



# Revista da Tulha

2020 · JAN-JUN · VOLUME 6 · NÚMERO 1 · ISSN 2447-7117





# Revista da Tulha

Revista acadêmica de música

## **UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

Prof. Dr. Vahan Agopyan  
REITOR

Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez  
VICE-REITOR

## **FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO**

Prof. Dr. Pietro Ciancaglini  
DIRETOR

Prof. Dr. Marcelo Mulato  
VICE-DIRETOR

## **DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro  
CHEFE

Prof.<sup>o</sup>. Dr.<sup>o</sup>. Fátima Graça Monteiro Corvisier  
VICE-CHEFE

## **NÚCLEO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS DA PERFORMANCE EM MÚSICA (NAP-CIPEM)**

Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi  
COORDENADOR

## **REVISTA DA TULHA**

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro  
e Prof. Dr. Eliel Almeida Soares  
EDITORES-GERENTES

Luís Alberto Garcia Cipriano  
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE FINAL

LOGOTIPO: Ana Carla Vannucchi - "Arabesco" (2015)

IMAGEM DA CAPA: Figura 8 da p. 228 desta edição

## REVISTA DA TULHA

Revista do Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance em Música (NAP-CIPEM)  
do Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras  
de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Revista da Tulha  
Ribeirão Preto, Volume 6, Número 1, 2020  
ISSN 2447-7117 (versão *online*)



## **EDITORES-GERENTES**

Eliz Almeida Soares e  
Marcos Câmara de Castro

## **COMISSÃO EDITORIAL**

Fátima Monteiro Corvisier (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), José Marcelino de Rezende Pinto (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Lívio Tragtenberg (Compositor, Editora Perspectiva), Lucas Eduardo da Silva Galon (Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo), Marcos Câmara de Castro (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Rubens Russomanno Ricciardi (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Rudolf Schalenmüller (Instituto de Ensino Brasil-Alemanha), Sílvia Berg (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Sueli Mara Ferreira (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo) e Teise de Oliveira Guaranha Garcia (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo).

## **CONSELHO CIENTÍFICO**

Acácio Tadeu Piedade (Universidade do Estado de Santa Catarina), Alexandre da Silva Costa (Universidade Federal Fluminense), Anais Fléchet (Université de Versailles Saint-Quentin-CHCSC), Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de Camargo (Universidade do Estado de Santa Catarina), Didier Francfort (Université de Lorraine-IHCBC), Dorothea Hofmann (Hochschule für Musik und Theater München), Georgina Born (University of Oxford), Guilherme Bernstein (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), Isabel Nogueira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), John Rink (Cambridge Faculty of Music), Jorge Antunes (Universidade de Brasília), Lívio Tragtenberg (Compositor, Editora Perspectiva), Maria Alice Volpe (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Marisa Fonterrada (Universidade Estadual Paulista), Martha Tupinambá de Ulhôa (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), Nicholas Cook (University of Cambridge), Paulo Costa Lima (Universidade Federal da Bahia), Pedro Paulo Funari (Universidade Estadual de Campinas), Pierre-Michel Menger (Collège de France), Sonia Regina Albano de Lima (Universidade Estadual Paulista) e Stephen Hartke (Oberlin College, EUA).

## **BIBLIOTECÁRIA**

Teresinha das Graças Coletta (Universidade de São Paulo)

## **EDITORA ASSOCIADA**

Profa. Dra. Dorothea Hofmann (Hochschule für Musik und Theater München)

## **EDITOR DE ALEMÃO**

Profa. Dra. Dorothea Hofmann (Hochschule für Musik und Theater München)  
Cônsul Honorário Rudolf Schalenmüller (IEBA)

## **EDITOR DE LAYOUT**

Luís Alberto Garcia Cipriano

## **EQUIPE DE APOIO**

André Estevão, Daniel Rolnik, José Gustavo Julião de Camargo, Lucinéia Martins Levandosqui, Luiz Aparecido dos Santos, Mara Elisa Ferreira Oliva, Sonia Regina de Oliveira e Waldyr Ferverça.

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

Revista da Tulha / Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. v. 6, n. 1 (jan/jun 2020), Ribeirão Preto, SP: o Departamento, 2020 – Semestral.

ISSN 2447-7117 (*versão online*)

1. Poética musical. 2. Práxis musical. 3. Teoria musical. II. Título.

Revista da Tulha, Bloco 29 Tulha, Departamento de Música  
Rua Olivier Toni, s/n - Campus da Usp, Ribeirão Preto - SP, 14040-901  
Telefones: +55 (16) 3315-9060 e +55 (16) 3315-3136

## SUMÁRIO

- 7 EDITORIAL RT VOL VI N 1 2020-1
- 9 VIOLA BRASILEIRA, QUAL DELAS?
- 36 O TEXTO DAS CANÇÕES INTERPRETADAS NO FILME AS CANÇÕES (2001), DE EDUARDO COUTINHO, E UM (BREVE) RETRATO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.
- 52 CANTANDO A TORÁ
- 78 O ENSINO DE ARTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DOS ORDENAMENTOS VIGENTES: PARADOXOS EM ANÁLISE
- 110 CANTOR E CANTOR DE MICROFONE – DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE MÚSICA, MÚSICA POPULAR E INDÚSTRIA DA CULTURA
- 140 O GRANDE CIRCO MÍSTICO: UM PROJETO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO
- 167 O RAP DA FELICIDADE E O RAP DO SILVA: MÚSICA DE PROTESTO?
- 194 RESENHA DA NOVA EDIÇÃO DIGITAL, REVISADA E MODERNIZADA DO LIVRO EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO TECLADO VOLUME 1 - MUSICALIZAÇÃO, DE MARIA DE LOURDES JUNQUEIRA GONÇALVES E CACILDA BORGES BARBOSA. REVISORES: TIAGO BATISTONE E INGRID BARANCOSKI.
- 206 PELAS BANDAS DE SANTO AMARO: MÚSICA, COLETIVIDADE E PERTENCIMENTO - ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE

## EDITORIAL RT VOL VI N 1 2020-1

Com o intuito de esclarecer as confusões advindas da nomenclatura utilizada no universo das violas no Brasil, Moraes propõe o termo genérico “viola brasileira” e fundamenta sua classificação.

Santos trata do gênero canção como forma de representação da sociedade brasileira, usando o filme de Eduardo Coutinho como estudo de caso.

Dellarole esboça uma introdução ao canto judaico e sua rica tradição milenar de cantar e reinterpretar a Torá.

As interfaces entre música, coletividade e pertencimento, na construção de identidades, é o assunto de Oliveira, ao analisar as atividades da Banda Municipal de Música de Embu das Artes (SP).

Identificar incongruências e o que deve ser remodelado ou mantido nos ordenamentos destinados ao ensino artístico, é a discussão proposta por Albano e Stoeberl.

A proposta de chamar de “canto” a tradição vocal milenar e de “canto de microfone” a tradição tecnológica recente, vem de Ricciardi, que entende como errônea a denominação de “canto lírico”.

O projeto artístico-pedagógico “O grande circo místico”, que tem como base o poema homônimo de Jorge de Lima, é descrito e fundamentado por Camargo, a partir das realizações pela USP/RP e pela UDESC e no Festival *Fiato al Brasile*, em Faenza, Itália.



A música “de protesto” negra, em especial o Funk carioca, é abordada por Souza, que estabelece relações com os “anos de chumbo”, da ditadura militar no Brasil, para concluir que os mecanismos mercadológicos, ainda hoje, procuram descontextualizar suas características originais.

A nova edição digital do livro de Gonçalves e Barbosa é a resenha, com escopo de artigo, de Fátima Corvisier.

A RT dá boas vindas ao Prof. Dr. Eliel Almeida Soares que, a partir deste número, divide as funções de editor-gerente.

Prof. Dr. Eliel Almeida Soares  
Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro  
Editores-gerentes

# VIOLA BRASILEIRA, QUAL DELAS?

## *BRAZILIAN VIOLA, WHICH ONE?*

André Moraes  
Universidade de São Paulo  
[andrem934@gmail.com](mailto:andrem934@gmail.com)

### Resumo

No Brasil existem diversos instrumentos de cordas dedilhadas que são denominados viola, muitas vezes referindo-se ao mesmo instrumento, porém com nomes diferentes: viola caipira, viola sertaneja, viola cabocla, viola nordestina, viola de festa, viola de feira, viola de fandango, viola de folia, viola de dez cordas, viola brasileira. Para uma possível classificação hierárquica dos termos e dos instrumentos, buscamos a contribuição do campo da ciência da informação, sobretudo a terminologia. O estudo da ciência da informação nos revelou diversas possibilidades de representação e organização para um determinado domínio. Optamos neste caso por classificar o termo viola brasileira (termo genérico TG) e seus (termos específicos TE) viola de cocho, viola nordestina, viola de arame, viola de buriti, viola caiçara utilizando o conceito da terminologia e documentação analisado por Maria Teresa Cabré e Lidia Almeida Barros.

**Palavra-chave:** terminologia; ciência da informação; organização do conhecimento; viola; viola caipira; viola brasileira.

### Abstract

In Brazil there are several strumming instruments that are called viola, often referring to the same instrument, but with different names: country guitar, country guitar, cabocla guitar, northeastern guitar, party guitar, fair guitar, Fandango Viola, Folio Viola, Ten String Viola, Brazilian Viola. For a possible hierarchical classification of terms and instruments, we seek the contribution of the field of information science, especially the terminology. The study of information science has revealed to us several

possibilities of representation and organization for a given domain. In this case we chose to classify the Brazilian viola (generic term TG) and its (TE specific terms) through viola, northeastern viola, wire viola, buriti viola, caçara viola using the concept of terminology and documentation analyzed by Maria Teresa Cabré and Lídia Almeida Barros.

**Keywords:** terminology; information Science; knowledge organization; viola; country viola; Brazilian viola.

## Introdução

A viola popular e tradicional do Brasil, identificada, dependendo da localidade, como viola caipira, também conhecida como viola sertaneja, viola cabocla, viola de arame, viola de dez cordas, viola nordestina, viola de repente, viola machete, viola caçara, viola de feira ou viola brasileira<sup>1</sup>, tem origem nas violas portuguesas, instrumento da família dos cordofones com cinco ordens de cordas duplas<sup>2</sup>. Introduzida no Brasil por meio das missões Jesuítas, a viola caipira foi de grande uso no fazer musical do Brasil colonial e aos poucos foi deslocando-se do espaço urbano, limitando-se ao povo interiorano. Com isso o instrumento ganhou afinações, ritmos, modos e características particulares de cada região do país, transformando-se em um símbolo regional (PETENÁ, 2017 p. 7).

O presente trabalho com o tema “viola brasileira, qual delas?”, discorre sobre a viola da família de cordas dedilhadas e suas características versus questões terminológicas. Existem outros instrumentos

---

1 “Definição encontrada na gravação do LP “Viola Brasileira”, Sete Prelúdios e o Concertino de Ascendino Theodoro Nogueira tendo como solista o violonista Antônio Carlos Barbosa Lima, pela gravadora Chantecler 1963. Embora Nogueira tenha escrito que “Sendo o instrumento predileto do nosso caipira ou sertanejo, batizei-a com o nome de viola brasileira” (1963), chamar a viola de “brasileira” e não “caipira” no título da obra foi também uma escolha visando a maior aceitação da crítica e apreciadores do gênero clássico. Sugestão feita por Biaggio Baccarin (diretor artístico da gravadora Chantecler na época em que as obras foram lançadas) e aceita de imediato por Ascendino. De qualquer forma, para nenhuma distorção de identidade, na contracapa do disco o folclorista Rossini Tavares de Lima utiliza os dois termos: Viola Brasileira ou Caipira” (PETENÁ, 2017 pp. 13-16).

2 A viola pode ter cordas simples, duplas ou triplas, mas existem também as de 12 cordas, em seis pares e também com cinco ordens, com cordas triplas, como a da Profa. Gisela Nogueira.

que recebem o nome de viola de outras famílias, mas trataremos neste artigo somente das violas brasileiras.

O termo viola brasileira tem sido muito utilizado pelos compositores e instrumentistas em substituição ao termo viola caipira. Como cita Roberto Corrêa, isso gera um problema de classificação e organização desses instrumentos, pois a viola caipira tem características físicas, linguagens, contexto social e geográfico diferente de outras violas que existem pelo Brasil.

Desta forma, podemos chamar de viola brasileira a viola caipira? E as demais violas, como a viola de buriti, de cocho, caiçara, machete, cabaça, não são brasileiras? Em conversa com alguns compositores e violeiros, a justificativa por essa substituição seria pelo aumento da utilização da viola caipira em diversos gêneros musicais, não se restringindo somente a música caipira. Isso porque o termo “viola caipira” limitaria ou sugeriria que o instrumento seria capaz somente de produzir música dentro deste segmento, o que não corresponde a realidade. Com a expansão técnica e interpretativa que a viola alcançou nas últimas décadas, o termo “viola caipira”, na opinião desses violeiros, deixou de ter uma correspondência com o produto musical que sugere a denominação.

Dividiremos este artigo em duas partes. Num primeiro momento abordaremos questões históricas no entorno da viola e suas variantes elucidando suas características e pontos em comum das violas portuguesas e brasileiras. Posteriormente, sobre a questão terminológica, tendo como suporte as análises da Maria Tereza Cabré e Lídia Barros, utilizaremos os critérios da ciência da informação para elucidar, organizar e classificar os termos com o objetivo de facilitar a comunicação e disseminação do conhecimento.

## Breve histórico da viola

A viola que conhecemos hoje descende das violas portuguesas. Para o pesquisador Ivan Vilela (2011) a influência dos árabes teve grande importância na proliferação dos cordofones da península ibérica.

Quando os árabes chegaram à Península Ibérica, no ano de 722, os instrumentos de cordas dedilhadas presentes na Península eram as harpas celtas e as cítaras greco-romanas. O *oud*, também conhecido por alaúde árabe, foi o primeiro instrumento de cordas dedilhadas com braço onde as notas podiam ser modificadas, que chegou à Europa. Curioso observarmos que a viola mantém como característica básica de seu velho ancestral as cinco ordens de cordas. O alaúde árabe tem cinco pares uníssonos e às vezes um bordão só é colocado abaixo das cordas mais agudas para facilitar as respostas entre graves e agudos na melodia. Muitas vezes este bordão é utilizado como um pedal. Normalmente este bordão solo tem a mesma nota que os bordões em dupla. Já a viola, independentemente do número de cordas que venha a possuir, de cinco a quinze, sempre mantém a ideia das cinco ordens, podendo ser estas simples, duplas, triplas ou até mistas. A partir do enlace cultural de mouros, cristãos e judeus sefarditas inúmeros instrumentos foram gestados. A fusão que se processou neste período na Península Ibérica foi tal que por volta do século XIII, surgiu a guitarra latina. (VILELA, 2011, p. 116).

A península ibérica possuía uma grande diversidade de instrumentos de cordas dedilhadas. Em Portugal a viola já estava bem difundida em todo o território. Cada região criou sua própria viola, sendo possível observar essas características na configuração do instrumento, no tamanho e no número de cordas.



Três Violas Braguesas

Viola Campaniça



Viola Amarantina

Viola de Beiroa

Viola Toeira

No norte a viola braguesa, no nordeste a viola amarantina ou de dois corações, no centro a viola beiroa, mais abaixo, próximo a Lisboa, a viola toeira e mais ao sul, no Alentejo, a viola campaniça. Elas variavam no tamanho, na forma e no número de cordas, mas, na maioria das vezes, mantinham

uma característica comum: ter cinco ordens de cordas. O ukelele havaiano é uma transfiguração do cavaquinho como o rajão da Ilha da Madeira. Açores, Madeira e Cabo Verde têm suas próprias violas. (VILELA, 2011, p. 118).

Das cinco violas citadas acima apenas a Amarantina e a Campaniça não se fixaram no Brasil. A viola beiroa ainda mantém sua linhagem no litoral sul de São Paulo e no norte do Paraná onde são chamadas de viola fandagueira, e em São Paulo na região de Iguape, de viola branca. (VILELA, 2011, p. 119).

Os modelos antigos de viola de Queluz são fabricados artesanalmente na cidade de Conselheiro Lafaiete (MG). Esse modelo utiliza doze cordas mantendo as cinco ordens, ou seja, as três primeiras de baixo para cima duplas e as duas últimas ordens triplas com duas cordas finas de mesmo calibre, semelhante a viola toeira de Coimbra, Portugal. (VILELA, 2011, p. 120).



## Violas Brasileiras

A viola caipira é um instrumento que tem suas raízes no contexto rural brasileiro. Desta forma, recebeu alguns nomes de acordo com a sua região. Segundo Ivan Vilela (2011) em sua tese de doutorado, as denominações da viola são: “viola caipira, viola sertaneja, viola de dez cordas, viola cabocla, viola de arame, viola de folia, viola nordestina, viola de repente, viola de festa, viola de feira, viola brasileira” (VILELA, 2011, p. 113). O autor ainda ressalta que este instrumento sempre esteve presente em várias manifestações culturais, com variedades de ponteados e ritmos que foram criados por violeiros, por meio de um “processo de hibridização” (ibidem).

Para o pesquisador Roberto Corrêa, a viola caipira, além dessas denominações já citadas, possui algumas particularidades com relação a encordoamento e afinações.

Viola caipira instrumento encontrado na região de influência histórica paulista, a região caipira do Brasil que, na delimitação do sociólogo Antônio Cândido, abrange uma grande área do Brasil Central. A viola caipira possui cinco ordens de cordas metálicas, sendo dois pares de cordas lisas de aço, afinados em uníssono, e três pares de cordas afinados em oitavas, ou seja, três bordões encapados com espiras de zinco ou bronze acompanhados, cada qual, por uma corda lisa de aço em intervalo de oitava. A afinação adotada pela maioria dos violeiros desta região é a Cebolão, que pode ser utilizada em diversas tonalidades, principalmente nas tonalidades de Ré ou Mi. No caso da Cebolão em Ré, de cima para baixo, com a viola na posição de tocar temos a seguinte disposição intervalar: [A2-A1, D3-D2, F#3-F#2, A2-A2, D3-D3]. Como se pode observar é uma afinação reentrante, ou seja, a nota mais aguda [F#3] se encontra no terceiro par e não na prima, como na maioria dos instrumentos de cordas cuja disposição de cordas vai do grave para o agudo. Outras afinações também são utilizadas na viola caipira:

Natural [A2-A1, D3-D2, G3-G2, B2-B2, E3-E3];

Boiadeira [G2-G1, D3-D2, F#3-F#2, A2-A2, D3-D3];

Rio-Abaixo [G2-G1, D3-D2, G3-G2, B2-B2, D3-D3];

Meia-guitarra [G2-G1, C3-C2, G3-G2, B2-B2, D3-D3] (FUNARTE, 2019. p. 10).





Violas caipiras

## Viola Dinâmica

A viola que podemos encontrar no nordeste do Brasil é a viola dinâmica, muito utilizada para acompanhar o desafio de versos dos repentistas. (VILELA, 2011).

No nordeste os repentistas se utilizam da viola dinâmica, um modelo criado no Brasil que tem amplificadores naturais feitos com cones de alumínio e, com isso, o timbre levemente modificado. Estas violas normalmente são encontradas com doze cordas distribuídas em cinco ordens, três pares e duas triplas. (VILELA, 2011, p. 120).

Corrêa apresenta demais características físicas da viola nordestina, a saber: afinações, diversas maneiras de encorda-las e o modo pelo qual os repentistas a denominam.

A viola nordestina com cinco ordens duplas [A2-A1, D3-D2, G3-G2, B2-B2, E3-E3], pouco se difere da viola caipira, a não ser por sua afinação característica, também reentrante [G3], pelo modelo de instrumento utilizado mais comumente a viola dinâmica, e pelo tipo de música que se faz com o instrumento. Viola-de-cantoria. No Nordeste, a viola de cordas dedilhadas, usada pelos cantadores repentistas, denominada viola-de-cantoria, apresenta-se com sete

cordas distribuídas em cinco ordens de cordas metálicas, sendo a quinta ordem tripla e as demais singelas (simples). Esta ordem tripla apresenta três cordas de calibrações diferentes, a saber: um bordão com corda encapada, a oitava do bordão, também com corda encapada, e a oitava da oitava do bordão, sendo esta uma corda lisa de aço. O modelo de instrumento mais utilizado pelos repentistas apresenta acessórios que lhe conferem um timbre peculiar, o instrumento possui um disco de metal, na parte interna, bem no centro do bojo maior do tampo. A vibração da corda é transmitida para uma peça de madeira circular e desta para um disco de alumínio em forma de cone cuja base está em contato com o disco de madeira (FUNARTE, 2019, p. 12).



Viola Dinâmica

## Viola de Cocho

Podemos dizer que esta viola nasceu no Brasil. A viola de cocho é construída a partir de uma tora de madeira escavada no formato de um recipiente parecido com uma cuia grande para alimentar o gado com ração e sal. (CORRÊA, 2002, p. 56).

Viola-de-cocho Instrumento encontrado em alguns municípios dos estados de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, esculpido em uma tora de madeira e escavado na parte que forma a caixa de ressonância. O instrumento apresentasse com cinco ordens de cordas singelas. A maioria das violas-de-cocho arma-se com quatro cordas de náilon (ou de tripa) e uma de aço encapada. A corda de aço recebe o nome de Canotio, e tem, aproximadamente, o mesmo calibre da quarta corda do violão. O número de pontos, ou trastes, varia entre dois e três. Quando a viola possui três pontos, o intervalo entre eles é de semitom; quando possui dois pontos, o primeiro dá o intervalo de um tom, e o segundo, de semitom. Os pontos são feitos de barbantes revestidos com cera de abelha para se grudarem à madeira do braço do instrumento. A viola-de-cocho possui duas afinações básicas, também reentrantes: Canotio Solto [G2, D2, E2, A2, D3] Canotio Preso [G2, C2, E2, A2, D3]. Suas dimensões são, aproximadamente: 70cm de comprimento, 25cm de largura do bojo inferior, 11cm no bojo superior e 12cm de espessura. (CORRÊA, 2002, p. 56).



Viola de Cocho

## Viola de Buriti

Pouco se sabe sobre a origem da viola de buriti ou viola de vereda. É um tipo de viola característica das regiões do Tocantins (Jalapão), mas também é encontrada no noroeste de Minas Gerais. É frequentemente utilizado como um instrumento lúdico em brincadeiras infantis. Muito "simples", rústica e extremamente leve, essa viola é fabricada artesanalmente do talo da palma de buriti.

Atualmente, o encordoamento da viola de buriti é feito em nylon, com quatro ordens. O corpo da viola apresenta um formato retangular, composto por três peças. A peça central é mais alongada, formando o braço da viola, sem trastes. Nela existe uma pequena abertura formando a boca e o cavalete está posicionado sobre esta peça central.



Viola de Buriti

## Viola Caiçara

A viola caiçara é também chamada de viola-de-fandango ou viola branca. Esta viola é encontrada na cidade de Cananéia, litoral sul de São Paulo. Apresenta-se, de forma geral, com seis ou sete cordas dispostas em cinco ordens. As violas caiçaras atuais não diferem das violas antigas, a não ser por uma característica bem peculiar: em

algumas delas existe um pequeno cravelhal, afixado ao lado da caixa de ressonância, em cima do braço, com apenas uma cravelha. Esta corda é denominada cantadeira. A existência desta corda adicional, reproduzindo a nota mais aguda da afinação, torna-a reentrante, por produzir a nota mais aguda da afinação. Como exemplo de uma das afinações utilizadas podemos citar: [A3 (cantadeira), D2-D1, G2-G1, C3, E3, A2].



Foto: Viola Caiçara de João Saenger

## Viola-machete

Viola machete ou viola-de-samba, comumente acompanha os sambas chulas e é encontrada na região do recôncavo baiano, arma-se com cinco ordens de cordas metálicas duplas sendo os três primeiros pares afinados em uníssono e os outros dois afinados em oitavas.

Uma das afinações utilizadas: [E3-E2, A3-A2, D3-D3, F#3-F#3, B3-B3.] (FUNARTE, 2019, p. 13).



Foto: Viola Machete de João Saenger

## Os termos “viola” e “viola brasileira”

O termo é considerado a unidade mínima da terminologia (ISO 704; ISO 1087-1). Mais especificamente, o termo é uma designação que corresponde a um conceito em uma linguagem de especialidade. É um signo linguístico que difere da palavra, unidade da língua geral, por ser qualificado no interior de um discurso de especialidade.

Na terminologia os conceitos são elaborados por meio de linguagem natural para definir termos do discurso especializado. É considerado como uma das chaves de acesso para o mundo das ciências e das técnicas. Constitui, para os especialistas, vocabulário essencial para comunicação eficaz, por meio dela se tem contato inicial com a linguagem de determinada área do saber para transformá-la em conhecimento.

Terminologia com “T” maiúsculo, campo (área) de estudo que trata dos termos utilizados em situações de comunicação técnico-científica. Exemplo: estudo dos termos de arte (procedimental). Terminologia com “t” minúsculo é conjunto de palavras comuns a uma área científica, técnica ou tecnológica (conjunto de termos). Exemplo: a terminologia das artes; a terminologia da química, etc (BARROS, 2004).

A Terminologia é tão antiga quanto à linguagem humana. Desde os tempos remotos, o homem dá nome às coisas, aos animais, às plantas, às fontes naturais de alimentação e sobrevivência, aos instrumentos de trabalho, aos artefatos para defesa pessoal, às peças do vestuário, em suma, a tudo que lhe está à volta. Em um mundo multilíngue e no contato entre civilizações, sente-se a necessidade de compreender o universo nomeado por outros homens e começam, então, a compilar palavras, relacionar conteúdos, identificar equivalentes. Nascem os dicionários bilingues e obras similares nos quais os termos [...] ocupam lugar de destaque (BARROS, 2004, p. 28).

O termo viola designa uma série de instrumentos de cordas friccionadas e dedilhadas com tamanhos, formas, encordoamentos e modos de tocar distintos. As múltiplas maneiras de nomear a viola tem

relação com a questão geográfica e o contexto cultural ao qual ela é inserida.

No Brasil, com a chegada dos portugueses, pressupõe-se que a viola tenha sido o primeiro instrumento de cordas dedilhadas a chegar em solo brasileiro, pela praticidade e facilidade de construção e de transportá-lo.

A viola, também, era facilmente transportada e podia ser fabricada em qualquer lugar, mesmo que de forma rudimentar. As cordas podiam ser feitas de tripa de animais ou de fibras de plantas. Havia ainda as cordas de arame (de metal, lisas ou encapadas) que passaram a ser utilizadas no final do século XVIII e eram disponibilizadas em carretéis facilmente armazenados e transportados. Conhecemos exemplares da viola de cinco ordens de cordas dedilhadas no Brasil desde o final do século XIX (CORRÉA, 2019, p. 9).

A falta de definição e classificação do termo viola dificulta a sua identificação nos registros encontrados, justamente por não relatarmos com exatidão qual era a viola em questão. Temos outros instrumentos de cordas friccionadas que não são da família das cordas dedilhadas que recebem o nome de viola, como por exemplo, a viola de arco comumente tocada em orquestra, a viola da gamba, a viola da braccio.

Oriundas de Portugal, a viola está presente no Brasil desde os tempos coloniais. Apesar de bastante citada na documentação deste período, não sabemos ao certo a qual tipo de viola os autores se referiam, pois o instrumento não era descrito em seus pormenores. Da mesma forma, relatos de viajantes estrangeiros do século XIX pelo Brasil citam o instrumento viola, mas sem precisar detalhes de modo a permitir uma identificação de suas características, mesmo que parcial. O que ocorre é que a palavra viola por si só refere-se a vários tipos de instrumentos, desde os cordofones de cordas dedilhadas aos de cordas friccionadas, dificultando um maior entendimento de qual instrumento estão se referindo. Embora na documentação do período colonial, assim como nos relatos de viajantes do século XIX, não encontremos referências descritivas dos



instrumentos designados por “viola”, é frequente nos relatos verificar a sua presença como instrumento acompanhador de cantos sacros e profanos. Tal fato nos sugere a ocorrência da viola de cordas dedilhadas, pois esta permite a construção de acordes para o acompanhamento (CORRÊA, 2019, p. 9).

A viola que chegou ao Brasil com os portugueses certamente desembarcou com uma bagagem cultural, suas características físicas e modos de afinar e tocar. Na mão do brasileiro, no movimento bandeirante, foi constantemente sofrendo alterações. As violas brasileiras atualmente têm especialidades físicas muito diferentes das “violas antigas” e inclusive da viola de Portugal presentemente.

Com base nestes exemplares, pode-se constatar que no Brasil, até meados do século XX, a viola de cinco ordens de cordas dedilhadas manteve a estrutura básica da viola em Portugal, seguindo um mesmo padrão, ou seja: cravelhas de madeira, cavalete estilizado, e trasteira, escala ou regra madeira onde se fixam os trastes, no mesmo nível do tampo ou testro sonoro do instrumento. Há uma referência material importante que documenta a presença da viola de cinco ordens dedilhadas em Portugal no século XVI. Assim eram as violas brasileiras mais difundidas, encontradas entre os violeiros tradicionais de então. A maioria possuía apenas dez trastes, mas algumas apresentavam dois trastes a mais, fixados no próprio tampo. A estas “violas antigas” se contrapõem as “violas modernas” que foram incorporando, a partir de meados do século XX, inovações da luteria moderna como, por exemplo, tarraxas de metal e a trasteira indo até a boca do instrumento com um ressalto sobre o tampo escala sobreposta. Outra modificação significativa foi a adoção de doze trastes até o bojo do instrumento, em vez dos dez trastes das violas antigas, e mais alguns trastes, já na parte sobreposta ao tampo, até a boca do instrumento (CORRÊA, 2019, p. 9).

Podemos dividir as violas brasileiras em dois grupos: as violas que se encordoam com cordas singelas, duplas ou triplas e de metal e as violas que se encordoam com cordas de náilon simples como é o caso da viola de cocho e buriti. Corrêa ressalta que:

As violas de cordas dedilhadas brasileiras da atualidade possuem, em sua maioria, cinco ordens de cordas metálicas. Temos ainda dois outros tipos de violas no Brasil que não se encordoam com arame. A viola-de-cocho (de cinco ordens), encontrada nas práticas musicais de alguns municípios dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul encordoadas com cordas de náilon ou tripas de animais; e a viola-de-buriti (de quatro ou de cinco ordens), encontrada, da mesma forma, em localidades da região centro-norte, também encordoadas com náilon. É importante destacar ainda, que, no Brasil, diferentes instrumentos podem ser designados por viola, a saber: viola (violão), viola (cinco ordens de cordas, singelas, duplas ou triplas), viola-de-doze-cordas (seis ordens de cordas duplas), viola-de-doze-cordas (cinco ordens de cordas sendo três ordens duplas e duas triplas), viola (de arco) e viola (violão-de-7-cordas) (CORRÊA, 2019, p. 9).

O termo viola brasileira sem seus termos específicos gera um problema que dificulta a classificação e identificação de cada um desses instrumentos, assim como na compreensão das suas particularidades e suas origens.

O fato desta variedade de instrumentos, diferentes em estruturas, detalhes e inserção cultural, ser designada genericamente por viola gera confusões e dificulta o trabalho de classificação. É um conjunto que não fecha e não deve fechar nunca, pelo dinamismo próprio da cultura. No entanto, buscar uma certa ordem traz benefícios para se ter maior precisão na identificação de cada um dos instrumentos e se compreender melhor suas particularidades. É neste sentido que avançamos tendo como foco as violas brasileiras de cinco ordens de cordas dedilhadas. Trata-se de um conjunto de instrumentos de tradição oral onde o aprendizado e o repasse de repertório se dava por observação/imitação e cujo processo de escolarização e de escrita musical é bem recente (CORRÊA, 2019, p. 9).

É fato que o termo viola caipira se consagrou por meio do mercado fonográfico com Cornélio Pires, o principal expoente a bancar as primeiras gravações de inúmeras duplas caipiras do interior paulista. Fato este fez com que o instrumento se consolidasse e a produção musical da viola caipira girasse em torno deste segmento.

Um ou outro instrumentista e compositor seguiu pela linha erudita, como por exemplo, Ascendino Theodoro Nogueira. Ascendino compôs peças para viola brasileira, termo utilizado em substituição à viola caipira, para uma aceitação maior do mercado de música erudita. Este artifício não alcançou a projeção que teve a música caipira com as duplas e os programas de rádio da época.

No entanto, o uso do termo viola caipira<sup>3</sup>, atualmente, não corresponde a produção musical nos dias de hoje, os músicos que tocam viola não se restringem a produzir somente música caipira. A viola está presente em todo tipo de gênero musical (pop, rock, samba, choro, música regional, popular ou erudito, internacional, etc.). A maioria dos violeiros<sup>4</sup> (podemos citar: Ivan Vilela, Neymar Dias, João Paulo Amaral, Reinaldo Honório, Arnaldo Freitas e Vinícius Muniz) tem utilizado o termo “viola brasileira” por entenderem ser o mais adequado à produção musical de viola na atualidade.

Um fato evidente é que as instituições de ensino superior pública e privada ofertam em sua grade curricular um bacharelado em viola (instrumento de cordas dedilhadas) referindo-se ao mesmo instrumento utilizando-se de termos diferentes. A Universidade de São Paulo campus capital e no interior Ribeirão Preto possui um curso para viola, porém na capital é denominada “viola brasileira” e em Ribeirão Preto “viola caipira”. A Faculdade Cantareira, uma instituição particular, oferta um curso de bacharel em “viola caipira” ministrada pelo professor João Paulo Amaral.

---

3 Roberto Corrêa, Ricardo Vignini e Índio cachoeira denominam o instrumento como viola caipira em seus discos.

4 Dentre os violeiros citados, todos denominam o instrumento como viola brasileira vide os discos gravados nas referências. Outro fato a destacar é o curso de viola brasileira ofertado pela Universidade de São Paulo (USP) do Campus São Paulo ministrado pelo professor Gustavo Costa, curiosamente o curso da Universidade de São Paulo (USP) do Campus Ribeirão Preto é denominado viola caipira.

Porém, o termo viola brasileira gera uma confusão no sentido etimológico da palavra. Para a ciência da informação soa como um termo geral para definir as diversas violas espalhadas pelo Brasil. Viola brasileira é a designação genérica de uma categoria diversificada dos cordofones de mão com caixa de ressonância (a maioria em forma de 8), braço e ordens de cordas simples, duplas e as vezes triplas dependendo da região.

Com o estudo da ciência da informação voltado à terminologia pretendemos aqui classificar os termos relacionados a viola.

Para Maria Teresa Cabré<sup>5</sup>:

A terminologia, como indicamos, é o fator privilegiado, embora não seja o único, de representação do conhecimento especializado. O grau de especialização de textos especializados varia sua densidade terminológica: quanto maior o nível de especialização, maior a espessura da terminologia. Portanto, se as unidades terminológicas são o modo privilegiado de expressão do conhecimento especializado, podemos dizer que sua primeira função é representar o referido conhecimento. Cada unidade terminológica corresponde a um nó cognitivo dentro de um campo de especialidade, e o conjunto dos referidos nós conectados por relações específicas (causa-efeito, todo as parte, contiguidade, anterioridade-posterioridade etc.) constitui a representação conceitual da referida especialidade. Nesse caso, não há dúvida de que a terminologia é uma maneira de representar a realidade especializada (CABRÉ, 1999, p. 238, tradução nossa).

---

5 *La terminología, como hemos indicado, es el factor privilegiado, aunque no el único, de representación del conocimiento especializado. el grado de especialización de los textos de especialidad hace variar la densidad terminológica de los mismos: a mayor nivel de especialización, mayor espesor terminológico. Por ello, si las unidades terminológicas son el modo privilegiado de expresión del conocimiento especializado, podemos decir que su primera función es la de representar dicho conocimiento. Cada unidad terminológica corresponde a un nudo cognitivo dentro de un campo de especialidad, y el conjunto de dichos nudos conectados por relaciones específicas (causa-efecto, todo-parte, contiguidad, anterioridad-posterioridad, etc.) constituye la representación conceptual de dicha especialidad. Si ello es así no cabe duda de que la terminología es una forma de representar la realidad especializada.*

A terminologia nasce de uma necessidade de unificar, classificar e comunicar universalmente sobre diversos domínios em usos profissionais.

A falta de muitas décadas de reflexão sobre a coerência da teoria e suas aplicações são explicadas pelas próprias características da origem da teoria terminológica. Com efeito, as primeiras atividades relacionadas à padronização da terminologia surgem dos cientistas que precisam estabelecer formas únicas de comunicação para seus usos profissionais. Surgem, assim, as nomenclaturas nas ciências naturais e experimentais, e formas padronizadas. Logo depois, as necessidades das trocas comerciais causadas pelo início da industrialização levam à elaboração de regulamentos de produção, principalmente para uso interno, para racionalizar sua produção e, em seguida, para escopo mais geral para facilitar as relações de troca. Esses regulamentos são o precedente mais claro do que as regras serão mais tarde. A partir de então, a evidência de que um regulamento isolado sobre produtos se torne inoperante se não for acompanhado por um regulamento sobre a linguagem que os designa. Portanto, a padronização industrial é revelada como uma atividade intimamente ligada à terminologia. A revolução industrial do século XIX, que definitivamente promove a cooperação internacional, levanta explicitamente a necessidade de unificar alguns sistemas de produção, medidas, pesos e outros aspectos sujeitos a troca (e, com eles, também a terminologia), confirmando a crescente importância da normalização terminológica como prática que permite reduzir diferenças e favorecer a comunicação de base econômica. Parece óbvio, então, que se a comunicação internacional exigisse a normalização de objetos e atividades, a normalização de denominações, no sentido de reduzir possíveis variedades para um, o padrão, era totalmente inevitável. Até agora, a padronização da terminologia tinha uma estrutura única: a comunicação internacional padronizado principalmente para questões industriais (CABRÉ, 1999, p. 243).



Imagens da dissertação de mestrado do Fábio de Souza Miranda (2016)



Imagens da dissertação de mestrado do Fábio de Souza Miranda (2016)

Podemos observar que as violas brasileiras se alocaram por regiões como as violas portuguesas, outro fator notório é que há muitas semelhanças de construção em ambas as violas, exceto as violas de cocho e buriti, que não se sabe ao certo quais influências herdaram.

Podemos notar que as violas brasileiras recebem os seus nomes de acordo com o material que ela é produzida, associando à região ou à função que ela exerce dentro de uma comunidade local.

Viola: Instrumento; Caipira: Propriedade;

Termo: Viola Caipira; pois um termo pode ser formado por mais de uma palavra.

Viola (Termo Genérico - TG);

Viola Caipira (Termo Específico - TE), pois é um tipo de Viola.

A relação entre o TG viola e o TE viola caipira é hierárquica do tipo gênero espécie; pois viola caipira é uma espécie de viola.

Seria termo relacionado se o termo formasse uma relação associativa com o Termo Viola.

Num tesouro<sup>6</sup> temos três tipos de relações:

Hierárquicas [1] Todo, parte ou Partitiva; [2] Equivalente e; [3] Associativa.

Viola caipira e viola brasileira, viola caipira é brasileira, mas nem toda viola brasileira é caipira.

## Conclusão

A viola caipira tem, em sua história, a riqueza e diversidade de formatos físicos, afinações, maneiras de se tocar, que estão relacionadas a eventos religiosos, manifestações populares do povo e rodas de viola (dança do cururu, catira e São Gonçalo, as folias de reis, procissões do divino, as duplas caipiras, entre outras). Devido ao seu reenraizamento no Brasil, atualmente, desperta o interesse de compositores e instrumentistas, sendo utilizada em outros gêneros musicais como roda de choro, samba, forró, rock, frevo e salas de concerto.

O termo viola brasileira tem sido muito utilizado em substituição ao termo viola caipira pelos compositores, instrumentistas e professores de viola de cordas dedilhadas. Como cita Roberto Corrêa, isso gera um problema de classificação e organização desses instrumentos, pois a viola caipira tem características físicas, linguagens, contexto social e geográfico diferentes de outras violas que existem pelo Brasil.

Então, como podemos chamar de viola brasileira a viola caipira conhecida popularmente no Brasil? E as demais violas como as violas de buriti, de cocho, caiçara, machete, cabaça, não são brasileiras? Em conversa com alguns compositores e violeiros, a justificativa é a ascensão da viola caipira em transitar em diversos gêneros musicais,

---

6 Grande acervo de palavras de um âmbito do conhecimento que faz a descrição clara de seus conceitos.



não se restringindo somente a música caipira, pois o termo “viola caipira” limita ou sugere que o instrumento é capaz somente de produzir música dentro deste segmento. Com a expansão técnica e interpretativa que a viola alcançou nas últimas décadas o termo “viola caipira” na opinião desses violeiros, não corresponde mais à suas produções.

Não está no escopo deste trabalho definir alternativas ou soluções, o intuito é discutir as possibilidades de classificação e organização com relação ao termo viola. Não pretendemos aqui definir novos termos, mas sim fazermos uma reflexão sobre os caminhos terminológicos para facilitar a comunicação no entorno da viola. Por fim, apenas saberemos sobre a eficácia do termo viola brasileira com a eventual consagração de seu uso nas próximas décadas.

## Referências

AMARAL, João Paulo. *Viola caipira: arranjos instrumentais de músicas tradicionais para solo, duo e trio de violas*. Campinas, SP; Edição do autor, 2008.

AMARAL, João Paulo. *Viola Brasileira: João Paulo Amaral Trio*. Tratore, 2010. Disponível em: [https://tratore.com.br/um\\_cd.php?id=1767](https://tratore.com.br/um_cd.php?id=1767). Acesso em: 04. Abril. 20.

AMARAL, João Paulo. *Viola caipira: Disciplina*. Faculdade Cantareira, 2020. Disponível em: <http://cantareira.br/curso/musica-bacharelado-mais-informacoes/#1538755996284-cdb819cc-6575>. Acesso em: 05. Abril. 20.

BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004.

CABRÉ, M. T. Terminología Y documentación. In: \_\_\_\_\_ La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: ULA/Universitat Pompeu Fabra, 1999. p. 231-247.

CACHOEIRA, Índio. *Solos de Viola Caipira: Índio Cachoeira*. Tratore, 2007. Disponível em: [https://www.tratore.com.br/um\\_cd.php?id=940](https://www.tratore.com.br/um_cd.php?id=940). Acesso em 05. Abril. 20.

CORRÊA, Roberto Nunes. *A arte de pontear viola*. 2. ed. Brasília: Viola Corrêa, 2002.

CORRÊA, Roberto Nunes. *Composições para viola caipira*. 1. ed. Brasília: Viola Corrêa, 2004.

CORRÊA, Roberto Nunes. *Viola caipira: das práticas populares à escritura da arte*. 2014. Tese (Doutorado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CORRÊA, Roberto Nunes. *Song book online: As violas do Brasil*. Funarte, 2018. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/partituras-brasileiras-online/Acesso> em 15 de dez. 2019.

COSTA, Gustavo Silveira. *Viola Caipira I: Disciplina*. USP digital, 2020. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?saldis=5971339&verdis=2>. Acesso em: 05. Abril. 20.

DIAS, Neymar. *Feels Bach: Viola Brasileira Solo*. Tratore, 2017. Disponível em: [https://tratore.com.br/um\\_cd.php?id=10610](https://tratore.com.br/um_cd.php?id=10610). Acesso em: 04. Abril. 20.

FREITAS, Arnaldo. *Curso online Viola Brasileira*. Arnaldo Freitas, 2019. Disponível em: [https://www.sympla.com.br/viola-brasileira-ao-vivo\\_682045](https://www.sympla.com.br/viola-brasileira-ao-vivo_682045). Acesso em: 04. Abril. 20.

ISO 704. Terminology work – principles and methods.

ISO 1087. Terminology work – vocabulary.

MIRANDA, Fábio de Souza Roda de Viola: *Jogos musicais no ensino coletivo da viola caipira*, São Paulo, 2016. (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós Graduação em música Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MUNIZ, Vinicius. *J.S.Bach Viola Brasileira- Prefácio*. Youtube, 17 mar. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8KaktmxwOHE>. Acesso em: 04 abril. 20.

PETENÁ, César. *A Viola brasileira na sala de concerto: Os sete prelúdios de Theodoro Nogueira*. 2017. Trabalho de Conclusão de

Curso (Bacharelado em Música) – Faculdade Integral Cantareira, São Paulo.

SAGER, J. Prólogo: la terminología, ponte entre varios mundos. In: CABRÉ, M. T. La terminología: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Ed.Antártida; Empúries, 1993. p. 11-17.

TOLEDO, Reinaldo. 11 Estudos para viola brasileira. Tratore, 2018. Disponível em: [https://www.tratore.com.br/um\\_cd.php?id=13104](https://www.tratore.com.br/um_cd.php?id=13104). Acesso em: 04. Abril. 20.

VIGNINI, Ricardo. Viola Caipira duas gerações. Tratore, 2014. Disponível em: [https://www.tratore.com.br/um\\_cd.php?id=6342](https://www.tratore.com.br/um_cd.php?id=6342). Acesso em: 05. Abril. 20.

VILELA, Ivan. Viola Brasileira I: Disciplina. USP digital, 2017. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?saldis=CMU0731&verdis=1>. Acesso em: 04 abril. 20.

VILELA, Ivan. Cantando a própria história. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia social da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

## Sobre o autor

Possui graduação em música pela Faculdade Santa Marcelina. Formado em violão erudito pela Universidade Livre de Música (ULM) e viola caipira na Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP), com o mestre João Paulo Amaral. Mestrando em música e educação: processos de criação, ensino e aprendizagem pela Universidade de São Paulo (USP) sob. Orientação do professor livre docente Marcos Câmara de Castro. Desde 2013 tem se dedicado ao ensino da música no âmbito coletivo, em escolas de ensino regular estadual e instituições particulares. Atualmente ministra aulas coletivas de violão na Prefeitura Municipal Embu-Guaçu, de viola caipira na Prefeitura Municipal de Embu das Artes, na Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, Prefeitura

Municipal de Franco da Rocha, no Serviço Social do Comércio (SESC) de Campinas, Campo Limpo e Guarulhos, além de aulas particulares. Participou de oficinas de formação com grandes educadores musicais de métodos ativos nacionais e internacionais. Tem se apresentado em várias cidades de São Paulo e interior com trabalhos ao lado do violeiro César Petená, além de integrar a Orquestra Filarmônica de Violas de Campinas.

Recebido em 13/02/2020

Aprovado em 06/04/2020

# O TEXTO DAS CANÇÕES INTERPRETADAS NO FILME AS CANÇÕES (2001), DE EDUARDO COUTINHO, E UM (BREVE) RETRATO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.

## *THE TEXT OF THE SONGS PERFORMED IN THE MOVIE AS CANÇÕES (2001), BY EDUARDO COUTINHO, AND A (BRIEF) PORTRAIT OF BRAZILIAN SOCIETY.*

Daniel Cristiano Santos  
Universidade de São Paulo  
[danielcristiano@usp.br](mailto:danielcristiano@usp.br)

### Resumo

O presente artigo visa construir, a partir de breve análise das letras das canções e da montagem cinematográfica escolhidas por Eduardo Coutinho para o documentário *As Canções* (Brasil, 2001), um paralelo entre a representação de brasileiros e parte da literatura que aborda o tema, mais especificamente em obras de Marilena Chauí e Darcy Ribeiro. O texto é iniciado apresentando-se o contexto da utilização do gênero canção como elemento representativo da sociedade, da história do documentário e posteriormente, apresenta-se um retrato da sociedade brasileira em relação à análise de personagens da peça audiovisual propriamente dita. Como resultados da análise, é possível observar que o diretor de *As Canções*, se utilizou do gênero canção, em especial do texto dessas, e da escolha das obras como parte do processo de produção do filme e como forma de representação de parte da sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Canção; Cinema; Documentário; Sociedade brasileira.

### Abstract

This article aims to build, from a brief analysis of the lyrics of the songs and cinematographic editing chosen by Eduardo Coutinho for

the documentary *As Canções* (Brasil, 2001), a parallel between the representation of Brazilians and part of the literature that addresses the theme, more specifically in works by Marilena Chauí and Darcy Ribeiro. The text begins by presenting the context of the use of the song genre as a representative element of society, of the history of the documentary and later, it presents a portrait of Brazilian society in relation to the analysis of characters in the audiovisual piece itself. As a result of the analysis, it is possible to observe that the director of *As Canções*, used the song genre, especially the text of these, and the choice of works as part of the film production process and as a way of representing part of Brazilian society.

**Keywords:** Song; Cinema; Documentary; Brazilian society.

## Introdução

O presente texto visa traçar um paralelo entre personagens do longa metragem documental *As Canções* (Brasil, 2001), do cineasta Eduardo Coutinho, o texto das canções executadas por essas personagens e parte da literatura que aborda a formação da sociedade brasileira. A escolha deste filme se dá por meio do potencial da obra do cineasta em retratar a sociedade brasileira, principalmente no que tange os chamados excluídos e indigentes, mais especificamente neste filme onde o autor se utiliza de atores sociais (aqueles que não interpretam profissionalmente, mas a si mesmos) e canções que marcaram essas personagens, as quais têm naquele espaço, uma oportunidade de registrar, amplificar o alcance e transmitir suas histórias.

A relação entre o gênero canção e a tentativa de apresentar a personalidade e a situação dramática de uma personagem remonta a tradição do Musical, mais especificamente a *canção de personagem* (TRAGTENBERG, 2008). Para o autor, a canção de personagem pode “assumir o tom de protesto, desafio, testemunho, mas sempre como expressão íntima da personagem” (p. 115). Já para Grout e Palisca (2007), foi no período denominado Romantismo, especialmente na Alemanha, que a associação entre música e texto exploraria ao máximo essa possibilidade descritiva, especificamente no *Lied*.

Para Claudia Gorbman (2012), essa utilização de canções interpretadas por personagens, como parte integrante do universo

diegético realista, quando o canto se situa entre música e fala, pode ser denominado como “canto amador”. Nessa perspectiva a autora completa:

Eu chamo tais cenas de “canto amador”, por falta de outro termo conciso para um canto que, na concepção de uma história de filme, não é um desempenho profissional, e é feito com o som sincronizado com índices adequados de um realismo espacial, sem o apoio mágico de uma orquestra. É uma organização da voz no filme que pode parecer marginal, mas pode muito bem contribuir para nossa compreensão das possibilidades da fala, música e canções no cinema (GORBMAN, 2012, p. 23)

O cinema, por sua vez, tem início na Europa após o avanço na tecnologia de captura de imagens por meio da fotografia e o crescimento da utilização desta como instrumental de registro documental, pois, “documentar com uma câmera é o primeiro ato cinematográfico” (LUCENA, 2012, p. 9). Para Cousins (2013) esse primeiro contato com a recente técnica, possibilitou às pessoas, de maneira amplamente e rapidamente distribuída, a oportunidade de se submeterem a um novo tipo de imersão, pois:

De todos os primeiros filmes, os dos irmãos Lumiere foram os mais amplamente assistidos. Em 28 de dezembro de 1895, [...] eles exibiram um programa curto com seus filmes documentários para um público pagante em uma sala no Boulevard des Capucines, em Paris. Entre esses, incluía-se um filme hoje famoso em plano único chamado *A chegada de um trem à estação de La Ciotat (L'arrivée d'un Train Em Gare de La Ciotat, França)*. A câmera foi colocada perto dos trilhos, de modo que o trem aumentava gradualmente de tamanho conforme se aproximava, até parecer que atravessaria a tela e invadiria a sala. As pessoas se abaixavam, gritavam ou levantavam para sair. Sentiam a emoção, como se estivessem em uma montanha-russa (COUSINS, 2013, p. 23)

Porém, mesmo com o rápido sucesso atingido pelas primeiras projeções em diversos países, o termo documentário só seria criado

ná década de 1920, pelo crítico John Grierson<sup>1</sup>. Todavia, mesmo que o termo não seja utilizado para referir-se a todos os filmes produzidos, Nichols (2012), trabalha a ideia de que:

Todo filme é um documentário. Mesmo a mais extravagante das ficções evidencia a cultura que a produziu e reproduz a aparência das pessoas que fazem parte dela. Na verdade, poderíamos dizer que existem dois tipos de filme: (1) documentários de satisfação de desejos e (2) documentários de representação social. Cada tipo conta uma história, mas essas histórias, ou narrativas, são de espécies diferentes (NICHOLS, 2012, p. 26)

Para o autor, os documentários de satisfação de desejo são o que normalmente chamamos de ficção. São os filmes que evidenciam os desejos, sonhos, pesadelos e terrores. Tornam visíveis e audíveis os frutos da imaginação de seus criadores. Já os documentários de representação social são o que normalmente são conhecidos por 'não-ficção'. O que os possibilitam são os aspectos do mundo que ocupamos e compartilhamos e a realidade social, porém, de acordo com a seleção e organização realizadas pelos produtores e/ou cineasta.

Para Lucena (2012), as denominações que discriminam os dois distintos gêneros são autoexplicativas, mas carecem de uma explanação mais aprofundada. Para o autor, em um primeiro momento, o filme documental, ou a "não-ficção" para Nichols, é visto como um ato cinematográfico que registra o mundo real, e como exemplo cita *A saída da fábrica* (1865) dos irmãos Lumière. Já o filme de ficção, que nasce sete anos depois, com *Viagem à Lua* (1902), de Méliès, é associado à construção de uma história, ao mundo da ficção.

Assim, fica clara a distinção entre os filmes de ficção e documentais e, sobre este segundo gênero, Grierson (apud LUCENA, 2012, p. 11), afirma que "cabe ao documentário (e ao documentarista)

---

1 (1898-1972), crítico escocês que atribuiu o nome *documentário* ao filme *Moana* (1926) de Robert Flaherty referindo-se ao termo francês *documentaire* que significa "coisa paralela, parecida" (Franco, 2007, p. 98). O mesmo termo era também atribuído aos chamados filmes de viagem, dessa forma, Grierson à época afirmou: "Moana sendo uma exposição visual dos eventos cotidianos de um jovem polinésio e sua família, tem valor como documentário" (LUCENA, 2012, p. 10).



desenvolver esse ‘tratamento criativo da realidade’, mesmo que ele inclua a reconstrução de determinado acontecimento”. Lucena (2012) expressa também esse aspecto de reconstrução da realidade intrínseco aos documentários, e cita como exemplo o filme *Nanook* (1926), também de Robert Flaherty, onde após a morte do ator principal, o cineasta contratou um ator japonês para representar um nativo do Alasca em algumas cenas, teria utilizado também, arpões que não eram conhecidos pelos nativos em 1922, construiu um iglu muito maior que o comum para que a câmera pudesse ser manuseada em filmagens em seu interior e teria desenvolvido vestimentas para os atores. Reinventando assim “uma realidade da qual, no momento da filmagem, muitos elementos teriam sido, na melhor das hipóteses, ultrapassados ou, na pior, inexistentes” (GUERRIN e MANDELBAUN, 2006, p. 3).

Para além disso, Nichols (2012) afirma:

Como histórias que são, ambos os tipos de filme pedem que os interpretemos. Como “histórias verdadeiras” que são, pedem que acreditemos neles. A interpretação é uma questão de compreender como a forma ou organização do filme transmite significados e valores. A crença depende de como reagimos a esses significados e valores. Podemos acreditar nas verdades das ficções, assim como nas das não ficções [...] a crença é encorajada nos documentários, já que eles frequentemente visam exercer um impacto no mundo histórico e, para isso, precisam nos persuadir ou convencer de que um ponto de vista ou enfoque é preferível a outros. [...] Do documentário não tiramos apenas prazer, mas uma direção também (NICHOLS, 2012, p. 27)

Do ponto de vista descritivo e de representação da realidade, assim como o gênero canção, o documentário possibilita “representações auditivas e visuais de uma parte do mundo histórico” e que “o aspecto da representação é fundamental para o documentário” (NICHOLS, 2012, p. 30).

## As Canções

Eduardo de Oliveira Coutinho, cineasta paulistano (1933-2014), tem uma cinematografia “marcada pela entrevista como forma dramática praticamente exclusiva” (XAVIER, 2010, p. 66), sendo que em seu filme *As Canções* (2001), esse elemento esteve presente de maneira central. Para Frochtengarten (2007), a marca essencial de Coutinho são “as entrevistas que realiza com pessoas anônimas. Seus documentários são compostos por uma sucessão de entrevistas após as quais caem os letreiros. Nada mais (FROCHTERGARTEN, 2009, p. 125).

A escolha dessa, que é sua 12ª obra, se deu por conta da formação do pesquisador, pelo interesse contínuo em análises sobre o assunto e pela utilização do gênero canção em sua possibilidade de representação, reunindo a arte, a história e a política no processo de análise da obra que é vencedora do Festival do Rio 2011. Para sua realização, Eduardo Coutinho se fez valer de anúncios em jornal e na internet, convidando pessoas comuns do Rio de Janeiro a contarem suas histórias por meio de canções com as quais se identificassem. Além disso, pesquisadores foram às ruas de diversos pontos da cidade do Rio de Janeiro carregando cartazes onde estava escrito “Alguma música já marcou sua vida? Cante e conte sua história”. Ao final, 237 pessoas foram selecionadas e 45 delas foram efetivamente filmadas, sendo que na versão final do filme é possível observar a presença de cerca de 17 entrevistados, com idades entre 22 e 82 anos.

O filme apresenta formato ensaístico, de prática confessional e de autoficção, que “são escolhas e procedimentos estéticos empregados em um número crescente de filmes brasileiros, sobretudo aqueles tomados por documentais” (MARZOCHI, 2012, p. 21), dessa forma, Eduardo Coutinho se fez valer dessas possibilidades em *As Canções* assim como já havia feito em *Jogo de cena* (2007), ou ainda, João Moreira Salles havia utilizado em *Santiago* (2007) como bem lembra a autora. Em complemento, Xavier (apud MARZOCHI, 2012, p. 21), afirma que “a noção de filme ensaio abriria um novo caminho para repensar as articulações entre o que a tradição chama de ficção e de documentário”, aproximando assim ambos os gêneros novamente, como fora na criação do termo documentário, por John Grierson.

Essa conjunção entre ficção e documentário (entendido enquanto algo relacionado a verdade, mesmo que não absoluta), e os motivos para o tipo de filmagem (câmera parada, interlocutor em primeiro plano, fundo simples) que o cineasta utiliza, ficam bem explícitos na fala do próprio Coutinho quando entrevistado por Frochetengarten (2009) e questionado sobre sua preferência ao termo ‘conversa’ no lugar de ‘entrevistas’:

Se há uma coisa que acho que aprendi, por razões obscuras, é conversar com os outros. Com Câmera, porque sem câmera eu não falo com ninguém.

A maioria dos que fazem documentário fazem, efetivamente, entrevistas. As entrevistas têm um lado jornalístico e de depoimento. Entrevistas e depoimentos são coisas para a História. São coisas que se fazem com especialistas. E eu trabalho com pessoas comuns. A pessoa conta um fato histórico e, se ele é verdadeiro ou não, deixa de ter importância [...]. Eu não me interesso em filmar os objetos, a casa da pessoa, em detalhar a condição social. O que me interessa é um rosto que fala. Existem filmes em que, para cortar, mostram um cachorro no chão, um quadro na parede. Nos meus filmes, não. As pessoas falam com o verbal e com o gestual [...]. Tem filmes em que a pessoa diz ‘Eu trabalho em um banco’ e então ele aparece trabalhando. Você vai provar o quê? Que aquilo é real? Isso é absolutamente banal, totalmente inútil. Se borrar essa imagem, ela vira um conceito que aprisiona. As filigramas do discurso é que são o real. Então eu tenho que ter uma grande fé na possibilidade da palavra (FROCHETENGARTEN, 2009, p. 128-130)

O filme se inicia com a personagem Sonia Regina do Nascimento cantando um trecho de “Minha Namorada” de Carlos Lyra e Vinícius de Moraes, que serve não somente como tema de abertura de um filme que se utiliza de conversas enquanto meio de condução, por seus versos: “E também de não perder esse jeitinho / De falar devagarinho / Essas histórias de você”, mas também por sua continuação: “Aquele amada pelo amor predestinada / Sem a qual a vida é nada / Sem a qual se quer morrer / Você tem que vir comigo em meu caminho / E talvez o meu caminho / Seja triste pra você”, demonstrando aqui a questão da serviência da mulher, em um contexto misógeno, onde, mesmo que o “caminho seja triste para você” a mulher foi predestinada ao “seu”

homem, não valendo-se aí da liberdade que lhe é facultativa pelo estado de direito. Chauí (2001) aborda a essa mesma ideia, todavia relacionada ao povo nativo quando da chegada nos navegantes e colonizadores, sobre isso, explica:

[...] os índios, dizem os navegantes e os colonizadores, são gente “sem fé, sem lei e sem rei”. Nessas condições, estão naturalmente subordinados e sob o poder do conquistador. Todavia, se essa teoria parecer excessivamente brutal, pode-se corrigi-la com o conceito de servidão voluntária. [...] A escolha significa que a vontade é uma capacidade e que seu exercício depende da racionalidade do sujeito de direito. Uma capacidade é uma faculdade e é da essência de uma faculdade poder exercer-se ou não ser exercida-de, isto é, seu uso é facultativo (CHAUÍ, 2001, p. 66)

Esse entendimento do sentido “natural” de que o índio não é “afeito a lavoura” mas o negro sim estará no cerne da proposta escravista no país, que entendia que essa “afeição natural” no processo de naturalização da escravidão no país estaria atrelada ao tráfico negroiro que “abria um novo e importante setor do comércio colonial” (CHAUÍ, 2001, p. 67).

É sabido que a escravidão termina no Brasil mas que os negros não deixam de ser subjulgados em muitos setores da sociedade, para Darcy Ribeiro em seu livro *O Povo Brasileiro*, quando os negros passam a povoar as cidades, tem de aprender modos de vida da cidade, e nessa imersão integrativa com os negros que já teriam se instalado ali anteriormente e que “já haviam construído uma cultura própria, na qual se expressavam com alto grau de criatividade. Uma cultura feita de retalhos do que o africano guardara [...], como sentimentos musicais, ritmos, sabores e religiosidade” e complementa: “A partir dessas precárias bases, o negro urbano veio a ser o que há de mais vigoroso e belo na cultura popular brasileira” (RIBEIRO, 1995, p. 222).

Tendo em vista esta perspectiva, é possível voltar para *As Canções* e verificar que a segunda personagem apresentada por Coutinho, Déa Franco, nome artístico para Justina Maria Franca Wandschneider, uma mulher de 82 anos, negra, trabalhou como cantora na era dos Festivais das décadas de 1950 e 1960, que traz em sua fala:

A minha tia dizia... eu acho que eu nasci cantando, sabe porquê? Porque a minha tia, uma das minhas tias disse assim: - Que quando eu era criança, eu vivia berrando dentro de casa, cantando aquela música 'O seu cabelo não nega, mulata'. Aí começaram a dizer assim: Porque você não vai cantar no programa do Ary Barroso? O primeiro programa que cantei na minha vida foi do Ary Barroso

Para Ribeiro (1995):

Com base nela é que se estrutura o nosso Carnaval, o culto de lemanjá, a capoeira e inúmeras manifestações culturais. Mas o negro aproveita cada oportunidade que lhe é dada para expressar o seu valor. Isso ocorre em todos os campos em que não se exige escolaridade. É o caso da música popular, do futebol e de numerosas formas menos visíveis de competição e de expressão. O negro vem a ser, por isso, apesar de todas as vicissitudes que enfrenta, o componente mais criativo da cultura brasileira e aquele que, junto com os índios, mais singulariza o nosso povo (RIBEIRO, 1995, p. 223)

A base a qual o autor cita na passagem está relacionada a cultura dos negros que puderam, após o fim da escravidão, ser expressa nos mais diferentes âmbitos da sociedade, mas que, não garantiu a população negra o acesso a todas as premissas sociais de igualdade e distribuição de renda, Chauí (2001) afirma que:

O Brasil ocupa o terceiro lugar mundial em índice de desemprego [...], ocupa o segunda lugar mundial nos índices de concentração da renda e de má distribuição da riqueza, mas ocupa o oitavo lugar mundial em termos do Produto Interno Bruto. A desigualdade na distribuição da renda - 2% possuem 98% da renda nacional, enquanto 98% possuem 2% dessa renda - não é percebida como forma dissimulada de *apartheid* social ou como socialmente inaceitável, mas é considerada natural e normal [...]. em outras palavras, a sociedade brasileira está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes (CHAUI, 2001, p. 97)

E mesmo que o país à época da produção do filme vivenciasse um clima de otimismo por conta dos liberalismo econômico vivenciado nos governos FHC e Lula (CASTELO, 2012, p. 613) esses negros ainda são levados a viver muitas vezes em comunidades carentes, imersos a violência provocadas pela ausência do Estado nessas comunidades, este é o caso de outro personagem do filme, *Queimado*, alcunha de Gilson José dos Santos Santana, que além de gostar muito de música, como o próprio afirma:

[...] Porque se você presta atenção, o cara que vive numa comunidade carente, como eu vivo, eu moro no pé do Morro do Chapadão. Vocês de...Esses dias vocês deve ter ouvido falar, de vez em quando tem um defuntinho pra lá, um defuntinho pra cá, né? Uma bala perdida pra lá...Ultimamente eu só saio pra trabalha depois que eles dão tiro, porque já me acostumei, se não der tiro, não saio...

A personagem demonstra também a característica religiosa, como observou Ribeiro (1995) anteriormente e seu depoimento explicita essa religiosidade no trecho a seguir:

[...] Tudo o que tô fazendo aqui, eu queria que tú... eu queria te pedi um favor... Tudo bem que tá gravano aí. Eu queria que você... Independente do que vai ao ar, é que só que tú exaltasse uma coisa que eu preciso que você faça pra mim, por favor. É que tudo que eu tô fazendo aqui é pra honra e glória do Nosso Senhor Jesus Cristo...Sem Jesus eu não sou nada... Eu não me emociono falando de Jacira, mas de Jesus eu me emociono, porque ele é o melhor que tem em mim. Moreno ???, moro em favela, tenho 6 filhos, já fui ladrão, já roubei. Hoje em dia sou um homem de bem repetado pelos meus filhos e pelas pessoa que me rodeia.. Minha palavra parece lei onde eu moro e no meu trabalho. Só uma pessoa foi capaz de me reconhecer e me ver como gente, foi meu Deus

Outro conceito importante que pode ser observado no filme é a presença do "Homem Cordial", aquele movido pelo *cor*, o coração, as emoções, como explica Sérgio Buarque de Holanda (apud CHAUI, 2001):

Já se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade [...] a lhanza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. Seria engano supor que essas virtudes possam significar “boas maneiras”, civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante (CHAUÍ, 2001, p. 97)

Essas mesmas emoções, à flor da pele, são demonstradas pela personagem Lidia Silva Montezuma, que após contar sobre seu romance com um homem casado, no qual teve uma filha, explica:

Nessa ocasião também, esqueci de falar isso, comprei um revólver, depois desse dia que ele me deixou lá, me recomendando pra ir pra casa pra não pegar gripe. Isso aí era meia noite, uma hora da madrugada, e eu morava lá na vila Rosali, e estava na Pavuna, andava aquilo tudo ali. Eu comprei um revólver e um dia tomei um porre e fui lá pra dá um tiro nele, aí eu falei: “- Vou entrar nesse carro não”, ele falou: “- Vai”...o jeito que eu estava transtornada... e entrei no carro, e ele acelerou... “- Vou te deixar em casa e vou embora pra casa que eu tenho compromisso”, eu falei assim: “- Seu compromisso hoje vai ser no céu”, ele falou: “- Porquê?”, eu falei: “Porque você vai morrer”... mas, pela misericórdia desse Deus que eu odiava, a bala não saiu. Eu apertei, uma, duas, ele deu uma guinada com o carro...[pausa] e parou. Tentou tirar mas, eu era muito forte, tava com muito ódio... e eu saltei e fui a pé, num quis ir junto, recusei o carro dele. Acho que foi a primeira vez que eu tomei uma atitude de caráter... “- Num vou no seu carro, não. Hoje quem vai a pé, sou eu [...]

Após esse momento, quando indagada por Coutinho se aqueles momentos foram bons ou ruins, Lidia Silva diz que foram bons e, saindo de cena, chora copiosamente.

A questão da religiosidade e do movimento protestante também são apresentadas na obra de Coutinho, onde nessa obra traz a presença da personagem Gilmar, um homem que frequentava a Igreja Batista tradicional e que assume que a música e sua falecida esposa é que o mantinham frequentando a denominação. A presença do “homem do campo”, filho de lavradora, de estrangeiros e da valorização da cultura popular brasileira também estão presentes, mais especificamente na presença das personagens Ózio e Isabell, respectivamente. Esta última afirma:

Eu morava em Londres... eu comecei capoeira em Londres e todo bom capoeirista tem que ir pro Brasil, ao menos uma vez, para saber como é jogado aqui [...] Eu cheguei, eu viajei, achei um grupo interessante aqui no Leme, de Capoeira Angola, comecei a praticar lá e foi a láqui que conheci meu marido[...]

Já para Ózio, o motivo de seu êxodo para a cidade foi a perda da mãe, esposa e sogra:

Foi o que me jogou fora do interior foi a falta deles [...] perdi três mães seguidas.

Essa mesma personagem, de forma intuitiva, compôs uma canção como forma de se despedir de sua esposa:

Vai simhora, meu bem, vai simhora / Me acompanha da lua ao clarão / Vai deixando a tua saudade / colocada no meu coração. Nesta noite sonhei, que nunca mais eu te vi / mas quando eu acordei, tantas amarguras eu passei / quero te ver bem distante , pra nunca mais ouvir, deve partir o quanto antes, Oh mulher! Para acabar meu sofrer / Soltei o pio no mato, o inhambu não me arrespondeu, não tem ninguém neste mundo, Oh Mulher! Que sofra mais do que eu (sic)



Múltiplos outros olhares são possíveis sobre a obra de Eduardo Coutinho, bem como a utilização do gênero canção no cinema documentário, e esse texto não pretende, de nenhuma maneira, esgotar nem mesmo a abordagem aqui apresentada. E mesmo que o gênero documental, desmitificado da questão da verdade absoluta, possibilite o contato do espectador ao menos com o ponto de vista do cineasta, Frochtengarten (2009) relembra que:

As histórias dessas pessoas nos chegam através de entrevistas feitas pelo próprio cineasta que, acompanhado de sua equipe, aparece nas imagens. A explicitação do método pelo diretor-personagem insiste em lembrar que o cinema é transformador da realidade retratada, E que o filme que ora assistimos é uma representação do real (FROCHTENGARTEN, 2009, p. 126).

Essa representação do real, aqui tratada também como representação da sociedade brasileira é um tema possível para aprofundamentos futuros, considerando a possibilidade quase inesgotável de olhares possíveis sobre a obra cinematográfica.

## Considerações

Observando o filme *As Canções* e tendo em vista o texto das canções escolhidas e interpretadas pelas personagens do filme, posteriormente escolhidas e editadas pelo cineasta no processo de montagem do filme, observou-se a possibilidade de relacionar tais escolhas a obras que buscam retratar a sociedade brasileira, em algumas de suas facetas.

A herança escravocrata, a figura do “homem cordial”, a presença da miscigenação, as diferentes entidades e denominações cristãs, retratam a pluralidade e contrastes da sociedade brasileira.

Do ponto de vista técnico musical, a obra de Coutinho apresenta, em diversos momentos, a utilização do “canto amador”, aqui entendido na perspectiva de Claudia Gorbman, como sendo aquele se situa na fronteira entre o gênero musical e a fala. Tal forma de canto, para a proposta apresentada pelo documentário, funciona como o catalisador das memórias dos entrevistados que, ao exporem as canções escolhidas, contam também sua própria história.

## Bibliografia

CASTELO, R. “O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro”. In: *Serviço Social & Sociedade*, n. 112, p. 613-636. São Paulo : s.n., 2012.

CHAUÍ, M. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo : Perseu Abramo, 2001.

COUSINS, M. *História do Cinema: dos clássicos mudos ao cinema moderno*. Trad. Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo : Martins Fontes - Selo Martins, 2013.

FRANCO, M. “Cinedocumentário: refistiro de memórias, inventário de culturas” in: *Memória e cultura: A importância da memória na formação cultural humana*. Org: Danilo Santos Miranda. São Paulo : SESC SP, 2007.

FROCHTENGARTEN, F. "A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho". In: *Psicologia USP*, 20 (1), 125-138. São Paulo : USP, 2009.

GORBMAN, C. "O canto amador". Trad. José Cláudio S. Castanheira. In: *SÁ, Simone Pereira de; COSTA, Fernando Morais (org.). Som + Imagem*. Rio de Janeiro : 7 letras , 2012.

GROUT, D. J. & PALISCA, C. V. *História da Música Ocidental*. [trad.] Ana Luísa Faria. s.l. : Gradiva, 2007. Vol. 5<sup>o</sup> Volume.

GUERRIN, M e MANDELBAUN, J. *Os Infernos de Darwin*. Folha de São Paulo, *Mais!*, 2 de abril de 2006. São Paulo : s.n., 2006.

LUCENA, L. C. *Como fazer documentários: conceito, linguagem e prática de produção*. São Paulo : Summus, 2012.

MARZOCHI, I. F. *Jogos de cena: Ensaio sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. [Tese de doutorado]. São Paulo : Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2012.

NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. Trad. Mônica Saddy. Campinas-SP : Papirus, 2012.

RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil 2<sup>o</sup> edição*. São Paulo : Companhia das Letras - 1995, 1995.

TRAGTENBERG, L. *Música de Cena*. São Paulo : Perspectiva, 2008.

XAVIER, I. "Indagações em torno de Eduardo Coutinho e seu diálogo com a tradição moderna". In: *MIGLIORIN, C. (org.). Ensaio no real: o documentário brasileiro hoje*. Rio de Janeiro : Azougue, 2010.

## Filmografia

CANÇÕES, As. Direção de Eduardo Coutinho. Brasil, 2011. (92 min): son. Color

## Sobre o autor

Daniel Cristiano Santos, Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (UNITAU), doutorando em Música pela USP-SP sob a orientação do Prof. Dr. Amilcar Zani. Iniciou os estudos de piano aos sete anos de idade passando pelos professores: Maria Valéria F. Leite, Fábio Ferreira, Donata M. Lange (Polônia) e Mauricy Martin (Unicamp-SP), foi aluno de música de câmara de George Kiszely (Hungria) e Fernando Tomimura (Fundação Osesp e Escola Municipal de Música de São Paulo), realizou ainda *masterclasses* com Richard Bishop (Julliard School), Sarai Sarmiento (Cuba), Sérgio Gallo (Georgia State University-USA), entre outros. Integrante do Quinteto de Cordas da cidade de Taubaté (2009-2019) e professor na Escola Municipal de Artes “Maestro Fêgo Camargo” desde 2009. Com uma produção diversa nos campos da música de concerto, produção acadêmica e audiovisual, atua como pianista no Ópera Stúdio do Vale. Desde 2016 pesquisa e grava a obra de Yves Rudner Schmidt.

Recebido em 29/07/2019

Aprovado em 02/04/2020

# CANTANDO A TORÁ

## CHANTING THE TORAH

Pedro Juliano Dellarole  
Universidade de São Paulo  
[pedrodellarole@usp.br](mailto:pedrodellarole@usp.br)

### Resumo

Este trabalho pretende esboçar uma breve introdução à cantilação judaica em português. A antiga e rica tradição milenar de cantar e reinterpretar a *torá* ou bíblia hebraica conhecida por *te amim ha-mikra* (cantilenas). Este fenômeno litúrgico musical permitiu a um determinado grupo de pessoas a estruturar um sistema organizacional com o qual implementaram um agrupamento de som funcional de leitura bíblica que mais tarde veio a ser escrito por meio de notações musicais, propagando-se através das diferentes vertentes judaicas.

Ao longo de séculos, distintas comunidades judaicas se desenvolveram de forma única e passaram por diversas assimilações culturais. Por meio destas notações musicais, conseguiram preservar sua tradição oral de cantar a *torá*. Por onde se estabeleciam criavam percepções diferenciadas nas cantilenas, acabam influenciando e sendo influenciados pelos sons da cultura local dominante.

**Palavras-chave:** Musicologia; Etnomusicologia; Teoria Musical; Historiografia; Hermenêutica; Performance; Canto; Judaísmo.

### Abstract

This work aims to outline a brief introduction to Jewish singing in Portuguese. An ancient and rich tradition of singing and reinterpreting a - *torah* or bible known as *Te amim ha-mikra*. This liturgical musical phenomenon allowed a group of people determined to structure an organizational system with a functional reading or recording system that later came to be written by means of musical notations, spreading through different Jewish strands.

Over the centuries, different Jewish communities developed in a unique way and went through several cultural assimilations. Through these musical notations, they were able to preserve his oral tradition of singing the *Torah*. Where they settled created different perceptions in the cantillations, because they end up influencing and being influenced by the sounds of the dominant local culture.

**Keywords:** Musicology; Ethnomusicology; Musical theory; Historiography; Hermeneutics; Performance; Chant; Judaism.

## Primícias musicais

Os seres humanos diferenciam-se dos outros seres, entre outras coisas, pela constante atualização e enorme complexidade da memória. Na rica fenomenologia da lembrança, o registro do passado é parte da necessidade humana de refletir, é a aspiração de explicar a origem das experiências vividas, para uma compreensão do presente e uma antecipação do futuro.

Para responder sobre sua existência contemporânea e conhecer a si mesmo, os seres humanos têm de imergir no seu passado. Através da História, buscamos nossa identidade para compreender o momento presente, podendo essa compreensão ocorrer sobre pontos de vista culturais, sociológicos e antropológicos. Para Marc Bloch, o homem é o sujeito de sua história e de que a história não pode ser apenas atrelada a fatos, ou relatos (BLOCH, 2002).

Desde da Antiguidade são atribuídos à música todas as categorias de emoções e poderes até mesmo sobrenaturais sobre o indivíduo que a executa. A primeira grande força social a ter considerado o poder da música no ocidente foi a religião. Esta estabelece e sistematiza o ritual. Segundo Christopher Small ritual seria: “um ato que dramatiza e encena a mitologia compartilhada de uma cultura ou de um grupo social, é a mitologia que unifica e, para os membros, justifica tal cultura ou grupo” (SMALL in WHITE, 1987).

A música e os músicos são objeto de uma aliança histórica com a religião, colocada sob o signo da dominação e subordinação (ADENOT, 2008). A música na vida e no pensamento da Grécia Antiga sempre esteve por muito tempo associada à origem divina e designava como

seus inventores e intérpretes deuses e semideuses, como Apolo, Anfião e Orfeu (GROUT; PALISCA, 2007). Sempre foram atribuídos à música (poderes) mágicos tais como curar doenças, purificar o corpo e outros milagres relativos a natureza. No *Tanach*<sup>1</sup> (*TANACH...*, 2008) se atribui à música os mesmos poderes. O episódio em que o rei David cura a loucura de Saul tocando harpa (1 Samuel, 16, 14:23) ou o soar das trombetas ou shofarot<sup>2</sup> em hebraico, foram utilizados na queda das muralhas de Jericó. (Josué, 6, 12:20). Bruno Nettl observa que: “o ser humano urge para se comunicar com o ser sobrenatural através da música. Uma vez que foram os deuses que trouxeram a música para a humanidade, seria natural que ela seja de fato, o veículo de comunicação entre o mundano e as esferas celestiais” (NETTL, 1983, p. 165).

No livro de Jó o profeta podemos ouvir a voz de Deus descrevendo a majestade do Cosmos no início de sua criação: “Quando as estrelas da alva juntas alegremente cantavam, e todos os filhos de Deus jubilavam” (*TANACH*, 2008, 38:7).

Em *shacharit*, oração matinal judaica, encontramos um trecho que antecede o *keriat shemá*, que faz uma alusão descritiva do imaginário coletivo humano, propondo louvores angelicais que foi posteriormente incorporado dentro da liturgia diária judaica (FRIDLIN, 1997, p. 59), “E os anjos *Ofanim*, e as criaturas, anjos *Chaiot*, com grande ruído levantam-se dirigindo-se frente aos *sefarim*, louvam e dizem: “Bendito é a Glória do Eterno na Mansão”. Ao Rei vivo e firme, salmodiam hinos e anunciam louvores; porque só Ele é alto e Santo”.

A música encontrada no texto bíblico leva-nos até ao tempo do nomadismo do povo judaico, bem como à época dos profetas, depois do exílio. É difícil, no entanto, conseguir uma imagem histórica compreensível, com base nos documentos existentes.

Para Alfred Goodman mais importante do ponto de vista histórico é o canto antifonal que sobrevive até aos nossos dias em diversas

---

1 *Tanach* é um acrônimo utilizado no judaísmo para denominar o seu principal conjunto sagrado de livros, sendo o mais próximo que se possa chamar de Bíblia Hebraica. O *Tanach* é composto por vinte e quatro livros. A palavra é formada pelas iniciais das palavras que as compõe: Torah, Neviim e Ketuvim.

2 *Shofar* ou *Shofarot* no plural é um antigo instrumento de sopro citado em diversas passagens bíblicas tocado nas sinagogas até nos dias atuais. É feito de chifre de carneiro ou de um outro animal *casher* (animal permitido pelas leis alimentares do judaísmo), assim como o antílope.

comunidades judaicas orientais, com especial relevância para os lemenitas, cujas mulheres têm um papel dominante.

As formas primitivas antífonas cantadas por homens maioritariamente alicerçado em cânticos litúrgicos consiste a maior parte das vezes, em secções intercaladas de canto e resposta (refrão), interpretadas pelo solista e pelo coro. Este estilo de música ainda é executado hoje em dia ainda que em estilo reformado, tomando a forma de prece lírica e salmos recitados que se foram desenvolvendo ao longo dos séculos. Desta maneira “teatros de música religiosa”, com grupos instrumentais e comunidades corais (coros) foram-se lentamente cristalizando e desenvolvendo, conduzindo às escolas integradas em templos, onde os futuros músicos aprendem a cantar e tocar os respectivos instrumentos (GOODMAN, 1982).

É importante fazer uma distinção entre funções religiosas do templo e da sinagoga. O templo ou seja, o segundo templo de Jerusalém, que existiu no mesmo lugar do primeiro templo do rei Salomão de 539 a. C. até sua destruição pelos Romanos em 70 d. C. era um local de culto e devoção. Sacrifícios de farinha azeite e animais eram conduzidos por sacerdotes (cohanim), assistidos por Levitas, entre os quais haviam músicos e leigos israelitas. Os sacerdotes e os Levitas comiam parte destes sacrifícios que eram realizados diariamente, de manhã e de tarde; no *shabat* (sábado) e em outras festividades de peregrinação. De acordo com Goodman, na época de Salomão, houve um desenvolvimento da cultura musical e do ensino da música entre os judeus. O ensino e aprendizagem foi encorajado. Depois da divisão do império salomódico, as tradições religiosas foram notavelmente negligenciadas.

Conforme Goodman: “A permanência da música litúrgica em forma de “pneuma” executada pelo coro em uníssono, foi sendo transformada em apenas solos. Quando era prevista uma canção para acompanhar a adoração de uma forma mais sugestiva, foi a mesma transformada numa canção falada ou em apenas uma declamação”.

[...] Enquanto decorria o sacrifício, um coro de levitas com doze elementos, pelo menos cantava um salmo, diferente para cada dia da semana, acompanhado por instrumentos de cordas. Nas festas mais importantes como a véspera da Páscoa, cantavam-se os salmos 113 a 118, que tem refrões



de aleluia, os crentes faziam os sacrifícios pessoais, e em seguida, um instrumento de sopro semelhante ao aulo vinha associar-se ao acompanhamento de cordas [...] (GROUT; PALISCA, 2007, p. 35).

Uma vez que o templo deixou de existir, todos os seus rituais e simbolismos foram transferidos para as sinagogas ou para as casas das pessoas que a frequentavam. Com o passar do tempo, esses lugares tornaram-se em centros comunitários, de estudos da *Torá* e homilia.

Devido à dispersão dos judeus depois da destruição do templo em 70 d.C. para muitas áreas do Império Romano, com diferentes culturas musicais, as melodias utilizadas no templo sofreram diversas modificações e adaptações. Unterman comenta que:

[...] Desestimulou-se o uso de instrumentos musicais após a destruição do templo, como expressão de luto, e o órgão é o único instrumento usado hoje nas sinagogas ortodoxas, e somente em casamentos. As congregações reformistas introduziram alguns instrumentos como parte litúrgica do *shabat* (sábado) e nas festas. A maior parte da música é vocal, seja a música cantoria dos *Chazanim* (cantores) e do coro da sinagoga, sejam as melodias usadas para entoar os textos das preces, da *Torah* e de outros livros bíblicos, sejam as canções cantadas em casa (*Zemiroi*) e nas reuniões comunitárias [...] (UNTERMAN, 1992).

A arte da salmodia dentre diversas versões dos cânticos do antifonal, entrecortados por respostas relacionadas ao refrão da comunidade, caiu em desuso a partir do último século antes da Era Comum. Goodman afirma que estudos posteriores permitem-nos saber que os cânticos do antifonal não eram incluídos nos serviços litúrgicos. Nas sinagogas na diáspora, foram-se acentuando as características das velhas liturgias com a declamação de salmodistas com emprego de solistas, entrecortadas com aclamações ou refrões da congregação, o que também pode ser observado nas igrejas cristãs deste período.

Aharon Ben Moses Ben Asher (895 d. C.), desempenhou um papel determinante por conta de sua pesquisa acerca do “Canto falado” ou cantilena. O salmodismo hebreu desenvolveu-se no sentido

de uma melodia sintática que passou a ser utilizada nas cerimônias religiosas. Neste caso, esta declamação do oficiante, contribuiu para a institucionalização dos *te'amim ha-mikra*. Maimônides, filósofo e comentarista bíblico, contribuiu muito para estabelecer e difundir sua autoridade. Referindo-se a um manuscrito bíblico no Egito ele escreveu: "Tenho plena confiança, uma vez que foi corrigido por Ben Asher e foi trabalhado e analisado por ele por muitos anos, e foi revisado muitas vezes de acordo com a *masorah*, basei-me neste manuscrito para escrever o *Sefer Torá*" (livro da torá).

Demorou, no entanto, mais do que um milênio para que se estabelecesse uma sistematização, além do registro escrito dos acidentes, das caracterizações na renovação, do desenvolvimento do material musical e sua simbologia. A estrutura básica da música que se desenvolveu ao longo dos anos e que chegou até os nossos dias, vem da tradição dos Salmos de David (*mizmor le David*). Esses foram-se renovando ao longo dos séculos e declamados em forma de cânticos modelados no estilo salmódico. Salmódia, leitura e hinologia formam as bases do canto litúrgico sinagoga. O "canto falado" ou cantilenas desenvolveu-se no sentido de uma melodia sintática que passou a ser utilizada nos serviços religiosos contribuindo para a institucionalização da cantilena. Os *te'amim ha-mikra* e os salmos, constituem uma parte muito significativa do repertório tanto instrumental como cantado nas sinagogas contemporâneas.

## A arte de cantar a Torá

*Torá* em Hebraico significa "ensinamento". Um dos conceitos centrais do judaísmo, que pode se referir ao ensinamento judaico do Pentateuco e da bíblia hebraica, ou em um sentido mais amplo, a toda tradição judaica.

A prática da leitura da *Torá* em público é muito antiga. O livro de Deuteronômio relata que depois de escrever sua épica "canção de despedida", Moisés reuniu todo o seu povo e cantou-a "E escreveu Moisés este cântico naquele dia, e o ensinou aos filhos de Israel" (DEUTERONÔMIO, 31:22).

No Talmud de Jerusalém atribui a origem da leitura em público da *Torá* à Moisés e a Ezra. "Moisés decretou que a leitura da *Torá* deveria

ser lida (cantada) no serviço da manhã, nos sábados e Festivals, na lua nova e nos dias intermediários dos festivais. . . Ezra decretou que em Israel a *Torá* deveria ser lida (cantada) toda segunda e quinta-feira pela manhã e no serviço de sábado à tarde” (TALMUDE DE JERUSALÉM, MEGILLAH 75a).

Cantar a *Torá* (bíblia hebraica), como toda arte requer detalhamento e aprimoramento constante. Envolve uma antiga tradição oral e costumes distintos de cada comunidade em que essas cantilações se desenvolveram. É chamado de *te amim ha mikra* ou cantilena que derivado do Latim *cantare*, que significa “cantar”. Em uma sinagoga tradicional, este momento só poderá ser realizado por um *Ba'al Keriáh* (mestre da leitura), uma pessoa muito bem preparada e qualificada, que cantara o texto sagrado para a congregação de acordo com as antigas tradições melódicas daquela comunidade, sem acompanhamento de qualquer instrumento, de forma livre quase cadencial e de carácter improvisatório.

## Procedimentos relativos a leitura da *Torá*

O canto litúrgico da *Torá* em público só pode ser realizado na presença um minyan (quórum de dez judeus adultos). A *Torá* é lida em cima de uma mesa especial chamada de *Shulchan* ou *bimá*. O rolo é colocado no meio da mesa e o *ba'al keriáh* (leitor) em pé, sem se inclinar começa imediatamente a *brachá* (benção) que precede a leitura. Em honra da *Torá* o *ba'al keriáh* usa um *talit* (manto usado nas rezas matinais). O *oleh*, pessoa que recebe a honra de fazer uma *aliáh*<sup>3</sup> permanece à direita do leitor. Dos dois lados da mesa ficam em pé dois funcionários chamados *gabaim*.

O primeiro *gabai* permanece em pé ao lado direito do leitor. Após cantar uma invocação, ele chamara cada *oleh* para a leitura da *Torá*. Depois de cada *aliáh*, o primeiro *gabai* pode cantar uma benção especial para o *oleh*. Bênçãos especiais podem ser adicionadas para aqueles que estiverem com doenças graves, ou receberam algum livramento ou aqueles que celebram uma grande alegria, assim como

---

3 Quando uma pessoa é chamada para recitar a benção que precede e a que sucede a leitura de um trecho do rolo da *Torá* diz-se que ela está realizando uma “subida à *Torá*”. Usa-se esta expressão porque a *bimá*, onde se lê a *Torá*, é geralmente uma plataforma elevada a que se chega subindo degraus.

o nascimento de uma filha. O segundo *gabai*, fica ao lado esquerdo do leitor assegurando-se que a *Torá* é coberta com sua vestimenta quando houver uma pausa grande entre as *alyiot* (plural de *aliáh*).

Ambos *gabaim* acompanham atentamente a leitura da *Torá*. Se o leitor cometer algum engano, o *gabai* interrompe a leitura e com muito cuidado, lembrando-lhe a pronúncia correta. O leitor então repetirá a frase com a correta pronúncia. Onde necessário, o *gabai* poderá atuar mais prontamente, cantando suavemente um pouco à frente do leitor ou através do uso das mãos, (quironomia), fazendo com que o leitor se lembre dos *te'amim* a serem empregados naquele momento.

Quando o *oleh* é chamado, o leitor abrirá o rolo da *Torá* e apontará a palavra com a qual se inicia a leitura. O *oleh* toca a *Torá* com a ponta do *talit*, beija a parte do *talit* que tocou a *Torá*, canta a devida benção, enquanto segura a parte de madeira que sustenta o rolo de pergaminho.

O *oleh* não olha em direção ao rolo enquanto diz a benção, ele deve dar a impressão que está lendo diretamente da *Torá*. Depois que o *oleh* terminou a benção, o *ba'al keriáh* e a congregação respondem "amén". O *ba'al keriáh* segura a alça esquerda com a sua mão esquerda enquanto que o *oleh* segura a alça direita, e começa a cantilação propriamente dita.

Deve-se ler cada palavra do rolo da *Torá*, nenhuma palavra deve ser lida de memória<sup>4</sup>. Muitas comunidades têm o costume de apontar para cada palavra enquanto se lê com um apontador especial chamado *yad* (significa mão). Ele deve tomar cuidado para não tocar o apontador no rolo, pois, poderá trazer danos ao pergaminho.

O *ba'al keriáh* deve cantar alto e claro o suficiente para que cada congregante possa ouvir e entender todas as palavras. Simultaneamente o *oleh* acompanha a leitura e se possível, cantar suavemente ou ler junto do *ba'al keriáh*. Ele deve cantar em *pianissimo* (suave), de forma a não ser ouvido pela congregação.

No final da *aliáh*, o *oleh* novamente toca a *Torá* com seu *talit*, beija a ponta do mesmo, fecha o rolo, e canta a benção final, enquanto

---

4 Ver Talmud Babilônico Gittin 60b: "Você não tem a liberdade de dizer de cor as palavras que estão escritas".

segura às duas alças que sustentam o rolo. O *ba'al keriáh* não deve interromper sua leitura, deixando o recinto, ou falar outras palavras que não sejam as do texto que esteja cantando. Entre uma *aliáh* e outra isto é permitido.

Após o último momento (sem contar o *maftir*<sup>5</sup>), o *oleh* concluiu sua benção, o *ba'al keriáh* recita um pequeno *Kadish* (oração para os enlutados). Depois que a leitura foi completada, o rolo é recoberto com sua vestimenta e adornos. Este ato é realizado com grande cerimônia, dois judeus são chamados para esta honra. O primeiro o *magbiah*, segura a *Torá* por suas alças e levanta-a com o pergaminho aberto para que todos da congregação vejam, em seguida senta-se com a *Torá*. O segundo *golel* enrola o rolo e aperta-o, amarra uma faixa ao redor para que não venha a se desenrolar ou se separar, cobre com um manto e outros ornamentos.

Esses símbolos entoados pelo *ba'al Keriáh* são sinais musicais chamados de *te'amim* ou *ta'amei ha-mikra*. A palavra "*ta'am*" em Hebraico significa "gosto" ou "razão", aludindo a um possível maior esclarecimento do texto. O termo é encontrado pela primeira vez no Talmud, *שעמי ה תור* o *te'amim* da *Torá* (TALMUD Ber. 62.), refere diretamente às melodias do texto bíblico as quais serão entoadas.

## ○ texto massorético

O termo *massora* provem do hebraico de *messorah* e indica "tradição". Desta forma, os massoretas eram os guardiões da tradição, por assim dizer.

Não há referência clara sobre quando os *te'amim* passaram a vigorar assim como as *nekudot* (pontos de vogais), em ambos, tanto no Talmud (compilado 500 d. C.) quanto na literatura midrashica deste período. A referência mais antiga que conhecemos dos *te'amim* usados como símbolos gráficos musicais datam do nono século.

---

5 Refere-se adequadamente a última pessoa chamada à *Torá* nas manhãs do Shabat e feriados: esta pessoa também lê a porção da Haftará (separação ou porção) de uma seção relacionada aos *Nevi'im* (livros proféticos).

Por volta do século VI, alguns escribas judeus reuniram vários textos considerados por eles de inspiração Divina, em um único compêndio. O resultado deste trabalho ficou conhecido posteriormente como “texto massorético”.



Figura 1 - Vogais em Hebraico. Disponível em: <https://visionhelp.wordpress.com/2012/07/07/arrowsmith-and-neuroplasticity-the-vision-connection/hebrew-vowels/>

Por volta do final do IX d. C., os rabinos da escola de Ben Asher em Tiberíades desenvolveram um sistema de anotações de vogais, modificadoras de consoantes, e pontuações.

Estes símbolos são sobrepostos no texto consonantal resolvendo com isso muitos problemas de ambiguidades, esclarecendo pronúncias, inflexões e até mesmo elucidando a interpretação. Esta escola introduziu dois novos grupos de símbolos.

Símbolos das vogais:

- *Kamats, patah, holam, shuruk, kubutz, segol, tsere, sheva, hirik, hataf-patah, hataf-segol, e hataf-kamats.*

Consoantes modificadas:

- *Dagesh kal (distingue ente beit e veit, gimel e ghimel, dalet e dhalet, kaf e khaf, pey e fey, tav e thav).*

- *Dagvesh hazak* (o qual dobra o comprimento da consoante).
- *Mapik* (o qual torna a letra hei no final de uma palavra de mudo para audível e aspirada).
- O ponto, que distingue entre *shin* e *sin*.
- O segundo grupo consiste no que podemos chamar de “acentos”, os *ta’amey ha-mikra*; trinta símbolos se encontram na bíblia e vinte e três nos “livros poéticos”.

Te'amim Ha mikrah	Nomenclatura Asquenazi	Nomenclatura Sefaradi	Nomenclatura Italiano
קִי	סוף פָּסוּק Sof pasuq/ silluq	סוף פָּסוּק Sof pasuq	סוף פָּסוּק Sof pasuq
כֵּ	אַתְנַחְתָּא Etnahta	אַתְנַח Atnah	אַתְנַח Atnah
שֶׁ	סְגוּלָּה Segol	סְגוּלָּתָא Segolta	שֶׁרֵי Shere
שֶׁלֶּ	שַׁלְשֵׁלֶת Shalshelet	שַׁלְשֵׁלֶת Shalshelet	שַׁלְשֵׁלֶת Shalshelet
קָטָן	זָקֵף קָטָן Zaqef qatan	זָקֵף קָטָן Zaqef qaton	זָקֵף קָטָן Zaqef qaton
קָטָן גָּדוֹל	זָקֵף גָּדוֹל Zaqef gadol	זָקֵף גָּדוֹל Zaqef gadol	זָקֵף גָּדוֹל Zaqef gadol

Figura 2 – Três diferentes nomenclaturas para cada te'amim de acordo com a tradição italiana, ashkenazi e sefaradi. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Hebrew\\_cantillation](https://en.wikipedia.org/wiki/Hebrew_cantillation)



ב	פָּזֵר Pazer	פָּזֵר קָטָן Pazer qatan	פָּזֵר קָטָן Pazer qatan
מ	קַרְנֵי פָּרָה Qarne farah/ pazer gadol	קַרְנֵי פָּרָה Qarne farah	קַרְנֵי פָּרָה Qarne farah
ט	תְּלִישָׁא גְּדוּלָּה Telisha gedolah	תְּרִצָּה Tirtzah	תְּלִשָּׁא Talsha
ב	אַזְלָא- גֵּרֶשׁ Azla Geresh	גֵּרֶשׁ Gerish	גֵּרֶשׁ Geresh/azla
ב	גֵּרֶשַׁיִם Gershayim	שְׁנֵי גֵּרֶשַׁיִן Shene gerishin	שְׁנֵי גֵּרֶשַׁיִן Shene gerishin
ק	מְנַח לְגַרְמֵהוּ Munach legarmeh	פָּסֵקוּ Paseq	לְגַרְמֵהוּ Legarmeh

Figura 3 - Três diferentes nomenclaturas para cada te amim de acordo com a tradição italiana, ashkenazi e sefaradi. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Hebrew\\_cantillation](https://en.wikipedia.org/wiki/Hebrew_cantillation)

ה	טַפְּחָא Tifcha	טַרְחָא Tarḥa	טַרְחָא Tarḥa
ו	רְבִיעַ Revial/revi'i	רְבִיעַ Revia	רְבִיעַ Revia
ז	זַרְקָא Zarqa	זַרְקָא Zarqa	זַרְקָא Zarqa
ח	פַּשְׁטָא Pashta	קַדְמָא Qadma	פַּשְׁטָא Pashta
בב	שְׁנֵי פַּשְׁטִין Shene pashtin/pashtayim	תְּרֵי קַדְמִין Tere qadmin	שְׁנֵי פַּשְׁטִין (Shene) pashtin
ב	יְתִיב Yetiv	יְתִיב Yetiv	שׁוֹפָר יְתִיב Shofar yetiv
כ	תְּבִיר Tevir	תְּבִיר Tevir	תְּבִיר Tevir

Figura 4 - Três diferentes nomenclaturas para cada *te amim* de acordo com a tradição Italiana, ashkenazi e sefaradí. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Hebrew\\_cantillation](https://en.wikipedia.org/wiki/Hebrew_cantillation)

ו	<p>תְּלִישָׁא</p> <p>Ou</p> <p>קְטַנָּה</p> <p>Telisha qetannah</p>	<p>תְּלִשָּׂא</p> <p>Talsha</p>	<p>תְּרַסָּא</p> <p>Tarsa</p>
כ	<p>מְרַכָּא</p> <p>כְּפוּלָה</p> <p>Mercha kefula</p>	<p>תְּרִי</p> <p>טְעָמִי</p> <p>Tere ta'ame</p>	<p>תְּרִין</p> <p>חוּטְרִין</p> <p>Teren ħutrin</p>
כ	<p>יֶרַח בֶּן</p> <p>יוֹמוֹ</p> <p>Yerach ben yomo/ galgal</p>	<p>יֶרַח בֶּן</p> <p>יוֹמוֹ</p> <p>Yerah ben yomo</p>	<p>יֶרַח בֶּן</p> <p>יוֹמוֹ</p> <p>Yerach ben yomo</p>

Figura 5 – Três diferentes nomenclaturas para cada *te amim* de acordo com a tradição italiana, ashquenazi e sefardi. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Hebrew\\_cantillation](https://en.wikipedia.org/wiki/Hebrew_cantillation)

Os *te'amim* oferecem três funções dentro do texto:

- Eles indicam a linha melódica sobre a qual as palavras serão cantadas.
- Eles indicam também qual sílaba recebera a sílaba tônica.
- Eles ajudam a elaborar um sistema de pontuação textual.

Essas três funções podem ser agrupadas em apenas um termo “inflexão”.

Este termo inflexão refere à subida e descida da tessitura vocal além de realçar determinadas palavras dentro da sentença trazendo assim um sentido e compreensão maior ao texto.

O ritmo da cantilação é determinado pelas cadências naturais da fala. Flui de forma bem flexível, mas com métrica. Esta métrica é definida previamente pelo símbolo a ser utilizado e está submetida à fluidez do texto assim como a melodia está à serviço sintático do texto, valorizando pontos de maior interesse literário, sinalizando sílabas tônicas e pontuações.

Utilizemos o símbolo *tevir* como exemplo. Em quase todas as tradições este símbolo tem uma primeira nota mais longa, segunda, terceira e quarta notas mais rápidas como se fossem um *grupetto* musical, que se resolve na mesma nota do início da passagem. Exemplo: *sol* como nota de início e mais longa (semínima), *fá, mi, fá* como notas do *grupetto* (colcheias), e *sol* como resolução do ornamento e também mais longa (semínima com fermata). Deve-se ter em mente que quando cantilamos um texto bíblico, as palavras devem ter uma atenção especial, pois, se trata do principal elemento, além de uma pronúncia clara e perfeita, inflexão significativa, e frase sintática lógica.

Os *te'amim*, os gráficos da cantilação, não representam em absoluto a tonalidade, assim como em símbolos musicais ocidentais tradicionais. Está muito mais voltado ao sistema modal, onde a música é pensada de forma horizontal, nota após nota, e não na relação de um agrupamento de notas tocadas simultaneamente, agrupamento este que o sistema tonal chamará de acorde (três ou mais notas tocadas simultaneamente). Para ilustrarmos a diversidade de interpretações dos *te'amim*, tomaremos como modelo somente o símbolo "*tevir*".



Figura 6 - Notação massorética de *tevir*. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Hebrew\\_cantillation](https://en.wikipedia.org/wiki/Hebrew_cantillation)

O símbolo gráfico que representa *tevir* é uma curva com um ponto em seu centro. *Tevir* é uma palavra de origem Aramaica que significa “partido” ou “quebrado”. Geralmente é usado sob a primeira letra da sílaba tônica. Representa não um tom fixo apenas, mas um grupo de notas, que irá variar conforme for o texto a ser utilizado, a ocasião na qual será cantada no texto, e até mesmo o temperamento do intérprete poderá afetar o seu resultado. Qualquer tentativa de representar este símbolo para símbolos ocidentais será possivelmente mal compreendida justamente por todo caráter improvisatório que este símbolo poderá apresentar.

## Diversas interpretações para um mesmo símbolo

Alguns musicólogos especulam que em tempo remoto em Israel poderia ter havido apenas uma forma de se cantar os *te'amim*. Durante a diáspora, fora da terra de Israel, os judeus tentaram preservar as melodias da cantilação e guardá-las das mudanças que poderiam ocorrer. Entretanto, por onde passavam e se estabeleciam, acabavam influenciando e sendo influenciados pelos sons da cultura local. Se olharmos a figura sete, veremos que são diferentes, mas que cada uma tem um contorno bem semelhante uma das outras. Na próxima figura temos as variações do *tevir* interpretado por sete diferentes comunidades judaicas.

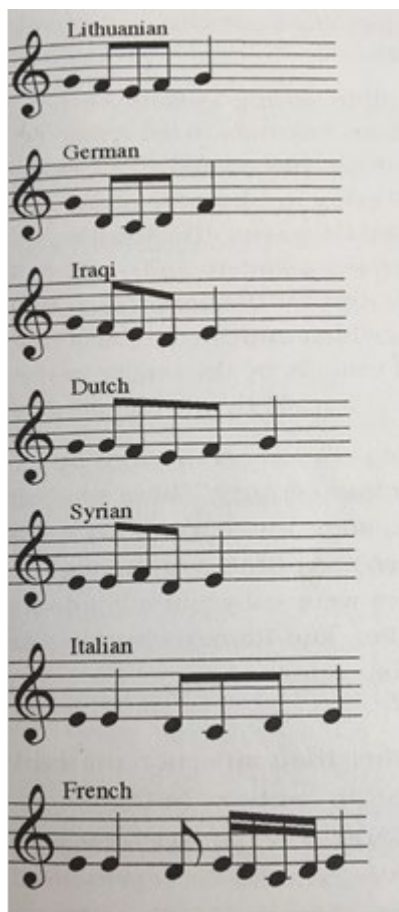


Figura 7 - Notação tevir interpretado em sete diferentes tradições.  
Fonte: JACOBSON Joshua, Chanting the Hebrew Bible.

Os *te'amim* exercem a função de locução conjuntiva ou conjunto de palavras que atuam como conjunção. Uma palavra conjuntiva é conectada com um disjuntivo que se segue. Apresenta ritmo mais rápido e geralmente sem pausa entre um conjuntivo (conector) e a próxima palavra.

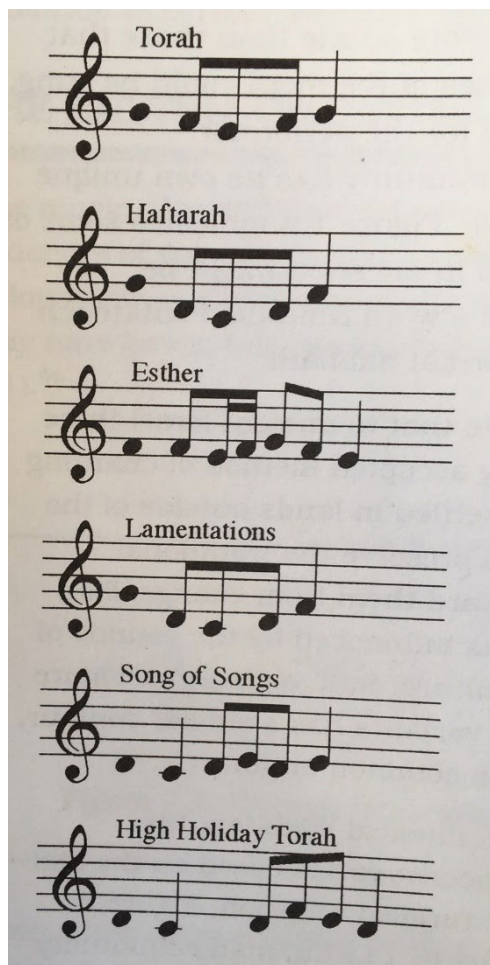


Figura 8 - Seis interpretações da notação *tevir* na tradição Lituana em momentos distintos da liturgia.

Fonte: JACOBSON Joshua, Chanting the Hebrew Bible.

Essas variações ocorrem praticamente em todos os outros *te'amim* aqui já mencionados. Não temos pretensão neste primeiro momento de pormenorizar cada um deles.

## Notação ekfonética

Os sinais gráficos utilizados para as melodias da cantilena são chamadas de notação ekfonética.<sup>6</sup> Estas notações não pretendem indicar nenhum tom, diferentemente das notações ocidentais. Elas indicam padrões de inflexão e servem como um lembrete do motivo melódico.

Nos manuscritos siríacos da bíblia, no início do século quinto da Era Cristã, as inflexões são indicadas por vírgulas, ou sozinhas ou em um *cluster* de duas ou três, colocadas a cima ou a baixo da linha. Escritores Siríacos criaram um sistema de vírgulas para os acentos, de forma que, cada qual indicava um significado particular, o que podia ser entendido pelo leitor da mesma forma que poderia ser reconhecido pelos ouvintes (SADIE; LATHAM; ZAHAR, 1994, volume 6, p. 99).

As notações ekfonéticas dos Cristãos Bizantinos podem ser vistos pelos manuscritos bíblicos do século nono. Estes símbolos, ou neumas, consistem de vírgulas, linhas e curvas; são escritas em vermelho, acima, abaixo e entre as frases do texto (SADIE; LATHAM; ZAHAR, 1994, volume 6, p. 101).

Alguns neumas Bizantinos, foram adaptados pelas igrejas Eslavas, Armênicas e Romanas e posteriormente incorporadas em seus sistemas musicais.

A interpretação melódica dos *te'amim* tem sido transmitida oralmente por centenas de anos. Em qualquer tradição oral, mudanças são constantes. Até que as melodias pudessem ser gravadas ou transcritas para um sistema de notação mais exato, as mudanças continuariam a ocorrer. A primeira transcrição dos *te'amim* para uma notação ocidental foi feita no início do século XVI pelo estudioso da bíblia Cristã Caspar Amman (AVENARY, p. 11).

Caspar Amman foi um dos primeiros humanistas cristãos a entender a importância dos *te'amim* para o entendimento da bíblia hebraica (AVENARY, 1978). Em seu livro de gramática hebraica, nunca publicado, continha uma transcrição para as anotações ocidentais das melodias dos *te'amim*. A fonte de Amman para esta sua pesquisa foi Johannes

---

<sup>6</sup> Ekfonética, palavra de origem Grega, significa "declinar", foi usado por I.Tzetzes em 1885 (New Grove Dictionary, volume 6, p. 99).



Boeschstein (1472-1540), foi ele que forneceu as mesmas informações para a mais conhecido das gramáticas hebraicas cristãs desse período, Johannes Reuchlin *De accentibus et orthographia linguae Hebraicae* (AVENARY, p. 11).

Muitos outros teólogos cristãos publicaram transcrições dos *te'amim*, mas todos esses trabalhos eram de cunho teórico e passaram praticamente despercebidos. Os judeus, entretanto, não liam textos em latim; sendo assim eles continuaram a transmitir suas melodias oralmente. Só depois de três séculos é que eles começaram a anotar os *te'amim* (ADLER, 1989).

Somente quando um número significativo de judeus se tornou familiarizado com as notações musicais ocidentais, houve um novo interesse por parte destes em transcrever as melodias tradicionais judaicas. Mesmo assim, eram judeus publicando para o uso apenas de judeus.

Muitos *chazanim* (cantores) ficaram bastante entusiasmados para experimentar as novas anotações ocidentais com seus alunos de canto. Os primeiros a publicar os *te'amim* com as anotações ocidentais foram Isaac Nathan (Londres, 1823), Samuel Naumbourg (Paris, 1847), Salomon Sulzer (Viena, 1865), Abraham Baer (Gotemburgo, Suécia, 1877), e Israel M. Japhet (Frankfurt, 1896).

De acordo com Joshua Jacobson (JACOBSON, 2002) no século XX o estudo dos *te'amim* passou a ter um foco acadêmico chegando às universidades. Solomon Rosowski (ROSOWSKY, 1957) escreveu uma análise sobre interpretação lituana dos acentos bíblicos. Abraham Zvi Idelsohn o pioneiro etnomusicólogo judaico, colecionou melodias dos *te'amim* de diferentes lugares tais como da Europa, África do Norte, e Ásia Ocidental. Ele publicou suas transcrições em *Thesaurus of Jewish Oriental Melodies* (IDELSOHN, 1923) e fez uma análise comparativa em seu livro *Jewish Music Its Historical Development*. Johanna Spector, Robert Lachmann, e outros pesquisadores expandiram a coleção iniciada por Idelsohn.

## Influências

O estudo das tradições musicais conservadas através de transmissão oral pelas comunidades judaicas parece, contudo, indicar que, a partir da baixa Idade Média, vieram progressivamente a se integrar na cultura musical dominante. Por exemplo, as comunidades sefarditas, oriundas da Península Ibérica, têm como herança poético-musical o romanceiro hispânico, com escalas e arabescos orientais. E a tradição musical ashkenazi reflete, quase sempre, um alto grau de dependência relativamente à cultura centro-europeia, havendo indicações de que essa dívida remonta já aos fins da época medieval (Idelsohn, p. 129-135).

É importante ressaltar a mutabilidade da tradição, tanto de cunho sinagoga de caráter sacro, como de repertório menos rígido pela liturgia. Em se tratando do repertório sacro sinagoga, é possível encontrar características comuns em comunidades cultural e geograficamente distantes derivadas de um mesmo arquétipo musical.

O modo associado à cantilação do Pentateuco na tradição do sul e oriente do Mediterrâneo e nas tradições italianas e portuguesas servem como exemplos, esta última documentada em Amesterdam, no século XVIII.

A cantilação usa um hexacorde de *dô* e *lá* e desenrola-se sobretudo em torno da nota *mi*, com ocasionais recitações sobre *sol* ou *lá*, vindo a terminar em *mi*, aproximado a partir de *dô*. Será este modo representativo da original música judia? Tradições hebraicas de antiguidade não menos venerável, como a do Yémen, desconhecem tal modo<sup>7</sup>, pelo que se terá de supô-lo representativo não de uma hipotética tradição original, mas de uma tradição arcaica, entre outras. As transformações demográficas, sociais, e culturais ocorridas ao longo da Idade Média, e que tão profundamente afetaram a diáspora judaica<sup>8</sup>, tornaram arriscada a ideia de que a tradição modal do Pentateuco possa remontar à era terminal do Império Romano do Ocidente, período em que há notícia de importantes colônias hebraicas,

---

7 IDELSOHN, Avrahan Zevi, *Jewish Music*, p. 39-47.

8 BEN-SASSON, Hayim Hillel, *A History of Jewish People*, Cambridge, 1976.

tanto na Península Itálica como na Ibérica<sup>9</sup>. A hipótese de uma tradição oriental levada para terras hispânicas no seguimento da invasão árabe do século VIII, e adaptada por judeus italianos sob influência oriental ou sefardita, é bastante mais plausível (Ferreira, 1989).

Outros autores notaram semelhanças entre a música judaica e a música cristã. O musicólogo israelense Hanoch Avenary fez uma análise e comparou as fontes impressas disponíveis dos cantos bíblicos da Tradição Ashkenazi entre 1500 e 1900. Eric Werner (WERNER, 1959) focou seus estudos na similaridade entre as tradições de cantilação judaica e Cristã.

Em suas pesquisas, ambos Werner e Idelsohn ficaram impressionados com a notável similaridade existente entre as tradições judaicas e cristãs; culturas que historicamente pouco interagiram. Eles chegaram a conclusão que muitos desses cantos existentes nas sinagogas e nas igrejas, originaram-se de uma fonte em comum: o Templo Central (Beit HaMikdash) na antiga cidade de Jerusalém. A mais antiga tradição musical de judeus e de cristãos traz consigo a reciprocidade.

Na complexa história humana, a dos judeus é apenas uma pequena linha tênue, que se prolonga muito além das fronteiras deste povo. Frequentemente, aparecem como uma espécie rara entre as nações. Um povo disperso em vários países até pouco tempo sem território próprio e nem língua comum. Não obstante, caracterizam-se por um real sentimento de unidade e identidade comum. A cultura judaica é influenciada pelos países em que imigraram após se tornarem cativos. Uma cultura é influenciada e influencia aqueles que dela fazem parte. Existe uma “troca” de conhecimento e costumes. Isto fica claro nos diversos “nuances” estilísticas aplicadas a um mesmo *ta’am* entoado por diferentes comunidades judaicas.

Weber, afirma que uma comunidade se autodefine e estabelece as suas fronteiras, bem como estabelece meios de diferenciação tanto interna como externa. Os costumes vivenciados e criados por uma comunidade especificam e são capazes de gerar e garantir a sua sobrevivência e reprodução. “[...]Comunidade política, ou seja, está

---

9 Sobre os primeiros séculos de presença judaica na Península Ibérica, consultar IGLESIAS, Luis Garcia, Los judios em la España antigua, 1978.

voltada para ação, partilhando valores, costumes, uma memória comum, criando uma 'comunidade de sentido', independentemente de laços sanguíneos, na qual há um 'sentimento de pertencimento' [...]" (WEBER, 1995).

A música gera motivação na aprendizagem, prazer lúdico e estético em sua realização, elementos essenciais que podem consolidar o ideal utópico de cooperação entre os participantes e suas relações sociais.

A essência dos *te amim ha- mikra* consiste na busca contínua do desafio da qualidade e aperfeiçoamento da "mente coletiva judaica" e sua complexidade, oferece oportunidades de análises sócio-organizacionais para estudos posteriores.

## Referências

ADENOT, P. *Le musiciens d'orchestre symphonique. De la vocation au désenchantement*. Paris: Editions L'Harmattan, 2008.

ADLER, I. *Hebrew Notated Manuscript Sources*. Munich: G. Henle, 1989.

AVENARY, H. *The Ashkenazi Tradition of Biblical Chant between 1500 and 1900*, 1978.

BEN-SASSON, H. H. *A History of Jewish People*, Cambridge, 1976.

BLOCH, M. *Apologia da História*. Zahar, 2002.

FERREIRA, M. P. *Musica Judaica e Musica Cristã: Uma Herança Recíproca*, 1989. [https://www.academia.edu/1633741/M%C3%BAsica\\_Judaica\\_e\\_M%C3%BAsica\\_Crist%C3%A3\\_uma\\_heran%C3%A7a\\_rec%C3%ADproca](https://www.academia.edu/1633741/M%C3%BAsica_Judaica_e_M%C3%BAsica_Crist%C3%A3_uma_heran%C3%A7a_rec%C3%ADproca) Acesso em 14 de abril de 2020.

FRIDLIN, J. *Sidur Completo com tradução e transliteração*. Sêfer, 1997.

GOODMAN, A. *Wörterbuch der Musik*. Sudwest Verlag, 1982.

GROUT, D. J. PALISCA, C. V. *História da Música Ocidental*. 4. Ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

IGLESIAS, L. G. *Los Judios em la España Antigua*, 1978.

IDELSOHN, A. Z. *Thesaurus of Oriental Hebrew Melodies: Sons of the Babylonian Jews*. Berlim: Benjamim Harz, 1923. v. 2.

IDELSOHN, A. Z. *Jewish music in its Historical Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1929.

JACOBSON, J. R. *Chanting the Hebrew Bible*. Philadelphia: The Jewish Publication Society, 2002.

NETTL, B. *The Study of Ethnomusicology*. University of Chicago Press, 1983.

NOAJ, R. B. (Ed.). *Talmud Babilônico*. BN Publishing, 2012.

ROSOWSKY, S. *The Cantilation of the Bible*. New York: The Reconstructionist Press, 1957.

SADIE, S.; LATHAM, A.; ZAHAR, J. *Dicionário Grove de Música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SMALL, C.; In WHITE, A. L. *In Sociological Review Monograph 34. Lost in Music: Culture, Style and The Music Event*. London and New York: Routledge & Kegan Paul, 1987.

TANACH KOREN. Jerusalém: Koren Publishers Jerusalem LTD., 2008.

UNTERMAN, A. *Dicionário Judaico de Lendas e Tradições*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

WEBER, M. *Os Fundamentos Racionais e Sociológicos da Música*. São Paulo: EDUSP, 1995.

WERNER, E. *The Sacred Bridge: The Interdependence of Liturgy and Music in Synagoge and Church during the First Millennium*. New York: Columbia University, 1959.

## Sobre o autor

Mestre pela Universidade de São Paulo em música, graduado pela Trinity College of London em Performance Violinística. Premiado nos principais concursos nacionais de música. Gravou ao lado de nomes importantes no cenário musical brasileiro. Ocupa-se com a pesquisa e com a grande arte do ensino sem deixar de ser um músico versátil e atuante em diferentes linguagens musicais.

Recebido em 30/07/2019

Aprovado em 06/05/2020

# O ENSINO DE ARTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DOS ORDENAMENTOS VIGENTES: PARADOXOS EM ANÁLISE<sup>1</sup>

## *ART TEACHING FOR BASIC EDUCATION IN THE LIGHT OF CURRENT ORDINATIONS: PARADOXES IN ANALYSIS*

Daiane Solange Stoeberl da Cunha  
Universidade Estadual Paulista  
[dai\\_flc@yahoo.com.br](mailto:dai_flc@yahoo.com.br)

Sonia R. Albano de Lima  
Universidade Estadual Paulista  
[soniaalbano@uol.com.br](mailto:soniaalbano@uol.com.br)

### Resumo

Este artigo traz parte da investigação de doutorado que aborda a integração das artes na formação de professores de Arte da Educação Básica no Brasil. A incongruência existente entre o hibridismo que caracteriza parte da produção artística contemporânea e a maneira como se processa o ensino das artes nos cursos superiores, em contraposição a uma atuação docente polivalente na educação infantil e no ensino fundamental, suscita uma reflexão crítica mais profunda. Desde 1960 a Educação Básica tem privilegiado um ensino artístico polivalente, contexto reafirmado pela recente BNCC (Base Nacional Comum Curricular), enquanto as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior valorizam uma formação específica em cada uma das linguagens artísticas. Nesse sentido o presente artigo se propõe a analisar e compreender a trajetória dos ordenamentos destinados ao ensino artístico com o intento de compreender as suas incongruências, o que precisa ser remodelado ou mantido e como adequar as matrizes curriculares dos cursos de arte a esse conjunto ordenatório.

---

1 Esse texto é parte da tese de doutorado da pesquisadora Daiane Solange Stoeberl da Cunha, intitulada "A Integração das Artes na Formação Docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha", tendo como orientadora a Prof. Sonia R. Albano de Lima. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código do Financiamento 001.

**Palavras-chave:** Ensino Artístico; Educação Básica; Educação Superior; Integração das Artes; Formação Docente.

## Abstract

This article presents part of the doctoral research that addresses the integration of the arts in the training of Art teachers of Basic Education in Brazil. The inconsistency between the hybridism that characterizes part of contemporary artistic production and the way in which the teaching of arts in higher education is carried out, as opposed to a polyvalent teaching role in early childhood education and elementary education, raises a deeper critical reflection. Since 1960 Basic Education has privileged a multipurpose artistic teaching, a context reaffirmed by the recent BNCC (National Common Curricular Base), while the Curricular Guidelines for Higher Education value a specific formation in each of the artistic languages. In this sense, this article proposes to analyze and understand the trajectory of the orders for artistic teaching with the intention of understanding their inconsistencies, what needs to be remodeled or maintained and how to adapt the curricular matrices of art courses to this ordering set.

**Keywords:** Artistic Teaching; Basic Education; Higher Education; Integration of the arts; Teacher Training.

O ensino artístico brasileiro, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, segue alicerçado em propostas pedagógicas divergentes. Na Educação Básica as artes são ensinadas sob uma perspectiva polivalente, integrando a música, a dança, o teatro e as artes visuais. Já na Educação Superior, a formação do professor de arte está concentrada na habilitação de um profissional que deve atuar com uma única linguagem artística. Essas diferentes posturas pedagógicas trazem para o ensino das artes algumas impropriedades que necessitam ser avaliadas, dificultando a propagação de um ensino artístico de qualidade e até mesmo a compreensão estética das produções artísticas contemporâneas que, de forma equânime, trabalham com as diferentes linguagens de forma integrada.



Diante dessa realidade, são inúmeras as questões a serem estudadas. No presente artigo vamos nos focar tão somente na trajetória histórica dos ordenamentos<sup>2</sup> voltados para o ensino artístico, trajetória essa que permitirá aos leitores compreender, com maior êxito, as incongruências que permeiam esse processo, o que necessita ser preservado ou modificado nesses ordenamentos e como melhor adequar as matrizes curriculares desses cursos a esse conjunto ordenatório.

Os ordenamentos educacionais que determinam e orientam as ações relativas à formação de docentes e as práticas de ensino das artes realizadas na Educação Básica seguem uma ordem cronológica que tem sido regularmente estudada por pesquisadores e professores da área, entre eles: Esperidião (2012); Figueiredo (2004, 2010); Jardim (2003, 2017); Paz (2000); Penna (2004, 2007); Pires (2003); Queiroz, Marinho (2010), Ribeiro (2009); Subtil (2012), Lima (2016, 2017).

Até a década de 60, o ensino das artes na educação básica brasileira não era ministrada de forma polivalente. O ensino da música e das artes visuais nas escolas de 1º e 2º grau enfatizava o ensino técnico e instrumental. O teatro e a dança não faziam parte do currículo escolar. Desde a primeira regulamentação do ensino de canto orfeônico em 1931 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, as políticas governamentais valorizaram o ensino de música, ainda que a metodologia empregada não abrangesse o desenvolvimento musical integral, por estar restrita ao canto orfeônico e submissa aos princípios culturais, morais e de civismo que regiam a política e a economia da época.

Porém, nos últimos 60 anos, inúmeras mudanças legislativas e prescritivas em relação ao ensino das artes na educação básica brasileira foram implantadas, apontando para um movimento em favor da inserção da arte na educação básica sob o contexto da polivalência. Esses ordenamentos não privilegiaram uma arte em detrimento de outra, entretanto, por razões das mais diversas, as instituições de ensino priorizaram de forma mais intensa, o ensino das artes visuais, negligenciando o ensino da música, do teatro e da dança. Vejamos o relato da educadora musical Maura Penna:

---

2 Os ordenamentos analisados neste trabalho reportam-se às leis promulgadas para a área de ensino.

[...] a realização efetiva do espaço potencial para as diversas linguagens artísticas –dentre elas a música – na prática escolar tem sido bastante desigual, dependendo de inúmeros fatores e de conjunturas locais. Assim, há redes públicas que realizam concursos para professores das várias linguagens artísticas, tratadas também em sua especificidade na prática escolar, ao passo que em outras os concursos e a prática escolar ainda se dão em uma perspectiva polivalente, enquanto ainda há outras em que o campo da arte se reduz às artes visuais (PENNA, 2007, p. 3).

A partir de 1961, a legislação brasileira implantou três importantes ordenamentos para a educação nacional: a Lei Ordinária nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Lei Ordinária nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e a Lei Ordinária nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, ainda uma referência nacional que vem sendo alterada inúmeras vezes em função de novas redações, vetos e inclusões de trechos e artigos a partir da aprovação de leis paralelas.

Na LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o ensino das artes foi abordado no parágrafo único do artigo 26:

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

*Parágrafo único.* Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, LDB n. 4024/61, artigo 26, parágrafo único).

Observa-se desde já que este ordenamento não privilegiou o ensino das artes, mas a implantação de técnicas de artes aplicadas, sem alusão ao termo polivalente. Presume-se dessa fala a implantação de um ensino artístico que não visava a capacitação dos alunos para a compreensão das artes em geral, mas a propagação de atividades

artísticas variadas, sem um referencial cognitivo adequado. Desta maneira, tanto a música quanto a dança e o teatro figuraram como atividades complementares a carga curricular e não foram consideradas disciplinas.

Dez anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, destinada ao ensino de 1º e 2º Grau, determinou a obrigatoriedade do ensino da educação artística:

Art. 7º. - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º grau, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, Lei n.5692/71, artigo 7º).

Neste período foram implantadas as Licenciaturas em Educação Artística, que tencionavam formar um professor de artes de natureza polivalente, capaz de atuar na educação básica com todas as linguagens artísticas. Esta formação docente, com o passar do tempo também privilegiou bem mais o ensino das artes plásticas, pois a grande maioria dos professores licenciados em educação artística, eram habilitados nas artes plásticas, fato que prejudicou o ensino da música e o cênico no ensino infantil e no ensino fundamental. Neide Esperidião analisa a prática docente em arte naquele momento:

Na prática, o professor de arte mesmo sendo considerado polivalente, passou a trabalhar mais especificamente, com a linguagem para a qual estava habilitado. Como uma grande parte destes professores possuía habilitação em Artes Plásticas, o ensino desta linguagem prevaleceu nas escolas públicas brasileiras. Mesmo aqueles que tinham outra habilitação na área artística, eram solicitados a trabalharem em sala de aula com as artes plásticas (ESPERIDIÃO, 2012, p. 219).

O Parecer do Conselho Federal de Educação- CFE n. 1284, de 09 de agosto de 1973 e a Resolução n. 23, de 23 de outubro de 1973 possibilitaram a criação dos primeiros cursos de Licenciatura em

Educação Artística. A educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, assim se pronuncia com respeito a esse momento:

Quando a Lei Federal 5692, de 1971, tornou a arte disciplina obrigatória na escola de 1º grau e em alguns cursos de 2º grau, os novos professores “compulsórios” correram às Escolinhas em busca de orientação. Somente em 1973 foram criados pelo governo federal os cursos universitários para formação dos arte-educadores (Licenciatura em Educação Artística) (BARBOSA, 1986, p. 16).

A formação recebida nesses cursos era insuficiente para o docente atuar em todas as linguagens artísticas, considerando-se principalmente a inexistência de espaços e materiais para ensinar as especificidades da música, da dança, do teatro e das artes tridimensionais – a escultura, a instalação, a performance. De certa maneira as aulas de educação artística ministradas na educação básica passaram a ser sinônimo de aulas de desenho e pintura. O ensino musical, quase extinto no ambiente escolar, deu lugar às práticas musicais recreativas extracurriculares, ocorrendo o mesmo com o ensino do teatro e da dança, que só estavam nessas escolas nas festividades previstas no calendário escolar ou como ferramenta pedagógica para o ensino de outras disciplinas, a exemplo, o ensino de história por meio de encenação, ou o ensino de língua portuguesa por meio de uma paródia – algo muito precário. Dessa forma, o ensino artístico passou para um segundo plano, sem espaço próprio no currículo, na carga horária e na estrutura física das escolas.

Mais tarde, o Parecer do CFE, nº 540, de 10 de fevereiro de 1977, enfatizou que a educação artística deveria ser considerada um elemento basilar nos currículos de 1º e 2º graus, mas ainda assim, como uma atividade complementar e não como uma disciplina. Este Parecer relata que a educação artística, a educação física, a educação moral e cívica e os programas de saúde, eram necessários porque auxiliavam a formação integral dos alunos, mas não precisavam ser repassadas como disciplinas e sim, como atividades extracurriculares (BRASIL, CFE Parecer 540, 10 de fevereiro de 1977).

Este Parecer confirma o repasse das artes na educação básica como atividade artística e não como disciplina e ainda conserva o viés polivalente anteriormente manifestado na Lei nº 5692/71:

[...] de tudo o que se esboçou até aqui, sobre a educação artística, chega-se a que não há um sentido maior em sua oferta limitada e uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade. Aquela “formação geral estética” a que se refere o autor citado há de ser o produto de uma atitude contínua da escola, que assinale a cada momento todas as experiências curriculares. Isto implica, evidentemente, um cuidado urgente com a formação de professores, especialmente aquela que se desenvolve em nível de 2º grau. A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, sem prejuízo do que se disse até aqui, é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente **polivalentes** no primeiro grau. Mas o trabalho deve se desenvolver, sempre que possível, por **atividades** e sem qualquer preocupação seletiva (BRASIL, CFE Parecer 540, de 10 de fevereiro de 1977, grifos nossos).

Assim expresso, as artes visuais continuaram a ser mais valorizadas por se tratar de uma prática mais acessível ao trabalho escolar. A pesquisadora Neide Esperidião (2012) ressalta que a falta de planejamento deste ensino foi confundida com improvisação e fez uso de metodologias de livre expressão que, de certa forma, mascararam a ausência dos conteúdos específicos presentes em cada uma das linguagens artística.

A educadora musical Maura Penna (2004), ressalta o avanço democrático obtido quando a educação artística se tornou obrigatória na Educação Básica no ano de 1971. Comenta que este espaço também esteve aberto ao ensino musical e cênico, entretanto, não houve uma significativa inserção da música e das artes cênicas neste mesmo espaço:

Vale lembrar que inúmeros livros didáticos de Educação Artística, publicados nas décadas de 1970 e 1980, apresentam atividades nas várias linguagens – artes plásticas, desenho, música e artes cênicas –, embora com

predominância das artes plásticas. Além disso, é essa a área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje [...] (PENNA, 2004, p. 23).

Já no final da década de 1980 os cursos de Educação Artística passaram a ser fortemente criticados e o discurso a favor da polivalência perde força diante da tendência pela formação específica nas áreas de arte em nível superior e pela organização das associações de classe como entidades representativas dos professores de Arte. A década de 1990 foi o momento em que a licenciatura em Educação Artística se enfraquece e começa a dar lugar à defesa pelo ensino específico das áreas artísticas:

Esse esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística, promovido pela prática e formação polivalente na Educação Artística, foi intensamente discutido na academia e nos encontros da área, inclusive nos congressos da FAEB/Federação de Artes Educadoras do Brasil. Desde modo, foi-se consolidando a defesa da formação e da atuação nas áreas artísticas específicas, o que se refletiu, inclusive, no abandono do termo Educação Artística na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) – Lei 9394/96 (PENNA, 2007, p. 2).

Da mesma forma esse discurso pejorativo atribuído as Licenciaturas em Educação Artística é corroborado pela fala da ex-Diretora do Conservatório Brasileiro de Música, Prof. Cecília Conde:

Sou formalmente contra o ensino de educação artística. Eu acho que ela provocou uma decadência no ensino de música, foi a confusão da decadência dos 20 anos, foi uma faca de dois gumes [...] Eu acho que é um curso de nada pra ninguém. Para nada. Você não pode formar, em quatro anos, ninguém, numa linguagem específica. Porque os bons profissionais que estão no campo da arte-educação eram músicos, antes de nada, ou eram pintores, antes de nada, ou eram atores ou artistas, criadores ou literatos [...] não estou

vendo ninguém sair bom nessa formação. Porque eles não dominam a linguagem. Porque o nosso primeiro e segundo graus não preparam ninguém para a arte. Você tem que fazer uma coisa básica; mudar o currículo do primeiro e segundo graus. Para quem vai fazer arte já ter desde o início um tempo que possa dedicar a sua expressão artística mais forte. Da primeira à quarta série todo mundo deveria ter todas as linguagens, mas da quarta a oitava já se começaria a elaborar um espaço mais definido. E no segundo grau idem, porque não é possível fazer toda a formação que é para formar médico, engenheiro, advogado e não desenvolver nada do seu lado sensível, artístico. Então, não dá para depois de quatro anos, você dominar todo o lado pedagógico, todo o lado de fundamento de arte-educação, o lado psicológico e mais toda a linguagem artística da sua linguagem específica. É impossível você cominar. Seria impossível. Temo que agir em vários níveis, enquanto a gente não mudar o terceiro grau, que dizer a formação de quem vai ser professor (Revista Fazendo Artes, nº 10, p. 9-10).

Conforme expresso por Lima (1999, p. 129) a fala da professora Cecília Conde deixa claro que os docentes na época, aceitaram uma lei sem discutir suas bases dentro do Ministério de Educação e Cultura. Pessoas influentes no cenário artístico da época acreditaram num prestígio que não tinham. Esta professora recorda que o país estava passando por uma repressão política e ver a palavra “arte” inserida no currículo escolar já propiciava à categoria, uma certa importância. Ela considerou que neste momento faltou uma reflexão mais profunda sobre o assunto.

Lima também afirma que depois de implantados os cursos de educação artística, os setores das artes plásticas, desenho e artes cênicas se fortaleceram, o mesmo não ocorrendo com o setor musical. Mesmo anteriormente esses setores mantiveram-se mais atentos e mais abertos às transformações culturais da sociedade e souberam se adequar mais facilmente às novas leis, infiltrando-se nas escolas de nível fundamental e médio, nos congressos, em grupos de estudo de arte-educação e na educação de modo geral, elaborando pesquisas em suas áreas e lutando para criar novas fontes de trabalho, requereram sua oficialização e continuaram oferecendo um bom serviço a coletividade. Os professores de música não se preocuparam com esse

viés sociocultural e quando promulgada a Lei n. 5.692/71, o ensino musical de formação básica foi perdendo espaço dentro do sistema da educação básica nacional (LIMA, 1999, p. 129-130).

Lima, em publicação de 2016, ao se reportar aos Cursos Superiores de Educação Artística, afirma que mais do que nunca eles vieram para atender um preceito político econômico da época:

Esta nova proposta nasceu para atender às necessidades de uma sociedade que, depois da Revolução Industrial, precisava de indivíduos mais criativos e inovadores para o mercado de trabalho. De certa forma, os Cursos Superiores de Educação Artística cumpriram esta finalidade, mas não subsidiaram uma formação especializada tanto na Dança, como no Teatro, no Design e na Música. Ao longo dos tempos ficou evidenciada a fragilidade pedagógica destes cursos e a formação de professores cada vez mais despreparados para promover um ensino artístico que privilegiasse, em igualdade de condições, todas as linguagens artísticas incluídas (LIMA, 2016, p. 23).

Essa situação um tanto traumática na formação e atuação dos docentes de arte na educação básica, foi contemporizada com a promulgação da LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que considerou a Arte como uma das áreas de conhecimento, substituindo a nomenclatura “educação artística” por “ensino de arte”, portanto, as artes deveriam integrar a matriz curricular das escolas de educação básica, mas sob uma perspectiva polivalente, conforme expresso no § 2º do art. 26 da LDB n.º 9.394/96:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos [...]

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da



Educação Básica (BRASIL, LDB. n. 9394, de 20 de dezembro de 1996).

Apesar deste ordenamento trazer inúmeros benefícios ao ensino das artes na educação básica, mais uma vez a música e as artes cênicas não obtiveram a mesma sorte atribuída às artes visuais. Granja expressa bem essa realidade:

Na atual configuração curricular da escola, a Música está longe de ocupar um lugar de destaque. Ainda que esteja presente em parte das atividades de integração e/ou em atividades lúdicas nas séries iniciais da educação, à medida que as séries avançam, a Música vai perdendo espaço dentro do currículo para as disciplinas mais tradicionais como Matemática, Língua Portuguesa, Biologia etc. Quando mantida no currículo, é tratada como disciplina isolada, desvinculada de um projeto educacional integrado. Outras vezes, permanece no currículo como disciplina optativa, destinada àqueles poucos que têm talento ou que já tocam algum instrumento (GRANJA, 2006, p. 15).

Para Neide Esperidião (2012, p. 221), ainda que o ensino de Arte comportasse o ensino da música e das demais linguagens, a falta de clareza da lei não favoreceu grandes mudanças no contexto escolar. A polivalência continuou sob uma perspectiva bastante pejorativa, os professores, na maioria, priorizaram o ensino das artes visuais, em detrimento do ensino da música e das demais linguagens, houve pouca valorização dos programas locais de ensino de música e falta de clareza nos editais de concursos públicos para ocupação de cargos de docente no ensino das artes.

De 1996 até 2017 diversas alterações foram introduzidas no artigo 26 da LDB 9394/96. No que se reporta ao ensino da música, a Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, considerou a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular da Educação Básica (BRASIL, Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008). Esta alteração legislativa, apesar de ter ganho muita visibilidade e aprovação dos educadores musicais e das associações de classe como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM e a

Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM, não gerou uma significativa mudança no ambiente escolar, apesar das inúmeras discussões entorno da temática. Depois de 8 anos, sem grandes mudanças na realidade escolar, o artigo 26 da LDB n. 9394/96, foi novamente remodelado incluindo a obrigatoriedade do ensino de teatro, dança e artes visuais, ao lado da música e sob igualdade de condições, em razão da Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, Lei 13.278, de 02 de maio de 2016).

Todas as alterações implantadas no art. 26 da LDB 9394/96, são unânimes em considerar o ensino das artes na Educação Básica de natureza polivalente. Em alguns momentos esse ensino tornou-se obrigatório para todos os níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), em outros, ele se estendeu apenas para a Educação Infantil e fundamental, conforme previsto na Medida Provisória n.746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, MP n. 746, de 22 de setembro de 2016). Em virtude das alterações impostas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, houve a inclusão do artigo 35-a, parágrafo 2º na LDB n. 9394/96, tornando obrigatório o ensino das artes também no Ensino Médio, mas na forma de estudos e práticas e não como disciplina:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º. A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º. A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas

de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, LDB N. 9394, de 20 de dezembro de 1996).

Hoje o ensino das artes na Educação Básica é assim realizado. Na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é o professor generalista que atua como unidocente responsável por todos os conteúdos curriculares, inclusive o da Arte. Nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a disciplina de Arte ocupa espaço próprio na carga horária sendo responsabilidade de um único professor que ministra os diferentes conteúdos que compõe a área de Arte.

Na contramão do apregoado para o ensino das artes na educação básica, em retalhamento ao que vinha acontecendo nos cursos de Licenciatura em Educação Artística, no Ensino Superior, a partir de 2004, houve um amplo fortalecimento dos ordenamentos voltados para esse nível de ensino, a favor da capacitação de um professor de Arte atuante em uma única linguagem artística. Essa tendência, desde 1990, se fez presente nos discursos acadêmicos, dicotomizando o ensino das artes em seguimentos específicos de pesquisa, produção e ensino, contrariando veementemente o viés polivalente atribuído ao ensino artístico na Educação Básica. A área de Arte foi subdividida em subáreas: música, artes visuais, teatro e dança. Cada uma dessas subáreas criou suas associações, seus cursos de graduação e pós-graduação. Como reflexo deste pensamento, foram emitidas diretrizes específicas para as graduações em artes, a saber: Música, Teatro, Dança e Design (Resolução CNE/CES nº 2, de 08 de março de 2004); graduação em Cinema e Audiovisual (Resolução CNE/CES nº 10 de 27 de julho de 2006); graduação em Artes Visuais (Resolução CNE/CES nº 1 de 16 de janeiro de 2009).

Esta realidade implantada pela LDB n. 9394/96, segue até hoje em todo território brasileiro, com mutações de carga horária e na maneira como é ministrada. O Estado do Paraná, por exemplo, oferece 2 aulas de Arte semanais em todas as séries do Fundamental 2, e no Ensino Médio fica facultativo para a escola oferecer esta disciplina em uma ou duas séries. Já em outros estados, como São Paulo e Bahia, a carga horária é de uma aula semanal de Arte nas escolas públicas. Quanto às escolas privadas, em todo Brasil, há uma grande variação de carga horária e de abordagem, sendo que há escolas que oferecem o ensino das artes em aulas específicas no currículo diversificado, outras

em atividades extraescolares, outras oferecem apenas a disciplina de Arte, contemplando todos os conteúdos em apenas uma hora semanal.

No que diz respeito à música, a proposta presente no parágrafo 2º da Lei n. 11.769/08 de exigir dos professores de música a formação musical especializada foi vetada. A justificativa do relator foi baseada na análise comparativa à formação exigida para as demais áreas de conhecimento:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daquelas que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, mensagem n. 622, 2008).

A Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, Resolução CNE/CP, 2002) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Elas se constituem em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada curso de Licenciatura e se aplicam a todas as etapas e modalidades da Educação Básica: a organização curricular, a construção do projeto pedagógico, a definição das competências necessárias para a atuação profissional, critérios de organização da matriz curricular, formas de avaliação da oferta dos cursos, entre outras recomendações.

O artigo 3º desta Resolução manifesta a necessidade de haver coerência entre a formação docente realizada no Ensino Superior e a prática futura esperada do docente na Educação Básica em todas as áreas de conhecimento:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - **a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor**; III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, Resolução CNE/CP, 2002, grifo nosso) .

Essa exigência legal não tem sido contemplada. No que diz respeito ao ensino das artes observa-se a incoerência pedagógica existente nos cursos de Licenciatura, que habilitam um docente para atuar em uma única linguagem e a prática docente a ser realizada na Educação Básica que deve ser polivalente.

Na atualidade, o documento orientador do sistema educacional brasileiro é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, juntamente com a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Estes documentos substituíram os diferentes documentos curriculares que nortearam as práticas educacionais em nível federal, estadual e municipal até 2017, entre eles estão o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Este ordenamento, mesmo trazendo nova nomenclatura à estrutura curricular, não apresenta significativas alterações quanto ao trato dado à Arte, norteadado anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mantém-se a abordagem das quatro linguagens artísticas - teatro, artes visuais, dança e a música - agora denominadas de unidades

temáticas incluídas no componente curricular Arte. O destaque maior está na inclusão das *Artes Integradas* também como unidade temática.

O que chamamos hoje de *Artes Integradas* é o resultado de um processo histórico-cultural no qual as artes se aproximam e passam por diferentes processos de confluência e fusão, dando surgimento às chamadas linguagens artísticas híbridas. Nesta confluência surgem novas expressões artísticas: a *performance art*, a arte sonora, as instalações e esculturas sonoras, entre outras. O mesmo processo vem ocorrendo nas artes visuais, na dança e no teatro, desde a *pop art* ao *happening*. Assim, as fronteiras entre as artes vão sendo desconstruídas e novas disciplinas artísticas surgem e se tornam importantes formas de expressão artística integradas.

Construída sobre os princípios da Constituição de 1988 e do Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014), em cumprimento da LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece dez competências gerais para a Educação Básica, que versam sobre conhecimentos científicos, artísticos, culturais e o desenvolvimento pessoal e social. Dentre as dez competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, ressaltamos duas delas que tratam com maior objetividade a aprendizagem artística:

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Estas competências estão detalhadas em cada uma das etapas da Educação Básica e, em relação ao Ensino Fundamental – anos finais, a Arte é um componente inserido na área de conhecimento denominada de Linguagens, com objetivos, unidades temáticas, habilidades e competências específicas (BRASIL, 2017, p. 28). Esta nova concepção prevê a ampliação de capacidades expressivas em manifestações

artísticas, corporais e linguísticas. No que diz respeito ao componente curricular Arte, a BNCC prevê:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017, p. 191).

Esses pressupostos trazem a experiência e a vivência artística como práticas sociais e o aluno como protagonista e criador. Na aprendizagem, os processos criativos ganham a mesma importância dos produtos artísticos; a prática investigativa é valorizada tanto na compreensão histórica da Arte quanto na busca de poéticas pessoais, a partir de seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

De acordo com a proposta da BNCC a *criação* refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos; a *crítica* refere-se às impressões, compreensões por meio do estudo e da pesquisa, articulando ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais; a *estesia* refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais; a *expressão* refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos de cada linguagem, tanto em âmbito individual quanto coletivo; a *fruição* refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais; a *reflexão* refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais (BRASIL, 2017).

Não há referência explícita a nenhum autor ou teoria da arte, porém, fica clara a ampliação da abordagem metodológica triangular

que vigorou nos PCN's e nos discursos pedagógicos voltados para o ensino de arte, ou seja: a fruição, a produção e a reflexão.

Cada uma das linguagens artísticas que compõe o componente curricular Arte, é entendida a partir das suas especificidades signícas e expressivas. A música, por exemplo, deve ser ensinada pela percepção, pela experimentação, pela reprodução, pela manipulação e pela criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos por meio de um processo que lhe permita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017, p. 193).

A BNCC explicita de maneira muito clara a abordagem integradora das linguagens artísticas, sugerindo a não compartimentação destes conhecimentos tanto nas propostas para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental e Médio. Propõe a conversa entre as linguagens, e delas com a literatura, promovendo maior conhecimento das produções artísticas híbridas:

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (BRASIL, 2017, p. 194).

Este ordenamento propõe que na Educação Infantil as artes estejam inseridas no campo de experiência denominado “Traços, sons, cores e formas” direcionando a abordagem que contemple por meio de experiências diversificadas, vivência de diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. São apresentados três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada nível da Educação Infantil contemplando todas as artes de forma integrada.



Para o Ensino Fundamental, a BNCC insere a Arte como um dos componentes curriculares da área de Linguagens, sob a perspectiva da aquisição de competências, devendo ser abordada por meio de seis dimensões que visam a integração dos conhecimentos das linguagens artísticas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão. O trabalho pedagógico com cada uma das unidades temáticas (música, dança, artes visuais, teatro e artes integradas) está orientado pelos objetos de conhecimento específicos e pelas habilidades a serem desenvolvidas.

A proposta da BNCC para o Ensino Médio contempla a Arte como uma área de conhecimento que compõe a *formação geral básica*. Nos *itinerários formativos* está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, seguindo as orientações da Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º (BRASIL, 2018).

A proposta do ensino das artes conforme expressa a BNCC também está centrada na polivalência, no sentido de designar ao professor a tarefa multifuncional no ensino de todos os conteúdos das diferentes manifestações artísticas. Ela não prevê uma aprendizagem de base tecnicista, mesmo se considerarmos o delineamento destinado a cada uma das artes, pois incentiva a abordagem fluida e desfragmentada das linguagens artísticas. Assim, este documento orientador pressupõe a ampliação das fronteiras entre as linguagens, superando a visão compartimentada e estanque do ensino de artes visuais, dança, teatro e música. Deste modo, observamos na BNCC uma mudança do paradigma tecnicista na concepção de ensino da Arte que vigorava anteriormente no Brasil: “[...] é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance” (BRASIL, 2017, p. 194).

De maneira objetiva, a BNCC coloca as *Artes Integradas* como uma quinta unidade temática do componente Arte no ensino fundamental, ao lado da música, dança, teatro e artes visuais. A inserção das Artes Integradas além de valorizar o diálogo entre as artes, reflete a importância que se tem dado a produção artística híbrida. A proposta da BNCC é que esta unidade temática possa explorar as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, incluindo o uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Este

documento enfatiza as práticas de ensino que objetivam as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas. Desta maneira o professor aborda de maneira concomitante, em uma mesma proposta, aspectos da corporalidade, da visualidade, da sonoridade, da musicalidade, da espacialidade e da teatralidade. Além de articular as diferentes linguagens e suas práticas, possibilita também o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Este ordenamento propõe o desenvolvimento gradativo das habilidades. No caso da música, por exemplo, a aprendizagem se inicia com os bebês na exploração de sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente, seguido da criação de sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música, pelas crianças menores de 4 anos; na sequência elas serão estimuladas a utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. Nos anos iniciais do ensino fundamental a habilidade a ser desenvolvida nos *Processos Criativos* passa a ser: “Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo” (BRASIL, 2017, p. 201).

Este exemplo mostra o percurso formativo de uma das habilidades sugeridas no ensino de música e se integra aos demais percursos das diferentes habilidades das outras linguagens (artes visuais, dança, teatro e artes integradas), que, por sua vez, agregam o ensino de Arte proposto pela BNCC. Dessa maneira, o ensino de Arte na educação básica tem como objetivo o desenvolvimento integrado de todas as linguagens artísticas.

Fica claro que a BNCC exige um professor de Arte com uma formação que dê conta do ensino das linguagens artísticas de maneira equânime e promova a integração dos aspectos específicos de cada uma delas na construção do conhecimento artístico voltado para a atualidade - um ensino que não se volta para o tecnicismo.

Esta demanda expõe ainda mais a incongruência que existe entre a formação obtida nas Licenciaturas em linguagens artísticas específicas e a exigência de professores de arte para atuar na educação básica sob uma perspectiva polivalente.

O edital do concurso público nº 17/2013 para provimento no cargo de professor, nas disciplinas da matriz curricular e pedagogo, do Quadro Próprio do Magistério – QPM, da Secretaria de Estado da Educação – SEED do Estado do Paraná, confirma essa conduta (PARANÁ, Edital Nº 017, de 18 de fevereiro de 2013. Como requisito de escolaridade mínima foi exigido “Licenciatura Plena na disciplina de inscrição”, sem restringir nenhuma das modalidades de formação de professores de Arte, a saber: 1- As Licenciaturas específicas em Música, Dança, Teatro e Artes Visuais; 2- As Licenciaturas em Arte, sob a perspectiva das artes integradas, como é o caso da Licenciatura em Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro, da Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná - UFPR/ Litoral e da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB; 3- as Licenciaturas em Educação Artística. Entretanto, ao analisar os conteúdos programáticos das provas escritas e da prova didática exigidos, fica claro que mesmo com a intenção de aprovar um professor com competência na área de Arte como um todo, o edital especificou as especificidades que os docentes deveriam ter em cada uma das linguagens separadamente, ou seja: os fundamentos estéticos, sua história, o repertório e as técnicas específicas de cada uma delas:

ARTE - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: Histórico da Disciplina no Brasil e Estado do Paraná: a história do ensino de Arte no Brasil. Fundamentos teóricos da Arte (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais). Influência estrangeira e sua incorporação ao ensino brasileiro: período colonial e império; da primeira república até 1960. A lei nº 5692/71 e sua vigência na escola pública. Os movimentos dos anos 80. O Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná (1992). As Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino (DCEs) – Arte. Fundamentação Teórica: teorias críticas da arte que têm como ponto de referência o materialismo histórico dialético. Filosofia da Arte. Sociologia da Arte: função social da arte. Psicologia da Arte. Cultura popular, erudita, Indústria Cultural e as novas tecnologias na arte contemporânea. Interpretações da arte na sociedade: arte como ideologia, arte como forma de conhecimento, arte como trabalho criador. Conteúdos Estruturantes: Elementos Formais. Composição. Movimentos e períodos. ARTES VISUAIS. ELEMENTOS FORMAIS: linha, forma, superfície,

volume, luz, cor, textura. COMPOSIÇÃO: bidimensional, tridimensional, figurativo, abstrato, cânones clássicos, composição cromática, perspectiva, planos, profundidade, semelhanças, contrastes, ritmo visual, simetria, proporção, técnica: pintura, fotografia, desenho, gravura, pontilhismo, grafitti, escultura, arquitetura, audiovisual. Gêneros: retrato, natureza morta, paisagem. MOVIMENTOS E PERÍODOS: Arte na pré-história, arte no antigo Egito, arte greco-romana, arte medieval, arte românica e gótica, renascimento, barroco, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, cubismo, abstracionismo, dadaísmo, surrealismo, pop art, arte contemporânea, arte brasileira, arte paranaense, indústria cultural, arte latino-americana, arte brasileira, arte afro-brasileira, arte africana e indígena. DANÇA. ELEMENTOS FORMAIS: movimento corporal, tempo, espaço. COMPOSIÇÃO: peso, salto e queda, fluxo, eixo, giro, movimentos articulares, aceleração e desaceleração, ponto de apoio, rolamento, lento, médio e rápido, níveis, deslocamento, direções, planos, coreografia, rotação, formação. Gêneros: étnica, popular, salão. Técnica: Improvisação. MOVIMENTOS E PERÍODOS: dança circular, dança oriental, dança clássica, dança moderna, dança contemporânea, hip-hop, indústria cultural, dança indígena. TEATRO. ELEMENTOS FORMAIS: personagens: expressões corporais, vocais, gestuais e faciais, ação, espaço. COMPOSIÇÃO: representação, texto dramático, cenografia, roteiro, sonoplastia, iluminação, figurino, adereços, máscara, caracterização e maquiagem. Gêneros: tragédia, comédia, drama, épico, de rua. Técnicas: teatro direto e indireto, improvisação, monólogo, jogos teatrais, direção, produção. MOVIMENTOS E PERÍODOS: Teatro Greco-romano, Teatro Renascentista, teatro do oprimido, teatro dialético, teatro pobre, teatro do absurdo, teatro engajado, teatro brasileiro, teatro paranaense, teatro popular. MÚSICA. ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES. Conteúdos básicos específicos de música, para as séries do Ensino Fundamental e médio. 1. ELEMENTOS FORMAIS: altura; duração; timbre; intensidade; densidade. 2. COMPOSIÇÃO: elementos da música: ritmo, melodia, harmonia, escalas: modal, tonal, diatônicas, pentatônicas, cromáticas. Gêneros musicais: erudito, clássico, popular brasileira, étnico, folclórico, pop, rock. Técnicas: improvisação, vocal, instrumental, eletrônica e mista 3. MOVIMENTOS E PERÍODOS. Música Popular Brasileira, Indústria Cultural, Engajada, Vanguarda, Ocidental Oriental, Tropicália, Jovem Guarda, Africana,

Latino-Americana, Paranaense, Contemporânea (PARANÁ, Edital N° 017/2013, de 18 de fevereiro de 2013).

Não obstante, nos 5 temas propostos ao candidato para ministrar uma aula de 20 minutos, não foi agregada nenhuma temática envolvendo as artes integradas:

O plano de aula deverá versar sobre um dos temas estabelecidos no Anexo IV do presente Edital, observada a disciplina de inscrição, e considerar os anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio [...] a) Arte Contemporânea. b) Dança nas aulas de arte. c) O audiovisual nas aulas de arte. d) Teatro nas aulas de arte. e) Música nas aulas de arte” (PARANÁ, Edital N° 017/2013, de 18 de fevereiro de 2013).

Diversamente, no Concurso Público para professores pelo Governo do Estado da Bahia, com Edital de abertura de inscrições lançado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (BAHIA, SAEB/02/2017, de 09 de novembro de 2017), a área de Arte foi contemplada, contendo as seguintes etapas: Prova Objetiva, Prova Discursiva e de Títulos. Neste concurso foram avaliados os conhecimentos gerais, os conhecimentos interdisciplinares e os conhecimentos específicos de Arte. Os requisitos de escolaridade e titulação para estas vagas foram assim enumerados:

Diploma, devidamente registrado, de curso superior de licenciatura plena de formação em Arte, definido pela Resolução do Conselho Estadual de Educação n° 110/2015, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia em 29/12/2015, ou diploma de licenciatura interdisciplinar adstrita ao campo das Artes, ou, ainda, diploma de habilitação - em campos conexos às artes ou ao ensino das artes - oriundo de curso superior de licenciatura, fornecido por Instituição de Ensino Superior em situação regular no cadastro do Ministério da Educação (MEC) (BAHIA, SAEB/02/2017, de 09 de novembro de 2017).

Note-se que a formação interdisciplinar oferecida pela Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB foi contemplada nesse

edital, como uma das possibilidades de formação superior, licenciaturas essas que tem se proliferado em alguns estados brasileiros e que pensam a polivalência sob um viés altamente interdisciplinar, o que retira desse termo o seu sentido pejorativo.

Outro aspecto a se considerar é a descrição dos conteúdos programáticos exigidos nas provas de seleção desses professores de Arte:

ARTE A arte na educação para todos - a integração das suas linguagens na BNCC. Fundamentos da Arte-Educação. O ensino da arte na formação artística, estética e cultural. O ensino da Arte a partir dos pressupostos da Lei federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, Lei federal nº 11.645, de 10 de março de 2008 e Lei federal nº 13.278, de 02 de maio de 2016, bem como da Resolução CEE nº. 110/2015: a configuração legal das linguagens da arte para os sistemas de educação. Interculturalidade e multiculturalidade no ensino da Arte. A cultura popular brasileira: formação histórica, multiculturalismo e diversidade. Práticas de cultura artística e narrativas que entrelaçam costumes coletivos e práticas de vida. A estética do cotidiano no ensino da Arte. A produção de leitura no ensino da Arte nas suas diferentes áreas. Principais movimentos artísticos do século XX no Brasil. A estética do cotidiano no ensino da Arte. Arte-educação e epistemologia do ensino de Arte: relações e contradições do ensino da arte nas escolas e na contemporaneidade (BAHIA, SAEB/02/2017, de 09 de novembro de 2017).

Já se observa na leitura deste edital o intuito de atender mais diretamente os contextos e temáticas filiadas a interdisciplinaridade, a multi e interculturalidade. Dessa forma, houve a preocupação neste edital de contemplar as Licenciaturas Interdisciplinares que já estão sendo ministradas neste Estado, que de modo geral não privilegiam uma ou outra linguagem artística, mas todas as artes de forma integrada.

Para concluir esta avaliação do contexto do ensino e formação de professores de Arte no Brasil, trazemos para reflexão o que está contido na Meta n. 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2011-2020:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 88).

Entende-se, portanto, que essa Meta ainda enfatiza a necessidade de atribuir ao docente de arte uma formação focada em uma das linguagens artísticas, talvez com a pretensão que as escolas de ensino básico possibilitarão a contratação de um docente para lecionar cada uma das linguagens artísticas mencionadas. Entretanto, é importante retratar que apesar de o PNE assegurar a formação superior dos professores da Educação Básica em curso de licenciatura na área de conhecimento em que irá atuar, muitas das regiões do Brasil ainda não têm professores habilitados em Arte, restando essa atividade para ser ministrada por professores de qualquer área de conhecimento.

Na contramão dessa abordagem, verificamos na página do E-mec<sup>3</sup> que contempla o cadastro de instituições e cursos de educação superior que até o ano de 2017, o Brasil comportava três Licenciaturas com o perfil de formação de professores em Arte sob uma perspectiva interdisciplinar: a Licenciatura em Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro; a Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná - UFPR/Litoral e a Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB.

As matrizes curriculares dessas licenciaturas se diferenciam das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura com formação em uma única linguagem artística e também, daquela veiculadas nos cursos de Educação Artística ofertados na década de 1970. Essas licenciaturas abordam a Arte enquanto área de conhecimento e trabalham as diversas linguagens de forma integrada e equânime. Nesse sentido os

---

3 Sistema de credenciamento de instituições de Ensino Superior brasileiras, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 20 nov 2019.

modelos curriculares adotados nesses cursos, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam estas formações e o perfil docente em formação, apresentam-se coerentes às exigências dos ordenamentos voltados para a Educação Básica.

A partir da análise legislativa e estrutural da trajetória histórica do ensino de Arte no Brasil, restou provado: a) a continuidade de propostas pedagógicas diferenciadas tanto para a educação básica como para o ensino superior das artes; b) a insuficiência de professores de arte para atuarem na educação básica sob uma perspectiva polivalente, como determina os ordenamentos da área; c) o predomínio de professores de artes para a educação básica formados em Licenciaturas que se concentram no aprendizado de uma única linguagem, favorecendo em muito os docentes detentores de Licenciaturas em Artes Visuais.

Na contramão desse processo temos assistido a abertura conferida pela BNCC ao ensino das artes integradas e o surgimento de Licenciaturas Interdisciplinares que surgem em diversas regiões brasileiras. Estas iniciativas abrem espaços para a implantação de novas posturas docentes e projetam um ensino artístico polivalente diferenciado, integrado a uma filosofia pedagógica interdisciplinar, capaz de validar mais atentamente a produção artística contemporânea, a cultura e as questões sociais que se conectam com o ensino das artes no país. Elas parecem responder de forma benéfica às pretensões educativas propostas pelos ordenamentos, no entanto, os resultados dessas formações só poderão ser avaliados em um futuro próximo.

## Referências

BAHIA. *Edital de abertura de inscrições SAEB/02/2017, de 09 de novembro de 2017*. Disponível em: <http://noticiasconcursos.com.br/wp-content/uploads/2017/11/Edital-Concurso-SEC-SEE-BA-Educa%C3%A7%C3%A3o-2017-2018.pdf> Acesso em: 02 jul 2020.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Versão Final*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 02 jul 2020.



\_\_\_\_\_. *Lei n. 4024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no DOU em 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Publicada no DOU em 12 de outubro de 1971. Revogada pela LDB 9394/96. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 1284*, de 9 de agosto de 1973.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. *Resolução n. 23*, de 23 de outubro de 1973.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 540*, de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei n. 5.692/71. Documento n. 195, Rio de Janeiro, fev. 1977. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704> Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 3*, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kuirw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kuirw0TZC2Mb/content/id/51281622) Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. DOU em 19 de agosto de 2008. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1) Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.278*, de 02 de maio de 2016. Altera a Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, referente ao ensino da arte. DOU de 19 de agosto de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm) Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Medida Provisória n.º 746*, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm) Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824> Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf) Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução n. 2*, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf> Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. *Resolução n.º 10*, de 27 de junho de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Cinema e Audiovisual e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_06.pdf) Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. *Resolução n.º 1*, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_06.pdf) Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica *Resolução n. 02*, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14875-pceb-012-13&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb-012-13&Itemid=30192) Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Mensagem n. 622*, de 18 de agosto de 2008, Razões do Veto. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm) Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, v.6, 130, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) Acesso em: 02 jul 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. DOU de 26 de junho de 2014. Edição Extra. Seção 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) Acesso em: 02 jul 2020.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação musical e formação de professores: suite e variações sobre o tema*. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio. L. F. A. Preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

\_\_\_\_\_. *O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica*. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel. Disponível em: <http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/FIGUEIREDO%20-%20Leis%20musica%20na%20escola.pdf> Acesso em: 02 jul 2020.

GRANJA, Carlos Eduardo S. Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Os sons da República: o ensino de música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República*. 1889-1930. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. GT- 02: Os sons da república - o ensino da música nas escolas Públicas de São Paulo na primeira república 1889-1930. *Anais... XXVII Reunião da ANPED*. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt02/t0214.pdf> . Acesso em: 02 jul 2020.

LIMA, Sonia Regina Albano de. *Escola Municipal de Música: criação e desenvolvimento*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) PUC-SP. São Paulo, 1999. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/5035> Acesso em: 16 mar 2020.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: Uma Prioridade Para O Ensino Musical. *Revista Música Hodie*, 7(1). 2007. Disponível em: <https://revistas.ufa.br/musica/article/view/1754> Acesso em: 26 out 2019.

\_\_\_\_\_. *Dialogando com os ordenamentos Brasileiros voltados ao Ensino das Artes e da Música*. Revista FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n 48, p. 43-56, jan/abr. 2017.

LIMA, Sonia Regina Albano de; BRAZ, Ana Lucia Mogueira. *Ensino musical sob uma perspectiva sensibilizadora*. Revista Interdisciplinaridade. n.09, 2016.

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. *A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: analisando a legislação e termos normativos*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. *A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura?* XVII CONFAEB. IV Colóquio de Arte, Florianópolis, 2007.

PARANÁ, *Edital nº 017/2013*, de 18 de fevereiro de 2013. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2018/02/edital-017-2013-seed-magisterio.pdf> Acesso em: 02 jul 2020.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. *A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho *Música nas escolas de Educação Básica: trajetória e perspectivas*. In: Congresso da ANPPOM, 20, 2010, Florianópolis. *Anais...* 2010.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. *Trajetórias e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais do XV Confaeb*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SUBTIL, Maria José Dozza. *A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

## Informações sobre as Autoras

*Daiane Solange Stoeberl da Cunha* é doutora em Música pelo Instituto de Artes da Unesp/SP (2020). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2006), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2003). Especialista em Música Eletroacústica com ênfase em Composição pela UNESPAR- FAP (2016). Foi bolsista Capes durante o doutorado. Realizou Estágio Doutoral na Universidad Autónoma de Madrid (2018-2019). É docente na Licenciatura em Arte na UNICENTRO desde 2008. Autora de livros e artigos nos seguintes temas: artes integradas, ensino de música contemporânea, interdisciplinaridade, formação docente, práticas criativas na educação musical e novas tecnologias.

*Sonia Regina Albano de Lima* é doutora em Comunicação e Semiótica - Artes (PUC/SP); pós-doutora em interdisciplinaridade e educação pelo GEPI-PUC/SP; pós-doutora em música pelo IA-UNESP; bacharel em instrumento - piano (FMCG); bacharel em direito (USP). Desde 2005 atua no Programa de Mestrado e Doutorado em Música do IA-UNESP. Possui livros, coletâneas, artigos e pesquisas envolvendo a interdisciplinaridade, música, performance e educação musical. Foi Presidente da ANPPOM de 2015 até 2019.

Recebido em 24/03/2020

Aprovado em 26/05/2020

# CANTOR E CANTOR DE MICROFONE – DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE MÚSICA, MÚSICA POPULAR E INDÚSTRIA DA CULTURA

## *SINGER AND MICROPHONE SINGER – A CONCEPTUAL DISCUSSION ON MUSIC, POPULAR MUSIC AND THE CULTURE INDUSTRY*

Rubens Russomanno Ricciardi  
Universidade de São Paulo  
[rubensricciardi@gmail.com](mailto:rubensricciardi@gmail.com)

### Resumo

No artigo há um estudo conceitual sobre o canto. Por conta da indústria da cultura, o canto milenar passou a ser chamado de canto lírico. Essa expressão, contudo, não faz sentido. O canto da indústria da cultura se impôs soberano na ditadura da opinião pública. Mas é um tipo de história recente de cerca de um século. O artigo propõe que, numa perspectiva histórico-musicológica, mais adequado seria chamar o canto na arte e na arte popular simplesmente de canto, já o canto na indústria da cultura de canto de microfone.

**Palavras-chave:** Canto; Canto com microfone; Arte; Arte popular; Indústria da cultura.

### Abstract

In the article there is a conceptual study on singing. Because of the culture industry, the ancient song came to be called lyrical song. This expression, however, does not make sense. The corner of the culture industry was sovereign in the dictatorship of public opinion. But it is a type of recent history of about a century. The article proposes that, in a historical musicological perspective, it would be more appropriate to call singing in art and popular art simply singing, whereas singing in the microphone singing culture industry.

**Keywords:** Singing; Microphone Singing; Art; Folk Art; Culture Industry.

A vontade de sistema denota falta de integridade.  
(Friedrich Nietzsche, 1888)

Propomos uma discussão conceitual sobre o modo como definimos e chamamos as coisas. As coisas recebem nomes. O nome é a palavra ou expressão que designa algo. Os nomes condicionam nosso pensamento. A palavra não é mera convenção. Por meio da palavra interpretamos, compreendemos e articulamos tudo com que interagimos na vida.

Desde antes de William of Ockham, filósofo medieval inglês radicado na Baviera, questiona-se a validade universal das palavras. Em especial, o nominalismo (ou conceitualismo) de Ockham questiona a existência de conceitos válidos universalmente (universais), pois os mesmos só existem, de fato, na mente humana. Ou seja, os universais só se tornam realidade no pensamento. E vivemos de acordo com que julgamos compreender.



William of Ockham (iconografia de 1341)

Acontece que, em boa parte das vezes, as palavras são falsas. Elas nos traem, distorcem a realidade. Assim, nosso pensamento se torna vazio, sem lastro epistemológico. Como dizia José Ortega y Gasset, filósofo espanhol cuja obra remonta à primeira metade do século XX,



esse pensar em oco e a crédito, esse pensar algo sem pensar realmente, é o modo mais frequente de nosso pensamento. A vantagem da palavra, que oferece um apoio material ao pensamento, tem a desvantagem de tender a suplantá-lo, e se um belo dia nos comprometêssemos a realizar o repertório de nossos pensamentos mais habituais, encontrar-nos-íamos pensosamente surpresos de que não temos os pensamentos efetivos, mas sô suas palavras ou algumas vagas imagens coladas a elas; e que não temos mais que os cheques e não as moedas que eles pretendem valer. Em suma, que intelectualmente somos um banco em falência fraudulenta. Fraudulenta, porque cada qual vive com seus pensamentos, e se esses são falsos, são vazios, falsifica a sua vida, rouba-se a si mesmo (ORTEGA Y GASSET, 1989 [1933], p. 38-39).



José Ortega y Gasset (anos 20 do século XX)

Tratamos aqui de coisas que receberam nomes inadequados (palavras que distorcem a realidade), inicialmente, no contexto de um ofício pré-histórico: o de cantar.

Sempre houve cantores desde os primórdios do *homo sapiens*. Possivelmente havia cantores mesmo antes, desde as espécies mais

antigas de humanos (os diversos *homo*, já extintos, tais como *antecessor*, *herectus*, *ergaster*, *floresiensis*, *georgicus*, *habilis*, *heidelbergensis*, *luzonensis*, *naledi*, *neanderthalensis*, *rhodesiensis*, *rudolfensis* etc.). Por certo, todos já cantavam há milhares de anos.

O canto, como se diz vulgarmente (popularmente), deu-se sempre “no gogó”. Ou seja, o cantor canta só com sua dimensão natural: com a força e plenitude da garganta, do diafragma e dos pulmões.

Jamais houve na história das humanidades (porque nos referimos sempre às diversas espécies) qualquer apoio tecnológico para o canto. Embora os megafones existam desde o século XVII, não temos notícias de sua efetiva utilização no canto.



Metastasio (libretista), Teresa Castellini, Farinelli (famoso castrato) e Jacopo Amigoni (pintor), ca. 1750

Já a utilização técnica da corrente elétrica, bem como a invenção do microfone, remonta aos meados do século XIX. Microfones de melhor qualidade só seriam inventados nos anos 20 do século passado, em especial por Georg Neumann (empreendedor alemão radicado em Berlim). Só a partir de então, há menos de 100 anos, portanto, podemos falar de uma nova especificidade no ofício, justamente do canto praticado com microfone.

Em relação ao canto é importante diferenciar duas funções para o microfone.

Na primeira função, o microfone grava o canto. O microfone registra o som da voz no fonograma.

Já na segunda função, o microfone serve à ampliação do volume no canto. E aqui surge um novo item inseparável do microfone, o alto-falante. O microfone capta a voz e o alto-falante amplia seu volume, incluindo-se os demais aparelhos intermediários que fazem o novo sistema tecnológico funcionar, sempre cada vez mais sofisticado e erudito.



Microfone Neumann U47 (Berlim)

Como a primeira função não altera a essência do canto, vamos nos ater apenas à segunda função, porque se trata de uma novidade, de fato, no ofício do cantor. Por conta do microfone de palco, mesmo a voz sem volume natural pode ser reproduzida até o mais forte volume artificial.

Com tal desdobramento histórico recente, contudo, as maneiras de cantar acabaram recebendo nomes novos, mesmo que precários, tanto provisórios quanto alienantes. E ninguém os questiona. As novas maneiras de cantar com microfone estão associadas a um novo universo musical, o da indústria da cultura.

Por conta da influência da indústria da cultura, alguns passaram a chamar o canto com milhares de anos de história, justamente o canto sem microfone, de “canto lírico”. Mas essa estranhíssima expressão não faz o menor sentido. Perguntamos: o adjetivo “lírico” diz respeito à poesia, à cena ou à lira? Sequer sabemos.

Atrelado à poesia quase todo canto é. Já à cena o canto esteve atrelado desde pelo menos a tragédia grega, pois a condição teatral sempre fez parte da vida dos cantores. E, pelo que se sabe, poucos cantores no século XXI ainda se apresentam acompanhados por uma lira, instrumento bastante popular na Antiguidade, mas hoje uma raridade.

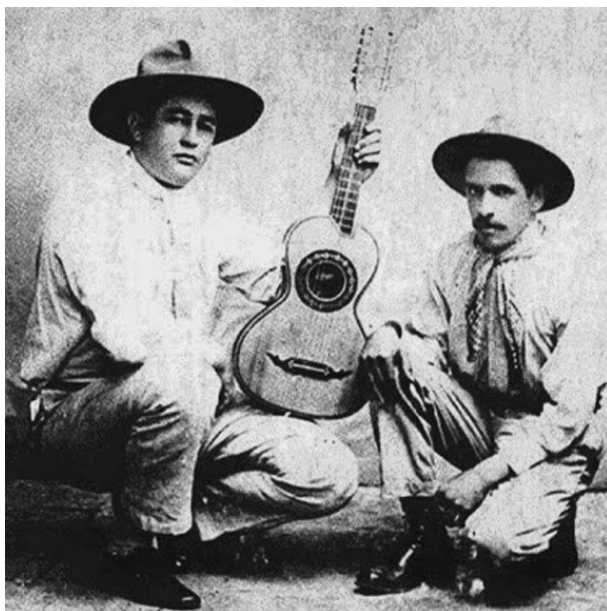
Assim, está na hora de refutar a expressão “cantor lírico”, que mais distorce que define a essência do ofício. Apesar da falta de sentido, por “canto lírico” se define hoje, na ditadura da opinião pública, sempre doutrinada pela indústria da cultura, tanto o canto na ópera, como na música sinfônica ou camerística, bem como quase todos os cantos de fato populares que prescindem de microfone.

A expressão “canto lírico” é tanto vaga quanto redutiva na definição das reais dimensões do ofício milenar. Cantor é simplesmente quem canta. Não necessita qualquer adjetivo acoplado. Ainda mais se sua voz (sem ajuda de microfone) se faz ouvir mesmo nas grandes salas ou junto a grandes orquestras.



Yuka de Almeida Prado (soprano) frente à USP-Filarmônica no Theatro Pedro II em Ribeirão Preto

Outros diferenciam o tal “canto lírico” do “canto popular”, como se o canto lírico fosse sem microfone e o canto popular com microfone. Ora, aí temos um absurdo epistemológico ainda maior. O canto popular, assim definido, remonta pelo menos à geração de Herder e de Lereno, ao final do século XVIII. Com toda certeza, o canto popular sempre foi praticado sem microfone. Ninguém cantava com microfone nas roças de antigamente, quando não havia indústria da cultura — naqueles tempos quando ainda havia folclore no mundo.



Mandi e Sorocabinha, antiga dupla caipira, dos tempos que não havia luz elétrica na roça

A vontade de sistema da indústria da cultura, por seu domínio hegemônico, impôs a definição de simplesmente *cantor* como sendo aquele que canta com microfone. Assim, parece que as centenas de séculos anteriores, de ofício do cantor (sem microfone), jamais tivessem existido, deixando de ser algo natural e histórico e passando a ser quase uma extravagância. Seria uma postura arrogante e arbitrária por parte da indústria da cultura em relação à arte, numa clara inversão de valores?

Esse outro tipo de cantor, ignorado em sua rica história, aquele que tem voz de dimensão maior e canta também sem microfone, virou o tal “cantor lírico”. À indústria da cultura se soma ainda o culturalismo nihilista de nossos dias, rotulando o “canto lírico” de branco, europeu, aristocrata, elitista e esnobe, ou seja, condenando-o à extinção. Mais parece que o culturalismo, sempre atrelado à indústria da cultura, detesta a arte.

Remando contra a maré, propomos aqui a expressão “cantor de microfone”, porque seria uma melhor definição para o perfil daqueles que só cantam com microfone (o tipo de canto que se tornou padrão na indústria da cultura).

Sem microfone, a voz do *cantor de microfone* resultaria insuficiente nos espetáculos do *showbiz*. No contexto dos shows da indústria da cultura — realizados não raramente para multidões ao ar livre — esta expressão que propomos, “cantor de microfone”, torna-se quem sabe mais precisa ao definir sua essência.

O volume maior da voz só é obtido por meio da tecnologia que amplifica o som a partir de sistemas complexos — típicos da erudição tecnológica dos dias de hoje — envolvendo desde os microfones (com ou sem fio, de todas as formas, mesmo os menores que quase não são vistos pelo público), até os alto-falantes (não raramente de dimensões enormes — quer dizer, os alto-falantes, não as vozes).

Nesse contexto ocorreram as preocupações proféticas de José Ortega Y Gasset (anos 20 do século XX), quando viu supostamente um microfone e um alto-falante pela primeira vez, concluindo de imediato sobre “estes dois novos inimigos da humanidade que são o gramofone e o rádio” (ORTEGA Y GASSET, 1989 [1933], p.39). Não estamos demonizando veículos (como o rádio, e o mesmo vale para televisão, cinema, internet etc.), mas sim criticando pontualmente o modo hegemônico como são operacionalizados pela indústria da cultura — daí a atualidade de Ortega Y Gasset.

Quem sabe apreciar os múltiplos e diferenciados parâmetros e materiais musicais do canto natural, com suas ricas possibilidades, bem como todo tipo de articulação de frase e diferentes modos de cantar (sem microfone), talvez entenda o que se tem em mente aqui.

Por outro lado, no som amplificado há sempre um processo reductivo quanto à condição artística. Perde-se o timbre, a textura, a amplitude, a diferenciação, o detalhe, a sutileza, o contraste. Nada substituiu a natureza do som emitido por instrumentos e vozes, aquele sem apoio de tecnologia elétrica.

Talvez estejamos defendendo uma postura arcaica que remonta, quem sabe, ao ludismo dos operários ingleses revolucionários do início do século XIX (aqueles que quebraram as máquinas das fábricas, não apenas protestando contra as novas tecnologias, mas também pela miséria social e exploração ainda maior que elas geravam). O fato é que a crítica da tecnologia se faz urgentemente necessária em nossos tempos sombrios. As crises contemporâneas, invariavelmente relacionadas às tecnologias, engendram uma *precariedade ético-estético-epistemológica* no mundo. Trata-se de uma infeliz congregação de vários vícios, tais como indústria da cultura (já citada), sistema financeiro, destruição da natureza, poluição, liberação inconsequente de agrotóxicos, relações socioeconômicas injustas, proliferação de governos com tendências totalitárias (numa relação estranha de poder por meio de algumas mídias sociais que alimentam noite e dia notícias falsificadas), armas de destruição de massa, espírito anticientífico (sim, por meio das mais modernas tecnologias se promove a barbárie no pensamento!) e antiartístico, kitsch, reprodução de clichês na linguagem e tagarelices sem lastro crítico-filosófico, entre outros vícios. As tecnologias de comunicação, por exemplo, desde pelo menos os tempos de Goebbels (o fundador do *marketing*), tornaram-se instrumento essencial na proliferação de ideologias terroristas que só causam miséria na humanidade. O *homo sapiens* deve efetuar uma autocritica sobre suas tecnologias, deve-se questionar, como já dissemos, em perspectivas éticas, estéticas e epistemológicas, as quais são indissociáveis.

De volta à tecnologia do microfone, há que se perguntar se estamos separando assim dois ofícios distintos, do *cantor* que se diferencia do *cantor de microfone*, apenas pelo volume do som? Por certo não. Há técnicas e maneiras de cantar em ambos os modos, com ou sem microfone. Em meio a esta pluralidade de alternativas e opções, a divisão do *canto* e do *canto com microfone*, contudo, pode ser sim um primeiro passo epistemológico importante. Não obstante cantar sem microfone não seja nenhuma garantia para a arte, cantar só com microfone tem sido a marca hegemônica da indústria da cultura (bem

como um fenômeno impossível nos séculos anteriores à indústria da cultura).

Não estamos afirmando que não pode haver bons cantores de microfone. Está claro que há bons e maus cantores e, do mesmo modo, bons e maus cantores de microfone. Mas há aqueles que sabem cantar com ou sem microfone. E aqueles que só cantam com microfone. Geralmente é assim. Daí a necessária recategorização. Mas que não implica, *a priori*, numa avaliação qualitativa. Ou seja, não dizemos que um seja pior nem melhor que o outro, apenas tratamos de diferenciar suas essências.

Podemos chamar de *cantor de microfone* ainda algumas versões estilizadas da música popular, além dos casos de indústria da cultura, onde o cantor só canta com microfone.

Já é tempo, portanto, de abandonarmos a expressão “cantor lírico”, deletá-la de vez. *Cantor* é aquele que canta, tanto na arte como na arte popular. E *cantor de microfone*, na grande parte das vezes, é aquele que só atua na indústria da cultura (e aí, inclusive, muitas vezes nem é mais a voz que interessa no contexto do *showbiz*).

Outro adjetivo que também não presta é o tal “erudito”. Alguns falam em “canto erudito”. Já vimos que “canto lírico” é uma expressão inadequada, vamos ver agora que também “canto erudito”, ou mesmo “música erudita”, são expressões igualmente distorcidas.

No contexto musical, dois pares de conceitos nos parecem equivocados ou mesmo não passam de um falso debate: *teoria e prática*, porque se ignora a *poiesis*, e ainda *popular e erudito*, porque aí se confunde *popular* com *indústria da cultura*, ocorrendo ainda uma concepção reduziva da *arte*, confundida com *erudição*.

O adjetivo *erudito* na música remonta à Antiguidade romana e aos primórdios dos tempos medievais, reduzida à condição acadêmica e, portanto, num sentido de escolaridade em meio à herança tardia da *paideia*.

O documento que talvez estabeleça o conceito de *erudição* em música é a carta de Cassiodoro a Boécio, contendo a expressão “*eruditionis musicæ peritum*” (*Variarum libri XII* - II, 40/1) ou “perito em



erudição musical” enquanto experiência de aprendizagem em música. Assim Cassiodoro, por sua influência, torna-se quem sabe, na passagem dos séculos V e VI, o responsável pelo atributo de *erudição* na música. Mas a valorização da *erudição* pode levar a um esquecimento das origens mais primordiais da música. A *erudição* (no sentido da escolaridade enquanto *paideia*) não é a raiz nem a essência da música enquanto arte. A arte não pode ser reduzida a uma mera compilação de referências bibliográficas.

Mas, se por um lado, indicamos a insuficiência da *erudição* para a viabilidade da obra de arte, por outro lado, também não resta dúvida de que a *performance* musical se torna inviável fora de uma unidade *poético-prático-teórica*, a unidade indissociável da *poiesis* com a *praxis* e a *theoria*. Desse modo, afirmamos que uma boa escolaridade ou *erudição* pode ser importante na formação do artista da *performance* musical, seja na *poiesis* (composição) ou na *praxis* (interpretação/execução). Contudo, reconhecemos que a tal *erudição* não se configura como o que há de mais essencial na *performance* (em toda possibilidade de *poiesis* e *praxis* em música).

Dai a inadequação da expressão *música erudita* para definir compositores como Monteverdi, Haydn, Manuel Dias de Oliveira, José Maurício Nunes Garcia, Schumann, Carlos Gomes, Stravinsky, Bartók, Cláudio Santoro, Gilberto Mendes e tantos outros. Em todos estes a arte singular e o mundo da obra são sempre maiores que a mera *erudição*. É por isso que devemos recusar, portanto, rótulos redutivos e desnecessários.

E como devemos chamar então nossa arte milenar? Simplesmente *música*.

A *indústria da cultura* – com menos de um século de história – é que deveria receber adjetivos.

É tão absurda a ideia de uma *música erudita* para se definir a arte do som no tempo que ninguém diz, por exemplo, que Leonardo da Vinci, Goya, van Gogh, Picasso ou Portinari sejam pintores *eruditos*. São simplesmente pintores (o “simplesmente” aqui indica que nenhum adjetivo extra no caso do pintor se faz necessário para elucidar o ofício).

Mas por que então a música é entendida pela opinião pública brasileira de modo diverso da pintura? Seria devido à idolatria pseudointelectual em torno da MPB (não obstante o mérito inegável de alguns de seus cancionistas e cantores de microfone das gerações passadas)?

Por outro lado, mesmo na música, se formos analisar o conceito de fato, altamente erudito é o jazz de Louis Armstrong, bem como altamente erudita é a bossa-nova de Tom Jobim - e negar que suas canções sejam eruditas é ignorar toda uma riqueza e complexidade harmônico-melódica evidentemente apreendida junto aos grandes mestres da música, a começar por Gabriel Fauré, Johannes Brahms e Debussy).

Erudita de fato é a *música techno*, condicionada a tecnologias sofisticadas tanto de *hardware* como de *software*, com seus sistemas complexos e distantes de qualquer cultura popular.

Mesmo que estabeleça incontornáveis *relações sistemáticas*, a música enquanto grande arte e por ser diversa da erudição, não se submete à lógica de um sistema, quer seja um sistema artesanal (como, por exemplo, o *serialismo integral*) ou ideológico (como a *indústria da cultura*). A arte é maior que tudo isso. Também a arte é uma condição privilegiada do ser humano para que ele possa exercer livremente a crítica contrária à cultura, à norma, ao padrão. Aliás, é importante que haja arte e filosofia justamente para que a cultura possa ser criticada, bem como sua ferramenta antropológica mais dominante: a tecnologia.

Com Heráclito, “harmonia inaparente mais forte que a do aparente”<sup>1</sup> (*Fragmento LIV*), sabemos que a *harmonia* (termo que significava *música* entre os pré-socráticos) jamais fora concebida como resultado palpável, em algo possível de aplicação ou reprodução automatizante, como se qualquer um fosse capaz de aprendê-la na escola e repeti-la. Portanto, não será nenhuma forma de erudição acadêmica ou escolaridade humanística que poderá elucidar por si só o “inaparente” para além do “aparente” em qualquer poética artística, incluindo-se a música. E o mesmo vale para as ciências da natureza e ainda para a filosofia.

Outras expressões inadequadas são ainda “cantor clássico” ou “música clássica”. Clássico é o conjunto consagrado de obras, o que se

---

1 Com tradução de COSTA, 2002, p.198.

ensina nas academias. Como, por exemplo, um compositor vivo, que ainda está experimentando sua poética e seu estilo, pode ser um “clássico”? E o cantor que interpreta e executa obras inéditas contemporâneas, como poderemos chamá-lo de “clássico”? Se a música se reduz à condição “clássica” (algo antigo, que tem a ver com museus históricos), com isso simplesmente eliminamos suas possibilidades de ser experimental, viva e contemporânea.

Toda grande arte um dia foi experimental, e, depois de consagrada, passou a ser clássica. Contudo, se a arte perde sua condição experimental, de inovação, da expressão do diferente, ela deixa de ser arte, e vira meramente uma “melancolia estagnante de epígonos” (expressão de JAMESON, 2005 [2002], p. 37), como é o caso hoje de quem compõe nas linhas da velha vanguarda autoproclamada de Darmstadt, há muito cansada e exaurida – e nem está claro se a própria geração de Boulez, Nono e Stockhausen vai se estabelecer um dia enquanto produção clássica. Mas esse mérito já têm, com certeza, Villa-Lobos, Prokofiev e Chostakóvitch, entre outros.

Portanto, mais uma vez, a solução é insistirmos num novo vocabulário, que justamente era o velho vocabulário antes da indústria da cultura surgir com seus sistemas arbitrários. Cantor é só cantor. Música é só música. Chega de adjetivos desnecessários – fora, é claro, nos casos de implicação com a própria indústria da cultura, porque daí o conceito de arte passa a ser discutível (e é cada vez mais discutível). Portanto, estes termos (“líricos”, “erudito”, “clássico”) só atrapalham a recepção da arte. Devem ser todos descartados.

Finalizada a questão do *cantor* e do *cantor de microfone*, vamos à discussão conceitual sobre os universos musicais que os envolve.

A indústria da cultura é sempre reprodução em série do kitsch, com a imitação de parâmetros musicais reduzidos a clichês enrijecidos. Com a invasão cultural se assimila assim um processo de colonização de mão única, adequada pelo *marketing* a padrões correspondentes a cada tribo de consumidores.

Já a arte é poética. Trata da elaboração da obra por meio da liberdade inventiva, para que cada nota musical seja concebida e executada de modo diferenciado.

Vamos discutir melhor esses conceitos.

A definição de indústria da cultura já foi tema de outros artigos nossos (2011, 2013, 2015 e 2016). O conceito remonta à teoria crítica da Escola de Frankfurt. Siegfried Kracauer, professor de Adorno, talvez tenha sido o primeiro a cunhar a expressão. Walter Benjamin foi um dos primeiros a tratar do assunto num estudo de maior fôlego, como em seu ensaio *A obra de arte em tempos de sua reprodutibilidade técnica* (1935). Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, em ensaio redigido em 1944 e publicado em 1947, trabalham diretamente com o conceito, tornando-se desde então um dos mais centrais em toda a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

No livro *Dialética do Iluminismo*, Adorno e Horkheimer dedicam todo um capítulo à *Indústria da cultura - Iluminismo enquanto logro massificado* (ADORNO; HORKHEIMER, 1969, p. 128-176). Entende-se logro aqui tal como no *Aurélio*: “engano propositado contra alguém, artifício ou manobra ardilosa para iludir” (FERREIRA, 1986, p. 1045).

Além da Escola de Frankfurt, Umberto Eco também se tornou uma referência incontornável no estudo da cultura de massas, como em seus ensaios *Apocalípticos e integrados* (1964), entre outras publicações. Ressaltamos que em seus escritos tardios, Eco foi assumindo sempre cada vez mais a posição crítica do “apocalíptico”. Já sobre a recepção de Adorno mais recente, temos, entre outros, Rodrigo Duarte (2008).

Contudo, Mario de Andrade, embora raramente estudado nesse contexto, foi talvez o primeiro brasileiro a levantar o problema numa mesma perspectiva da Escola de Frankfurt:

É preciso lembrar que as massas dominadas, entre nós, são.. dominadas. O que quer dizer que elas não têm suficiente consciência de si mesmas, nem forças de reação para conscientizarem o seu gosto estético e as suas preferências artísticas (ANDRADE, 1945, p. 12).

Mário de Andrade percebeu, portanto, há mais de 70 anos (anteriormente mesmo à publicação de Adorno e Horkheimer) que na lógica da sociedade de consumo não há liberdade nem escolha.

Em 1970, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire também estuda o mesmo fenômeno, e, sem citar Adorno, propõe o importante conceito de *invasão cultural*.

Com acuidade, Paulo Freire não fala de invasão artística, mas cultural. Ele não reclama de que os pobres da periferia leiam Dante, Shakespeare ou Machado de Assis, ou ouçam um Bach ou Villa-Lobos. Afinal, “decência e boniteza andam de mãos dadas”. Mas ele se queixa da pseudocomunicação de massa que produz copiosamente uma milícia de alienados.

Está claro para nós, hoje, que essa *invasão cultural* corresponde, sem perda epistemológica, à *indústria da cultura*, definida pela Escola de Frankfurt. Ou seja, toda *indústria da cultura* é sempre já uma *invasão cultural*.

Para o pensador pernambucano, por conta da conquista do opressor, a condição dialógica se reduz a uma imposição “antidialógica”, em que o diálogo se torna impossível, para além da mera questão cultural, aniquilando-se as artes, as ciências e a filosofia:

Finalmente, surpreendemos, na teoria da ação antidialógica, uma outra característica fundamental, a invasão cultural que serve à conquista. Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a inventividade, ao inibirem sua expansão. Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação (FREIRE, 1987 [1970], IV, 1).



Paulo Freire criança

Paulo Freire toca ainda em dois pontos fundamentais para elucidar a questão da invasão cultural (indústria da cultura): “os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores” e “é importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados ficam os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores” (*ibidem*).

Hoje, em 2020, gêneros da indústria da cultura conferem à teoria de Paulo Freire uma irrefutável força e atualidade, tal como se observa na recepção do *hip-hop* e do *funk* por jovens mimetizados nas periferias das grandes cidades brasileiras. Esses são fenômenos evidentes de *invasão cultural*.

Importante compreendermos que o *mimetizado* aqui diz respeito a um processo de imitação acrítica, nada tendo a ver com o conceito de *mimesis* em Aristóteles, onde, justamente ao contrário, trata-se de uma *representação simbólico-inventiva*, a *essência da poíesis* dramática. Paulo Freire, portanto, usa o sentido redutivo (negativo) da palavra portuguesa, e não o sentido fecundo do termo grego (positivo).

Em seu contexto biográfico, Paulo Freire conheceu um Brasil sem luz elétrica, um interior (em especial no Nordeste) do país diferente do atual, onde havia ainda manifestações populares de antigas tradições.

Tudo isso se perdeu rapidamente com a chegada do progresso e em especial da televisão. Foi justamente a partir dos anos 60/70 (época em que foi escrito o livro *Pedagogia do Oprimido*) do século XX que a indústria da cultura começou a impor seus próprios gêneros e sistemas, cada vez mais apartados da arte. Para elaboração de sua teoria, portanto, Paulo Freire presenciou a transformação drástica e repentina do mundo folclórico para o mundo da indústria da cultura.

Entre outros, além do *funk* e do *hip-hop* acima citados, como exemplos de indústria da cultura, temos hoje os seguintes gêneros: apresentadoras-cantoras de programas televisivos infantis, *axé*, *gospel*, *disco*, padres ou pastores cantores, *pop*, *rap*, *rave*, *rock*, sertanejo universitário, *techno* e *world music* etc.

A indústria da cultura em nossa pesquisa é compreendida como fenômeno essencialmente diverso da arte popular. Para isso, os estudos pioneiros de Herder e Barbosa, no século XVIII, e Marx, no século XIX, embora até aqui ignorados num mesmo contexto, tornam-se referência para uma melhor diferenciação. Talvez um dos mais graves problemas epistemológicos de nossos tempos, nas relações dialéticas entre arte e cultura, seja justamente a confusão que se faz entre arte popular e indústria da cultura, com graves prejuízos à arte popular.

A indústria da cultura é um sistema ideológico, sendo o conceito de *ideologia* definido aqui segundo o filósofo carioca Leandro Konder (*passim*, 2002), em seu significado forte, o único filosófico (que remonta a Karl Marx), ou seja, não um conjunto representativo de ideias ou de programa de partido político (significado fraco de ideologia), mas sim designando a distorção (engodo) na política e no conhecimento enquanto falsa autoridade que procura se impor em meio à manipulação de aparelhos de poder (significado forte de ideologia).

No mesmo sentido da *crítica da ideologia*<sup>2</sup>, por *música popular brasileira* de modo algum nos referimos à distorção ideológica conhecida pela sigla MPB, mas sim sempre à pluralidade, incomensuravelmente mais rica, de manifestações populares e folclóricas desde os tempos coloniais.

---

2 Não devemos confundir *crítica da ideologia* com o que seria a *crítica contrária ao conceito de ideologia*. Em Marx, a *crítica da ideologia* significa sempre o reconhecimento das distorções ideológicas presentes nas relações sociais e de poder, distorções estas que tornam precário o processo de conhecimento.

Segundo o ribeirãopretano Renato Ortiz, estudioso de questões culturais, “memória nacional e identidade nacional são construções de segunda ordem que dissolvem a heterogeneidade da cultura popular na univocidade do discurso ideológico” (ORTIZ, 1986, p.138).

Assim, a arbitrariedade latente na sigla MPB só não seria uma distorção ideológica, tal como é, e ainda tardia e unívoca, se o conceito contemplasse uma dimensão de fato epistemológica, abrangendo todas as manifestações populares da música no Brasil desde o século XVIII. Mas não é isso que se entende por MPB. Daí se configura a ideologia – no caso, uma espécie de falsidade ideológica conceitual. É uma sigla redutiva e excludente, que engana e distorce, ignorando mais de 300 anos de história para tentar resumir toda a *música popular brasileira* a uma parte da produção num curto período de cerca de 20 anos – e mesmo nestes 20 anos nada está devidamente esclarecido.

O critério que definiu o conceito de MPB remonta aos vendedores de discos nos anos 70 do século XX, os quais, para facilitar a venda nas lojas, separavam, entre as prateleiras, a tal MPB de outros gêneros da indústria da cultura da época<sup>3</sup>. O que foi inicialmente uma estratégia comercial datada, passou a ser um dos conceitos centrais do culturalismo brasileiro.

Desde então, prejudica-se a compreensão que os próprios brasileiros têm da música no Brasil. Qual a solução? Devemos jogar a sigla MPB no lixo, por ter sido mais um momento infeliz dos debates identitários do Brasil no século XX. Ainda mais hoje, quando quase todo mundo ouve música pelo YouTube e as lojas de discos se tornaram antiquários exóticos. Temos que reconstruir nossa memória histórico-popular-artística num novo processo bem mais inclusivo e multifário do conhecimento.

Nossa proposta conceitual para a definição do *popular*, portanto, difere-se sobremaneira dos padrões da indústria da cultura. Compreendemos por arte tanto o amplo repertório de concerto (operístico, camerístico etc.) como também as artes populares ou folclóricas, ou seja, as manifestações populares independentes dos sistemas de produção industrial – não nos referimos aqui à fabricação

---

3 Agradecemos ao maestro José Gustavo Julião de Camargo pelas fecundas trocas de ideias nessa questão.



e venda de fonogramas, mas sim, ao processo de elaboração poética (da *poiesis*) enquanto parâmetros e materiais musicais.

Lembramos que os materiais musicais são os componentes da *poiesis*: parâmetros (altura, contornos melódicos, fraseado, articulação, duração, métrica e ritmo, agógica, intensidade, timbre e demais elementos expressivos) e tratamento (harmônico, contrapontístico, textural, estrutural, orquestral, elementos de repetição, contraste ou variação etc.), tudo isso em meio às indissociáveis relações entre forma e conteúdo, pois o que importa é a linguagem como um todo, seu artesanato, sua singularidade inventiva e reveladora, sua exposição de mundo.

Enquanto sistema ideológico, a indústria da cultura surgiu no século XX com as novas tecnologias de comunicação de massa, impondo produtos audiovisuais e best-sellers fabricados em série e padronizados de acordo com o perfil e classes de consumidores passivos e desprovidos de espírito crítico, garantindo a sobrevivência cultural hegemônica do capitalismo. Tal como uma igreja que diferencia fiéis de hereges, a indústria da cultura impõe mecanismos brutais de adequação e padronização. Os hereges excluídos mal sobrevivem em seus contextos sociais.

Tomemos o cuidado, contudo, de não generalizar, *a priori*, o cinema, o rádio, a televisão, a internet e nem mesmo a indústria fonográfica (ou qualquer outra possibilidade de mercado) enquanto veículos demonizados. Os veículos em si podem ser utilizados das mais diversas formas. Nosso estudo sobre a indústria da cultura tem como foco o modo hegemônico como este sistema ideológico opera esses veículos, por meio de uma *poiesis* (composição, invenção da obra) redutiva, submetida *a priori* ao marketing, o que corrompe sua liberdade.

Aliás, neste sentido, propomos uma perspectiva teórica que não consta na Escola de Frankfurt, porque analisamos a indústria da cultura com foco justamente na *poiesis* (e não pela questão sociológica do consumo ou por seu caráter comercial). É a *poiesis* (a elaboração e tratamento dos parâmetros e materiais musicais, tal como descritos acima), adentrando em problemas técnico-artísticos da música, ou seja, a questão da linguagem musical, que decide sobre a definição do universo musical, se restrita à produção industrial, ou se contempla elementos de fato inventivos.

A *poiesis* (produzir, inventar, compor obras de arte) ou poética (ou ainda poiética, uma melhor adaptação de *poiesis*) é a concepção (projeto, programa, manifesto normativo) e a produção (composição, realização da escritura ou *Gestaltung*) da obra de arte. A poética diz respeito ao estilo de um poeta, de um autor teatral, literário ou libretista, de um compositor, de um artista visual, ou de um coreógrafo na dança, do arquiteto etc. Como vimos, o conceito é válido não só para a poesia, mas também para todas as artes.

Pretendemos, assim, deslocar o foco da análise, não apenas reconhecendo a questão ideológica, mas também pontuando a linguagem por meio dos parâmetros musicais. Não consta da Escola de Frankfurt a questão do esquecimento da *poiesis*, tal como propomos aqui.

Não é nossa intenção discutir o que seja belo ou feio. De acordo com Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, se “bonito é aquilo que a câmera sempre reproduz” (1969, p.157), então “o gosto dominante relaciona seu ideal a partir da propaganda, da beleza utilitária. Assim, ao final, realizou-se ironicamente a concepção socrática: o belo é o útil” (*op. cit.*, p.165). Tal como os autores da Escola de Frankfurt, não afirmamos que a indústria da cultura, que pode ser tanto bela quanto útil para tantos, seja ruim, e que a arte seja boa. Apenas afirmamos que na indústria da cultura há uma “liberdade para o sempre igual” (*op. cit.*, p.176), e, na arte, e na arte popular, possibilidade de ensaios para a diferença e singularidades.



Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (1964)

Também não devemos demonizar a diversão. Afinal, uma diversão pode ser prazerosa, bem como desde sempre a arte também contempla a condição de entretenimento e prazer. Aliás, se não for também entretenimento nem prazer, não poderá ser arte. Daí o equívoco dos alemães quando dizem *U-Musik* (música de entretenimento) para a música da indústria da cultura, como se a música enquanto arte não pudesse também ser de entretenimento, como se a música de concerto não pudesse ser divertida, devendo ser sempre apenas *E-Musik* (música séria) – algo que boa parte da poética dos grandes compositores vem desmentindo há séculos. A diferença é que a grande arte, além de entretenimento, diversão e prazer, também nos faz pensar, revelando singularidades que transcendem toda datação.

Propomos também a teoria do *afastamento gradativo da indústria da cultura em relação à arte*. Se nos tempos de seu surgimento, no início do século XX, a indústria da cultura ainda se atrelava à arte e às manifestações populares, ocorreu desde então um processo gradativo e constante de afastamento, tanto que passado já quase um século, a indústria da cultura impõe de modo soberano seus próprios sistemas e já prescindir quase que totalmente da arte ou de qualquer outro elemento cultural próprio de um povo ou de uma comunidade. Os gêneros da indústria da cultura não surgem mais por meio da inventividade deste ou daquele artista, ou desta ou daquela comunidade em suas relações culturais singulares, mas sim são frutos das arbitrariedades do *marketing* que almeja um público alvo determinado de momento (daí também seu caráter efêmero), sempre uma “tribo” devidamente uniformizada e domesticada.

Há que se verificar, portanto, enquanto critério, se há ou não cada vez menos elementos artísticos e verdadeiramente populares na indústria da cultura. Neste sentido, é possível que a crítica de Adorno se confirme não só ainda válida e vigente, como sua atualidade pode ser constatada ainda cada vez mais de um modo drástico.

Como dissemos, o que define a linguagem musical é sua *poiesis*, a liberdade inventiva, o tratamento diferenciado nos parâmetros e materiais musicais. Talvez a distinção entre indústria da cultura e a arte seja mais fácil de se efetivar. Contudo, a dificuldade se torna quem sabe maior quando procuramos diferenciar indústria da cultura (produção massificada e padronizada por meio de um *marketing* que exclui singularidades regionais) da música de fato popular e folclórica (manifestações próprias e singulares de determinado povo ou comunidade, geralmente com características regionais).

Aproximamo-nos assim da análise de Fredric Jameson sobre a contemporaneidade, caracterizada pela “industrialização da agricultura, ou seja, a destruição de todos os campesinatos tradicionais; e a colonização e a comercialização do inconsciente ou, em outras palavras, a cultura de massa e a indústria da cultura” (2005, p.21), aniquilando parte importante da música popular e folclórica em todo mundo.

Muito mais que no caso da música enquanto arte, cujos desdobramentos históricos permanecem em grande parte independentes (hoje por conta das grandes universidades em todo o mundo, que garantem liberdade aos seus artistas professores), os empreendimentos da indústria da cultura acabam prejudicando sobretudo as manifestações verdadeiramente populares. Não é por menos, a indústria da cultura faz de povos de todos continentes não só analfabetos em arte, mas também em política.

Nossa proposta de trabalho se justifica também por conta da necessária rediscussão em torno do conceito de música popular, como já dissemos.

Propomos a retomada dos estudos pioneiros de Johann Gottfried Herder, poeta, teólogo e influente filósofo da cultura nos primórdios do Romantismo. Autor das *Canções populares* (1778-1779), com uma segunda edição ampliada sob o título *Vozes dos povos em canções* (1807), Herder é o inventor do conceito de canção popular (*Volkslied*).

No Volume I de seu livro *Sobre a nova Literatura Alemã* (1767), Herder já reconhecia a importância e clamava pela necessidade de se coletar canções nacionais “nas ruas e nos becos, e nos mercados de peixe, nas rodas de canto da gente iletrada do povo simples das aldeias e camponeses”<sup>4</sup> (HERDER, 1767, p.51), para que se possa ouvi-las com atenção, abrindo-se os ouvidos a estas canções por seu grande valor. Portanto, as canções nacionais deveriam ser transcritas e conservadas.

Herder já sinalizava as relações entre as canções populares e o caráter de um povo: “quanto mais selvagem, vigente e livre é um povo (...), mais selvagens, vivas, livres, sensuais e líricas (...) serão suas canções”<sup>5</sup> (*ibidem*).

---

4 *Auf Strassen und Gassen und Fischmärkten, im ungelehrten Rundgesang der Landvolkes.*

5 *Je wilder, d.i. je lebendiger, je freywirkender ein Volk ist, (...), desto wilder, d.i. desto lebendiger, freyer, sinnlicher, lyrisch handelnder müssen auch (...), seine Lieder seyn!*

Herder salientou para sua proposta de um novo princípio de pesquisa, que estas canções deveriam ser preservadas

na língua original [primordial] com devida elucidação, sem xingar nem menosprezar, não torná-las mais bonitas nem mais civilizadas: tanto quanto possível documentadas de acordo com o modo de cantar e tudo mais que pertence à vida do povo<sup>6</sup> (HERDER, 1777, p.421-435).

Segundo Herder, não se deve fazer troça sobre as canções populares, pois o assunto não é para pilhéria, tendo em mente a pesquisa sem preconceitos. Neste sentido, podemos afirmar que Herder é o precursor da etnomusicologia, pois foi o primeiro etnomusicólogo *avant la lettre* da história. Em seu ensaio *Excerto de uma correspondência sobre Ossian e as canções de velhos povos* (1773), onde consta já o conceito de canção popular, Herder critica os processos de colonização que destroem tradições populares locais:

Saiba que eu mesmo tive oportunidade de vivenciar o velho canto nativo, o ritmo, a dança de tais povos subsistentes, quando nossos costumes ainda não lhes foram impostos, e ainda não pudemos lhes tirar totalmente linguagem e canções e costumes, e, assim, [por sorte], não deterioramos ainda totalmente suas tradições (...) o que tais povos ganhariam com a troca de seus cantos por minuetos e versinhos deteriorados?<sup>7</sup> (HERDER, 1773, Band I, p.21).

O “minueto” e os “versinhos” devem ser compreendidos aqui de modo pejorativo. Segundo Herder, os elementos nativos e espontâneos da canção popular, fruto do ideário coletivo de um povo ou determinada comunidade, não devem ser substituídos por objetos de

---

6 *In der Ursprache und mit gnugsamer Erklärung, ungeschimpft und unverspottet, so wie unverschönt und unveredelt: wo möglich mit Gesangsweise und Alles, was zum Leben des Volkes gehört.*

7 *Wissen Sie also, daß ich selbst Gelegenheit gehabt, lebendige Reste dieses alten, wilden Gesanges, <Rhythmus>, Tanzes, unter lebenden Völkern zu sehen, denen unsre Sitten noch nicht völlig Sprache und Lieder und Gebräuche haben nehmen können, um ihnen dafür etwas sehr Verstümmeltes oder Nichts zu geben (...) was haben solche Völker durch Umtausch ihrer Gesänge gegen eine verstümmelte Menuet, und Reimleins, die dieser Menuet gleich sind, gewonnen?*

troca sem valor num processo arbitrário. O citado gênero “minueto” já se encontrava cansado e exaurido no final do século XVIII. Trata-se de uma crítica ao entretenimento raso e desprovido de caráter. Já os “versinhos” designam concepções clichês – quando não há processos inventivos nem verdadeiramente genuínos (populares).

Em Herder já temos, deste modo, uma perspectiva crítica que antecipa o problema recorrente desde o século XX, como da *invasão cultural* (descrita por Paulo Freire), por conta da ação da *indústria da cultura* (teoria da Escola de Frankfurt) que aniquila tradições locais, substituindo-as por padrões empobrecedores.

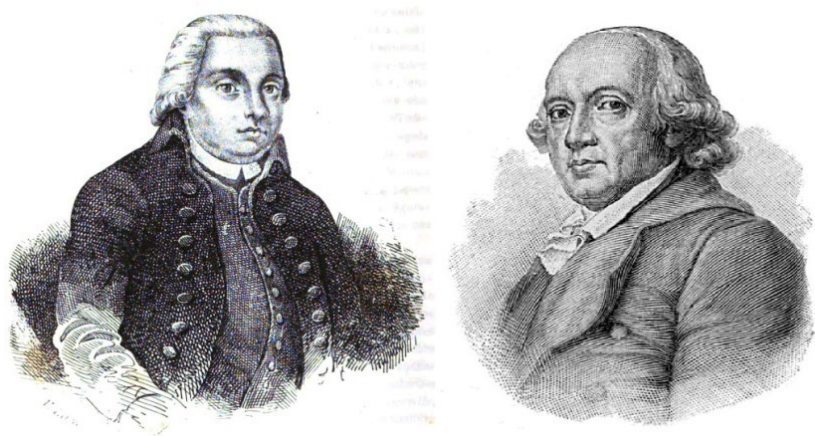
Poderíamos hoje traduzir tais clichês por *kitsch*, tal como nos padrões da indústria da cultura. Se construíssemos uma ponte para nossos tempos, nesta mesma perspectiva e quem sabe num paralelo possível, a tal *Volkslied*, tão cara a Herder, poderia ser compreendida, por exemplo, pela tradicional canção popular das antigas duplas caipiras, e, por sua vez, os “versinhos”, dignos de crítica, seriam o atual “sertanejo universitário” (gênero da indústria da cultura), que em grande parte a substituiu.

A indústria da cultura está sempre se sobrepujando em relação à música de fato popular, como no caso de um alto-falante ruidoso que impede, em todo momento, a audição de uma canção popular cantada por alguém com sua voz natural. Com o inglês pidgin dominando em toda parte, está claro que vivenciamos cada vez mais uma carência mundial de linguagens verdadeiramente regionais.

No universo luso-brasileiro, mesmo que o fato tenha passado despercebido da teoria literária até aqui, temos a mesma postura de Herder na inovadora *Viola de Lereno: Collecção de suas Cantigas, offerecidas aos seus amigos*, por Domingos Caldas Barbosa – obra literária (só letras sem música) em dois volumes (o primeiro em 1798 e, posteriormente, numa edição póstuma, o segundo em 1826).

Carioca, aluno do Colégio dos Jesuítas no Rio de Janeiro e posteriormente radicado em Lisboa, ficou conhecido por seu nome arcádico Lereno Selinuntino, tendo atuado como poeta, libretista e tradutor de óperas, mas sua obra mais importante justamente, *Viola de Lereno*, tal como consta do título, uma *Coleção de cantigas*, reitera assim diretamente a proposta de Herder de se coletar e colecionar

canções populares. Às margens do Tejo, Lereno, saudososo do Brasil, retrata o lundum por ser de “coração brasileiro”, e que, por suas “chulices”, o torna mais atrativo que outras danças barrocas, como o “fandango” e a “giga”. Ora, vejamos que na *Viola de Lereno* há a mesma exata postura em defesa da canção popular, já citada em Herder, bem como o mesmo tom de crítica contrária aos “minuetos e versinhos”. Sem sabermos se Lereno tenha ou não tomado conhecimento da obra de Herder, e é difícil supor que não, ambos consideravam estes gêneros (fandango, giga, minueto, versinhos etc.) enquanto intervenções incompatíveis à genuinidade popular, algo estranho às “chulices” próprias do povo.



Lereno e Herder, pioneiros na publicação de canções populares, fundadores do gênero literário.

Mas devemos necessariamente diferenciar: uma coisa é a boa crítica contrária à substituição de uma manifestação singular por um clichê padronizado e imposto (como ocorre hoje na indústria da cultura), outra bem diversa é o purismo de alguns, incapazes que são de compreender a dinâmica inventiva e plural das manifestações populares que ocorreram em nosso passado musical, já há muito esquecidas e substituídas pelas convenções cristalizadas da indústria da cultura.

Sabemos que Marx, seguindo os passos de Herder, também admirava coleções de canções populares. O filósofo de Trier chegou a presentear sua jovem noiva Jenny von Westphalen com uma coleção de letras de canções populares então publicadas, copiada por ele em manuscrito. Em sua dedicatória amorosa podemos observar o

mesmo tipo de consideração em relação às canções populares em Herder. Trata-se do interesse por canções distantes da urbanidade dos maiores centros, conferindo-se originalidade às linguagens dos tempos primordiais, contudo, considerando a pluralidade das procedências geográficas e sem receio de fusões de horizontes:

Canções de todos os dialetos alemães, espanhóis, gregos, letões, lapões, estonianos, albaneses etc. coletadas de diversas coleções etc. para a minha doce Jeninha de meu coração. K. H. Marx. Berlin 1839. *Jamais te esqueci, Pensei em ti todo tempo, Tu moras em meu coração, coração, coração, Como a Rosa junto à sua haste* - velha canção popular<sup>8</sup> (MARX, 2018 [1839], p. 5).

Desde Herder até Marx, portanto, o *Zeitgeist*<sup>9</sup> inovador na valorização da canção popular contempla a pluralidade de povos e países sem estabelecer hierarquias, numa perspectiva cosmopolita que valoriza a diversidade de singularidades. Tratava-se então de uma fecunda fusão de horizontes entre o regional e o cosmopolita. Algo bem diverso, portanto, tanto do nacionalismo que surgirá depois, como daquilo que observamos hoje da globalização da indústria da cultura, que torna a música idêntica em todos os países.

Gostaríamos de concluir esse ensaio crítico com um pensamento construtivo. Não há mentira maior que aquela na qual a tecnologia vai superar alguma realização humana essencial. O computador, por exemplo, jamais superou a *performance* musical presencial, pois a música é sempre já composta por seres humanos e apresentada por seres humanos, com seres humanos assistindo na plateia (vem sendo assim desde os tempos dos odeons gregos). O *homo sapiens* é essencialmente *musicus*. É um animal que toca e canta. Nunca houve no mundo tantas estruturas e espaços musicais, sejam em escolas de música, escolas

---

8 *Volkslieder aller deutschen Mundarten, spanische, griechische, lettische, lappländische, esthnische, albanesische etc. zusammengestellt aus verschiedenen Sammlungen usw. für mein süßes Herzens-Jennychen.* K. H. Marx. Berlin 1839. „Hab' Deiner nie vergessen, / Hab' Allzeit an Dich gedenkt, Du liegst mir stets am Herzen, / Herzen, Herzen, / Wie d' Ros' am Stiele hängt' - Altes Volkslied.

9 A expressão que utilizamos aqui, *espírito de uma época (Zeitgeist)*, importante na compreensão das confluências entre autores de um mesmo período, indica que dois indivíduos de uma mesma época, mas de locais distintos, são mais próximos intelectualmente entre si, que dois indivíduos de um mesmo local, mas de épocas distintas.



superiores de música, universidades, fundações, projetos sociais ou teatros públicos, promovendo a música sinfônica, coral, coral-sinfônica, camerística, ópera etc., seja por meio de concertos e récitas regulares ou em festivais.

Portanto, não obstante a indústria da cultura, nunca houve tantos ambientes para se exercer a arte da música com liberdade e plenitude. Há muito campo de trabalho para músicos instrumentistas e cantores. Temos que enfrentar, portanto, a indústria da cultura, reivindicando nosso próprio mundo de atuação, pois é a verdadeira arte que funda a história, inaugurando o que permanece.

## Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Kulturindustrie - Aufklärung als Massenbetrug*. In: *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt [am Main]: Fischer, 1969 [1<sup>ª</sup> ed. 1947], p.128-176.

ANDRADE, Mário de. *Prefácio sobre Chostacovich*. In: SEROFF, V. Dmitri Shostakovich. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1945. p. 9-33.

[BARBOSA, Domingos Caldas]. *Viola de Lereno: Collecção de suas Cantigas, oferecidas aos seus amigos*. Volume I. Lisboa: Nunesiana, 1798.

\_\_\_\_\_. *Viola de Lereno: Collecção de suas Cantigas, oferecidas aos seus amigos*. Volume II. Lisboa: Lacerdina, 1826.

BENJAMIN, Walter. *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1963 [1<sup>ª</sup> ed. traduzida para o francês, 1935, 1<sup>ª</sup> ed. alemã 1936].

CAMARGO, Cristina Maria Emboaba da Costa Julião de; RICCIARDI, Rubens Russomanno. *Será que aquilo deu nisso? - a deteriorização do canto e da composição coral no Brasil desde a inserção de arranjos de canções da indústria da cultura*. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 156-166, 2011.

COSTA, Alexandre [da Silva]. *Heráclito - fragmentos contextualizados*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

DUARTE, Rodrigo. *Indústria cultural hoje*. In: DURÃO, Fabio Akcelrud Durão; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez. *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p.97-110.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Tradução de Pérola de Carvalho. 6<sup>ª</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2001 [1<sup>ª</sup> ed. italiana 1964].

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2<sup>ª</sup> ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17<sup>ª</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1<sup>ª</sup> ed. 1970].

HERDER, Johann Gottfried. *Auszug aus einem Briefwechsel über Ossian und die Lieder alter Völker*. In: *Von Deutscher Art und Kunst - Einige fliegende Blätter*. Hamburg: Bode, 1773.

\_\_\_\_\_. In: *Deutsches Museum*. Bd. II, Stück 11, novembro de 1777.

\_\_\_\_\_. *Stimmen der Völker in Liedern*. Tübingen: Cotta, 1807.

\_\_\_\_\_. *Ueber die neuere Deutsche Litteratur*. Riga: Hartknoch, 1767.

\_\_\_\_\_. *Volkslieder*. Leipzig: Weygand, 1778-1779.

JAMESON, Fredric. *Modernidade singular - ensaio sobre a ontologia do presente*. Tradução de Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005 [1<sup>ª</sup> ed. estadunidense 2002].

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARX, Karl. *Gesammelte Volkslieder*. Bonn: Dietz, 2018 [manuscritos de 1839].

ORTEGA Y GASSET, José. *Em torno a Galileu - esquema das crises*. Tradução de Luiz Felipe Alves Esteves. Pretópolis: Vozes, 1989 [curso proferido em castelhano, 1933].

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2<sup>o</sup> ed. 1986 [1<sup>o</sup> ed. 1985].

RICCIARDI, Rubens Russomanno. *A música na madrugada do destino – uma poética musical para o século XXI*. In: RICCIARDI, Rubens Russomanno; ZAMPRONHA, Edson. *Quatro ensaios sobre música e filosofia*. Ribeirão Preto: Coruja, 2013, p.13-78.

\_\_\_\_\_. *Desdobramentos culturalistas dos manifestos modernistas à luz de uma teoria crítica*. In: Trama Interdisciplinar – Volume 7, N<sup>o</sup> 2. São Paulo: Mackenzie, maio-agosto 2016, p. 183-206.

\_\_\_\_\_. *Indústria da cultura, esnobismo e vanguarda: três obstáculos hoje à composição musical*. In: Revista da Tulha – Volume 1, n<sup>o</sup> 2. Ribeirão Preto: USP, 2015, p.361-405.

## Sobre o autor

Professor titular do Departamento de Música da FFCLRP-USP, Rubens Russomanno Ricciardi é compositor, maestro, pianista e musicólogo. Graduado (Licenciatura em Música) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e com especialização (Musicologia) pela Universidade Humboldt de Berlim, sua carreira acadêmica contempla Mestrado (dissertação sobre Hanns Eisler), Doutorado (tese sobre Manuel Dias de Oliveira), Livre-docência (tese em Poética Musical) e Concurso para Professor Titular (performance em regência/piano) pela ECA-USP. Suas linhas de pesquisa são Filosofia da Música e Música Brasileira: história, interpretação-performance, processos composicionais e editoriais. Fundador do Curso de Música pela USP em Ribeirão Preto, com seu bacharelado pioneiro em Viola Caipira, é ainda fundador e diretor artístico do Ensemble Mentemanuque (grupo dedicado à música contemporânea) e da USP-Filarmônica (orquestra acadêmica composta por alunos bolsistas da USP). É também, pela USP, professor responsável pelo Festival Música Nova “Gilberto Mendes”, coordenador e fundador do Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance em Música (NAP-CIPEM), do Centro de Memória das Artes, do Projeto USP-Música-Criança

e das séries Concertos USP/São Carlos e Concertos USP/Theatro Pedro II, respectivamente nas cidades de São Carlos e Ribeirão Preto. Sua obra sinfônica Candelárias foi premiada no México. Tem artigos e capítulos de livros publicados no Brasil, em Portugal e na Alemanha. Suas composições de câmara e sinfônicas têm sido apresentadas em centros musicais no Brasil, na América do Norte (Canadá, EUA e México) e na Europa (Espanha, Suíça, Itália e Alemanha). É parecerista da FAPESP e da Revista da Tulha.

# O GRANDE CIRCO MÍSTICO: UM PROJETO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO

## *THE GREAT MYSTIC CIRCUS: AN ARTISTIC-PEDAGOGICAL PROJECT*

Cristina M. Emboaba da C. J. De Camargo  
UDESC/Florianópolis  
[criemboaba@gmail.com](mailto:criemboaba@gmail.com)

### Resumo

A realização artística e pedagógica do projeto de extensão cultural aqui descrito permite a discussão de uma formação musical fundamentada na articulação das áreas do ensino superior – Ensino, Pesquisa e Extensão – com a interação e complementariedade (Morin, 2012) entre as três principais atividades musicais – poética, prática e teoria – e das disciplinas e conteúdos do currículo do curso superior de música como alternativa para uma formação musical com potência crítica, enfrentando a estrutura de fragmentação e compartimentação do conhecimento e habilidades instalada nos processos pedagógicos. Nesse recorte descrevemos e apreciamos a montagem do espetáculo *O Grande Circo Místico*, com as canções compostas por Chico Buarque e Edu Lobo baseadas no poema homônimo de Jorge de Lima, realizado por dois programas de extensão do Centro de Artes e Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/FLO-RIANÓPOLIS com três grupos musicais e um grupo de atores, produzido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura dessa universidade.

**Palavras-chave:** O Grande Circo Místico; Ensino Superior; *Fiato al Brasile*.

### Abstract

The artistic and pedagogical realization of the cultural extension project described here allows the discussion of a musical formation based on the articulation of the higher education areas – teaching,

Research and Extension — with the interaction and complementarity (Morin, 2012) between the three poetic musical activities, practice and theory and of the disciplines and contents of the curriculum of the music college, as an alternative to a music formation with critical power, facing the structure of fragmentation and compartmentalization of knowledge and skills installed in the pedagogical processes. In this excerpt we describe and appreciate the assembly of the show *The Great Mystic Circus*, with the songs composed by Chico Buarque and Edu Lobo based on the homonymous poem of Jorge de Lima, performed by two extension programs of the Arts Center and Music Department of Santa Catarina State University UDESC/FLORIANÓPOLIS with three musical groups and a group of actors, produced by the Pró-Reitoria of Extension and Culture of that university.

**Keywords:** *The Great Mystic Circus*; Higher Education; Fiato al Brasile.

Durante os anos de 2016 a 2019 as práticas musicais coletivas envolvendo os programas de extensão *Engenho Musical*<sup>1</sup> e *Orquestra Acadêmica*<sup>2</sup> da UDESC construíram uma parceria no âmbito da extensão cultural; ambos os programas são vinculados ao Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, na qual sou docente, e à PROEX- UDESC para oportunizar anualmente aos discentes a possibilidade de participar e atuar em uma produção artística, desde sua concepção à *performance* final.

O programa de extensão *Engenho Musical* possui três grupos que visam a prática musical coletiva: *Big Band UDESC*, *Madrigal UDESC* e Grupo de Discentes Regentes/Compositores; já o programa *Orquestra Acadêmica* oferece como prática musical a Orquestra de Cordas. Ambos os programas são abertos à participação da comunidade de Florianópolis e da universidade.

Nos repertórios escolhidos nesse período trabalhou-se com obras musicais de diversos gêneros e estilos, compositores e cancionistas variados. Para tanto, fez-se necessário intensificar a articulação das áreas do ensino superior – Ensino, Pesquisa e Extensão – com a interação e

---

1 Coordenação profa. Dra. Cristina Emboaba.

2 Coordenação prof. Ms. João Eduardo Titton

complementariedade (Morin, 2012) das três principais atividades musicais – Poética, Prática e Teoria – e das disciplinas e conteúdos do currículo do curso superior de música. O objetivo principal dessas produções musicais anuais é colaborar para uma formação musical com potência crítica ao enfrentar-se uma estrutura de fragmentação e compartimentação de conteúdos, conhecimentos e habilidades, permitindo uma concretude artística ao currículo através da produção de um espetáculo musical.

O processo de montagem de um espetáculo musical exige do(a) discente uma articulação e conexão do conhecimento e habilidades adquiridos no curso de música, bem como de sua vivência musical pré-universitária, propiciando a interação desses conteúdos, até então compartimentados em suas disciplinas específicas, para a realização de uma *performance* real. Dessa forma, com as produções anuais o(a) discente passa a ter várias oportunidades de atuar, em diversas funções, nas montagens artísticas e musicais ao longo de seu curso, levando-o(a) a desenvolver-se a partir de sua atuação em cada produção que participe. A fim de elucidar esse processo, relatarei uma dessas experiências artístico-pedagógica vivenciadas no Departamento de Música da UDESC em 2019.

## ***O Grande Circo Místico***

A montagem aqui descrita, comentada e discutida é a obra *O Grande Circo Místico*, com canções de autoria de Chico Buarque e Edu Lobo, e deu-se em fases distintas envolvendo profissionais e acadêmicos de algumas universidades públicas brasileiras e escolas de música do Brasil e da Itália, como a USP (Ribeirão Preto/SP) e UDESC (Florianópolis/SC), Escola Municipal de Música de Faenza (Itália) – *Scuola Giuseppe Sarti* – e Academia Livre de Música e Artes/ ALMA de Ribeirão Preto (SP).

Montado e apresentado em 2019, este espetáculo iniciou-se com as orquestrações e arranjos das canções para o Festival internacional *Friato al Brasile 2019*, oitava edição, que acontece em todo mês de fevereiro na cidade de Faenza, Itália, desde 2012. Neste festival o repertório é escolhido para atender aos grupos estáveis que se formam para a semana do evento, tendo como grupos principais os corais infanto-juvenil e adulto, a orquestra de cordas, *Big Band* e *Ensemble* de flautas e clarinetes, além de artistas convidados.

Para a edição de 2019 do *Fiato al Brasile*, que aconteceu de 4 a 12 de fevereiro, foram escolhidas as canções desse trabalho fonográfico de Chico Buarque e Edu Lobo como repertório principal, orquestradas e arranjadas especialmente para os grupos estáveis do festival: coros, orquestra de cordas, piano e cantores solistas. Posteriormente, esse material foi utilizado na montagem do mesmo espetáculo na UDESC em Florianópolis, ganhando uma nova versão com a participação de um grupo de sopros, a *Big Band* UDESC - e um grupo de atores. Além da UDESC, a edição brasileira do Festival *Fiato al Brasile*, que aconteceu em agosto de 2019 na cidade de Ribeirão Preto, também fez sua montagem desse mesmo espetáculo, reunindo aos grupos musicais um corpo de *ballet*, que é disciplina curricular na Academia ALMA, aproximando-se da formação original para a qual foi escrita essa obra de Edu Lobo e Chico Buarque, como será descrito posteriormente.

Nesse artigo descreveremos as várias fases da construção desse espetáculo: os autores, o poema e o fonograma, o Festival *Fiato al Brasile*, a composição musical dos arranjos e orquestrações, as montagens dos diversos grupos musicais (universitários e de cursos técnicos) e a apresentação dessa obra e sua articulação/discussão com a interação entre ensino, a pesquisa e a extensão universitária.

## A obra e os seus autores

A coletânea de canções *O Grande Circo Místico*, composta por Chico Buarque e Edu Lobo foi inspirada no poema homônimo de Jorge de Lima. Nascido em União dos Palmares (AL), o poeta-pintor-médico e jungiano Jorge de Lima (1893-1953) produziu um profícuo e singular compêndio de obras literárias e visuais, oscilando entre as palavras e as imagens, evocando o surrealismo e a religiosidade. Poemas, sonetos, pinturas, fotomontagens, colagens, são obras com conteúdos oníricos e surrealistas misturados às suas memórias e sua espiritualidade cristã, onde “poesia, vida e sonho estão intimamente ligados. Mais que isso: essas manifestações se interpenetram, eliminando os limites da lógica que separa cada uma delas” (PAULINO, 1996, p.17).

*O Grande Circo Místico* é um dos setenta e três poemas do livro *A Túnica Inconsútil* (1938) que tem em sua transcendência místico-religiosa uma das metáforas principais. Como toda obra de arte, este poema é em essência uma obra aberta que permite leituras diversas das



imagens metafóricas propostas; dispõe-se à reinterpretações plásticas, sonoras e de movimento.

O poema de Jorge de Lima trata de uma dinastia de artistas circenses que serviu de insight, pesquisa e motivação poética para que dois grandes cancionistas brasileiros compusessem uma obra derivada formada por uma coletânea de canções, a princípio com um propósito bem definido:

[...] a trajetória da dinastia do Circo Knieps, uma metáfora para a busca da divindade e do absoluto, foi escolhido pelo fato de, após várias décadas de sua publicação, ter originado duas interpretações em forma de espetáculo, produzidas pelo Balé Teatro Guaira – BTG – em 1983 e 2002. Com roteiro de Naum de Souza, coreografia de Carlos Trincheiras e músicas de Chico Buarque e Edu Lobo, o espetáculo de 1983, que recebeu o mesmo nome do poema, teve uma grande repercussão nacional e também internacional. Foi aclamado nos palcos de teatros do Brasil e de Portugal, fazendo do BTG uma reconhecida e conceituada escola de dança (QUADROS, 2011, p.1).

Com canções compostas originalmente para dança, o cancionista-escritor-poeta-dramaturgo Francisco Buarque de Holanda (1944), mais conhecido como Chico Buarque, e o cancionista-compositor-músico Eduardo de Góes Lobo (1943), ou simplesmente Edu Lobo, construíram uma obra musical de intensa delicadeza com narrativas paralelas ao poema de Jorge de Lima, dialogando com outras obras literárias que tratam dessa transcendência contida na mística religiosa e da Arte. Transpuseram para o som das melodias cancionais compostas por eles a poesia, a vida e o sonho dos personagens inventados por Jorge de Lima, originando uma nova obra que marca a produção cancional da música brasileira, transcendendo os rótulos mercadológicos e fonográficos do último quartel do século XX, ganhando ao longo do tempo variadas montagens para diversas e inusitadas formações instrumentais, vocais, plásticas, teatrais e de dança.

## O Poema

Publicado em 1938 no livro de poemas *A Túnica Inconsútil* (1938), tanto o poema quanto o livro pertencem a uma fase transcendental de Jorge de Lima, com intensa preocupação mística e espiritualista. Esta corrente espiritualista (QUADROS, 2011) foi uma tendência literária de várias obras e autores na década de 1930 no Brasil, paralela ao Modernismo, e tem como um de seus representantes o poeta, escritor e pintor Jorge de Lima, que mescla “elementos espirituais e características modernistas como a narratividade e as temáticas cotidianas” (idem, p. 1).

Para Quadros:

O poema de uma única estrofe com 45 versos faz uso de elementos cotidianos mesclados a uma linguagem mística composta de vocábulos que dialogam com a Sagrada Escritura (“Via Sacra”, “prodígio”, “devotos”), de passagens que remetem à Bíblia, como a genealogia da dinastia circense, que faz intertextualidade com o “Gênesis”, e dos versos longos que lembram a narrativa bíblica, os chamados versículos claudelianos (QUADROS, 2011, p.2).

Abaixo o poema em sua integralidade<sup>3</sup>:

### *O Grande Circo Místico*

Jorge de Lima

O médico de câmara da imperatriz Teresa — Frederico Knieps — resolveu que seu filho também fosse médico, mas o rapaz fazendo relações com a equilibrista Agnes, com ela se casou, fundando a dinastia de circo Knieps de que tanto se tem ocupado a imprensa. Charlotte, filha de Frederico, se casou com o clown, de que nasceram Marie e Oto. E Oto se casou com Lily Braun a grande deslocadora que tinha no ventre um santo tatuado. A filha de Lily Braun — a tatuada no ventre

---

3 O poema foi alinhado à esquerda para manter sua formatação original.

quis entrar para um convento,  
mas Oto Frederico Knieps não atendeu,  
e Margarete continuou a dinastia do circo  
de que tanto se tem ocupado a imprensa.  
Então, Margarete tatuou o corpo  
sofrendo muito por amor de Deus,  
pois gravou em sua pele rósea  
a Via-Sacra do Senhor dos Passos.  
E nenhum tigre a ofendeu jamais;  
e o leão Nero que já havia comido dois ventriloquos,  
quando ela entrava nua pela jaula adentro,  
chorava como um recém-nascido.  
Seu esposo – o trapezista Ludwig – nunca mais a pôde amar,  
pois as gravuras sagradas afastavam  
a pele dela o desejo dele  
Então, o boxer Rudolf que era ateu  
e era homem fera derrubou Margarete e a violou.  
Quando acabou, o ateu se converteu, morreu.  
Margarete pariu duas meninas que são o prodígio do Grande Circo  
Knieps.  
Mas o maior milagre são as suas virgindades  
em que os banqueiros e os homens de monóculo têm esbarrado;  
são as suas levitações que a platéia pensa ser truque;  
é a sua pureza em que ninguém acredita;  
são as suas mágicas que os simples dizem que há o diabo;  
mas as crianças crêem nelas, são seus fiéis, seus amigos, seus devotos.  
Marie e Helene se apresentam nuas,  
dançam no arame e deslocam de tal forma os membros  
que parece que os membros não são delas.  
A platéia bisa coxas, bisa seios, bisa sovacos.  
Marie e Helene se repartem todas,  
se distribuem pelos homens cínicos,  
mas ninguém vê as almas que elas conservam puras.  
E quando atiram os membros para a visão dos homens,  
atiram a alma para a visão de Deus.  
Com a verdadeira história do grande circo Knieps  
muito pouco se tem ocupado a imprensa.

## ○ Fonograma

Álbum de canções lançado em 1983 pela SOM LIVRE com canções compostas em 1982 por Chico Buarque e Edu Lobo para o espetáculo homônimo encomendado e produzido pelo Balé Teatro Guaira (Curitiba- PR), teve sua estreia em 1983, quando também foi lançado o fonograma em LP pela Som livre (1983) com concepção, roteiro, ilustrações da capa e encarte de Naum Alves de Souza e produção de Homero Ferreira. O fonograma foi relançado em CD por outras gravadoras e selos como Velas, Polygram e Biscoito Fino. A direção artística é de Edu Lobo que divide os arranjos com o compositor e arranjador Chico de Moraes, este último também responsável pelas orquestrações e regência dos arranjos. Essa produção contou com um seleto grupo de músicos instrumentistas e intérpretes cantores(as) do cenário musical brasileiro. As canções e os intérpretes que compõem o fonograma<sup>4</sup> são:

1. *Oremus* - intérprete Coro - 1:577.
2. *Abertura do circo* - Orquestra - duração 2:302.
3. *Beatriz* - intérprete Milton Nascimento - 5:013.
4. *Valsa dos clowns* - intérprete Jane Duboc - 3:394.
5. *Opereta do casamento* - intérprete Coro - 3:555.
6. *A história de Lily Braun* - intérprete Gal Costa - 3:516.
7. *Meu namorado* - intérprete Simone - 2:448.
8. *Ciranda da bailarina* - intérprete Coro Infantil - 2:229.
9. *Sobre todas as coisas* - intérprete Gilberto Gil - 5:0010.
10. *O Tatuador* - Instrumental - 3:2611.
11. *A bela e a fera* - intérprete Tim Maia - 2:5512.
12. *O circo místico* - intérprete Zizi Possi - 3:4113.
13. *Na carreira* - intérpretes Chico Buarque e Edu Lobo - 4:06

---

4 Informações retirados do encarte do disco LP de 1983.

## Festival Internacional *Fiato al Brasile*

O Festival Internacional *Fiato al Brasile* surgiu a partir de uma fecunda relação entre o saxofonista italiano Silvio Zalambani<sup>5</sup> (Faenza) e o compositor José Gustavo Julião de Camargo<sup>6</sup> (USP), que juntos idealizaram um intercâmbio artístico, pedagógico e cultural entre os alunos do Departamento de Música da FFCLRP-USP de Ribeirão Preto e a *Scuola di Musica Giuseppe Sarti* em Faenza (RA) na Itália. A ideia desse festival nasceu em 2011, quando Silvio Zalambani ministrou um minicurso de saxofone para os alunos que tocavam instrumentos de sopro no curso de licenciatura do Departamento de Música da USP em Ribeirão Preto e se concretizou na primeira edição em fevereiro de 2012 na cidade de Faenza, Itália. Nessa edição foram para o festival cinco discentes do curso de Licenciatura do Departamento de Música, nesse período vinculado à ECA/USP campus de Ribeirão Preto e atualmente ligada à FFCLRP/USP, todos envolvidos com instrumentos de sopro e voz que tiveram aulas com professores italianos da *Scuola Giuseppe Sarti* durante o período de uma semana, com hospedagem e alimentação custeadas pela prefeitura de Faenza em colaboração com a Associação de Famílias italianas, cujas famílias associadas receberam os alunos em suas residências.

A partir da minha participação em 2013 no festival, quando ainda era regente dos Corais da Unesp (Campus de Franca e Jaboticabal), montou-se um coral com alunos da *Scuola Giuseppe Sarti*, formado por crianças e adolescentes. Além do coro, o compositor José Gustavo Julião de Camargo responsabilizou-se, juntamente com Silvio Zalambani, pela montagem de repertório e apresentação da *Big Band Sarti*.

Nas edições seguintes esses dois grupos formados fortaleceram-se com o aumento da participação de discentes do curso de música da USP e graduandos dos cursos da Unesp que eram integrantes do projeto de extensão *Coral da Unesp*, dos campi de Franca e Jaboticabal (SP). Isso possibilitou a criação de um coro adulto no festival formado por esses discentes e pelos alunos dos últimos níveis da *Scuola Giuseppe Sarti* e pessoas da comunidade de Faenza; outra iniciativa

---

5 Saxofonista e professor desse instrumento do Conservatório de Trapani, Itália.

6 Compositor graduado no curso de Composição e Regência da Unicamp, regente assistente da ORQUESTRA USP FILARMÔNICA, orientador de estruturação musical, violzeiro e produtor do programa de rádio *Revoredo: o som da viola caipira instrumental*, produzido e veiculado pela Rádio USP. É vinculado ao Departamento de Música da FFCLRP/USP.

importante foi a criação do *Ensemble* de flautas e clarinetes por Rafael Alexandre da Silva Fortaleza<sup>7</sup> (na época graduando do curso de música da USP) e pelo professor de flauta da *Scuola Giuseppe Sarti* Domenico Banzola (Faenza).

Firmou-se então uma parceria entre o Departamento de Música da USP e a *Scuola Giuseppe Sarti*, vindo a se estender para outras instituições e universidades brasileiras, como a Unesp (até 2015), a Academia Livre de Música e Artes de Ribeirão Preto – ALMA em 2015 com a participação no festival do professor dessa instituição Lucas Galon<sup>8</sup> e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) a partir de 2016.

A Academia<sup>9</sup> Livre de Música e Artes de Ribeirão Preto é uma associação privada sem fins lucrativos constituída em 2015, embora já funcionasse em caráter experimental em 2014, que oferece cursos livres à comunidade dessa cidade. Em 2017 criou o núcleo de formação musical para iniciantes nas cidades vizinhas de São Joaquim da Barra e Guará (SP). Atualmente atende alunos de dez cidades circunvizinhas da região metropolitana de Ribeirão Preto, com faixa etária de 6 a 25 anos e vários níveis técnicos.

A partir de 2016 a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC passa a integrar essa parceria pedagógica e artística proporcionada pelo Festival Internacional *Fiato al Brasile*, quando me tornei docente efetiva nas disciplinas de Prática de Regência, Prática de Coral e Prática de Conjunto no Departamento de Música dessa universidade em Florianópolis.

Nesse período consolidou-se o grupo de coordenação do Festival constituído por Silvio Zalambani (até 2017, Faenza), Donato D'Antônio<sup>10</sup> (Faenza), Martina Drudi (Faenza), Cristina Emboaba (UDESC), José Gustavo Julião de Camargo (USP), Lucas Galon (ALMA), Samuel Pompeo

---

7 Compositor, flautista, graduado pela ECA USP no curso de Música, Mestre nessa mesma instituição e doutorando no PPGMus da UFPR em composição.

8 Lucas da Silva Galon é graduado em Licenciatura pelo Departamento de Música de Ribeirão Preto da ECA-USP, atualmente pertencente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP); Mestre em musicologia pelo Programa de Pós-Graduação da ECA-USP, e Doutor na mesma instituição.

9 Site <http://www.almap.com.br/> (acesso: 13/12/2019).

10 Violonista, professor desse instrumento e Diretor administrativo da *Scuola Giuseppe Sarti* de Faenza, Itália.

(São Paulo) e Rafael Alexandre da Silva Fortaleza (UFPR), que determinam e escolhem as diretrizes pedagógicas e artísticas de cada edição do festival. Desde 2016 o Festival ganhou também edições no Brasil, sediadas no Departamento de Música da FFCLRP/USP e com produção executiva da academia ALMA, alternando assim a organização da estrutura do *Fiato al Brasile*. Em 2017 passa a integrar o corpo docente do festival o saxofonista brasileiro Samuel Pompeio<sup>11</sup>.

Com oito versões italianas, o festival possui um braço na Finlândia desde 2016, graças a um encontro com o músico estoniano Tauno Saviauk (Conservatório Municipal de Rauma – Finlândia). Essa expansão não ocorreu por acaso: da participação de músicos italianos e brasileiros – tanto da música de concerto quanto do jazz e da música popular brasileira – às muitas obras e arranjos compostos especialmente para o festival por seus colaboradores, o festival não discrimina estilos nem filiações, mas preza pela qualidade na diversidade. Porém, o principal não pode ser esquecido: são muitos alunos brasileiros e italianos que desfrutaram dessa dinâmica arejada do festival. A singularidade do Festival *Fiato al Brasile* reside em sua proposta artística que tem entre seus objetivos o casamento entre Arte e Diversidade. O *Fiato al Brasile* buscou, ao longo de suas edições, apropriar-se das possibilidades da música contemporânea e expor uma produção atual com raízes profundas no que de se produziu na música ocidental, valorizando e legitimando também as manifestações populares brasileiras e dos saberes tradicionais.

Na edição de 2019 o grupo coordenador escolheu as canções da obra fonográfica *O Grande Circo Místico* para compor o repertório dos coros Infante-juvenil e adulto, acompanhados pela orquestra de cordas do festival e piano. Para tanto, foram escritos arranjos vocais e instrumentais de treze canções do Grande Circo Místico, com participação também de cantores solistas.

Esse mesmo repertório de arranjos e orquestrações do *Grande Circo Místico* foi montado em duas cidades brasileiras em 2019: na Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/Florianópolis em junho (com reapresentações em todo o segundo semestre de 2019) com

---

11 Saxofonista, professor em diversas instituições musicais da cidade de São Paulo, Mestre pelo programa de pós-graduação do IA Unesp.

direção artística do Prof. Ms. Fernando Bresolin<sup>12</sup>, direção musical minha e do Prof. Ms. João Eduardo Tilton<sup>13</sup> e regência dos discentes da disciplina de Prática de Regência sob minha orientação; na edição brasileira do festival *Fiato al Brasile* em agosto/2019 na cidade de Ribeirão Preto, este último sob a direção artística de Marisol Gallo Antonelli, José Gustavo Julião de Camargo e Lucas Galon, e direção musical e regência de Lucas Galon. Participaram dessa montagem o corpo de Ballet e Coro infanto-juvenil, ambos da academia ALMA, Coral da UNESP Franca, Orquestra Sinfônica do Festival *Fiato al Brasile* e solistas convidados.

## Orquestração e Arranjos das canções

A coordenação do grupo de arranjadorez para a elaboração do repertório para o Festival *Fiato al Brasile* ficou a cargo do compositor José Gustavo Julião de Camargo (USP), que convidou ex-graduandos do Departamento de Música da FFCLRP-USP, atualmente doutores e compositores, para comporem o repertório de arranjos orquestrais: Fernando Emboaba<sup>14</sup> e Lucas Galon (ALMA). A *performance* desse mesmo repertório na UDESC contou com a participação do compositor Rafael Alexandre Fortaleza na elaboração da parte dos sopros, como será explicado posteriormente.

Todos os arranjos vocais dos coros ficaram sob a responsabilidade de José Gustavo, que também fez os arranjos orquestrais das canções: *Abertura do Circo*, *Meu namorado* e *Sobre todas as coisas*; já os arranjos orquestrais de seis canções ficaram a cargo de Fernando Emboaba: *Opereta do casamento*, *Valsa dos clowns*, *A Bela e a Fera*, *Ciranda da Bailarina*, *O Circo Místico* e *Na Carreira*; as canções *A História de Lily Brown* e *Beatriz* receberam arranjos de Lucas Galon.

Os arranjos vocais para coro infantil foram escritos a duas vozes e os do coro adulto a quatro vozes. Os arranjos orquestrais ficaram no formato tradicional de orquestra de cordas (violino I e II, viola,

---

12 Violinista, ator, professor substituto no Departamento de Música da Udesc na disciplina de Percepção, Mestre pelo PPGMus da Udesc e doutorando nessa mesma instituição.

13 Violinista, Mestre pelo PPGMus da UFPR e professor de violino no curso de Bacharelado na UdescUdesc.

14 Compositor, trompista, Doutor pelo PPGMus da UNICAMP em Artes, Mestre pelo PPGMus da ECA/USP e graduado no curso de Licenciatura em Música nessa mesma instituição em Ribeirão Preto.



violoncelo e contrabaixo) e piano. Os arranjadores partiram do piano original do fonograma do *Grande Circo Místico* para comporem uma nova orquestração, onde alguns se aproximavam dos arranjos originais, como *Abertura e Na Carreira*; outras canções receberam arranjos com uma poética musical diferente à expressa no fonograma, como *Sobre todas as coisas, Valsa dos Clowns e Circo Místico*.

No Festival *Fiato al Brasile* 2019 em Faenza essa obra teve a direção musical minha e de Lucas Galon com a preparação vocal da professora Martina Drudi<sup>15</sup> (*Scuola Giuseppe Sarti*), que também realizou o piano; esse repertório foi performado pela orquestra de cordas do Festival, em sua maioria formada por alunos brasileiros das universidades e academia já citados anteriormente, cantado inteiramente em português pelos corais infanto-juvenis e adulto formado por alunos da *Scuola Giuseppe Sarti* e comunidade de Faenza e pelos cantores solistas brasileiros Yuka de Almeida Prado<sup>16</sup> (USP) e Tom Almeida<sup>17</sup>. A apresentação italo-brasileira do Grande Circo Místico foi muito bem recebida e apreciada pelo público da cidade de Faenza, que lotou o espaço de concerto do Museo Internaziolnale delle Ceramiche no dia 9 de fevereiro de 2019.

## Montagem do espetáculo na UDESC

No curso de Bacharelado em instrumento e Licenciatura em Música da UDESC/FLORIANÓPOLIS sou a docente responsável pelas disciplinas de Prática Coral, Prática de Regência e Prática de Conjunto, e desenvolvo o projeto de pesquisa “O Regente e a construção da

---

15 Pianista e regente, professora de solfejo e coral na *Scuola Giuseppe Sarti*, Faenza, Itália.

16 Cantora, Mestre e Doutora pelo PPGMUS ECA/USP e professora de canto do curso de bacharelado do Departamento de Música da FFCLRP/USP.

17 Cantor e professor de História da Rede Estadual de Ensino Médio do estado de São Paulo.

aísthesis do educando”<sup>18</sup>, que pesquisa e discute a formação do graduando em Licenciatura e Bacharelado e a sua futura coordenação e condução musical dos grupos que se formarão ao longo de sua trajetória profissional, bem como os impactos de sua atuação na construção do gosto musical e do juízo estético dos educandos sob sua responsabilidade. Este projeto é resultante da minha pesquisa de doutorado onde abordo o ensino musical numa perspectiva da Poética, da Prática e da Teoria, construindo uma formação musical alternativa aos padrões estabelecidos pela indústria da cultura<sup>19</sup>, que monopoliza e adentra a sociedade em geral para o consumo estandardizado e customizado. Discuto também as possibilidades pedagógicas que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipado aos padrões dessa indústria, apontando as relações da Dialética, Interação e Complementariedade como articulações que beneficiam e impulsionam a conexão

---

18 Projeto de pesquisa que investiga as possibilidades de formação e atuação do professor de música enquanto regente educador no processo da construção da *aísthesis* (sensibilidade, percepção sensorial) musical de seus educandos, processo este que é responsável pela percepção, pela formação do gosto musical e do juízo estético através da compreensão dos parâmetros musicais, dos atributos de expressão e dos princípios da poética musical que compõem as dimensões estruturais da música. A aproximação com os diferentes universos culturais e musicais pode colaborar nesse processo de construção estética ao propiciar a articulação, interpretação, compreensão e formação do pensamento crítico. Assim, a presente pesquisa tem o objetivo de investigar, a partir da Teoria Crítica (Adorno, Benjamim, Horkheimer) e dos referenciais teóricos a partir de então (Martin Heidegger, Herbert Marcuse, Luigi Pareyson, Gilles Lipovetisky, Edgar Morin, Edson Zampronha, Alexandre da Silva Costa, entre outros), as possibilidades para uma formação do professor de música com potência crítica, colaborando com sua atuação enquanto regente educador nos diferentes contextos: ensino de música na educação escolar, na educação não escolar e nas escolas especializadas de música, contribuindo para o processo de construção de uma *aísthesis* mais emancipada do adestramento sensorial para o consumo. As alternativas de atuação levantadas e estudadas deverão ser aplicadas na prática musical dos graduandos no exercício da função de regente educador de grupos musicais (vocalis e/ou instrumentais)

19 Conceito trabalhado por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer no livro *Dialética do Esclarecimento* (1944), mais especificamente no capítulo Indústria da Cultura. O conceito foi cunhado em aulas pelo mestre de Adorno, Sigfried Kracauer, e que se refere ao sistema ideológico/mercadológico implantado no âmbito da cultura e do entretenimento, estruturado nos países industriais liberais no início do século XX que padroniza a estesia dos indivíduos, manipulando hábitos, gostos, tradições, regras sociais, leis, interferindo na construção cultural de uma sociedade e transferindo a arte para a esfera do consumo. A produção musical da canção popular brasileira sofreu uma forte interferência dessa estrutura industrial, pois, sendo produzida e veiculada pela indústria fonográfica para o povo, deveria obedecer aos padrões musicais estabelecidos por esse sistema mercadológico, a fim de incrementar o consumo musical nas várias camadas sociais e econômicas da sociedade brasileira do século passado. É nessa estrutura que a obra musical *O Grande Circo Místico* é composta, sem, no entanto, prender-se aos padrões do consumo estabelecido pela indústria fonográfica e midiática da época.

de conhecimentos e capacidade analítica e interpretativa da pessoa em formação.

Na busca por promover esta interação entre as grandes áreas do ensino superior, entre as disciplinas da graduação em música e a articulação das principais atividades musicais – Poética, Prática e Teoria – surgiu a oportunidade de montarmos o espetáculo *O Grande Circo Místico*. No entanto, temos aqui um paradoxo: essa obra musical, *O Grande Circo Místico*, teve seu fonograma produzido e veiculado pela mesma indústria da cultura aqui mencionada como controladora de padrões estésicos<sup>20</sup> e estéticos na sociedade. Portanto, ela pertence ao âmbito da canção de consumo. Isto não abalaria a integridade do processo quanto aos objetivos artísticos e pedagógicos acima defendidos?

Para enfrentar esse paradoxo estabelecemos uma relação dialética à própria obra que, embora em sua poética tenha uma qualidade diferenciada comparada aos padrões estabelecidos pela indústria fonográfica, ainda assim pertence à esfera do consumo de canções.

O tratamento nas orquestrações como possibilidades poéticas por parte dos arranjadores, o cuidado na compreensão e interpretação das obras por parte dos discente-regentes, instrumentistas e cantores, a concepção cênica do diretor agregando à obra original discussões sociais e políticas, possibilitaram usar o texto como pretexto para trazer não só as questões da religiosidade e mística, mas também atualizar a situação do próprio artista, da arte e da complexidade social que se apresenta no Brasil de 2019.

No processo de montagem deste espetáculo procuramos construir um ambiente propício à aplicação pedagógica dos conceitos levantados na pesquisa citada, integrando primeiramente as três grandes áreas do ensino superior: Ensino, Pesquisa e Extensão, para então viabilizar as possíveis interações das disciplinas e seus conteúdos.

Na área de Extensão Cultural Universitária desenvolvo o programa *Engenho Musical* vinculado à Direção de Extensão, com três ações: Madrigal UDESC, *Big Band* UDESC e Grupo de Compositores e Regentes. Esse programa prioriza as três atividades fundamentais da música: a

---

20 Ligado à nossa capacidade de percepção e sensibilidade dos sentidos.

Poética (*Poiesis*, composição), a Prática (*Práxis*, *performance*) e a teoria (*Theoria*, musicologia e pesquisa). Temos então um grupo de discentes que pesquisam, adaptam e escrevem parte do repertório “performato” pelos dois grupos Madrigal (voz) e *Big Band*. Tanto no Madrigal como na *Big Band* a responsabilidade da condução musical de cada obra alterna-se entre os discentes que se interessam e se destacam na área de Regência, sob minha orientação. Por sua vez, as pesquisas musicológicas, histórica e teórica fundamentam a escrita, a análise musical e a interpretação das obras.

A proposta de trabalho foi a junção destes dois grupos musicais acima citados com outro grupo de extensão do programa *Orquestra Acadêmica* da UDESC, coordenado pelo prof. Ms. João Eduardo Tilton, que além de coordenar, compartilhou a estante de primeiro violino com o discente Josenir Cerqueira (*spalla*). A condução musical de cada canção ficou sob a responsabilidade de discentes que cursavam a disciplina Prática Regência III no primeiro semestre de 2019 (eletiva para Bacharelado e Licenciatura), que tem como conteúdo principal os fundamentos básicos para a direção orquestral. As disciplinas Prática de Regência I e II abordam a regência coral, já cursadas por esses discentes da Prática de Regência III. Assim, esses acadêmicos se responsabilizaram pela direção musical dos arranjos das canções, conduzindo a orquestra acadêmica, o Madrigal e a *Big Band*, sob minha orientação pedagógica e artística.

Em anos anteriores experimentamos esse formato multi e interdisciplinar com a montagem de outros dois espetáculos: *Na Era do Rádio* (2016 e 2017) e *Cantata Ode a Zumbi, Comandante Guerreiro* (2018), este último de José Gustavo Julião de Camargo, ambos com êxito de público e de receptividade na cidade de Florianópolis e interior do estado de Santa Catarina. Vale registrar que o segundo espetáculo, *Cantata Ode a Zumbi*, provocou polêmicas reações e discussões sobre os temas de apropriação cultural, representatividade étnica, discriminação social e racial, entre outros, que ainda necessitam ser processadas e discutidas.

Mantendo e aprimorando esse formato, os arranjos escritos para o Festival *Fiato al Brasile* não contemplavam ainda a sessão de instrumentos de sopros. Para inclui-los em nossa montagem foi convidado o ex-graduando da USP, o flautista Rafael Alexandre da Silva Fortaleza, atualmente doutorando em Composição pela UFPR, para escrever a

parte de sopros para as canções Abertura, Opereta do Casamento, Valsa dos Clowns, A História de Lily Brown, A Bela e a Fera, Ciranda da Bailarina e Na Carreira. Nas canções A História de Lily Brown, A Bela e a Fera previmos a inclusão do quarteto de jazz da *Big Band* (guitarra, piano, baixo elétrico e bateria), além de mais duas canções vinculadas ao Grande Circo Místico: Oremus/Levitação e Anjo Azul (esta última não consta no fonograma original) e ambas com arranjos de José Gustavo Julião de Camargo para *Big Band*.

O pianista convidado foi o prof. Dr. Mauricio Zamith<sup>21</sup> (UDESC), que também orientou o discente José Corato, que gradativamente foi alternando com ele a interpretação dos arranjos ao piano. O professor Luiz Henrique Fiaminghi<sup>22</sup>, do Departamento de Música da UDESC, também colaborou para a realização desse espetáculo integrando a sessão de cordas (violino) junto aos os discentes.

A montagem contou com a direção cênica do músico, ator e prof. Ms. Fernando Bresolin (UDESC), que coordenou um grupo de atores (egressos e graduandos do curso de Licenciatura em teatro da UDESC) para comporem intervenções cênicas que desvelavam o trabalho invisível das coxias circenses através da figura do não-artista, do *hold* (atendente) invisível aos olhos do público que propicia o funcionamento da estrutura circense, bem como do cotidiano do artista de circo, desnudado do *glamour* do picadeiro, revelando o ser humano que se entrega à “função” interpretada, um dos temas recorrente nas canções dessa obra. Em sua concepção cênica procurou deixar aparente a precariedade de recursos em que sobrevive um grupo de artistas na tentativa de realizar obras, sejam musicais, teatrais, plásticas ou de movimento; agregou ao espetáculo um panorama alusivo à atual e precária situação da arte, da cultura e do artista em nosso país.

---

21 Doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013), Mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Bacharel em Música com Habilitação em instrumento (piano) pela Universidade de São Paulo ECA/USP (1995). Professor efetivo de piano nos cursos de Licenciatura e Bacharelado do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC.

22 Violinista, graduado em Composição e Regência pela UNICAMP, com especialização em violino barroco no Conservatório Real de Haia (Holanda) como bolsista CNPQ, especialização pela UFOP em cultura barroca, e Doutor em Práticas Interpretativas pelo PPGMUs de Artes UNICAMP, professor efetivo de Percepção Musical nos cursos de Licenciatura e Bacharelado do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina Udesc e integrante do *Grupo Anima* de música de câmara brasileira.

Os discentes que dirigiram musicalmente os grupos e os respectivos cantores solistas e coro, que se alternavam a cada apresentação, foram:

1. Oremus e Levitação - Regência de Vinicius Manhães e de Pedro Rangel (alternados)
2. Abertura - Regência de Johanna Hirschler
3. Opereta do Casamento - Coro Misto/Regência de Keyla Silva
4. Meu namorado - Contralto Johanna Hirschler/Regência de Matheus Lanzarini.
5. Valsa dos Clowns - Regência de Estevão Javela
6. Anjo Azul - Regência de Pedro Rangel
7. A História de Lily Brown - Sopranos Grasieli Facchini e Vivan Fiori/Regência de David Toledo
8. A Bela e a Fera - Coro Masculino/Regência de Lucas Gonzaga
9. Sobre todas as coisas - Barítonos David Toledo e Maitê Fontalva/Regência de Vinicius Manhães
10. Ciranda da Bailarina - Coro Feminino/Regência de André Luiz Nunes
11. Beatriz - Tenores André Luiz Nunes e Estevão Javela/Regência de Cristian Gonçalves
12. O Circo Místico - Coro Misto/Regência de Jaison Oliveira
13. Na Carreira - Coro Misto/Regência de Carolina de Melo no primeiro semestre de 2019 e André Luiz Nunes no segundo semestre de 2019.
14. Abertura - Regência de Francisco Lima

Os discentes que participaram dos grupos musicais dessa montagem foram:

Orquestra Acadêmica da UDESC

Josenir Cerqueira (*spalla*), Carolina de Melo, Juciane Barbosa, Cindy Ferreira, Bruna Weller, Matheus Gadelha, Gabriel Niebuhr, Rafael Mota, Priscila Smaniotto, Sabrina Boldt, Francisco Lima, Paula Martins.

Coordenação prof. Ms. João Eduardo Tilton

## Madrigal UDESC

Grasieli Facchini, Gabrielly Clemente, Vivian Fiori, Gabriela Passos, Ana Luiza Medeiros, Júlia Darela, Gabriela Dequech, Olga Laforet, Johanna Hischer, Lucas Gonzaga, Estevão Javela, André Luiz Nunes, Matheus Lanzarini, Matheus Agostini, Eduardo Trojan, Matheus Liebsch, Antonio Montemuro, David Toledo, Lucas Fontalva, Maitê Fontalva, Felipe Lacerda, Cristian Gonçalves.

Coordenação Profa. Dra. Cristina Emboaba

## *Big Band* UDESC

Jefferson Kriese, Elisa Schmidt, Bruno Passos, Matheus de Souza, Flávio Santos, Bianca Bioni, Leonardo Almeida, Paulo Venuto, Pablo Moritz, Leon Taveri, João Salvador, Pedro Couto, Luca Maestri, João Peters, Rafael Mazini, José Corato, Rafael Nogueira, Estevão Javela, Vinícius Manhães, Pedro Rangel.

Coordenação Profa. Dra. Cristina Emboaba

Contamos com as participações dos seguintes professores do Departamento de Música da UDESC:

Prof. Dr. João Esduardo Tilton – violino

Prof. Dr. Luiz Henrique Fiaminghi – violino

Prof. Dr. Maurício Zamith – piano

Profa. Dra. Cristina Emboaba – Direção musical

Prof. Ms. Fernando Bresolin – Direção artística e ator

No grupo de atores estavam Fábio Yudi Yokomizo, Joel Hallow e Katy Uabba, egressos e discentes do curso de Artes Cênicas da UDESC. Na iluminação também estavam egressos do curso de Artes Cênicas da UDESC: Iscarlat Lemos e Gabriel Velasquez. Na técnica do som tivemos

a atuação do discente de Licenciatura em Música da UDESC Mateus Lanzarin.

A montagem desse repertório contou com a participação ativa de todos esses discentes nas funções por eles escolhidas: instrumentistas, cantores, regentes, produtores, atores, etc. A preparação dos grupos musicais foi compartilhada entre os discentes/regentes, sob minha orientação e do prof. Titton. Para a escolha dos cantores solistas foi montada uma banca examinadora formada pelos integrantes do próprio Madrigal, que analisaram e julgaram as *performances* vocais dos candidatos. Os discentes puderam vivenciar, além da produção musical, a produção executiva do espetáculo: elaboração de figurino, maquiagem, adereços, cenografia, montagem de palco, iluminação, transporte de equipamento, divulgação, desenvolvimento de programa, folder e cartaz.

Foram várias apresentações dessa montagem: estreia 26 de junho de 2019 no Teatro Ademir Rosa (CIC Florianópolis - SC), 14 de agosto também no Teatro Ademir Rosa, 18 de setembro no Hall do Ceart UDESC durante a Semana Integrada e Semana da Música e 15 de outubro na casa de espetáculos Arena Petry (São José □ Grande Florianópolis) a convite da Associação Catarinense de Professores. Um documentário sobre essa montagem está sendo produzido pelo Núcleo de Comunicação da UDESC, com gravação integral do espetáculo e entrevistas com os participantes e que será lançado em 2020.

Assim, dois programas de extensão do Departamento de Música da UDESC (*Orquestra Acadêmica e Engenho Musical - Madrigal e Big Band* - formados por acadêmicos da UDESC e pessoas da comunidade da grande Florianópolis), professores voluntários do DMU e o grupo de atores (discentes e egressos do Departamento de Artes Cênicas da UDESC) reuniram-se para concretizar esse espetáculo, produzido pela Coordenação de Cultura da PROEX/ UDESC sob a gestão do Reitor Prof. Dr. Marcus Tomasi, Vice-Reitor Prof. Dr. Leandro Zvistes, Pró-Reitor de Extensão Prof. Dr. Fabio Napoleão com assessoria de Ivan Tonon e Ana Hofmann, numa perspectiva de interação e complementariedade, alinhados com as atuais tendências pedagógicas na universidade.



## Projeto artístico como possibilidade de Interação e Articulação do Ensino, Pesquisa e Extensão.

A montagem de um espetáculo artístico mostrou-se uma excelente oportunidade para as artes do tempo e do espaço se articularem no ensino, pesquisa e extensão universitária, construindo uma interação maior entre essas três grandes áreas do ensino superior sistêmico, bem como uma concreta interdisciplinaridade curricular entre as disciplinas responsáveis pela fundamentação teórica e prática dos cursos de artes, neste caso Música e Teatro.

Nesta montagem priorizamos a integração e interdependência dos projetos de extensão musical Orquestra Acadêmica, Madrigal e *Big Band*, todos da UDESC, e a interação e complementariedade entre as disciplinas da Graduação de Licenciatura e Bacharelado em Música: Prática de Regência - Prática de Coral - Prática de Conjunto - Instrumento (cordas e piano) e Música de Câmara. A associação com a pesquisa é inevitável, pois esta fundamenta e permeia as disciplinas citadas, bem como a montagem e a avaliação do processo, resultando em produções técnicas e acadêmicas, como o presente artigo, além de subsídios para discussões estéticas, poéticas, de *performance* e da docência. A ideia é trazer ao palco cênico o resultado, sempre em construção, de uma possibilidade pedagógica para o ensino superior e suas grandes áreas, ensino, pesquisa e extensão, mostrando e devolvendo à sociedade uma produção artística por ela subsidiada através dos impostos investidos na educação superior pública e gratuita.

As disciplinas citadas encontram-se na camada mais aparente do processo, uma vez que orbitam em torno do eixo central - a Poética -, ou seja, a obra musical escolhida para ser performada e os arranjos e orquestrações dela derivados, e ao redor da qual se desenvolveu a interação disciplinar. No entanto, numa segunda camada um pouco mais profunda estão outras disciplinas do currículo de música que preparam e fundamentam as da primeira camada, como Percepção Musical, Teoria, Harmonia, Análise. Num plano ainda mais profundo encontram-se áreas do pensamento que perpassam todas as já citadas, como Estética, Filosofia e História.

Nesta perspectiva, as relações disciplinares formam uma teia de saberes e conhecimentos poéticos, práticos e teóricos que se conectam através de conteúdos afins, vivenciados, apreendidos e discutidos pelo

discente envolvido no processo artístico-pedagógico. O processo é coletivo, mas a aprendizagem é individual, decorrente das características, motivação e prontidão de cada discente envolvido.

Esse processo educacional e formativo possibilita ao discente, a partir de sua individualidade, desvelar suas habilidades e singularidades, pois valoriza sua função de agente ativo num processo coletivo, gerando expectativas, responsabilidade, transformação e desenvolvimento, dando sentido a conteúdos díspares e aparentemente distantes, mas que se integram e interagem na construção da *performance* musical e do conhecimento adquirido. A especulação de ideias, a provocação e possíveis transgressões do status quo também fazem parte do processo, resultantes da construção do pensamento crítico esperado neste processo formativo. Aos discentes participantes foi dada a liberdade de atuar dentro de suas possibilidades técnicas e motivacionais, podendo interferir, alterar e discutir o processo de montagem, e que de fato aconteceram, imprimindo características singulares a essa *performance*.

Neste processo artístico, inspirado e fundamentado nos conceitos e conclusões levantados em minha pesquisa de doutorado e desenvolvidos no meu projeto de pesquisa na UDESC, buscamos a interação das áreas de ensino, pesquisa e extensão, bem como “a relação entre as atividades da poética, práxis e teoria e suas respectivas disciplinas a partir de eixos comuns” (CAMARGO, 2014, p.51). A obra musical *O Grande Circo Místico* foi o eixo sincronizador na interação das áreas, disciplinas e conteúdos em torno do qual se desenvolveu o processo dessa montagem.

Foram empregados neste processo formativo os conceitos de interação e complementariedade filosoficamente construídos pelo sociólogo francês Edgar Morin<sup>23</sup> “buscando o diálogo inter, multi e transdisciplinar entre as diversas áreas das ciências da natureza, e destas com as humanidades” (idem, p. 52). Disciplinas compartimentadas, sem conexão entre si num currículo de música pode gerar hermetismo impossibilitando a visão e compreensão do todo. Numa situação de interação de áreas,

---

23 Doutor Honoris causa em diversos países, é orientador emérito no Centro Nacional da Pesquisa Científica (CNRS). Sociólogo e filósofo francês, consagra-se há mais de quinze anos “à elaboração de um ‘Método’ apto a aprender a complexidade do real. É autor de várias obras, e nelas se destaca a defesa do chamado pensamento complexo que, “recusando a compartimentação dos saberes e o maniqueísmo, seria capaz de reunir todo o conhecimento parcial em seu contexto e no conjunto em que ele assume um sentido” (MORIN, 2012, p.579).

disciplinas e conteúdos ocorre uma relação de “complementariedade que possibilita ao educando a reorganização dos conhecimentos, que anteriormente de forma fragmentada ou compartimentada não criavam sentido” (ibidem, p. 52).

Embora este processo aproxima-se do formato da pesquisa-ação ao nomear uma ação concreta (montagem de espetáculo com programas e projetos de extensão cultural), ao delimitar um problema (aqui no caso a fragmentação e compartimentação do conhecimento e habilidades instaladas nos processos pedagógicos), e propor possíveis alternativas, como a experimentada através da montagem e *performance* aqui descrita do *Grande Circo Místico* e a fundamentação teórica de Morin (interação e complementariedade), não seguiu o processo formal da pesquisa-ação. Portanto, essa similaridade foi ocasional com a tipificação da pesquisa-ação.

Morin (2012) descreve as relações entre as disciplinas das áreas do conhecimento:

Quando nos limitamos às disciplinas compartimentadas - ao vocabulário, à linguagem própria a cada disciplina -, temos a impressão de estar diante de um quebra-cabeças cujas as peças não conseguimos juntar a fim de compor uma figura. Mas a partir do momento em que temos um certo número de instrumentos conceituais que permitem reorganizar os conhecimentos [...] temos a possibilidade de começarmos a descobrir o semblante de um conhecimento global, mas não para chegar a uma homogeneidade no sentido holista, uma homogeneidade que sacrifique a visão das coisas particulares e concretas em nome de uma espécie de névoa generalizada. Sem dúvida, é a relação que é a passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo à das partes [...] (MORIN, 2012, p. 491).

Assim, “a interação e a complementariedade evitariam o ‘acúmulo e empilhamento de conhecimentos’ (ibidem, p.491), geralmente herméticos e desconectados do todo, tão recorrentes nas diversas áreas das ciências e das humanidades” (CAMARGO, 2014, p.53).

Neste espetáculo musical do Grande Circo Místico priorizamos esses conceitos de interação e complementariedade desenvolvidos por Morin como possibilidades de articulação das grandes áreas do ensino superior – Ensino, Pesquisa e Extensão –, das atividades musicais – Poética, Prática e Teoria – inerentes nas disciplinas e nos conteúdos do curso de Licenciatura e Bacharelado em Música, favorecendo uma construção viva, ativa, interativa e complementar do conhecimento musical. A tentativa é evitar o mero adestramento técnico gerado pelo acúmulo de conhecimento e informações, permitindo uma “religação de saberes” (MORIN, 2012) na formação musical, tornando-a provocativa, integrativa, motivando “as capacidades de análise, de julgamento, de interpretação e de compreensão” (CAMARGO, 2014, p. 53).

A educação encontra-se no âmbito da cultura, de onde extrai os valores e conhecimentos por ela ensinados; uma vez que a sociedade está sob a égide de uma indústria controladora dos padrões culturais, a estrutura educacional colabora para a perpetuação da criação de consumidores dos bens culturais produzidos, desarticulando as áreas do conhecimento e dificultando, através da fragmentação e compartimentação dos conteúdos, a construção de uma visão do todo e o desenvolvimento de um pensamento crítico.

## Conclusão

Na docência encontramos possibilidades de resistência e de prováveis mudanças nos paradigmas inerentes à estrutura ideológico-mercado-lógica de uma indústria controladora dos padrões culturais da educação, lazer e entretenimento, saúde, arte, política; ao adotarmos procedimentos pedagógicos e artísticos que levem à construção de uma potência crítica no discente a partir da interação e complementariedade nos vários níveis da estrutura do ensino superior (das grandes áreas ao conteúdo específico), contribuimos para uma abertura curricular com alternativas que levem ao enfrentamento, adaptação e atuação a uma sociedade em rápida transformação tecnológica e de valores.

A montagem do espetáculo *O Grande Circo Místico* (Edu Lobo e Chico Buarque) por docentes, discentes e comunidade da grande Florianópolis, com a realização dos programas de extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) vislumbrou a aplicação prática dos conceitos e ideias aqui discutidos, articulando as grandes áreas do ensino superior – Ensino, Pesquisa e Extensão –, integrando as principais atividades musicais – Poética, Prática e Teoria – e buscou a interação e complementariedade dos conteúdos de várias disciplinas dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música. Esse processo pedagógico possibilita as condições estruturais, poéticas, práticas e teóricas para o desenvolvimento de uma apreciação/interpretação/*performance* musical, propiciando no decorrer do processo a tão almejada compreensão da obra de arte, impactando diretamente a formação do futuro docente, artista ou músico de uma sociedade em constante transformação.

## Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985, [1a ed. 1944].

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 [1a ed. 1971].

CAMARGO, Cristina M. E. C. J de. *O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria: processos de formação alternativos à indústria da cultura*. 2014, 214 p., Tese PPGMus ECA/ USP, São Paulo.

COSTA, Alexandre [da Silva]. "Da relação entre lógos e daimon em Heráclito: a escuta como definidora do homem". In: RICCIARDI, Rubens Russomanno; ZAMPRONHA, Edson (org). *Quatro ensaios sobre música e filosofia*: 1a ed., Ribeirão Preto, SP: Editora Coruja, 2013.

COSTA, Maria Manuela Isaías Afonso da. *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swaanwick*. 2010, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal), 2009/2010.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. 2a ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Tradução Maria da Conceição Costa; Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005 [1935/36, 1a ed. 1977].

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes - desafio do século XXI*. Tradução e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PAREYSON, L. *Problemas da Estética*. Tradução Tradução Maria Helena Nery Garcez, Sandra Neves Abdo. 1a ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1984].

PAULINO, Ana Maria. *Artistas Brasileiros*, 1 - Jorge de Lima. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

QUADROS, Deisily. "O Grande Circo Místico: do palco à página". In: XII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC CENTRO, Curitiba, Centro, Centros - Ética, Estética, 2011, s/ número de página.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. *Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor Wiesengrund Adorno*. Belo Horizonte: Mãos unidas edições pedagógicas Ltda, 1996.

STRAVINSKY, Igor. *Poética Musical em 6 lições*. Tradução Luiz Paulo Horta. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996 [1a ed. 1942].

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo: Modera, 2003.

## Sobre a autora

Profa. Dra. Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de Camargo é docente efetiva no Departamento de Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/Florianópolis desde 2015, atuando nas áreas de Regência, Coral e Prática de Conjunto. É Doutora e Mestre pelo PPGMus ECA/USP, com bacharelado em Composição e Regência pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Recebido em 27/04/2020

Aprovado em 29/06/2020

# O RAP DA FELICIDADE E O RAP DO SILVA: MÚSICA DE PROTESTO?

## THE RAP DA FELICIDADE AND RAP DO SILVA: PROTEST MUSIC?

Vitor Israel Trindade de Souza  
Universidade de São Paulo  
[vitordatrindade@usp.br](mailto:vitordatrindade@usp.br)

### Resumo

Este texto se configura como um ensaio onde abordo elementos da música de protesto negra, especialmente, o gênero conhecido como *funk carioca*, procurando estabelecer relações com outras abordagens históricas da música de protesto negra no Brasil, principalmente, as produzidas durante os anos de chumbo da ditadura militar brasileira. A metodologia utilizada para a construção deste texto foi a revisão bibliográfica e a análise de diferentes músicas, consideradas enquanto música de protesto, em especial, *Rap da Felicidade* (CIDINHO; DOCA, 2007) e *Rap do Silva* (MC Marcinho, 2007), que se estruturaram como ponto de partida para os processos reflexivos. Além dessa abordagem, utilizei, como processo metodológico, minhas memórias pessoais, inseridas dentro de uma narrativa autoetnográfica, conforme proposto por Santos (2017). Como resultados do processo reflexivo, ancorado por Ikeda (2018), Nascimento (2002), Nascimento (2017), Vianna (1988) e Brown (2018), é possível apontar que a música de protesto negra, ainda hoje, é recebida com desconfiança pela sociedade e que, de maneira geral, os mecanismos mercadológicos e midiáticos procuram descontextualizá-la, configurando a criação de uma figura “não negra” para protagonizar esses estilos, transformando-os em formas que podem ser consideradas cultas e interessantes, ao mesmo tempo em que denigre (Ainda que denegrir signifique em sua literalidade “tornar negro”) suas características originais.

**Palavras-chave:** Música de protesto negra; *Funk carioca*; Cultura afro-brasileira.



## Abstract

This text is an essay where I approach elements of black protest music, especially the genre known as funk carioca, seeking to establish relationships with other historical approaches to black protest music in Brazil, mainly those produced during the lead years of the Brazilian military dictatorship. The methodology used for the construction of this text was the bibliographic review and the analysis of different songs, considered as protest music, in particular, *Rap da Felicidade* (CIDINHO; DOCA, 2007) and *Rap do Silva* (MC Marcinho, 2007), which structured themselves as a starting point for reflective processes. In addition to this approach, I used, as a methodological process, my personal memories, inserted within an autoethnographic narrative, as proposed by Santos (2017). As a result of a reflective process anchored by Ikeda (2018), Nascimento (2002), Nascimento (2017), Vianna (1988) and Brown (2018), it is possible to point out that black protest music, even today, is received with suspicion by society and, in general, the marketing and media mechanisms seek to decontextualize it, configuring the creation of a “non-black” figure to lead these styles, transforming them into forms that can be considered cultured and interesting, at the same time, where denigrating (Although denigrating literally means “turning black”) its original characteristics.

**Keywords:** Protest black music; Funk Carioca; Cultura Afro-brasileira.

## Prólogo

*“Contam os mais velhos, que em tempos remotos, somente Ossaim, tinha o poder e o conhecimento das folhas. Ossaim guardava o segredo de todas as curas numa grande cabaça pendurada no galho mais alto de uma árvore. Lá ficavam os segredos de todas as folhas e de todas as curas. O seu poder absoluto estava garantido. Um dia Yansan chamou Xango e eles conversaram sobre o poder de Ossaim. Por que não compartilhar o que era imprescindível para o bem-estar de todos? Marcaram hora e lugar para uma conversa com Ossaim. O encontro aconteceu pontualmente e a concentração foi bem embaixo da árvore do conhecimento das folhas.*

*Yansan que possui a energia dos ventos, iniciou uma dança embaixo da árvore que guardava o segredo de Ossaim. Ela foi girando cada vez mais rápido para chamar atenção para interesse de todos. Ela dançou girando com tanta força que toda natureza foi se transformando. Yansan produziu tanto vento que a cabaça do segredo começou a balançar até se chocar com o tronco e se partir, deixando cair as folhas que foram colhidas por todos e todas que passaram, e assim, todos passaram a ter o direito, indistintamente, de usar folhas que curam e alimentam.”*

*(Narrativa do falar africano)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Oficina Nacional de Elaboração de Políticas Públicas de Cultura Para os Povos Tradicionais de Terreiro - Relatório Final, 2012, p.7)  
[http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/bitstream/20.500.11997/6739/1/432.%20Oficina\\_Politic...Publicas\\_Cultura\\_Terreiro\\_2012.pdf](http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/bitstream/20.500.11997/6739/1/432.%20Oficina_Politic...Publicas_Cultura_Terreiro_2012.pdf) (acesso em 03/06/2020).

## Introdução

Neste trabalho apresento um ensaio baseado em elementos da música de protesto negra, elementos que apresentam traços em comum desde o processo de escravidão e deportação dos povos africanos, trazidos de suas terras natais para o que se conhece hoje como território brasileiro. O objetivo desse ensaio é apresentar alguns desses elementos, estabelecendo relações de proximidade ou afastamento, principalmente, entre a música de protesto realizada durante os anos de chumbo da ditadura militar no Brasil (1964-1985) e os movimentos do *funk*, abordando algumas de suas origens e algumas das suas manifestações atuais. Se ancora em autores como Nascimento (2002), Nascimento (2008), Ikeda (2008), Vianna (1988) e Brown (2018), procurando traçar um paralelo com minhas observações pessoais, enquanto músico inserido dentro dos contextos de algumas das culturas populares afro-brasileiras.

A metodologia utilizada para a realização desse trabalho foi a revisão da literatura e da de referenciais musicais disponibilizados nas redes digitais, além de minhas memórias pessoais, utilizadas neste trabalho, quase de maneira autoetnográfica. Essa metodologia está estruturada em ideias de Santos (2017), que propõe o estabelecimento de narrativas pessoais como elemento comparativo de situações vivenciadas por processos coletivos. Segundo Santos (2017), a origem da palavra autoetnografia “nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sob um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve) (SANTOS, 2017, p. 218)

A motivação para a elaboração deste trabalho se deu através do meu contato pessoal com o texto *Música, Política e Ideologia: Algumas Considerações* (IKEDA, 2001)<sup>2</sup>. Ikeda (2001) aponta vários aspectos da música de protesto e dos efeitos dessa música na sociedade como um todo. A fim de realizar minha própria reflexão sobre o tema, tomo como referência a música que, segundo meu ponto de vista, acredito

---

2 Comunicação apresentada no V Simpósio Latino-Americano de Musicologia, Fundação Cultural de Curitiba, Curitiba - Paraná, 18 a 21 de janeiro de 2001, baseada na tese: Alberto T. IKEDA, “Música Política: imanência do social”, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), 1995 (Nota do Autor).

seja a atual música de protesto: o gênero conhecido como *funk carioca*<sup>3</sup>, a parte renegada da cultura *hip hop*<sup>4</sup>. Considero que tal gênero é fundamental enquanto linguagem, no diálogo da população jovem e adulta com as instituições estabelecidas: governo, mídia e *status quo*.

O *funk carioca*, através da sua poesia escrachada e sem pudor agride a “sociedade brasileira defensora de falsas morais”, mas que, ao mesmo tempo, traz consigo uma permissividade aberta ao feminicídio, a homofobia e outros atos de total desrespeito ao ser humano. O *funk carioca* não se constitui apenas como um grito anárquico dos adolescentes, ele se alinha a todo um grupo de jovens e adultos, entre 12 e 35 anos, que constroem e vivenciam esse gênero musical. Sua poética reflete a filosofia e o modo de vida destas pessoas. Tendo em vista minha concepção de que dentro dos processos musicais, diferentes aspectos se interconectam, procuro, nos próximos parágrafos, adentrar em aspectos geográficos do surgimento e estabelecimento do *funk carioca*, além de questões relacionadas ao gênero e raça que são fundamentos deste trabalho. Além do já mencionado, as músicas pertencentes a este gênero, intituladas *Rap da Felicidade*, lançada no álbum *Tropa de Elite* de autoria dos músicos Cidinho e Doca (2007) e *Rap do Silva*, de autoria de MC Marcinho (2007), cantada pelo Mc Bob Rum, se constituirão como guias para as discussões apresentadas pelo trabalho. Proponho através desse texto realizar uma reflexão sobre a apropriação do *funk* pela cultura hegemônica, que procura “embranchecê-lo” com o intuito de condicioná-lo a padrões estéticos, culturais e sociais considerados “aceitáveis” pela sociedade de consumo, desconectando-o de suas fontes de origem, na tentativa de esvaziar seu poder político e sua força enquanto música de protesto negra.

Dentro do contexto apresentado, considero que minha história pessoal se configura como elemento desencadeador do processo reflexivo, inserido dentro das perspectivas anteriormente apontadas. Em

---

3 O *Funk Carioca* é parte da cultura *Hip Hop* que se instalou no Rio de Janeiro na década de 80, a partir das batidas trazidas pelo DJ Marlboro que trouxe para o *RAP* (Ritmo e Poesia) os *grooves* do Miami Bass. Tal estilo musical se adaptou facilmente as formas de rimar que faziam parte das marchinhas de carnaval. Diferentemente do *Funk* derivado da *Soul Music*, assentado na bateria baixo e metais, o *Funk Carioca* tem seu *groove* baseado nos *beats* do DJ, e até de elementos trazidos pelas baterias das escolas de samba.

4 *Hip Hop* é o nome do movimento que diminui as guerras de gangue que ocorrem entre os bairros estadunidenses. Essa diminuição ocorre através dos seus cinco elementos: o Grafite, os *Bboys* e *Bgirls* (dançarinos), o DJ (disc jockey), os MCs (Mestre de Cerimônias) e o Conhecimento.

diálogo com as ideias de RIVEIRA (2019), parto do princípio que, muitas vezes, essas tradições e elementos culturais foram (e continuam a ser) apagados durante o processo de invasão das terras dos povos originários do Brasil e da posterior ocupação pelos povos africanos, realizada por meio dos processos escravagistas e pelos povos europeus, via imigração. De igual maneira, essas tradições e culturas vem sendo descartadas dos processos acadêmicos, que desconhecem, e quando conhecem, muitas vezes, as menosprezam, desconsiderando-as como forma de produção, comunicação e transformação do conhecimento humano (RIVEIRA, 2019). Com base na crença de que é fundamental o desvelamento dessas histórias para que possam ser travados diálogos entre o autor e os leitores, a fim de construir novas reflexões conjuntas apresento, nos próximos parágrafos, parte da minha trajetória, enquanto pessoa-músico-pesquisador.

Sou oriundo de uma família de artistas ligados as tradições das culturas populares. Fui iniciado por eles na arte, na dança e na música. Posteriormente, assumi nas práticas do *Cambomblé* a função de *Ogan Alabê Omoloiê*, que é o cargo de Ogan que rege os outros cargos de uma Casa de Candomblé. Paralelamente, desenvolvo minha atuação enquanto músico, compositor e professor de música e cultura popular afrobrasileira. Além da minha abordagem a aprendizagem de música através de ambientes considerados, academicamente, como informais ou não-formais, sou graduado em Música Popular pela Faculdade Instituto Tecnológico de Osasco (FITO) e mestrando na ECA-USP, no curso de Musicologia.

Atuo como arte educador e palestrante em diversos contextos, incluindo instituições fora do Brasil, como a Landesmusikakademie (Academia Federal de Música), sediada em Berlin, Alemanha, sempre durante o mês de setembro, no Festival Samba Syndrom. Também na Alemanha desenvolvi um trabalho, durante cinco anos, na Musikschule Schoneberg (Escola Municipal de Música do Distrito de Schoneberg), além de ter atuado como docente no Groove Zentrum fur Perkussion, que se configura como uma escola privada. No momento como presidente do Teatro Popular Solano Trindade, fundado por Raquel Trindade (1936-2018). No teatro é promovido, entre outras atividades, o curso Identidade Cultural Afro-brasileira (ICAB). Esse curso oferece ferramentas aos professores da Rede Pública de Embu das Artes, através de um convênio realizado com a prefeitura dessa cidade.

Tendo em vista o exposto, cabe destacar que utilizo, durante este texto, uma confluência de linguagens expressivas. Algumas vezes abordo as perspectivas e reflexões sugeridas utilizando-me de linguagem acadêmica, conforme a tradição eurocêntrica. Outras vezes, utilizo as linguagens populares, marcada por expressões próprias dessas culturas, onde muito de minhas vivências se localizam. Acredito que essas diferentes maneiras de utilização das linguagens escritas não são autoexcludentes. Sob meu ponto de vista, se configuram como uma abordagem estruturada em processos coletivos, que visam o estabelecimento de um conhecimento permeado por influências da ambas as propostas. Entre essas influências, uma representa uma minoria hegemônica, e outra uma maioria que, quase sempre, vem sendo discriminada e privada do acesso aos seus direitos mais elementares, entre eles, o acesso a academia.

Neste texto, essas abordagens se complementam sob dois enfoques: a proposta de comunicação estabelecida pelo texto, é direcionada, principalmente, à inclusão da minoria hegemônica dentro de um processo de produção de conhecimento, distinto dos adotados pela academia; o texto se configura como uma abordagem a ser publicada por mecanismos inseridos dentro da tradição acadêmica eurocêntrica, e assim, necessita adotar, algumas de suas estratégias e configurações. Meu próprio ingresso nas instituições acadêmicas, voltadas a propostas de pesquisa, se estabelece como um elemento de diálogo entre as duas abordagens. Sendo assim, este texto faz parte desse processo de aproximação e estabelecimento de diálogos possíveis, configurando-se como parte do processo coletivo anteriormente citado.

## Breve contextualização

Com o fortalecimento de uma política de extrema direita, que assumiu a direção do Brasil desde o início de 2019, com propostas que lembram atos de esquizofrenia, ou no mínimo, um quadro surrealista, a população brasileira com posicionamento político ligado às ideologias de esquerda tem se levantado em protesto, como forma de enfrentamento e em defesa dos direitos dos cidadãos. Entre os atos indiscriminados dos dirigentes que vem assumindo o poder político nos últimos tempos, podemos destacar, por exemplo, a campanha a favor do golpe, denominado *Impeachment*, que fortaleceu a escalada da “bancada evangélica” e da “bancada da bala” ao poder, a proposta

da diminuição ou extinção das verbas destinadas as áreas de Ciências Humanas das Universidades Federais e outras aberrações políticas de igual teor. Começamos, então, a “re-ouvir” no rádio músicas que fizeram sucesso nos anos sessenta, como *Caminhando* (Geraldo Vandré) e *Apesar de Você* (Chico Buarque) que foram sucesso nos anos de chumbo da ditadura militar no Brasil (1964-1985).

Essas reflexões e considerações sobre o contexto em que se insere a realidade brasileira, me fazem elaborar as questões que movem este texto: neste momento em que o governo foi eleito democraticamente (apesar de por meio pouco lícitos) as cantigas de guerra e enfrentamento dos anos sessenta possuem a mesma eficiência? Mesmo depois das conquistas pós “Diretas já”, “Negro é lindo” e “Lula lá”? Já não é hora de ouvir outras vozes? Vozes diferentes das cantadas pelos jovens revolucionários da União Nacional dos Estudantes (UNE) e partidos de esquerda daquela época?

Acredito que os anos de 2018 e 2019 estão sendo abalados por muitas mudanças em todo o mundo, inclusive no Brasil. No período em que me dediquei a escrever este texto, dois grandes atos de violência e agressividade, com autoria de grupos extremistas de direita, assombraram a população do Brasil e da Nova Zelândia. No Brasil, na cidade de Suzano, interior de São Paulo, dois jovens armados entraram em sua escola e assassinaram vários outros alunos que ali estudavam, durante o período das aulas. Na Nova Zelândia, homens entraram em uma mesquita, e assim como o ocorrido em São Paulo, dispararam tiros indiscriminadamente, levando à morte quarenta pessoas que faziam suas orações. Ações distantes geograficamente, mas que, possivelmente, seguem uma mesma proposta: demonstrar ódio aos que não aderem aos pensamentos extremistas do “White Power”, e seus inimigos pessoais, que são (ou somos) todos os “não brancos” ou “não cristão”.

Em contrapartida, em outro movimento político na capital paulistana, ações de jovens da periferia propõem discussões acerca dos problemas das, e nas suas comunidades. Através de textos diretos e ações que culminam em “saraus”<sup>5</sup>, “slams”<sup>6</sup>, “batalhas”<sup>7</sup> e em movimentos,

---

5 Encontros de Poesia que acontecem na Periferia das Capitais Brasileiras, principalmente desde os anos 90.

6 Batalha de Poesias.

7 Batalhas de *Free Style*, improvisação sobre as batidas de Hip Hop.

como o incentivo a permacultura<sup>8</sup>, a alimentação orgânica e a economia solidária<sup>9</sup>, essas ações se tornaram um “forte”. Buscam defender as pessoas que frequentam as “comunidades de bairro”<sup>10</sup>, as ONCS, os bailes e bares de bairros periféricos de São Paulo, como por exemplo, Capão Redondo, Heliópolis, Brasilândia e São Mateus. Através de suas ações, protegem a população que habita esses bairros, das instituições que permanecem hegemônicas na forma de governar e educar. Instituições, essas, que promovem a exclusão do povo, ao invés de vê-lo como o foco principal para o desenvolvimento nacional.

As redes sociais vêm se constituindo, cada vez mais, como a principal ferramenta dos “periféricos”<sup>11</sup>. Através dela, esses jovens, excluídos pelos dirigentes do país, criam seus eventos culturais e políticos; formam conexões que se delinham com suas linguagens próprias; apresentam formas de literatura, cinema e música; promovem reuniões políticas, de afirmação das suas várias tribos<sup>12</sup>. Com isso, o periférico não precisa mais se deslocar com tanta frequência aos centros urbanos atrás de cultura e lazer. Ao contrário, constrói espaços culturais dentro de, e para seu próprio círculo, cria locais de trabalho cada vez mais próximos de seus espaços de moradia.

Porém, esse movimento de utilização das redes sociais, que trouxe independência para os moradores de fora dos centros urbanos, trouxe também a eleição de um presidente totalmente inapto para o papel de “regente” do país, que em seus discursos de campanha gritava pela moral e bons costumes. Nesses discursos, os bailes de periferia, a música

---

8 Permacultura foi desenvolvida na década de 70 por Bill Mollison e David Holmgren na Tasmânia, em resposta ao sistema industrial e agrícola da época. Eles organizaram a cultura ancestral, a sabedoria moderna e a tradicional e criaram a palavra. Permacultura tem como base a ecologia e é um instrumento utilizado para a criação de sistemas humanos sustentáveis.

9 O termo economia de solidariedade, apareceu pela primeira vez no Brasil num texto de Razeto em 1993 que o concebia como uma formulação teórica de nível científico elaborada a partir e para dar conta de conjuntos significativos de experiências econômicas (...) que compartilham alguns traços constitutivos e essenciais de solidariedade, mutualismo, cooperação e auto-gestão comunitária, que definem uma racionalidade especial, diferente de outras racionalidades econômicas.

10 Ponto de Encontro para as discussões da sociedade que vive nas comunidades.

11 Palavra utilizada para referir-se as pessoas que se consideram ativistas pela melhoria na periferia, ou mesmo o morador comum da periferia.

12 Grupo de pessoas consideradas “tribos dos tempos modernos”, grupos que criam sua moda e sua própria filosofia.



alta dos “paredões”<sup>13</sup> e a proposta de sexualidade livre<sup>14</sup> dos adolescentes dos bairros pobres eram alguns dos seus principais alvos.

A propaganda fascista<sup>15</sup> do atual governo, veiculada, principalmente, pela mesma mídia social da qual se beneficiam os jovens da periferia para fortalecer seus movimentos, ofereceu, falsamente, durante a campanha eleitoral, uma proposta de mudança na política em prol da segurança do “cidadão de bem”. Leia-se: pessoas brancas da classe média, média alta e alta. Essa veiculação culminou na eleição de um presidente de extrema direita e com propósitos visivelmente fascistas de destruição e desmonte do país. Se pode observar essa tendência quando se assiste a entrega aos americanos da Base de Alcântara, no Maranhão, o afrouxamento da lei contra os agrotóxicos, os cortes de verbas dirigidas às Universidades Públicas, a liberação do comércio e fabricação de armas de fogo e, ainda, outros impropérios, que se não fossem extremamente trágicos, representariam uma atitude infantil.

Quem não está contemplado na proposta de segurança desse governo passa, então, a ser vítima do segurador. Assim, os bairros menos privilegiados e seus habitantes, na maioria das vezes, pobres e, conseqüentemente, afrodescendentes estão cotidianamente na mira das rondas ostensivas do aparato de proteção dos mais abastados. Contra a conjuntura vigente, a periferia escolheu, como seus heróis, o “Gangsta”<sup>16</sup> Mano Brown, o machista Mc Livinho, a “esculachada” Jojo Todinho, as “poderosas” Annita e Ludimila e a feminista, poética e musicalmente falando, Karol Conká, entre outros defensores.

Também se observa a presença de uma “rapaziada mais bonitinha”, mais chique, que “curte” Jorge Vercilo, o Rappa e outras estrelas da Nova MPB. Em seus discursos e conversas, entre uma e outra cerveja, incluem o ódio ao *funk*<sup>17</sup> ou a outros gêneros mais populares, como o

---

13 Aparelhagem de som, em que caixas empilhadas formam verdadeiras paredes sonoras.

14 A ideia de sexualidade livre é diferente da ideia proposta pelos hippies nos anos 60, defende o direito a escolha de gênero na relação sexual.

15 Movimento político autoritário que surgiu na Itália após a primeira guerra mundial. O governo de Jair Bolsonaro trouxe várias propostas que se assemelham a um projeto fascista, conseguindo com isso esse título do povo brasileiro.

16 Palavra utilizada para referir-se aos jovens que se comportam e vestem roupas que remetem aos *gangsters* que povoam o Harlem, bairro nova-iorquino.

17 Funk Carioca.

pagode<sup>18</sup> e o sertanejo<sup>19</sup>. Na mesma roda, ambos os grupos “curtem” Pablo Vittar e Liniker, cantando o mundo Queer<sup>20</sup>, representado política e corretamente por Jean Willis e pela deputada eleita Érica Malunguinho, primeira negra e transexual eleita para o Parlamento Brasileiro.

## —“Qual é que é mano”?

A questão da sexualidade (ou da escolha sexual) é a referência maior do jovem dos dias de hoje em suas propostas poéticas, seus protestos e suas discussões políticas. Essa escolha se reflete, de forma epistemológica, na relação desses jovens com a música e com a musicalidade. Quero dizer que, assim como na década de setenta se protestava através da poesia de Chico Buarque e Geraldo Vandré, como uma forma de **resistência** ao governo da ditadura militar, hoje em dia as composições falam do direito de se ser o que se quiser ser, “trazendo numa mesma carroça”, os direitos das mulheres, os direitos dos homossexuais, e, em contrapartida, os deveres dos homens. Até que se prove o contrário, no conceito geral da atualidade, esses detêm todos os direitos que a sociedade oferece. Tais ideias confirmam a abordagem teórica trazida por Ikeda (2008).

Mas, nos vários âmbitos das sociedades, não será sempre a questão política que se explicitará na música, na forma de confissão consciente ou programático-partidária. Muito ao contrário, na maioria das vezes, a música de sentido político resultará da percepção intuitiva da realidade, como uma consciência política apenas potencial (IKEDA, 2008).

A música de protesto dos anos sessenta, melhor traduzidas pelas composições de Chico e Vandré, assim como apresentado por Ikeda (2008), de certa forma não apoiavam os movimentos que não estivessem ligados a política diretamente partidária. Entre esses movimentos, os

---

18 Gênero que tem raiz no samba e que propõem o uso de instrumentos que não estão na sua formação.

19 Gênero que descende da Música caipira ou regional e que, assim como o pagode, traz outras formações instrumentais em suas apresentações.

20 *Queer*, em português excêntrico. Relaciona-se ao povo underground e aos homossexuais.

que lutam pelo reconhecimento da importância da comunidade afro-brasileira na expansão estrutural e cultural do país.

As propostas de movimentos de esquerda não incluíram os anseios e reivindicações negras. Essas eram protagonizadas, desde a década de trinta, pela Frente Negra Brasileira, que culminou no Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU teve seu ponto alto em algumas ações realizadas nos anos setenta e oitenta. Ações que se transformaram em parte do processo que resultou nas Leis de Diretrizes Básicas (LDBs), que regulam, hoje, muitos direitos das populações afrodescendente. Podemos afirmar que situações de racismo e de preconceito também aconteciam nos partidos de esquerda, tanto pela negação quanto pela omissão. Um exemplo desses fatos é o caso apresentado por Abdias Nascimento, senador da república no governo de Fernando Henrique Cardoso. Nascimento foi fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN) e importante ativista que lutou pela democracia racial. Nascimento relata que, na década de cinquenta, criou o Comitê Democrático Afrobrasileiro, que funcionava na mesma sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) e do TEN.

O grupo fundador insistiu na necessidade do comitê cumprir seu objetivo fundamental: a defesa da população negra em todos os aspectos da realidade do país. E aqui chegamos ao momento culminante: utilizando como escudo a máscara branca dos “radicais” negros, os “radicais brancos” como maioria expulsaram seus três fundadores, Abdias Nascimento, Aguinaldo de Oliveira Camargo e Sebastião Rodrigues Alves. O motivo justificador da expulsão: éramos negros racistas! Com a nossa exclusão os “amigos brancos” destruíram mais este esforço no sentido de organizar uma força política independente da comunidade negra. Pois logo que saímos do comitê este morreu de morte natural: para defender a classe operária e os oprimidos de qualquer origem já existia o partido comunista, ao qual aqueles radicais pertenciam (NASCIMENTO, 2002 p. 184).

Através desse relato, percebemos que até mesmo movimentos como a UNE ou o Partido Comunista Brasileiro (PCB) apresentavam dificuldades em se aventurar em lutas que se constituíam como o cotidiano dos ativistas afrodescendentes. Categorizar Abdias Nascimento e seus colegas enquanto “radicais racistas”, no entendimento de Abdias (e

também no meu), era demonstrar que não se reconhecia o direito ao levante do negro em suas lutas, e que, nem o “proletariado”<sup>21</sup> nem a “estudantada”<sup>22</sup> incluíam a questão racial como um dos maiores problemas que afetavam (e ainda afetam) o crescimento da sociedade brasileira. Um dos resultados dessas ações, ou falta de ações, foi proporcionar que as lutas pelas questões raciais permaneçam acirradas até os dias de hoje, quase setenta anos depois. Apesar das conquistas dos ativistas negros brasileiros é necessário explicar à maioria da sociedade o porquê das cotas raciais nas universidades e o porquê da necessidade do ensino das culturas negras nas escolas. Ainda lemos e ouvimos na imprensa relatos sobre as estatísticas que anunciam os números elevados do genocídio dos jovens negros nas periferias do país. Para os intelectuais “não negros” naquela época, o racismo brasileiro não existia, e em seu lugar existia no Brasil uma “democracia racial”, com direitos iguais para brancos e negros.

É fundamental que entendamos que a música de protesto afro-brasileira, desde muito antes, assim como seus movimentos de libertação, buscava um caminho, senão conjunto, no mínimo paralelo ao que se gritava nas ruas contra a ditadura militar. O tema era a busca pela afirmação e pelo respeito aos direitos dos negros como cidadãos. No exemplo usado por Ikeda (2008), encontramos, já numa poesia muito antiga, a **resistência**. Essa poesia representaria exatamente o momento em que os escravizados reivindicavam seus espaços e seus momentos de lazer, longe do olho repressor de seus “senhores”.<sup>23</sup>

Dança negro  
Branco não vem cá  
Se vier  
Pau há de levar  
(Lenira, *apud* IKEDA, 2018)

Em diálogo com Ikeda (2018), apresento, então, o caso do cantor Wilson Simonal, que se localiza “mais para perto” de nossos tempos atuais. Apresento essa abordagem propondo a existência de uma importante dicotomia dentro dessa discussão. Nos anos da ditadura militar no Brasil, Wilson Simonal cantava sua afirmação em tributo a Martin Luther King.

---

21 Classe trabalhadora.

22 Nome dado aos estudantes que faziam parte das passeatas.

23 Donos dos escravizados.

Sim sou negro de cor  
Meu irmão de minha cor  
O que te peço é lutar sim  
Luta mais  
Que a luta está no fim  
(SIMONAL, 1967)

Porém, Simonal (1967) não falava apenas sobre o operário, mas sim sobre a pessoa negra, que detinha ainda menos direitos, que estava desdentada e subempregada, e que não tinha direito as vagas das fileiras trabalhistas das ruas (por não ser empregada formalmente). A formação escolar da maioria negra, muitas vezes, se realizava até, no máximo, a conclusão do que hoje chamamos ensino fundamental. O operário negro estava desempregado. Quando estava empregado, sendo ele de ideologias políticas de esquerda ou de direita, sempre recebia salários inferiores aos brancos, sempre atuava nos piores cargos do mundo profissional.

Simonal era considerado por muitos como um alienado que não falava contra a ditadura abertamente. Além desses fatos, ainda contou a polícia em uma situação que envolveu um de seus empregados, o que resultou na prisão e na tortura de um inocente. Por esses motivos, o cantor foi deixado no ostracismo pela mídia e “esculachado” pelos colegas, além de ter sido “guardado na geladeira” até a hora de sua morte. Esse isolamento resultou em um desespero enorme de tentar se redimir com o público. Ao mesmo tempo em que cometeu aquele ato, considerado por mim como uma estupidez com seu empregado, Simonal cantava músicas como *Dinguilindingue*.

Olha o dinguilindingue  
Olha o dinguelindangue  
Recompensuê  
Arrarrá  
Recompensuê  
(SIMONAL, 1973)

Essa cantiga, na verdade, é uma cantiga para *Exu Mavambo*,<sup>24</sup> porém, na época, não foi percebida como tal. Em contrapartida, essa cantiga tradicional foi entendida como uma reivindicação dos direitos

---

24 Mavambo é qualidade de Exu, entidade que está entre os Orixás e a humanidade.

religiosos que estavam sendo reprimidos pela política da ditadura, que impunha o pensamento cristão na “base da porrada”. Simonal também trazia, pela boca de *Exu*, formas de protesto onde se escondiam códigos de luta e resistência da comunidade negra religiosa. Segundo Nascimento (2008), essa comunidade era, e ainda é, uma das formas mais positivas de quilombo.

○ *Quilombismo* se estruturava em formas assertivas que tanto podiam estar localizadas no seio da floresta de de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da comunidade africana. (NASCIMENTO, 2008, p,2)

Simonal não era o único a cantar uma música com voz política voltada às comunidades afrobrasileiras. Nas rádios do país, se escutava também outros grupos afrodescendentes, que tentavam, fortemente, promover a integração com cantores como Osvaldo Nunes, Noriel Vilela e o Trio Tingoãs. Todos eram representativos de uma música que possuía ótima qualidade, sob os pontos de vista da melodia, harmonia e ritmo.

## **A vez e a voz do bonde**

○ O movimento musical do *funk*, iniciou trazendo mensagens semelhantes as ouvidas nos maracatus, lundus, cocos e sambas. Essas manifestações musicais das culturas tradicionais escutavam e faziam reverberar as vozes da população pobre e preta, descendente de pessoas que foram escravizadas e trazidas a força para o Brasil. A linguagem de protesto utilizada hoje em dia pela “juventude do *funk*”, utiliza-se de uma forma “pornográfica” para referir-se aos órgãos sexuais, misturando-se com perfumes e bebidas caras. Porém, nem sempre essa linguagem foi assim configurada.

Nos primeiros momentos do movimento *hip hop*, no Rio de Janeiro, esse gênero trazia os recados das “gentes das favelas”, de seus problemas em relação a violência, causados pela polícia e pelo crime organizado, num lugar onde, ainda na atualidade, “não se sabe bem quem é quem”, nem na lei e nem na criminalidade. Se pode observar essa ideia em alguns versos do *Rap do Silva*, que apresenta uma narrativa baseada em “mais uma tragédia do morro”.

Era um domingo de sol  
Ele saiu de manhã  
Pra jogar seu futebol  
Deu uma rosa pra irmã  
Deu um beijo nas crianças  
Prometeu não demorar  
Falou para sua esposa  
Que ia voltar pra almoçar  
(MC BOB RUM, 2007)

O músico apresenta um “cidadão qualquer da favela”, que vai para o seu cotidiano, “todo dia fazendo sempre igual”, assim como como dizia o poeta: de marmita, trem lotado e “revista da polícia pelo caminho”. Naquele fim de semana, ele não sabia que no morro carioca em que ele morava iria “rolar” uma “tragédia grega”, na qual ele seria o protagonista do final trágico.

Era trabalhador  
Pegava o trem lotado  
Tinha boa vizinhança  
Era considerado  
E todo mundo dizia  
Ser um cara maneiro  
Outros o criticavam  
Porque ele era fanqueiro  
(MC BOB RUM, 2007)

O crime do protagonista estava no *funk*. Se pode traçar um diálogo com essa ideia através do poema *Civilização Branca*, de Solano Trindade.

Lincharam um homem  
Entre os arranha céus

(li num jornal)  
O crime não estava no homem  
Estava na cor de sua pele  
(TRINDADE, 1999)

Jogar futebol era prática comum entre os pais e entre os vizinhos do protagonista da canção, porém, ser “fanqueiro” aproximava-o do jovem que estava na “linha da violência”. Indumentária marcada pelas anotações das páginas policiais e das “cadernetas de suspeito das regras”<sup>25</sup> da Polícia Militar (PM).

Era só mais um Silva  
Que a estrela não brilha  
Ele era fanqueiro  
Mas era pai de família  
(MC BOB RUM, 2007)

Nesses versos, se repete a mensagem do mestre compositor, proferida durante a luta contra a ditadura militar do Brasil: “Morreu na contramão atrapalhando o tráfego” (HOLANDA, 1976). O peão caído do prédio em *Construção*.

Já o compositor Mc Marcinho, repete na voz de Mc Bob Rum, o refrão do *Rap do Silva*, porém, utilizando-se de palavras diversas para comunicar discurso semelhante ao de Holanda. O cidadão comum, que tem seus dias interrompidos, num evento comum da cidade grande. Segundo Ikeda (2008) “é nesse terreno do ideológico, da luta pelo estabelecimento dos parâmetros, estéticos, técnicas, de significação ou funcionalidades, que as ações culturais são virtualmente políticas” (IKEDA, 2008?).

Porém, a composição, musicalmente simplista, de Bob Rum, não se projetou na “pirâmide social”. Não alcançou a classe média, nem tampouco interessou aos políticos de esquerda. Para esses e aqueles, aquela música era proveniente de lugares sem cultura, de pessoas analfabetas, com rimas retas e sem elegância. Lembremos que nem o compositor, nem o produtor, nem os executantes daquelas linhas musicais possuíam o conhecimento das regras de raízes vindas do eurocentrismo, sendo assim, não organizavam suas composições segundo essas regras.

---

25 Metáfora relativa ao que a PM tem como referência de suspeito, que é sempre relativa à aparência e à indumentária.



O que eles conheciam era o desejo do *suingue*<sup>26</sup> para o *groove*<sup>27</sup> dos bailes, a mensagem cifrada e “simplificada” para os ouvidos da “garotada do morro”.

A beleza e a elegância do *funk* se deixava apoiar, unicamente, no *flow*<sup>28</sup> apresentado pelas batidas<sup>29</sup> e pelas rimas. Rimadas que, muitas vezes, iniciam no tempo da caixa<sup>30</sup> de James Brown e dos surdos de primeira<sup>31</sup> das escolas de samba cariocas. Dito de outro modo, no *tempo dois*, assim como me demonstrou o rapper e poeta Zinho Trindade, na ocasião de uma de suas apresentações em São Paulo.

Porém, “a favela tinha visitas”. A Zona Sul carioca se interessou. Era “chique” ir a favela, principalmente, depois da música tocada no *Favela Chic*, na République de Paris, onde a balada<sup>32</sup> “enfiava só porradão<sup>33</sup> carioca”. A “comunidade” tinha virado cartão postal, com direito a Safari. Movimento que “deve ter sido causado por uma praga”, contra o protesto de Cidinho e Doca, que reivindicavam no *Rap da Felicidade*, a inclusão da comunidade na história do “Rio de Janeiro turístico”.

Nunca vi cartão postal  
Que me mostrasse uma favela  
Só vejo paisagem  
Muito linda e muito bela  
(CIDINHO; DOCA, 2007)

Porém, ao contrário do que o Rap anunciava, “o turista não ia mais só pra zona sul beber água de coco, ele queria ir pra favela ver o pobre passar o maior sufoco” (CIDINHO; DOCA, 2007). E isso custou muito caro, para a comunidade e também para o *funk*. Para a comunidade, “ficou ruim”, porque para que o turista entrasse, era preciso “pacificar a favela”. Assim, instalaram-se nas comunidades as Unidades da Polícia Pacificadora (UPPs), que nada mais são do que quartéis da PM, que deveria, na verdade, proteger os cidadãos cariocas e os turistas.

---

26 Palavra utilizada em música para referir-se a balanço.

27 Palavra utilizada em música para referir-se a ritmo, levada.

28 Palavra utilizada em música para referir-se a elegância e a forma certa de se rimar.

29 Palavra utilizada em música para referir-se aos *beats* criados pelo DJ.

30 No ritmo do Rock n Roll, normalmente as batida da caixa de bateria estão no segundo tempo de cada compasso.

31 Surdos de primeira, os mais graves da escola de samba, também tem sua marcação no segundo tempo.

32 Festas e bailes noturnos da juventude.

33 Palavra utilizada em música para referir-se às melhores músicas do *Funk*.

Não funcionou bem assim. Junto com as UPPs vieram as milícias, herdeiras do *Esquadrão da Morte*, famosos nos anos sessenta pelo seu grupo de “vigilantes” assassinos. A milícia teve seu primeiro “xeque-mate” mundial apenas na história recente do país. A morte da ativista brasileira Marielle Franco (Presentel) provocou a comunidade internacional, que reivindicou os direitos da pessoa humana.

O que “ficou ruim” para o *funk*, foi que, com o objetivo de aproximar a classe média do morro, o mercado deslocou a linha de protesto contra os problemas locais para o ostracismo e ofereceu em troca o “amor das minissaias e corpões da galera do alto”, a oportunidade de se ver um traficante armado de perto. Em contrapartida, as meninas e meninos da classe média trouxeram seus confortos para os bailes do morro e a possibilidade de assistir a propaganda sexual proposta pelas cachorras<sup>34</sup>, tchutchucas<sup>35</sup> e, principalmente, pelas preparadas<sup>36</sup> (aquelas que já estavam prontas). Era só “colar em algum bonde firmeza, que estava valendo”. Nesse contexto, os versos de Cidinho e Docca “saíram pela culatra”.

Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente na favela onde eu  
nasci  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência  
Que o pobre tem seu lugar  
(CIDINHO; DOCCA, 2007)

A favela já não era mais segura para o pobre. Assim como as escolas de samba cariocas, ela tinha sido abduzida pelo mercado. O jovem fanqueiro seguiu seu caminho, imitando os *rappers* norte-americanos na indumentária e na exposição gratuita de cordões pesados, pulseiras e relógios enormes, em locações de cliques onde multiplicavam-se champagne, caviar e biquínis. Esses objetos de desejo se transformam em “sonhos de consumo”, ainda que, na maioria dos casos, esses produtos só existam em lugares onde os negros e pobres não tem licença de

---

34 Palavra utilizada para referir-se às meninas que fazem sexo.

35 Palavra utilizada para referir-se a mulheres jovens que, inclusive, podem ser virgens.

36 Palavra utilizada para referir-se à mulheres que “já vão sabendo que vão ter sexo”. Existe a ideia de que elas iam para as festas sem as roupas íntimas, por isto, a utilização do termo preparadas.

entrada e são, muitas vezes, quando conseguem entrar, seguidos por um segurança “quase disfarçado”.

Mano Brown, cantor e principal figura do Racionais Mcs, concorda. Para Brown, “status é um nome que o branco inventou para foder com o preto. Nós não queremos status, queremos viver” (BROWN, 2018). Brown aponta a atitude que, “no final das contas”, o jovem periférico optou em seguir: “criar uma fronteira entre o lado de cá e o lado de lá da ponte”, referindo-se aos bairros da Zona Sul e a Região Central de SP; estabelecer, do seu lado, um movimento próprio de desenvolvimento humano e cultural.

Assim, “demos de cara” com a *Coperifa*, o *Sarau do Binho*, *O Espaço Clariô*, o *Candearte* e muitos outros locais e regiões, inclusive no centro da cidade. Ali encontramos o entre outros o *Aparelha Luiza*. Esse é considerado o primeiro quilombo urbano do Estado de São Paulo. Nesses lugares, a comunidade negra e periférica criou referências culturais. Todos são bem recebidos, inclusive, (claro que com restrições), o “povo do outro lado da ponte”. A maioria desses locais são remanescentes dos *Pontos de Cultura*,<sup>37</sup> projetos do Ministro Gilberto Passos Gil Moreira (Gilberto Gil). Idealizados durante o governo do Presidente Lula da Silva (“Sentiu a diferença?”).

Atualmente, nos cliques veiculados nas diferentes mídias, continua se mantendo apenas a ideia das casas e carros chiques, sendo que as pessoas negras foram excluídas do cast contratado. O que restou, realmente, foi o *funk proibido*<sup>38</sup>, cantado nos bailes que trazem figuras estranhas, como os *filhos do funk* (lenda urbana que faz alusão as crianças de pais desconhecidos, devido a mãe, durante a música, ter “sentado em vários falos diferentes”). Nos versos, existe alusão, também, a muito sexo pornográfico, ora em momentos extremamente machistas, e ora em outros, “esquisitamente”, feministas. Os temas importantes percorrem uma estética que retorna à comunidade negra e uma poesia, ainda simples, mas que aborda temas como o amor e as formas de amar do século XXI.

Que tiro foi esse,

---

37 Pontos de Cultura foram criados no governo de Lula da Silva, pelo Ministro da Cultura Gilberto Gil e possibilitavam o empreendedorismo dos grupos de cultura popular que não tinham acesso ao mercado.

38 *Funk Proibido* é o termo utilizado para referir-se as músicas que só toca nos bailes, não no rádio. A pornografia nos textos do *Proibido* é faladas de forma explícita.

Que tiro foi esse que tá um arraso?  
(MORONTINI, 2018)

“Não tem ninguém armado...nem vai ter cheiro de pólvora”. A expressão “que tiro foi esse” (MORONTINI, 2018), se refere a um “gostoso” ou uma “gostosa” que acaba de chegar na “balada”, “fazendo sensação e alarde”, como diria Roberto Carlos. A compositora e cantora, ou melhor, Mc, é Jojo Morontinni, antes conhecida como Jojo Toddynho. Jojo é o contrário da estética do mercado brasileiro da música, opulentamente gorda e com seios exagerados e a vista. Usando roupas curtas e apertadas, Jojo traz no clipe, no seu corpo de baile e no cast de figurantes um grupo grande de negros e negras.

Nego do Borel, em *Me Solta*, já nos 140 BPM, vem “desafiando o baile todo”. Em um clipe “pra lá de *sexy*”, devolve a “favela em peso” para a produção. O grupo coreográfico se assemelha as pessoas do lugar, proporcionando a sensação de serem figurantes oriundos das comunidades retratadas. É a volta do “negro comum” na “cabeça do *funk*”<sup>39</sup> Tanto Jojo, quanto Borel fazem parte das “descobertas” da cantora Annita, que insiste em “reenraizar” o “batidão” apesar do seu notável sucesso entre as classes médias e alta.

A cantora Iza apresenta no clipe *Dona de Mim*, um *funk melody*<sup>40</sup>, a história de muitas mulheres negras. Essas mulheres são professoras, domésticas, médicas, que saíram das favelas e necessitam “lutar dobrado por dignidade”. Atualmente, o *funk* “desenvolveu”, em função do seu andamento que é tocado em velocidade muito mais acelerada do que em suas abordagens iniciais. Neste mesmo processo, se tornou minimalista<sup>41</sup>, com “agogôs recortados”<sup>42</sup> e “levadas em *staccato*”<sup>43</sup>, evitando a utilização de notas com alturas definidas, e “dizendo palavras” de forma ainda mais falada, mais agressiva.

---

39 Palavra utilizada em música para referir-se a música que é ponta do mercado do *Hip Hop*.

40 Palavra utilizada em música para referir-se a um *Funk* romântico, um pouco mais lento.

41 O *funk* hoje usa cada vez menos notas nos *beats*, também menos harmonia em compensação mais velocidade.

42 Palavra utilizada em música para referir-se a levada do Congo de Oro (Ritmo do Candomblé), que iniciou a nova fase do *Funk* e foi sendo recortada e tocada de forma incompleta.

43 Palavra utilizada em música para referir-se a notas curtas, secas e picadas.

O *funk* nasceu na Zona Sul carioca antes de se deslocar para o subúrbio. Lá era tocado e “dava lucro”, com a “galera” das favelas de Copacabana, Vidigal e Rocinha. Ademir (1997), importante *disc jockey* carioca, faz uma análise de algumas ideias, em depoimento colhido por Hermano Vianna.

As coisas estavam indo muito bem por lá. Os resultados financeiros estavam correspondendo a expectativa. Porém começou a haver falta de liberdade do pessoal que frequentava. Os diretores começaram a pichar (Falar mal de) e a por restrição em tudo. Mas nós íamos levando até que pintou a ideia da direção do Canecão de fazer um show do Roberto Carlos. Era a oportunidade deles para intelectualizar a casa, e eles não iam perde-la, por isso fomos convidados pela direção a acabar com o baile. (ADEMIR, 1997 *apud* VIANNA, 1997, p 24).

“Intelectualizar a casa”, significava retirar os jovens negros que frequentavam os bailes. Além dessa motivação principal, outras também existiam, mas essa era a considerada principal.

No início de seu desenvolvimento, o “*funk carioca*”, organizado pelas “batidas” *Miami Bass*, trazidas pelo *sampler* do DJ Marlboro, foi passando por arranjos de tambores da escola de samba. Essas influências, abordadas por Ivo Meireles e Fernandinha Abreu e, posteriormente, pelas “batidas de atabaques”<sup>44</sup> do Congo de Oro<sup>45</sup>, praticados na umbanda carioca, chegaram agora pelas vozes sem *beats*, como se pode observar no clipe do Mc Bin Laden, intitulado *Tá Tranquilo, Tá Favorável*. Qualquer menino ou menina com um *smartphone* poderia elaborar seu próprio clipe e monta-lo em casa com seus “parceiros”. “Depois, era só jogar no *YouTube* e rezar”.

---

44 Ritmos tocados nos atabaques.

45 Ritmo tocado nos Candomblés e Umbandas.

## Conclusão

Início esta conclusão com um relato de Paulão (1988), discotecário da Equipe Black Power, em depoimento colhido, novamente por Vianna. Nesse depoimento, Paulão tece algumas considerações sobre o Movimento Black Rio, considerado o precursor do Movimento Hip Hop brasileiro. Essa analogia foi realizada durante uma reportagem do Jornal do Brasil, escrita por Lena Frias em dezessete de julho de 1976. Essa reportagem intitulava-se *O orgulho (importado) de ser negro no Brasil*.

Que eu saiba foi o Jornal do Brasil que inventou o nome Black Rio. Eu nem sei se o meu nome estava ali naquela matéria. Eu nem sei quem é a Lena Frias. Mas o nome da minha equipe era muito forte e, de carona nessa história de Black Rio eu fui parar no DOPS (PAULÃO, *apud* VIANNA, 1988, p. 27).

O *soul* de James Brown, de Tim Maia, e o *suingue* de Jorge Ben (Benjor), que andavam pelos subúrbios cariocas, eram os “aquilombados” que mais atraíam gente jovem para os bailes noturnos, para as “disputas de bairros”<sup>46</sup>, para o namoro dos jovens, para organização de trabalhos de escola durante a semana, ou para “fazer festa só por festejar”. Segundo a reportagem de Frias, esses jovens, em sua maioria, não bebiam, não fumavam e não usavam drogas. O importante para eles era reforçar o orgulho de ser negro, usar roupas referenciadas pela série televisiva *Shaft* (com a abertura elegantíssima de Isaac Hayes que contava com arranjos próprios e de Johnny Allen) e assistir (para reproduzir nos bailes) os passos difíceis dançados no *Soul Train*<sup>47</sup>. Para assistir a série, “a galera toda tinha que ir pra casa de um que tivesse um aparelho de TV”, o que “naquelas paradas” era muito raro. O cinema acabara de lançar o filme de Cleópatra Jones. Tamara Dobson, atriz e modelo, atuava como uma agente negra da CIA, recentemente visitada e profundamente admirada pelo atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro (Parece brincadeira!).

---

46 Brigas de bairros, ou de ruas vizinhas. Esporte da periferia.

47 *Soul Train* era um programa de televisão que trazia os dançarinos americanos ao palco, para que esses mostrassem aos jovens brasileiros as possibilidades coreográficas para o baile.

Eu assisti Cleópatra Jones, na ocasião em que o filme foi exibido no “*Poeirinha de Piedade*”, sala de cinema famosa por seu repertório de pornochanchadas<sup>48</sup>, prédio que, futuramente foi alugado pela *Igreja Universal do Reino de Deus*. Naquela ocasião, eram poucos os negros que tinham acesso aos cinemas. Da mesma forma, frequentei os *bailes black*, (como nós, os jovens da década de setenta, nos chamávamos). Éramos todos *Brau* (em referência a James Brown). Não éramos muito diferentes dos jovens dos bailes *funk* dos dias de hoje.

Em meu tempo, o jovem negro queria se olhar no espelho e ver um jovem negro. As referências estéticas da época obrigavam-nos a alisar os cabelos e a nos portarmos como brancos, caso quiséssemos ocupar alguma vaga de emprego (na maioria, subempregos, que eram as únicas possibilidades oferecidas à população negra da época). Já os fanqueiros, além da autoafirmação sobre a questão racial e da autoestima, lutam por um lugar nas universidades, melhores escolas, trabalhos em igualdade de condições para homens e mulheres, espaços de lazer para as crianças. Dito de outra forma, o jovem negro de hoje não quer “só ser negro”, como na minha época. Naquela ocasião, a propaganda midiática e os livros didáticos nos condicionavam a pensar em nós mesmos como feios, desalinhados, burros e deselegantes. O jovem de hoje quer igualdade em todos os sentidos. Por essa razão, usa todos os caminhos possíveis para adentrar o mercado, inclusive a música.

Porém, a música de protesto negra, ainda hoje, é recebida com desconfiança pela sociedade. O mercado continua buscando ídolos que não se pareçam com o público frequentador das comunidades negras. Além disso, deprecia os gêneros musicais de protesto da música negra, usando termos como lascívia, produção de violência, despudor. Logo em seguida, cria uma figura “não negra” para protagonizar o estilo, apresentando-o como alguém que “descobriu” o gênero na “raiz”, transformando-o em uma forma que pode ser considerada culta e interessante para todas as idades e canais de televisão. Enquanto isso, as perseguições nas favelas, o racismo em *shoppings*, supermercados e espaços de lazer, se cercam de muros. Esses muros são, quase sempre, protegidos pela “polícia especializada em prender pessoas inocentes”. Finalizo, então este texto, com uma reflexão de Mano Brown. “Para dar lucro, as casas de shows, assim como as cadeias, precisam estar lotadas...” (BROWN, 2018).

---

48 Filmes dos anos 70, nos quais eram realizadas comédias com teor sexual.

## Referências

GOMES, Leno Maycon Viana; BOREL, Nego da; PENHA, Rennan da. *Me solta* – Kondzila, São Paulo: Som Livre, 2018.

HOLANDA, Chico Buarque de. *Apesar de você*. Compacto Simples. Rio de Janeiro: Polygram Philips, 1970.

HOLANDA, Chico Buarque de. *Construção*. LP *Construção*. Rio de Janeiro: Polygram Philips, 1971.

BRASIL. MINC. *Oficina Nacional de Elaboração de Políticas Públicas de Cultura Para os Povos Tradicionais de Terreiro*. Relatório Final, Brasília, 2012.

PEREIRA, Pedro Paulo Soares (Mano Brown) – *Mano Brown, Um Sobrevivente do Inferno* – Entrevista – Le Monde Diplomatique – Brasil – 2018 – SP.

<https://www.youtube.com/watch?v=gMT9cXizDYQ> – 20:20 Visita em julho 2019.

CIDINHO; DOCA; MALBORO; SELVA. *Rap da Felicidade*. Columbia Records – 1994 – RJ

<https://www.youtube.com/watch?v=7pD8k2zaLqk> (visita em 2019).

IZA. *Dona de mim* – Warner Music Brasil – 2018 [https://www.youtube.com/watch?v=FnCfqb\\_YNE8](https://www.youtube.com/watch?v=FnCfqb_YNE8) (visita em 2019).

IKEDA, Alberto Tsuioshi. *Musica Política e Ideologia: Algumas Considerações*. (2001)

RIAS, Lena. Reportagem de Lena Frias (comentada): Jornal do Brasil julho de 1976. Disponível em: <https://zinezerozero.blogspot.com/2011/05/os-black-e-reportagem-de-lena-frias.html>. Acesso em 2019.

BIN LADEN, Mc. *Tá Tranquilo Tá Favorável* – KL Produtora 2014 – SP. <https://www.youtube.com/watch?v=5qb4wKxfHcw>



SILVA, Moises Osmar da (MC Bob Rum) . *Rap do Silva*. Som Livre 1996 RJ. <https://www.youtube.com/watch?v=oVO1oGAprG0>

NASCIMENTO Abdias. *O Quilombismo*. Fundação Cultural Palmares, Brasília, 2002,

*Jornal da Música*, n 30, 1977.

\_\_\_\_\_. Um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira: Uma proposta do autor aos seus irmãos e irmãs afrodescendentes no Brasil e nas Américas, II Congresso de Cultura Negra das Américas, *Anais...* Panamá, 1980.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). *Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistemológica Inovadora*, Coleção Sankofa, vol IV.

MARONTINNI, Jojo. *Que Tiro Foi Esse* - VEVO - Brasil - 2017

<https://www.youtube.com/watch?v=Qw4uBk7DOa8>

PAULE LECHAT, Noëlle Marie. *Civitas*. *Revista de Ciências Sociais*, 2002.

RIVEIRA, Silvia; BARBER, Kattalin. Silvia Rivera Cusicanqui: "Tenemos que producir pensamiento a partir de lo cotidiano". *El salto*. Disponível em: <https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>. Acesso em 01.06.2019

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v 24. 1, 2017, p. 214-241.

SIMONAL, Wilson; BÔSCOLI, Ronaldo. *Tributo a Martin Luther King* - Compacto simples, lado A - Gravadora Odeon (1965)

SIMONAL, Wilson; DOMÍNIO POPULAR *Dingue Li Dingue Dingue Li Banguê* - Album É Bufo no Birrolho Grinza - Philips (1973)

TRINDADE, Solano. *O Poeta do Povo - Cantos e Prantos* Editora 1969 - SP

VANDRÉ, Geraldo. *Caminhando* - Festival Nacional de Música - TV Record 1968 - SP

VIANNA, Hermano. *O Mundo Funk Carioca*. Jorge Zahar Editor, 1988.

## Sobre o autor

Vitor Israel Trindade de Souza (Vitor da Trindade) nasceu em 1956. Artista desde os 12 anos de idade é herdeiro cultural da Família Solano Trindade, que desde a década de 50 se empenha na manutenção e divulgação da cultura afro-brasileira. Atuou como músico da noite paulistana e arte educador com várias ong e entidades governamentais. Vitor é bacharel em Música Popular pela Faculdade Instituto Tecnológico de Osasco e mestrando em etnomusicologia pelo departamento de música da ECA-USP. Estudou percussão afro-cubana com Dinho Gonçalves na FAP-ARTE, violão e canto popular com Laura Campaner e Consiglia Latorre na ULM-Tom Jobim. Foi professor na Musikschule Schoneberg, em Berlim na Alemanha, e é professor convidado na Landesmusikakademie, Berlin, desde 1998. Tem sete discos próprios gravados, 4 no Brasil, 1 na França e 2 na Alemanha. Já apresentou seu trabalho como professor e artista na Europa, Ásia, África e Américas do Sul e Central.

Recebido em 23/07/2019

Aprovado em 29/06/2020

RESENHA DA NOVA EDIÇÃO DIGITAL, REVISADA E MODERNIZADA DO LIVRO EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO TECLADO VOLUME 1 – MUSICALIZAÇÃO, DE MARIA DE LOURDES JUNQUEIRA GONÇALVES E CACILDA BORGES BARBOSA. REVISORES: TIAGO BATISTONE E INGRID BARANCOSKI.

*REVIEW OF THE NEW, REVISED AND MODERNIZED DIGITAL EDITION OF THE BOOK MUSICAL EDUCATION THROUGH THE KEYBOARD VOLUME 1 – MUSICALIZATION, BY MARIA DE LOURDES JUNQUEIRA GONÇALVES AND CACILDA BORGES BARBOSA. EDITORS: TIAGO BATISTONE AND INGRID BARANCOSKI.*

Fátima Corvisier  
Universidade de São Paulo  
[fatimacorvisier@usp.br](mailto:fatimacorvisier@usp.br)

## Resenha

BARANCOSKI, Ingrid e BATISTONE, Tiago, org. **Educação musical através do teclado – 1º. Volume Musicalização**. BARBOSA, Cacilda Borges e GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. 9º. edição digital, modernizada e revisada. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019.

BARANCOSKI, Ingrid e BATISTONE, Tiago, org. **Educação musical através do teclado – 1º Volume Musicalização – Manual do professor**. GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. 3º. edição digital, modernizada e revisada. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019.

Desde o lançamento do primeiro volume, em 1985, a série de livros didáticos *Educação musical através do teclado* (doravante EMat) da pianista e pedagoga Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves (1924-2015) e da compositora Cacilda Borges Barbosa (1914-2010) desperta a atenção de professores dedicados ao ensino do piano e motiva

alunos iniciantes no instrumento. Esta coleção, agora apresentada em nova edição modernizada e revisada, em formato digital, realizada por Tiago Batistone e pela Profa. Dra. Ingrid Barancoski (UNIRIO)<sup>1</sup>, vem preencher uma lacuna há muito sentida no âmbito da pedagogia do piano no Brasil. Por motivos diversos, que os revisores enumeram em sua introdução à série, os livros da EMaT não eram mais encontrados facilmente por aqueles desejosos de recorrer a uma metodologia sólida e eficiente para a iniciação musical ao piano; um material didático-pedagógico alicerçado nas pesquisas de grandes pedagogos musicais do século XX, como Louise Bianchi, Robert Pace, Frances Clark e James Lyke.

Após travar conhecimento com a metodologia do Ensino de Piano em Grupo, Gonçalves entrou em contato com renomados professores estadunidenses e após um período de 4 meses em que esteve em 8 instituições americanas de ensino de música, mais notadamente na *Southern Methodist University* em Dallas, Texas e na *Illinois University at Urbana - Champaign*, Illinois, trouxe para o Brasil as ideias que se materializaram na publicação da série *Educação musical através do teclado*. Cativada pela filosofia da iniciação musical através do Piano em Grupo, na qual o aluno é musicalizado através do instrumento em um ambiente motivador, Gonçalves reaviva a concepção de ensino de seu professor de Pedagogia Musical, Antônio de Sá Pereira (1888-1966), na qual a musicalização deveria ser o passo inicial para o aprendizado musical, diferentemente do ensino tradicional que tentava “pianizar precocemente o aluno” (nas palavras da própria Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves)<sup>2</sup>.

A série é formada por 10 livros, sendo 5 livros do aluno, divididos em Volume 1 - Musicalização, Volume 2 - Leitura nas Teclas Brancas, Volume 3 - Leituras nas Teclas Brancas e Pretas, Volume 4 - Habilidades Funcionais A, Volume 5 - Habilidades Funcionais B e 5 Manuais do Professor, que acompanham cada um desses volumes. A presente edição

---

1 Resultado do plano de estudo “Educação Musical através do Teclado: Revisitando o método de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves” realizado por Tiago Batistone, com apoio de bolsa de iniciação científica e que integra o projeto de pesquisa “Ensino do piano”, sob coordenação da Profa. Dra. Ingrid Barancoski, docente titular da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro).

2 Em conversa informal com a autora desta Resenha, em sua residência no Rio de Janeiro, em 2010.

digital revisou e modernizou o Volume 1 - Musicalização e o Manual do Professor correspondente.

A obra é pensada como um curso de musicalização tendo o piano como instrumento musicalizador. O objetivo principal é desenvolver a musicalidade e alfabetizar musicalmente e não apenas pensar na formação do pianista, e sim do músico completo (“ensino integrado música/instrumento”).<sup>3</sup> O primeiro volume parte da experimentação do teclado para “a página musical”, pela leitura, buscando a intimidade do aluno com o som, o ritmo, a harmonia e a transposição. Criação (composição) e percepção musical enriquecem as atividades propostas e permitem que o aluno vivencie o universo musical em uma atmosfera lúdica. Ainda na apresentação da série, Gonçalves (2011) enfatiza que seu propósito é tecer a correlação entre executar, criar e ouvir música, “sem objetivos preconcebidos de orientação para a profissão ou para o lazer e sim por seu valor no enriquecimento da vida das pessoas e da sociedade”<sup>4</sup>, pois que a educação musical deve ser dada a todos os indivíduos, sem a preocupação da detecção precoce do talento musical. Como explica a autora, apesar de haver sido pensada para o ensino de piano em grupo, a EMaT também pode ser aplicada no ensino individual, porém, tendo o professor como participante das atividades que caberiam aos outros integrantes do grupo.

A Introdução do **Manual do Professor - Musicalização** apresenta fatos relevantes que contextualizam a obra em vista das ideias e atividades desenvolvidas pelas autoras, além de revelar as circunstâncias que estimularam a elaboração da presente edição digital. O Prefácio relata decisões editoriais importantes, bem aplicadas, que tornaram a publicação bem mais atraente. Os diversos comentários e notas de rodapé, como em relação à atualização de equipamentos para o ensino de piano em grupo, são muito pertinentes e necessários para o bom aproveitamento dessa metodologia. O desenho gráfico modernizou a EMaT e trouxe uma enorme clareza à leitura do conteúdo, pois distribuiu figuras e texto de forma mais proporcional e organizada, dando à obra uma aparência profissional, que faltava às edições anteriores. Quanto ao conteúdo, o Manual do Professor mantém o texto original, com algumas correções de ortografia e nova diagramação, congruentes com sua modernização. Suas seções são assim distribuídas:

---

3 Gonçalves, Maria de Lourdes J.; Barbosa, Cacilda B. *Manual do Professor - Musicalização (2011)*, p.vi.

4 Idem, p.v.

Introdução; Prefácio; Apresentação; 1. Ensino individual ou em grupo?; 2. Ensino de piano em grupo; 3. O Processo de leitura adotado na série EMaT; 4. Breve análise do 1º volume; Anexo I (Harmonizações); Anexo II (Posições de mão); Anexo III (Biografia da autora: Quem é Maria de Lourdes?). A apresentação da obra é a mesma publicada pela autora em julho de 1985, aqui reproduzida como se encontra nas antigas edições. O primeiro capítulo traz um breve histórico do Ensino de Piano em Grupo e fala da importância dessa metodologia para o ensino musical sem deixar de apontar as controvérsias que o ensino de piano em grupo pode suscitar. No capítulo seguinte, analisa de forma bem criteriosa os fatores que caracterizam essa metodologia, a saber: 1. o planejamento do grupo (o grau de musicalização, a faixa etária ideal dos alunos, o limite de vagas em cada turma, a cronometragem e frequência das aulas) e o planejamento didático (o conteúdo para o planejamento do curso, a sequência para a distribuição da matéria em unidades didáticas, a distribuição das atividades para o planejamento da aula); 2. o equipamento necessário para se ter em sala de aula; 3. Procedimentos básicos de ensino que incluem as atitudes do professor em sala de aula, a manutenção da disciplina e procedimentos metodológicos; 4. características metodológicas, que resumem as características anteriormente citadas. O terceiro capítulo é dedicado ao processo de leitura adotado na série. Para a leitura das alturas, a autora adota o sistema de leitura intervalar surgido na década de 1950 nos Estados Unidos, que “ênfatiza o desenvolvimento da leitura espacial-direcional conectada com a forma da mão e a movimentação gerada pelo reconhecimento intervalar” (USZLER, 2000). Para a leitura rítmica a autora inicia a série com clusters e valores indeterminados, fazendo referência a valores curtos e longos, somente. Mais tarde, ainda no primeiro volume, o aluno aprende as figuras da semínima, mínima e mínima pontuada, sem alusão a fórmulas de compasso. Como relata Gonçalves (2019), o processo é lento, mas eficiente. A contagem é feita de maneira silábica em todos os volumes da série e, para tal, há uma explicação detalhada de como esse tipo de contagem deve ser praticado. No quarto e último capítulo, é feita uma breve análise do primeiro volume da série. Esta análise se divide em duas partes: os cinco primeiros capítulos da primeira seção do livro - Experiências e descobertas, e a análise dos cinco capítulos restantes, pertencentes à segunda seção - Pré-leitura. Cada um desses capítulos é minuciosamente explicado, mas ao invés de uma orientação pormenorizada quanto aos planos de aula, a autora deixa liberdade para que o professor use sua própria criatividade no planejamento das atividades. Vale ressaltar

que na página 60, primeira linha, há um erro de digitação proveniente da cópia do texto da antiga edição, em que deve-se ler 8º capítulo ao invés de terceiro. O mesmo acontece na página 61, início do quarto parágrafo, onde deve-se ler 9º capítulo no lugar de quarto. Seguindo o Anexo I, contendo as harmonizações para que o professor acompanhe o aluno em suas peças de repertório, é apresentado o Anexo II. Este, constituído por fotos das posições das mãos, deixou de mostrar duas das quatro fotos - a posição em arco e a posição aberta - apresentadas na antiga edição. A falta dessas duas fotografias pode dificultar a compreensão dessas posições. Fica a sugestão da elaboração de um vídeo explicativo, cujo link ou QR Code, impresso na publicação, poderia esclarecer aos leitores como essas posições de mão podem ser alcançadas. De extrema importância foi a inclusão da biografia de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves no Anexo III, uma vez que as gerações mais jovens não conhecem quem foi esta brilhante pianista e pedagoga, cujo excelente trabalho, único dessa qualidade em língua portuguesa, é agora revivido nesta primorosa edição digital.

**O livro do aluno - Musicalização** traz em seu prefácio algumas explicações para decisões editoriais tomadas pelos organizadores, fala da gênese do trabalho de pesquisa, que resultou na moderna edição digital, e aponta para a continuação do trabalho, com a futura elaboração da edição digital dos 8 volumes restantes. A apresentação visual é convidativa e a organização de textos, caixas de textos, quadros e figuras confere a esta edição digital um padrão profissional, esteticamente agradável, que faltava às antigas edições. A nova diagramação proporcionou melhor compreensão do conteúdo do livro e sua sequência, uma vez que está mais espaçado e em cores, com fontes tipográficas diferenciadas, que seguem uma lógica por toda a obra. Foi muito positiva, além de bem justificada, a inclusão das páginas onde o aluno anotará suas composições. A utilização de caixas de texto para explicação de novos conceitos e a inserção de mais instruções sobre atividades ou figuras apresentadas destacou elementos de maior importância no livro e tornou mais fácil acompanhar a leitura. De forma geral, o layout da obra foi modernizado e a aproximou das publicações semelhantes, atuais. A elaboração do Sumário, ausente nas edições antigas, também foi providencial. Dividido em duas partes, apresenta inicialmente “Experiências e descobertas” para depois prosseguir na parte intitulada “Pré-leitura”. Cada uma dessas duas partes divide-se em cinco capítulos. Na edição anterior cada parte listava os capítulos de 1 a 5. Nesta moderna edição digital, os capítulos se sucedem de 1 a

10. Assim são indicados: 1. O retrato do cluster; 2. Sons curtos e longos; 3. O som que anda sozinho; 4. A nota redonda; 5. O arco; 6. Linhas e espaços; 7. O salto; 8. O passo; 9. O nome das teclas; 10. Os Dós e as regiões do teclado.

O livro inicia com atividades que exploram sons graves e agudos, curtos e longos, fortes e suaves nas posições em cluster em grupos de notas pretas e brancas e na posição de mão fechada, quando só o segundo dedo toca notas isoladas, tendo sua articulação interfalangiana distal apoiada pelo polegar. Fotos coloridas demonstram como devem ser essas duas posições de mão. Assim que é apresentada a notação do cluster, iniciam-se as atividades de reconhecimento de leitura e sua correspondência com a movimentação ascendente, descendente e de repetição de sons e sua relação com o teclado. Exercícios de percepção musical e de composição são logo apresentados e estão presentes em todos os capítulos. O capítulo 2 trabalha sons curtos e longos (notação do cluster preto ou branco) e embora a contagem ainda não seja requerida, o aluno é induzido a sentir o som curto como metade do longo. Atividades para o ganho de coordenação motora investem em uso de mãos alternadas e juntas. Os diversos padrões de movimentação são combinados com variações de dinâmica (forte e piano) e as distintas regiões do teclado (agudo, médio e grave, subir e descer, esquerda e direita). O exercício de composição remete o aluno ao uso dos cartões musicais que ele recortará no decorrer das lições e que serão usados nas atividades de criação. As peças de repertório trazem o diagrama do teclado indicando quais os clusters ou notas serão utilizados e as letras dessas pequenas canções sempre refletem o caráter expresso pela música. O capítulo termina com a apresentação do dedilhado, de forma lúdica. O terceiro capítulo reforça a relação entre duração longa e curta, e movimentos ascendente, descendente, repetido, ou vai-e-vem, com a leitura. No capítulo 4 são apresentadas as notas “redondas” - as semínimas e mínimas, diferenciadas da notação anterior, do cluster (quadrado), para representar os sons curtos e longos. A contagem silábica tem início com essas duas figuras, assim como as primeiras transposições. O quinto capítulo apresenta o “arco” (quintas harmônicas) e trabalha a posição de mão do aluno e a formação da arcada. Neste capítulo iniciam-se os “exercícios diários” que juntamente com os “deveres de casa” (já antes requeridos) ensinam o aluno a manter uma disciplina de estudo. Aparece o primeiro exercício para técnica de 5 dedos, com mãos separadas e surge a primeira atividade



para piano a quatro mãos. A primeira parte do livro se encerra com um recital de piano.

A segunda parte se inicia no capítulo 6 apresentando as notas nas linhas e espaços, no sistema de leitura intervalar, mencionado acima. Muitas atividades reforçam o que foi aprendido até então. Os capítulos 7 e 8 trabalham os conceitos de salto (intervalo de 3<sup>ª</sup>.) e o passo (intervalo de 2<sup>ª</sup>.), respectivamente. O número de linhas na pauta chega até ao pentagrama, porém sua utilização ainda é intercalada com o uso de peças com menos linhas, característica do sistema intervalar de leitura musical. Ainda não são usadas as claves, nem barras ou fórmulas de compasso. A mínima pontuada é apresentada. No capítulo 9 os nomes das teclas brancas são apresentados e com isso o passo e o salto passam a ser chamados de intervalos de segunda e terça. O dedilhado nas peças é minimamente indicado e a leitura é relacionada à topografia do teclado e à movimentação na pauta, não aos números dos dedos. O conceito de melodia é apresentado e surgem os repertórios de conjunto. Na seção “Vamos testar?” dois interessantes ditados de intervalos para serem tocados no piano de olhos fechados são experimentados pelo aluno. A seguir, no tópico “composição”, o aluno tem à sua frente a peça *Colcha de Retalhos* que será composta a partir da combinação de diferentes padrões rítmico-melódicos apresentados, trabalhando a aleatoriedade composicional. No término deste capítulo há um segundo recital de piano. O livro termina de fato no capítulo 10, onde são apresentadas as claves de Fá e Sol e as notas Dó 1 e Dó 5, indicando as regiões grave, média e aguda do teclado. A seguir uma série de atividades práticas e teóricas reforçam o aprendizado das notas com linhas suplementares inferiores e superiores, circundantes a estas duas notas Dó. Após alguns exercícios de recapitulação, o livro finaliza com um certificado de conclusão.

As atividades realizadas são bastante variadas e incluem a exploração do teclado em toda sua extensão, cuidados com a boa formação da posição de mão, atividades lúdicas de ouvir e imitar, ouvir e descobrir, uso de cartões para serem recortados e servirem de material para exercícios de percepção musical e composição, há atividades de criação em todos os capítulos, pré-leitura e posterior leitura intervalar que atinge do Dó 1 ao Dó 5, transposição, além de conselhos de como estudar e de como realizar os deveres de casa. Enfim, um método completo, pensado para ensinar de maneira divertida. Apontamos uma sugestão: porque não se aproveitar do ambiente digital para incluir,

através de links ou *QR-codes*, gravuras, fotos, pequenos vídeos, imagens sonorizadas, que remetam o aluno aos títulos das peças presentes no livro? Poderiam ser um estímulo à imaginação sonora da criança.

Os dois livros estão disponíveis gratuitamente para download nos endereços abaixo e no site da rede social eletrônica de contatos acadêmicos “academia.edu”: <http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/VolIManualdoProfessorR09.pdf> <http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/EMATIIlivrodoalunoFINAL.pdf> (Acesso em 31/5/2020).

Só poderíamos concluir felicitando os organizadores, Profa. Dra. Ingrid Barancoski e o discente Tiago Batistone por seu empenho, competência e determinação, por terem enfrentado esse desafio de modernizar, revisar e trazer para o século XXI esta obra inigualável, que merece ser bastante difundida no meio musical brasileiro. É um trabalho considerável, de extrema qualidade e muito relevante para os pedagogos musicais brasileiros, há muito tempo almejantes de um trabalho desta magnitude. Esperamos, ansiosamente, pela publicação do restante da série.

## Referências

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação musical através do teclado - Manual do professor. 1.º volume - Musicalização*. 3.º edição. Rio de Janeiro: edição da autora, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação musical através do teclado - Manual do professor. 1.º volume - Musicalização*. 4.º edição. Rio de Janeiro: edição da autora, 2011.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira e BARBOSA, Cacilda Borges. *Educação musical através do teclado. 1.º volume - Musicalização*. 8.º Edição. Rio de Janeiro: edição das autoras, 2007a.

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências*. 2.º edição. Brasília: Editora MusiMed, 2013.

USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; SMITH, Scott M. *The Well Tempered Keyboard Teacher*. 2.º edição. Belmont, CA: Schirmer Books, 2000.

## Sobre a autora

**Fátima Corvisier** - Doutora em Música pela Universidade de São Paulo, graduou-se com Medalha de Ouro na Escola de Música da UFRJ. Forma com o pianista Fernando Corvisier o **Duo Corvisier**, que se apresenta regularmente no país e no exterior. De suas apresentações internacionais destacamos a palestra-recital realizada em 2007 no Primeiro Encontro de Investigação em Performance promovido pela Universidade de Aveiro, Portugal; apresentação em palestras e recitais, nas universidades de Londres e de Viena em 2013, na Universidade Internacional de Andaluzia, Espanha, em 2016 e em Portugal nas Universidades de Aveiro e Évora em 2019. Desde 2004, Fátima Corvisier é docente de piano do Departamento de Música da FFCLRP-USP, atuando nas áreas de performance e pedagogia do piano.



Esta publicação é produto do plano de estudo  
"Educação Musical através do Teclado: Revisitando o método de  
Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves" do discente Tiago Batistone, com  
apoio de bolsa de iniciação científica PIBIC (Vigência 08/2018 a 07/2019) e  
integra o projeto de pesquisa "Ensino do piano", sob coordenação da Profa.  
Ingrid Barancoski, registrado no Portal de pesquisa da UNIRIO.

**Modernização e revisão**

Tiago Batistone  
Ingrid Barancoski

**Projeto gráfico e digitalização**

Tiago Batistone

**Revisão gráfica**

Daniel Bruno Nogueira

G635 Gonçalves, Maria de Lourdes Junqueira.  
Educação musical através do teclado / Maria de Lourdes Junqueira  
Gonçalves, Cacilda Borges Barbosa. – 9. ed. digital, modernizada e revisada por Tiago Batistone e Ingrid Barancoski. – Rio de Janeiro : UNIRIO, 2019.  
v. : il.

v.1. Musicalização  
ISBN: 978-85-61066-80-2

1. Música – Instrução e estudo. 2. Instrumentos de teclado – Instrução e estudo. I. Barbosa, Cacilda Borges. II. Batistone, Tiago. III. Barancoski, Ingrid. IV. Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro.

CDD – 780.7

María de Lourdes Junqueira Gonçalves

---

**E**ducação  
**M**usical  
através do  
**T**ECLADO

MUSICALIZAÇÃO  
Manual do Professor



**Esta publicação é produto do plano de estudo**  
**“Educação Musical através do Teclado: Revisitando o método de**  
**Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves” do discente Tiago Batistone, com**  
**apoio de bolsa de iniciação científica PIBIC (vigência 08/2018 a 07/2019) e**  
**integra o projeto de pesquisa “Ensino do piano”, sob coordenação da Profa.**  
**Ingrid Barancoski, registrado no Portal de pesquisa da UNIRIO.**

**Modernização e revisão**

Tiago Batistone  
Ingrid Barancoski

**Projeto gráfico e digitalização**

Tiago Batistone

Gonçalves, Maria de Lourdes Junqueira.  
G635 Educação musical através do teclado / Maria de Lourdes  
Junqueira Gonçalves. – 3. ed. digital, modernizada e revisada por  
Tiago Batistone e Ingrid Barancoski. – Rio de Janeiro : UNIRIO,  
2019.  
v. : il.  
Conteúdo: v.1. Musicalização - Manual do professor.  
ISBN: 978-85-61066-81-9.  
1. Música - Instrução e estudo. 2. Instrumentos de teclado -  
Instrução e estudo. I. Batistone, Tiago. II. Barancoski, Ingrid.  
III. Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro.

CDD 780.7

# PELAS BANDAS DE SANTO AMARO: MÚSICA, COLETIVIDADE E PERTENCIMENTO – ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE

## *BY SANTO AMARO BANDS: MUSIC, COLLECTIVITY AND BELONGING - ELEMENTS FOR THE CONSTRUCTION OF AN IDENTITY*

José de Carvalho Oliveira  
Universidade de São Paulo  
[josedecarvalhosax@gmail.com](mailto:josedecarvalhosax@gmail.com)

### Resumo

A partir das relações que se estabelecem entre as tradicionais bandas de coreto e povo no que se refere à memória e ao coletivo, este trabalho busca apresentar interfaces entre música, coletividade e pertencimento como elementos para construção de uma identidade. Para este estudo, a partir de fontes iconográficas, utilizaremos como referência as bandas de música do antigo município de Santo Amaro - SP, incorporado à capital Paulista em 1935. No que diz respeito aos resquícios da herança cultural das bandas do antigo município, utilizaremos como base as atividades da atual Banda Municipal de Música da cidade de Embu das Artes - SP.

**Palavras-chave:** Identidade Cultural; Pertencimento; Bandas de Santo Amaro; Bandas de Música; Práticas Coletivas.

### Abstract

Based on the relationships established between the traditional bandstands and the people with regard to memory and the collective, this work seeks to present the interfaces between music, collectivity and belonging as elements for building an identity. For this study, using iconographic sources, we will use as a reference the music bands from the old municipality of Santo Amaro - SP, incorporated in the capital of São Paulo in 1935. With regard to the remains of the cultural heritage of the

bands from the old municipality, we will use as a base the activities of the current Municipal Music Band in the city of Embu das Artes - SP.

**Keywords:** Cultural Identity; Belonging; Santo Amaro Band; Music Bands; Collective Practices.

## 1. Introdução

Desprezada pela historiografia e às vésperas de completar quase 100 anos da incorporação de Santo Amaro como bairro da capital paulista, pesquisas recentes, no âmbito acadêmico, têm proporcionado avanços no tocante à história do antigo município de Santo Amaro, sobretudo os estudos de Peralta (2017 e 2019). Porém, apesar da representatividade do trabalho de Peralta, o levantamento bibliográfico realizado por esta pesquisa averiguou a ausência de uma maior cobertura historiográfica e acadêmica - dada a importância do município para os processos de urbanização e desenvolvimento da cidade de São Paulo.

Os reflexos do absentismo historiográfico reverberam também no que diz respeito às práticas culturais, ao espaço social e à arte coletiva, principalmente, no que se refere às bandas de música do antigo município. A partir dessas observações, transparece a compreensão de que o estudo realizado por este trabalho se mostraria muito maior do que apenas uma pesquisa historiográfica, já que seria necessário reconstruir parte da história perdida bem como edificar referências para melhor entendimento do contexto relacionados às práticas musicais, seus músicos, maestros e as relações intrínsecas entre banda e a comunidade santo-amarense.

Sobre as manifestações culturais em relação à música, partindo do pressuposto de que hoje Santo Amaro é um bairro da capital paulista, este trabalho fundamentou-se inicialmente na busca por dados a partir de órgãos oficiais como, por exemplo, o site da Prefeitura de São Paulo, que nos permitiu constatar a existência de poucas informações, porém muito significativas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Entre os dados encontrados no site da Prefeitura de São Paulo, está a referência à fundação do Conservatório Musical de Santo Amaro no ano de 1931 e a confirmação da existência da Banda Musical



de Santo Amaro. Essa confirmação se dá pela menção ao Largo do Rosário (atual Praça Floriano Peixoto, Figura 1) – onde se situavam a Cadeia Pública, também a Câmara Municipal (atual Casa de Cultura) e o “Coreto onde aconteciam as apresentações da Banda Musical de Santo Amaro!”.



Figura 1. Largo do Rosário, ano de 1935. Atualmente denominado Praça Floriano Peixoto, situada no centro do bairro de Santo Amaro.

Fonte: Arquivo pessoal de Monsenhor Jamil Nassif Adib (PERALTA, 2017).

Com relação às interações entre a prática musical e o espaço social, abordaremos a música como elemento de conectividade nos processos coletivos que convergem para a construção de uma identidade. Sobre essa perspectiva, este estudo busca mostrar um quadro de trocas permanentes em que a prática musical reflete e expressa o espaço social em que ela está inserida, conferindo a esse espaço sentidos particulares.

Sobre a música, enquanto veículo de transmissão e aproximação presente nos diversos cenários da história humana notabilizam-se as

---

1 [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/santo\\_amaro/historico/](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/santo_amaro/historico/) - Acessado em 04/01/2020

atividades das bandas de música na representação de ser, através do reconhecimento público, agentes de reunião e de interação entre as diferentes partes da população urbana (SANTIAGO, 1998, p. 191).

Referente ao papel das bandas de música do antigo município de Santo Amaro e suas relações nos processos de construção da identidade santo-amarense, este estudo procurou fundamentar-se na análise da cidade por intermédio dos traços que os referidos grupos musicais nela deixaram.

Para este trabalho, no que se refere à música, coletividade e pertencimento, utilizaremos como referência os estudos de Cunha (2013). Com relação à banda de música e suas relações com a vida social urbana, como base, os estudos de Santiago (1998). Em referência às questões históricas relacionadas ao município de Santo Amaro, recorreremos aos estudos de Peralta (2017 e 2019), além de fontes iconográficas recolhidas em arquivos digitais, disponibilizados em plataformas oficiais ligadas à Prefeitura de São Paulo, jornais, revistas, redes sociais e blogs que tratam da memória de Santo Amaro.

## **2. A cidade que virou bairro de São Paulo**

De acordo com o site da Prefeitura de São Paulo, logo após a fundação de São Paulo em 1554, os jesuítas foram distribuídos, sob as ordens do Padre Manuel da Nóbrega, na Capitania de São Vicente em três locais: São Vicente, São Paulo e Jeribatiba (atual bairro de Santo Amaro). Em 1686, no dia 14 de janeiro, a Capela Curada de Ibirapuera é elevada a Freguesia e, em 1833, no dia 6 de maio, acontece a primeira Assembleia da Câmara dos Vereadores do município de Santo Amaro.

A circunscrição de Santo Amaro era imensa. Entre os pontos mais centrais do município estavam as áreas do cemitério de Santo Amaro (atualmente o mais antigo da cidade de São Paulo em funcionamento) (PERALTA, 2019), Aeroporto de Congonhas e a Represa do Guarapiranga. A abrangência territorial contemplava desde o sul do Córrego da Traição (Avenida dos Bandeirantes) até a Serra do Mar, incluindo as áreas dos municípios de Itapeverica da Serra, Embu (hoje Embu das Artes), Embu-Guaçu, Taboão da Serra, São Lourenço da

Serra e Juitituba, emancipados em 1877 formando um único município, o de Itapeçerica da Serra. Entretanto, no início da segunda metade do século XX, ocorre o desmembramento de Itapeçerica da Serra, tornando esses municípios independentes na maneira como conhecemos hoje.

A autonomia de Santo Amaro termina em 22 de fevereiro de 1935 a partir do Decreto nº 6988<sup>2</sup>, outorgado por Armando de Salles Oliveira, interventor Federal no Estado de São Paulo, extinguindo o município de Santo Amaro, cujo território passa a fazer parte da cidade de São Paulo.

Com relação à herança cultural e idiossincrasias da região de Santo Amaro, as bandas constituíram-se, muitas vezes, como uma das únicas manifestações culturais de pequenas cidades interioranas, fazendo-se presentes nos momentos sociais mais importantes da cidade:

[...] No passado, as bandas foram as principais responsáveis pelas formas de lazer da comunidade, realizando retretas, desfiles, circos, festas religiosas, festas cívicas, bailes, entre outros. As retretas nos domingos reuniam na Praça os habitantes da cidade, que circulavam enquanto ouviam a música tocada no coreto. Para a autora, as bandas foram também importantes na confirmação de princípios hierárquicos. Não se concebia enterro de cidadão ilustre sem o seu acompanhamento. Elas funcionavam igualmente junto às igrejas, nas procissões dos padroeiros da cidade. Destacavam-se ainda como “orquestras de dança” responsável pelos serviços musical de festas e bailes. Animavam os “mafuás” que divertiam crianças e adultos (GRANJA, 1984, p. 82 *Apud* COSTA, 2011, p. 258).

De fato, conforme descrito na citação de Granja (1984), a vida social urbana de uma cidade brasileira na virada do século XIX e primeiras décadas do XX, remonta na herança cultural e no significado da sociabilidade urbana construída por essas corporações musicais.

Apesar da grandiosidade da dimensão territorial de Santo Amaro até o ano de 1877, do ponto de vista da música como um veículo de

---

2 Decreto n. 6.983, de 22 de fevereiro de 1935 – Acessado em 04/01/2020 <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-6983-22.02.1935.html>

transmissão, e as bandas como um das principais representações no que se refere ao coletivo como elemento de construção da identidade, é admissível compreender que lastros culturais verificados na região central de Santo Amaro estivessem presentes nos mais longínquos bairros, justificando, em parte, a existência de bandas centenárias, atualmente em plena atividade nos municípios de Itapeverica da Serra e Embu das Artes.

No entanto, embora haja uma continuidade cultural da banda de música até os nossos dias, seja na forma ativa e orgânica, conforme os exemplos de Itapeverica da Serra e Embu das Artes (cidades da grande São Paulo que pertenciam a Santo Amaro até 1887), é preciso cautela, já que não podemos estabelecer um olhar anacrônico simplesmente transportando o sentido que elas têm hoje para as décadas próximas da virada do século XIX - XX. Não apenas pela complexidade que o espaço urbano adquiriu com o passar dos anos, mas pela forma singular que naquele momento específico se integrara aos poros da cidade.

### **3. Pelas Bandas de Santo Amaro: música, pertencimento e identidade**

O registro das primeiras bandas de música no Brasil remete à chegada da Corte Portuguesa em 1808. O decreto de 16 de dezembro de 1815 tanto estabeleceu a composição das bandas de música em cada regimento de infantaria e nos batalhões de Caçadores como indicou a quantidade de músicos e os instrumentos que deveriam compor essas bandas:

[...] Um mestre, um primeiro clarinete, um primeiro requinta, um segundo primeiro clarinete (suplente), um clarinete, um segundo clarinete, um músico primeiro trompa, um segundo trompa, um primeiro clarone, um baixo, um músico para o trombão ou para o serpentão, um tambor grande e uma caixa de rufo. Além disso, deveria ter quatro aprendizes entre os soldados, o que permitiria chegar ao número de 16 instrumentistas, mas não mais (SANTIAGO, 1997, p. 194).

A instrumentação das bandas se caracteriza pelo emprego de instrumentos de sopro e percussão, exceto as bandas sinfônicas que atualmente se valem da participação de instrumentos de cordas como, por exemplo, o contrabaixo acústico e violoncelo, em alguns casos. Desde que suficientemente organizadas como associações musicais, essas bandas são classificadas por múltiplas denominações: Corporação Musical, Agremiação, Grêmio Musical, Filarmônica, Clube Musical, Lira, Banda de Música, Sociedade Musical ou Banda Sinfônica, estabelecidas em corporações militares ou civis. Podem ser pequenas ou grandes, fanfarra, marcial, de coreto, banda sinfônica ou as chamadas orquestras de sopros, entre outros. “Independente da classificação, elas estão presentes nos momentos sociais mais importantes da cidade, sejam civis ou religiosos (COSTA, 2011, p. 242)”.

De acordo com Oliveira (2019, p. 65), as bandas de música estão distribuídas nas seguintes categorias:

- **Fanfarra:** do francês *fanfare*, é constituída especialmente de percussão e instrumentos de sopro lisos, como cornetas e cornetões. Apresenta ainda a característica coreográfica, como evoluções e marchas, sendo especializada em desfiles cívicos.

- **Banda marcial:** a banda marcial é um conjunto de executantes de instrumentos de metal e bocal, com três pistos e instrumentos de percussão, especializadas em desfiles comemorativos, artísticos, religiosos, populares e folclóricos, assim como possuem também grupos coreográficos, porta-bandeiras, balizas e dançarinos. Seu repertório principal é composto de músicas instrumentais ou populares de qualquer estilo, porém interpretadas em movimento.

- **Bandas tradicionais** (civis ou militares): além dos instrumentos normalmente empregados pelas bandas convencionais, as bandas tradicionais são constituídas pela diversidade de sua formação instrumental, abrangência de repertório e a utilização de instrumentos como oboé, corne-inglês, diversas espécies de clarinetes, saxofones e vasto naipe de percussão (teclados: marimba, vibrafone, xilofone, glockenspiel, tímpanos, bombos, campanas etc.) e cordas (piano, contrabaixos e, em alguns casos, violoncelos). Essa formação pode ser alterada de acordo com a natureza das obras e, tal flexibilidade torna-a apta à execução de transcrições do repertório concebido para a orquestra sinfônica e particularmente adequada às experimentações

da música contemporânea justificando, assim, o fato de seu já vasto repertório original ser fruto da produção artística do século XX.

- **Banda sinfônica:** é um termo reservado às organizações de sopros de instrumentação equilibrada, constituídas muitas vezes de 90 a 120 instrumentistas e é verdadeiramente análoga à orquestra sinfônica.

- **Banda militar:** as bandas militares, de formação variada, atendem às necessidades da caserna.

- **Banda civil:** em sua maior parte, são instituições de importância ímpar na vida musical, social e cultural do interior brasileiro. Em geral, elas possuem registro em cartório, sede própria, diretoria, estatutos, escolinha de instrumentistas, arquivos de grande valor musicológico, perpetuando gêneros abandonados pela música comercial.

Em relação às bandas do município de Santo Amaro, o levantamento bibliográfico inicial realizado por esta pesquisa, a partir de trabalhos acadêmicos, revistas, jornais, redes sociais e blogs, apontou para a hipótese da existência de cinco bandas de música durante o período em que Santo Amaro foi município (1833-1935): Banda Treze de Maio, Lira Euterpa, Corporação Musical Santamarense e Banda 16 de Julho, além da Banda Musical de Santo Amaro relatada no site da Prefeitura de São Paulo.

No entanto, a bibliografia, embora significativa, além de não possuir consistência suficiente sobre quantas e quais seriam de fato, as bandas de música existentes no município de Santo Amaro. Também não responde a outras questões pertinentes no que diz respeito a informações mais específicas, como por exemplo, aspectos de estratificação social em relação aos músicos que fizeram parte das referidas bandas. Em decorrência disso, algumas lacunas ainda não foram preenchidas: não nos foi possível saber se os músicos eram moradores do bairro ou não, como eram selecionados (se por teste ou indicação), se eram contratados ou voluntários, se eram músicos profissionais ou se tinham outras carreiras, nem se eram mantidos por algum patrocínio ou pelo município. Além disso, não nos foi possível saber o público da banda, se eram ou não cativos e nem o nível social a que pertenciam.

A revista Interlagos, em um artigo publicado no ano de 1951 e, circunstancialmente relatado pelo historiador Fatorelli (2013), corrobora

para a estimativa da existência de pelo menos quatro bandas de música no município. Porém, a ausência de pesquisas historiográficas advindas da academia ou de órgãos oficiais e a incipiência do estado atual da pesquisa em torno deste assunto sugerem também a possibilidade desse número ser menor ou até mesmo maior. Vale ressaltar que nomes como “Lira”, “Euterpe” e “Furiosa” até hoje são utilizados como referência a esse modelo de agrupamento musical e, por isso, não podemos descartar a hipótese de que a mesma banda seja retratada com nomes distintos nas diferentes fontes consultadas como, por exemplo, Banda Musical de Santo Amaro e Corporação Musical Santamarense podem ser a mesma banda.

Posto isso, embora a pesquisa ainda não reúna elementos suficientes que comprovem a existência de todas essas bandas e nem a não existência de parte delas, trataremos, portanto, neste estudo, como instituições independentes e autônomas as bandas: Treze de Maio, Lira Euterpa, Corporação Musical Santamarense, Banda Musical de Santo Amaro e Banda 16 de Julho.

Em relação às corporações musicais Treze de Maio, Lira Euterpa e Banda Musical de Santo Amaro, esta pesquisa reuniu poucas informações. Entretanto, sobre a Corporação Musical Santamarense destacam-se alguns dados importantes e, dentre eles, o do registro iconográfico por ocasião da comemoração dos 56 anos da corporação disponibilizada no blog de Fatorelli (2013) em um recorte do jornal A TRIBUNA, de 1972 (Figura 2).

# Corporação Musical Santamarense 56 anos de tradição



O sr. Norvalino Araújo e seus familiares em foto tirada em 1916, por ocasião da fundação da Corporação Musical Santamarense.

Santo Amaro é história. Santo Amaro é tradição. Santo Amaro é poesia, é política, é escultura, é bandeirante, é música. E tem, também, que ser turismo. Mas... é hora de música de tradição. Aconteça que dia 3 (hoje), a Corporação Musical Santamarense completa 56 anos de existência. E, para

às 22 horas, na Praça Floriano Peixoto, aquela retreta, sob a regência de Humberto Maron coadjuvado por Joaquim de Lemos. É bom lembrar que, em 1.916, dava início à Corporação, Norvalino Araújo e que posteriormente, transmitia a seu filho Noel. São 56 anos de tradição de nossa gente. San

Figura 2. Comemorações dos 56 anos da Corporação Musical Santamarense.  
Fonte: Jornal A TRIBUNA, 1972. Acervo pessoal de Cláudia Simone Pereira, neta do Sr. Luiz Chile.



Outro registro importante no que se refere à representação e à memória da Corporação Musical Santamarense se dá em uma matéria de 30 de julho de 1988, no jornal Gazeta de Santo Amaro. A matéria apresenta uma espécie de passeio da memória através de relatos do músico Luiz Chile, na ocasião com 72 anos, um dos mais antigos moradores da região na década de 80 (Figura 3).



Figura 3. Luiz Chile - músico da Corporação Musical Santamarense. Jornal GAZETA de SANTO AMARO, 30 julho de 1988. Acervo pessoal de Carlos Fatorelli.

Sobre a atuação de Luiz Chile, o músico relata que ingressou na Corporação Musical Santamarense em 1931, aos 15 anos como aprendiz, recebendo as primeiras lições de música de Norvalino Branco

de Araújo (fundador da referida banda - Figura 2), iniciando como músico na banda apenas aos 18 anos, tocando trombone e, mais tarde, *saxhorn*.

Segundo Chile (1988), a atuação da Corporação Musical Santamarense não se limitava apenas ao coreto. A banda tocava em festas, congadas, procissões e romarias, além das retretas na Praça Floriano Peixoto, o que nos faz imaginar a amplitude e a ecleticidade do seu repertório. Os ensaios aconteciam em sua sede, situada na Rua Isabel Schmidt 221. Em relação à quantidade de músicos, a Corporação Musical Santamarense dispunha do efetivo de 30 músicos até a década de 1980, quando, provavelmente por falta de recursos, encerrou suas atividades. Seu último regente foi Amaro Alves Alvim que, além da função de mestre de banda, trabalhava como funcionário dos Correios Paulista (FATORELLI, 2013).

Em relação à formação de bandas civis no Brasil, segundo Hardman (2002), predominantemente na cidade de São Paulo e, sobretudo de origem amadora e operária, foi instituída a partir dos processos de industrialização e urbanização do espaço público. “Tais elementos contribuíram substancialmente para a organização social e cultural operária, incluindo aí, suas formas de sociabilidade. Portanto, a música foi um elemento característico desta fase histórica da formação de classes em São Paulo (SILVA, 2018, p. 18)”.

No que se refere aos aspectos sociais, as bandas, em sua maioria, desempenham um papel muito significativo em relação à coletividade, pertencimento e construção da identidade do povo de um lugar. Sobre a atuação da banda em cerimônias cívicas, seja em eventos privados ou em locais públicos como repartições e praças, sua participação se dá, muitas vezes, como música ambiente desde os momentos que antecedem o pronunciamento de autoridades presentes à execução do Hino Nacional e outros hinos cívicos (conforme a ocasião) até o pós-cerimonial, despedindo os presentes ao som de dobrados ou temas do imaginário popular. “Com elas, os eventos públicos ganham um novo e poderoso ingrediente, sendo este capaz de mobilizar uma parcela significativa da população, despertando sentimentos coletivos, pois as bandas estão presentes nos momentos mais importantes da sociedade (COSTA, 2011, p. 259)”.

Justamente em uma dessas ocasiões, Chile (1988) relembra com tristeza um fato que marcou sua permanência na Corporação Musical Santamerense, a “Cerimônia do Adeus” – evento que contou com a presença de muitos moradores de Santo Amaro e de autoridades como o prefeito de São Paulo, Faria Lima, e o governador Abreu Sodré em 27 de março de 1969, no Largo 13 de Maio:

Na administração Faria Lima, foi desativada a última linha de bonde que ligava Santo Amaro à Praça João Mendes. Houve grande solenidade com a presença dos moradores e de importantes autoridades. Na despedida do bonde, tocamos o tempo inteiro, emocionados com a partida da condução que tantos anos serviu a população (CHILE, 1988 *Apud* GAZETA DE SANTO AMARO, 30 de julho de 1988).

No que diz respeito as questões que se relacionam entre música, coletividade e pertencimento, ligadas diretamente à memória e à identidade cultural santo-amarense, a maestrina Mônica Giardini<sup>3</sup>, que cresceu no Brooklin (bairro que pertenceu ao município de Santo Amaro), além de ter participado em forma de passeio com sua mãe da última viagem do bonde que ligava Santo Amaro à Praça João Mendes, comenta sobre a representatividade e a importância que as bandas de música tinham na região, ao lembrar do passeio no bonde e de quando ia com seus pais aos finais de semana assistir a banda no coreto da Praça Floriano Peixoto (Praça central de Santo Amaro), em meados dos anos 1960:

[...] Eu morava no centro de São Paulo e mudamos aqui para o Brooklin, que agora é chamado Vila Cordeiro, eu tinha entre quatro a seis anos. Era uma tradição nossa, naquela época, passear de carro era tudo de bom (minha mãe que dirigia), íamos para Santo Amaro ouvir a banda de Santo Amaro. Nasci em 1962, então, isso foi

---

3 Mônica Giardini é regente titular da Banda Sinfônica Jovem do Estado de São Paulo desde sua estreia em 1993, regente e diretora musical da Banda Sinfônica Paulista, atua como clinician do Projeto Sopro Novo Bandas da Yamaha do Brasil, em diversas cidades do país, tendo escrito e publicado o Caderno de Regência da coleção deste Projeto e é professora de regência na Faculdade FACEC -ES desde 2016. Fonte: Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/6445891840556571> - Acessado em 30/06/2020

provavelmente entre 66/67. Me lembro que em todos esses anos, nós íamos aos domingos passear em Santo Amaro. Tenho muito carinho pela banda, como toda criança, meus pais ficavam sentados no banco da Praça e eu regendo a banda assim como toda criança adora fazer, correndo em volta do coreto e regendo a banda, marchando, brincando (risos), em volta do coreto havia bebado dançando e tudo que tinha direito. Uma coisa que acho interessante e gostaria de destacar, diz respeito ao público que assistia essas bandas. Por exemplo, meu pai pertencia a uma classe média que estava emergindo, uma família nova e aquilo para nós era um passeio, assistir a banda era um programa de domingo. Minha mãe me vestia de vestidinho e dizia: “Vamos passear de carro, vamos lá ver a banda”. Era muito bom, não sei porquê isso não se manteve. [...] (sobre a última viagem do bonde de Santo Amaro), isso foi quando eu era pequena, minha mãe nos levou para fazer a última viagem no bonde. Não pegamos em Santo Amaro, pegamos na Joaquim Nabuco, onde eu morava com meus pais, fomos até a praça João Mendes e depois pegamos de volta e descemos na Joaquim Nabuco, por isso não tive a oportunidade de ouvir as bandas que estavam tocando naquele dia, mas, fiquei muito feliz de ter participado dessa última viagem (GIARDINI, 2020).

Ainda sobre identidade e pertencimento, Chile (1988) destaca o concurso de bandas realizado em 1978 em Diadema/SP, em que, dentre inúmeras bandas de várias regiões, Santo Amaro obteve o 3º lugar. Destacam-se também outros registros sobre a participação da Corporação Musical Santamarense em outros concursos como uma nota no jornal A TRIBUNA de 26 de janeiro de 1979 (Figura 4).

---

**Corporação  
Musical  
Santamarense**

**EM TAUBATÉ,  
PARTICIPANDO  
DE CONCURSO**

A Corporação Musical Santamarense fundada em 3.6.1916, está inscrita para participar do IIº Campeonato Paulista de Bandas de Música promovido pela Federação Paulista de Bandas e deverá estar, neste domingo, dia 28, em Taubaté, concorrendo com as bandas de São José dos Campos e Queluz.

A delegação santamarense deverá sair de Santo Amaro por volta das 10/11 horas, de sua sede à Rua Isabel Schimidt nº 221. A apresentação em Taubaté está prevista para às 14 horas.

Figura 4. Anúncio da participação da Corporação Musical Santamarense no IIº Campeonato de Bandas de Música em Taubaté - SP.  
Fonte: Jornal A TRIBUNA, 26 janeiro de 1979. Acervo pessoal de Carlos Fatorelli.

Sobre qual teria sido a primeira banda do município de Santo Amaro, segundo Fatorelli (2013), a “Lira Euterpa foi a primeira corporação musical do município de Santo Amaro, fundada em 1865 [...] e, possuía como mestre o maestro Miguel Arcanjo (FATORELLI, 2013)”.

No tocante à Banda 16 de Julho (Figuras 5-6), em uma publicação de março de 1951, na Revista Interlagos, em um texto que aborda as tradições e herança cultural do antigo município, evidenciam-se o saudosismo e o entusiasmo, mencionando a banda como um dos símbolos da cultura santo-amarense:

Santo Amaro antigo tem tradições magníficas que trazem até a cidade atual, estuante de seiva, a singeleza e simplicidade dos costumes dos nossos saudosos antepassados. Ainda há os que se recordam de tudo o que ficou pelo século passado como, por exemplo, o gosto musical da população que ficava horas e horas, embevecidas, ouvindo os dobrados e, marchas executadas pelas corporações musicais uniformizadas tão ao sabor da época. O clichê apresenta à famosa “Banda 16 de Julho”, em uma de suas domingueiras passeatas, no ano de 1895, vendo-se como num painel de fundo (Figura 5), sobressair-se os vagões do famoso “trenzinho” que ligava Santo Amaro à Capital em 2 horas de viagem (REVISTA INTERLAGOS, 1951, p. 32).



Figura 5. Banda 16 de Julho. Local: Largo Treze de maio, 1895.  
Fonte: Revista Interlagos, 1951, p. 31. Acervo pessoal de Carlos Fatorelli.



«Santo Amaro antigo, a nossa página que recorda tradições da cidade de Paulo  
Eiró, tem causado a melhor das impressões em todos os nossos leitores que, tam-  
bém, nos têm trazido a sua colaboração na forma de fornecimento de fotografia  
interessantes, como por exemplo a que ilustra estas linhas e que fixa uma corpo-  
ração musical que andou alegrando os ares santamarenses lá pelo longínquo ano  
de 1870! Por mais que nos esforçássemos, não pudemos conseguir identificar os  
seus componentes, mas aqui ficam eles retratados como uma homenagem muito  
sincera de «Interlagos» a revista que surgiu para cultivar as tradições históricas  
de nossa centenária cidade».

Figura 6. Banda 16 de Julho: Excerto de matéria publicada na Revista Interlagos no ano  
de 1951.

Fonte: Revista Interlagos, 1951, p. 32. Acervo pessoal de Carlos Fatorelli.

#### **4. Pra ver a banda passar: herança cultural de Santo Amaro**

### **Maestro Elias Evangelista da Silva Filho**

Concernente à herança cultural de Santo Amaro e relacionado às práticas coletivas, ressaltam-se as manifestações culturais por intermédio de bandas como a Corporação Musical Bertinho Mandú da cidade de Embu-Guaçu (antiga Banda de Embu-Guaçu), e, também, das centenárias, Corporação Musical Imaculada Conceição de Itapeçerica da Serra e Banda Municipal de Embu das Artes.

Ressalta-se a ocorrência de interfaces relacionada às bandas Corporação Musical Imaculada Conceição de Itapeçerica da Serra e Banda Municipal de Embu das Artes, como por exemplo, o fato de que ambas as bandas, no período estabelecido entre os anos de 1993 a 2017, estiveram sob a batuta do mesmo regente, o maestro Elias Evangelista da Silva Filho (1948), estabelecendo, portanto, uma inter-relação entre elas. Essa correspondência proporcionou a comunhão de repertório, como também um processo migratório de músicos entre as duas bandas.

Entre outras peculiaridades geradas a partir dessa simultaneidade, está a participação e algumas conquistas de campeonatos estaduais de bandas e fanfarras do Estado de São Paulo, visto que nesses campeonatos, no sentido de se fortalecerem, apesar de nessas ocasiões serem concorrentes, fora do palco, uniam-se na torcida de uma pela outra.

Concomitantemente aos trabalhos frente às bandas de Itapeçerica da Serra e Embu das Artes, Elias Evangelista da Silva Filho integrou, como clarinetista, a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP), até 1996, período em que a orquestra esteve sob a regência do maestro Eleazar de Carvalho. Além de sua expressividade enquanto músico e arranjador, Elias Evangelista, talvez, seja um dos poucos representantes da figura chamada de “mestre de banda”, função que em sua essência é tipificada pelo acúmulo das funções de regência, preparação de repertório e do exercício da atividade no ensino técnico de todos os instrumentos que compõem uma banda de música por intermédio da escolinha de instrumentistas.



## Corporação Musical Imaculada Conceição de Itapeceira da Serra - SP

Segundo informações na página oficial do Centro Musical Imaculada Conceição<sup>4</sup>, a Corporação Musical Imaculada Conceição de Itapeceira da Serra, ou “CMIC”, como também é chamada carinhosamente pelos seus componentes, é uma entidade beneficente sem fins lucrativos fundada no ano de 1893, uma das bandas mais antigas no Brasil em funcionamento.

Atualmente, a banda é formada por músicos amadores com idade entre 10 e 75 anos. Assim como as demais bandas desse segmento, além do prazer de tocar, seus componentes cultivam um ambiente agradável em uma espécie de segunda família, unida pela amizade e amor à música.

Quanto à instrumentação da Corporação Musical Imaculada Conceição, em geral conta com instrumentos normalmente empregados pelas bandas tradicionais, dividindo-se nos naipes de madeiras - flautas, clarinetes e família de saxofones; metais - trompetes, trombones, eufônios e tubas; percussão - *glockenspiel*, tom-tons, bateria, bombos, campanas, pratos etc.

A banda possui registro em cartório, sede própria, diretoria, estatuto e escolinha de instrumentistas. Sua sede está situada na rua Dr. Augusto de Queiróz, 77 - Centro de Itapeceira da Serra - SP, local onde se realizam os ensaios e as aulas de instrumento (Figura 6).

---

4 <https://www.facebook.com/cmhc1983/> - Acesso em 30 de abril de 2020.



Figura 6. Sede da Corporação Musical Imaculada Conceição de Itapetecica da Serra – SP. Fachada externa e pavimento interno superior, local onde são realizados os ensaios da banda.

Fonte: Página oficial da CMIC<sup>5</sup> - Corporação Musical Imaculada Conceição. Acessado em 01/05/2020.

## Banda Municipal de Embu das Artes – SP

A Banda Municipal de Embu das Artes é uma entidade civil, não partidária, sem fins lucrativos e de tradição secular. Ela é gerida e mantida pela Prefeitura de Embu das Artes, estando diretamente subordinada à Secretaria de Cultura.

Ao longo dos anos, o efetivo da banda tem variado entre 30 e 50 integrantes, contando com um inspetor, um agente de apoio, que auxilia a banda na logística quanto à montagem, desmontagem e transporte dos instrumentos para apresentações e ensaios. Quanto ao arquivo musical, organização e armazenamento das partituras e pastas, a banda conta com a colaboração de um dos seus músicos, a clarinetista Débora Simões, musicista da banda desde 1993, que, de forma voluntária, desenvolve essa função.

No presente, a banda conta com cerca de 35 músicos divididos entre os naipes de madeiras - flautas, clarinetes, família de saxofones e fagote; metais - trompetes, trombones, eufônios e tubas; percussão

---

5 <https://www.facebook.com/cmhc1983/photos/a.221217777994618/617044191745306/?type=3&theater> - Acessado em 01/05/2020

- bateria, bumbo sinfônico, tímpanos, *glockenspiel*, bombos, campanas, pratos etc.

Com relação à estrutura artística hierárquica, a Banda Municipal de Embu das Artes estrutura-se da seguinte forma: Maestro (mestre de banda), Maestro assistente (contramestre), Spalla e Chefes de naipe, distribuídos segundo os instrumentos de cada categoria, ou seja, cada família de instrumentos possui um líder - responsável pelo equilíbrio sonoro do naipe, afinação, execução de solos e distribuição das vozes entre outras peculiaridades.

Atualmente, a Banda Municipal de Embu das Artes (Figura 7) está sob a regência de Hamilton Oliveira, que assumiu a condução dos trabalhos em 2017, após a aposentadoria do maestro Elias Evangelista da Silva Filho.



Figura 7. Concerto da Banda Municipal de Embu das Artes sob a regência do maestro Hamilton Oliveira. Centro histórico - Museu de Arte Sacra de Embu das Artes, 2018. Fonte: <http://cidadeembudasartes.sp.gov.br/embu/portal/noticia/ver/11260> - Acessado em 30/01/2020

Sobre a composição social do efetivo da Banda Municipal de Embu das Artes, constata-se que, a maioria dos componentes reside na cidade de Embu das Artes e compõe a faixa etária de 15 a 60 anos, porém, com predomínio das idades entre 18 e 28 anos.

A forma de ingresso na banda acontece por intermédio de processo seletivo, convite e/ou também de forma voluntária, variando de acordo a necessidade do momento. No entanto, 30% do efetivo atual ingressaram como estagiários, oriundos da antiga escolinha de instrumentistas da banda (até 2001), projeto PIM (2001-2014) e da Escola Municipal de Música de Embu das Artes, instituição criada em 2014, que tem como finalidade manter um centro de formação musical que, entre as principais funções, está o objetivo de alimentar a Banda Municipal com novos músicos. Sobre a remuneração dos integrantes da banda, essa acontece por intermédio de uma ajuda de custo a partir de uma bolsa mensal no valor de 350 reais, acrescido do auxílio de uma cesta básica.

Entre os acontecimentos que marcam a trajetória da banda, destaca-se a conquista do bicampeonato estadual de Bandas, ocorrido na cidade de Itapira - SP, no ano de 1996.

Para efeito comparativo, a partir de registros iconográficos, uma das principais fontes para esta pesquisa, foi-nos possível observar a Banda Municipal de Embu das Artes, ao longo dos últimos 90 anos em dois momentos distintos: o primeiro - registro de 1930 (Figura 8) e, num segundo momento, um registro de 1968, conforme se observa na figura 9. A imagem de 1968 retrata a participação da banda tocando ao vivo no filme "Embu", de Roberto Santos. Vale ressaltar que parte da produção da trilha do filme é da Banda Municipal de Embu das Artes.



Figura 8. Banda Municipal de Embu - anos 30. Coleção de Pedro Saturnino da Silva.  
Fonte: Acervo da Prefeitura da Estancia Turística de Embu das Artes.



Figura 9. Participação da Banda Municipal de Embu das Artes no filme "Embu" (1968), de Roberto Santos (Início do período considerado "Cinema Novo"). ECA / USP, 1968.  
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=RrpUvu04yjo> - Acessado em 06/02/2020

Levando em consideração a continuidade do legado centenário da Banda Municipal de Embu das Artes, é importante destacar que alguns fatores corroboraram para que o trabalho e o foco principal da banda não se perdesse em meio à onda migratória, que levou muitas bandas a abandonarem o coreto, buscando um status mais elitizado, optando por um público mais seletivo, fato que, na maioria das vezes, está essencialmente ligado à gestão artística do maestro.

Partindo desse ponto de vista, no que se refere à escolha do atual maestro da Banda Municipal de Embu das Artes, assim como acontece em outras bandas desse segmento, para continuidade do legado, a escolha do maestro se dá por diversas maneiras. Entre as principais questões levadas em consideração é que a indicação parta da própria banda, representada na figura de seus integrantes, atrelada ao fato de que esse regente possua relações intrínsecas com a banda, como no caso do atual maestro Hamilton Oliveira.

Hamilton Oliveira é natural de Embu das Artes (39 anos), seus primeiros contatos com a Banda Municipal acontece aos 13 anos de idade, quando iniciou seus estudos de clarinete na antiga escolinha de instrumentistas, com o então mestre de banda e clarinetista Elias Evangelista da Silva Filho, no mesmo ano, Hamilton ingressa na banda na função de terceiro clarinete.

Como discípulo do maestro Elias, em 2011, Hamilton Oliveira assume a função de maestro assistente (contramestre) da banda e, em 2013, a convite da Secretaria de Cultura, assume também a coordenação geral de uma frente de trabalho para criação e implantação da Escola Municipal de Música de Embu das Artes.

Quanto a sua formação, Hamilton Oliveira é bacharel em clarinete pela UNESP (2006) recebendo orientação de Sérgio Burgani e Luis Afonso Montanha. Também foi aluno da Escola Municipal de Música de São Paulo tendo como professor os clarinetistas Edmilson Nery e João Francisco Correa. Estudou regência com os mestres Vitor Gabriel, Samuel Kerr, Mônica Giardini e Carlos Moreno.

## Leis municipais que orientam a Banda Municipal de Embu das Artes

Os primeiros levantamentos efetuados por esta pesquisa apontam as origens da Banda Municipal de Embu das Artes para meados do século XVIII, período do Brasil colônia na aldeia M'Boy (hoje Embu das Artes); no entanto, essa pesquisa não teve acesso a fontes primárias. Todas as informações no que diz respeito às origens da banda de Embu até a primeira lei de 1963, que transforma a Sociedade Musical Nossa Senhora do Rosário na Banda de Música Municipal de Embu, refere-se a dados consultados em fontes secundárias como, por exemplo, o site da Prefeitura de Embu das Artes e o jornal Correio Embuense na edição de dezembro de 2014.

Contudo, embora a consulta não tenha se dado em fontes primárias, há uma corroboração entre as informações apresentadas no Correio Embuense (2014) e no site da Prefeitura de Embu das Artes. O Correio Embuense cita que a primeira formação da banda de Embu se deu a partir de um grupo de índios e negros orientados por padres jesuítas com a finalidade de acompanhar procissões e festividades folclóricas entre outras atividades religiosas (CORREIO EMBUENSE, dezembro de 2014, p. 5). Em convalidação às informações expostas pelo jornal, os dados disponíveis no site da Prefeitura de Embu das Artes indicam o ano de 1910 como o período aproximado de quando a Sociedade Harmônica M'boyense sucedeu a banda de música da aldeia M'Boy - composta por índios guaranis<sup>6</sup>, ou seja, confirma a existência de uma banda de música proveniente da aldeia M'Boy composta por índios, deixando apenas de mencionar os negros, conforme descrito pelo jornal Correio Embuense.

No site da Prefeitura também consta o nome de maestros que fizeram parte da construção histórica da banda. Entre eles estão Saturnino Canudo, Rossini, Antenor Carlos Vaz, Luiz Abdo e Elias Evangelista da Silva Filho.

Com relação à atuação, com mais de um século de existência, além dos registros iconográficos, essa pesquisa destaca algumas leis que orientam a criação da banda como também norteiam sua finalidade

---

6 <http://cidadezembudasartes.sp.gov.br/embu/portal/noticia/ver/526> - Acessado em 01/05/2020

e diretrizes orçamentárias, como, por exemplo, o Plano Municipal de Cultura de 2012.

A lei<sup>7</sup>, nº 175, de 28/11/1963 - a primeira encontrada por esta pesquisa -, em seu artigo 1º, transforma a Sociedade Musical Nossa Senhora do Rosário na Banda de Música Municipal de Embu:

Annis Neme Bassith, Prefeito Municipal de Embu, faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º - Fica transformada em "BANDA DE MÚSICA MUNICIPAL DO EMBU", a Sociedade Musical Nossa Senhora do Rosário, sob a regência do Maestro Antenor Carlos Vaz (LEI Nº 175, DE 28/11/1963).

Outra lei importante no que diz respeito à música na cidade de Embu das Artes é a lei nº 752, de 17/04/1979, que cria a "Banda Musical" da Guarda Mirim Municipal de Embu e dá providências correlatas<sup>8</sup>:

Joaquim Mathias de Moraes, Prefeito Municipal de Embu, faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º - Fica criada na estrutura da GUARDA MIRIM MUNICIPAL DE EMBU, diretamente subordinada ao Senhor Presidente, a "BANDA MUSICAL" da GUARDA MIRIM MUNICIPAL DE EMBU

Parágrafo Único - A Banda será dirigida por maestro indicado pelo Presidente às expensas da Guarda Mirim Municipal de Embu (LEI Nº 752, DE 17/04/1979)

Quanto à reestruturação da banda, há a lei<sup>9</sup> nº 2769, de 17 de setembro de 2014 que "dispõe sobre a reestruturação e o funcionamento da Banda Municipal de Embu das Artes, e dá outras providências" como a criação da Escola Municipal de Música:

---

7 <https://leismunicipais.com.br/a/sp/e/embu-das-artes/lei-ordinaria/1963/17/175/lei-ordinaria-n-175-1963-transforma-em-banda-de-musica-municipal-do-embu-a-sociedade-musical-nossa-senhora-do-rosario-e-da-outras-providencias-1963-11-28> - Acessado em 02/05/2020

8 <https://leismunicipais.com.br/a/sp/e/embu-das-artes/lei-ordinaria/1979/75/752/lei-ordinaria-n-752-1979-cria-a-banda-musical-da-guarda-mirim-municipal-de-embu-e-da-providencias-correlatas-1979-04-17> - Acessado em 02/05/2020

9 <https://leismunicipais.com.br/a/sp/e/embu-das-artes/lei-ordinaria/2014/277/2769/lei-organica-embu-das-artes-sp> - Acessado em 02/05/2020



Francisco Nascimento de Brito, Prefeito, no uso de suas atribuições legais: Faço saber que a Câmara Municipal, aprovou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º Reestrutura a Banda Musical Municipal de Embu - denominada "Banda Municipal de Embu das Artes".

Art. 2º São objetivos e diretrizes da Banda Municipal de Embu das Artes:

I - realizar concertos no Município, prioritariamente, nos bairros, centros culturais, praças e feiras e fora dele, difundindo a música erudita, folclórica e popular;

II - manter intercâmbio com entidades musicais dos demais Municípios, Estados e Países;

III - prestar assistência à Escola Municipal de Música;

IV - auxiliar no desenvolvimento da Escola Municipal de Música;

V - divulgar a música erudita, para elevação cultural da população;

VI - participar ativamente dos objetivos culturais das demais Secretarias

(LEI Nº 2769 DE 17 DE SETEMBRO DE 2014).

## **Do coreto à sala de espetáculo: a proeminência das bandas no ambiente da música de concerto**

Como símbolo de progresso, algumas bandas de projeção nacional já nasceram configuradas para apresentações em salas de concerto como, por exemplo, a Banda Sinfônica do Estado de São Paulo (1989), Banda Sinfônica do Conservatório de Tatuí (1992), Banda Sinfônica Jovem do Estado de São Paulo (1993) e a Banda Sinfônica do Exército Brasileiro (2002) entre outras.

Há também bandas que trocaram as praças e o coreto pelas salas de concerto. De alguma forma, abandonando uma de suas principais funções, ou seja, proporcionar o acesso desse tipo de música a uma parte da população que, por uma série de fatores, socioculturais ou financeiros, não teriam acesso a esse tipo de conteúdo musical se não fosse pela atuação das bandas em ambientes como praças e coretos.

O objetivo deste estudo, entretanto, não busca fazer uma defesa ao "não progresso" das bandas, pelo contrário, para sobrevivência, é importante que essas bandas cresçam, abranjam outros espaços e

frequentem também as salas de concerto, porém, que não venham por causa disso, abandonar sua principal vocação.

A partir disso, a reflexão que nos toca, diz respeito à urgência pela preservação dessas tradições, trazendo em memória um período não muito distante, onde notabilizou-se uma parte da sociedade que assistiu, de braços cruzados (sobretudo gestores da máquina pública), à extinção de bandas como as de Santo Amaro, assim como outras importantes instituições que compõem o eixo Conisud<sup>10</sup> (região que até 1877 pertencia a Santo Amaro), como, por exemplo, o fim da Banda de Música Municipal de Taboão da Serra – SP, criada pela lei complementar<sup>11</sup> n° 10, de 09/06/1992, banda cuja as origens remontam a década de 1960<sup>12</sup>.

Na esteira desses acontecimentos, recentemente, mais especificamente no ano de 2017, a classe artística e parte da população acompanharam perplexos os desdobramentos que culminaram, no trágico apagar das luzes da Banda Sinfônica do Estado de São Paulo, principal representação do segmento no Brasil e na América Latina.

De certa maneira, as deflagrações mencionadas acima emitem um alerta no que se refere à necessidade de suporte por parte do poder público para preservação e continuidade do trabalho das bandas, principalmente, de instituições centenárias como as de Itapeverica da Serra e Embu das Artes, como também, apoio a outras instituições do Conisud, como a Corporação Musical Bertinho Mandu da cidade de Embu-Guaçu – SP, e o retorno da Banda de Música Municipal de Taboão da Serra – SP.

---

10 CONISUD é um Consórcio Intermunicipal da Região Sudoeste da Grande São Paulo, constituído aos 21 de maio de 2001 por Municípios da Região Sudoeste a saber: Embu das Artes, Embu-Guaçu, Itapeverica da Serra, Juquitiba, São Lourenço da Serra e Taboão da Serra.

11 <https://leismunicipais.com.br/a/sp/t/taboo-da-serra/lei-complementar/1992/1/10/lei-complementar-n-10-1992-criacao-da-banda-de-musica-municipal-de-taboo-da-serra> - Acessado em 03/05/2020

12 Jornal O Taboanense, 01 de julho de 2015. <https://www.otaboanense.com.br/musicos-do-futuro-homenageiam-pioneiro-das-bandas-de-tabooa/> - Acesso 03/05/2020

## Considerações finais

Ao revisitar as atividades das bandas de música do antigo município de Santo Amaro até sua incorporação à cidade de São Paulo em 1935, através de relatos e, sobretudo, por intermédio de fontes iconográficas, foi possível perceber que essas corporações compartilharam o mérito com os diversos fenômenos sociais que, com o passar do tempo, perderam-se na memória oficial da cidade. Essas mesmas bandas testemunharam o modo singular de uma sociedade e seus segmentos sociais explicitados em diferentes momentos da comunidade, caracterizando-se também por seu aspecto coletivo e integrador a partir da construção de espaços de sociabilidade, afirmando uma determinada cultura e, conseqüentemente, sua identidade.

Apesar das transformações socioculturais decorrentes da anexação de Santo Amaro à capital paulista em 1935, este estudo observou a importância das bandas de música no que se refere à memória social e suas relações com a identidade de um povo.

No decorrer desta pesquisa, foram vários os indicativos sobre a importância das corporações musicais para os processos identitários da sociedade santo-amarense. Um deles faz referência à citação no trabalho de Dos Anjos (2016), quando se refere aos bens imateriais de Santo Amaro:

[...] As duas bandas de música atroavam os ares, com suas marchas e dobrados perfeitamente ensaiados, enquanto o povo aplaudia intensamente [...]. Foi festiva a comemoração, como entusiásticas foram as palavras dos Drs. Raphael Correia Sampaio, Carlos Samuel de Araújo e o vibrante repertório das duas bandas presentes: “Treze de Maio” e “16 de Julho” (REVISTA SANTO AMARO, 1961, p. 15 *Apud* DOS ANJOS, 2016, p. 286 e 292).

No que diz respeito à herança da cultura musical de Santo Amaro, resistente e manifesta por intermédio do trabalho de bandas como a Corporação Musical Imaculada Conceição de Itapeçerica da Serra e Banda Municipal de Embu das Artes, além de adaptações de obras do repertório sinfônico orquestral ou obras específicas das chamadas bandas sinfônicas, ressalta-se, a similaridade em uma espécie

de continuidade do trabalho das bandas do antigo município de Santo Amaro em várias formas como, por exemplo, a manutenção do repertório tradicional escrito especificamente para bandas. No entanto, há também de se considerar que as semelhanças não se referem apenas pela opção no que diz respeito à manutenção do repertório tradicional desse modelo de banda, que é composto por marchas, dobrados e canções do imaginário popular. Essa inter-relação com as antigas bandas de Santo Amaro se fortalece também pela participação ativa nas festividades locais, como também nas habituais apresentações no coreto e nas alvoradas musicais<sup>13</sup>, além de oferecer um tom mais patriótico em inaugurações de equipamentos públicos, sobretudo, em cerimônias que ainda preservam a necessidade da execução ao vivo do Hino Nacional Brasileiro, antecedendo à fala oficial das autoridades.

## Referências

CORREIO EMBUENSE. *Banda Municipal*. Embu das Artes; Edição de dezembro de 2014. pp. 4-5.

COSTA, Manuza Areias. Música e história: um estudo sobre as bandas de música civis e suas apropriações militares. In: *Tempos Históricos* v. 15, p. 240-260, 1º semestre de 2011.

CUNHA, Rosemyriam. A prática musical coletiva. In: *REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 345-365, Jul./Dez. 2013.

DOS ANJOS, Ana Christina C. *Diálogos entre Patrimônio, Meio Ambiente e Aprendizagem Social: Uma experiência de Educação Patrimonial em pesquisa-ação no bairro paulistano de Santo Amaro*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FATORELLI, Carlos. Disponível em: <http://carlosfatorelli27013.blogspot.com/2013/04/corporacao-musical-de-santo-amaro>.

---

<sup>13</sup> "Alvorada musical" é o nome dado a qualquer música executada no começo da manhã com o objetivo de acordar as pessoas ou marcar o início das atividades. Apesar de ser tradição em algumas cidades do interior, essa prática é mais comum entre as tropas militares onde há um responsável pelos toques de corneta que transmitem ordens para grandes quantidades de soldados. Também é denominada de "matinada".

[html](#). Acesso em 30/01/2020. *Corporação Musical de Santo Amaro*. Publicado em 3 de abril de 2013.

GIARDINI, Mônica. *A Banda Sinfônica Juvenil do Estado de São Paulo, sua organização, trajetória e importância na formação de instrumentistas de sopros e de percussão*. 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo, 2005.

GIARDINI, Mônica. Entrevista de José de Carvalho Oliveira em 26/06/2020. São Paulo. Registro em vídeo.

GRANJA, Maria de Fátima. *A banda: Som e Magia*. Dissertação (Mestrado em Sistema de Comunicação) – Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984.

HARDMAN, Francisco Foot. *Nem Pátria, nem Patrão! Memória Operária, cultura e literatura no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

OLIVEIRA, José de Carvalho. *História da Educação Musical no Brasil*. Brasília: Unyleya, 2019.

PERALTA, Inez Garbui. *Santo Amaro - um século de autonomia*. 2ª edição. São Paulo: Campanigraf, 2017.

PERALTA, Inez Garbui. *Cemitério de Santo Amaro: Segredos ainda não revelados*. São Paulo: Campanigraf, 2019.

REVISTA INTERLAGOS. *Corporação Musical Santamarense*. São Paulo: Edição de março de 1951.

SANTIAGO. Jorge P. Das práticas musicais aos arquivos vivos: Bandas brasileiras, literatura local e a cidade. *REDIAL - Revista Europea de Información y Documentación sobre América Latina*, Paris, v. 8-9, pp.189-200, 1998.

SILVA, Juliana Soares da Costa. *Práticas musicais, comunidade, localidade e velhice: um estudo etnográfico sobre a corporação musical operária da Lapa*. 2018. (142 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

## Sobre o autor

Natural de Matias Olímpio, Piauí, José de Carvalho possui mestrado com pesquisa apoiada pela agência de fomento CAPES, sob orientação do Prof. Dr. Paulo de Tarso Salles, na área de Teoria e Análise pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP (2019). É formado em Licenciatura em Música pelo Centro Universitário Sant’Anna e desde 2017 integra o corpo docente na referida instituição nos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música. É editor assistente da *Revista Música* – ECA/USP – SP e, como pesquisador, pertence ao grupo de pesquisa PAMVILLA, Perspectivas Analíticas para a Música de Villa-Lobos. Possui trabalhos publicados no campo da Performance, Teoria, Análise Musical e Educação Musical. Como saxofonista dedica-se ao repertório brasileiro e contemporâneo. Atua como spalla e maestro assistente na Banda Municipal de Embu das Artes, SP, cidade a qual desenvolve também, sólido trabalho como coordenador na Escola Municipal de Música desde sua implantação no ano de 2014.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2051026202284367>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6803-6013>

1

Recebido em 20 /02/2020

Aprovado em 06/05/2020

---

1 Agradecimento às pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa. Ao historiador Carlos Fatorelli, à maestrina Mônica Giardini, Secretaria de Cultura de Embu das Artes na pessoa de Lindomar Peixoto, ao maestro Hamilton Oliveira, ao ex-músico clarinetista da banda de Embu, e também ex-vereador de Embu das Artes, Gabriel Fidelis, ao Gian Marco Mayer de Aquino (Franguinho), maestrina Silvia Luisada, a todos os músicos da Banda Municipal de Embu das Artes representados por Heder Cardoso, Débora Simões, André de Oliveira Samogyi, Dr. Marcelo Lantyer, Suzana Chieme Miura e aos ex-músicos da banda de Embu, o jornalista e clarinetista Marcos Lemes e o artista plástico e saxofonista Camilo Filho.



Revista da Tulha

USP