notation for the final of Act II of Alban Berg's opera Wozzeck. The first system (measures 808-809) shows a piano accompaniment with a complex, chromatic texture. The second system (measures 810-811) continues the piano accompaniment, with a specific chord highlighted in a box. The third system (measures 812-814) includes vocal lines with lyrics: "Der hat sein Fett!" (top line), "Er blut" (middle line), and "Ei ner nach dem An dern!" (bottom line). The piano accompaniment in this system features triplet patterns and a cadential chord highlighted in a box, which is further detailed in a separate box below the system.

Figura 3: Acorde cadencial no final do Ato II – Wozzeck – Berg

O exemplo anterior ganha relevo a partir do momento que é comparado ao exemplo seguinte, localizado no final do segundo ato. É sabido que unidade/variação/coerência constituem 3 palavras-chave para a segunda escola de Viena. O aparecimento do acorde cadencial no final do segundo

ato apresenta, portanto e necessariamente, figuração distinta do caso anterior – espírito de variação obriga. Surge aqui de forma mais marcante uma resposta à pergunta fundamental que norteia este trabalho: que tipo de processo Berg utiliza, para responder de forma consistente à necessidade cadencial local, uma vez que a funcionalidade que opunha tensão/repouso se dissolveu na radicalidade da ruptura com o sistema? O final do segundo ato é esclarecedor:

O acorde cadencial é utilizado, mas ele não se apresenta cristalino para a percepção, isolado e a descoberto como no final do primeiro ato. No espaço de oito compassos (807 a 814) ele passa por um processo de construção e desconstrução, surgindo do interior de uma sequência descontínua de fusas, para desaparecer em seguida, em uma lenta dissolução na figuração que mergulha no registro grave. O acorde surge no final do compasso 810, conforme assinalado na Figura 3, e se desfaz entre os compassos 812 e 814, concluindo sobre um Si natural, nota integrante do acorde cadencial, isolada no registro grave da Harpa. O que é considerado aqui como gesto cadencial se constitui, portanto, numa sequência de oito compassos claramente direcionada através de pelo menos 4 variáveis: 1) registro direcionado à região grave, indo do Do5 do compasso 807, ao Si -2 do compasso 814; 2) duração dos valores das notas que aumenta, criando a sensação de ralentando no decorrer da passagem, indo das fusas nos compassos 807-810 às semicolcheias em quiáltera no compasso 811, às semicolcheias simples ainda em 811, às colcheias em 812, semínima em 813, e mínima em 814; 3) aparecimento/dissolução do acorde cadencial que marca a sequência com seu colorido harmônico como que embaçado pelo movimento de vem e vai a que é submetido na passagem; 4) perda de densidade na textura (número de notas atacadas por espaço de tempo) que se acentua nos compassos 812 a 814.

Ou seja, o que faz com que a música se estanque no final do segundo ato é um gesto cadencial complexo, marcado pelo enviesamento de 4 variáveis distintas que se superpõem em suas regulagens, e que direcionam todo o movimento. O acorde cadencial aparece como referência harmônica levemente sugerida que preenche o gesto, mas cuja funcionalidade pode ser relativizada na percepção pela presença fortemente marcante de um gesto bem direcionado.

ANTON WEBERN

O segundo caso aqui analisado vem das peças para orquestra, Op. 10 de Webern. Tratam-se de peças compostas entre 1911-13, à mesma época de suas Bagatelas para quarteto de cordas op. 9, período de crise atestado pelo próprio compositor quando se refere a seu processo criativo no momento⁴. No que toca a organização das alturas, seu procedimento básico era guiado pela utilização quase que obsessiva do total cromático, de forma a evitar que a repetição de alguma altura específica a impusesse como centro privilegiado na percepção (WEBERN, 1980, p. 131).

O exemplo a ser analisado é a peça Op. 10/IV. Um olhar global sobre a peça indica que existem 2 planos texturais que funcionam por oposição: estatismo x mobilidade. A mobilidade aparece no Bandolim compasso 1, passando ao Trompete e Trombone compassos 2-4, e Violino compassos 5-6. Todo o restante da textura é estático⁵. A partir destas duas categorias pode ser constatado um aumento do grau de estatismo na porção final da peça, a partir do compasso 4 - Caixa

⁴ Em uma série de conferências pronunciadas em 1933, Webern (1980) afirma que sua maneira de trabalhar a composição neste momento era guiada por uma profunda necessidade interior, ao mesmo tempo que perturbada pela total ausência de conexão com o sistema tonal que fornecera, até então, referenciais estruturantes poderosos. Fica evidente na leitura das conferências que a questão da organização das alturas é o grande móbil do momento – dentro desta categoria a questão central deste trabalho também se encaixa.

⁵ A Clarineta no compasso 5, apesar de apresentar uma leve mobilidade, está sendo aqui considerada estática pelo caráter repetitivo do trinado.

Clara, Harpa, Celesta Bandolim e Clarineta – o que acentua a função conclusiva na textura (ver Figura 4 a seguir):

The image shows a musical score for Op. 10/IV by Webern. It consists of two systems of staves. The first system includes staves for Bandolim, Trompete, Viola, Clarineta, Harpa, and Trombone. The second system includes staves for Violino, Harpa, Caixa clara, Clarineta, and Celesta. The score is in 3/4 time and features various musical notations such as triplets, slurs, and dynamic markings.

Figura 4: Op. 10/IV – Webern.

Além deste primeiro fator conclusivo – aumento do grau de estatismo nos 3 compassos finais da peça – observa-se também que existe uma estreita relação entre o perfil da figura do Bandolim no compasso 1 e a figura do Violino no final da peça. As quatro últimas notas da figura do Violino remetem às quatro últimas notas da figura do Bandolim numa relação muito próxima de um retrógrado invertido:

The image shows a comparison of two musical figures. On the left, the Bandolim figure in the first measure is shown with notes G4, A4, B4, and C5. On the right, the Violino figure in measures 5-6 is shown with notes C5, B4, A4, and G4. An arrow points from the Bandolim figure to the Violino figure, indicating a retrograde inversion relationship.

Figura 5: Bandolim e Violino – Op. 10/IV - Webern

Tal configuração reforça o caráter conclusivo da passagem, na medida em que remete aos compassos iniciais da peça (a relação entre as duas figuras é perceptível na escuta), numa espécie de amarração, fechamento de ciclo, gesto conclusivo já suficientemente referendado pela tradição ocidental.

ARNOLD SCHOENBERG

O último caso a ser tratado vem do Opus 15 – Das Buch der Hängenden Gärten – para voz e piano. Escrito por Schoenberg entre 1908-1909, portanto no mesmo momento que Webern escreve seu Op. 10, este ciclo de canções sobre poemas de Stefan George foi considerado pelo próprio compositor como um ponto de passagem especial em sua produção não tonal. Com ele Schoenberg afirma estar “consciente de ter quebrado todos os vestígios de uma estética passada” (SCHOENBERG apud LEIBOWITZ, 1969, p. 71).

Na peça XIII do ciclo, Schoenberg elabora um gesto cadencial bastante claro nos dois últimos compassos: dois estratos superpostos no acompanhamento do piano, cada um deles afetado por um grau de estatismo próprio, conduzem ao final da peça depois de concluída a última frase do canto.

Figura 6: Final do Op. 15/XIII - Schoenberg.

É necessário agora compreender a constituição destes estratos, e como se manifesta o estatismo em cada um deles. O primeiro, na mão direita do piano, alterna duas notas fixas – La-Do # – que formam um intervalo de terça maior, derivado do primeiro ataque do piano no compasso 1, com duas terças maiores superpostas (ver Figura 7).

O segundo estrato é composto por uma sequência descendente de acordes na mão esquerda do piano. O deslocamento dos acordes para o grave indica um grau de mobilidade evidente na textura, no entanto, é possível perceber um grau de estatismo na medida em que todos eles estão constituídos por dois intervalos de quarta superpostos, sendo os 4 últimos acordes a transposição de uma mesma configuração formada por duas quartas justas superpostas. Por conseguinte, observamos uma espécie de imobilização da textura, imobilização esta que não é total devido à evidente mobilidade que afeta ambas as camadas, mas que predomina, reforçando o caráter cadencial do gesto. Integrados no gesto encontram-se uma indicação de *ritenuto* e um decrescendo, ambas localizadas no último compasso, corroborando o mecanismo de *fade out*, nada mais comum em um gesto cadencial.

Um dado harmônico vem concluir a peça: os dois estratos anteriormente citados convergem para uma superposição de terças maiores – La bemol-Do natural na mão esquerda, e Sol-Si na mão direita – que reproduzem uma oitava abaixo o acorde inicial da peça, que pode ser visto na Figura 7:

Figura 7: Acorde inicial do Op. 15/XIII - Schoenberg

Mais uma vez a repetição que fecha o ciclo, ligando início e fim da peça através de um mesmo dado harmônico. Os acordes em quartas superpostas do estrato da mão direita, por sua vez, derivam de configurações semelhantes que ocorrem pela primeira vez no acompanhamento do piano, nos compassos 8 e 9, conforme a Figura 8 a seguir:

The image shows a musical score for measures 8 and 9 of Schoenberg's Op. 15/XIII. It consists of three staves: a vocal line and two piano staves. The vocal line has the lyrics: "Laub - ge-wöl-be wah-ren, in das ich dich ver - geb - lich lud - zu stei - gen....". The piano accompaniment is complex, featuring superimposed quartas and triplets in both hands. The dynamic marking is *pp* (pianissimo).

Figura 8: compasso 8 e 9 do Op. 15/XIII - Schoenberg

Como última observação fica a nota Fa, mínima na mão direita do piano no último compasso (ver figura 6), que em termos relativos se localiza uma terça maior abaixo do La natural, e uma terça maior acima do Do# (notas que apareciam alternadas na mão direita no primeiro estrato), amarrando ainda mais a configuração harmônica conclusiva com as terças maiores superpostas do início da peça.

CONCLUSÃO

Foi possível observar nos trechos analisados a constituição de gestos cadencias em peças não tonais compostas por Arnold Schoenberg, Anton Webern e Alban Berg. O maior interesse do estudo portou sobre os mecanismos que compõem a técnica de escrita destes 3 compositores, justamente em um ponto nevrálgico de qualquer composição, seja ela tonal ou não, que é sua terminação ou gesto conclusivo.

O estudo apontou procedimentos distintos, liberados do presença do par complementar Dominante-Tônica, mas que nem por isto se desconectavam da técnica composicional herdada de séculos de experimentação da tradição ocidental que lhes precedeu. O mais evidente dentre eles é a figura do *ritornello*, o apelo à memória através do retorno à origem – mecanismo essencial na composição musical ocidental desde sempre. Deve ser observado, no entanto, que na estética dos 3 compositores a necessidade de variação se impôs em todos os casos de retorno ao material anteriormente enunciado, em consonância com o que afirma Schoenberg:

É a variação que substitui quase totalmente, em meu caso, a repetição (raramente será encontrada uma exceção a esta regra). Por 'variar' eu compreendo o fato de modificar um elemento qualquer naquilo que eu já enunciei, como, por exemplo, desenvolver ainda mais as células elementares ou os desenhos que dali derivam. Eu obtenho assim qualquer coisa de novo de uma maneira ou de outra (SCHOENBERG, 1977, p. 85).

O apelo à fixidez, manifesta através dos distintos graus de estatismo nas configurações, também foi procedimento comum nos casos analisados. No entanto, aqui deve ser bem compreendida a manifestação da fixidez mais como tendência, que aparece nas diversas gradações daquilo

que se considera fixo, do que como estado absoluto. A fixidez absoluta seria o caso de uma textura composta por nota única, longa e isolada, caso limite não observado em nenhum dos trechos analisados. Porém a tendência à fixidez foi identificada em diversos casos.

Um caso se destaca dentre todos os analisados: o segundo exemplo de Alban Berg, relativo à aparição do acorde cadencial no final segundo ato de *Wozzeck*. Trata-se de um gesto cadencial que se diferencia dos demais pela riqueza e originalidade de sua concepção. A terminação se dá por dissolução da textura, espécie de desfalecimento das forças ativas, que são enfraquecidas pouco a pouco em um *fade out* diferenciado. E o acorde cadencial, eixo que orienta cada final de ato, personagem principal do momento é inteiramente desfigurado em favor de um procedimento que sobra em sutileza técnica e potencial dramático.

Resta observar que este estudo foi concebido em função de um interesse maior em relação a técnicas de composição. É muito comum nas classes de composição que se apoiam em tal repertório, ser dedicada muita atenção à análise da constituição dos motivos, aos mecanismos de desenvolvimento dos materiais, ao controle da forma no equilíbrio e função de seus diversos segmentos, mas nem sempre é dedicada a mesma atenção à técnica de fechamento das ideias, ao estudo dos gestos conclusivos que são pontos sensíveis de qualquer construção musical. Todos os exemplos aqui analisados podem ser aproveitados como geradores de exercícios de composição. A partir deles outros podem ser imaginados explorando repertório e compositores mais atuais, que sem dúvida enfrentam o mesmo problema na elaboração de seus projetos estéticos. Estas propostas de exercício podem ser aplicadas tanto em nível avançado quanto em nível iniciante, bastando para isto que o responsável pela proposta saiba regular a demanda em função do alcance do estudante que tem à sua frente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉANI, Eveline. *Antitraité d'harmonie*. Paris: Union Générale d'Éditions, 1979.
- BAYERN, Francis. *De Schoenberg a Cage: essai sur la notion d'espace sonore dans la musique contemporaine*. Paris: Editions Klincksieck, 1981.
- BELKIN, Alain. *A practical guide to musical composition*. 2008. Disponível em: <<http://www.alanbelkinmusic.com/bk/index.html>> Acesso em: 23 jul. 2015.
- BERG, Alban. *Écrits*. JAMEAUX, Dominique (Ed.). Paris: Christian Bourgois Editeur, 1985.
- BOULEZ, Pierre. *Relevés d'apprenti*. Paris: Editions du seuil, 1966.
- KOSTKA, Stefan; PAYNE, Doroty. *Tonal harmony: with an introduction to twentieth century-music*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc., 1999.
- LEIBOWITZ, René. *Schoenberg*. Paris: Editions du Seuil, 1969.
- _____. *Schoenberg et son école*. Paris: J.B.Janin, 1947.
- Piston, walter. *Harmony*. 3. ed. New York: W.W.Norton & Company, 1962.
- RIEMANN, Hugo. *Armonia y modulación*. 2. ed. Barcelona: Editorial Labor, 1943.
- SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentals of musical composition*. London: Faber and Faber Limited, 1967.
- _____. *Le style et l'idée*. Paris: Editions Buchet/Chastel, 1977.
- _____. *Models for beginners in composition*. New York: G.Schirmer, INC., 1942.
- _____. *Structural functions of harmony*. London: Ed. Williams and Norgate, 1969.
- _____. *Traité d'harmonie*. Paris: Ed. J.C.Lattès, 1983.
- WEBERN, Anton. *Chemins vers la nouvelle musique*. Paris: Jean Claude Lattès, 1980.
- ZAMACOIS, Joaquín. *Tratado de armonia*. Barcelona: Editorial Labor, 1972. 3v.

Comunicações Orais**A criação artística e pesquisa acadêmica****MÚSICA DE VIDEOGAME NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**Mario Lima Brasil (UnB)
mariolbrasil@gmail.com

Resumo: A demanda de estudos de videogame tem crescido nos últimos semestres na Universidade de Brasília. Isso fez que três departamentos: Computação, Design e Música se juntassem para a criação de uma disciplina que atendesse a essa crescente demanda. Pretende-se com esse artigo analisar em que consiste a música para videogame: características e histórico. Refletir sobre a demanda atual para o curso de música para videogame bem como sua estrutura descrevendo os elementos que nortearam a criação da disciplina de Música de Videogame do Departamento de Música da Universidade de Brasília. Por outro lado, refletir sobre as dificuldades técnicas musicais encontradas pelos professores na criação da disciplina.

Palavras-chave: Música de videogame; Roteiro; Criação de disciplina acadêmica.

INTRODUÇÃO

Com a virtualização das composições artísticas neste século em que vivemos, observamos a estrutura do enredo dinâmico ganhar destaque em relação às mídias tradicionais de enredo fixo. Este contexto tem despertado a necessidade de novas estruturas de ensino para atender à demanda jovem que ingressa nos cursos de composição oferecidos em nosso país. A abertura da disciplina de Música para Videogame no Departamento de Música da Universidade de Brasília se deu a partir da iniciativa de alunos. Professores que atuavam nas mais diferentes áreas da música, como Estruturação Musical, Composição, Teoria Contemporânea da Música ou Música e Tecnologia, não se achavam preparados para ministrar aulas de música para videogame. Para tal fez-se necessária uma reforma curricular que viabiliza a integração desses alunos ao contexto da música digital. Além disso uma estrutura intermediária se fez necessária para a concretização do processo, visto que a game music se concretiza apenas no contexto interdisciplinar. Um curso mais completo ainda caminha nos seus primeiros passos integrando faculdades distintas que confluem na elaboração de um game completo. Apresentamos este trabalho como um histórico demonstrativo de como foi estruturada a disciplina que busca atender as demandas atuais para o curso de composição.

NOVAS DEMANDAS PARA O CURSO DE COMPOSIÇÃO MUSICAL

A disciplina de música para videogame, segundo depoimento de alunos e professores, tem suas origens a partir da iniciativa dos alunos, nos três cursos que compõe a disciplina – Computação, Desenho Industrial e Música. No caso da música, na Universidade de Brasília, se dá pela iniciativa de um aluno do departamento de música. Este aluno ingressa no Departamento de Música da Universidade de Brasília no ano de 2009. Em 2011 entra em contato com uma professora da Computação do CIC, onde está sendo ministrada a disciplina de Jogos Eletrônicos. Junto a ela, outro professor, também inspirado pelos alunos, desenvolve no Desenho Industrial a disci-

plina de Designe de Jogos. Após o término do semestre letivo, os professores orientaram o aluno a procurar um professor do Departamento de Música, para juntos criarem a disciplina de Música de videogame, formando-se assim a parceria CIC/DIN/MUS (Computação, Desenho Industrial e Música). Por conta de toda a logística de programação e organização das aulas nas três áreas, a disciplina é oferecida apenas uma vez por ano, sendo assim desde 2012. É interessante observar, em todo esse processo, o protagonismo dos alunos, parte deles a ideia da criação da disciplina é são eles os catalisadores da parceria que se estabelece nos três Departamentos: Computação, Desenho Industrial e Música.

Devido à interatividade, o compositor de *game music* não sabe qual o momento exato em que a música deve transmitir alegria, tristeza, drama, etc. “Nesse caso, é preciso que um programa dê parâmetros que permitam modular andamento, volume, instrumentação ou mesmo trocar ou suprimir a sequência musical programada para aquele ponto” (ASSIS, 2006 apud SACHAFFER, 2009: 36). O professor de composição que não esteja familiarizado com essa técnica, terá dificuldades de transmitir essa característica fundamental do videogame para seus alunos. Mais uma vez aqui, a horizontalidade entre alunos e professor foi fundamental para que esse conceito fosse transmitido na disciplina de música de videogame.

REVISÃO DA LITERATURA

Como literatura principal na área do áudio do game, temos a [escritora, teórica, professora] canadense Dra. Karen Collins. Ela possui uma grande quantidade de materiais produzidos na área do qual iremos nos basear para a história e teoria do áudio do videogame. Em seu livro, *Game Sound: An Introduction to the History, Theory and Practice of Video Game Music and Sound Design* (COLLINS, 2008), encontra-se um detalhamento sobre todos os aspectos da música e dos sons produzidos para um jogo de videogame. A música para videogame também se enquadra na categoria de trilha sonora, muito utilizada no cinema. Apesar de autores da área como (COLLINS, 2008), (ASSIS, 2006) e (MUN, 2008) utilizarem “trilha sonora” significando apenas o conjunto das músicas de um jogo eletrônico, o termo não é especificamente definido em nenhum dos estudos. No cinema, vamos encontrar este conceito mais bem definido: trilha sonora é a junção da trilha musical, a pista de ruídos e os diálogos. Neste âmbito vemos que o material de base para compreensão dos processos criativos é gravado preferencialmente em vídeo ao invés de literatura escrita. Para melhor compreensão do tema faz-se necessária uma análise das partituras e do mapa sonoro aplicado em cada game. Alguns ícones do tema se destacam com suas obras gravadas em áudio e vídeo e indicam as técnicas básicas para a produção e conceituação das trilhas atuais. Entre estes autores destacam-se: Tommy Tallarico (Video Games Live), Nobuo Uematsu (Final Fantasy) e Kōji Kondō – primeiro compositor profissional de trilhas para video game tendo se consagrado com a trilha do game Super Mario Bros.

Mais, recentemente, o resultados de algumas pesquisas começam a ser apresentadas nos congressos, como o de Camila Schaffer, *Vgmusic Como Produto Cultural Autônomo: A Música Para Além dos Videogames*. (SHAFFER, 2009)

MÚSICA E ROTEIRO

Para se entender a música para videogame tem-se que primeiro tentar entender a música escrita a partir de um roteiro. Quando se fala sobre composição musical para roteiros tem-se que ter em mente o tipo de roteiro que se vai trabalhar.

Um dos roteiros mais antigos que se conhecem está nos rituais religiosos ou pagãos, sejam eles gregos, egípcios, romanos ou africanos. Esses rituais tem como base a união da música e texto, que seguem um roteiro preestabelecido de acordo com a entidade que se esteja cultuando. Na verdade a utilização da música em outras áreas, levando que as mesmas se apropriem da sua forma de expressão data de tempos antigos:

“Ao longo da nossa história, várias formas de arte incorporaram a música como elemento de expressão. Tirando partido de seu poder de sugestão, compositores procuraram, durante séculos, evocar ou simbolizar elementos da natureza. Na Grécia antiga, por exemplo, declamações apresentadas em praça pública ganhavam insinuações melódicas para expressar emoções. Em vários momentos da história, a música esteve presente também no teatro das feiras, no teatro de marionetes, no circo, na ópera, no ballet, acompanhando a lanterna mágica e o melodrama, no cabaré e em inúmeras manifestações artísticas que tiraram partido de seu poder de sugestão e de seu potencial narrativo” (BATISTA, 2007, p. 75).

Dos rituais religiosos e pagãos, vamos ao melodrama, representado pela ópera e gêneros afins. Nesse gênero, temos um autor que vai levar essa relação as últimas consequências, Richard Wagner e suas óperas baseadas no princípio da obra de arte total.

Gesamtkunstwerk, ou obra de arte total, é um termo da língua alemã atribuído ao compositor alemão Richard Wagner se refere ao ideal wagneriano de junção das artes – música, teatro, canto, dança e artes plásticas. “Para esta junção fazia-se necessário que cada uma destas artes se colocasse a mercê de uma ideia integradora, que traspasse a própria individualidade de cada arte” (PEREIRA, 1995, p. 34)

Saindo dos palcos nos deparamos com o cinema: imagem em movimento. O roteiro no cinema se materializa em cenas, que vão sendo filmadas de acordo com o roteiro e o diretor. Portanto, em cinema, uma cena é um trecho de filme com unidade de tempo e de espaço. Ou, na definição de: “um segmento que mostra uma ação unitária e totalmente contínua, sem elipse nem salto de um plano ao outro” (AUMONT, 2003, p. 45).

Finalmente, a partir do desenvolvimento da informática, temos o aparecimento do videogame, onde roteiros não-lineares, interativos, música em forma de loop e outras características que veremos no decorrer do artigo, o fazem se diferenciar do vídeo e do cinema.

HISTÓRIA DA MÚSICA PARA VIDEOGAME

Apesar dos primeiros jogos eletrônicos terem sido criados no final da década de 50, início da década de 60, o som nos jogos eletrônicos só vai aparecer na década de 70. Devido às limitações tecnológicas, sempre houve uma briga para reduzir o tamanho dos arquivos de áudio, por isso alguns jogos possuíam música apenas na introdução e efeitos sonoros durante o jogo (COLLINS, 2008).

Na década de 80 foram lançados os *arcades*, baseados no CPU11 68000 da Motorola e nos chips de som YM da Yamaha. Esses chips possuíam maior variedade de tons, ou canais de som, chegando a até oito. A maioria dos sistemas trazia co-processadores para lidar com o som. A vantagem é que a música poderia ser tocada sem ser interrompida pelos efeitos sonoros, mesmo não existindo música contínua em grande parte dos *games* nessa época.

No ano de 1980, a empresa Sega lançou *Carnival*, considerado o primeiro jogo com música de fundo contínua (JOHANN; VARGAS, 2009).

Também em 1981, a dupla norte-americana Buckner e Garcia fez a música *Pac Man Fever*, em homenagem ao jogo, que era uma febre naquele ano. O *single* da música vendeu mais de dois milhões de cópias em 1982.

O ano de 1981 marcou o nascimento do jogo que foi o grande sucesso da Nintendo: *Donkey Kong*. Nele, o personagem Mario apareceu pela primeira vez. Em 1983 começaram a surgir os consoles da terceira geração (8 bits/14), como o Famicom, o Master System e o Atari 7800. Em 1984 a gravadora Yen lançou o primeiro álbum de *game music*. O ano de 1985 marcou o nascimento de *Super Mario Bros.* e a popularidade do NES (lançado mundialmente neste ano).

Outro computador lançado em 1985 foi o Commodore Amiga. Ele foi comprado pela Commodore International e vendido como sucessor do Commodore 64. A era dos consoles 16 bits, ou quarta geração, iniciou em 87, com destaque para Super Nintendo (ou SNES, da Nintendo), Mega Drive (Sega), Neo Geo (SNK) e PC Engine (NEC). Na quinta geração, com consoles como Jaguar (Atari), Saturn (Sega),

PlayStation (Sony) e Nintendo 64 (Nintendo), os sistemas de som passaram a ser mais potentes e permitiram uma trilha sonora com maior qualidade. PlayStation, em 1994. Em 1998 a Sega lançou o primeiro console de 128 bits, o Dreamcast, dando início à sexta geração de consoles, que ainda traria o GameCube (Nintendo), o PlayStation 2 (Sony) e o Xbox (Microsoft).

Em 1998 a Nintendo lançou *A Legend of Zelda: Ocarina of Time* para o Nintendo 64. Este é um dos primeiros jogos onde a música influencia na jogabilidade. A Sony lançou o PlayStation 2, em 2000. No ano seguinte, em 2001, a Microsoft entrou na briga pelos consoles e lançou o Xbox. Em 2005 foi lançado o Xbox 360. Ele dá início à geração atual (sétima) de consoles, que conta ainda com o PlayStation 3 e o Nintendo Wii. O PlayStation 3 foi lançado em 2006. Entre as funções do console estão uma robusta capacidade para multimídia, conectividade com o PlayStation Portable (console portátil da Sony) e o uso da próxima geração de discos ópticos, *Blu-ray Disc*³⁷, como o meio de armazenamento primário. Ainda em 2006, a Nintendo lança o Wii, com uma proposta totalmente diferente. Hoje estamos na fase do PlayStation 4 e outros jogos com propostas de roteiro aberto onde o jogador monta seu próprio enredo pelas propostas apresentadas no jogo e na temática central.

CARACTERÍSTICAS DA MÚSICA PARA VIDEOGAME

A música de videogame, a princípio, se assemelha com a música que é composta seguindo um roteiro (trilha sonora de teatro, ópera, cinema). No entanto, a música de videogame tem características intrínsecas que só ela possui. As principais características da música para videogame são: interatividade, *não-linearidade*, *loop*, áudio dinâmico (interativo e adaptativo), imersão e a *diegese*.

Alguns compositores de música contemporânea já usaram a interatividade como técnica de composição. Instalações e algumas peças de teatro também utilizaram essa técnica, mas sempre em uma ou outra obra, não sendo uma característica de nenhuma delas. Diferente do videogame, onde a interatividade é uma característica e a música tem que prever essa interatividade. “A interatividade dos videogames é aquela que permite exploração e surpresa e, ao mesmo tempo, é coerente e razoavelmente previsível” (ASSIS, 2006, p. 20). As surpresas em música significam possibilidades diferentes de cadências, que devem estar previstas na composição de videogame, uma das primeiras dificuldades encontradas por quem não está acostumado com esse tipo de composição.

A *não-linearidade* é uma característica em que o jogador tem diferentes opções e deve ser prevista pelo compositor de música de videogame. Sabemos que alguns compositores de música contemporânea, como Pierre Boulez, utilizaram essa técnica de “aleatorismo controlado”. A *não-linearidade*, que é mais uma técnica de composição musical, como tantas outras, nas composições para videogame torna-se uma característica. “Eu uso o termo *não-linearidade* para me referir ao

fato que os jogos proporcionam, que os jogadores façam muitas escolhas e cada *jogabilidade* seja diferente.” (COLLINS, 2008, p. 17).

A música começa e a continuidade dos compassos seguintes depende dos vários caminhos que vai seguir o jogador, dos vários ambientes que ele vai percorrer e tudo isso deve estar previsto na composição. Sabe-se que a música tradicional, com poucas exceções, é linear. A música *não-linear* implica um domínio na técnica de composição, pouco utilizada na música, o que dificulta que um professor de composição de música tradicional, possa ministrar essa disciplina.

No cinema, a música poder ser diegética: quando é ouvida pelos atores que estão em cena e extradiegética, quando não é ouvida pelos atores que estão em cena. Na verdade é uma simplificação, é bem mais complexo que isso, principalmente quando trazemos o conceito de *leitmotif*, herdado da ópera. Mesmo imaginando a forma mais ampla e complexa de diegese no cinema, no videogame ele se torna bem mais complexo ainda, mormente quando acrescentamos o conceito de “áudio dinâmico”.

Para ser ter a ideia da complexidade da música de videogame, quando levamos em conta as possibilidades de diegese e do “áudio dinâmico”, veja o que diz Collins a esse respeito:

No jogo online RPG Asheron Call 2: Te Fallen Kings (Turbine Software, 2003), a música de não-diegética de fundo que toca na cena, muda para diegética, quando os jogadores decidem fazer o seu personagem tocar um instrumento ou cantar junto com a música de fundo. A música não apenas mudou de não-dinâmica para dinâmica, como também, de não-diegética para diegética. (COLLINS, 2008, p. 138, tradução nossa)

Desta forma a trilha sonora para videogame tem sido reconceituada para princípios mais amplos de ambientação sonora. O áudio inserido nos games precisa ambientar e guiar as emoções do roteiro de maneira que o jogador sinta aquilo que foi programado e idealizado pelo roteirista ou diretor do projeto. Experiências recentes demonstram que a trilha em si não conceitua o contexto do enredo visto que o roteiro dinâmico já apresenta problemas interdependentes que dão vida a histórias secundárias mais fortes e complexas do que o tema principal. Isto acontece como uma textura contrapontística dentro do roteiro onde os temas se desenvolvem dentro e fora do enredo principal.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISCIPLINA CRIADA

Por conta de toda a logística de programação e organização das aulas nas três áreas, a disciplina é oferecida apenas uma vez por ano, sendo assim desde 2012. Observou-se em todo esse processo o protagonismo dos alunos. Partiu deles a ideia da criação da disciplina e foram eles os catalisadores da parceria que se estabeleceu nos três Departamentos: Computação, Desenho Industrial e Música.

Características intrínsecas à música de videogame fizeram com que o processo de criação da disciplina fosse mais difícil, sob o ponto de vista musical. O professor para ministrar essa disciplina precisou ter alguns pré-requisitos que não se encontrava facilmente no mundo acadêmico, o conhecimento de técnicas de composição de roteiro, *não-linear*, diegese, interatividade. Percebeu-se que são pré-requisitos que não se aprendem na Academia, ou em um curso convencional de composição musical, mesmo num curso de cinema, onde, apesar de se aprender a compor para roteiro, trilha sonora, aborda-se superficialmente a *não-linearidade*, e muito menos a interatividade. Mesmo o conceito de diegese, aplicado ao videogame, é bem mais complexo que no cinema e muito mais dinâmico e mutável no seu progresso temporal. Além do domínio

das técnicas de roteiro o curso foi montado para ampliar o panorama de conhecimento tecnológico do aluno mantendo sempre uma porta aberta para integração de novas tecnologias. Por esta razão vimos que o curso precisa contemplar a análise constante de novas ferramentas pois o mercado sempre atualiza novas técnicas e equipamentos que reúnem agilidade, economia e qualidade na produção da trilha musical. O uso de tecnologia computacional, item indispensável para a produção de uma trilha não-linear e interativa torna indispensável a aplicação de um treinamento mais sólido no domínio de softwares e suas integrações com aplicativos móveis. A manipulação digital é requisito mínimo para que o aluno se desenvolva nesse assunto. Todavia, dentro de nossa universidade ainda não temos um laboratório com equipamentos suficientes para atender toda a demanda de alunos que procuram essa área do conhecimento. Contamos assim com equipamentos trazidos pela turma que se articula para concretizar de melhor maneira os conceitos ensinados. Dessa forma, conclui-se que, somente com o auxílio destes alunos, que detêm grande parte do conhecimento prático e teórico desse estilo de música, e numa relação horizontal com os professores, é que se pode criar a disciplina música de videogame no Departamento de Música da Universidade de Brasília.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Jesus de Paula. *Artes do videogame: conceitos e técnicas*. São Paulo: Alameda, 2006.
- MUN, Raphael. *Video Game Music and its effect on society*. 2008. Disponível em: <<http://www.programexperts.com/articles/VideoGameMusicSociety.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2009.
- AUMONT, Jacques; e MARIE, Michel: *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Papyrus Editora, Campinas, 2003, pp. 45-46.
- BAPTISTA, André - *Funções da Música no Cinema: Contribuições para a elaboração de estratégias composicionais - Minas Gerais - Brasil*, Fevereiro de 2007. 174 paginas. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Escola de Música da - Universidade Federal de Minas Gerais.
- BONOMA, Thomas V. Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. *Journal of Marketing Research*, Vol XXII, May 1985.
- COLLINS, Karen. *Game Sound: An Introduction to the history, theory, and practice of video game music and sound design*. The MIT Press, 2008
- COLLINS, Karen. *“An Introduction to the Participatory and Non-Linear Aspects of Video Games Audio.”* In *Essays on Sound and Vision*, edited by Stan Hawkins and John Richardson. Helsinki: Helsinki University Press, 2007.
- GOODE, W. J. & HATT, P. K. *Métodos em Pesquisa Social*. 3. ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.
- COLLINS, Karen. *“Loops and Bloops”: Music on the Commodore 64*. *Soundscapes: Journal of Media Culture* 8 (February 2006): Disponível em http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/VOLUME08/Loops_and_bloops.shtml.
- JOHANN, Marcelo; VARGAS, Sílvia Regina. *Videogame music*. 2009. Disponível em: <<http://www.inf.ufrgs.br/~johann/VideogameMusic.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2009.
- PEREIRA, Miguel Serpa. *Cinema e Ópera: uma encontro estético com Wagner*. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes – USP, 1995.



Pôsteres

Pôsteres

Música, criação e expressão na contemporaneidade

**REFLEXÕES SOBRE O USO DO CORPO
EM GRUPOS DE FLAUTA DOCE**

Cristiane Carvalho (PPGMus - Laboratório de Performance e
Cognição Musical - EMAC/UFG)
cristianecarvalho.ufg@gmail.com

Sonia Ray (PPGMus - Laboratório de Performance e
Cognição Musical - EMAC/UFG)
soniaraybrasil@gmail.com

Resumo: O texto faz reflexões sobre a utilização do corpo pelos flautistas doce e sua aplicabilidade na preparação para a performance em grupos. O objetivo deste trabalho é discutir a preparação corporal do flautista doce, observando fatores que possam dificultar a preservação da saúde. A pesquisa foi realizada através de revisão de literatura sobre o corpo na performance musical e técnica da flauta doce, buscando sua aplicabilidade a situações de performance em grupo. Sugere-se que preparação corporal consciente auxilia na performance de grupos de flauta doce.

Palavras-chave: Preparação corporal; Performance musical; Flauta doce; Grupos de flauta doce.

Abstract: This paper reflects on the use of the body by the recorder players and their applicability in preparation for performance in groups. The objective of this paper is to discuss the body preparing the recorder player, noting factors that may hinder the preservation of health. The survey conducted through review of literature on the body in musical performance and recorder technique, seeking their applicability to group performance situations. It suggested that conscious body preparation assists in performance recorder groups.

INTRODUÇÃO

As pesquisas que abrangem o corpo do músico durante performance e suas implicações funcionais tem ganhado espaço no Brasil. A atividade física durante a performance é comparada aos aspectos de preparação de esportistas, observa-se a relação de estudos da performance musical com foco nos aspectos como aprendizagem motora (LAGE, 2002), alongamento muscular (RAY; MARQUES, 2005), ergonomia (COSTA, 2005), biomecânica (CINTRA; VIEIRA e RAY, 2004) e comportamento preventivo (FRAGELLI; GÜNTHER, 2012), e outros estudos abordam técnicas e procedimentos que visam minimizar possíveis problemas decorrentes de comportamentos inadequados em relação ao corpo e sua preparação para a performance.

A preparação de flautistas e as interfaces com outras áreas de conhecimento como as ciências da saúde corroboram para a conscientização de uma rotina diária com mais qualidade. A flauta doce possuía notoriedade como instrumento virtuosístico até o século XVIII na Europa, tendo papel significativo na obra de grandes compositores como Vivaldi e Handel (PAOLIELLO, 2007). Após um hiato no ocorrido no século XIX, a prática e o ensino da flauta doce ressurgem no século XX unido com a necessidade de atualização da técnica e preparação para a performance de flautistas.

O CORPO NA PREPARAÇÃO PARA A PERFORMANCE

Diversos autores têm abordado o processo de preparação do músico instrumentista, processo que contempla aspectos psicológicos, técnicos, neurológicos e corporais. A exigência de horas de ensaio e estudo individual evidenciam a busca por estratégias que minimizem risco de adoecimento do músico *performer*. Neste sentido, apresentamos uma breve revisão de estudos que podem auxiliar na preparação de flautistas doce, bem como outros instrumentistas.

Segundo RAY; MARQUES, (2005) “A fisiologia médica define aquecimento muscular como uma atividade que aumenta a temperatura interna dos músculos, preparando-os para um trabalho muscular.” O alongamento seria elaborado de forma a aumentar o comprimento dos chamados “músculos encurtados”. As autoras ressaltam que os instrumentistas precisam trabalhar o fortalecimento de toda musculatura corporal, para adquirir maior resistência para as horas de estudo individual, ressaltando que qualquer trabalho corporal deve ser sempre acompanhado por um profissional da área e sugere uma série de exercícios para alongamento.

Para Fragelli e Günther (2012), aspectos como local de estudo e ensaio, cadeiras e crenças pessoais afetam a saúde do músico, propondo um inventário com o objetivo de identificar as crenças pessoais presentes em músicos de orquestra quanto a preparação corporal. Lage ET AL (2002) apresenta conceitos e objetos de estudos da área de aprendizagem motora. Segundo os autores, a performance musical tem atividades de alta demanda de Habilidades *cognitivo-motoras* e capacidades *perceto-motoras*, enquanto que com a prática deliberada habilidades podem ser adquiridas, as capacidades são hereditárias. Entre os fatores que interferem na aprendizagem motora, os autores colocam elementos como instrução verbal, demonstração e feedback. Embora o texto seja direcionado ao ensino da performance, traz importantes contribuições na compreensão do processo de aprendizagem motora.

A preparação para a performance é multifacetada, sugere-se que a demanda de preparação corporal está intrinsecamente conectada à aspectos como alto nível de tensão e ansiedade e falta de contração. Neste sentido, os estudos que relacionam a técnica de Alexander à preparação do músico demonstram sua eficácia em dificuldades consideradas como psicofísicas. Santiago (2008) em estudo com alunos da graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais sugere a eficácia do uso da Técnica de Alexander como auxiliar na preparação psicofísica do instrumentista, mudando a percepção dos alunos quanto a melhora geral de postura corporal, condicionamento físico, motivação, autoconfiança, ansiedade e concentração durante as performances.

O CORPO EM MÉTODOS, LIVROS E TRATADOS DE FLAUTA DOCE

O tratado escrito por Sebastian Virdung de 1511 é considerado atualmente como o primeiro que contém instruções sobre a flauta doce, claramente destinado a amadores, o tratado consiste principalmente em informações de dedilhados do instrumento. Grande parte dos tratados dos períodos renascentista e barroco possuem tabelas de digitação do instrumento com esparsas informações de postura corporal durante a performance.

As produções escritas que sobreviveram ao tempo trazem contribuições diversas questões para performance da flauta doce, como a seguir: Agricola(1545) – tabela de digitações; Ganassi (1535) – tabela de digitações e articulações; Cardan (1546) – controle respiratório; Jambe de Fer (1556) – tabela de digitações e dedo de suporte; Praetorius (1619) – iconografia com *consort* completo, de sub-sopranino a grande baixo; Bismantova (1677) – flauta em 3 partes, exercícios de

digitação e tabela de dedilhados; e Hotteterre (1707) que aborda aspectos de posicionamento das mãos na flauta doce.

No reinício da prática da flauta doce no século XX, o instrumento teve interlocutores que utilizando recursos técnicos de execução outros instrumentos de sopro não adequadas, pois esta permanecera em construções originais de luthiers do século XVIII. Segundo Lasock (1995), o típico livro de orientação para flauta doce moderno consiste apenas de exemplos musicais. Desde 1960, observamos o surgimento de outros materiais complementares como o Recorder Technique de Anthony Rowland-Jones, destinado a amadores, mas não negligencia as informações básicas de afinação, posicionamento das mãos, respiração, entre outras.

Walter Van Hauwe (1984) trata de questões de postura corporal na flauta doce, propõe exercícios para melhor posicionamento da mão observando dedos de suporte. A postura corporal em Hauwe(1984) é apresentada de forma a evidenciar aspectos como relaxamento, alongamento e pontos de apoio do instrumento.

APLICAÇÕES NA PREPARAÇÃO PARA A PERFORMANCE EM GRUPOS DE FLAUTA DOCE

Segundo Hunt (2002, *apud* Lasock, 2012, p. 21), o grupo de flauta doce foi registrado pela primeira vez em 1540. Os seus membros foram cinco irmãos da família Bassano, quatro dos quais já haviam sido empregados na corte. O *consort* presumivelmente teria consistido de *great bass*, baixo estendida, *basset* e tenores.

A diferença entre os tamanhos das flautas de um *consort* sugerem um maior cuidado em relação à sua preparação corporal. Uma breve revisão bibliográfica indica que as pesquisas a respeito de formações camerísticas com flautas doce são esparsas, não compreendendo informações sobre as práticas de preparação corporal e suas implicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A performance em grupos de música de câmara exige dos interpretes a integração de diversas formas de preparação. A reflexão aqui realizada levou em consideração uma breve revisão de literatura sobre a preparação corporal do músico. Foi possível também detectar os tratados e livros de flauta doce possuem poucas informações específicas de preparação corporal, excetuando o livro de Hauwe(1984) para apoio no momento da preparação para a performance de grupos de flauta doce. Neste sentido, os estudos sobre corpo na preparação para a performance mostram consistentes e importantes para a preparação para a performance de grupos de flauta doce.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CINTRA, Sylmara; VIEIRA, Marcus; RAY, Sonia. Relações da performance musical com a biomecânica do movimento humano. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICA DA UFG, IV, 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG. 2004. p. 164-167.

COSTA, Patrícia Porto. Contribuições da ergonomia à saúde do músico: considerações sobre a dimensão física do fazer musical, *Música Hodie*, Goiânia, vol. 5, nº 2, 2005. p. 53-63.

FRAGELLI, T. B.; GÜNTHER, I. A. Abordagem ecológica para avaliação dos determinantes de comportamentos preventivos: proposta de inventário aplicado aos músicos, *Per Musi*, Belo Horizonte, n.25, 2012. p. 73-84.

HAUWE, Walter van. *The Modern Recorder Player*. Londres: Schott, 1984.



RAY, Sonia; MARQUES, Xandra Andreola. O alongamento muscular no cotidiano do performer musical: estudos, conceitos e aplicações. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XV, 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ. 2006. p. 1220-1229.

LAGE, Guilherme Menezes. A aprendizagem motora na performance musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, v.5/6, 2002. p. 14-37.

LASOCK, D. (2012). What We Have Learned about the History of the Recorder in the Last 50 Years. *American Recorder*. p. 18-29.

LASOCK, D. Instruction books from c1500 to the present day. In: THOMSON, John Mansfield. *The Cambridge Companion to the Recorder*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 119- 131.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical*. Monografia (Licenciatura). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UFRJ, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro, 2007.

SANTIAGO, Patrícia. O impacto da Técnica de Alexander na atuação de músicos instrumentistas. In: CONGRESSO DA ABEM, XVII, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP. 2008 p. 1-9.

Pôsteres**Arte na cultura, na sociedade e no pensamento musical contemporâneo****OS CONHECIMENTOS MUSICAIS DO PIANISTA COLABORADOR
NA PERSPECTIVA DE PROVAS DE CONCURSO PÚBLICO**

Guilherme Farias de Castro Montenegro
(Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília)
gfmontenegro@gmail.com

Palavras-chave: Pianista colaborador; Conhecimento musical; Provas de concurso público.

INTRODUÇÃO

Uma das características do trabalho profissional do pianista colaborador¹ é o fazer musical coletivo. A participação mínima de instrumentistas e/ou cantores nessa atividade é de duos e admite formações maiores até os octetos. As finalidades são variadas e abarcam: a preparação de dançarinos, a montagem de óperas e teatros, a produção musical de eventos, casórios e festivais, ou o ensino formal de música. Por isso, é possível encontrar esse músico atuando em diferentes contextos: igrejas, instituições governamentais e filantrópicas, companhias de ópera, teatro e dança, e também em instituições educacionais. Com relação ao contexto formal de educação, a atuação do pianista colaborador tem despertado o interesse de alguns pesquisadores (CORCORAN, 2011; COSTA, 2011; MUNDIM, 2009; PORTO, 2004).

Na educação musical, são recorrentes as discussões sobre a formação do pianista colaborador, as habilidades e os conhecimentos aprendidos, e as relações da formação com o mercado de trabalho. A graduação em Música tem sido apontada como uma etapa formativa importante desse profissional. Segundo Porto (2004), Mundim (2009) e Muniz (2010), a formação superior do pianista tem apresentado um currículo que privilegia habilidades, conhecimentos e repertório para o solista. Essa é uma prática musical mais individualizada que, de acordo com os autores, não incentiva a leitura à primeira vista, os conhecimentos sobre a técnica vocal/instrumental e nem a habilidade de reduzir grade coral e orquestral, sendo necessário ampliar o perfil formativo do pianista para as funções de camerista, acompanhador ou correpetidor. Compartilhando de preocupações semelhantes, Miranda (2013) investigou a formação do pianista em curso de bacharelado na perspectiva da grade curricular e das práticas musicais vivenciadas por graduandos e professores de uma universidade pública. Além disso, os autores concordam que há divergências entre a formação em nível Superior e o perfil profissional desse pianista para o mercado de trabalho (PORTO, 2004; MUNDIM, 2009; MUNIZ, 2010; MIRANDA, 2013).

¹ A literatura aponta que, de acordo com as funções, a terminologia para designar esse profissional pode variar: correpetidor, acompanhador, colaborador, coach, sideman. No entanto, alguns autores confirmam a preferência pelo termo colaborador, evidenciando a característica comum a todas as funções e a tendência em designá-lo colaborador em programas de pós-graduação nos Estados Unidos e na Europa (FOLEY, 2006; KATZ, 2009; COSTA, 2011)

Em relação ao mercado musical, é notório que as instituições de ensino superior têm contratado pianistas colaboradores para atuarem nos cursos de bacharelado e licenciatura em Música. Essa situação é evidenciada por meio da abertura de editais e da realização de provas de concurso público para o profissional. Segundo os editais consultados, as seleções destinam-se ao provimento em cargo Técnico cuja formação mínima exigida é bacharelado ou licenciatura em Música (BRASIL, 2012a; 2012b; 2009).

A contratação de pianistas colaboradores nas universidades efetiva um espaço importante de mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, evidencia a realização de atividades pedagógico-musicais coletivas que se destinam à formação de músicos e professores de música. Ginsborg e King (2007) destacam a importância da interação que essas atividades colaborativas proporcionam entre os componentes do grupo, especialmente os duos. Ainda de acordo com as autoras, a interação favorece a aprendizagem entre pares e o desenvolvimento cognitivo-musical. Dessa forma, a presença do pianista colaborador nas universidades e as variadas situações interativas de apropriação e transmissão da música estimularam a presente investigação.

OBJETIVO

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento cujo objetivo é investigar os conhecimentos musicais do pianista colaborador exigidos em provas de concurso público.

METODOLOGIA

Em virtude dos objetivos propostos, essa pesquisa apóia-se na abordagem qualitativa, bastante empregada na área das ciências humanas e sociais. Tal abordagem privilegia o caráter metodológico da interpretação e da construção do objeto que emerge do contexto natural (FREIRE, 2010). O método escolhido foi a pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). De acordo com esses autores, a investigação documental é recomendada principalmente por duas razões: (1) permite situar o objeto de estudo em perspectiva histórica e sociocultural e (2) possibilita apreender o aspecto temporal e as mudanças que porventura possam ocorrer ao objeto, às suas características e a seu contexto.

Para obter os documentos, utilizou-se uma ferramenta de busca disponibilizada no portal eletrônico PCI Concursos². Foram digitadas as seguintes palavras-chave: pianista colaborador; pianista acompanhador e pianista correpetidor. Apenas o último termo teve resultado, apresentando 7 (sete) provas de concurso público para pianista colaborador. A seleção desses documentos levou em conta os critérios de credibilidade e representatividade (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GINDANI, 2009).

A análise documental foi baseada em procedimentos de categorização. Em geral, esses procedimentos exigem, principalmente, a interpretação dos dados e a definição de códigos que permitam a sua organização e que lhes confira coerência aos objetivos propostos (GIBBS, 2009).

² Esse portal eletrônico reúne notícias e informações e disponibiliza editais para concursos públicos em diversas áreas profissionais e em todas regiões geopolíticas do Brasil. Há material didático, apostilas, simulados, provas de concurso público que já foram aplicadas e fóruns de discussão. De acordo com o portal, os materiais são compartilhados e atualizados diariamente e, no momento de redação deste artigo, cerca de 20 mil pessoas haviam consultado esse portal. <http://www.pciconcursos.com.br/provas>

RESULTADOS PARCIAIS

Para o desenvolvimento da pesquisa e da análise dos dados, considera-se que o conhecimento musical não é linear ou seqüencial, pois emerge do meio social e das práticas culturais. Essas práticas são incentivadas por diferentes motivos e objetivos e geram múltiplas significações para os indivíduos. Na educação musical, enquanto campo epistemológico específico, a própria definição do objeto música é complexo porque envolve a perspectiva filosófica e estética e tem implicações no conceito de conhecimento (KRAEMER, 2000). Segundo o autor, o conhecimento musical emerge de problemas relacionados à apropriação e transmissão de música e não pode ser reduzido em si mesmo. Pelo contrário, está implicado em tarefas como: compreensão, interpretação, descrição, e conscientização da prática músico-educativa (KRAEMER, 2000).

As provas de concurso público analisadas são destinadas à seleção e contratação de pianistas colaboradores em diferentes universidades públicas federais. Embora as provas apresentassem outros conteúdos, esta pesquisa documental considerou apenas os conteúdos de música. A prova mais antiga é de 2009 e a mais recente, de 2012. A quantidade de questões de música variou entre 20 e 40 e o seu formato foi de múltipla escolha, devendo o candidato marcar uma única resposta. A exceção foi na prova realizada pela UFPB em 2012, que solicitou o julgamento de itens entre certo e errado. O panorama geral é apresentado na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Provas de concurso público para pianista colaborador no Brasil

Instituição realizadora do concurso	Ano do concurso	Quantidade de questões em musica
UFPE	2012	40
UFSM	2012	40
UFPB	2012	25
UFCG	2012	20
UFU	2009	20
UFPB	2009	30
SEAD/SEE/SECULT/PB	2013	20

Fonte: autoria própria.

A partir da análise inicial dos documentos, emergiram algumas categorias importantes relacionadas aos conhecimentos musicais do pianista colaborador: (1) linguagem musical e notação; (2) musicologia histórica e estética composicional; (3) familiaridade e reconhecimento de repertório; (4) formas de organização, estruturas e fraseologia do discurso musical.

Com relação primeira categoria, surgiram duas subcategorias: (a) harmonia funcional, campos harmônicos, escalas, modos, acordes e intervalos e (b) andamento, tempo musical, agógica e compasso. Em ambos os casos, as questões das provas solicitavam o reconhecimento desses elementos a partir da notação em exemplos musicais específicos.

Na categoria musicologia histórica e estética composicional foram exigidos conhecimentos sobre escolas composicionais e a apreciação estética de diferentes estilos musicais, sua relação com o contexto social e as suas ideologias Além disso, as relações entre os compositores e a escola estético-musical à qual eles estavam vinculados também foram objeto de avaliação nas provas de concurso público. A questão 34 da prova aplicada pela UFCG exemplifica a categoria (2) e é reproduzida no Quadro 1:

Quadro 1: Questão extraída da prova de concurso público para pianista colaborador realizada pela UFCG/COMPROV em 2012.

34) Liderado pelo compositor alemão Hans-Joachim Koelreutter (radicado no Brasil a partir de 1937), surgiu no Rio de Janeiro, em 1939, um grupo de compositores defendendo “uma arte musical que seja a expressão real da época e da sociedade” e, refutando a “chamada arte acadêmica”. Tal grupo, congregando no início compositores como Luiz Heitor, Brasília Itiberê e Luís Cosme – e, depois, outros como Claudio Santoro, Guerra-Peixe e Edino Krieger -, foi denominado:

- a) Musica Viva b) Musica Nova c) Ars Nova d) Musica Atual e) Musica Livre

Outro conhecimento musical considerado importante na perspectiva das provas é a familiaridade e o reconhecimento de repertório. Nesse caso, as questões tinham dois formatos. O primeiro, o candidato deveria relacionar o compositor aos nomes de sua obra. No segundo, esperava-se que o candidato reconhecesse o repertório a partir da referência visual de um trecho da música grafado em partitura. Provavelmente, o objetivo desse tipo de questão era valorizar a extensão de repertório e estilos musicais conhecidos pelo candidato. As provas de UFPB 2009 e UFSM 2012 apresentam a exigência, conforme sua reprodução nos Quadros 2 e 3 a seguir:

Quadro 2: Questão 21 extraída da prova de concurso público para pianista colaborador realizada pela UFPB/COPERVE em 2009.

21) As 32 sonatas para piano de Beethoven já foram chamadas de “A Bíblia do pianista”. Quanto a exemplos dessas sonatas, julgue os seguintes itens:

- I. Opus 32 (Apassionata) – o primeiro movimento, em Ré Maior, abre com uma introdução lenta.
- II. Opus 31 n. 2 (Tempestade) – o primeiro movimento, em Ré menor, abre com um acorde de Lá Maior arpejado.
- III. Opus 13 (Pathétique) – o primeiro movimento abre com uma introdução lenta em Dó Menor.
- IV. Opus 27 n. 2 (Sonata quasi una fantasia) – o primeiro movimento é em Dó suspenido menor
- V. Opus 112 n. 1 – a ultima sonata de Beethoven

Quadro 3: Questão 10 extraída da prova de concurso público para pianista colaborador realizada pela UFSM/COPERVES em 2012.

10) Assinale a alternativa que apresenta o compositor de um quinteto para piano e cordas com a mesma instrumentação do Quinteto “A Truta” de Franz Schubert.

- a) Felix Mendelssohn b) Johann Nepomuk Hummel c) Richard Strauss
d) Johannes Brahms e) Carl Maria Von Weber

Por último, emergiu a categoria formas de organização, estruturas e fraseologia do discurso musical. Nessas questões, o destaque da música como discurso musical foi bastante evidente e o candidato deveria saber conceitos relacionados a frase, exposição de temas, desenvolvimento, contra-sujeitos, articulações, fraseologia e formas musicais diversas: ABA, ABACA, forma sonata e fugas.

Durante essa análise inicial, não foram identificados conhecimentos relacionados à pedagogia musical, ou seja, situações pedagógicas sobre o que é ensinado/aprendido e quais metodologias e estratégias são empregadas nos ensaios colaborativos, por exemplo.

Com relação ao formato das provas analisadas, nenhuma questão dissertativa foi proposta. Sem essa possibilidade de ampliar a avaliação sobre o candidato, as provas de concurso apresentaram questões fechadas que tendem à memorização de informações e não estimulam o pensamento reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recentemente a abertura de concursos públicos para pianistas colaboradores em instituições de ensino especializado de música no Brasil representa a ampliação de oportunidade de trabalho para esses profissionais e, ao mesmo tempo, tem confirmado a importância de sua atuação em contextos formais de educação musical. A presença de pianistas colaboradores nas universidades tem se consolidado, evidenciando o papel formativo desses atores na formação de músicos e professores de música. A atividade musical que desenvolvem colaborativamente em cursos universitários tem impacto direto sobre as aprendizagens dos graduandos. Nesse sentido, cabe às universidades um papel importante de elaborar provas cujos conhecimentos sejam coerentes com esse perfil profissional.

A ausência de conhecimentos pedagógicos nas provas de concurso público sinalizam que o pianista deveria dominar apenas os conteúdos relacionados ao objeto música, desconsiderando, desse modo, toda a dinâmica e complexidade dos processos de apropriação e transmissão do conhecimento. A inclusão de conteúdos pedagógico-musicais favorecerá reflexões nas quais o pianista seja capaz de problematizar e lidar, futuramente, com as complexidades dessas situações em educação musical.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho científico, apresentado no XV SEMPEM, Goiânia-GO, recebeu apoio financeiro do Fundo de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Edital n. 10, de 08 de março de 2012. *Concurso Público*. Publicado no DOU em 09 de março de 2012, p. 70-77.

_____. Edital n. 001/2012 PRRH. *Concurso público em Cargos Técnicos Administrativos em Educação*. Universidade Federal de Santa Maria, Pro-Reitoria de Recursos Humanos. Publicado em DOU em...

_____. Edital n. 014/2009. *Concurso público para Técnico Administrativo*. Universidade Federal de Uberlândia, Pro-Reitoria de Recursos Humanos. Publicado em DOU em....

CORCORAN, Catherine Theresa. *The making of an opera coach*. 2011. 215f. Dissertation (Doctor of Education) – The Teachers College, Columbia University, USA, 2011.

COSTA, José Francisco da. *Leitura à primeira vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000849322&opt=4>>. Acesso em: 23 set. 2012

FREIRE, Vanda Bellard. Música, pesquisa e subjetividade. In: FREIRE, Vanda Bellard (org). *Horizontes da pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GINSBORG, Jane; KING, Elaine. The roles of expertise and partnership in collaborative rehearsal. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PERFORMANCE SCIENCE, n.1, 2007, Porto. *Proceedings...* London: Royal College of Music, 2007. p. 61-66. Disponível em: <<http://www.legacyweb.rcm.ac.uk/ISPS/ISPS2007/Proceedings>>. Acesso em: 13 out. 2012.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Revista Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr/nov., 2000, p. 50-73.

MIRANDA, Simone de. A formação do pianista no curso de bacharelado em piano em uma universidade federal do centro oeste. In: XIII SEMPEM – Seminário Nacional de Pesquisa em Musica da UFG. *Anais do...* Goiânia: PPG Musica, 2013, p. 150-152.

MUNDIM, Adriana Abid. *O pianista colaborador: a formação e atuação performática no acompanhamento de flauta transversal*. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Performance Musical) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/AAGS-7XMLVZ>>. Acesso em: 7 set. 2011.

MUNIZ, Franklin Roosevelt. *O pianista camerista, correpetidor e colaborador: as habilidades nos diversos campos de atuação*. 2010. 49 f. Dissertação (Mestrado em Performance Musical e Interfaces) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

PORTO, Maria Caroline de Souza. *O pianista correpetidor no Brasil: empirismo x treinamento formal na aquisição das especificidades técnicas e intelectuais necessárias à sua atuação*. 2004. 101 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de Historia e Ciências Sociais*. Ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: <http://redenep.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf>. Acesso em: 10 Jun. 2015.

Pôsteres**A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em Educação Musical e saúde (Musicoterapia)****O USO DO GNU SOLFEGE COMO ELEMENTO FACILITADOR DA PERCEPÇÃO MUSICAL: UM OLHAR TECNOLÓGICO APLICADO À EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**Luiz Espíndola de Carvalho Júnior (Mestrando Emac/UFG)
luizjunior120@gmail.com

Resumo: O presente trabalho analisa a utilização do software livre *GNU SOLFEGE*, no ensino do solfejo na escola pública, por ser gratuito, de fácil utilização e instalação simples. Ressalta a utilização da pedagogia musical desenvolvida por Zoltán Kodály, dentro da metodologia de solfejo proposta pelo software analisado. Aponta como a percepção auditiva humana acontece e suas implicações para a conservação da saúde auditiva. Reconhece a Tecnologia Musical como uma ferramenta válida para o Ensino Musical Escolar. As principais conclusões encorajam a utilização dessa ferramenta.

Palavras-chave: Solfejo; Tecnologia Musical; Percepção Auditiva; Kodály; GNU SOLFEGE.

INTRODUÇÃO

A aprovação da Lei Nº 11.769, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas de educação básica (MARTINS, 2011), e sua adequação em até 3 anos a partir da promulgação da Lei, ensejando discussões sobre a mão de obra especializada e logística da implantação desta Matéria. Espera-se que o uso da interdisciplinaridade seja implementado junto com o conhecimento musical (AMARAL, 2010; PEREIRA, 2010). Qualquer análise superficial deste assunto evidencia três déficits importantes: falta de profissionais qualificados, ausência de equipamento específico nas escolas públicas, e inexistência de material didático com alcance nacional.

Margeando estes aspectos negativos, observou-se grande esforço do Governo Federal na década de 90 (PROINFO), objetivando a implementação de laboratórios de informática em escolas de nível básico do país, e a implantação de banda larga educacional universalizada (Projeto Banda Larga nas Escolas Públicas Urbanas). Este projeto teve estimativa de alcance de 50 milhões de estudantes brasileiros, 86% dos estudantes do país.¹

Apoiando estas alegações iniciais, observa-se a discussão acerca da utilização de softwares na educação musical (VENEGA; SOUSA, 2012), e uso da música contemporânea no ensino musical escolar brasileiro (BORGES, 2014), faz-se presente em um momento de globalização tecnológica, com a educação à distância em pé de igualdade com a presencial (GOHN, 2009), reforçando a utilização de instrumentos pedagógicos cibernéticos.

¹ <http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalNivelDois.do?acao=&codItemCanal=1539&codigoVisao=4&nomeVisao=Cidad>. Acesso em 25 de maio de 2014.

REFLEXÕES RELATIVAS À AUDIÇÃO HUMANA

A Musicoterapia, em suas várias vertentes, possui uma extensa bibliografia tratando da audição humana, tanto no seu aspecto fisiológico, quanto psicológico: “O impacto do som, via canal auditivo, também pode estimular uma reação física, incluindo, entre outras, efeitos sobre o batimento cardíaco” (FILHO, 2001, p.2). Percebeu-se que a função auditiva possui desdobramentos muito além da fruição estética, sendo aproveitados como terapia para promoção e produção da saúde (CUNHA, 2015).

A Psicoacústica (MOURA, 2006) é a ciência que estuda como o nosso cérebro percebe os sons. Este aspecto é de grande importância, levando-se em consideração que nem tudo que ouvimos foi gerado por uma fonte sonora, como da mesma forma, nem tudo que foi gerado por uma fonte sonora será ouvido com exatidão. (ibidem, p.4). Sendo assim, para compreendermos como se dá a escuta de um som musical, sendo ele sintetizado, plano ou com a presença ou ausência de harmônicos, temos que conhecer o conceito de som e as estruturas físicas que a propiciam (mecanismo da audição).

Wisnik nos apresenta sua definição de som:

Sabemos que som é onda, que os corpos vibram, que essa vibração se transmite para a atmosfera sob a forma de uma propagação ondulatória, que o nosso ouvido é capaz de captá-la e que o cérebro a interpreta, dando-lhe configurações e sentidos (WISNIK, 1999, p.17).

Para haver som, é necessário a vibração física de um meio (RUI, 2007); sendo assim, para que o processo de escuta e percepção sonora se efetive (MOURA, 2006, p.6), componentes físicos são necessários; diante desta premissa, apresentamos as estruturas que compõem o ouvido humano (Figura 1).

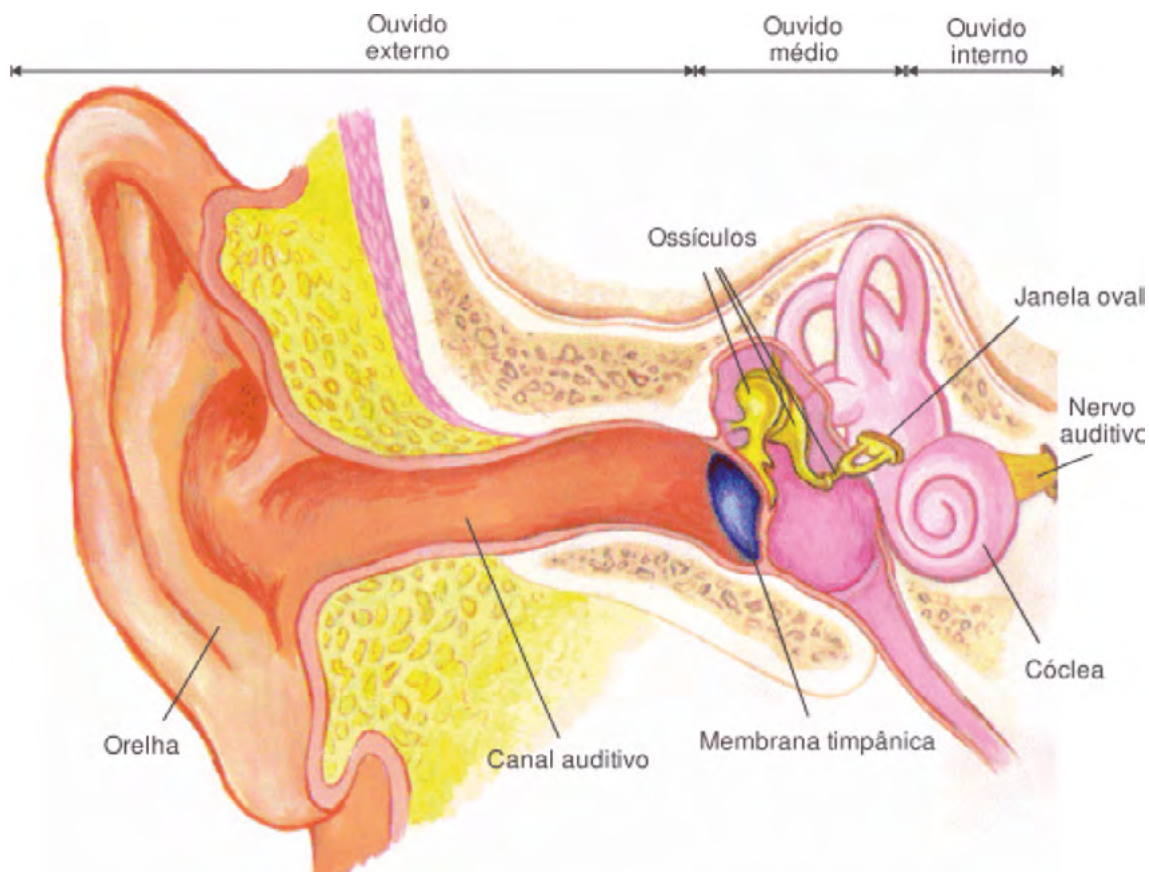


Figura 1 – Ouvido Humano

Fonte: Retirado de A Física Na Audição Humana (RUI, 2007). Ilustração por Dudu Sperb.

As ondas sonoras penetram pelo pavilhão auricular, provocando a oscilação da membrana do tímpano. Esta membrana excita por vibração mecânica a cadeia ossicular (estribo, martelo e bigorna), que por sua vez passam suas vibrações para as células ciliadas da membrana basilar na cóclea; estas se dobram e liberam, por intermédio de reações químicas, um impulso nervoso até o cérebro.

As estruturas denominadas como células ciliadas nos conduzem à discussão sobre a percepção sonora pelo cérebro. Estão distribuídas ao longo do canal coclear (35 mm), fazendo a recepção do sons graves aos agudos, não sendo esta distribuição de maneira linear:

Entretanto, o movimento destas células em diferentes lugares ao longo da membrana basilar indica uma excitação de neurônios diferentes no nervo auditivo. Assim a frequência de um tom é representada em um código baseado em quais neurônios estão ativos e quais estão em repouso. (MOURA, 2006, p.6)

Isto significa que a sensibilidade do ouvido humano não é a mesma para sons graves, médios e agudos. Esta pesquisa foi iniciada em 1933 por Fletcher & Munson (Figura 2), quando “procuraram quantificar a variação de intensidade em relação à frequência do som, e estabeleceram uma escala, a escala de fones.” (MELLO, 2007, p.1). As consequências deste gráfico para operações como equalização são fáceis de serem percebidas: “as frequências limites deste gráfico devem ser aumentadas para compensar sua tendência a uma intensidade fraca” (ibidem). Este gráfico também possui o limiar de audibilidade (abaixo do qual o som não é ouvido) e o limiar de dor (a partir do qual o som gera dor).

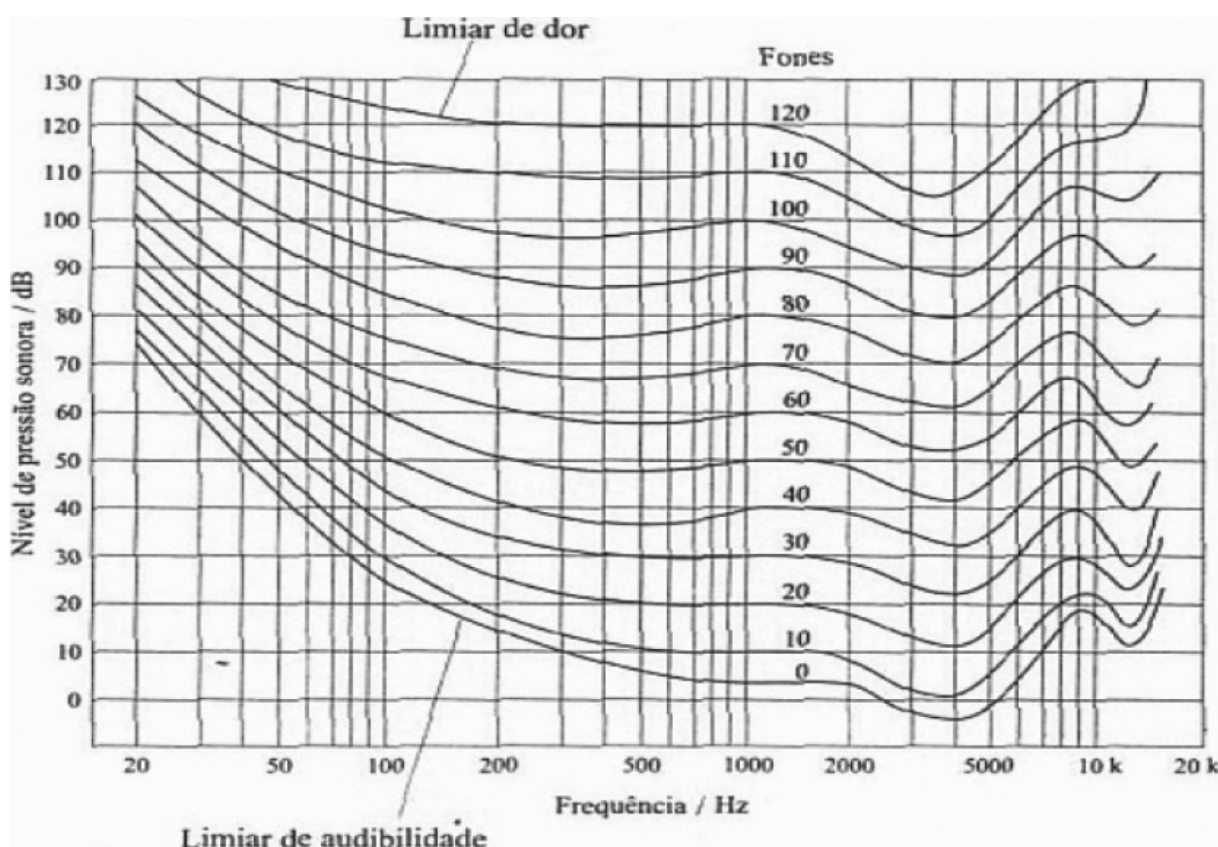


Figura 2 - Escala de Fones Desenvolvida Por Fletcher & Munson
Fonte: Retirado de Altura e Grandezas Correlatas (MELLO, 2007).

Reforçando esta primeira investigação, estudos contemporâneos exemplificados aqui no trabalho de nome A Física Na Audição Humana (RUI, 2007), demonstram que as frequências graves precisam de uma grande intensidade para serem percebidas (Figura 3), ao contrário das

frequências situadas por volta de 1800 hz, que mesmo possuindo intensidade próxima a 0 decibels² podem ser distinguidas (ibidem).

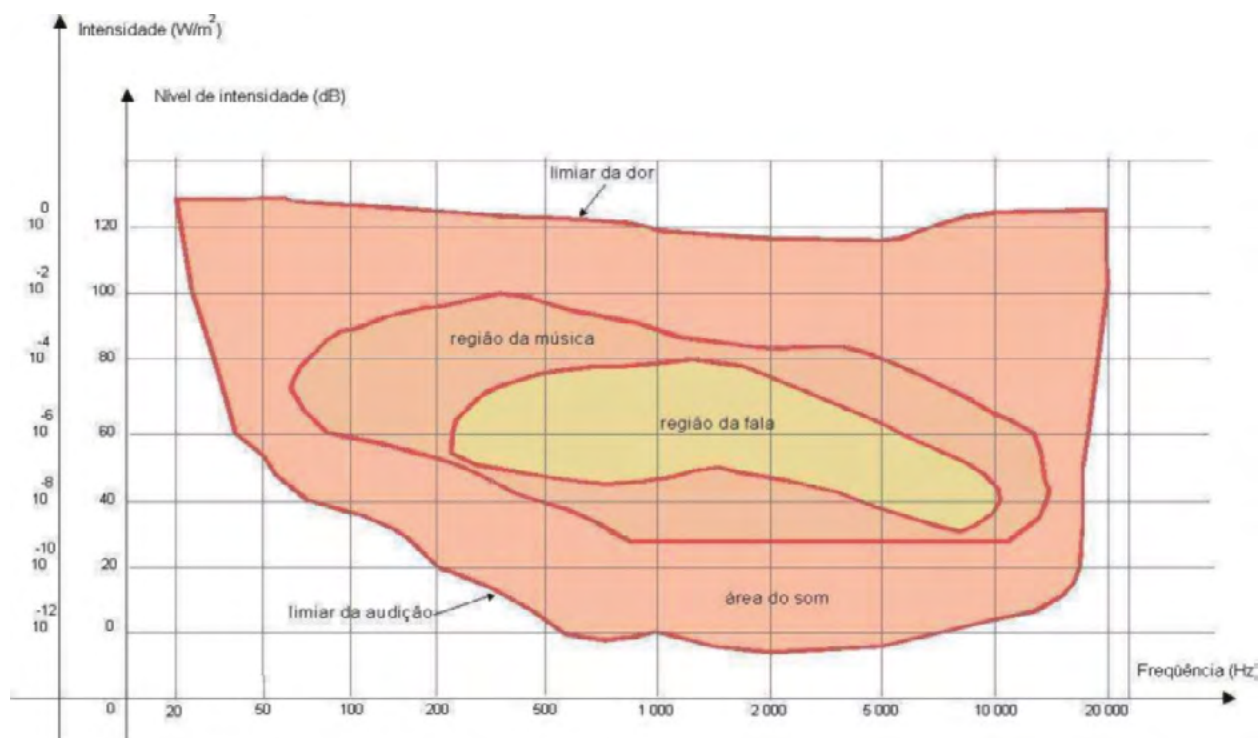


Figura 3 - Sensibilidade Auditiva do Ouvido Humano
Fonte: Retirado de A Física Na Audição Humana (RUI, 2007). Ilustração por Laura Rui.

Este gráfico de percepção de frequências pelo ouvido humano não é absoluto, pois depende da idade a que se refere; por exemplo, quanto maior a idade, maior a intensidade necessária para se ouvir sons de maior frequência:

Devemos levar em conta que o gráfico apresenta os valores relativos e não absolutos do nível de intensidade e frequências de sensibilidade da audição humana. Conforme citado anteriormente, a sensibilidade varia de pessoa para pessoa, e um dos fatores pode ser a idade: quanto maior a idade menor a sensibilidade para ouvir os sons de maior frequência, e o nível de intensidade sonora deve aumentar para que um som seja percebido pelo ouvido. Okuno afirma que:

Em média, a frequência máxima que uma pessoa de 45 anos pode ouvir é da ordem de 12 kHz. O nível mínimo de intensidade sonora de uma nota, por exemplo de 4000 Hz, deve ser, em média cerca de 10 dB mais intenso para uma pessoa de 45 anos do que para uma de 20. (OKUNO, 1982 apud RUI, 2007, p.17).

A escuta de um som pelo ser humano, seja ele sintetizado, plano com ou sem harmônicos, depende principalmente da frequência do som, mas elementos como intensidade e timbre (formação espectral do som), interferem neste processo (MELLO, 2007). Desdobrando esta constatação, em sons puros (sem harmônicos), sabe-se que a variação de intensidade pode variar a sensação de altura, e também do timbre. A presença, ausência e a quantidade de harmônicos em um som interfere na sensação de intensidade percebida. (ibidem).

² O **decibel** (abrevia-se **dB**) é a unidade usada para medir a intensidade de um som. Na **escala decibel**, o menor som audível (quase que silêncio total) é de 0 dB. Um som 10 vezes mais forte tem 10 dB, um som 100 vezes mais forte do que o próximo ao silêncio total tem 20 dB e conseqüentemente, um som mil vezes mais forte do que o próximo ao silêncio total tem 30 dB. Isso ocorre porque a escala decibel é uma escala logarítmica. Fonte: <http://ciencia.hsw.uol.com.br/questao124.htm>

Outra relação física entre altura e timbre é o chamado virtual pitch, quando percebemos uma frequência fundamental de um som sem que esta esteja presente; este fenômeno foi descoberto em 1924 por Fletcher, e depois seu entendimento foi aprofundado: “...mais tarde, ele descobriu que, para se escutar a altura fundamental de uma frequência musical, bastam estar presentes três harmônicos sucessivos da frequência, sem a necessidade da presença sonora da frequência fundamental.” (ibidem, p.3). Uma aplicação prática para este fenômeno é a percepção de graves advindos de estruturas físicas que não suportam sua confecção de frequência, por exemplo pequenos rádios e fones de ouvido.

METODOLOGIA KODÁLY PRESENTE NO GNU SOLFEGE

Zoltán Kodály foi um compositor húngaro que nasceu em 1882 e faleceu em março de 1967. Demonstrou preocupação constante com a educação pública de seu país, especialmente a educação musical, lutando para incluir a educação musical, de forma sistematizada, em cada escola pública da Hungria (OLIVEIRA, 2009).

O software analisado, *GNU SOLFEGE*, baseou sua pedagogia musical no chamado solfejo relativo, ferramenta utilizada largamente pelo compositor húngaro Zoltan Kodály. Sua escrita musical não possuía clave no pentagrama, possibilitando a entoação dos solfejos por intermédio de sons relativos, ao contrário do solfejo de leitura absoluta, que preconiza a entoação fixa de cada nota da escala. É importante ressaltar que o nome das notas sofreu alteração³ significativa. Neste sistema de escrita e notação, em que o canto é considerado o principal instrumento, por ser natural e gratuito a todos os alunos, a integração entre a teoria e a prática musical seria efetivada pela voz humana: “Através do canto, Kodály acreditava que este pudesse proporcionar aos educandos não só o contato com a música folclórica, mas também a alegria de uma prática coletiva extremamente socializadora” (ibidem, p.51).

O método de solfejo proposto por Kodály era introduzido desde cedo na vida escolar do aluno (TEIXEIRA, 2009, p.19), lançando mão de recursos visuais e gestuais, incluindo-se aqui a manossolfa⁴, e a leitura relativa (dó móvel, contrário do solfejo de leitura e entoação absoluta, já discutido anteriormente). O estudo melódico é baseado em melodias folclóricas do país e uso da escala pentatônica⁵. O desenvolvimento da afinação e o ensino do canto, de forma natural, está na base da pedagogia musical de Kodály.

Em consonância com estes novos paradigmas, que tentam conciliar a Educação Musical e a Tecnologia (CORREIA, 2010), (PEREIRA, 2004), apresento o *GNU SOLFEGE*.

DISCUTINDO O PROGRAMA GNU SOLFEGE

O *GNU⁶ SOLFEGE* surgiu em dezembro de 2002, e faz parte do *GNU PROJECT*. Foi escrito na linguagem Python e seu objetivo é proporcionar o aprendizado do solfejo e teoria musical, por intermédio de softwares livres⁷ e sem fronteiras de *copyright*.

³ Neste sistema de escrita e notação, substitui-se o Si pelo Ti, com cada gesto manual correspondendo a uma nota, com a visualização do som ajudando na fixação do nome das notas e suas alturas relativas correspondentes. Neste sistema, a nota *si* corresponde à nota *sol #*, e o *si* é representado pela nota *ti*.

⁴ Sistema de solfejo em que determinadas posições dos dedos das mãos representam notas pré-acordadas.

⁵ Escalas formadas por cinco notas ou tons.

⁶ O GNU LINUX é o sistema operacional mais usado no mundo em servidores de grande porte, por causa de sua confiabilidade operacional e robustez contra ameaças externas. Possui a filosofia do software livre, e foi iniciado por Richard Stallman (GNU) e Linus Torvalds (Linux), nos anos de 1983 e 1991 respectivamente.

⁷ O software livre é assim denominado porque respeita a completa liberdade dos usuários de computador, sendo permitido executar, copiar, distribuir, estudar, mudar e melhorar o software. A liberdade é a questão central do software livre, não estando concentrada na fixação pelo lucro capitalista incessante. Não confundir com o movimento Open Source que possui limitações quanto à liberdade econômica do código fonte.

O download do programa está hospedado em <http://ftp.gnu.org/gnu/solfege/>, sendo de fácil instalação. O sistema operacional utilizado para se testar o GNU SOLFEGE foi o Windows 8, demonstrando total compatibilidade com a versão baixada que foi a 3.22.2. Versões para Linux e IOS também estão disponíveis no site do programa.

O menu Arquivo (Figura 4) apresenta as seguintes opções: Página Frontal, Página de Testes, Exercícios Recentes, Testes Recentes, Exercícios do Usuário, Buscar Exercícios, Selecionar Página Frontal, Editar Página Frontal, Exportar Exercícios para Arquivos de Áudio, Impressão de folha de treinamento de audição, Gerenciador de Perfis, Preferências e Sair.

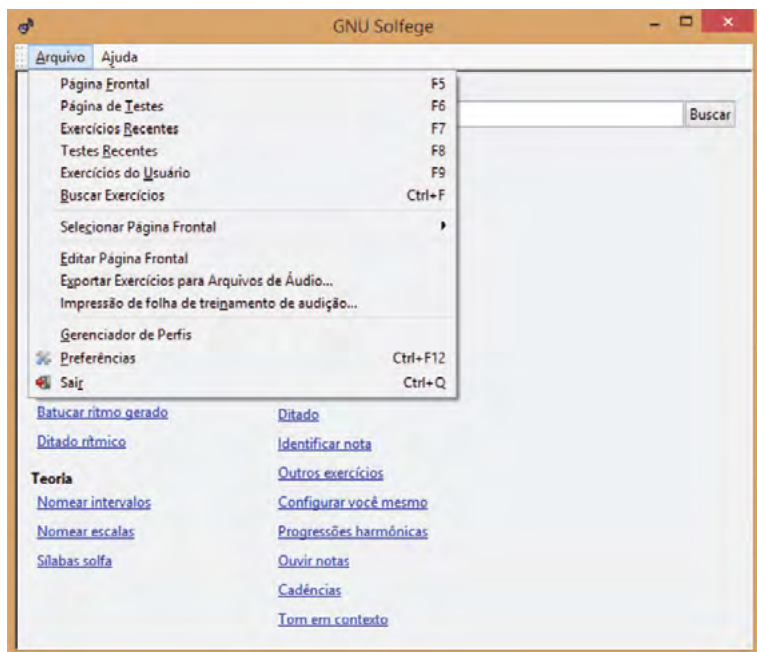


Figura 4
Fonte: Elaborada pelo Autor

O programa apresenta a seguinte interface principal de opções (Figura 5): Intervalos, Acordes, Escalas, Ritmo, Outros e Teoria. Por questão de praticidade, e espaço limitado destinado a este review, analisaremos apenas uma janela de cada opção acima descrita.



Figura 5
Fonte: Elaborada pelo Autor

No menu Intervalos várias opções para estudo estão disponíveis: intervalos melódicos ascendentes, descendentes, intervalos melódicos, intervalos harmônicos, cantar intervalos e comparar intervalos. A janela com os intervalos melódicos ascendentes (Figura 6) contempla várias possibilidades de estudo intervalar. Interessante ressaltar que o programa aponta quantos acertos e erros que o estudante obteve em cada item estudado, oferecendo um relatório ao final de cada sessão de estudo (Figura 7).



Figura 6
Fonte: Elaborada pelo Autor

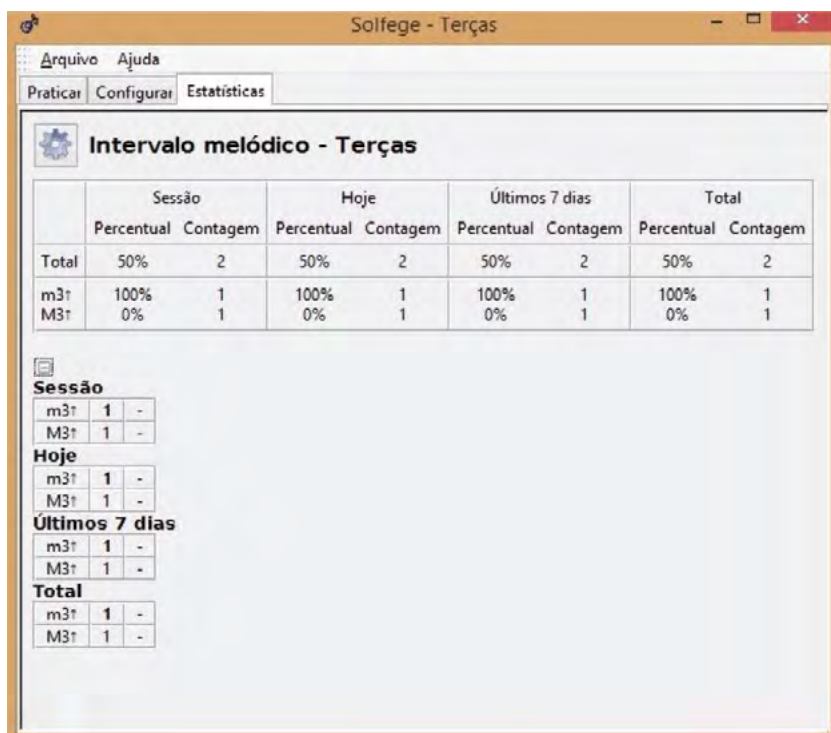


Figura 7
Fonte: Elaborada pelo Autor

O menu Acordes mostra uma janela (Figura 8) com várias denominações de acordes na posição raiz. Como no item anterior, podemos clicar em qualquer acorde desejado e fazermos o treinamento auditivo com os respectivos resultados em relatório ao final da sessão de estudo.



Figura 8
Fonte: Elaborada pelo Autor

Já a seção Escalas possui apenas uma possibilidade no menu inicial: Praticar. Selecionando-se esta opção (Figura 9), as diversas possibilidades de escalas oferecidas pelo GNU SOLFEGE são apresentadas. A primeira opção Escala maior e seus modos (Figura 10) mostra um submenu com fartas opções de estudos de escalas.

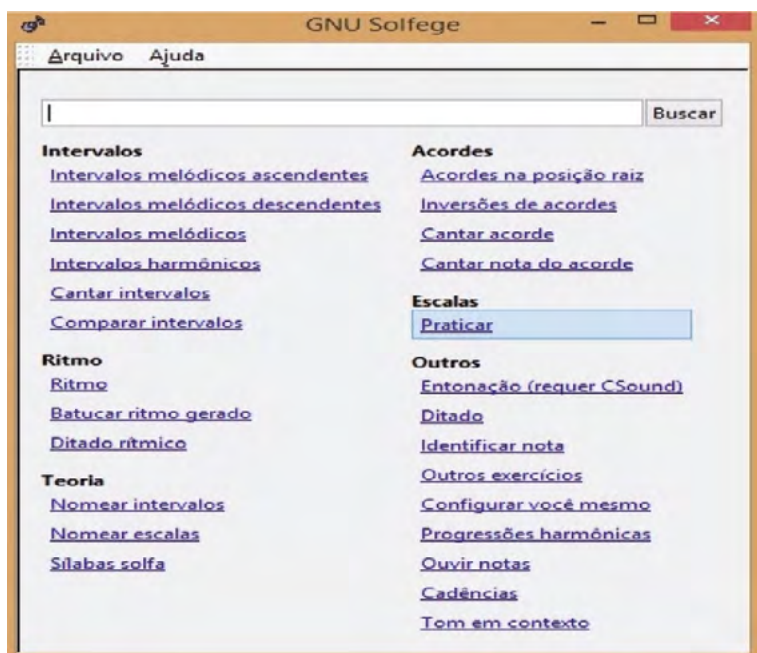


Figura 9
Fonte: Elaborada pelo Autor

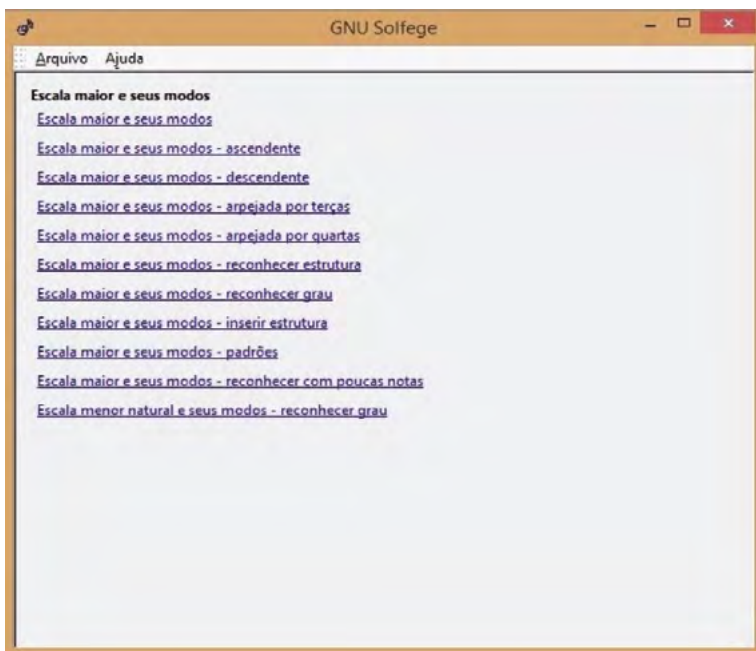


Figura 10
Fonte: Elaborada pelo Autor

A janela Ritmo permite escolher inicialmente entre ritmo, batucar ritmo gerado e ditado rítmico. Na opção batucar ritmo gerado (Figura 11), percebemos que a configuração do mouse do computador deve estar ajustada para clique rápidos, caso contrário o computador retornará resultados sempre errados no score de relatório.



Figura 11
Fonte: Elaborada pelo Autor

No item Teoria, temos as opções de nomear intervalos, nomear escalas e sílabas solfa (Figura 12). Aqui percebemos que a tradução necessita de aperfeiçoamento para esta versão. Será que por sílaba os autores não querem se referir a notas? A nota Si é substituída pela Ti (ver nota de rodapé nº2), seguindo a metodologia proposta por Kodály (Figura 13). Mais uma vez, uma revisão na tradução utilizada no programa se torna desejável, esclarecendo a mudança de sílaba na tradução.

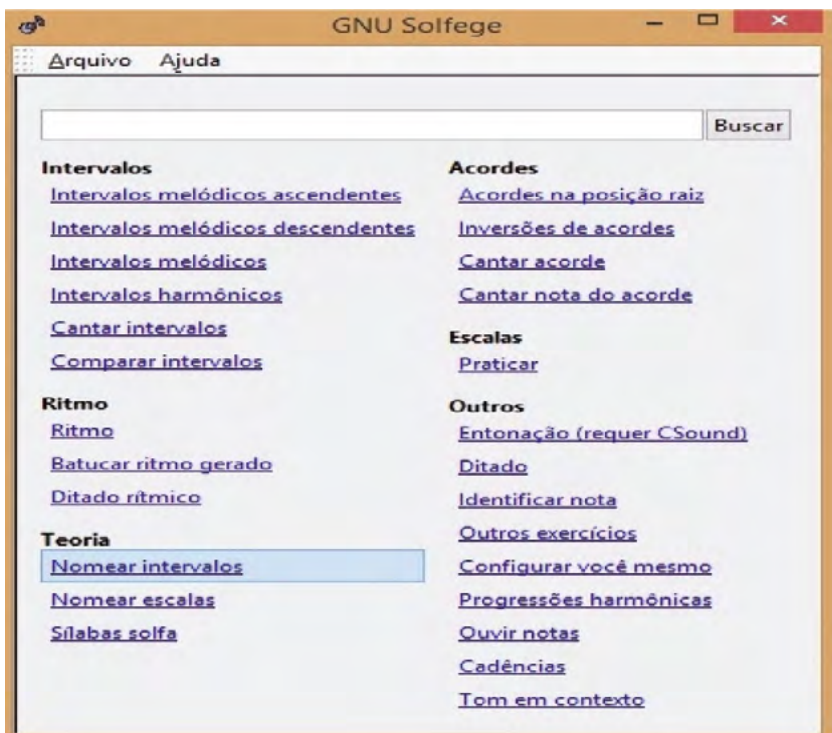


Figura 12
Fonte: Elaborada pelo Autor

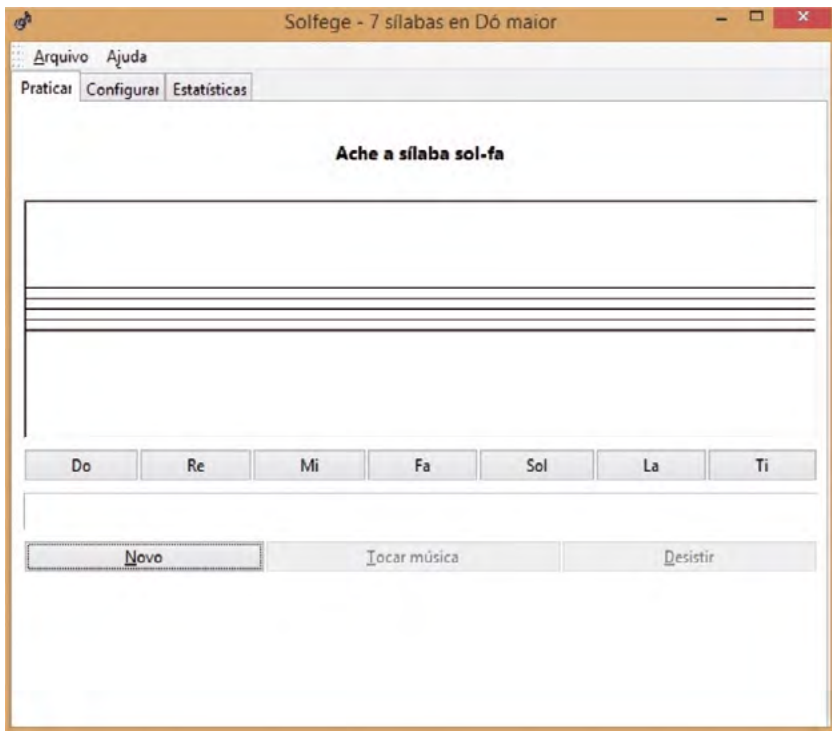


Figura 13
Fonte: Elaborada pelo Autor

No menu Outros (Figura 14), o programa apresenta várias opções de utilização, que serão explicitadas a seguir.

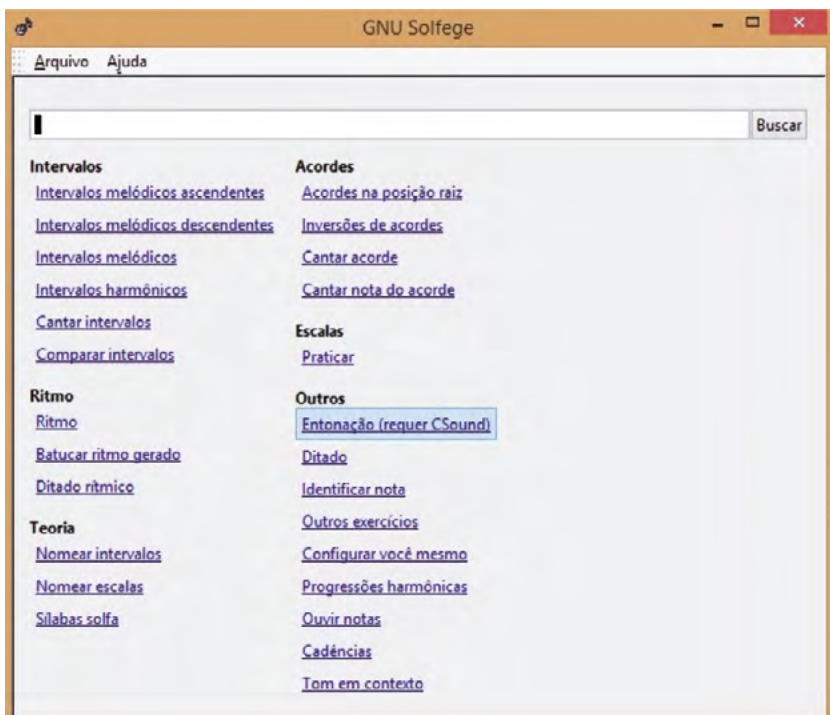


Figura 14
Fonte: Elaborada pelo Autor

A primeira opção dada é Entonação. Esse subitem requer a instalação do software CSound, e além desse pré requisito, temos que apontarmos o local de instalação do CSound nas Preferências do Programa. Percebe-se que esse item é bem interessante mas de difícil implementação, pois mesmo com o CSound instalado apresenta mensagem de erro (Figura 15), ensejando assim um guia detalhado de instalação para leigos em operação e programação de computadores, além de exigir o manuseio do CSound de maneira básica. Mais uma vez observa-se que o trabalho de tradução ainda não está finalizado, pois o programa pergunta se a quinta está bemolizada, "afinada" ou sustenizada. Dentro da classificação teórica, as quintas podem ser justas, aumentadas e diminutas. Acreditamos que esta seria a tradução mais adequada.

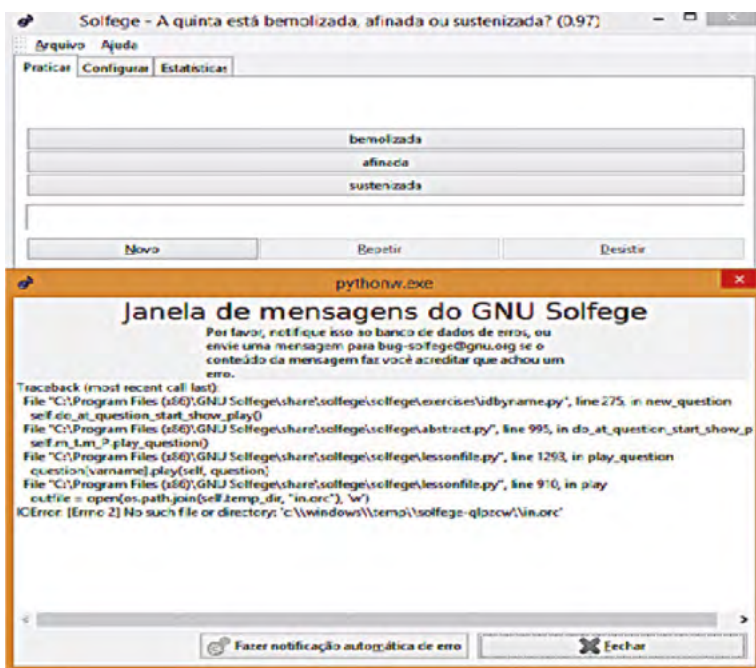


Figura 15
Fonte: Elaborada pelo Autor

A outra opção a ser comentada, pertencente ao menu Outros, é a chamada Configurar você mesmo (Figura 16). Neste sub menu os intervalos harmônicos, melódicos, cantar intervalos, comparar intervalos, notas (id tone), ritmos compasso binário e ternário, batuque de ritmo e batuque de ritmo ternário podem ser customizados, atendendo às demandas de turmas e alunos específicos.



Figura 16
Fonte: Elaborada pelo Autor

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

O *GNU SOLFEGE* apresenta forte concentração de vantagens pelo fato de ser gratuito, possuir fácil instalação e operação, extensa documentação técnica e o importante diferencial de permitir a ‘customização’ dos exercícios de acordo com as demandas específicas de cada turma.

As desvantagens observadas nesta versão do programa foram a tradução para o português de forma incompleta no arquivo de ajuda, bem como a constatação da interface possuir um design muito impessoal, típico das versões beta⁸, o que pode atrapalhar o interesse de alunos do ensino regular acostumados a operar interfaces bem mais interativas.

Sem desprezar as dificuldades para se treinar mão-de-obra qualificada para operar este tipo de ferramenta de Educação Musical (o profissional teria que ser não apenas um bom músico para operar o software, mas também dominar a nível médio para avançado, operação e configuração de computadores), esta iniciativa pode fornecer vários dados para aprofundamento das pesquisas não apenas no Ensino Musical Escolar, mas no viés do Musicoterapia, pois a percepção e conservação da Saúde Auditiva é tema recorrente nos Congressos Médicos contemporâneos, pois teremos uma geração de ‘surdos’⁹ por uso inadequado de aparelhos auditivos sonoros (fones de alta potência) nos próximos anos.

Por estas razões expostas anteriormente, percebemos que o uso não só deste software, mas todos aqueles que forem gratuitos e de manuseio de dificuldade fácil e média, poderão contribuir para uma Educação mais igualitária e de qualidade em nosso país.

⁸ Considera-se como versão beta um software que ainda está na fase de testes e é disponibilizado para que os usuários possam contribuir com o seu desenvolvimento.

⁹ <http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/bbc/2015/03/06/musica-alta-pode-levar-um-bilhao-de-jovens-a-surdez-saiba-como-se-proteger.htm>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Sérgio Tibiriçá e PEREIRA, Maria do Carmo Marcondes Pereira. Música pela música: lei 11.769/i e a educação musical no Brasil. Anais da revista ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - ISSN 21-76-8498, Vol. 6, No 6 (2010). Disponível em <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/view/2455/1979>>. Acesso em 9 de junho de 2014.
- BORGES, Alvaro Henrique. “O compositor na sala de aula”: sonoridades contemporâneas para educação musical. Tese de Doutorado. UNESP. São Paulo, 2014.
- CORREIA, Flávia Maria de Souza Correia. *EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DE SOFTWARE: possibilidade de utilização do GNU Solfege no ensino regular de música*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Música - Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2010.
- CUNHA, R. A dimensão de saúde no contexto da prática da musicoterapia social. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, v. XVII, n. 18, p. 64-84, 2015.
- FILHO, A. F. B. Musicoterapia e surdez: a reação de surdos aos instrumentos musicais. *TEMAS SOBRE DESENVOLVIMENTO*, v. 9, n. 54, p. 28-34, 2001.
- FONTANELLA, M. *Ruído*. Florianópolis: SEMINÁRIO DE PERÍCIAS TRABALHISTAS, 2006.
- GOHN, Daniel. *Educação Musical à Distância: Propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. Tese de Doutorado. PPGM/ECA-USP, São Paulo, 2009.
- KRÜGER, Susana; et al. *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. Ed. Moderna, São Paulo, 2003.
- KRÜGER, S. Perspectivas pedagógicas para a avaliação de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. Ed. Moderna, São Paulo, 2003.
- LOPES, Roseli de Deus; et al. *Editor musical: uma aplicação para a aprendizagem de música apoiada por meios eletrônicos Interativos*. Escola Politécnica da USP, São Paulo, 2002.
- MARTINS, Adriana dos Reis. *O Ensino da Música no Município de Palmas, após o advento da Lei nº 11769/2008*. Dissertação de Mestrado. PPGM/UFG, Goiânia, 2011.
- MILETTO, Evandro M. Educação musical auxiliada por computador: algumas considerações e experiências. *CIN-TED-UFRGS* v.2 no 1. Porto Alegre, mar-2007.
- MOURA, L. F. N. *Estudo de Psicoacústica e Suas Aplicações*. Rio de Janeiro: Monografia. UFRJ, 2006.
- OLIVEIRA, Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves. *Educação Musical E Algumas Metodologias: Um Estudo De Abordagem Teórica*. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, 2009.
- PEREIRA, Éliton Perpétuo Rosa. *Computador, multimídia e softwares na educação musical: uma análise microgenética do conhecimento musical na escola pública básica*. Dissertação de Mestrado. PPGM/UFG, Goiânia, 2004.
- PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>>. Acesso em 28 de maio de 2014.
- RUI, L. R. A FÍSICA NA AUDIÇÃO HUMANA. *Textos de Apoio ao Professor de Física*, v. 18, n. 1, 2007. Rio Grande do Sul.
- SKALEE, J. W.; BRANDÃO, E.; TEIXEIRA, R. C. Estudo preliminar sobre a avaliação do ruído e aplicação do método científico na escolha de protetores auditivos para uso em ambientes industriais. *Revista Espacios*, v. 35, n. 10, 2014. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a14v35n10/14351016.html>>..
- TEIXEIRA, Tatiana Dias. *O Canto Na Abordagem Educacional De Zoltán Kodály*. Monografia. Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2009.
- VENEGA, Virgínia de Sousa e SOUSA, Walisson Pereira. Modelagem Participativa de um Software de Ensino Musical. *Anais do Desafie 2012*. Disponível em <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/desafie!/2012/0015.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2014.



LINKS CONSULTADOS

<http://abemeducaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>. Acesso em 25 de maio de 2014.

<http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalNivelDois.do?acao=&codItemCanal=1539&codigoVisao=4&nomeVisao=Cidad>. Acesso em 25 de maio de 2014.

<http://www.inep.gov.br>. Acesso em 25 de maio de 2014.

<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/967/953>. Acesso em 25 de maio de 2014.

<http://savannah.gnu.org/projects/solfege>. Acesso em 25 de maio de 2014.

<http://www.solfege.org>. Acesso em 25 de maio de 2014.

<http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/bbc/2015/03/06/musica-alta-pode-levar-um-bilhao-de-jovens-a-surdez-saiba-como-se-proteger.htm>

Pôsteres**A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em Educação Musical e saúde (Musicoterapia)****PARA INTERPRETAR PEÇAS CAMERÍSTICAS DOS SÉCULOS XX E XXI**Hudson Ditherman Francisco Rosa (EMCA/UFMG)
*ditherman@hotmail.com*Cecília Nazaré de Lima (EMAC/UFMG)
*cecilianl@ufmg.br***Palavras-chave:** Música de câmara; Stravinsky; Debussy; Música contemporânea.

Há mais de um século, propostas musicais inovadoras que provocam uma ruptura com a lógica do discurso tradicional baseado, sobretudo, no sistema tonal vêm surgindo e exigindo novas escutas. No entanto, em pleno século XXI, a diversidade musical que floresceu a partir do final do século XIX é ainda pouco interpretada nas salas de concerto. Grande parte desse repertório ainda é desconhecida, precisa ser descoberta e compreendida, para, aí sim, ser interpretada com qualidade, de maneira a garantir a fruição de sua expressividade artística.

Movidos pelo interesse em estudar e interpretar música de câmara dos séculos XX e XXI e percebendo a carência dessa prática em sua formação musical, estudantes da Escola de Música da UFMG se mobilizaram com o propósito de criar um grupo instrumental dedicado exclusivamente à interpretação, pesquisa e criação desse novo repertório. Com o objetivo primordial de dar suporte para implementação do referido grupo, a pesquisa de Iniciação Científica iniciada em março do ano corrente, cujos resultados parciais serão apresentados neste trabalho, visa investigar e catalogar um repertório camerístico representativo das diferentes proposições de organizações sonoras do citado período, capaz de atender a variadas formações, em número, a partir de duos (trios, quartetos, etc.) e timbres instrumentais. O objetivo final do estudo é criar uma base de dados, contendo partituras e informações sobre o repertório catalogado.

Os procedimentos metodológicos adotados partem do levantamento e fichamento de: artigos, teses, dissertações entre outros trabalhos que problematizam sobre assunto; compositores do referido período e suas contribuições para o rumo da música ocidental; peças camerísticas dos autores selecionados, suas partituras e gravações.

Visando a aproximação do pesquisador do banco de dados com a peça pesquisada, esta estará vinculada, por contemporaneidade, às peças orquestrais do compositor que se tornaram canônicas. Elaboradas na mesma época, supõe-se que peças camerísticas e orquestrais de um determinado compositor não apenas sofreram influências semelhantes, como possivelmente se influenciaram mutuamente. Neste sentido, o pesquisador, ao acessar no banco de dados a peça de câmara de seu interesse terá à sua disposição informações relacionadas à forma, à linguagem e ao conteúdo da obra orquestral de referência, além daquelas que visam contextualizar as experiências do compositor na época da composição da peça camerística.

Para este trabalho, apresentaremos um recorte da pesquisa com enfoque na obra dos compositores Claude Debussy e Igor Stravinsky, relacionado cronologicamente as peças de câmara selecionadas, a partir do repertório de música de câmara catalogado na enciclopédia de Música, *The Grove Dictionary of Music and Musicians*, (GROVE, 1962), com as obras orquestrais de referência compostas pelos respectivos compositores. No desenvolvimento da pesquisa, informações da Enciclopédia *Musiques: une encyclopédie pour le XXIème siècle*, volumes I e II, serão de grande valia. Da obra camerística de Stravinsky optamos, para este recorte, por listar as composições até 1940.

Tabela 1: Relação cronológica de peças camerísticas de Debussy com suas peças orquestrais de referência.

CLAUDE DEBUSSY	(1862-1918)
Peças de câmara	Peças orquestrais de referência
<ul style="list-style-type: none"> • L 3, <i>Piano Trio in G major</i> (1879) • L 26, <i>Nocturne et Scherzo for cello and piano</i> (1882) • L 85, <i>String Quartet in G minor</i> (1893), Opus 10 • L 96, <i>Music for Chansons de Bilitis for two flutes, two harps, and celesta</i> • <i>Chant pastoral</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les comparaisons</i> - <i>Les contes</i> - <i>Chanson</i> - <i>La partie d'osselets</i> - <i>Bilitis</i> - <i>Le tombeau sans nom</i> - <i>Les courtisanes égyptiennes</i> - <i>L'eau pure du bassin</i> - <i>La danseuse aux crotales</i> - <i>Le souvenir de Mnasidica</i> 	<p><i>Prelude à l'après-midi d'un faune</i> (1892-1894)</p> <p>Na época da composição do <i>Prelude</i>, Debussy tinha uma ligação muito forte com o simbolismo poético francês e com escritores dos círculos literários franceses, tendo inclusive utilizado textos de autores simbolistas como Charles Baudelaire (<i>Cinq poèmes de Baudelaire</i>), Paul Verlaine (<i>Fêtes galantes</i>) e Maurice Maeterlinck na sua obra vocal. O Prelúdio foi inspirado em poema de Stéphane Mallarmé (1842-1898), um dos principais simbolistas franceses, cujo texto inclui referências a elementos musicais, como o personagem central, um fauno que toca flauta nos bosques. Do solo inicial da flauta, alguns motivos são utilizados em diálogos entre os instrumentos, como oboés, clarinetes e fagotes, mas não sofrem alterações ou desenvolvimentos significativos no decorrer da peça. Na orquestração, Debussy cria sonoridades evocativas e timbres orquestrais inovadores, na conjugação das madeiras com as harpas e sonoridades em surdina nos instrumentos de cordas e metais.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • L 103, <i>Dances for cross-strung harp and string quintet</i> (1904) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Danse sacrée</i> - <i>Danse profane</i> 	<p><i>La mer</i> (1903-1905)</p> <p>Após compor a ópera <i>Pelléas et Melisande</i> estreada em 1902, Debussy começa a esboçar <i>La mer</i>, importante pilar do repertório sinfônico. Apesar de seu lirismo, da abertura formal, da dispersão, fluidez e decomposição de motivos, a obra possui um plano firmemente traçado e equilibrado que a caracteriza como uma “sinfonia” (TRANCHEFORT, 1990), com a equivalência dos movimentos aos de uma sinfonia tradicional: I. <i>Da madrugada ao meio dia no mar</i> = Primeiro movimento; II. <i>O movimento das ondas</i> = Scherzo; III. <i>Diálogo do vento de do mar</i> = Rondó. Debussy explora massas sonoras continuadas, texturas orquestrais que se alimentam de uma minuciosa exploração de timbres instrumentais, de dinâmicas, de rítmicas e linhas melódicas diferenciadas dos padrões musicais mais tradicionais.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • L 137, <i>Sonata for flute, viola and harp</i> (1915) • L 140, <i>Sonata for violin and piano</i> (1916–1917) 	<p><i>Jeux</i> (1913)</p> <p>A última grande partitura de orquestra de Debussy, <i>Jeux</i> – poema dançado foi uma encomenda de Serguei Diaghliev (1872-1929), empresário artístico russo, fundador do Ballets Russes. A estreia em Paris, em 1913, com coreografia e argumento do bailarino e coreógrafo Vaslav Nijinsky, teve fraca repercussão, ao contrário da estreia da Sagração da Primavera na mesma época. <i>Jeux</i> é considerada por estudiosos a obra mais ousada de Debussy (TRANCHEFORT, 1990) suscitando a análise de, entre outros, Pierre Boulez, Jean Barraqué e Berndt-Aloys Zimmermann. Apesar da dificuldade de sua análise, destacam-se as seguintes características: difusão da matéria sonora, dificultando a compreensão de sua estrutura; ausência de repetições e retomadas, apesar de recorrências de motivos breves; exploração de células temáticas, micromotivos, em variadas metamorfoses; ausência de desenvolvimento; rítmica que contraria a métrica 3/8; orquestração que valoriza a mobilidade dos timbres; tonalidade de base, lá maior, posta em dúvida pela agitação harmônica de fundo e vivacidade da instrumentação.</p>

Tabela 2: Relação cronológica de peças camerísticas de Stravinsky compostas até 1940 com suas peças orquestrais de referência.

IGOR STRAVINSKY	(1882 – 1971)
Peças de câmara	Peças orquestrais de referência
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Three Japanese Lyrics</i> (<i>Trois poésies de la lyrique japonaise</i>), for voice and piano or chamber orchestra (1913) • <i>Three Pieces for String Quartet</i> (1914) • <i>Pribaoutki</i>, for voice, flute, oboe, clarinet, bassoon, violin, viola, cello, double bass (1914) • <i>Berceuses du chat</i>, for contralto and three clarinets (1916) 	<p><i>The Rite of Spring (Le sacre du printemps - 1913)</i> Estreada em 1913, em Paris, a Sagração da Primavera foi uma das obras mais importantes do século XX. Segundo Paul Griffiths (GRIFFITHS, 1987) as aventuras do atonalismo de Schoenberg eram iguais, em audácia e influencia, com o novo manancial rítmico revelado na Sagração e pela liberdade formal de <i>Jeux</i>, de Debussy, sendo estas, para o autor, três importantes frentes para o alicerce da música moderna.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Canon for Two Horns</i> (1917) • <i>Ragtime for Eleven Instruments</i> (1917–18) • <i>Duet for Two Bassoons</i>, “Lied ohne Namen” (1918) • <i>Suite from Histoire du soldat</i>, for violin, clarinet, and piano (1919) 	<p><i>Le chant du rossignol (1917)</i> A Canção do Rouxinol é um poema sinfônico em três partes, uma adaptação dos atos II e III da ópera <i>Rossignol</i> (1908-1914), baseado no conto de Hans Christian Andersen (1805-1875) e estreado em 1919, em Genebra. Destacam-se o emprego da escala pentatônica, adequação dos elementos musicais aos sentimentos sugeridos no texto e a associação de timbres instrumentais aos personagens do conto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Concertino</i>, for string quartet (1920) • <i>Symphonies of Wind Instruments</i> (1920, rev. 1947) • <i>Octet for Wind Instruments</i> (1923) • <i>Suite on themes, fragments and pieces by Giambattista Pergolesi</i>, for violin and piano (1925) 	<p><i>Suite from Pulcinella (1920)</i> Estreada em 1920, Pulcinella, encomenda de Sergei Diaghilev, é a primeira obra Neoclássica de Stravinsky, fase em que o compositor interessava-se pelo resgate de compositores do passado, principalmente Pergolesi, pelo qual tinha admiração. Nesta época Stravinsky, em parceria com Picasso desde 1917, dedica-se à pesquisa materiais da música antiga e da estética renascentista.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Duo Concertant for Violin and Piano</i> (1932) • <i>Suite italienne</i> (from <i>Pulcinella</i>), for cello and piano (1932/33) • <i>Pastorale</i>, for violin and piano or violin and wind quintet (1933) • <i>Suite italienne</i> (from <i>Pulcinella</i>), for violin and piano (1934) • <i>Preludium for Jazz Band</i> (1936/37) • <i>Petit ramusianum harmonique</i>, for single voice or voices (1938) 	<p><i>Symphony in C (1940)</i> A Sinfonia foi escrita entre 1938 e 1940 durante um período turbulento da vida do compositor. Em 1937, Stravinsky foi diagnosticado com tuberculose, e até 1939 ele perdeu a esposa e a filha pela mesma doença. Parte da obra foi escrita em um sanatório na Europa e o restante nos USA, seu destino em consequência da segunda Guerra Mundial. Apesar disso, a obra se apresenta como um retorno às tradições clássicas: os dois primeiros movimentos com padrões rítmicos e harmonizações mais tradicionais e os dois últimos, mais cromáticos, exploram modulações rítmicas mais frequentes.</p>

Além de introduzir o estudante de graduação na prática da pesquisa em música, incentivando sua vocação científica, espera-se com os resultados dessa pesquisa de iniciação científica fomentar o estudo e a interpretação do repertório da música contemporânea e, por extensão, contribuir para a formação de um novo público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GRIFFITH, Paul. *A Musica Moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1987.
- GROVE, George. *The Grove Dictionary of Music and Musicians*. 3. ed. New York: Dover, 1962. ISBN 0486203344.
- NATTIEZ Jean-Jacques, dir.: *MUSIQUES. Une encyclopédie pour le XXI e siècle*. Vol. 1: Musiques du XXème siècle Relié: Actes Sud/Paris: Cité de la Musique, 2003.
- NATTIEZ Jean-Jacques, dir.: *MUSIQUES. Une encyclopédie pour le XXI e siècle*. Vol. 2: Les savoirs musicaux Relié: Actes Sud/Paris: Cité de la Musique, 2004.
- SADIE, Stanley. *Dicionário GROVE de Música*; edição concisa. 1 ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1994.
- TRANCHEFORT, Françoise-René. *Guia da música Sinfônica* (Org.). Trad.: vários, supervisão da tradução e revisão técnica de Bruno Furlanetto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

Pôsteres**A arte nas metodologias, tecnologias e inovações em Educação Musical e saúde (Musicoterapia)****PESQUISA-AÇÃO E MÉTODO MILANOV PARA VIOLINO: UM ESTUDO PRELIMINAR DE APLICAÇÃO NO PANORAMA BRASILEIRO**

Dayanne Aguiar Lins e Silva (PIBIC-UFPE)
nany.dayanne@gmail.com

Paula Farias Bujes (UFPE)
paulabujes@gmail.com

Jade Luiza Santana Martins (UFPE)
jade.violino@gmail.com

Shirley Vieira dos Santos (UFPE)
shirleyvsantos@gmail.com

Erivelton Nunes Barbosa (UFPE)
eriveltonnunes14@gmail.com

Resumo: Este trabalho configura a culminância dos estudos realizados por este grupo para a adaptação do método Milanov para violino para o uso no Brasil. Nessa instância, ainda em fase embrionária, utilizaremos o método de acordo com as adaptações feitas do mesmo ao contexto cultural brasileiro. Para tal, escolhemos o viés metodológico da pesquisa-ação como estratégia de aplicação, crítica e intervenção. Tomamos como norte as pesquisas no âmbito do levantamento bibliográfico acerca das bases teóricas, técnicas e pedagógicas que se comunicam com os princípios do método, e da tarefa de substituição das melodias originais búlgaras por outras tradicionais brasileiras. Objetiva-se, portanto, testar a eficácia do trabalho feito até então, no sentido de se criar uma fundamentação teórica e prática coerente com a formulação e aplicação da versão brasileira do método Milanov.

Palavras-chave: Método Milanov; Pesquisa-ação; Pedagogia do violino.

INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste trabalho colocaremos em prática as adaptações do método Milanov para violino ao contexto cultural brasileiro, dando continuidade ao nosso projeto de pesquisa, que até então tinha dois focos principais: 1) o levantamento bibliográfico acerca das bases teóricas, técnicas e pedagógicas que se comunicam com os princípios do método Milanov (MARTINS, 2014) e 2) a substituição das melodias originais búlgaras por outras tradicionais brasileiras (SANTOS, 2014). Nesta nova etapa escolhemos o viés metodológico da pesquisa-ação como estratégia de aplicação, crítica e intervenção. Objetiva-se, portanto, observar a pertinência do trabalho feito até o momento, no sentido de se criar um registro teórico acerca da formulação e aplicação da versão brasileira do método Milanov.

MÉTODO MILANOV E PEDAGOGIA DO VIOLINO

Trendafil Milanov (1909-1999) viveu na Bulgária em uma época de grande investimento do país em educação musical. O pedagogo e violinista não só lançou sólidas bases no que se refere à educação musical e ao ensino do violino, como também, durante anos de pesquisa, desenvolveu um método para o instrumento de caráter revolucionário. Seu método lida holisticamente com questões técnico-musicais, filosóficas e psicopedagógicas da educação musical, perpassando por pilares teóricos lançados por influentes autores dessas áreas como Carl Orff, Shinichi Suzuki, Vygotsky, entre outros.

Milanov acreditava na fluência musical tal qual a fluência linguística, levando o aluno a aprender o instrumento de forma sensorial e abstrata antes da iniciação à leitura de notas e outros aspectos mais concretos. Assim, sua proposta foca em aprender a tocar, em primeira instância, “de ouvido”, para só depois se introduzirem os caracteres visuais da música. Dessa forma, o método se utiliza de canções típicas do folclore búlgaro por meio da lúdica familiarização melódica e rítmica através do canto e do movimento, a fim de que haja, antes mesmo do manejo instrumental, a formação da imagem sonora¹ da melodia a ser aprendida (BUJES, 2013). Essas atividades não servem apenas para o despertar puramente musical do aluno iniciante, mas também, através da imitação, acentuam sua importância na formação da personalidade da criança, em seus primeiros estágios de convívio em sociedade, desenvolvendo as suas funções mentais²: uma clara e forte influência vygotskyana sobre a obra do autor búlgaro.

A pedagogia de Milanov foi largamente aplicada nas escolas de música da Bulgária, sendo perpassada por meio de sua filha Stoika Milanova – hoje professora na escola de música de Sofia – e Yova Milanova, sua neta e idealizadora do método nos Estados Unidos. Entretanto, embora o globalizado contexto atual teoricamente facilite o acesso à informação e disponha de mais amplo espaço para a pesquisa, a realidade das fronteiras geográficas ainda faz o método ser paulatinamente estudado e difundido.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O método Milanov, quanto ao estado-da-arte, ainda continua relativamente desconhecido, contando apenas com uma recente tradução não publicada para a língua inglesa. Assim sendo, o presente projeto pretende ampliar modestamente essa gama de pesquisas a respeito do método e suas aplicações, utilizando da pesquisa-ação como estratégia de análise, reflexão e aprofundamento no tocante à educação musical, e mais precisamente na pedagogia do instrumento.

Outro objetivo deste afluente estudo é analisar e intervir, por meio da pesquisa-ação, nos resultados dos estudos mais aprofundados arrolados ao projeto. Dessa maneira, poderão ser feitas críticas e discussões metodológicas e teóricas sobre o que já foi feito e o que estará sendo desenvolvido ao curso da pesquisa.

¹ Costa nomeia esse termo de imagem aural, que consiste na “capacidade de ouvir sons internamente, ou seja, pensar os sons na ausência de fonte sonora. Para isso, os estímulos sonoros deverão ser amplamente experienciados e então armazenados em algum tipo de memória.” (COSTA, 1997)

² Esse processo foca na “manipulação/experimentação sonora, a prática musical coletiva e a vivência corporal da música como base inicial do processo de ensino-aprendizagem musical – elementos esses que parecem estar em consonância com os pressupostos da psicopedagogia de Vigótski.” (BENEDETTI e KERR, 2009 p. 86)

METODOLOGIA

O grupo acompanhará ao longo de um ano o desenvolvimento de uma criança de 7 anos, desde seu primeiro contato com o violino e as iniciais fases da aprendizagem do instrumento, utilizando a nossa adaptação do método Milanov – que se baseia em canções simples adquiridas em outros métodos de solfejo e iniciação ao instrumento - durante o processo. Este acompanhamento se dará por meio de observações, gravações audiovisuais e transcrições das aulas de 30 minutos, ministradas semanalmente pela coordenadora do projeto de pesquisa à criança. Ademais, tomaremos notas de pesquisa e faremos entrevistas semiestruturadas com a criança e sua responsável, que fará o acompanhamento do estudo em casa. A partir desta coleta de dados, elaboraremos análises sobre aplicação do método, focando em aspectos da educação musical e da pedagogia do instrumento.

Segundo Azevedo et al: “informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa.” (AZEVEDO et al, 2013. p. 4) Dessa forma, a triangulação será inserida a partir dos temas emergentes da coleta de dados no decorrer da pesquisa. Utilizando-se de entrevistas com participantes (aluna e responsável) e observações das aulas, espera-se confirmar ou refutar os pressupostos sobre o método, tanto com os participantes quanto através da literatura disponível.

Uma das muitas definições de pesquisa-ação resume-se em “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 443), de modo que esse tipo de pesquisa fica situado num meio termo entre a prática rotineira e a pesquisa acadêmica, cujo desenvolvimento se adapta às suas diferentes aplicações. Dessa forma, a estratégia da pesquisa-ação educacional se mostra favorável tanto para professores quanto para pesquisadores no tocante não só à utilização de suas pesquisas no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, como também no caminho reverso, ou seja, a vivência cotidiana do ensino como meio de contribuição para o decorrer de uma pesquisa. É sobre esse alicerce que o presente projeto busca se desenvolver, como uma “maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.” (ENGEL, 2000, p. 182)

É pertinente evidenciar aqui a correlação existente entre a pesquisa-ação e o processo artístico de substituição de melodias: é notável a vasta gama de exercícios e métodos para violino que focam demasiadamente na expertise técnica do aluno, oferecendo exercícios por várias vezes exaustivos, desestimulantes e, com efeito, anti-artísticos. O caráter ao mesmo tempo ativo e reflexivo da metodologia escolhida abre margem não só para verticalizarmos a busca por melodias brasileiras, no compromisso de resgate da música tradicional na formação musical infantil; enxergamos também a oportunidade de inserir mais musicalidade e mais dinamismo dialógico na prática violinística, desde os primeiros contatos da criança com o instrumento.

À medida que as novas melodias escolhidas forem sendo aplicadas nas aulas e as implicações disso se tornarem evidentes, estabeleceremos um diálogo crítico direto entre tais escolhas e os resultados obtidos, com o propósito de se traçar uma estratégia contextualizada para otimização do processo de substituição de melodias, observando aquelas que melhor se encaixarem nesta prática.

Corroborando a inventividade metodológica, triangulação e pesquisa-ação atuarão neste estudo qualitativo como estratégias complementares. Em suma, planeja-se buscar novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de análise de dados.

Segundo David Tripp: “A pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria, embora haja poucos sinais de que o faça, talvez por orientar-se em grande medida para a melhora da prática.” (TRIPP, 2005) Dessa forma, esse projeto pratica internutrição com sua própria metodologia: a reflexão da teoria ao sabor da intervenção prática, que por sua vez se aprimora à luz dos debates teóricos, que serão realizados nas reuniões do grupo.

RESULTADOS ESPERADOS

Pesquisas-ação buscam “intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.” (ENGEL, 2000, p. 182) Tendo isso em vista, os resultados esperados para esse projeto não são - nem devem ser- estáticos ou pré-estabelecidos. Todavia, ao longo do projeto, visa-se explorar a aplicabilidade do método e sua viabilidade pelo prisma de um contexto brasileiro, assim como as necessárias adaptações, discussões e reflexões para tal. A partir da literatura disponível e dos palpáveis resultados e intervenções ao decorrer desse projeto, espera-se manter a continuidade do debate acadêmico.

O trabalho de Trendafil Milanov envolveu anos de experimentação, análise e reflexão de seus pensamentos. Este projeto, como uma iniciativa de adaptação de seu método ao contexto cultural brasileiro, seguirá o mesmo processo. Para tanto, ansiamos aprimorar o material já traduzido até agora e experimentar a eficácia das canções escolhidas para a substituição de melodias, no intuito de dar continuidade bem fundamentada à elaboração da versão brasileira do método Milanov.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L.; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA, M. M. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. *IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade*. Brasília, 2013.
- BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação. *Marcelina: Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina*. São Paulo: Fasm, n.3, p. 80-97, 2009.
- BUJES, P. F. “It’s easier if you have a system”: *Analysis and applications of the Milanov violin method*. Louisiana State University. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Baton Rouge, 2013.
- COSTA, M. C. S. A imagem aural e a memória do discurso melódico: processos de construção. *Opus*, Goiânia, v.4, p. 52-61, 1997.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR, 2000.
- MARTINS, J. L. S.; GAMA, M. C.; BUJES, P. F. Levantamento bibliográfico a partir de princípios de ensino propostos por Trendafil Milanov (1909-1999). In: XII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 2014, São Luís, *Pôster*.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2005.
- SANTOS, S. V.; NUNES, E. B.; BUJES, P. F. A inserção de canções do folclore brasileiro no método Milanov de violino: análise e substituição de melodias. In: XII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 2014, São Luís, *Pôster*.

Pôsteres

A criação artística e pesquisa acadêmica

A PERFORMANCE DAS OBRAS PARA PERCUSSÃO SOLO
DE YOSHIHISA TAIRA: UM OLHAR COMPARATIVO

Lorena Brabo Pacheco (UFG)
lbppercu@hotmail.com

Prof. Dr. Fabio Fonseca de Oliveira (UFG)
oliveira.ff@gmail.com

Palavras-chave: Performance; Percussão solo; Yoshihisa Taira.

INTRODUÇÃO

O presente projeto tem o intuito de analisar a partir de reflexão, observação e performance, as três peças para percussão solo de Yoshihisa Taira – *Convergence I* (1975), *Monodrame I* (1984) e *Monodrame IV* (2002) – a fim de elencar e discutir as características comuns entre as obras, fornecendo assim, ferramentas importantes para futuros intérpretes.

Nascido no Japão, Yoshihisa Taira (1937- 2005) compôs cerca de oitenta músicas, das quais, grande parte delas foram escritas durante a sua vida na França, país em que se naturalizou. Sua origem e formação o levaram ao desenvolvimento de uma espécie de dualismo encontrado em suas composições, como por exemplo, nas transições do silêncio ao estrondo, nas mudanças bruscas de andamento, na diferenciação de personagens e nos limites técnicos descritos pelo *Centre de Documentation de la Musique Contemporaine (CDMC)*:

(...) o extremo limite de técnica instrumental, utilizando novos modos de tocar, além de diferentes efeitos sonoros, como em *Dioptase* para trio de cordas. Explora também uma infinidade de novos ruídos, como o grito humano, que se tornou uma espécie de assinatura, são frequentemente utilizados, como por exemplo em *Maya*, para flauta baixo e em *Ignescence*, para dois pianos e percussão (1972), *Hiérophonie V*, para seis percussionistas (1976), *Convergence I* (1975) para marimba (CDMC, 2009, tradução nossa).

Chen (2007) ressalta que Taira simplificou o seu modo de escrever, para que todos, com competência, pudessem executar suas músicas. Com isso, é estabelecido um caminho entre ele mesmo e o performer, possibilitando uma atividade recriadora cada vez que sua música é executada. Laboissière (2007) comenta que “a performance resulta da leitura da partitura mais o domínio técnico; a construção do seu sentido, por sua vez, é constituída pela soma de talento acrescida da sensibilidade do performer, que possibilita assim a comunicação da intenção do compositor” (2007, p. 30-31).

O discurso de Taira tornou-se distinto à percussão, assim como a percussão tornou-se eminente à Taira. *Hiérophonie V* (1976) para seis percussionistas, Taira através da escrita, possibilita ao performer, coletiva ou individualmente, utilizar do seu próprio arcabouço para interpre-

tação musical. Suas partituras são um convite à um “programa composicional autobiográfico” e uma “atmosfera conflitante de seus personagens” (BORÉM e RAY, 2012, p. 146).

De acordo com o site do CDMC (2009), de 1965 a 2003, Taira compôs obras para instrumentos desacompanhados (solo), grupos de câmara mistos e orquestra, com ou para percussão, assim, faz-se necessário limitarmos o campo de estudo. Portanto, esta pesquisa será voltada somente à performance dos três únicos solos para percussão. O primeiro solo, escrito em 1975 intitulado *Convergence I*, o segundo *Monodrame I* (1984) e o terceiro *Monodrame IV* (2002), respectivamente para os instrumentos marimba, percussão múltipla e vibrafone.

Apesar da diversidade instrumental e técnica entre as três composições escolhidas, citadas anteriormente, o apresto composicional de Taira pode ser responsável pelo idiomatismo de suas obras. Eduardo Túlio (2005) acrescenta que “quanto mais uma obra explora aspectos que são peculiares de um determinado meio de expressão, utilizando recursos que o identificam e o diferenciam de outros meios, mais idiomática ela se torna (TÚLIO, 2005, p. 296).

Entende-se que o performer criativo através da expressividade, habilidades motoras finas, percepção e adequações estilísticas, escolhidas criteriosamente, aproxima-se das intenções originais e humanas do compositor. O performer tem possibilidade ainda de usufruir de métodos históricos, sociológicos, linguísticos entre outros que “são locuções que podemos empregar sem qualquer abalo nos sensores ultrassensíveis dos usos idiomáticos” (SOUZA, 2014, p. 473), porém a utilização da linguagem discursiva na tradução de fenômenos musicais é “extremamente complexa, pois envolve uma lógica diversa. Se aplicada à performance musical, essa metalinguagem assume proporções ainda maiores, pois é na práxis musical que se encontra o objetivo principal da pesquisa performática” (LIMA apud SISTE, 2009, p. 33).

Assim, surgem os seguintes questionamentos: de que forma o performer pode colaborar à tomada de decisões interpretativas? Em que instância a performance das três peças para percussão solo; marimba, percussão múltipla e vibrafone; possuem similaridades? A distância temporal das obras reflete no discurso musical de Taira? As decisões à performance a partir de perspectivas do “imaginário” do compositor podem otimizar a realização das performances dos solos selecionados? A discussão e o entendimento do discurso musical de Yoshihisa Taira podem ajudar na compreensão do discurso do performer?

JUSTIFICATIVA

O estudo das obras para percussão solo de Taira, proporcionará debates acadêmicos em torno do processo de construção e reflexão da performance. Além disso, Catarine Domenici acrescenta que a presença do performer e a complexidade dos padrões sobre pesquisa em performance, merecem respeito frente aos diferentes modelos de pesquisa:

(...) a pesquisa artística emerge como uma modalidade de pesquisa que visa contribuir para o conhecimento da área ao revelar o entrelaçamento entre os conhecimentos tácitos e explícitos a partir da ação e da reflexão do performer sobre o processo de criação artística. Considerando que a área da performance ainda carece de paradigmas próprios de investigação que contemplem toda a sua complexidade e, sobretudo, que sejam focados no performer e na sua prática, a pesquisa artística adquire um relevante aspecto político ao propiciar que a área se estabeleça como geradora de um corpo de conhecimento legítimo e digno de respeito frente às outras modalidades de pesquisa (DOMENICI, 2012, p. 174).

Portanto, essa pesquisa justifica-se pela necessidade do incremento da documentação relacionada à performance musical. Documentação essa que se refere aos métodos instrumentais, literatura sobre repertório, gravações e textos.

Sobre a importância da documentação de pesquisa em performance, Milani e Santiago alertam que “o registro sonoro deixa de ser um referencial no momento em que o pensamento do compositor não pode ser fielmente grafado e no momento em que as informações históricas, pertinentes à execução da obra, são perdidas no tempo” (2010, p. 2), possibilitando uma discussão em torno do processo de construção da performance, abrindo espaço à tomada de decisões do performer. Além disso, Domenici, ao discutir o paradoxo do século XIX, em relação aos ideais da fidelidade na execução de um texto musical, acrescenta que “a voz do performer é uma metáfora contemporânea que sinaliza a mudança pragmática da área em sua reorientação como prática criativa e eminentemente corporificada” (2013, p. 105).

Por fim, Borém e Ray acrescentam que o “conhecimento de conteúdo, aspectos técnicos, aspectos anato-fisiológicos, aspectos psicológicos, aspectos neurológicos, musicalidade e expressividade” (2012, p. 157), fazem parte de um caminhar à compreensão do objeto estudado, o que chamam de “Elementos da Performance Musical”.

Portanto, essa pesquisa visa contribuir para a ampliação dos estudos sobre práticas interpretativas através do processo de construção de ideias sob o olhar de um performer, proporcionando um melhor embasamento acerca das características comuns à performance e fortalecendo o material de referência sobre o tema.

OBJETIVO GERAL

Analisar a partir da reflexão, observação e performance, as três peças para percussão solo de Yoshihisa Taira – *Convergence I* (1975), *Monodrame I* (1984) e *Monodrame IV* (2002) – a fim de elencar e discutir as características comuns entre as obras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fornecer informações sobre a vida e a produção musical do compositor Yoshihisa Taira;
- Destacar elementos similares nas composições, a partir de anotação de partituras e material audiovisual que apresentem contribuições à performance das músicas de Yoshihisa Taira;
- Elaborar um quadro comparativo correspondente às categorias e aos parâmetros musicais selecionados à pesquisa performática;
- Gravação e disponibilização eletrônica, através da internet das três obras.
- Produção e publicação de trabalhos em periódicos e anais de congressos.

METODOLOGIA

Na primeira parte do projeto, pretende-se levantar material bibliográfico, gravações e partituras, visando assim, facilitar a análise das similaridades entre os três solos para percussão de Yoshihisa Taira.

A segunda parte, diz respeito a preparação das obras *Convergence I*, *Monodrame I* e *Monodrame IV*, a fim de identificar parâmetro e/ou indicadores, partindo dos seguintes: notação (ZAMPRONHA, 1998), características nipônicas (CHEN, 2007), passagem do tempo e a contemplação do silêncio no espaço (TAKEMITSU, 1995), desafios técnicos-interpretativos (SISTE, 2009).

Na terceira parte, serão elaborados uma reflexão e um quadro comparativo resultante do processo de pesquisa e da preparação da performance dos três solos, possibilitando deste modo, organizar e explicitar os resultados encontrados.

Na quarta e última parte, serão computados os resultados de pesquisa em forma de artigo e também os resultados de preparação da performance através do recital de mestrado.

RESULTADOS PARCIAIS

Durante o levantamento bibliográfico, gravações e partituras realizado na primeira parte dessa pesquisa, percebe-se que a metodologia empregada até este momento, demonstra-se adequada aos objetivos específicos. Nos exemplos 1, 2 e 3, respectivamente dos solos Convergence I, Monodrame I e Monodrame IV, notasse a presença de trechos com similaridades, partindo das categorias: notação e desafios técnicos-interpretativos.

Segue abaixo os trechos encontrados:



Figura 1: Yoshihisa Taira - Convergence I, para solo de marimba, pág. 1.



Figura 2: Yoshihisa Taira - Monodrame I, para solo de percussão múltipla, pág. 2.



Figura 3: Yoshihisa Taira - Monodrame IV, para solo de vibrafone, pág. 3.

Apesar da diferença timbrística e da técnica utilizada para cada instrumento, a analogia dos parâmetros musicais entre as obras, apresentam similitudes nas figuras musicais, dinâmicas e no rulo; técnica utilizada para sustentar o som. Sobre esse artifício, Chaib admite que o gesto à extração sonora, de caráter técnico, é o primeiro passo ao diálogo do interprete e, acrescenta que esses simples gestos, podem ser fatores à expressividade corporal (2013, pág. 165), que será discutido mais à frente.

Contudo, é importante salientar que a ascensão do levantamento bibliográfico e a prática instrumental continuaram à melhor compreender as obras selecionadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORÉM, Fausto; RAY, Sônia. Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas. *Anais do II SIMPOM 2012* – Simpósio brasileiro de pós-graduação em música, p. 121 a 145.
- Centre de Documentation de la Musique Contemporaine, 2009. Disponível em: <<http://www.cdmc.asso.fr/fr/ressources/compositeurs/biographies/taira-yoshihisa-1937-2005>>.
- CHAIB, Fernando. Três perspectivas gestuais para uma performance percussiva: técnica, interpretativa e expressiva. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.27, n.27, p. 159-181, 2013.
- CHEN, Hui-Mei. *Les sources d'inspiration et les influences dans la musique de Yoshihisa Taira*. Thèse de doctorat en musicologie. Paris: université de Paris IV-Sorbonne, juin 2007.
- DOMENICI, C. L. O Intérprete (Re)Situado: uma reflexão sobre construção de sentido e técnica na criação de “Intervenções para Piano Expandido, Interfaces e Imagens – Centenário John Cage”. *Revista Música Hodie*, Goiânia, V.12 - n.2, 2012, p. 171-187.
- DOMENICI, C. L. A performance musical e o gênero feminino. *Estudos de Gênero, Corpo e Música: abordagens metodológicas*. Goiânia/ Porto Alegre: ANPPOM, 2013.
- LABOISSIERE, Marília. *Interpretação Musical: A Dimensão recriadora da “Comunicação Poética.”* Goiânia: Annablume, 2007.
- MILANI, Margareth; SANTIAGO, Diana. Signos, interpretação, análise e performance. *R. Cient./FAP*, Curitiba, 2010, v.6, p. Acesso in: setembro 2014. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Revista%206/rev6_art8_Margareth_e_Diana.pdf>.
- SISTE, Cláudia Elena. *A pesquisa em práticas interpretativas: estudos recentes nas universidades estaduais paulista*. Dissertação de Pós-graduação em Música. SP: Universidade de São Paulo, 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. Ed. 23. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. A questão do método nos estudos literários. Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 4, p. 471-476, 2014. Disponível: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/18478/1239>>.
- TAÏRA, Yoshihisa. *Convergence I: pour marimba seul*. Partitura. Editions Durand. Paris, 1975.
- _____. *Monodrame I: pour percussion*. Éditions Musicales Transatlantiques. Paris, 1986.
- _____. *Monodrame IV: pour vibraphone*. Éditions Transatlantiques. Paris, 2003.
- TAKEMITSU, Torü. *Confronting silence: selected writings*. 1995
- TÚLIO, Eduardo F. *O idiomatismo nas composições para percussão de Luiz d’Anunciação, Ney Rosauo e Fernando Jazetta: Análise, edição e performance de obras selecionadas*. Universidade Federal de Goiás. ANPPOM – Décimo quinto congresso, 2005.
- ZAMPRONHA, Edson. *Notação, Representação e Composição: um novo paradigma da escrita musical*. Sao Paulo: Annablume, 2000.

Pôsteres

A criação artística e pesquisa acadêmica

**CONCERTO PARA PIANO E ORQUESTRA E
CONCERTINO PARA PIANO E ORQUESTRA DE
CORDAS DE RONALDO MIRANDA: UMA ABORDAGEM
INTERPRETATIVA (PESQUISA EM ANDAMENTO)**

Laura Moraes Umbelino (UNICAMP)
lauraumbelino88@yahoo.com.br

Mauricy Matos Martin (UNICAMP)
mauricy@iar.unicamp.br

Palavras-chave: Ronaldo Miranda; Piano; Abordagem interpretativa; Performance.

INTRODUÇÃO

Ronaldo Miranda (b.1948) tem seu nome difundido tanto no Brasil quanto no exterior como um dos compositores brasileiros de maior envergadura na contemporaneidade.

Ao entrevistador Tom Moore¹, Miranda aponta dificuldade em criar uma identidade musical no início de sua carreira, embora hoje suas obras apresentam características particulares que marcam sua produção, como, por exemplo, o virtuosismo e o uso de elementos melódicos e líricos em contraposição a passagens em andamentos rápidos e elementos com características mais rítmicas. (Exemplo 1)

Em função de sua experiência no gênero vocal, observa-se em Ronaldo Miranda a tendência a introduzir em praticamente todas suas obras pianísticas, momentos melódicos de intenso lirismo, os quais criam contrastes com trechos de grande virtuosismo e brilhantismo que os antecedem ou os sucedem. Estas seções costumam ser bastante expressivas, com melodia bem *cantabile*, toque *legatto* e indicações de agógicas e dinâmica reforçadoras da expressividade. (SOARES, 2001, p. 106)

O estudo de composição com Henrique Morelenbaum (b.1931)² mostrou os diversos estilos e o incentivou a escrever utilizando elementos composicionais contemporâneos como exercício e o resultado foi a construção de uma linguagem musical pessoal. O compositor declara que o “[...] exercício era importante porque durante o curso de composição é preciso compor em vários estilos e formas”.³

¹ Entrevista cedida à Tom Moore, assistente da Biblioteca de Música de Scheide da Universidade de Princeton, em 2004.

² Henrique Morelembaum é músico, maestro e professor brasileiro de origem polonesa.

³ Entrevista cedida à Tom Moore em 2004.

Exemplo 1: Passagem rápida (c. 110 e 111) que antecede momento de reflexão (c.112) no 1º movimento do *Concertino para Piano e Orquestra de Cordas* de Ronaldo Miranda

A obra de Ronaldo Miranda apresenta uma rica gama de recursos estéticos e composicionais. Quanto à linguagem contemporânea de sua obra, o compositor afirma que esta foi aparecendo no decorrer de sua vida. Foi amadurecendo como compositor pelo que foi ouvindo e pesquisando. Além disso, o fato de ter sido crítico de música de 1974 a 1981, seguidamente, contribuiu nesse sentido, fazendo-o ouvir muita música (VIEIRA, 2010 p. 20).

Ronaldo Miranda revela ainda em entrevista a Moore (2004) que sua obra se divide em quatro fases. A primeira inclui as peças compostas como aluno de composição, das quais restaram cinco ou seis títulos, que estão efetivamente no seu catálogo. A segunda, compreendida entre 1977 a 1984, fase do livre atonalismo. A terceira, no período entre 1984 a 1997, inaugura o caráter neotonal. E por último, a partir de 1997, ocorre uma mistura de fases e o compositor não se preocupa mais com a questão de definição de linguagem.

O catálogo de obras de Miranda (www.ronaldomiranda.com) inclui mais de 80 obras: uma obra para banda; três óperas; quinze peças para coro; quatorze composições para instrumentos solo (piano, flauta, clarineta, violão, violoncelo, cravo); seis títulos para canto e piano; vinte e oito

obras para música de câmara, para as mais distintas formações; dez títulos para orquestra e doze peças para solista e orquestra (piano, violoncelo, oboé, violão, violino, soprano, mezzo-soprano, barítono e narrador).

Para a formação piano e orquestra, Miranda compôs duas obras, o *Concerto para Piano e Orquestra* (1983) e o *Concertino para Piano e Orquestra de Cordas* (1985-1986) que apresentam particularidades entre si quanto à linguagem musical, adequação ao gênero da composição, duração das obras, efetivo orquestral e complexidade musical.

Como já foi dito, o ano de 1977 demonstra sua nova identidade musical: em livre atonalismo, escreve *Trajatória*, para soprano, flauta, clarineta, piano, violoncelo e percussão, vencedora do Concurso de Composição para a II Bienal de Música Brasileira Contemporânea na Sala Cecília Meireles.

O *Concerto para Piano e Orquestra* (1983) foi escrito durante esse período. Dividido em três movimentos, *Tenso*, *Grave* e *Lúdico* e com duração média de 25 minutos, foi dedicado à Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESF) por encomenda de Eleazar de Carvalho (1912-1996)⁴ para o Festival de Música Contemporânea, estreado no Teatro Cultura Artística de São Paulo (no mesmo ano da composição), com o compositor ao piano.

Devido à grande instrumentação – incluindo, além de todas as madeiras e metais habituais, clarone, requinta, contrafagote e uma plêiade de percussão – e às dificuldades técnicas tanto para a orquestra e da parte do piano, este *Concerto para Piano* possui nos últimos 30 anos cerca de meia dúzia de execuções ao vivo. Durante a temporada de 1985 da Orquestra Sinfônica Brasileira (série de assinatura), a obra foi executada tendo como regente o maestro greco-austríaco Miltiades Carides (b.1947) e solista o pianista paraibano Antônio Guedes Barbosa (1943-1993) no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Também em 1985, durante o Festival de Música Nova, a OSESF realizou novamente o concerto, regido pelo percussionista e regente americano John Boudler (b.1954) e, dessa vez, com o pianista paulista Gilberto Tinetti (b.1932) como solista.

A textura do *Concerto para Piano* “é mais densa, homofônica, alternando entre massas ora bastantes volumosas, e o piano sozinho” (MIRANDA, 2008 apud SÃO THIAGO, 2009, p. 26), no qual blocos de acordes reportam o piano à percussão, explorando a capacidade do instrumento.

[...] tem um tema mais rítmico depois outro tema mais lírico e vai ter um desenvolvimento enorme e recapitulação. Mais ou menos à imagem dos concertos, de Bartók. Homofônico, muito agressivo. O piano está bem percussivo mais em blocos, mais agressivo. (MIRANDA, 2008 apud SÃO THIAGO, 2009)

Em 1984, Miranda compôs *Fantasia* para saxofone e piano, iniciando sua terceira fase composicional, a de caráter neotonal⁵, deixando o atonalismo de lado e explorando uma “linguagem tonal livre”; a peça, dedicada ao saxofonista Paulo Moura e à pianista Clara Sverner, foi escrita para um concerto, que se distingue por estar entre o erudito e o popular, realizado na Sala Cecília Meireles no Rio de Janeiro.

O *Concertino para Piano e Orquestra de Cordas* (1985-1986), também escrito neste período, é dividido em apenas dois movimentos, *Allegro* e *Allegretto* e duração média de 18 minutos, foi encomendado pela compositora Marisa Rezende (b.1944) para ser executado pela Orquestra de

⁴ Eleazar de Carvalho foi um importante regente brasileiro, natural de Iguatu-CE. Foi Regente Titular na Orquestra Sinfônica Brasileira, no Rio de Janeiro, Diretor Artístico e Regente Principal da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, Diretor Artístico e Regente da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo e Diretor Musical da Saint Louis Symphony Orchestra.

⁵ “[...] embora mantenha um centro tonal, utiliza livremente o material harmônico e melódico” (SÃO THIAGO, 2009, p. 26).

Cordas da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) no Teatro Santa Izabel, em Recife, sob a batuta de Osman Giuseppe Gioia⁶ (b.1954) e o compositor como solista. Desta vez, Miranda projetou compor uma obra em linguagem mais acessível, conquanto não seja simples para a execução dos músicos.

Justamente pela acessibilidade de uma orquestra de cordas, o *Concertino para Piano e Orquestra de Cordas* já foi tocado inúmeras vezes no Brasil e no exterior por diferentes pianistas e orquestras.

Diálogos entre piano e orquestra são frequentes no *Concertino para Piano e Orquestra de Cordas*, que como o próprio compositor diz “tentei então fazer uma coisa mais comunicativa, mais alegre, mais fácil, de fácil comunicação.” (MIRANDA, 2008 apud SÃO THIAGO, 2009, p. 26)

Embora adote uma linguagem contemporânea tanto no *Concerto para Piano e Orquestra* quanto no *Concertino para Piano e Orquestra de Cordas* o compositor faz uso da Forma Sonata, emprestada das estruturas tradicionais da música tonal.

Apesar dos diferentes propósitos de cada uma destas duas obras para piano e orquestra do compositor, uma análise ampla revela aspectos da linguagem composicional peculiar de Miranda presentes também em muitas de suas obras, apesar de diferentes abordagens (seja tonal, atonal ou neotonal); é recorrente o recurso das estruturas quartais, escalas octatônicas, diatonismo, modos eclesiásticos, escalas de tons inteiros, ritmos típicos da música latino-americana, mudança constante de compassos simples, compostos e mistos e uso de momentos melódicos em contraposição às passagens rápidas. (Xxxx, 2012)

OBJETIVOS

O objetivo geral do projeto é discutir, analisar, comparar, interpretar e oferecer gravação do *Concerto para Piano e Orquestra* e do *Concertino para Piano e Orquestra de Cordas* de Ronaldo Miranda.

METODOLOGIA

Através da observação e comparação, pretende-se abordar as obras por meio de estudo analítico, “[...] cujo ponto de partida é a experiência musical subjetiva” (FREIRE, 2010), procurando entender e descrever a forma musical a partir da interação da experiência significativa do sujeito com a experiência de criação do autor.

A fase inicial da pesquisa abrange revisão bibliográfica, que concederá suportes para os elementos históricos, sociais e culturais nos quais tanto Ronaldo Miranda como o *Concerto para Piano e Orquestra* e o *Concertino para Piano e Orquestra de Cordas* estão inseridos. E ainda a busca de fundamentação teórica que sustentará os conceitos desenvolvidos no decorrer do processo investigativo.

Para melhor compreensão do processo composicional de Miranda, será realizada uma análise funcional das duas obras, considerando-se várias ferramentas analíticas, que trarão subsídios ao intérprete.

Com a finalidade de obterem-se informações relevantes conduzindo a uma proposta interpretativa serão realizadas entrevistas com o compositor Ronaldo Miranda e intérpretes (pianistas e

⁶ Osman Giuseppe Gioia, natural do Rio de Janeiro, atualmente exerce atividade de Diretor Artístico e Regente Titular da Orquestra Sinfônica do Recife.

regentes) das obras em questão. Ainda pretende-se documentar o processo de estudo dessas obras pela pesquisadora através de gravações.

Em seguida será promovido um cruzamento de dados levantados em busca da inter-relação entre a revisão bibliográfica, a análise dos processos composicionais e as entrevistas.

Para que seja gerada a abordagem interpretativa e a *performance* do *Concerto para Piano e Orquestra* e do *Concertino para Piano e Orquestra de Cordas* de Ronaldo Miranda serão levadas em consideração as dimensões propostas por Antunes de Oliveira (2000): compreensão das qualidades estéticas, do uso da linguagem musical, do caráter, estrutura e das relações internas das obras, bem como as motivações do compositor e a busca do caráter das obras através de dimensões histórica e teórica (investigação do texto e contexto, aspectos filosóficos, sociais, identidade, harmonia da obra), dimensões dramático-estéticas (elementos estruturais e indicações contidas na partitura como: valores expressivos, imitações, repetições, ritmo, duração, intensidade, agógica, melodias e fraseados, ornamentação, textura, timbres, cor, contrastes) e dimensões impulso-criativas (decisões quanto ao que pretende-se revelar, como transmitir, o que enfatizar, que som deseja produzir).

RESULTADOS ESPERADOS

Pretende-se refletir a respeito da eficácia da inter-relação entre percepção, análise musical, análise da performance e performance musical, na construção de uma abordagem interpretativa para o *Concerto para Piano e Orquestra* e o *Concertino para Piano e Orquestra de Cordas* de Ronaldo Miranda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES DE OLIVEIRA, Glacy. Por uma pedagogia da performance Instrumental. In: *Anais do I Seminário de Pesquisa em performance Musical*. Belo Horizonte, 2000.

AUBIN, Myrian. *Três Micro-Peças de Ronaldo Miranda: Decisões Interpretativas aplicando o método "Note Grouping"*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

DUARTE, Vitor Monteiro. *Ronaldo Miranda's Solo and Four-Hand Piano Works: the Evolution of Language towards Musical Eclectism*. Tese (Doutorado em Música). Universidade do Arizona. 2002.

FREIRE, Vanda Bellard. (org). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FREIRE, Vanda Bellard e CAVAZOTTI, André. *Música e pesquisa - novas abordagens*. Belo. Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

GIARETTA, Eder Pessoa. *As peculiaridades na escrita pianística de Ronaldo Miranda: sugestões interpretativas e técnico-musicais*. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de São Paulo.

MIRANDA, Ronaldo. *Ronaldo Miranda Compositor*. Disponível em <<http://www.ronaldomiranda.com>> Acesso em: 10/03/2009.

MOORE, Tom. *Entrevista de Ronaldo Miranda em Maio de 2004*. Disponível em: <<http://musicabrasileira.org/reviewsinterviews/miranda.html>> Acesso em: 10/03/2009.

RAYMUNDO, Harlei Aparecida. *Uma postura Interpretativa da Obra Estrela Brilhante de Ronaldo Miranda*. 1991. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SÃO THIAGO, Ana Paula Pacheco de. *Construção de uma interpretação do Concertino para Piano e Cordas de Ronaldo Miranda: relato de uma experiência*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina.



SOARES, Consuelo Caporali. *A obra para piano solo de Ronaldo Miranda: Análise da linguagem musical utilizada e suas implicações para interpretação*. 2001. Dissertação (Mestrado em Música Brasileira). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

VIEIRA, Márlou Peruzzolo. *Appassionata para violão solo de Ronaldo Miranda: o tratamento octatônico e as constâncias musicais brasileiras*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Goiás.

THYS, Marcelo. *A prática do piano a quatro mãos: problemas, soluções e sua aplicação a peças de Almeida Prado e Ronaldo Miranda*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

UMBELINO, Laura Moraes. *Festspielmusik de Ronaldo Miranda para dois pianos e percussão: uma abordagem interpretativa*. Goiânia, 2012. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Goiás.