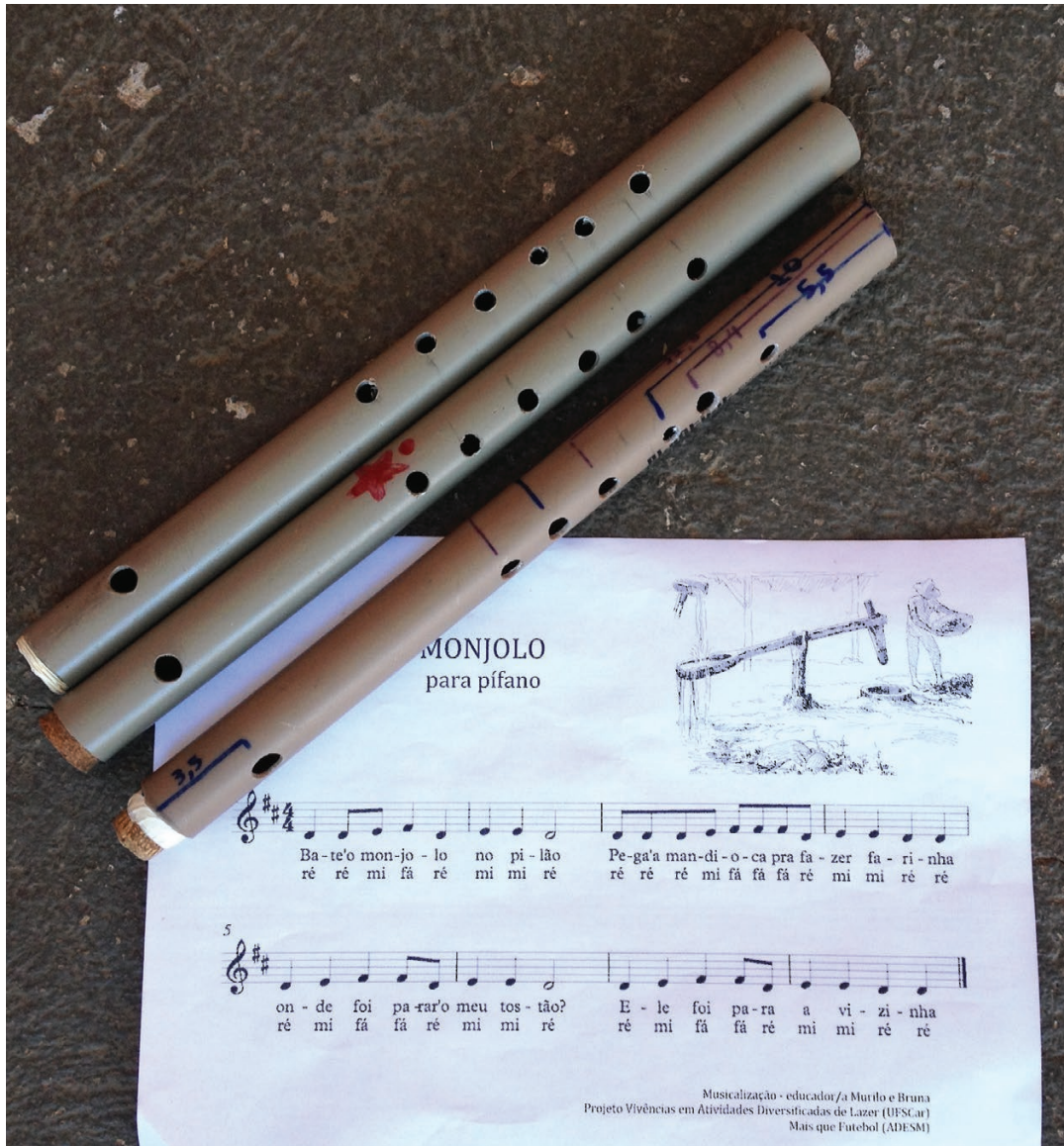





Revista da Tulha

2022 · JAN-DEZ · VOLUME 8 · NÚMEROS 1 E 2 · ISSN 2447-7117



MONJOLO
para pífano



Ba-te'o mon-jo - lo no pi - lão Pe-ga'a man-di - o - ca pra fa - zer fa - ri - nha
rê rê mi fá rê mi mi rê rê rê ré mi fá fá fá ré mi mi rê rê

5
on - de foi pa - rar'o meu tos - tão? E - le foi pa - ra a vi - zi - nha
rê mi fá fá ré mi mi rê rê mi fá fá ré mi mi rê rê

Musicalização - educador/a Murilo e Bruna
Projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (UFSC.ar)
Mais que Futebol (ADESM)



Revista da Tulha

Revista acadêmica de música

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
REITOR

Prof.^o. Dr.^o. Maria Arminda do Nascimento Arruda
VICE-REITOR

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

Prof. Dr. Marcelo Mulato
DIRETOR

Prof. Dr. John Campbell McNamara
VICE-DIRETOR

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Prof.^o. Dr.^o. Fátima Graça Monteiro Corvisier
CHEFE

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro
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: foto do acervo pessoal do autor na p. 124 desta edição

REVISTA DA TULHA

Revista acadêmica de música e suas interfaces 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 8, Números 1 e 2, 2022
ISSN 2447-7117 (versão online)



EDITORES-GERENTES

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Departamento de Música, Ribeirão Preto, Brasil
Prof. Dr. Eliel Almeida Soares, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Departamento de Música, Ribeirão Preto, Brasil

COMISSÃO EDITORIAL

Compositor Lívio Tragtenberg
Cônsul Honorário Rudolf Schallennmüller, IEBA - Instituto de Ensino Brasil-Alemanha
Prof. Dr. Eliel Almeida Soares, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Fernando Emboaba de Camargo, Universidade de Campinas
Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Juliano de Oliveira, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Lucas Eduardo da Silva Galon, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Rafael Alexandre da Silva Fortaleza, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi, Universidade de São Paulo
Prof.º. Dr.º. Eliana Sulpício, Universidade de São Paulo
Prof.º. Dr.º. Fátima Monteiro Corvisier, Universidade de São Paulo
Prof.º. Dr.º. Silvia Berg, Universidade de São Paulo
Prof.º. Dr.º. Sueli Mara Soares Pinto Ferreira, Universidade de São Paulo
Prof.º. Dr.º. Teise de Oliveira Guaranha Garcia, Universidade de São Paulo

CONSELHO CIENTÍFICO

Prof. Dr. Acácio Tadeu Piedade, Universidade do Estado de Santa Catarina
Prof.º. Dr.º. Anais Fléchet, Université de Versailles Saint-Quentin
Prof.º. Dr.º. Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de Camargo, Universidade do Estado de Santa Catarina
Prof. Dr. Didier Francfort, Université de Lorraine
Prof.º. Dr.º. Dorothea Hofmann, Hochschule für Musik und Theater München
Prof. Dr. Domingos Morais, Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa
Prof.º. Dr.º. Georgina Born, University of Oxford
Prof. Dr. Guilherme Bernstein, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof.º. Dr.º. Isabel Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. John Rink (University of Cambridge)
Prof. Dr. Jorge Antunes, Universidade de Brasília
Prof.º. Dr.º. Maria Alice Volpe, UFRJ
Prof. Dr. Alexandre da Silva Costa, Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Nicholas John Cook, University of Cambridge
Prof. Dr. Paulo Veiga, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Pedro Paulo Funari, Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Pierre Michel Menger, Collège de France
Prof.º. Dr.º. Sonia Regina Albano de Lima, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Compositor Stephen Hartke, Oberlin College, EUA
Prof.º. Dr.º. Martha Tupinambá de Ulhôa, Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro
Prof. Dr. Paulo Costa Lima, Universidade Federal da Bahia
Compositor Lívio Tragtenberg
Prof.º. Dr.º. Marisa Fonterrada, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”

EDITOR DE LAYOUT

Prof. Ms. Luís Alberto Garcia Cipriano, USP, Brasil

EDITORES DE ALEMÃO

Prof.º. Dr.º. Dorothea Hofmann, Hochschule für Musik und Theater München
Cônsul Honorário Rudolf Schalenmüller, IEBA

EDITORA ASSOCIADA

Prof.º. Dr.º. Dorothea Hofmann, Hochschule für Musik und Theater München

BIBLIOTECÁRIA

Teresinha das Gracias Coletta, USP. EESC. Serviço de Biblioteca.

EDITORAS CONVIDADAS

Ana Carolina Pires Félix da Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em
Música da ECA USP e monitora bolsista ABCD, Edital 2022/2023

Lara Eloísa dos Santos Oliveira, aluna de graduação do DM FFCLRP e
monitora bolsista ABCD, Edital 2022/2023

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. 8, n. 1 e 2 (jan./dez. 2022), Ribeirão Preto, SP: o Departamento, 2022 – 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

- 8 EDITORIAL, RT V 8, N 1-2
- 11 POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DE HERDER EM LERENO:
O NEOLOGISMO DE *VOLKSLIED* (CANÇÃO POPULAR),
O *LUNDUM* E A *MODINHA* ENQUANTO *ZEITGEIST* NAS
ORIGENS DA MÚSICA POPULAR
- 37 O ENSINO COLETIVO DE PERCUSSÃO
- 58 A PESQUISA-AÇÃO APLICADA EM UM ESTUDO
SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE BEBÊS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL
- 70 AS CURVAS DO SAXOFONE: PROTAGONISMO E
SUBLIMINARIDADE NA MÚSICA POPULAR DANÇANTE DAS
REGIÕES NORTE E NORDESTE DO BRASIL
- 111 CONSTRUINDO PÍFANOS: PROCESSOS EDUCATIVOS
EMERGENTES DA MUSICALIZAÇÃO NO CONTEXTO DE
UM PROJETO DE LAZER
- 143 PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO DA *PAULISTANA Nº 2*,
DE CLÁUDIO SANTORO, PARA VIOLÃO E VIOLÃO BRAHMS
- 177 AURA, GRAMÁTICA DA PERFORMANCE E
TECNICIZAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE OBRA E PERFORMANCE
MUSICAL A PARTIR DOS PENSAMENTOS DE WALTER
BENJAMIN, NICHOLAS COOK E WALTER WIORA
- 198 IDENTIDADE: UM OLHAR SOBRE O MÚSICO NEGRO
PAULISTANO NA PÓS MODERNIDADE
- 224 O MACRO PIANISMO DO *MIKROKOSMOS*: GÊNESE
E RELEVÂNCIA HISTÓRICA DA SÉRIE DE 153 PEÇAS
PROGRESSIVAS PARA PIANO DO COMPOSITOR BÉLA
BARTÓK

EDITORIAL, RT V 8, N 1-2

É com muita satisfação que publicamos o presente número duplo da RT, v 8, n 1 e 2, cujo Qualis CAPES do período 2017-2020, foi **A 4**. Este é o primeiro resultado do Programa de Apoio às Publicações Científicas Periódicas da USP, Edital 2022, concedido pela Agência de Bibliotecas e Coleções Digitais (ABCD) que consistiu na contratação de uma monitora de pós-graduação pelo período de um ano – Ana Carolina Pires Félix da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Música da ECA USP – e de uma monitora de graduação pelo período de um ano – Lara Eloísa dos Santos Oliveira, aluna de graduação do DM FFCLRP.

Ana e Lara são agora editoras convidadas que participaram ativamente desta edição, criando estratégias de divulgação do nosso trabalho nas redes sociais, além de leituras e seminários sobre editoração e crítica acadêmica, e de atuarem no acompanhamento das submissões, desde a escolha dos avaliadores em duplo cego até o contato com os autores, revisão dos textos e envio para layout – que é a rotina do trabalho editorial.

Este número traz uma hipótese inédita de Ceccon et al. – quase um trabalho de detetive! – ao buscar possível contato entre as ideias de Herder e de Domingos Caldas Barbosa no âmbito da canção popular. Em seguida, Schmidt discute as questões que envolvem o ensino coletivo da percussão tais como: diversidade de instrumentos, técnicas, ritmos, resgate e valorização da cultura popular de um contexto específico, com o objetivo de apresentar escopo teórico, discutindo metodologias, complexidade multiinstrumental e questões socioculturais.

O ensino musical de bebês, em escolas públicas municipais de São Sebastião do Paraíso (MG) é apresentado na pesquisa-ação de Mião, em que são levantados os desafios e a viabilidade de tal proposta.

Oliveira expõe as “curvas do saxofone”, na música dançante do Norte e do Nordeste do país, em que imagens – muitas vezes beirando o erotismo – constroem uma narrativa de amor, paixão e sensualidade.

Arruda e Gonçalves Junior identificam e compreendem os processos educativos na construção e no aprendizado do pifano, num projeto para crianças na periferia de São Carlos (SP).

Genari et al. Trazem a público a transcrição da *Paulistana n. 2*, de Cláudio Santoro, para violão e violão “Brahms”, descrevendo e discutindo todo o procedimento empregado e as adaptações necessárias, comparando com o texto original, transportando para o universo violonístico a poética de Santoro e enriquecendo-a com os recursos possíveis nas cordas dedilhadas e rasgueadas.

Lima reflete sobre a performance musical à luz das ideias de Benjamin, Cook e Wiora, numa perspectiva de considerar a performance como um ato criador e não mera “interpretação” ou “execução” do texto escrito, em direção à ideia de performance “como obra”. Graciano, “[n]uma análise predominantemente autobiográfica” aborda a construção da identidade dos músicos pretos paulistanos e discute também o racismo estrutural.

Silva revisita a *summa musicae* de Béla Bartók (WIORA, 1965, p.177), o *Microcosmos*. Aqui, o autor apresenta suas origens e sua contextualização histórica. O artigo passa também pela crescente importância do piano, já apontada por Max Weber:

Sua [do piano] atual posição imperturbável baseia-se na universalidade de sua utilização para a apropriação doméstica de quase todo o patrimônio da literatura musical, na imensa abundância de sua própria literatura e, finalmente, na sua especificidade como instrumento universal de acompanhamento e aprendizagem. Como instrumento de aprendizado ele substituiu a cítara antiga, o monocórdio, o órgão primitivo e a *vielle* das escolas monacais; como

instrumento de acompanhamento o aulos da Antiguidade, o órgão e os instrumentos de cordas primitivos da Idade Média, e o alaúde da época da Renascença; como instrumento de diletantes dos estratos sociais superiores a cítara da Antiguidade, a harpa do Norte e o alaúde do século XVI. Nossa educação exclusivamente harmônica da música moderna é, em essência, devida inteiramente a ele (In WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: EDUSP, 1995, p. 149).

Ana Carolina Pires Félix da Silva, ECA USP (Editora Convidada,
bolsista ABCD)

Lara Eloísa dos Santos Oliveira, DM FFCLRP USP (Editora
Convidada, bolsista ABCD)

Marcos Câmara de Castro, DM FFCLRP USP, ECA USP
(Editor-gerente)

POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DE HERDER EM LERENO:
O NEOLOGISMO DE VOLKSLIED (CANÇÃO POPULAR),
O LUNDUM E A MODINHA ENQUANTO ZEITGEIST NAS
ORIGENS DA MÚSICA POPULAR

POSSIBLE INFLUENCES OF HERDER ON LERENO:
THE NEOLOGISM OF VOLKSLIED (POPULAR SONG),
THE LUNDUM AND THE MODINHA AS A ZEITGEIST IN THE
ORIGINS OF POPULAR MUSIC

Gabriella Zanatta Ceccon
Universidade de São Paulo
gabcecon@usp.br

Paulo Eduardo de Barros Veiga
Universidade de São Paulo
pauloveiga@usp.br

Rubens Russomanno Ricciardi
Universidade de São Paulo
rubensricciardi@gmail.com

Resumo

Este artigo, cuja hipótese de trabalho está sendo exposta pela primeira vez, propõe verificar a possível influência poética, no sentido da *poiesis* (ποίησις, processo de elaboração de obra de linguagem), de Johann Gottfried von Herder (Mohrungen, Prússia Oriental, 1744 - Weimar, Turíngia, 1803) por conta de seu neologismo de “canção popular” (*Volkslied*), datado em 1773, e de sua perspectiva então inédita sobre a valorização dos cantos dos iletrados em suas comunidades na obra literária que inaugura a música popular brasileira não religiosa, a *Viola de Lereno* (em dois volumes, de 1798 e a edição póstuma de 1826), de Domingos Caldas Barbosa (Rio de Janeiro, ca.1739 - Lisboa, 1800), cujo nome arcade era Lereno Selinuntino. Em seu viés, a canção, de natureza musical e literária, valoriza os frutos dos cantos em tom popular em determinadas regiões, sempre no contexto dos dialetos

das diversas populações (mantemos, em nossos estudos, o conceito de *população* e não *povo*, para evitar qualquer ideologização semântica, seguindo, assim, os prudentes conselhos de Bertolt Brecht e Heiner Müller, que preferiam *Bevölkerung* a *Volk*). Neste artigo, foi necessário levantar as principais fontes que justifiquem essa proximidade crítico-intelectual e poética entre o carioca e o prussiano oriental e verificá-las comparativamente. Os resultados de pesquisa, portanto, resumem-se em responder ao seguinte questionamento: Domingos Caldas Barbosa (doravante Lereno) foi influenciado por Herder? Assim, com destaque às obras *Viola de Lereno* e as *Canções Populares*, de Herder, em que ele propõe o novo conceito de “canção popular”, buscou-se verificar os liames poético-musical-filosóficos entre o poeta e filósofo prussiano oriental e o libretista e poeta carioca, a fim de compreender o neologismo de *Volkslied*, que nasce com Herder e estabelece-se no espírito da *Viola de Lereno*, obra diferenciada da produção de Lereno.

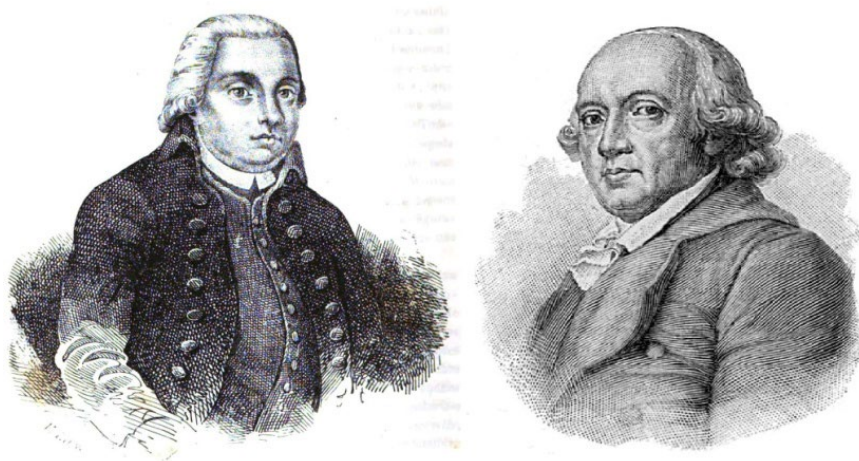
Palavras-chave: canção popular; Herder; Lereno Selinuntino; *Zeitgeist*.

Abstract

This paper, which shows for the first time our research hypothesis, proposes to verify the possible poetic influence, in the sense of *poiesis* (ποίησις, elaborating process in language work), of Johann Gottfried von Herder (Mohrungen, East Prussia, 1744 - Weimar, Thuringia, 1803) on account of his neologism of “popular song” (*Volkslied*, 1773) and his new perspective on the appreciation of the songs of the illiterate in their communities in the literary work that inaugurates non-religious Brazilian popular music, the *Viola de Lereno* (in two volumes, 1798 and 1826, a posthumous edition) by Domingos Caldas Barbosa (Rio de Janeiro, ca. 1739 - Lisbon, 1800), also known by the Arcadian name Lereno Selinuntino. The song, which has a musical and literary nature, values the fruits of chants in popular tone in certain regions, always in the context of the dialects of the various populations (we maintain, in our studies, the concept of population, and not people or folk, to avoid any semantic ideologization, thus following the prudent advice of Bertolt Brecht and Heiner Müller, who preferred *Bevölkerung* to *Volk*). In this article, it was necessary to raise the main sources that justify this critical-intellectual and poetic proximity between the Carioca and the East Prussian, seeking to verify them comparatively. The research results, therefore, are

summarized in answering the following question: Was Domingos Caldas Barbosa (henceforth Lereno) influenced by Herder? Thus, with emphasis on the works *Viola de Lereno* and the *Popular Songs*, by Herder, in which he proposes the new concept of “popular song”, we sought to verify the poetic-musical-philosophical liaisons between the Eastern Prussian poet and philosopher and the librettist and poet from Rio de Janeiro, in order to understand the neologism of *Volkslied*, which was conceived by Herder and established in the spirit of *Viola de Lereno*, a differentiated production.

Keywords: popular song; Herder; Lereno Selinuntino; *Zeitgeist*.



Lereno (à esquerda) e Herder (à direita), pioneiros na publicação de canções populares (*Volkslieder*), fundadores do gênero literário.

O termo *canção popular* (*Volkslied*) foi cunhado por Herder, em alemão, a partir de 1773. Há, então, uma reformulação do conceito de poesia e canção a partir do pensamento pioneiro de Herder que se tornaria referencial entre os intelectuais dos séculos XIX e mesmo XX. A partir da década de 60 do século XVIII, o prussiano oriental já introduz em suas obras a importância de coletar canções folclóricas que circulam dentre as várias camadas sociais, em especial, as mais afastadas dos centros urbanos, para colecioná-las, transcrevê-las e conservá-las, bem como iniciar os processos de os artistas intelectuais

comporem suas canções em tom popular. A proposta de Herder aponta que a canção popular conserva a vitalidade da antiga poesia, pois ela não havia se corrompido pelos clichês culturais. Posto isto, para encontrar o espírito de uma população no contexto do século XVIII (sempre uma comunidade delimitada, e não um país inteiro, como será após a unificação dos grandes estados nacionais, na segunda metade do século XIX, nos casos da Alemanha e da Itália, por exemplo), seria necessário retroceder historicamente, quando se manifestavam os cantares dos tempos primordiais. Consequentemente, seria inevitável recorrer às comunidades que ainda preservavam tais *práxis* populares em suas oralidades. Com a influência dessa nova perspectiva de Herder, vira-se, então, à população e a seus costumes, tornando-se um legado fundamental do folclore. Herder e Goethe, por exemplo, não somente publicaram coleções de obras populares, como também passaram a compor em tom popular.

Neste artigo, propomos a diferenciação conceitual, no contexto da música popular, entre dois procedimentos poéticos (no sentido da *poíesis*): 1) A música popular é aquela folclórica/rural e música popular urbana, quando suas fontes já se tornaram anônimas – ainda que anônima, por certo teve um autor em algum momento; 2) Daí temos uma segunda possibilidade de música popular, quando é o artista, enquanto intelectual, que assina a obra. Portanto, nesta segunda possibilidade, não temos uma música popular anônima, mas uma música composta em tom popular, cuja autoria é de um artista conhecido. O conceito de tom popular na música, inclusive, resolve a denominação precária de “nacionalista” ou “nacionalismo” na música. É claro que tais considerações epistemológicas jamais valerão para a indústria da cultura, a qual é totalmente apartada das artes populares. Mas talvez sejam fecundas em especial para o estudo da música brasileira.

Herder criticava a troca injusta, quando um canto popular era substituído por um clichê, ou seja, uma moeda de troca de menor valor:

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? (HERDER, 1773, Bd. I, p. 21).

Compreendem-se de modo pejorativo as palavras de Herder ao tratar dos “versinhos” e “minuetos”, gênero musical já bastante decadente no final do século XVIII. O termo “versinhos” refere-se aos clichês não inventivos. Hoje diríamos *kitsch*.

As *Canções populares* (1778) foram coletadas e transcritas a partir de canções regionais de alguns países da Europa, voltadas à reconstrução da memória popular. Houve ainda uma segunda edição ampliada sob o título *Vozes dos povos em canções* (1807).

O pensamento de Herder não ficou exclusivo, no entanto, no ambiente germânico. A concepção de *Volkslied* chegou rapidamente a outras paragens, bem como às artes luso-brasileiras. Nossa hipótese de trabalho é que Lereno assimilou não somente o neologismo de Herder como ainda levou a cabo processos semelhantes de investigação, compondo, ele próprio, em tom popular. Mulato, era filho de mãe angolana, ex-escravizada de seu pai, Antônio de Caldas Barbosa, um alto funcionário português, nascido aproximadamente em 1740, não se sabe ao certo, pois há diferentes suposições de diferentes autores que alegam ter ele nascido entre 1738 e 1740.

Aos 12 anos, ingressa no Colégio dos Jesuítas no Morro do Castelo, no Rio de Janeiro. Mais tarde vai à Colônia do Sacramento, atuando no conflito entre portugueses e castelhanos, uma vez que foi recrutado para o serviço militar. Na década de 60 do século XVIII, ingressa na Universidade de Coimbra.

Os futuros protetores de Lereno ficaram extasiados com sua habilidade poética e musical. Eram eles José e Luís de Vasconcelos e Souza - ambos desembargadores do Tribunal da Relação do Porto e, futuramente, Conde de Pombeiro e Conde de Figueiró, respectivamente. “Estabeleceu-se nesse contato uma apreciação genuína dos irmãos pelo poeta brasileiro” (SAWAYA, 2011, p. 12), assim que Lereno conquista a atenção de ambos devido seus dotes artísticos.

Valeo-me o dom de Phebo, fui ouvido,
Fez-me ser estimado, e applaudido,
E nas margens do Cavado, e do Lima¹
Eu vivi do louvor da minha Rima;
Alli dous Vasconcellos ma escutárão,
Alli os respeitei, alli me honrárão,
Naquelle pouco tempo, em que descança
A dura lida da astreal balança,
Que elles junto do Douro então sostinhão;
E em vez de descançarem, sei que vinhão
Pela fertil Provincia passeando
Os costumes dos póvos estudando.

(Lereno, *A Doença*, III, 8, 1-12).

Em seu poema épico, *A doença*, Lereno se referiu aos irmãos Vasconcelos e Souza, enobrecendo-os e elogiando-os pela graça de cair em seu acolhimento e pelo apreço de ter sido recebido na casa como se fosse um membro da família, participando de sua vida doméstica e intelectual. Diante dessa circunstância, o carioca pôde reinventar o seu caminho – passou a circular nos meios aristocráticos, além da prestigiosa conquista do título religioso e, posteriormente, da vaga na Arcádia de Roma, sob o pseudônimo de Lereno Selinuntino. Assim, transitou o mundo tanto dos intelectuais como dos iletrados, estabelecendo novos caminhos para as artes literárias e musicais.

○ lundum e a modinha, ao lado do batuque, foram os primeiros gêneros da música popular brasileira. ○ samba mesmo é um desdobramento dos gêneros musicais que remontam ao período colonial. Sua sequência cronológica primordial pode, quem sabe, ser a seguinte:

1) os folguedos ou ajuntamentos de escravizados ou alforriados que dançam, tocam e cantam, desde o século XVI. Desde pelo menos o terceiro quartel do século XVIII, já temos notícias do batuque – sempre no contexto de música com dança das mais diversas nações africanas, cujas sonoridades hoje são irreconstituíveis;

1 Cávado e Lima são dois rios de Portugal, ambos situados na região norte do país, compreendendo diversas províncias e inúmeras freguesias, com destaque aos atuais distritos de Braga e de Vila Real (THE TIMES..., 2007).

2) depois o lundum, desde o final do século XVIII, tanto canção (canto acompanhando por instrumentos) como dança instrumental (só instrumentos), incluindo suas interfaces com o fandango de Castela, juntamente com a modinha, a canção popular romântica brasileira;

3) e no final do século XIX, juntamente com outros gêneros musicais populares, em especial o maxixe e o tango brasileiro (este, o antecessor do chorinho), surge também o samba. Para uma melhor definição comparativa, vamos propor aqui um quadro, de acordo com pesquisas anteriores de Hofmann e Ricciardi (2017)², envolvendo o batuque, o lundum e a modinha:

2 Inclusive, este estudo é uma continuidade às pesquisas de Rubens Russomanno Ricciardi.

Tabela dos gêneros da música popular brasileira nos séculos XVIII e XIX.

Batuque	Lundum	Modinha
Dança, instrumentos e canto.	Canção popular ou música instrumental com dança.	Canção popular, canto e instrumento.
Escravidados e forros (há notícia de batuque no Palácio do Governador em Vila Rica, no final do século XVIII).	Todas as sociedades.	Todas as sociedades.
Gênero com canto e percussão (há notícia de acompanhamento de viola no citado batuque no Palácio do Governador em Minas Gerais).	Gênero cantado com acompanhamento instrumental (no caso da canção popular), podendo ser cantado com acompanhamento instrumental ou exclusivamente instrumental (no caso da dança).	Gênero cantado com acompanhamento instrumental.
Remonta ao segundo quartel do século XVIII. Desde o século XVI, documentos citam <i>bailes e folguedos</i> de pretos, reiteradamente proibidos pelos portugueses.	Remonta à década de 30 do século XVIII – fontes em notícias de jornal.	Remonta ao terceiro quartel do século XVIII.
	Contempla interfaces com o batuque.	Não contempla interfaces com o batuque.

<p>Dança com sons guturais e estalos de língua, com acompanhamento de instrumentos de percussão, em geral com variedades de marimbas/kalimbas, reco-reco etc.</p>	<p>No caso da canção popular, é uma melodia cantada, acompanhada de viola caipira, guitarras (raro uso de <i>fortepiano</i>). Mas quando se trata da dança instrumental, vem acompanhada de viola caipira, guitarras e, quem sabe, também por outros instrumentos (violino?). Raro o uso de <i>fortepiano</i>.</p>	<p>Canção popular com melodia cantada, acompanhada de viola caipira, guitarras (raro uso de <i>fortepiano</i>).</p>
<p>Não há notícias sobre suas formas.</p>	<p>Forma simples de canção popular nos exemplares com melodia cantada. Adquire também forma instrumental mais extensa da época do baixo contínuo, semelhante à <i>chacóna</i> ou ao <i>fandango</i>, quando se trata de dança.</p>	<p>Forma simples de canção popular com melodia cantada, em geral AB ou ABA.</p>
<p>Não há notícias de seus contextos literários (candomblé?).</p>	<p>Erótica e vulgar (linguagem popular), próxima a gêneros como <i>Donda</i>, <i>Bahiana</i> etc.</p>	<p>Ingênua, bucólica e emotiva.</p>
<p>Recursos musicais africanos com afinação não temperada, tanto no canto, como por conta dos instrumentos melódicos, como é o caso da kalimba.</p>	<p>Melodias populares tonais temperadas com estrutura simples. Acompanhamento harmônico da época tardia do baixo contínuo, no caso da dança.</p>	<p>Melodias populares tonais temperadas com estrutura simples. Maiores interfaces com a ópera.</p>

Atualmente, o *Lundum da Nhanhazinha*, com poema da *Viola de Lereno* (II volume), foi musicado por Gilberto Mendes e Rubens Russomanno Ricciardi. A letra, aqui adaptada a partir do original de Lereno, diz muito de uma brasilidade precoce:

Eu tenho uma Nhanhazinha
Por quem chora o coração,
E tanto chorei por ela
Que fiquei sendo chorão.

Eu tenho uma Nhanhazinha
Que eu não posso entender,
Depois de me ver penar,
Só então diz me querer.

*Nhanhazinha, Nhanhazinha,
Ela é minha laiá,
O seu moleque sou eu.*

Eu tenho uma Nhanhazinha,
A melhor que há nesta rua,
Não há dengo como o seu
Nem chulice³ como a sua.

Eu tenho uma Nhanhazinha,
A quem tiro o meu chapéu,
É tão bela, tão galante,
Parece coisa do céu.

*Nhanhazinha, Nhanhazinha,
Ela é minha laiá,
O seu moleque sou eu.*

Ah! Nhanhá, venha escutar
Amor puro e verdadeiro,
Com preguiçosa doçura
Que é o amor de brasileiro.

Se não tens mais quem te sirva,

3 Relativo à dança popular *chula* do século XVIII, na acepção de espontaneidade, meiguice e encantamento.

O teu moleque sou eu,
Chegadinho do Brasil
Aqui está que todo é teu.
Nhanhazinha, Nhanhazinha,
Ela é minha laiá,
O seu moleque sou eu.

Segue o início da solfa:

Esta versão é dedicada à Aline Patrícia Camillo Borges

GRADE Lundum da Nhanhazinha

Música de Gilberto Mendes e Rubens Russomanno Ricciardi
Poema da "Viola de Lereno", volume II (final do século XVIII)

Tempo di Lundum con tenerezza $\text{♩} = 92$

The musical score is for a piece titled 'Lundum da Nhanhazinha' by Gilberto Mendes and Rubens Russomanno Ricciardi. It is in 4/4 time with a tempo of 92 beats per minute. The score is for a full orchestra and includes a percussion part. The instruments listed are Trombone, Percussão (with 'COCHALHO' indicated), Viola caipira, Tenor, Violino I, Violino II, Viola, Violoncello, and Contrabaixo. The score shows the beginning of the piece, with dynamics ranging from *f* (forte) to *mp* (mezzo-piano). The Trombone part starts with a rest followed by a melodic line. The Percussão part plays a rhythmic pattern of eighth notes. The strings play a harmonic accompaniment.

Fonte: MENDES; RICCIARDI, 2022.

Reiterando a proposta de Herder, Lereno compila suas modinhas e lunduns na obra literária (só letras, sem solfa) *Viola de Lereno: Collecção de suas Cantigas, oferecidas aos seus amigos*, dividida em dois volumes (o primeiro em 1798 e o segundo, numa edição póstuma, em 1826). Não apenas o II Volume póstumo tem data de publicação

tardia. Pelos relatos de época, nos quais se sabe que Lereno já cantava se acompanhando da viola, essa produção literária e musical em tom popular remonta a todo último quartel do século XVIII. Como apontam Hofmann e Ricciardi (2017, p. 117), Lereno faz um comentário tal como Herder, indicando os gêneros decadentes da Época do Baixo Contínuo (conceito de Hugo Riemann, *Generalbasszeitalter*), como “fandango” e “giga”, de substituírem o produto de uma determinada comunidade. Na *Viola de Lereno*, em seu segundo volume (1826), ocorre a mesma postura de defesa da canção popular ao expressar seus versos, por exemplo, em *Lundum em louvor de huma brasileira adoptiva*.

(...)

Ai rum rum
Vence fandangos e gigas
A chulice do Lundum.

Quem me havia de dizer
Mas a cousa he verdadeira;
Que Lisboa produziu
Huma linda Brasileira.

Ai belleza
As outras são pela patria
Esta pela Natureza.
(...)

Ai companheiro
Não será ou sim será
O geitinho he Brasileiro.
(...)

Bem como Herder, Lereno demonstra o mesmo tom de crítica contrária à substituição de uma manifestação singular e própria de uma comunidade por um clichê padronizado e imposto. Nas palavras de Ricciardi e Hofmann, “ambos consideravam estes gêneros (fandango, giga, minueto, versinhos etc.) enquanto intervenções incompatíveis à genuinidade popular, algo estranho às chulices próprias da população” (2017, p. 117).

A proposta de pesquisa surgiu porque, até então, não se sabia se Lereno tomou conhecimento das obras de Herder. Não há tal hipótese

anterior a essa pesquisa. Ademais, é duvidoso supor que não houve qualquer influência, levando em consideração as imbricações históricas e biográficas. Tendo em vista a possibilidade da influência de Herder na obra poética de Lereno, a pesquisa visou a uma aproximação conceitual e poética, dando ênfase às canções populares, às modinhas e aos lunduns, a fim de perceber o conceito de *Volkslied* enquanto um mesmo *Zeitgeist*. Sob esse objetivo, procurou-se levantar documentos e demais fontes textuais, bem como verificar relações biográficas entre os autores, além da possível confluência poético-filosófica. Assim, foi pertinente o levantamento de dados históricos, conforme possibilidade documental, haja vista a influência de Herder na poética de Lereno, entendendo a canção popular enquanto *Zeitgeist*.

Importante na compreensão das confluências entre autores de um mesmo momento histórico, o espírito de uma época (*Zeitgeist*) define que dois indivíduos coevos, mas de locais distintos, sejam mais próximos intelectualmente entre si que dois indivíduos de um mesmo local, mas de épocas distintas.

○ mesmo vale para os temas e demais assuntos de interesse ou discussões em determinada época. Entretanto, os neologismos, não raramente, transcendem seu *Zeitgeist* de origem. Vamos tratar aqui dessa relação dinâmica entre nomes e fenômenos.

Até aqui, as origens da música popular brasileira foram estudadas invariavelmente por um viés culturalista – quando as ciências da natureza, a filosofia e as artes são compreendidas enquanto meros bens culturais. Os culturalistas se caracterizam pela apatia: não se emocionam nem se despertam intelectualmente pelas artes. Não compreendem o que esteja além da animação de festa. A apatia não se dá somente no plano das artes, mas também na linguagem como um todo, a exemplo de metáforas, ironias e demais recursos expressivos e abstrações.

A música popular sempre foi compreendida enquanto bem cultural redutivo. Neste presente estudo, de modo diverso, propomos um novo caminho epistemológico: as perspectivas da *poiesis* (ποίησις) crítica, aproximando-se às questões da invenção na arte, envolvendo, assim, as possíveis origens da música popular brasileira com o potencial revolucionário que há nos processos de elaboração de obras de linguagem.

Importante, contudo, não confundirmos a história da música popular brasileira de fato, com a qual trabalhamos aqui, em sua pluralidade heterogênea (pois não é um bloco monolítico), com a ideologia tardia (construção de segunda ordem) e redutiva (unívoca), conhecida como MPB. Inicialmente um procedimento de comércio, a sigla surgiu nas lojas de discos, nos anos 60 do século passado, para simplificar a classificação “música popular brasileira” – demasiada comprida para se escrever na plaquinha da prateleira. Os vendedores separavam os LPs e demais discos entre os diversos gêneros musicais: “MPB”, “Jazz”, “Rock”, “Sertanejo”, “Música Clássica” etc. Contudo, da simples plaquinha na prateleira, a sigla de imediato tomou uma dimensão gigantesca. Claro como a luz do dia, a tal MPB passou a ser a nova unanimidade da identidade nacional – mesmo que, com isso, as memórias anteriores fossem ignoradas ou preteridas. Segundo Ortiz (1985, p. 138), ao estudar processos semelhantes, “memória nacional e identidade nacional são construções de segunda ordem que dissolvem a heterogeneidade [da arte] popular na univocidade do discurso ideológico”. Em nossa nova epistemologia da *poiesis* crítica, jamais esquecemos a *poiesis*: o artesanato enquanto tratamento do material artístico (*know-how*, *métier*, *Handwerk* etc.), a singularidade inventiva e a exposição desveladora (*ἀλήθεια*, *alétheia*) de mundo pela obra de arte.

Não confundimos poética (o ofício do artista autor, seu estilo, seus caminhos inventivos, seus manifestos) com estética (neologismo que substitui a poética no século XVIII, sem, contudo, dar conta das questões poéticas). Portanto, se a poética é fecunda, inventiva, produtora de linguagens, lugar em que se discutem o gosto e seus temperos, já a estética é estéril quanto à linguagem e ao mundo da obra, restringindo-se quase sempre às análises culturais, alheia aos processos experimentais e incapaz de se interiorizar nas questões verdadeiramente poéticas das artes.

Na arte, o conjunto da *poiesis* (composição autoral, invenção e elaboração da obra de linguagem) com a *práxis* (interpretação-execução enquanto processo hermenêutico das fontes da obra que resulta numa ação prático-corporal) chamamos hoje *performance*. Os artistas da *poiesis* são poetas e demais autores literários, arquitetos, coreógrafos, autores teatrais, artistas visuais e compositores, entre outros. Já os artistas da *práxis* são atores e diretores teatrais, bailarinos, instrumentistas, cantores e maestros, entre outros. De um modo geral, nas histórias das artes, a maior parte dos artistas só atua na *práxis*,

e a maior parte dos artistas da *poiesis* atua também na *praxis*. Por fim, o conhecimento da *poiesis* (daí *lógos* poético) é essencial para o profissional da *praxis*, pois ele precisa compreender a linguagem de cada poética artística, justamente para poder interpretá-la (exercício hermenêutico), tendo em vista os limites da interpretação, não obstante sua incontornável idiossincrasia, para justamente executá-la com seu próprio corpo (daí *lógos* corpóreo).

Para a *poiesis* crítica, que trata tanto dos processos de formação de linguagem como da crítica contrária às ideologias dominantes, a arte, assim como todo pensamento crítico, é a condição rara e privilegiada de obtermos um distanciamento crítico diante das ideologias da cultura, ou seja, de desenvolvermos posturas críticas e distantes das regras identitárias, das normas domesticadas, do cotidiano alienado e dos demais padrões da delegacia da moral e dos costumes em sua uniformidade e disciplina, os quais, invariavelmente, servem ao neoliberalismo. Para a *poiesis* crítica, por ser um tributo à diferença inventiva frente à arbitrariedade massificadora, as ciências, a filosofia e as artes devem ser livres e ter sua autonomia dialética fora da cultura, com seu domínio próprio.

Podemos reconhecer um personagem histórico que viabiliza um elo entre Herder e Lereño: o conde Wilhelm Friedrich Ernst zu Schaumburg-Lippe (Londres, 1724 – Haus Bergeleben, Wölpinghausen, 1777), um mesmo mecenas de ambos os artistas; e Leonor de Almeida Portugal de Lorena e Lencastre (1750 – 1839), tradutora de Herder para o português. Foram levantados possíveis registros e dados históricos em documentos portugueses e alemães, por meio de repositórios e bibliotecas *on-line*, para identificar como pode ter sido viabilizada, por intermédio do conde Schaumburg-Lippe ou da Marquesa de Alorna, a aproximação entre os dois artistas e pensadores. Assim, foi possível levantar as seguintes hipóteses:

Primeira hipótese

O conde Schaumburg-Lippe, nascido em Londres em 1724, filho de Albrecht Wolfgang e Margarete Gertrud von Oeynhausen, estudou em Genebra (Suíça) e em Leiden (Países Baixos), o que lhe permitiu ser poliglota, tendo o alemão como língua materna, tornando-se fluente em inglês, italiano, francês e, posteriormente, português. Dado que era

segundo filho e, portanto, não herdeiro do condado de Bückeburg, o conde pôde, desde cedo, dedicar-se a aprimorar suas táticas e estratégias militares, exercendo atividade militar na Áustria e na Grã-Bretanha. Anos mais tarde, após a morte de seu irmão mais velho, Georg August Wilhelm Graf zu Schaumburg-Lippe, em 1742 e, posteriormente, a de seu pai, em setembro de 1748, tornou-se o príncipe herdeiro e passou a exercer seu principado a partir de outubro do mesmo ano.

Considerado um dos militares mais hábeis da época, foi enviado por Frederico II, o grande (*der alte Fritz*), rei da Prússia, e requisitado pelo Marquês de Pombal para reorganizar o exército português durante a Guerra dos Setes Anos. O conde esteve em Portugal, pela primeira vez, em 1762 a 1764 e, pela segunda, em 1767 a 1768. Embora tenha visitado Portugal apenas duas vezes, sempre manteve contato e prosseguiu auxiliando, por meio de cartas, a organização do exército português até 1777, ano em que morre. Em 1763, o conde escrevia a respeito dos exércitos, estabelecendo regulamentos aos regimentos de infantaria, bem como propondo resoluções técnicas e logísticas, como posicionamento das tropas, orientações de treinamentos, além da quantidade de soldados em cada companhia etc. Novamente, em 1775, o conde se esforçava para defender o reino português, por cartas, nas quais detalhou possíveis modalidades de ação. Ocasionalmente, em sua primeira estada em Portugal, conheceu Lerenó. Nessa mesma época, especificamente nos anos 1763 e 1764, nos quais Lerenó passava por dificuldades financeiras, devido ao falecimento do pai que o sustentava, solucionou seu problema graças a sua maestria em improvisar versos acompanhado de sua viola (hoje dita caipira).

Cem casas da grandeza Lusitana
Lhe abrem as portas. Incluya Joana,
Sempre ao afflicto tens a tua aberta;
Feliz aquelle, que com ella acerta.
Irmã de Irmão, a que elle deve tanto,
Não digo mais por não mover-te a pranto;
E se eu não solto aqui altos clamores,
He que te enfadas Tu dos teus louvores.

Mil outras Casas nobres discorria
Sempre em prazeres, sempre em alegria;

De humanos interesses não cuidando,
Ora embocando a tuba, ora cantando
Ao som da lira simples cantilena,
Que lhe inspirava a fluida camena.

(*A Doença*, II, 6-7).

No mesmo poema, há uma menção ao conde Schaumburg-Lippe ou Conde Lipe, nome aportuguesado:

A's vezes n'outra parte se cansava
Eco de repetir o que eu cantava:
Alli soltando os diques de Aganipe,
Mostrei larga torrente ao grande Lipe,
Não me deixa sem premio o Conde grato,
Dá-me por propria mão proprio retrato.

(III, 13).

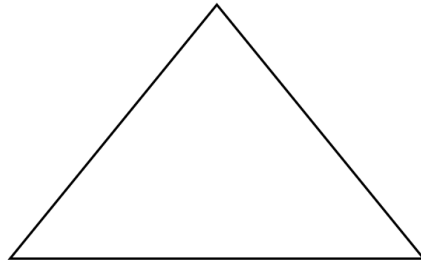
Esses versos indicam não apenas uma aproximação, mas também o reconhecimento de que Schaumburg-Lippe foi mecenas do poeta. Outra informação fundamenta a hipótese levantada, conforme os seguintes versos de *Lereno*:

Eu não pinto a torrente copiosa
De immensos raros dons, que a mão piedosa
Espalha sobre mim, ninguem a pinta,
Sem que por diminuto falte, e minta.
Por elle he que a alegria me apparece,
E que a miseria em fim desaparece
Dos olhos meus; e em vez da fome escura,
Eu vejo da Abundancia a formosura.

E por livrar-me mais desta inimiga
Do caro Irmão á sombra elle me abriga,
E entre os favores seus, e os do bom Conde,
A's garras da desgraça elle me esconde.

(III, 30-31).

Conde Schaumburg-Lippe
(mecenas em Portugal e na Alemanha)



Lereno
(Lisboa)

Herder
(Bückerburg)

Os favores mencionados por Lereno referem-se aos de seus protetores, José e Luiz de Vasconcelos e Souza (e Antonio, o “caro irmão” de ambos), e aos do conde Schaumburg-Lippe, que sempre demonstrou interesses pelas artes, inclusive a música. Prova disso encontra-se em suas duas obras (1762/1764) que esboçam seus projetos estruturais tratando da organização dos exércitos portugueses, nas quais são caracterizadas e instruídas as funções de cada músico e a utilização exclusivamente militar dos instrumentos musicais na tropa (RICCIARDI, 2000, p. 115). Isto é, como Hermann Löns⁴ afirma: “as aulas não eram unilateralmente militares, mas incluíam matemática, física, história da guerra, desenho, história, geografia, tática, história natural, línguas e economia” (*apud* KAU-NE, 2014, p. 71) e, acrescentamos, música.

Durante seu principado em Bückerburg, de 1748 a 1777, Schaumburg-Lippe não negligenciou nenhuma área da ciência, diz Löns ao elogiar o conde, e “tendo, aliás, um bom gosto por atividades literárias e filosóficas, ele procurou se cercar com *literati* alemães [...] Dessa forma, ofereceu a Herder um cargo de alta posição em sua corte, a qual foi aceita sem hesitação” (ver HILLERBRAND, 1873, p. 241-242).

Johann Gottfried Herder exerceu sua função eclesiástica no palácio durante cinco anos, de 1771 a 1776, e já trabalhava com as

4 Hermann Löns (1866, Culm - Prússia Ocidental - 1914, Loivre, França) foi um jornalista e escritor alemão que trabalhou como editor-chefe do *Schaumburg-Lippische Landes-Zeitung* (jornal) em Bückerburg (1907).

canções populares, comprovado por dois relatos de diferentes autores. Sobre o primeiro, Lõns mencionou que a presença de Herder em Bückeberg deu vitalidade à vida intelectual do local, considerada pelo jornalista “monótona e exaurida” (*apud* KAUNE, *op. cit.*, p. 68), honrando a canção popular alemã, que era desprezada e ridicularizada: “ele nos devolveu a nossa confiança na poesia alemã e nossa confiança em nós mesmos enquanto população [...], o homem da interioridade que buscou a alma em todos os lugares” (*ibidem*). O segundo relato é descrito numa publicação (GREIF *et al.*, 2015), em que se certifica de que, a partir de 1770, Herder teria se aprofundado nas demandas das transcrições poético-inventivas e nos limites daquilo que se pode traduzir, concretizando projetos que abrangem não só as traduções, como também a coleção de canções populares dos mais diversos idiomas – feito que influenciou determinantemente a literatura alemã das décadas seguintes. Como relata, Herder teria planejado publicar *Alte Volkslieder* em 1774, no entanto não foi possível e acabou por publicar a primeira e segunda parte da obra somente em 1778 e 1779, respectivamente.

Por meio das duas fontes citadas, é possível verificar que o conde Schaumburg-Lippe tinha conhecimento do neologismo *canção popular* de Herder, uma vez que, embora sua publicação *Canções Populares* tenha saído somente em 1778-79, quando já havia saído de Bückeberg, trabalhou intensamente na tradução e compilação das canções populares de diferentes países na década em que esteve com o conde.

Não foram encontrados outros registros e documentos históricos da época em pesquisa alegando que o conde transmitiu a inédita produção artística e literária de Herder a respeito do *Volkslied*. Assim, é possível estabelecer uma relação entre Lippe, Herder e Lereno:

Segunda hipótese

Dona Leonor de Almeida Portugal de Lorena e Lencastre, nascida em 1750, filha de Dom João de Almeida Portugal, Marquês de Alorna, e Dona Leonor Tomásia de Távora, é figura da literatura portuguesa no final do século XVIII. Viveu com a mãe e a irmã no convento São Felix em Chelas, de 1758 a 1777, devido ao fato de seu pai ter sido perseguido por Sebastião José de Carvalho e Melo (desde 1759, Conde de Oeiras;

desde 1769, Marques de Pombal), por um crime que supostamente não cometeu. Durante os 19 anos que esteve enclausurada, Dona Leonor dedicou-se à leitura e às artes, incluindo música, já que foi organista do convento. Dominava várias línguas e tinha certa instrução científica. Com a dedicação às artes literárias, Dona Leonor também ingressou na Nova Arcádia, sob o pseudônimo Alcipe. Há registro de uma carta que enviou ao pai que teria recebido visita dos literatos da época, membros da Nova Arcádia, como Filinto Elísio, Albano e o próprio Lereno:

Os Poetas é Felinto e Albano e o Caldas que pela amizade dos Vasconcelos, é o mesmo que se qualquer dos nossos criados fosse a casa da Marquesa de Fronteira. Além disto ele é admitido até em casa das Valenças, e considerado de suma indeferença em toda a parte. (PORTUGAL [Dona Leonor], 1770 [1777], *apud* SAWAYA, 2011, p. 385).

Após a morte de José I (rei de Portugal entre 1750-1777, período em que o Marques de Pombal foi de fato o chefe de Estado), o pai foi inocentado, e Alcipe saiu da clausura. Em 1779, casa-se com o conde Carlos Augusto de Oeynhausen-Grevenburg (Carl August von Oeynhausen-Grevenburg), um oficial da alta nobreza e primo do Schaumburg-Lippe. O conde Oeynhausen foi colocado como ministro plenipotenciário na corte de Viena, e ele e sua filha partem rumo à Áustria em 1780. Alcipe permanece até 1784. Durante sua estada em Viena, ela se dedica à tradução da literatura em alemão, tais como Klopstock, Gressner, Lessing, Wieland, Goethe e o próprio Herder. Em suas obras publicadas, não há registros de canções populares (*Volkslieder*). No entanto, é possível que Alcipe possa ter interagido a Lereno o conteúdo das obras de Herder. A valorização das canções populares por Herder e Goethe pode ter assim chegado a Lereno, se é que antes já não houve acesso por conta da amizade com o mecenas em comum de Herder e Lereno, o iluminista Schaumburg-Lippe.

Quando retorna a Portugal, em 1784, há evidências da proximidade entre Lereno e Alcipe, por conta do relato do marquês Marc-Marie Bombelles (1744-1822), o qual serviu como embaixador francês em Portugal durante dois anos, 1786 a 1788. Ele registrou no *Journal d'un ambassadeur de France au Portugal, 1786-1788*:

Encontrei o abade Caldas improvisando, tanto alegremente como amavelmente, sobre a próxima partida de *Mme. de Bombelles* e a minha. Este homem tem verdadeiramente uma imaginação de uma fertilidade extraordinária. O primeiro mote lhe havia sido dado por *Mme. D'Oyenhause*n: era que as Musas choravam a partida das Graças. Ele os enobreceu, tornou interessantes os motes que não pareciam se prestar a qualquer desenvolvimento agradável; quando seus primeiros sucessos dobraram sua ação, ele realmente teve momentos e tiradas sublimes. Sua mente é dotada de tudo o que a Fábula e a História oferecem de melhor; a maneira como ele se apropria dessas riquezas é a de um poeta que une ao calor de suas ideias uma justeza, uma sequência de raciocínios dos quais os melhores improvisadores italianos não demonstram⁵ (*BOMBELLES*, 1788, p. 289, *apud* SAWAYA, 2011, p. 17).

A apreciação das qualidades de Lereno como improvisador pelo diplomata francês confirma a presença do poeta nas altas esferas da sociedade lisboeta, num jantar oferecido pela condessa de Vimieiro em 1788, além da existência de uma sintonia intelectual e, quem sabe, de uma amizade com Alcipe. Portanto, Lereno e Alcipe estiveram nos mesmos lugares e eventos. A proximidade, nesse sentido, é inequívoca.

Alcipe também influenciou Bocage em sua familiaridade com a literatura alemã:

Bocage, depois de solto, foi protegido pela Condessa de Oeynhause

n, comunicando-lhe o conhecimento dos poetas alemães. É assim que entre os inéditos de Elmano se encontrou uma composição de Lessing, que elle imitara. Ao reconhecimento d'essa influência intelectual dedicou

5 "j'ai trouvé l'abbé Caldas improvisant aussi heureusement qu'obligeamment sur le prochain départ de *Mme. de Bombelles* et le mien. Cet homme a vraiment une imagination d'une fertilité extraordinaire. Le premier sujet lui avait été donné par *Mme. D'Oyenhause*n: c'était que les Muses pleuraient le départ des Grâces. Il a ennobli, il a rendu intéressants des sujets que ne paraissaient prêter à aucun développement agréable; lorsque ses premiers succès ont doublé son action, il a réellement eu des moments et des tirades sublimes. Sa tête est meublée de tout ce que la Fable et l'Histoire offrent de mieux; la manière dont il s'approprie ces richesses est celle d'un poète qui joint à la chaleur de ses idées une justesse, une suite de raisonnement dont les meilleurs improvisateurs d'Italie ne se piquent pas."

Bocage, mais tarde, em 1804, o terceiro tomo das suas Rimas á illustre poetisa (SILVEIRA, 1907, p. 81-82).

Introdutora da literatura romântica germânica em Portugal, se Alcipe influenciou Bocage, talvez tenha influenciado Lerenó também.

A novidade da pesquisa foi a localização de vários personagens históricos, mas dois que poderiam ter viabilizado um elo concreto intelectual entre Herder e Lerenó, os quais são Dona Leonor de Almeida Portugal, condessa de Oeynhausén (pseudónimo Alcipe), e – nossa hipótese com proeminente potencial – o conde Wilhelm Friedrich Ernst zu Schaumburg-Lippe (Londres, 1724 – Haus Bergleben, Wölpinghausen, 1777), com certeza um mesmo mecenas de ambos os artistas. A pesquisa desenvolveu-se em busca de fontes históricas, para viabilizar a aproximação entre Herder e Lerenó, por meio do mecenas que tiveram em comum. Nesse sentido, cruzaram-se informações biográficas entre os três personagens envolvidos, incluindo Alcipe. No entanto, além dos fatos e das provas apresentadas, não foram encontrados outros registros ou documentos históricos da época em pesquisa, alegando, de fato, que o Conde Lipe ou Alcipe transmitiu a inédita produção artística e literária de Herder a respeito do *Volkslied*.

Referências

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

[BARBOSA, Domingos Caldas]. *Viola de Lerenó*: Collecção de suas Cantigas, offerecidas aos seus amigos. Volume II. Lisboa: Lacerdina, 1826.

GREIF, S.; HEINZ, M.; CLAIRMONT, H. *Nachdichtungen in: Herder Handbuch*. Leiden, Holanda: Brill (p. 623-647), 2015. Disponível em: https://doi.org/10.30965/9783846748442_009. Acesso em: 18 jan. 2023.

HERDER, Johann Gottfried. *Stimmen der Völker in Liedern*. Tübingen: Cotta, 1807.

HERDER, Johann Gottfried. *Ueber die neuere Deutsche Litteratur*. Riga: Hartknoch, 1767.

HERDER, Johann Gottfried. *Volkslieder*. Leipzig: Weygand, 1778-1779.

HERDER, Johann Gottfried. *Von Deutscher Art und Kunst*. Hamburg: Bode, 1773. Disponível em: https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/herder_artundkunst_1773?p=3. Acesso em: 16 jan. 23.

HILLERBRAND, Karl. Herder. *The North American Review*, [s. l.], v. 116, n. 239, 1873. Disponível em: www.jstor.org/stable/25109749. Acesso em: 16 jan. 2023.

HOFMANN, Dorothea; RICCIARDI, Rubens Russomanno. A possível contribuição de Theodor Lachner no Anexo Musical de Spix e Martius e os primórdios da canção popular desde Herder e Lereno. *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 97-172, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufri.br/index.php/rbm/article/view/26320>. Acesso em: 17 jun. 2023.

KAUNE, Rainer. *Hermann Löns in Hannover, Schaumburg-Lippe und der Lüneburger Heide: Lieben, Leben, Leiden*. Alemanha: Sutton, 2014.

LENCASTRE, Dona Leonor d'Almeida Portugal Lorena. *Obras poéticas de D. Leonor d'Almeida Portugal Lorena e Lencastre, marquesa d'Alorna, condessa d'Assumar, e d'Oeynhausen, conhecida entre os poetas portugueses pelo nome de Alcipe*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1844.

MENDES, Gilberto; RICCIARDI, Rubens Russomanno. *Lundum da Nhanhazinha*. Ribeirão Preto: Mogyana Publishing, 2022.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 2^ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986 [1^ª ed. 1985].

RICCIARDI, Rubens R. *Manuel Dias de Oliveira: um compositor brasileiro dos tempos coloniais - partituras e documentos*. Tese (Doutorado em Musicologia), Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SAWAYA, Luiza. *Lereno: para além da Viola de Lereno*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Românicos), Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

SILVA, R. H. Lisboa nos anos de 1778 segundo o Diário de William Beckford. *MODOS Revista de História da Arte*. Campinas, v. 3, n. 2, p. 28-42, maio 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/4202>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVEIRA, Olga Moraes Sarmiento. *A marquessa de Alorna: sua influencia na sociedade portuguesa, 1750-1839*. Lisboa: Ferreira, 1907.

THE TIMES COMPREHENSIVE ATLAS OF THE WORLD. London: Times Books, 2007.

WEIBENFELD JAN, Karl Christian zur Lippe. *Leben des regierenden Grafen Wilhelm zu Schaumburg-Lippe und Sternberg*. Wien: Stahel, 1789.

Sobre os autores

Gabriella Zanatta Ceccon é violonista e iniciou seus estudos musicais aos 11 anos no Projeto Guri, em que estudou violão até aos 14 anos e teclado/piano até aos 17. Atualmente é graduanda em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música no Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (DM-FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Também é estudante de Produção Musical no Instituto de Música de Ribeirão Preto. Realizou pesquisa em âmbito de Iniciação Científica, sob orientação do Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi, investigando sobre as possíveis influências de Herder em Lereno, haja vista o neologismo de “canção popular” (Volkslied). Ademais, participou do Festival Imagine como solista nos anos 2017 e 2018.

Paulo Eduardo de Barros Veiga fez seu pós-doutorado (2022) pelo Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (DM-FFCLRP-USP), com bolsa concedida pela FAPESP. Foi professor colaborador

temporário da USP pelo Programa PART. Ministra aulas de latim e grego na Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da USP como extensão universitária. Realizou mestrado e doutorado em Estudos Literários sobre poesia latina, na Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP-FCLAr). Durante o mestrado, recebeu apoio da CAPES e do governo canadense, tendo participado do Programa ELAP (Emerging Leaders in the Americas Program) na University of Winnipeg. Graduou-se em Letras (Licenciatura e Bacharelado em Português e Latim), pela FCLAr-UNESP. Já foi professor do Centro Universitário Moura Lacerda (CML) e do Centro Universitário Barão de Mauá (CBM), tendo dado aulas de Crítica Literária, Teoria da Literatura, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura de Matriz indígena e africana, Literatura Inglesa, Literatura Estadunidense e Metodologia Científica. Participa do Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance em Música (NAP-CIPEM) e atua como violinista na USP Filarmônica e na Oficina Experimental da USP, executando tanto obras do século XVII quanto composições contemporâneas.

Rubens Russomanno Ricciardi é professor titular do Departamento de Música da FFCLRP-USP e orientador pleno de mestrado acadêmico pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (Linha de pesquisa Crítica da Cultura / Poiesis Crítica) pela EACH-USP. 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. Fundador do Curso de Música pela USP em Ribeirão Preto, com seu bacharelado pioneiro em Viola Caipira, é também fundador e diretor artístico do Ensemble Mentemanuque (grupo dedicado à música contemporânea) e da USP Filarmônica (orquestra de alunos de graduação, 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 (com polos em Ribeirão Preto e São Joaquim da Barra, contemplado pelo Programa Aprender na Comunidade da PRG-USP) e

das séries Concertos USP/São Carlos e Concertos USP/Theatro Pedro II e Filô & Direito têm concerto na FDRP-USP. 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, França e Alemanha).

Recebido em 01/01/2022

Aprovado em 14/04/2022

O ENSINO COLETIVO DE PERCUSSÃO

COLLECTIVE TEACHING OF PERCUSSION

Beatriz Woeltje Schmidt
Universidade Estadual Paulista
beatrizwschmidt@gmail.com

Resumo

O ensino coletivo de percussão envolve muitas questões a serem debatidas, como a diversidade de instrumentos, técnicas, ritmos, bem como o resgate e/ou valorização da cultura popular de um contexto específico. Este artigo tem como objetivo apresentar um escopo teórico sobre o ensino coletivo de percussão, tendo como foco a discussão de metodologias, da complexidade multi-instrumental e de questões socioculturais que podem estar vinculadas a este ensino. Para isto, foi necessário investigar de que maneira ocorre o ensino-aprendizagem de percussão em contextos de ensino formal e não formal, com o intuito de relatar a criação dos primeiros cursos e docentes que são referência hoje no Brasil. Dentro do ensino coletivo, observou-se que a percussão apresenta grandes possibilidades para o desenvolvimento de uma prática intimamente conectada aos saberes da cultura popular. A partir da contextualização e vivência coletiva de ritmos amalgamados à identidade afro-brasileira, é possível enxergar uma ação pedagógica com abordagem sociocultural, que vai além de questões restritas à técnica e linguagem musical.

Palavras-chave: Ensino Coletivo de Percussão; Educação Musical; Abordagem Sociocultural.

Abstract

The teaching percussion collective involves issues to be debated, such as the diversity of instruments, techniques, rhythms, as well as the rescue and/or appreciation of popular culture in a specific context. This article aims to present a scope study on collective teaching of percussion,

focusing on the discussion of methodologies, multi-instrumental complexity and sociocultural issues that may be linked to this sociocultural teaching. For this, it was necessary to investigate how percussion teaching-learning occurs in formal and non-formal teaching contexts, in order to report the creation of the first courses and teachers that are a reference today in Brazil. Within collective teaching, it was observed that percussion presents great possibilities for the development of a collective teaching practice connected to the sabers of connected popular culture. From the contextualization and collective experience of rhythms amalgamated to the Afro-Brazilian identity, a pedagogical action with a sociocultural approach is possible, ranging from issues restricted to technique and musical vision.

Keywords: Collective Percussion Teaching; Musical education; Sociocultural Approach.

Considerações Iniciais

O ensino de percussão é um assunto complexo em vários pontos. O primeiro é o enorme instrumental que o universo percussivo apresenta, além de técnicas distintas e especificidades particulares de cada instrumento. Dentro do ensino coletivo, a complexidade aumenta por se tratar de uma ação pedagógica que requer do/a docente a apresentação de conhecimentos que estejam de acordo com uma prática multi-instrumental. Neste território, o delineamento metodológico também é um ponto delicado, pois as metodologias existentes para o ensino coletivo de instrumentos não atendem as demandas do ensino coletivo de percussão.

No Portal de Periódicos da CAPES e no Portal Brasileiro de publicações científicas foram encontrados onze trabalhos direcionados ao ensino coletivo de percussão; oito deles focando as práticas que envolvem essa modalidade de ensino: Teixeira (2012) discorrendo sobre a influência da prática de percussão em grupo no processo de aprendizagem; Santos (2013) relatando o processo de formação humana e musical de um grupo de percussão; Marcelino (2014) ao apresentar dinâmicas de aprendizagem informal de um grupo de maracatu; Paiva (2015) ao relatar um estudo multicaso sobre aprendizagem de dois grupos de percussão; Rodovalho (2018) abordando o ensino-aprendizagem a partir de um grupo de percussão; Oliveira (2019) ao construir

arranjos para a prática coletiva de percussão; Fernandes (2019) ao dissertar sobre o ensino de sopros e percussão em bandas; Nascimento (2020) descrevendo as oficinas de percussão.

Três outros trabalhos discutem os processos metodológicos do ensino coletivo de percussão: Paiva (2004) traz a abordagem integradora dos instrumentos de percussão e seu ensino; Souza (2013) pesquisa os processos metodológicos do ensino coletivo de bateria e percussão; Melo (2015) reflete metodologias direcionadas para o ensino de percussão e como essas práticas incidem na formação humana.

Diante desta realidade, nota-se uma lacuna nas pesquisas envolvendo essa temática, pois mesmo que discutam essas metodologias e a sua complexidade instrumental, não levam em consideração as questões socioculturais que podem estar presentes nesta prática pedagógica. Além disso, a pouca expressividade em publicações sobre o tema torna relevante a discussão aqui apresentada.

Neste artigo, foi apresentado uma breve contextualização sobre o ensino de percussão que acontece dentro de contextos de ensino formal e não formal. Em seguida, o ensino coletivo de percussão foi detalhado, trazendo autores que contribuíram com esta discussão. Por fim, foi exposto o ensino coletivo de percussão dentro de uma abordagem sociocultural, com o objetivo de definir conceitos e problematizar questões para além do ensino técnico ou de discussões restritas à linguagem musical, como a valorização da cultura popular, sobretudo a da cultura afro-brasileira, a identidade cultural por meio dos ritmos e seu instrumental e a contextualização histórica dos conteúdos que abarcam temáticas importantes, como o racismo e as desigualdades sociais.

Ensino-aprendizagem de percussão: contexto formal e não formal

Rodrigo Paiva em relato de 2004, p. 24, afirma que: “A aprendizagem musical através dos instrumentos de percussão acontece de diferentes maneiras, em diferentes manifestações musicais e em diferentes contextos e grupos sociais”. Os contextos de atuação podem ser diversos, seja no ensino formal (conservatórios e universidades) ou no ensino não-formal (projetos, ONG’s, grupos). Em cada lugar, a prática pedagógica manifesta-se de uma maneira própria, dependendo do currículo,

dos profissionais que atuam neste local, da metodologia aplicada e do tipo de música que é escolhido como repertório principal.

Eduardo Tullio, percussionista, pesquisador e professor efetivo de percussão da Universidade Federal de Uberlândia, em publicação de 2014, afirma que o meio do ensino-aprendizagem de percussão em contextos de ensino formal, a inserção de um curso de percussão em escolas de música, conservatórios e universidades é bastante recente. Ele relata como foi o processo de criação dos primeiros cursos de percussão no Brasil, os professores que marcaram a trajetória deste ensino e como se processou as primeiras formações de grupos. Foi na década de 60 que a percussão erudita se consagrou no Brasil a partir de grupos de câmara e realizações de inúmeros concertos. A fundação da Escola Municipal de Música de São Paulo, em 1969, foi um grande marco, oportunizando suporte e formação a jovens músicos da Orquestra Jovem Municipal. O curso de percussão foi inicialmente ministrado pelo professor Ernesto De Lucca até seu falecimento e, posteriormente, percussionistas importantes também lecionaram nesta escola, entre eles: Joaquim Abreu (Zito), Carlos Tarcha, Alfredo Lima, Djalma Colaneri, Nestor Gomes Franco, e os atuais professores Elizabeth Del Grande e Thiago Lamattina.

Tullio relata que o primeiro curso de percussão oficial no Brasil foi instaurado no ano de 1971, no Conservatório de Tatuí sob orientação do professor Cláudio Stephan, que também lecionou disciplinas teóricas na Escola Municipal de Música. Já na cidade de São Paulo, o primeiro curso a ser aprovado com publicação no Diário Oficial, foi em 1973, no Conservatório do Brooklin. No ano seguinte, o curso de percussão na Fundação das Artes de São Caetano do Sul (SP) foi iniciado por Javier Calvino, sendo uma instituição de referência até os dias atuais.

Com o passar dos anos, outros cursos, escolas e conservatórios importantes foram criados, formalizando o ensino da percussão erudita. Para Tullio (2014), é possível enxergar cinco frentes de atuação no ensino percussivo com professores que são parte da história e do início das escolas de percussão. A primeira foi em São Paulo, devido a atuação de Ernesto De Lucca e seu principal aluno, Cláudio Stephan, que deu sequência ao trabalho que vinha sendo realizado por seu professor. No Rio de Janeiro, a segunda frente foi marcada pela vinda de percussionistas americanos que trouxeram seus saberes e influências ao Brasil: David Johnson, John Galm, Dexter Dwight. Também fez parte desse

período o percussionista Luiz D'Anunciação, por ter feito aulas com John Galm nos Estados Unidos e retornado ao Brasil com esta experiência e boa bagagem musical. A terceira frente com percussionistas importantes, foi a partir das aulas que Christopher Caskell ministrava em São Paulo, além da ida de Carlos Tarcha à Alemanha, que na sua volta ao Brasil, importou a vivência da escola alemã e suas respectivas técnicas. Tulio chamou de quarta linha da "escola de percussão", os estudos de Ney Rosauro fora do país com Sigfried Fink e, por último, a docência do norte americano John Boudler, que trouxe a escola americana de percussão, atuando na UNESP a partir de 1978.

Atualmente existem poucos cursos de percussão popular no ensino formal, mas já conseguimos enxergar a expansão e demanda de alunos nesta área. A Escola de Música do Estado de São Paulo - EMESP Tom Jobim, é referência no ensino de música popular em diversificados instrumentos, com cursos de formação e também profissionalizantes. Além das escolas e conservatórios de música, as universidades estão cada vez mais aderindo ao ensino da música popular nos cursos de bacharelado ou até mesmo em especializações *lato sensu*, como é o caso da Faculdade Santa Marcelina, que oferece o curso de pós-graduação: Percussão Brasileira, Tradição e Invenção. Este curso é ministrado por percussionistas de variadas áreas e especialidades: Ari Colares, Alberto Ikeda, Alysson Bruno, André Paula Bueno, Edu Ribeiro, Herivelto Brandino, João Paulo Simão, Leticia Doretto Gonçalves, Rafael Y Castro, Roberto Angerosa, Valéria Zeidan e Vinícius de Camargo Barros.

No âmbito da música popular, é difícil mensurar o período exato da propagação dos cursos de percussão por se tratar, na maioria, de um ensino não-formal. A música de tradição oral ainda é muito forte na cultura regionalista e no ensino dos ritmos brasileiros. Pelos relatos de percussionistas populares atuais, entre eles, Ari Colares, é possível enxergar a visibilidade da percussão popular entre a década de 80 e 90, com mestres transmitindo seu conhecimento por meio de imersões e oficinas.

Em projetos sociais, o ensino de percussão está presente em diversas instituições, como exemplo: Programa Guri (SP), Escola do Auditório Ibirapuera (SP), Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA - BA), Projeto Quabales (BA), Pracatum (BA), Oficina Du Rio (RJ), entre muitos outros. O ensino de percussão não-formal também está presente nos blocos de rua, que realizam oficinas periodicamente,

seja de samba, maracatu, afoxé ou samba-reggae. A tradição oral é uma ferramenta fundamental nos processos de ensino de percussão em contextos não-formais, o que torna o aprendizado mais inclusivo, sem a imposição de saberes prévios, como a leitura e escrita tradicional de música. Além da oralidade, o gesto e a corporalidade são características deste aprendizado, que segundo Freitas (2008), facilitam o processo de ensino por meio da imitação e da memorização.

Nas universidades o ensino da percussão ainda é tímido se comparado ao ensino dos demais instrumentos. O ensino de percussão sinfônica (erudita) está presente em algumas universidades, onde é desenvolvido um trabalho bastante sólido que se destaca a partir de grupos formados por alunos/as do curso de bacharelado em percussão. A Universidade Estadual Paulista (UNESP), possui o grupo de percussão PIAP que existe há mais de 40 anos, com álbuns gravados e inúmeros concertos já realizados. Outras instituições importantes no ensino de percussão erudita são a UFSM, USP, UFBA, UFRJ, UNICAMP, Fundação Carlos Gomes, entre outras. De modo geral, o ensino de percussão dentro das universidades de música tem pouca expressividade e é ainda mais ausente, quando o assunto é a percussão popular. Erwin Schrader aponta que:

[...] a discussão sobre a inserção curricular do ensino de música percussiva em espaços educacionais ainda permanece uma tarefa solitária, perpassada por ações esparsas, individualizadas e pontuais, realizada por poucos músicos obstinados em inserir essa atividade tão popular, hora reconhecida como nacional, para os espaços acadêmicos ditos superiores (SCHRADER, 2011, p. 39-40).

O autor realizou uma pesquisa sobre a presença de atividades acadêmicas relacionadas à percussão nos cursos de música. Os resultados mostraram que aproximadamente 18,5% das instituições apresentaram alguma atividade relacionada com a música percussiva, 16,3% possuem alguma atividade específica em sua matriz curricular e 10% possuem bacharelado em percussão. Entre os 10% que correspondem à 19 instituições, quinze são direcionadas para a formação de percussionistas especializados em música sinfônica e quatro são específicas na formação em instrumento bateria. Para Schrader (2011) é necessário ampliar o conceito de “percussão”, “transpondo a ênfase na música

percussiva eminentemente orquestral sinfônica já consolidada, para atingir o que poderíamos chamar de um pluralismo rítmico associado, antes de tudo, à diversidade das manifestações culturais brasileiras” (SCHRADER, 2011, p. 38).

Em sua tese de doutorado, Erwin Schrader (2011) percebeu que os programas de ensino das universidades ainda se concentram no repertório de música erudita, no entanto, as instituições deveriam se atentar ao fato de que o Brasil agrega múltiplas expressões musicais percussivas, com diversidade de técnicas de execução dos instrumentos de percussão e padrões rítmicos, que poderiam estar mais presentes dentro dos cursos de música. O autor indaga: “Porque não há disciplinas de música percussiva nos currículos da grande maioria das instituições pesquisadas?” (SCHRADER, 2011, p.40). Esta é uma questão importante para que possamos repensar os currículos das universidades de música, seja nos cursos de bacharelado ou licenciatura. É necessário refletir sobre a presença do ensino de percussão em todos os espaços voltados para o ensino de música, formais ou não formais e pensar porque a percussão popular e suas manifestações culturais, não são consideradas conteúdo legítimo a ser estudado no ambiente acadêmico.

Ensino coletivo de percussão

Na área da Educação Musical brasileira a pesquisa sobre ensino coletivo tem crescido bastante, com trabalhos importantes sobre a temática. De acordo com Flávia Cruvinel (2017), no início da década de 60 e 70 começou no Brasil o ensino coletivo de alguns instrumentos, destacando-se como trabalhos pioneiros o de José Coelho de Almeida no ensino de coletivo sopros, Alberto Jaffé com o ensino coletivo de cordas e Robert Pace e Maria Junqueira Gonçalves com o ensino coletivo de piano. Já na década de 90, a partir de Políticas Culturais, surgem as Organizações Não Governamentais (ONG's) que contribuíram ativamente na disseminação e consolidação do ensino coletivo de instrumentos musicais. Projetos sociais importantes marcaram esta trajetória como o Projeto Guri, do estado de São Paulo; os Projeto Axé e Associação Pracatum Ação Social, ambos sediados em Salvador (BA).

O Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) é temática para muitas pesquisas acadêmicas, a partir da representatividade de algumas instituições de ensino. Cruvinel (2017) destaca a Universidade

Federal da Bahia (UFBA) como pioneira, em 1989, na institucionalização das metodologias e práticas de ECIM, com a criação do Projeto de Extensão ligado à Escola de Música e as Oficinas de Música. Foram sedimentadas diversas propostas metodológicas sobre o ECIM com as primeiras oficinas oferecidas: Orquestra de Cordas com Oscar Dourado, Oficina de Piano com Diana Santiago, Iniciação Musical com Introdução ao Teclado com Alda de Oliveira, Oficina de Violão com Cristina Tourinho, Oficina de Sopros com Joel Barbosa, entre outras (CRUVINEL, 2017).

Sobre os processos pedagógicos do ensino coletivo, Piazzani (2016) observou que muitas vezes a maneira de se ensinar um instrumento em aulas individuais é transposto para o ensino coletivo. Isso ocorre pelo fato de muitos professores terem construído sua formação musical dessa maneira, então eles repassam para o aluno aquilo que aprenderam. Este autor discute que esta prática pode ser eficaz para o aprendizado técnico, mas, por outro lado, pode negligenciar demais práticas que o ensino coletivo oportuniza, a exemplo: arranjo, improvisação e composição. A partir dessa observação, Piazzani (2016) constatou que o ensino coletivo tende a construir um ambiente diferente do ensino tradicional ou “conservatorial”, que permite possíveis renovações do ensino de instrumento, seja com relação ao repertório, seja na prática orquestral. Cabe aqui ressaltar, que a crítica aos modos de ensino da música “erudita” ocidental envolve o reconhecimento da sua história, seus processos pedagógicos e formativos que abarcam grande conhecimento técnico e de excelência na performance musical, entretanto, compreender que existem outros meios de ensino-aprendizagem, outras culturas, outras músicas e saberes que podem também contribuir de maneira significativa no ensino de instrumentos é de grande valia.

O ensino e a aprendizagem coletiva dos instrumentos de percussão têm a capacidade de revelar outras características que ultrapassam as barreiras do ensino técnico. Uma delas é abordagem integradora, conceito principal da pesquisa de Paiva (2004). O conceito utilizado pelo autor como proposta de metodologia de ensino-aprendizagem é a integração entre os diversos instrumentos de percussão; entre as aulas individuais e em grupo; entre as diversas atividades musicais e, entre o discurso musical dos alunos e do professor. A pesquisa foi realizada em dois contextos diferentes, uma escola livre de música que atende estudantes de classe média-alta e um projeto social onde frequentam estudantes de baixa renda. O objetivo principal da pesquisa

de Paiva (2004), foi refletir sobre a prática pedagógica relacionada aos instrumentos de percussão, com o intuito de implementar uma proposta metodológica que privilegie uma abordagem integradora. Essa abordagem analisa não só aspectos relacionados à mecânica e a técnica dos instrumentos, mas também tem foco na performance, criação e apreciação musical.

Para compreendermos melhor o que o autor chama de abordagem integradora, Paiva (2004) estabeleceu quatro pressupostos. O primeiro pressuposto ocorre entre as aulas em grupo e as aulas individuais. Com as aulas coletivas, os estudantes têm a oportunidade de trocar experiências musicais e desenvolver tanto o conhecimento mais individualizado, quanto o conhecimento a nível de grupo. Já nas aulas individuais, o estudante pode focar questões mais técnicas e sanar dúvidas inerentes ao seu desenvolvimento musical próprio, porém se este indivíduo é inserido em uma prática de percussão coletiva, as vantagens são inúmeras.

O segundo pressuposto estabelecido por Paiva (2004), é a integração entre o discurso musical do aluno e do professor. Essa proposta segue a mesma linha de pensamento do educador musical Keith Swanwick, que procura valorizar o discurso musical trazido pelo aluno, considerando suas experiências prévias e seu conhecimento musical adquirido durante a sua trajetória de vida. Com essa integração entre os discursos aluno-professor, a prática pedagógica procura estar muito alinhada com o contexto sociocultural de atuação, com base no respeito às referências musicais trazidas pelos estudantes e de forma dialógica com a realidade que estão inseridos. Paiva (2004) menciona, que questões mais amplas como cidadania e formação humana também podem ser trabalhadas e discutidas.

O terceiro pressuposto é sobre a integração entre os diversos instrumentos de percussão. Rodrigo Paiva (2004) afirma que “as tradições da música popular e erudita com sua gama enorme de instrumentos, provenientes de diferentes culturas, oferecem uma ferramenta interessante que possibilita aliar a diversidade instrumental com os interesses didático-pedagógicos” (PAIVA, 2004, p.35). Esta afirmação é importante, pois propõe a integração de dois universos que, em muitas pesquisas acadêmicas, são colocados como opostos: a música popular e a música erudita. Diante desta discussão, a percussão entra como um elo apaziguador onde os instrumentos, independentemente da música

que estão tocando, têm muito a dialogar entre si. Com a abordagem integradora dos instrumentos de percussão, é possível enxergar a pluralidade deste instrumental tão vasto, o que enriquece sobretudo as aulas coletivas:

Por isso, a intenção não é se concentrar em um instrumento ou em uma linguagem musical específica. Considera-se a diversidade como um pressuposto para que os alunos possam compreender as características dos mais variados ritmos e manifestações musicais que constituem o universo da percussão, assim como as especificidades de cada instrumento. Dessa forma, abre-se a possibilidade de o aluno 'transitar em diferentes universos, podendo estudar bateria, percussão popular e percussão erudita, sem nenhum tipo de barreira ou restrição (PAIVA, 2004, p. 35).

O quarto pressuposto na dissertação de Paiva (2004) é a integração em um sentido mais abrangente, olhando para outras especificidades da prática pedagógica além da técnica e da mecânica do instrumento. A integração neste ponto, é referente a outro tipo de desenvolvimento do estudante ligado à criação musical, prática de ritmos, construção de repertório e performance, colocando todas estas questões no mesmo grau de importância frente à técnica instrumental.

O ensino coletivo de percussão carrega aspectos fundamentais para o desenvolvimento individual de cada estudante. A pesquisadora Catherine Furtado Santos (2013), descreve que durante as práticas em grupo existem possibilidades de desenvolver uma educação mais atenta aos processos de ensino-aprendizagem a partir da interação humana e criativa. Para a autora, o contexto coletivo é compreendido como um campo propício para a formação educativa, que pode ser construída com experiências significativas e colaborativas. Um exemplo relatado por Santos (2013) é a troca de saberes entre estudantes mais experientes e estudantes novatos, o que enriquece ainda mais a aprendizagem de percussão dentro do contexto de ensino coletivo. A coletividade nas aulas de percussão pode favorecer o aprendizado musical, mas, sobretudo, envolver aspectos da formação humana, como valorizar o outro, construir o conhecimento juntos e desenvolver um senso de colaboração.

A participação em um grupo afeta positivamente o desenvolvimento individual de cada aluno, favorecendo a criação de vínculos, a motivação e a construção de uma identidade musical. Teixeira (2012), relatou a influência de atividades em grupo para alunos de percussão. Segundo o pesquisador, o processo de ensino-aprendizagem nunca está dissociado de um contexto social, que oportuniza a relação entre os indivíduos inseridos no grupo e compreende este espaço como colaborador na criação de uma identidade pessoal e na ampliação de conhecimentos.

De maneira geral, o ensino coletivo, seja de qual instrumento for, tem muito a contribuir no processo de ensino-aprendizagem com relação a socialização, ao sentimento de pertencimento à um grupo, à troca de experiências e fortalecimento de vínculos entre os sujeitos. O diferencial do ensino coletivo de percussão está na diversidade do instrumental a ser trabalhado, na extensão de possibilidades sonoras, na interação entre diversos timbres, no aprendizado de técnicas distintas e na pluralidade cultural a partir do resgate de culturas marginalizadas, como a cultura afro-brasileira.

Em relação a identidade cultural de nosso país, especialmente sobre a cultura afro-brasileira, a percussão carrega grande parte da representação dos povos negros na contextualização histórica por trás de cada toque, ritmo e instrumento. Nesse sentido, Rafael y Castro (2021) explica que muitos estilos musicais brasileiros tocados por grupos de afoxés, escolas de samba, maracatus, etc, reproduzem fundamentos que foram trazidos pela diáspora negra. Alguns dos ritmos mais utilizados pela musicalidade brasileira, segundo Castro (2021), estabeleceram-se ao longo dos tempos, por aquilo que herdamos do continente africano. Desta forma, cabe aqui discutir a importância do ensino da música popular brasileira, principalmente dos ritmos que regem as manifestações culturais, porque “desconhecê-los seria desconhecer a própria identidade brasileira” (CASTRO, 2021, p. 31). A seção rítmica, de acordo com Castro (2021), é ponto central nessas musicalidades afro-brasileiras que carregam a própria importância do seu uso. O ritmo representa identidade territorial, cultural e social, que pode ser utilizado como representação da continuidade e manutenção dos saberes africanos trazidos para o Brasil. Este é um exemplo das conexões que o ensino coletivo de percussão pode alcançar, com caminhos para uma prática pedagógica que abarca outros sentidos, além do ensino

instrumental técnico, com grande possibilidade de desenvolver uma atividade performática de cunho sociocultural.

As metodologias aplicadas ao ensino de percussão são pouco discutidas se comparadas a outras áreas que utilizam as metodologias ativas já consagradas na Educação Musical, como é o caso das cordas friccionadas e instrumentos de sopro que sistematizaram o ensino, como exemplo, o método Suzuki. Para o ensino de percussão, ainda não foi desenvolvida nenhuma metodologia que se aplique aos seus modos de ensino, especialmente no que diz respeito ao ensino coletivo. Isto se dá por inúmeros fatores, mas um deles é o extenso – para não dizer infinito – número de instrumentos que a família da percussão possui. Embora muitos instrumentos sejam parecidos no seu modo de execução, cada um exige uma particularidade de estudos e técnicas singulares para uma performance bem executada. Esta falta de metodologia para o ensino de percussão pode ser interpretada de maneira positiva para a área, na qual os/as professores/as têm liberdade para desenvolver práticas alinhadas ao contexto de atuação e as especificidades de cada estudante.

A padronização dos modos de ensino tende a inibir a criatividade na construção do currículo e no planejamento pedagógico, pois aponta direções a serem seguidas sem levar em consideração: para quem, onde e quando estamos direcionando o ensino-aprendizagem. No entanto, existem métodos para o ensino e estudo individual de alguns instrumentos de percussão que podem ser utilizados como ferramenta auxiliar na sala de aula. Algumas associações internacionais compilaram rudimentos para o ensino técnico, uma delas, segundo Tullio (2014), é a Association of Rudimental Drummers (NARD), que publicou treze rudimentos para a técnica de caixa clara no ano de 1933. Outra associação importante e muito reconhecida ao redor do mundo, é a Percussive Arts Society (PAS) que publicou um compilado de rudimentos e artigos sobre percussão e também desenvolve palestras e publica frequentemente vídeos didáticos¹ sobre o universo percussivo com profissionais renomados da área.

Aqui no Brasil, são utilizados muitos métodos estrangeiros como material de apoio no processo de ensino, sendo os autores: Garwood Whaley, Michael Jansen, Mitchell Peters, Vic Firth, Ted Reed, Gary Chester,

¹ Acesse o canal do YouTube da PAS: <https://www.youtube.com/user/PercArts> (Acesso em 13/02/2023).

etc. Percussionistas brasileiros também publicaram apostilas e métodos de estudo, em destaque: Ney Rosauro, Luiz Sampaio, Oscar Bolão, Vina Lacerda, Ygor Saunier, Luiz D’Anunção, entre outros. Estes métodos brasileiros englobam não só a percussão orquestral, mas também a percussão popular, o ensino de pandeiro, de berimbau, dos tambores amazônicos e instrumentos do samba.

Retornando a discussão metodológica sobre o ensino de percussão, em particular o ensino coletivo, percebemos que os materiais didáticos ou métodos existentes preveem o estudo individual e técnico, dificultando sua aplicabilidade em um ambiente de ensino coletivo que envolve outras questões que não são somente técnicas. Conforme Melo (2015), o ensino coletivo de percussão vai muito além da transmissão de conhecimentos técnicos e teóricos, mas contempla posicionamentos socioculturais e históricos que o encaminham para a forma como ele ocorre atualmente, com características diferentes de um ensino performativo tradicional. Este autor constatou que existe uma diferença entre as metodologias tradicionais de ensino de música e as metodologias aplicadas no ensino coletivo de percussão, o que chamou de *metodologias abrangentes*. Este tipo de metodologia compreende que o trabalho coletivo desenvolvido com a percussão, revela outros resultados como a criatividade, a sensibilidade e a expressão.

Abordagem sociocultural no ensino coletivo de percussão

Como foi discutido no tópico anterior, o ensino coletivo de percussão carrega características singulares em relação ao ensino de outros instrumentos. Questões socioculturais podem estar presentes na prática pedagógica, seja por meio do ensino de determinado ritmo, seja pela contextualização cultural ou histórica dos instrumentos. Primeiramente, cabe aqui definir o que chamamos de abordagem sociocultural no campo da Educação Musical.

A compreensão de que questões sociais e culturais da contemporaneidade fazem parte da ação pedagógica de modo inerente aos conteúdos técnicos-musicais, vai na direção de uma abordagem sociocultural da educação musical. Neste sentido, todos os assuntos advindos do ensino musical são valorizados de maneira equitativa, não importando se as problematizações feitas ali são de cunho técnico-musical ou

abrangem discussões mais amplas acerca da subjetividade humana; todos os conteúdos são legítimos.

A música e seus ensinamentos são por si só fenômenos históricos e socioculturais. Helen Oliveira (2019) sugere pensarmos em intervenções que podemos fazer nas aulas de música a partir do reconhecimento da realidade dos/as estudantes. Por meio da incorporação dos contextos socioculturais no planejamento pedagógico, é possível enxergarmos uma educação musical com potência multicultural e determinada a acatar as tensões culturais presentes nas aulas. Quando um ensino de música considera o contexto sociocultural e tem em seu entendimento a acolhida de diversas culturas, o discurso dos/as estudantes passa a ser mais valorizado e suas intenções e desejos são conseqüentemente ouvidos. Portanto, a pluralidade cultural só existe dentro da sala de aula se a relação professor-estudante for dialógica. Sendo assim, educadoras e educadores musicais têm a oportunidade de desenvolver propostas mais inclusivas, plurais, capazes de valorizar cada sujeito com suas respectivas diferenças a partir da valorização dos contextos de atuação.

O ensino de percussão carrega uma bagagem histórica, seja da experiência vivida por quem aprendeu na fonte ou da sabedoria de décadas trazida por mestres e percussionistas que cresceram aprendendo essa cultura. Outro ponto que vale lembrar é a ligação direta da percussão brasileira com as raízes negras, de um povo marcado pela escravidão que sofre com o racismo estrutural impregnado na sociedade brasileira até os dias de hoje. Assim como aconteceu com o samba, outras manifestações de origens afro-brasileiras, periféricas e populares, demandam tempo para serem legitimadas por conta do preconceito ainda vivo. Todos estes fatores levam a discussão sobre o ensino de percussão para suas relações de classe, racialização e poder.

Dentro do contexto escolar, Gomes (1996) fala sobre a existência de uma ideologia racial presente nas escolas básicas, nas licenciaturas e também no desenvolvimento da carreira docente. Para a autora, o espaço escolar não é um âmbito neutro, nele é refletido todas as implicações da sociedade brasileira, inclusive a discriminação racial. De acordo com Gomes (1996, p. 81) “O racismo presente em nossas práticas escolares revela-nos o quanto temos ainda de avançar como profissionais-educadores/as”;

As questões socioculturais são inevitavelmente transportadas para a sala de aula. O ensino de percussão não trata somente de ensinar técnicas específicas de cada instrumento, mas também do contexto histórico por trás de cada ritmo ou cultura, que releva temáticas profundas e importantes a serem discutidas na formação docente, como por exemplo: identidade cultural e discriminações. O modo de ensinar e aprender percussão atualmente, não cabe em um material sistematizado nos modelos tradicionais de música que conhecemos, cada conteúdo passa por uma experiência vivida, que é única, adquirida no decorrer da trajetória profissional dos/as professores/as.

No ensino coletivo de percussão enxergamos reais possibilidades para que se desenvolva uma educação musical com abordagem sociocultural. Com o caráter multi-instrumental, os/as estudantes podem vivenciar um ritmo por completo, com todos os elementos rítmicos e musicais, e ainda serem transversalizados/as por um conteúdo histórico, com curiosidades que marcaram essas manifestações culturais e seus respectivos povos. Além disso, quando falamos em ensino coletivo de percussão no Brasil, a cultura popular e afrobrasileira é indissociável. Tocar os ritmos afrobrasileiros como capoeira, samba, maracatu, coco, e tantos outros, mas não mencionar de que forma essa cultura se originou, em que tempo e contexto foram incorporados essas manifestações e ritmos tão ricos para nossa música, é negligenciar a história da música popular brasileira.

Conforme trabalhado dentro de uma abordagem sociocultural, o ensino coletivo de percussão carrega a identidade da música brasileira. Não é sobre um tambor tocado coletivamente, é saber o que representa este tocar, quais relações conseguimos fazer, o que podemos ensinar além do conteúdo musical, quais reflexões podemos fazer no sentido de uma educação musical emancipatória. Outro fator que direciona o ensino coletivo para uma abordagem sociocultural é o sentimento de pertencimento, no momento em que valorizamos um tipo de música, muitas vezes marginalizado e que é próprio do território do/a estudante.

Finalizo este tópico reforçando a importância do reconhecimento das culturas populares brasileiras como conteúdo a ser debatido dentro das instituições de ensino formal e não formal, a partir de práticas que resgatem a identidade cultural do nosso país. O ensino de percussão é um dos caminhos para conectar os estudantes às raízes da música brasileira, bem como encorajá-los a utilizar este aprendizado

em seus espaços de atuação. Acredito que desta forma é possível vislumbrar uma educação musical voltada para a formação docente e humana, para que educadores/as musicais possam realizar uma prática de ensino mais conectada com a realidade brasileira.

Para finalizar

Neste tópico consta uma estrutura de planejamento pedagógico seguido de um exemplo, com o objetivo de disparar ideias e conteúdos para o ensino coletivo de percussão dentro de uma abordagem socio-cultural. O intuito aqui não é oferecer atividades prontas; pelo contrário, é trazer uma proposta para ser refletida, relatando minha própria experiência como docente que enxerga essa possibilidade dentro do ensino coletivo de percussão.

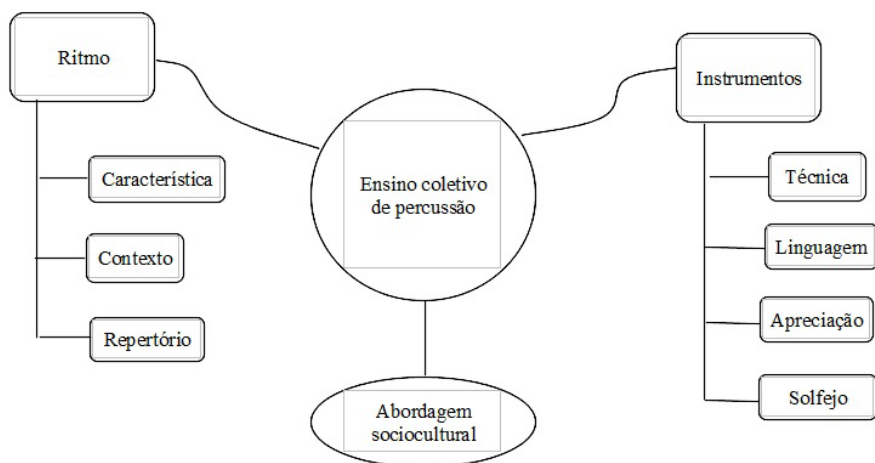


Figura 1: Planejamento
Fonte: produção própria.

É válido ressaltar que este esquema não garante uma abordagem sociocultural, isto vai depender do trabalho feito pelo/a docente no seu dia a dia em sala de aula. Segue abaixo um exemplo de como podemos conectar os conteúdos técnicos e musicais da percussão com

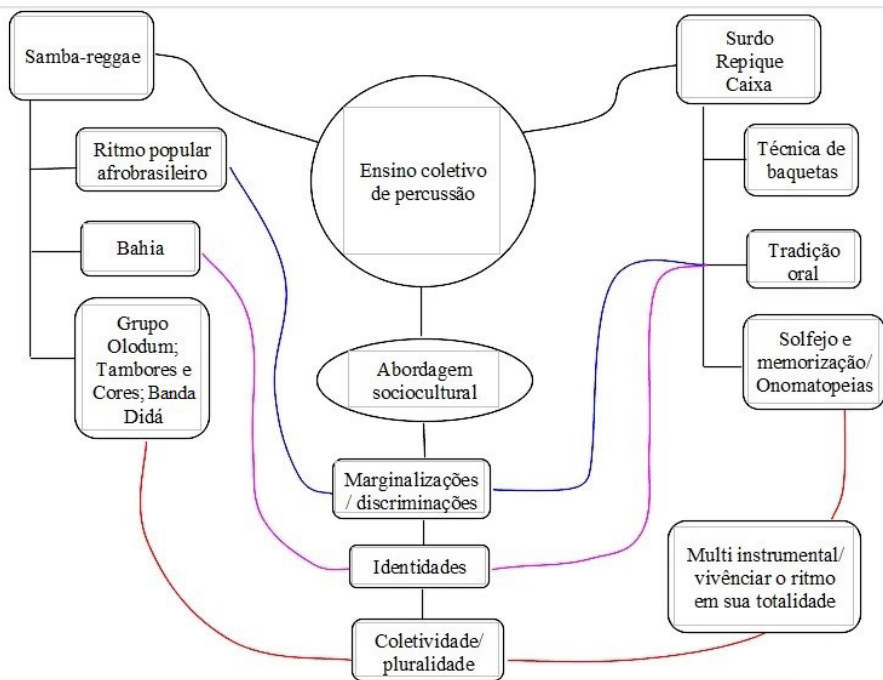


Figura 2: Exemplo
 Fonte: produção própria.

Um dos caminhos escolhidos foi o ritmo samba-reggae, a partir dele foram traçadas as características principais, o instrumental utilizado, as ferramentas pedagógicas, o repertório e o contexto que está inserido. Após o delineamento dos conteúdos musicais, foi pensado de que forma as questões socioculturais transversalizam a prática pedagógica. As linhas coloridas representam essa conexão entre ensino coletivo de percussão e abordagem sociocultural, que podem ser multiplicadas conforme o/a docente for aprofundando cada assunto.

A escolha de um ritmo afro-brasileiro abre um leque de possibilidades para refletirmos, junto aos/às estudantes, sobre as marginalizações e discriminações que a música, a cultura e as pessoas de raízes afro-brasileiras sofrem. A tradição oral também está ligada a estas questões de discriminação, pois na formação docente e no ensino musical, observa-se o apreço pela música de tradição escrita, que

requer habilidades teóricas e técnicas. Ensinar um ritmo da maneira como ele é feito na prática, é uma forma de valorizar a identidade e a linguagem musical própria do ritmo e legitimar o ensino-aprendizado da cultura popular, por meio da escuta, imitação, memorização e solfejo criativo com onomatopéias.

Além disso, todos estes saberes estão relacionados com o território onde este ritmo é praticado, neste caso a Bahia, local que oportuniza uma discussão acerca do contexto histórico, econômico, político, social e cultural. Com este exemplo do samba-reggae, é viável trazer outros ritmos da cultura baiana como o ijexá, a capoeira, o samba de roda, entre outros, e fazer as mesmas relações diante de uma abordagem sociocultural. Cada ritmo e cada experiência acerca do aprendizado dos instrumentos, vai resultar em características mas também em outras características muito particulares, seja na instrumentação, no toque, na técnica, ou na abordagem sociocultural.

O caráter multi-instrumental da prática percussiva foi conectado com a coletividade e pluralidade que o ensino coletivo de percussão proporciona. Estes dois assuntos foram ligados também aos grupos, bandas e referências para os momentos de apreciação. Mencionar os grupos que tocam o ritmo escolhido é fundamental para que os/as estudantes percebam que a coletividade está presente também na performance. O ritmo só resulta na sonoridade de samba-reggae se houver o senso de coletividade, a percepção dos demais instrumentos, o respeito a linguagem musical, a pulsação coletiva, etc. Ter com referência um grupo de pessoas tocando juntas, vê-las tocando e interagindo, pode ocasionar um processo de identificação. Para um/a estudante negro/a por exemplo, torna-se um momento de representatividade, que aflora o sentimento de pertencimento e traz legitimidade à cultura afro-brasileira. Para os/as demais estudantes não-negros, é um momento de respeito às diferenças, de compreender aos poucos a estrutura da racialização e afirmar posturas inclusivas e antirracistas no seu dia a dia.

Este foi um breve exemplo de que é possível traçar uma abordagem sociocultural no ensino coletivo de percussão. O objetivo foi ampliar as ideias sobre conteúdos a serem ensinados e mostrar outros resultados que podem ser alcançados com este tipo de abordagem. O conteúdo técnico e musical é essencial para o aprendizado de ritmos e instrumentos de percussão, mas o caráter sociocultural passa por questões humanas que também merecem um olhar cuidadoso. É de

responsabilidade do/a educador/a encontrar o elo entre estes dois universos e pôr em prática um ensino inclusivo, democrático e conectado com a realidade brasileira. Penso que este artigo pode contribuir com as publicações sobre ensino coletivo de percussão, com as reflexões sobre a prática pedagógica, trazendo elucidações para o desenvolvimento de um ensino que reconheça as questões socioculturais presentes na prática coletiva de percussão.

Referências

CASTRO, Rafael Y. *O ritmo como fenômeno multidimensional nas baterias de escola de samba e no candomblé: pontos de convergência a partir da diáspora africana*. 2021. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Música) Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

CRUVINEL, Flávia Maria. "Prefácio". In: DANTAS, Tais; SANTIAGO, Diana. (Org.). *Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuição da pesquisa científica*. Salvador, EDUFBA, 2017. p. 09 - 12

FERNANDES, João Paulo Lopes. *O ensino de instrumentos de sopro e percussão nas bandas de música: um estudo multicaso sobre duas bandas juvenis no Ceará*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) - Universidade Estadual do Ceará.

FREITAS, Emilia Maria Chamone de. *O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira*. 2008. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Música) - Universidade do Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOMES, Nilma Lino. "Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade". *Cadernos Pagu*, n. 6-7, p. 67-82, 1996.

MARCELINO, André Felipe. *Grupo de maracatu Arrasta Ilha: dinâmicas de aprendizagem musical em uma comunidade de prática*. 2014. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Música - Educação Musical). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

MELO, Felipe Brito de. *O Ensino coletivo de percussão e suas práticas de ensino/aprendizagem*. Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM. Natal, 2015.

NASCIMENTO, Sandro David Bezerra do. *Oficina de percussão no bairro coqueiro da praia: diálogos e possibilidades musicais inseridos no patrimônio natura*. RIHGRGS, Porto Alegre, n. 157 especial, p. 231-244, abril de 2020.

OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de. *Educação musical segundo uma perspectiva sociocultural: reflexões teóricas e práticas*. RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.23, n.3, p. 592-622, 2019.

OLIVEIRA, Rafael Alves de. *O desenvolvimento de arranjos para a prática coletiva da percussão com foco em ritmos populares brasileiros*. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Percussão da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019.

PAIVA, Rodrigo. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2004.

_____. *Grupo de percussão e aprendizagem musical: um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros*. Tese de Doutorado. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2015.

PIAZANI, Danilo Ribeiro. *O ensino coletivo de instrumentos musicais: reflexões acerca do modelo na perspectiva da experiência com a criação musical*. Anais do XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - Belo Horizonte, 2016.

RODOVALHO, Isabella Amaral Araújo. *Processos de Ensino e Aprendizagem Musicais no Grupo de Percussão do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira: um estudo com jovens*. Anais da III Jornada de Pesquisa do PPGMU/UFU. Agosto/2018, p.55-61.

SANTOS, Catherine Furtado. *Casa Caiada: formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas*. 2013. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SCHRADER, Erwin. *Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará*. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SOUZA, Henry Raphaely de. *Processos de ensino coletivo de bateria e percussão: reflexões sobre uma prática docente*. 2013. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Música), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis.

TEIXEIRA, Leandro Alves. *O grupo de percussão e a sua influência na aprendizagem da percussão*. 2012. Mestrado em Ensino de Música (Departamento de Comunicação e Arte), Universidade de Aveiro, Portugal.

TULLIO, Eduardo Fraga. *O grupo do Brooklin - semente da percussão contemporânea no Brasil*. 2014. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, Portugal.

Sobre a autora

Beatriz Schmidt é percussionista e educadora musical graduada em Licenciatura em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), possui Especialização em Percussão Popular pela EMESP - Tom Jobim, e atualmente cursa o Doutorado em Música, na especialidade Educação Musical, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pesquisa as temáticas que envolvem educação musical, percussão, escola básica, currículo e formação docente. Ministra cursos voltados para percussão popular e ritmos da cultura brasileira, e atua como professora de percussão no Projeto Guri com crianças e adolescentes. Como percussionista faz parte do duo de música instrumental, Corda & Platinela, e recentemente, participou da Turnê no Leste Europeu com o grupo Chronas, promovido pela Embaixada Brasileira, com apresentações nas capitais do Azerbaijão, Geórgia, Bulgária e Sérvia.

Recebido em 09/03/2022

Aprovado em 20/09/2022

A PESQUISA-AÇÃO APLICADA EM UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

APPLIED ACTION RESEARCH IN A STUDY ON THE MUSICAL DEVELOPMENT OF BABIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Cícero Rodarte Mião
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
cicerorodarte@gmail.com

Resumo

O texto que se segue traz o relato de uma pesquisa-ação realizada com bebês de uma rede de escolas públicas municipais, situadas na cidade de São Sebastião do Paraíso-MG. Ao descrever esta pesquisa, buscou-se refletir em que medida a pesquisa-ação pode ser empregada nos estudos focando o ensino musical e o conhecimento musical em geral, qual sua viabilidade e desafios que podem estar presentes em uma pesquisa-ação voltada para a área musical. A fundamentação teórica concentrou-se mais intensamente nos estudos de Morin (2004) e de Albino & Lima (2009).

Palavras-chave: ensino musical infantil; pesquisa-ação; viabilidade e desafios incorporados à essa pesquisa.

Abstract

The text that follows brings the report of an action research carried out with babies from a network of municipal public schools, located in the city of São Sebastião do Paraíso-MG. When describing this research, we sought to reflect to what extent action research can be used in studies focusing on musical teaching and musical knowledge in general, what is its feasibility and challenges that may be present in an action research focused on the area musical. The theoretical foundation focused more intensively on studies by Morin (2004) and Albino & Lima (2009).

Keywords: Action research; music research; music in early childhood education.

O artigo em questão relata de que maneira a pesquisa-ação, enquanto metodologia de investigação, foi empregada em uma tese de doutoramento dirigida para o ensino e o desenvolvimento musical de bebês entre 0 e 2 anos, em uma rede escolas públicas municipais na cidade de São Sebastião do Paraíso, no interior de Minas Gerais. Como fundamentação teórica, pautei-me mais intensamente na publicação de Morin (2004) e no artigo de Albino & Lima (2009), sem desconsiderar outros pesquisadores.

Nesse intento busquei integrar as perspectivas teóricas destes autores à minha prática docente com bebês, que vem ocorrendo nesta cidade desde 2017. Esse trabalho pedagógico tem caráter interdisciplinar, pois exige do pesquisador a análise e estudo de pesquisas realizadas por pesquisadores de outras áreas de conhecimento. Neste caso, os pesquisadores que atuaram e atuam com o desenvolvimento humano voltado para a infância, estudiosos da cognição musical, da educação propriamente dita e da educação musical, de forma a interligar parte desses conhecimentos a minha pesquisa.

Essa pesquisa só foi possível em razão de minha formação – Graduação em Licenciatura em Música e Mestrado em Psicologia. Nessas duas habilitações, vivenciei situações muito relevantes que impactaram diretamente o meu modo de pensar, de me expressar de me relacionar, de analisar e até mesmo de pesquisar.

Ao buscar bases teóricas que integravam a Psicologia do Desenvolvimento com a Música, embasei-me na teoria sobre a formação de conceitos de L. Vigotski (2010) e nos estudos da gênese da imitação de J. Piaget (1975). No campo da educação musical recorri às pesquisas de Malloch (1999/200), Parizzi (2009) e no campo da cognição musical avaliei os textos de Ilari (2002; 2003; 2004) que abordam o desenvolvimento musical do bebê sob diferentes perspectivas.

Esse referencial teórico inspirou a construção empírica da proposta, dialogando diretamente com os resultados, de modo a revelar suas características e projetou uma pesquisa de natureza interdisciplinar que

avaliou cada uma dessas áreas como sustentáculo na realização desta pesquisa-ação, tendo em vista que dela eu participei integralmente do processo de implantação dessa modalidade de ensino (ensino musical para bebês na educação infantil), deste modo, trabalhei com uma equipe participante do processo e a pesquisa foi tomando um delineamento diferenciado após a leitura dos pesquisadores citados¹.

A pesquisa-ação nutre-se de linhas de pensamentos que apontam para pesquisas imersivas, que vão de encontro com a realidade de determinados contextos e não estão focadas na realização de uma investigação com “neutralidade observacional”. Ao contrário, ela exige a participação de um sujeito ativo no contexto da pesquisa e, ao mesmo tempo, focado tanto nas próprias práticas docentes, como na importância de adequar as experiências obtidas ao caminhar do processo. Segundo Barbier (2000), a pesquisa-ação caracteriza-se quando o pesquisador se insere em um contexto específico e promove mudanças de forma ativa e presencial no ambiente estudado, por meio de práticas relacionadas à pesquisa.

Albino e Lima (2009) defendem que a pesquisa-ação contraria alguns aspectos fundamentais das metodologias tradicionais, tais como a generalização e a neutralidade na relação entre pesquisador e objeto de pesquisa, talvez por isso ainda seja uma prática pouco utilizada nos estudos voltados para a educação musical. Ao investigar seu objeto de pesquisa ela busca investigar aspectos intersubjetivos que o ambiente proporciona, fato que gera um contexto de pesquisa que pode ser profundamente orgânico e mutável, exigindo do pesquisador a habilidade de reestruturar, dialogar, flexibilizar e as vezes até mesmo ressignificar sua prática de investigação e atualizar o contexto. Esse processo ocorre a partir de um diálogo contínuo e reavaliações constantes entre os envolvidos, promovendo uma dinâmica investigativa sob um sentido experimental, vivenciado e pouco esporádico.

Para que isso ocorra Albino e Lima (2009) reforçam a necessidade de o pesquisador conhecer o contexto no qual o trabalho está sendo realizado. Outro aspecto a ser levado em consideração, é a pouca previsibilidade dessa metodologia. Normalmente há um contexto e um certo direcionamento, ou seja, o que se busca compreender,

1. Mais informações vide Tese em Andamento realizada no IA-UNESP, intitulada De “lá do” interior: O desenvolvimento musical de bebês de 0 a 2 anos em aulas de música de escola pública.

porém, o ambiente pesquisado adquire “vida própria” e pode mudar completamente, bem como o tempo necessário para realizá-la. Daí a necessidade de criar um sistema de análise próprio para cada pesquisa, com contexto específico.

Barbier (2002) aponta essa característica “orgânica” de investigação como a principal causa de resistência em se trabalhar com a pesquisa-ação, principalmente em cursos de graduação, nos quais os estudos, geralmente, são realizados em um espaço de tempo um tanto restrito.

Vale ressaltar que a pesquisa-ação é contrária às intervenções imediatas. As modificações acontecem em consonância com as averiguações dos dados. O processo é mutável, ou seja, não se busca compreender algo tido como centro do estudo, mas sim, adequá-lo de acordo com aquilo que se busca compreender (ALBINO & LIMA, 2009).

O próprio ato reflexivo leva o estudioso dentro da pesquisa-ação, a repensar a prática e interagir com o contexto. Na elaboração de minha pesquisa, foram inúmeras as vezes em que precisei reestruturar os meus procedimentos investigativos, a minha prática docente, principalmente quando inter-relacionava a minha prática com as leituras dos pesquisadores consultados. Tive de me aproximar ainda mais dos pais das crianças, participar mais efetivamente do cotidiano dos CMEI's, estreitar meus laços com as monitoras, diretoras e com a Secretaria de Educação, além de acompanhar sistematicamente, enquanto pesquisador e docente, o desenvolvimento musical das crianças. Várias experiências foram incorporadas em meu diário de campo, quadros e tabelas remodelados, foram adicionadas algumas entrevistas complementares. Atitudes muito mais inovadoras e responsáveis foram integradas nas minhas ações em sala de aula. Com isso tive a oportunidade de ser muito mais objetivo e efetivo na postura e nos objetivos pedagógico-musicais conquistados gradativamente, além de promover com os demais docentes uma discussão acadêmica e um dialogismo com todos os envolvidos no processo investigatório. Desta pesquisa-ação surgiu a importância de realizar um curso de capacitação musical para os professores e pedagogos interessados no aprendizado musical, entre outras medidas, bastante significativas para o aprimoramento musical destes profissionais.

Essa postura fez com que as monitoras que trabalhavam comigo em sala de aula e as diretoras mostraram-se muito mais atentas no sentido de entender, aprender e respeitar minha proposta de trabalho frente aos bebês.

Segundo Morin (2004), esse é um pilar básico da pesquisa-ação, todos os envolvidos no processo são atores na construção da pesquisa, de forma significativa. Há nessa conduta metodológica uma total inclinação para o diálogo efetivo entre a pesquisa e a *práxis*; na verdade, há uma verdadeira eclosão paradigmática. Por isso, todos os atores são envolvidos no processo de ensino, de forma consciente e transparente.

Outro aspecto fundamental na pesquisa ação concentra-se na ação transformadora que ocorre durante a investigação. As diferenças entre as ações e as relações realizadas pelos bebês ao longo de um ano, ocorreram em patamares qualitativos e quantitativos, de modo a revelar que houve um processo desenvolvimental não só humano, quanto musical desses bebês e essas ações tiveram um impacto significativo tanto do ponto de vista pedagógico, quanto no meu modo de atuar em sala de aula.

Foi esta inserção ativa e contínua no meu pesquisar que solidificou ainda mais esta investigação, situação que se coaduna com o relato de Albino e Lima (2009) que relatam que nesta metodologia, a ideia de atuação conjunta no estudo, derruba as barreiras hierárquicas entre o pesquisador e o contexto. Este tipo de conduta me agradou muitíssimo, já que adotar uma pesquisa-ação em uma comunidade escolar extrapola as barreiras do material estudado em si; a ação se torna um organismo efetivo na aproximação da academia com a sociedade, e isso é particularmente interessante neste estudo, pois estamos falando de uma cidade do interior, onde não há universidade significativamente ativa no campo de pesquisa em cursos superiores de música e, muito menos, na pós-graduação voltada para educação musical.

Uma observação pertinente é que ao coletar dados durante o ano de 2019, posso dizer que este trabalho se transformou em um estudo longitudinal². Essa afirmação se deve à faixa etária da criança, pois a perspectiva de tempo em relação ao processo desenvolvimental

2 Entende-se longitudinal, segundo Fitzmaurice, Laird e Ware (2011), como a análise continua que acontece em um espaço significativo de tempo.

difere entre um bebê e um adulto. Em outras palavras, as mudanças mais ou menos constantes normalmente acontecem com mais frequência em crianças pequenas (VICOSTKI, 2010). Isso fica evidente se pensarmos em um aspecto importante dessa questão - o tempo vivido. Para uma criança de 3 anos, 1 ano representa 33% de sua vida até então, por tanto, esta análise continua quanto ao período pesquisado, pode se configurar como um estudo longitudinal.

Outra peculiaridade da pesquisa-ação é a adequação que ela possibilita ao pesquisador no sentido de atender à diversas circunstâncias, consideradas as questões contextuais, práticas e éticas que a ela se integram. Isso se configura como uma proposta de estudo que é vivenciada, experimentada, bem mais intensa do que a realização de uma pesquisa científica sob a égide de uma perspectiva altamente científica positivista que controla as variáveis sob o olhar neutro do pesquisador. O caráter intervencionista de uma pesquisa-ação possibilita e promove mudanças no ambiente investigado, integra o estudo formal à prática do dia a dia por meio da relação ativa entre o pesquisador e os envolvidos na situação. Além do mais, ela pode se servir de diferentes técnicas de pesquisa, no sentido de atender aos objetivos do estudo, que podem ser alteradas ao longo do percurso, desde que mantidos o rigor e o compromisso de trato com os dados que uma pesquisa formal exige (ALBINO, LIMA, 2009).

Sob essa perspectiva, durante o processo de análise adotei uma atitude de observação de comportamento, conforme descrito por Pellegrini (1996), criando categorias para observar as manifestações musicais das crianças, visando atender o objetivo geral da investigação, ou seja, *descrever as organizações das ações musicais do bebê de até 2 anos e relacioná-las ao processo de desenvolvimento musical*.

André Morin (2004) chama a atenção para o cuidado com o processo de análise de dados. Segundo o autor, não é raro o pesquisador que realiza uma pesquisa-ação, utilizar uma técnica de análise baseada em um protocolo pré-estabelecido e endurecido pelos rigores acadêmicos ditos tradicionais. Os rigores são fundamentais, obviamente, mas quando falamos de pesquisa-ação, esses se dão no processo em si e não na ferramenta utilizada, entendendo-se aqui, a técnica de análise como uma ferramenta. Foi para não cometer esse deslize, que realizei uma primeira análise contendo o protocolo de análise a partir do próprio contexto analisado, levando em consideração todas

as especificidades do ambiente e do público, para posteriormente analisar sistematicamente esse mesmo ambiente e o público. Sobre isso, Morin relata:

A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática (MORIN, 2004, p.56).

Outro procedimento adotado foi o acompanhamento em situação de interação, conforme proposto por Kreppner (2001; 2011). Nesse caso o pesquisador se coloca em uma relação direta com o objeto de pesquisa e realiza determinados registros, enfatizando a coleta de dados em vídeo. Morin (2011) chamou de *participação* essa interação ativa entre o pesquisador e contexto. Para o autor essa ação é inerente à tomada de consciência sobre a inserção ou atuação de um pesquisador em um determinado meio. Não basta fazer parte como acontece com a engrenagem em uma máquina, é necessário que seja um ato carregado de significados, que alcance ou mesmo resgate o papel humano do processo.

Por outro lado, as ações realizadas envolvem uma ampla gama de atores que contribuíram ativamente na construção da estrutura da pesquisa. Como já afirmado, os diálogos constantes com as diretoras, monitoras, equipe da secretaria de educação e pais, somado ao olhar atento de cada demanda emergente por parte dos bebês, evidencia um perfil de pesquisa-ação que Morin (2004) denomina como *Integral*.

Segundo ele, a *Pesquisa-ação Integral* caracteriza-se como uma ação transformadora. Esse processo se dá em um diálogo esclarecido e aberto, entre o individual e o coletivo, com engajamento comum entre ambos. Nesta pesquisa, isso se deu mais evidentemente na dimensão pedagógica das oficinas de musicalização para bebês, pois ao vislumbrarmos os indícios do desenvolvimento musical dos bebês, abrimos possibilidades para discussões significativas, tanto na abordagem educacional da música, quanto para a sua importância dentro da rede municipal de educação infantil de São Sebastião do Paraíso.

Morin (2004, p.61) estrutura a *pesquisa-ação integral* em 5 características básicas. A primeira seria o “Contrato”, que são as condições que asseguram as ações. No caso desta tese, foi uma iniciativa aberta, sem estrutura pré-definida, além apenas do público e da problemática. A segunda é a “Participação” que aqui se deu em cooperação com os atores. A terceira característica é a “Mudança”, que no caso deste estudo, aconteceu pela transformação em decorrência das reflexões sobre o desenvolvimento musical e pelo próprio processo desenvolvimental dos bebês. O quarto atributo é o “Discurso”, neste trabalho configurado como esclarecido e transparente e, nesse sentido, para a manutenção da clareza, houve um grande cuidado com o tipo de discurso a ser adotado, para que todos compreendessem, ao máximo, a proposta de estudo. Nesses termos é que ocorreu a construção do material digital da tese. Por fim, a característica “Ação”, que ocorreu em 3 áreas codependentes: individual (pesquisador), coletivo (toda equipe educacional e os bebês) e comunitário (pais das crianças).

Na etapa que diz respeito ao “Fechamento de todo o arco de pesquisa”, revela-se mais uma característica da pesquisa-ação, relacionada ao acompanhamento em situação de interação. Ao relatar e refletir sobre as observações realizadas, fiz o que Morin (2004) ressalta como “descrição enriquecida”. Nesse processo, revela-se não só as ações dos bebês, apesar de ser esse o foco da pesquisa, mas também o contexto em que elas aconteciam, bem como as inter-relações presentes. Essa situação, como apontei na sessão anterior, é carregada de subjetividades que, apesar de não serem objetivos principais neste estudo, influenciam as ações musicais dos bebês e por isso, são consideradas parte do processo.

A pesquisa-ação desta tese, em grande medida, seguiu os preceitos discutidos por Morin (2004). Primeiramente analisamos uma prática comum ao dia a dia da criança e partimos de um discurso ordinário dessas atividades em direção a um discurso crítico, por meio da reflexão sobre a própria prática daquele contexto, com o enfoque no desenvolvimento musical dos bebês. Esse procedimento, naturalmente interdisciplinar, assim é relatado por Morin:

[...] em pesquisa-ação integral, o discurso é o entendimento que passa a um esclarecimento favorecendo o engajamento. Faz do homem e da mulher os autores da história e permite

transformar o mundo. A ação não precisa ser interrompida, mas deve ser considerada como fator, favorecendo a interdisciplinaridade por causa da complexidade do real (MORIN, 2004, p.78).

Por fim, em resumo, esta é uma pesquisa-ação que trata do desenvolvimento musical do bebê, tendo por base a análise de suas **ações musicais**. A dupla empregabilidade da palavra ação nos revela a natureza viva deste estudo. Na essência de uma pesquisa-ação, está a mudança e a transformação. Neste estudo, isso se dá também de forma duplamente conectada, primeiro no sentido desenvolvimental da criança, no qual ela naturalmente vai se transformando, se modificando. O segundo aspecto é a transformação e, muitas vezes, reformulação do contexto e de seus atores: educadores, profissionais da educação e, por que não, dos pais, diante das novas informações que esta investigação trouxe por meio de um discurso esclarecido.

A pesquisa-ação, nesta vivência, se mostrou uma forma eficaz e bastante coesa com a proposta objetivada. O fato de o pesquisador se inserir ativamente em um contexto e registrar este processo, traz de forma muito natural o estudo para uma situação empírica de pesquisa, o que ainda não está tão presente nas pesquisas em música realizadas no Brasil, principalmente em Educação Musical.

Por outro lado, a pesquisa-ação se revelou um caminho bastante desafiador em alguns pontos, a se destacar principalmente o fato de ela ter sido realizada em um contexto real o que implica em incontáveis possibilidades de variação no estudo, além de depender sobremaneira deste contexto. No meu caso, ela só pode ser realizada porque eu me encontrava em uma instituição de ensino infantil nesta Municipalidade, realizando um trabalho musical direcionado aos bebês na faixa de 6 a 24 meses – um contexto não tão comum na educação musical infantil no Brasil.

Um outro ponto, que considero fundamental ao se pensar em pesquisa-ação é que a íntima relação entre o pesquisador e o ambiente pesquisado, demanda tempo para ser construída. Talvez, esse seja o principal motivo de ela ser pouco propagada nos PPGS de Música, considerando-se o período exíguo destinado à construção de suas

dissertações e teses, fato que ocorre também nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música na confecção dos TCCs.

No meu caso, só foi possível desenvolver esta pesquisa porque eu já me encontrava em atividade nas oficinas de musicalização para bebês neste Município desde 2017 e pelo fato de ter realizado o meu Mestrado em Psicologia interligando a Música e a Psicologia Desenvolvidora, o que me possibilitou continuar a pesquisa anterior no Doutorado

Um outro ponto extremamente importante é que a maioria das Instituições de Ensino na Educação Básica, apesar de contar com ordenamentos que valorizam a inclusão das Artes de forma sensibilizatória e lúdica para esta faixa etária e não de maneira tecnicista, nem sempre é aplicada de forma regular nas matrizes curriculares adotadas e principalmente em sala de aula, quando não, no que se reporta ao ensino musical, em grande parte ele é ministrado por pedagogos que não tiveram nos seus cursos de formação aulas de música, fato que me fez observar o quanto os cursos de capacitação musical para esses professores era indispensável. Nesse caso é importante, que o educador musical entre em diálogo com a Secretaria Municipal de Educação do Município, a Superintendência Regional de Ensino, a Prefeitura, as demais escolas de educação básica periféricas e principalmente com os pais, para que seja valorizado esse tipo de aprendizado desde a mais tenra idade. Isso demanda muito tempo e muito trabalho, mas faz sentido, se quisermos desenvolver uma pesquisa-ação com ação pedagógica transformadora.

Nos estudos em música e, de modo especial, na educação musical, temos muitos trabalhos acadêmicos maravilhosos, um pouco distantes do cotidiano escolar e de um diálogo efetivo com a comunidade. Mas quando se pensa em uma pesquisa que acontece diretamente na sociedade, em uma situação ordinária de aula de música para bebês em escola pública, os resultados produzidos são bem mais efetivos, pois temos o privilégio e a oportunidade de observar a realidade *in loco*, para tentar compreendê-la, mesmo que parcialmente, dividindo essas observações com a comunidade. Deste modo, a pesquisa-ação antes de tudo, é uma aproximação da academia com aqueles que, talvez, não tiveram a oportunidade de ter contato com este universo de pesquisa, que tem como função promover uma melhor qualidade de vida a todos.

REFERÊNCIAS

ALBINO, C. LIMA, S. R. A. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. *Revista Música Hodie*, v. 9, n. 2. Goiânia, 2009, p. 91-104.

CUNHA, O. O. Caminhos da Avaliação no Prolicenmus: da fonte de inspiração à oferta de um modelo. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação. Escola de Música. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2020.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: A percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, v. 7, p. 83-90, 2002.

_____. A música e o cérebro: Algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, v. 9, p. 3-14, 2003.

_____. Aspectos da cognição musical implícitos em representações inventadas e desenhos de crianças e adultos. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical - APEM*, v. 118, n. 1, 2004, p. 27-43

KREPPNER, K. Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, v. 17, 2001, p. 97-107.

_____. Aplicando a metodologia de observação em psicologia do desenvolvimento e da família. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

MALLOCH, S. Mothers and Infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae, Special Issue*, 1999/2000, p. 29-57.

MIÃO, C.R. LIMA, S.R.A. O Ensino musical na Educação Infantil e sua possível relação com a teoria desenvolvimental proposta por L. Vigotski. *Revista Tulha, Ribeirão Preto*, v. 6, n. 2, pp. 64-89. 2020.

MORIN, André. Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PARIZZI, M. B. O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PELLEGRINI, M. C. K. Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade São Francisco, Bragança Paulista/SP, 1996.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

VIGOTSKI, L. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

Sobre o autor

Doutor em Música pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2022), Mestre pelo Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (2016), na área de Psicologia Social e Socioeducativa, bolsista CAPES, graduado em Educação Musical - Licenciatura, pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2015). Idealizador do programa de extensão universitária “Música Viva” que atendeu centenas de crianças em situação de vulnerabilidade social na região de São João del-Rei - MG, entre os anos de 2013 a 2017. Idealizador da implementação da educação musical na Educação Infantil de São Sebastião do Paraíso - MG, que atende em média 2500 crianças todos os anos, desde 2017. Tem experiência na área de Educação Musical, com ênfase em Musicalização, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, musicalização infantil e para bebês com crianças em situação de vulnerabilidade social. Atualmente é professor de musicalização na rede municipal de educação infantil de São Sebastião do Paraíso-MG.

Recebido em 12/03/2022

Aprovado em 22/07/2022

AS CURVAS DO SAXOFONE: PROTAGONISMO E SUBLIMINARIDADE NA MÚSICA POPULAR DANÇANTE DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE DO BRASIL

THE CURVES OF THE SAXOPHONE: PROTAGONISM AND SUBLIMINALITY IN POPULAR DANCE MUSIC FROM THE NORTH AND NORTHEAST REGIONS OF BRAZIL

José de Carvalho Oliveira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
josedecarvalhosax@gmail.com

Resumo

Este estudo aborda o saxofone sob a perspectiva da utilização e representatividade do instrumento como figura de narrativa nas temáticas de amor, paixão e sensualidade na música das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Como resultado, a partir dos trabalhos de Lago (2015) e Segell (2005), o texto apresenta apontamentos iniciais sobre subliminaridade, como também, a hipotética origem das relações imagéticas entre saxofone e sensualidade. Para análise das imagens, tem-se como base os princípios de Peirce (2005). Em relação à hibridação de culturas e as influências afro-latino-caribenhas na música regional amazônica, como base, os trabalhos de Teixeira (2018) e Caraveo (2019). No tocante ao forró eletrônico, como referência, os estudos de Albuquerque Júnior (2006), Madeira (2002) e Cordeiro (2002).

Palavras-chave: Saxofone; Sensualidade; Música Brasileira; Forró Eletrônico; Subliminaridade.

Abstract

This study approaches the saxophone from the perspective of the use and representation of the instrument as a narrative figure in the themes of love, passion and sensuality in the music of the North and Northeast regions of Brazil. As a result, based on the works of Lago (2015) and Segell (2005), the text presents initial notes on subliminality, as well as the hypothetical origin of the imagetic relations between saxophone and sensuality. To analyze the images, we used Peirce's principles (2005) as a basis. Regarding the hybridization of cultures and Afro-Latin-Caribbean influences in Amazonian regional music, as a basis, the works of Teixeira (2018) and Caraveo (2019). With regard to electronic forró, as a reference, studies by Albuquerque Júnior (2006), Madeira (2002) and Cordeiro (2002).

Keywords: Saxophone; Sensuality; Brazilian Music; Eletronic Forró; Subliminality.

Introdução

A compreensão de música, entendida como forma de comunicação social possui códigos próprios de linguagem ao mesmo tempo em que é singular e acessível, porém, pode ser também de difícil inteligibilidade e tradução quando apresentada fora de seu contexto ou de seu meio cultural. No entanto, o fato de estar inserida em várias atividades sociais faz com que a música se desdobre em significados múltiplos que decorrem dessa interação, constituindo-se em um importante meio dialético a partir da organização dos sons por especialistas (produtores) para outras pessoas (receptores), de maneira que possibilite uma forma simbólica de comunicação na inter-relação entre indivíduo e grupo (MERRIAM, 1964, p. 27). Sobre a construção dessa dialética, compreende-se que ela pode acontecer de múltiplas formas estabelecidas pelas mais diversas figuras de narrativa, podendo ter unicamente o som como protagonista, seja na sonoridade singular de um determinado instrumento, de um estilo vocal e/ou de uma rede de relações possíveis e necessárias entre diferentes sons. No entanto, é possível também a utilização de outros elementos na composição desse plano, como, por exemplo, a utilização de imagem e/ou movimento para construção dessa narrativa.

Concernente à utilização de instrumentos musicais como figura de narrativa em relação à música de concerto, o emprego unicamente do som de um determinado instrumento para essa representação é algo bastante comum, visto que a maior parte da cadeia produtiva desse segmento, apesar de ter também uma parcela significativa de música cantada, é dedicada à produção de uma música estritamente instrumental, sem a utilização de texto cantado.

Especificamente sobre a utilização do saxofone (objeto deste estudo), como figura de narrativa no que se refere à música clássica de tradição europeia, berço do instrumento, apesar do absentismo em relação à sua utilização nesta chamada música de concerto, ressalta-se o seu protagonismo em obras de ampla notoriedade, como, por exemplo, no segundo movimento denominado *Velho Castelo* na orquestração de Maurice Ravel para *Quadros de uma Exposição* de Modest Mussorgsky (1874). Sobre um ritmo monótono e persistente, ouve-se uma melodia de caráter eslavo, antiga balada entoada por algum trovador medieval, em que Ravel confia a melodia principal ao saxofone alto, que paira sobre a delicadeza das cordas em surdina. Entre outros exemplos significativos, citamos o Prelúdio da *Bachianas Brasileiras N.º 2*, de Heitor Villa-Lobos (1930), intitulado “O canto do Capadócio”. Neste prelúdio, Villa-Lobos utiliza o saxofone evidenciando-o ao longo de todo o movimento na interpretação de um personagem desenhado a partir da melodia tocada pelo instrumento. Tendo como base o uso de elementos composicionais repletos de uma brasilidade intrínseca, tipicamente villalobiana, o instrumento conduz à representação do “capadócio” que, embora traduzido na partitura como *country man*, remete também ao pejorativo, significando trapaceiro, malandro – figura tipicamente relacionada ao malandro carioca. Sobre a utilização do saxofone na música brasileira de concerto (OLIVEIRA, 2019, p. 41-44), entre os compositores brasileiros com destaque dentro desse segmento, Villa-Lobos foi o que mais recorreu ao saxofone em suas obras. O compositor explorou as diversas possibilidades sonoras do instrumento, ora como recurso harmônico, ora como recurso timbrístico, ou inserido na instrumentação de obras orquestrais de grande fôlego como, por exemplo, a *Sinfonia 4* (1919), *Choros 10* (1926) e/ou em conjuntos de câmara como o *Sexteto Místico* (1917), *Noneto* (1923) e *Quatuor* (1921). Ademais, Villa-Lobos também recorreu ao saxofone como instrumento solista em uma obra concertante, compondo em 1948, a *Fantasia para saxofone soprano ou tenor e pequena orquestra*, sendo esta, talvez, a principal obra para

o instrumento, um cânone do repertório mundial do saxofone soprano (LYLEY, 1998).

Em relação à utilização do saxofone na música popular brasileira, observa-se que o instrumento tem ocupado lugar de destaque ao longo do último século, como, por exemplo, no choro, tendo em Pixinguinha seu maior expoente. O instrumento tem marcado presença nos mais variados ambientes desde o carimbó (gênero típico do Estado do Pará) ao *Pop Rock Nacional* dos anos de 1980. No que concerne ao *Pop Rock Nacional*, o instrumento possui melodias muito conhecidas pela grande massa consumidora desse segmento, como, por exemplo, a introdução da canção *Pintura Íntima*¹ do primeiro compacto da banda Kid Abelha e os *Abóboras Selvagens* gravado pela *Warner* (1984) e, na introdução da versão da banda Roupas Novas para a canção *Anjo*², de Dalton, Claudio Rabelo e Renato Corrêa lançada no primeiro compacto da banda pela Polygram (1983). Na esteira dessa dialética, observa-se também que o saxofone se fez presente em outras canções de repercussão nacional por intermédio de gêneros como o pagode, no início da década de 1990, com os grupos Raça Negra e Só pra Contrariar.

Sobre as raízes da popularidade do saxofone no Brasil, Carvalho (2015) atribui ao impacto das *jazz-bands* na década de 1920, a chamada era do *jazz*, período em que o saxofone se transforma em uma espécie de embaixador da cultura estadunidense em processo de sobreposição à forte influência francesa nos meios culturais brasileiros (CARVALHO, 2015, p. 4). Em parte, Pinto (2011), justifica essa massificação ao fenômeno acontecido nos Estados Unidos da América, conhecido como *saxophone craze*, ocorrido entre os anos de 1915 e 1925, pela disseminação massiva do instrumento, comparável ao que ocorreu com a guitarra nos anos 60 (PINTO, 2011, p. 4).

No que diz respeito a perspectiva de massificação do saxofone em um sentido mais amplo, para melhor compreensão, podemos dividir esse dinamismo em duas partes. Inicialmente, conforme visto no parágrafo anterior, observa-se esse fenômeno na primeira metade do século XX, e depois na segunda metade, a partir dos anos de 1950 por intermédio de um processo cumulativo, onde outras referências nesse meio foram se adensando ao longo do tempo.

1 <https://www.youtube.com/watch?v=DCKO77jCiDU> - Acesso 06 jan. 2022.

2 https://www.youtube.com/watch?v=t_eITz8dUsM - Acesso 06 jan. 2022.

Dentre as referências que contribuíram para a popularização do instrumento na segunda metade do século XX, destacamos as gravações do saxofonista Michael Brecker (1949-2007) no solo da música *Your Latest Trick* da banda Dire Straits, de 1985; ou na melodia bastante característica de *Careless Whisper*, do cantor londrino George Michael (1963-2016) lançada em 1984. Nos anos 1970 a partir da música *The Logical Song*, da banda Supertramp lançado em 1979, ou em *Baker Street* de Gerry Rafferty (1947-2011) de 1978. Cabe ressaltar também as aparições do saxofone em gravações estadunidenses ainda dos anos 1960, como nos arranjos de Henry Mancini, caso do tema da *Pantera Cor de Rosa*, de 1963, ou ainda nas interpretações do saxofonista Earl Bostic (1913-1965) em *Harlem Nocturne* nos anos 1950, no que convencionou-se chamar de “*easy listening*”, estética que corrobora com a ideia de instrumento para *streap-tease* mencionado por Mário Ficarelli no subitem 1, p. 7 (FICARELLI *apud* RYDLEWSKI, 1999).

Entretanto, no Brasil, a partir do ano de 1992, a massificação do instrumento nos mais variados ambientes atinge seu ápice com o saxofonista estadunidense Kenneth Bruce Gotelick, artisticamente conhecido como Kenny G.

Com mais de 75 milhões de discos vendidos cujo início das vendas se fez com a música *Songbird* (1986), Kenny G teve presença significativa nos anos de 1990 nas paradas de sucesso da música instrumental, sobretudo nos Estados Unidos da América. No Brasil, além de *Songbird*, sua popularidade se deu também por intermédio da música *Theme From Dying Young* (1991), trilha sonora do filme “Tudo por Amor” estrelado por Julia Roberts, lançado em 1991. A partir da popularidade de Kenny G, no Brasil, sua música foi utilizada incessantemente como música ambiente de elevador, rádio da madrugada, no táxi, em cerimoniais diversos, sala de espera de consultórios médicos e, entre outros, em centrais telefônicas. O colunista Antunes (2021), ao comentar sobre a estreia do filme “*Listening to Kenny G*” em 4 de dezembro de 2021 (série documental da HBO *Music Box*), afirma que o músico (Kenny G) exerce uma espécie de relação de amor e ódio, ou seja, se você o conhece, ou ama, ou o odeia. Por um lado, os “críticos de jazz o detestam porque ele nunca, “nunquinha”, seguiu qualquer tradição jazzística”; por outro, quem o venera, o aprecia justamente por suas melodias de fácil identificação, compreensão e memorização, o que, segundo Antunes, é resultado de muito trabalho e de uma busca por algo que primeiramente agradasse ao próprio músico.

Kenny G soprava seu saxofone até encontrar aquilo que mais lhe agradasse, uma melodia bonita, algo tocante, por mais brega e adoçado em excesso que seja o resultado. [...] Kenny G é também um dos artistas mais odiados de todos os tempos. Antes mesmo da existência das máquinas de ódio conhecidas como redes sociais. [...] Se você conhece Kenny G, há grandes chances de o amar. Ou o odiar. São ambos caminhos válidos para quem cruza o caminho do astro do *jazz* e musicalista com mais vendas da história (ANTUNES, 2021).

Inicialmente, ao se observar o protagonismo do saxofone na música popular brasileira a partir dos anos finais da década de 1980 e início dos anos de 1990, há de se considerar que grande parte dessa popularidade se deve à influência da música de Kenny G nesse período. Além disso, a despeito do valor estético da música de Kenny G, um fato positivo foi a valorização do (até então quase desconhecido) saxofone soprano. No entanto, conforme visto em parágrafos anteriores, o uso e funções do saxofone na música brasileira de forma geral, nos remete a uma abrangência maior e bem mais complexa do que aparentemente apresenta, sobretudo no que diz respeito à influência do *jazz* e da música afro-latino-caribenha na região Norte e Nordeste do Brasil em um período anterior aos anos de 1990. Em decorrência disso, com o objetivo de propor reflexão e melhoramento do entendimento sobre a multiculturalidade e hibridismo cultural em torno do saxofone e suas diversas facetas dentro da música brasileira, este estudo aborda, de maneira inicial, o papel do instrumento, sua utilização e representatividade como figura de narrativa nas temáticas de amor, paixão e sensualidade no forró pós-Gonzaga denominado neste trabalho doravante de forró eletrônico³.

Quanto às motivações para este estudo, ressalta-se a vontade de colaborar para o crescimento deste campo de conhecimento frente à multiplicidade ora vigente e, sobretudo, das tendências etnográficas das práticas musicais no que se refere à multiculturalidade da música brasileira. No campo da iconografia e das relações que se estabelecem entre som, imagem e movimento, pesquisas como esta são responsáveis por alimentar o debate teórico em torno do repertório dos séculos XX e

3 O forró eletrônico ou forró estilizado é um subgênero do forró originado no início da década de 1990, que procura mesclar elementos tradicionais do forró com outros gêneros musicais, adotando fortes influências do pop, do rock, do sertanejo, do *axé music* e da lambada, sem perder a base original do ritmo (FREIRE, 2012).

XXI, assim como também de seus compositores, intérpretes e receptores, fomentando a reflexão e um olhar mais atento sobre o estado da arte e a música feita em um Brasil mais profundo. Além disso, a coleta e a compreensão das informações apresentadas ao longo desta introdução e que serão tratadas ao longo do texto se justificam também pelo ineditismo de abordagens específicas no que se refere às interfaces entre saxofone e sensualidade, como também no que diz respeito à sua exploração como figura de narrativa em uma parte significativa da música da região Norte e Nordeste, sobretudo pela maneira peculiar como é utilizado no forró eletrônico, qual pormenorizaremos no subitem 5 (p. 23).

Quanto à metodologia e base bibliográfica, referente às concepções históricas do saxofone, este trabalho apoiou-se nas bases de Berendt (1987), Carvalho (2015), Pinto (2011), Lago (2015) e Oliveira (2019). Concernente às práticas musicais, transmissão e recepção do discurso, seus compositores e intérpretes em relação ao uso e funções do saxofone, utilizaremos como base os estudos de Merriam (1964), Rouvillois (2008) e Câmara de Castro (2012). Para análise das fotografias em relação à sublimaridade entre saxofone e sensualidade, além da utilização da semiótica peirceana⁴ (PEIRCE, 2005) utilizaremos também como base bibliográfica, o trabalho de Segell (2005). No que se refere à utilização do saxofone como ferramenta de narrativa em temáticas de amor, paixão e sensualidade em gêneros como o beiradão, carimbó e forró eletrônico, os trabalhos de Albuquerque Júnior (2006), Madeira (2002), Cordeiro (2002), Soler (1978) e Teixeira (2019). No que tange à inter-relação com o jazz e à música afro-latino-caribenha, utilizaremos como referência os estudos de Mesquita (2009), Caraveo (2019) e Trotta (2009).

4 A análise peirciana, criada pelo matemático e filósofo Charles Sanders Peirce, explica a teoria dos signos, significados e interpretantes. Essa teoria possibilita esclarecimentos sobre como a percepção visual, os pensamentos e os sentidos reagem à determinada mensagem, seja ela uma imagem, um jingle, seja qualquer coisa que nos faça pensar e lembrar de algo.

1. Relações imagéticas entre saxofone e sensualidade

Apesar de aparições importantes em obras como as citadas na introdução (Mussorgsky e Villa-Lobos), o instrumento é mais comumente utilizado e associado à música popular, sobretudo ao, como uma das principais vozes desse gênero. Ao longo do século XX, notabilizou-se uma certa interface entre o instrumento e temáticas de amor, paixão e sensualidade. Como exemplo, tem-se o fato ocorrido com o compositor Mário Ficarelli: ao receber uma encomenda da Orquestra Sinfônica do Conservatório de Tatuí em 1999, inicialmente, pensou recusar o convite por compreender o saxofone como um “instrumento para acompanhar *Strip-Tease!*” (RYDLEWSKI, 1999, p. 166). O projeto tinha como finalidade a gravação de um disco homenageando obras brasileiras para saxofone e orquestra tendo como solista, o saxofonista estadunidense Dale Underwood:

[Mário Ficarelli comentando sobre o convite para compor uma obra para saxofone]. Me lembro bem, é uma cidade pequena, tem toda a infraestrutura. Maravilhosa! E ele falou: “Ah! Quanto à encomenda, olha, não vai ser para a orquestra, mas nós estamos recebendo aí um saxofonista”. Quando ele falou “saxofonista” eu... “É um saxofonista, vem dos EUA e ele é fantástico. Eu acho que você precisa escrever pra ele um concerto para sax e orquestra”. Dentro de mim, desmoronou tudo: eu queria escrever para orquestra! Imaginal Saxofone é instrumento para acompanhar *Strip-Tease!* Com perdão aos saxofonistas, não é..., não tenho nada contra, até gosto de um *Strip-Tease*, mas é instrumento para isso, porque todo mundo toca! “Nossa, no que é que eu fui me meter?” Desanimei mesmo, mas eu não falei nada pra ele, e ele disse: “eu vou te arrumar uma gravação dele para você ter uma ideia do que ele faz. Inclusive ele elevou uma oitava na região superior, ele estendeu uma oitava com a técnica dele. Eu vou te dar uma gravação pra você ter uma ideia”. E eu disse: Está bom! Voltamos e ele me deu uma gravação. Eu ouvi as músicas dessa gravação – não me atraíram nem um pouco – mas a execução dele eu achei fantástica! Eu fui conhecer o outro saxofone, que não é instrumento de *Strip-Tease*. Eu fui conhecer o saxofone alto. Me entusiasmei pela ideia e me pus a escrever com muita garra, com muito entusiasmo. Aquilo se transformou, e aí, então, veio a história do intérprete, é um sujeito muito aplicado que valoriza extremamente o seu instrumento e

jogou o instrumento dele na mesma posição dos demais. Dai me entusiasmei e escrevi o *Concertante* para ele: Dale Underwood (RYDLEWSKI, 1999, p. 166).

De fato, a percepção de Ficarelli em relação ao instrumento não destoava de um pensamento corrente naquele período e que ainda permeia os dias atuais.

Sob uma perspectiva iconográfica, no que diz respeito às relações entre saxofone e sensualidade, analisando algumas imagens antigas sob o viés analítico de Peirce (PEIRCE, 2005, p. 58), subliminarmente, evidencia-se uma interface entre o instrumento e sensualidade (às vezes até à obscenidade!).

Entre os muitos exemplos das relações subliminares entre saxofone, sensualidade e virilidade, inicialmente apresentaremos Nita Dalton, líder da banda feminina de saxofones "*The Silver Sax Six*", com seu instrumento (sax baixo) em *Margate Beach* – Reino Unido em abril de 1938 e, Candy Barr, uma das primeiras atrizes da história do cinema pornográfico ensinando a jovem Joan Collins a dançar ao som do saxofone em preparação para o papel de Collins como *showgirl* no filme de 1960: "*SEVEN THIEVES*", em agosto de 1959 (Fig. 1-2):



Figura 1 – Nita Dalton, líder da banda feminina de saxofones “The Silver Sax Six”, com seu instrumento (sax baixo) em Margate Beach – Reino Unido – 7 de abril de 1938.

Fonte: Foto por Fox Photos / Hulton Archive / Getty Images. Link: <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto-jornal%C3%ADstica/nita-dalton-leader-of-ladies-saxophone-band-the-foto-jornal%C3%ADstica/79505431> - Acesso 7 jan. 2022.



Figura 2 – agosto de 1959: Candy Barr ensinando a jovem Joan Collins a dançar (ao fundo) ao som do saxofone.

Fonte: Fox Photos / Hulton Archive / Getty Images. Candy Barr <https://flashbak.com/1959-photos-candy-barr-teaches-joan-collins-to-dance-burlesque-5399>. Acesso 6 jan. 2022.

A marca francesa Selmer, um dos principais fabricantes de saxofone, em algumas ocasiões, como, por exemplo, em 1953 e 1957, capitalizou seu potencial de vendas sobre essa relação imagética promovendo o saxofone em uma espécie de ilação com a virilidade, em uma interface entre sensualidade e instrumento, conforme se observa nas Figuras 3 e 4.

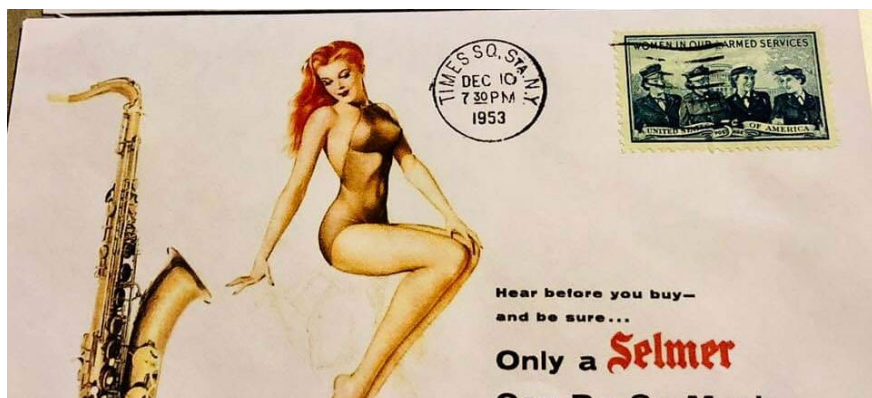


Figura 3 - Propaganda da fabricante de saxofones Selmer. Cartão Postal de 1953.
Fonte: GOODSON, 2018.



Figura 4 - Propaganda da fabricante de saxofones Selmer. Cartão Postal de 1957.
Fonte: GOODSON, 2018.

Além da mensagem subliminar (mulher com trajes sensuais em dois momentos, primeiro - acenando para o instrumento como quem quer alcançar para pegá-lo - Figura 3, e, na sequência, segurando o instrumento - Figura 4), observa-se também que as frases dos postais corroboram para o objetivo da mensagem: “Ouça antes de comprar e não se esqueça, somente a Selmer [...]” (Figura 3, tradução nossa) e, “O novo Selmer ajudará qualquer um a tocar melhor” (Figura 4, tradução nossa).

○ levantamento de imagens com essa temática feito por esta pesquisa identifica uma espécie de gradação dessa relação, podendo ser de afastamento ou maior aproximação e aprofundamento à medida que se retira o filtro da sensualidade trocando por símbolos mais ou menos densos. Neste trabalho, serão compreendidos como símbolos de sensualidade aqueles que despertam à libido ou relacionam-se, de alguma forma, com a sexualidade ou, propriamente, ao ato sexual. Quanto à identificação dos referidos símbolos, eles podem aparecer de forma auditiva ou visualmente, a partir de peças de roupa, palavras escritas ou faladas/cantadas, entonação de voz e imagens de partes do corpo feminino ou masculino que ativam esse sentido.

Para melhor compreensão, apresentaremos essa gradação em três níveis - **Fraco**: há referências, porém, indireta; **Intermediário**: há referências diretas, mas, não muito densas; **Forte**: ausência do filtro da sensualidade, mensagem de erotismo direta por intermédio de utilização de símbolos diversos.

Com base na coleta inicial de dados que indicam essa inter-relação, notabilizou-se que, na maioria das vezes, ela ocorre por intermédio da utilização do corpo feminino em imagens sensuais em capas de *long players* e/ou em álbuns digitais de saxofone, conforme pode ser observado nas Figuras 5-9:

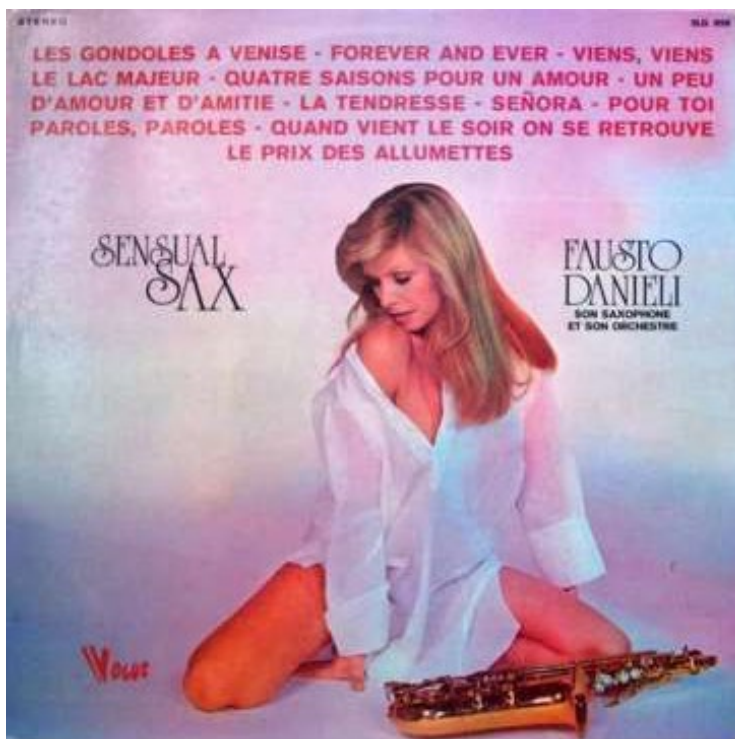


Figura 5 – Nivel Fraco – LP Son Saxophone Et Son Orchester – Sensual Sax, Fausto Danieli. Selo Vogue – SLD - 859, França, 1973.

Fonte: <https://www.discogs.com/ru/Fausto-Danieli-Son-Saxophone-Et-Son-Orchestre-Sensual-Sax/release/3077770> – Acesso 7 jan. 2022.



Figura 6 - Nível Intermediário - LP Sax & Sex. Selo Euro Star □- ES 2851, Polónia, 1997.
Fonte: <https://www.discogs.com/VariouS-Sax-Sex/release/12310915>. Acesso 7 jan. 2022.



Figura 7 - Nivel Forte - LP Erotic Sax, The Lovelets - Selo Polydor 2670 256, Bélgica, 1978.

Fonte: <https://www.discogs.com/The-Lovelets-Erotic-Sax/release/11620830>. Acesso 7 jan. 2022.



Figura 8 - Nivel Forte - Sax 'n' Passion Lounge, Vol. 1. Spotify, 2015.

Fonte: <https://open.spotify.com/album/2sskmlQZafmadocUDiv6YH>. Acesso 7 jan. 2022.



Figura 9 - Nivel Forte - Álbuns: Sax for sex 6, Sax Master Project (2000), Romantic Saxophone Jazz - Gentle Music Universe (2017)⁵, Sax Erotic Roma - JB Production (2019)⁶ e Kamasutra Sax - Jazzolution (2019)⁷.

Fonte: <https://open.spotify.com/album/78165sqyH8a4ZzUqVeuSBq>. Acesso 7 jan. 2022.

5 <https://www.deezer.com/en/album/42007001> - Acesso 26 dez. 2021.

6 <https://www.qobuz.com/qb-en/album/sax-erotic-roma-mr-saxobeat/cirecy6dt9mac> - Acesso 26 dez. 2021.

7 <https://gaana.com/album/kamasutra-sax> - Acesso 26 dez. 2021.

2. “Um saxofone depois da meia-noite”: sensualismo e sublimaridade em Sandoval Dias e Moacyr Silva (pseudônimo Bob Fleming)

A relação iconográfica entre saxofone, sensualidade e a música que animava os salões do Rio de Janeiro em meados do século XX pode ser medida a partir da utilização de imagens de mulheres em trajes sensuais juntamente com a ilustração do saxofone. Subliminarmente, ele é apresentado sob ângulos diversos, como objeto de atração e admiração em capas de discos daquele período. Entre os expoentes do uso desse apelo está o saxofonista brasileiro, Sandoval Dias, músico que teve intensa atuação no Rio de Janeiro a partir da década de 1930, quando participou pela primeira vez de uma gravação, executando no sax a música *Deliciosa*, com a orquestra de Harry Kosarin (SILVA, 2016, p.13).

Os discos de Sandoval Dias que relacionam de alguma forma o saxofone e sensualidade em suas capas são do período de 1957 a 1963. Entre os álbuns que contêm esse apelo em suas capas estão; “Um saxofone em *Hi-Fi*” de 1957 (Sinter SLP 1726), com um “*sex symbol*” da época, a atriz estadunidense Jayne Mansfield vestindo um “*baby-doll*” e, também, o disco “Um Saxofone em ritmo de Bolero” de 1958 (Sinter SLP 1752) (Fig. 10). Na sequência, “Um Saxofone depois da meia-noite” de 1959 (Sinter SLP 1762) (Fig. 11), “Um Saxofone em ritmo de Bolero Nº 2” de 1959 (Sinter SLP 1773) e “Sandoval Dias e seu sax Romântico - *Sax Sandoval*”, de 1963 (Philips P 632.137 L) (Fig. 12).



Figura 10 – Sandoval Dias e Seu Conjunto, discos: “Um saxofone em Hi-Fi” – Sinter SLP 1726 (1957) e “Um saxofone em ritmo de Bolero” – Sinter SLP 1752 (1958).

Fonte: <https://paralelnastvarnost.wordpress.com/category/sandoval-dias/>. Acesso 8 jan. 2022.



Figura 11 – Sandoval Dias e Seu Conjunto – “Um Saxofone Depois da Meia-noite” – Sinter SLP

Fonte: <https://paralelastvarnost.wordpress.com/category/sandoval-dias/>. Acesso 08 jan. 2022.

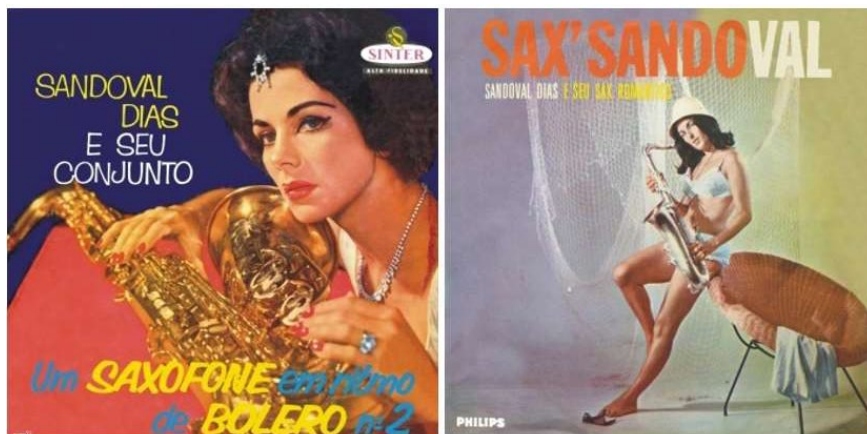


Figura 12 – Sandoval Dias e Seu Conjunto, discos: “Um saxofone em ritmo de Bolero N° 2” – Sinter SLP 1773 (1959) e “Sandoval Dias e seu sax Romântico – Sax’Sandoval” – Philips P 632.137 L (1963).

Fonte: <https://paralelnastvarnost.wordpress.com/category/sandoval-dias/>. Acesso 08 jan. 2022.

Sobre essa relação iconográfica entre saxofone e sensualidade, na primeira e início da segunda metade da década de 1960, em uma proporção e modo bastante similar ao de Sandoval Dias, notabiliza-se a recorrência da utilização do sensualismo em boa parte das capas dos discos que integram a produção fonográfica do saxofonista mineiro Moacyr Silva. Conhecido também em sua época pelo pseudônimo Bob Fleming, segundo o site Last.fm⁸, em matéria de Luiz Fernando Veríssimo, editada por DanVeiga (2008) (sem citar as datas), informa que como músico (sax tenor), Moacyr Silva tocou nas orquestras dos maestros Fon-Fon e Zacarias, e como diretor artístico da Copacabana Discos, teve mais de trinta álbuns de estúdio lançados. Além da larga produção fonográfica, destaca-se na carreira de Moacyr Silva as gravações de discos em séries, como, por exemplo, as séries Dançando com Você (4 volumes), Convite a Música (3 volumes), Sax Sensacional (5 volumes), Sax Voz (2 volumes) e Samba é Bom Assim (2 volumes). Posto isso, destacaremos a seguir algumas capas de disco de Moacyr Silva, onde o saxofonista recorre às relações imagéticas em uma espécie de associação do instrumento à sensualidade. Entre os LPs cujo a capa possui essa

8 <https://www.last.fm/pt/music/Bob+Flemina/+wiki> - Acesso em 05 out. 2022.

temática destacam-se os discos SAX SENSACIONAL Nº 5 - Moacyr Silva e Seu Conjunto, 1964 (Fig. 13); SEX SAX, 1966 (Fig. 14) e É TEMPO DE SAMBA - Moacyr Silva e Sua Orquestra, 1963 (Fig. 15).



Figura 13 - LP SAX SENSACIONAL Nº 5 - Moacyr Silva e Seu Conjunto. Gravadora: Copacabana Catálogo: CLP 11392. Ano: 1964. Fonte: Instituto Memória Musical Brasileira | 2017.

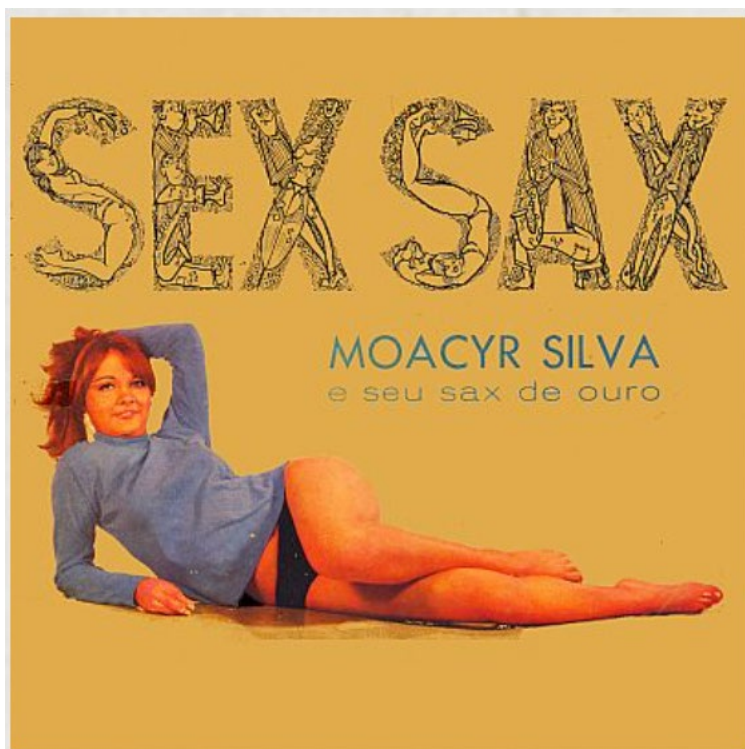


Figura 14 – LP SEX SAX – Moacyr Silva e seu sax de ouro. Gravadora: Copacabana
Catálogo: CLP 11480. Ano: 1966.

Fonte: Instituto Memória Musical Brasileira | 2017.



Figura 15 - É TEMPO DE SAMBA - Moacyr Silva e Sua Orquestra. Gravadora: Copacabana Catálogo: CLP 11291. Ano: 1963.

Fonte: Instituto Memória Musical Brasileira | 2017.

3. As curvas do saxofone: (pre)conceito, ambiguidade e a utilização do instrumento na gênese do jazz

No que se refere às origens da inter-relação do instrumento com temáticas de sensualidade e erotismo, é possível considerar que essa associação se deriva da exposição midiática no jazz, gênero que tem o saxofone como uma de suas principais vozes, cuja gênese se entrelaça à prostituição e à promiscuidade no bairro boêmio de *Storyville* em *New Orleans*, local onde a prostituição esteve legalizada de 1897 a 1917.

Acerca das origens do jazz em *Storyville*, o pesquisador Lago (2015) comenta que o desenvolvimento do gênero se deu pela junção de muitos elementos, entre eles a promiscuidade e a prostituição:

A substância dessa música e seu vasto desenvolvimento como expressão artística de grandes recursos, quase tudo teve origem nesta cidade alegre, promíscua e cosmopolita. Dela saíram o *blues*, a música das bandas militares, os cortejos fúnebres, o desfile dos negros no *Mardi Gras*, o bairro mal afamado de *Storyville*, repleto de cabarês, bares, salões de dança, antros de jogatina e de prostituição (LAGO, 2015, p. 104).

Apesar da contundente colocação de Lago (2015), o saxofonista francês Jean-Marie Londeix (SEGELL, 2005, p. 35-36), a despeito da hipotética ilação, afirma que a relação do saxofone com a sensualidade está atrelada às formas construtivas do instrumento e também filosoficamente ao seu criador, Adolphe Sax. “O saxofone – ‘um instrumento dionisiaco’ – pode remontar seu poder sedutor aos gregos”. Segundo Londeix (2005), na Mitologia Grega, os instrumentos estão conectados a quase oitenta personagens, com a música e com seus efeitos.

Londeix sobre o saxofone [...]. Há uma grande diferença entre os chifres apolíneos e dionisiacos. Os instrumentos cilíndricos são apolíneos, os cônicos, como o saxofone, são dionisiacos. Nos instrumentos cilíndricos, como a flauta, o timbre e o conteúdo emocional de cada nota, do agudo ao grave, é sempre o mesmo. Você pode imaginar uma flauta soando sexy? Ou um instrumento platônico como a harpa? Mas o saxofone... O saxofone tem uma complexidade quase humana (...). Não apenas porque tem uma concentração de harmônicos em torno de 200 hertz, a mesma da voz humana. Para mim, é um ótimo instrumento porque é possível soar muito ruim. Isso não é possível no piano ou flauta, onde, se você martela uma corda ou sopra uma nota, a qualidade é sempre a mesma. No saxofone, você faz uma escolha o tempo todo, é preciso escolher no início de cada nota – devo dobrar nessa direção ou naquela? A característica do ser humano, também, um ser livre e inteligente, é ser o demônio ou o deus, escolher entre o bom e o mau. Assim, o saxofone torna-se capaz de expressar os aspectos mais extremos da condição humana. Pode ser grosseiro ou delicado, pode soar como uma prostituta ou

uma virgem. É uma mistura de contradições, assim como um humano. Apenas alguns instrumentos são investidos de tais qualidades humanas, incluindo o oboé (o contralto da família é chamado de oboé *d'amore*) e o antigo aulos, um tubo cônico de junco soprado de duas câmaras que era o instrumento de danças orgiásticas e do exército espartano – um acompanhamento para amar e lutar. Muitas pessoas acrescentariam a esse grupo um dos instrumentos platônicos, o violoncelo, ao qual os saxofones graves – o baixo, o baritono e o tenor – são frequentemente comparados. É masculino ou feminino? A forma, com suas belas curvas, é feminina. Mas quando visto de lado, também pode ser uma ereção. Parte de seu apelo é que nunca fica claro o que é. É o latão na frente da madeira doce – macho – ou madeira no meio do latão – fêmea? No exército, é o instrumento mais feminino – latão amaciante da madeira. No jazz, é masculino e feminino. Sua sexualidade ambígua é muito moderna. O componente mais duradouro da imagem e reputação do saxofone – sua natureza rebelde e subversiva – é claramente rastreável até seu inventor. Adolphe Sax era um anarquista, um anarquista de direita, de direita. O direito é a instituição, e ele era membro dela, mas sempre recusou e contestou. (...) Como seu pai (Adolphe Sax – criador do instrumento), o saxofone está cheio de contradições turbulentas. De alguma forma, apesar da popularidade mundial, ainda é considerado um instrumento marginal. Muitas, muitas pessoas, quando ouvem o instrumento, pensam que não pode ser para 'música séria'. É como na vida cotidiana: imediatamente você vê uma mulher bonita, você imagina que ela não pode ser inteligente ou séria. (SEGELL, 2005, p. 35-38, tradução nossa).

Pelo presumido caráter ambíguo e subversivo do saxofone (SEGELL, 2005, p.38), Londeix comenta sobre supostas sanções religiosas ao instrumento, quando no auge de sua carreira no final dos anos 1980. Nessa ocasião, o compositor Olivier Messiaen concordou em escrever uma peça para Londeix, no entanto, após um longo período de espera, Londeix não recebeu a obra, mesmo depois de escrever à Messiaen algumas vezes cobrando.

Espero um ano, dois anos – sem composição. Escrevo quatro vezes, sem resposta. Em seguida, ele estreou uma ópera de seis horas, *São Francisco de Assis*. Existem mais de duzentos instrumentos em todo o mundo, mas nenhum saxofone. Então

eu desisto. Messiaen era muito religioso e acreditava que o saxofone representava um mau caráter. Por isso então, ele se recusou a compor para o instrumento (SEGELL, 2005, p.38, tradução nossa).

Em corroboração à afirmação de Londeix, o percussionista e pesquisador estadunidense, Segell (2005, p. 38), relata que “Londeix associa a relutância de Messiaen a um decreto do Vaticano no início do século declarando que tocar saxofone e outros instrumentos ‘profanos’ na igreja era proibido”.

Tudo o que falamos sobre o saxofone, é sempre sobre estar à margem, trabalhando de fora. Está à margem da orquestra, à margem da sociedade educada, à margem da música séria. É um criador de casos e um inconformista, e é por isso que representa oportunidade e liberdade para tantas pessoas e é a alma da música não tradicional. Ele se opõe à instituição, assim como o homem que o inventou (SEGELL, 2005, p.38, tradução nossa).

4. Carimbó, guitarrada, lambada e beiradão: o saxofone e as influências da música afro-latino-caribenha na Amazônia

No que tange o uso do saxofone na música regional do Norte e Nordeste do Brasil, observa-se que antes do forró eletrônico, o instrumento já estava presente, mais especificamente nos Estados do Pará e Amazonas, entre as décadas de 1970 e 1980, em gêneros musicais

como o carimbó⁹, guitarrada¹⁰, lambada¹¹ e beiradão. No que diz respeito especificamente ao uso do saxofone como figura de narrativa na música dessa região, destaca-se o saxofonista manauara Rudeimar Soares Teixeira, conhecido como Teixeira de Manaus. Tido como o maior expoente e precursor do gênero musical beiradão, ritmo amplamente tocado em festas populares, geralmente sem patrocínio oficial e de pouca atração midiática, mas que agregava a milhares de pessoas na região metropolitana de Manaus e comunidades ribeirinhas do interior amazonense entre os anos de 1970 e início de 1980. Sobre o beiradão, a pesquisadora Teixeira (2018) o classifica como “um ritmo no qual se misturam carimbó, baião, guitarrada, forró, xote, merengue, lambada, salsa e vários outros ritmos de inspiração caribenha (TEIXEIRA, 2018, p. 22)”. Em relação à produção musical deste segmento, notabiliza-se a discografia de Teixeira de Manaus que contempla sete LPs pela Copacabana e muitos outros discos por diferentes gravadoras, como *RH - Amazon Record*, CID e RGE (TEIXEIRA, 2028, p. 111).

Ressalta-se ainda que, além da contribuição de Teixeira de Manaus para a divulgação da multiculturalidade das localidades rurais situadas nas beiras dos rios e paranás do interior amazonense, um dos grandes feitos do músico foi a venda de mais de 100 mil cópias do seu primeiro *Long Play*, denominado Teixeira de Manaus – Solista de Sax Vol. 2¹², pela Copacabana (1982), vendendo mais discos do que o cantor Roberto Carlos no estado do Amazonas no ano de 1983, fato que rendeu a Teixeira de Manaus o “Disco de Ouro” (Fig. 16).

9 O carimbó é uma manifestação cultural brasileira de origem afro-indígena, que inclui ritmo musical e gênero de dança de roda, criado no século XVII no então Império das Amazonas/Conquista do Pará (atual estado do Pará) na então América Portuguesa/Brasil Colônia. Embora existam registros de carimbó no Estado do Maranhão, esta é uma manifestação cultural tradicional predominantemente paraense, produzida por comunidades tradicionais ribeirinhas e rurais que vivem na região amazônica (SALLES, 1980).

10 Guitarrada é um gênero musical instrumental brasileiro surgido no estado do Pará, oriundo da fusão do choro com o carimbó, merengue, cumbia, mambo, bolero, jovem guarda, brega, entre outros. Neste estilo, a guitarra elétrica é predominantemente solista. Também é chamado de lambada instrumental. Mestre Vieira é o criador do gênero (SCHOTT; MAIOR, 2014).

11 A lambada é um gênero musical com origens na Região Norte do Brasil, mais especificamente no Estado do Pará nos anos de 1980. Tem, como base, o carimbó e a guitarrada. Foi influenciada por ritmos como a cumbia e o merengue (Almanaque Abril, 1991).

12 Teixeira de Manaus – Solista de Sax Vol. 2 (1982)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=kk6F1LxHMNU> – Acesso 7 jan. 2022.



Figura 16 - LP - Teixeira de Manaus - Solista de Sax Vol. 2 (1982). Selo: Copacabana (COELP - 41797). Estilo: cumbia, forró, lambada.

Fonte: https://www.discogs.com/pt_BR/Teixeira-De-Manaus-Solista-de-Sax-Vol-2/releas/7924022. Acesso 8 jan. 2022.

O músico despontou no mercado nacional no final dos anos 70, quando o amigo paraense Pinduca, mestre do carimbó, o convidou para gravar um disco na gravadora Copacabana, em São Paulo. Em 1983, Teixeira ganhou um Disco de Ouro. No verão daquele ano, a música do “beiradão” chegou a diversos países, como Portugal, França, Alemanha e Estados Unidos. No Amazonas, Teixeira vendeu mais discos do que o cantor Roberto Carlos. Nos anos 90, o sax e refrões como “Parárárá! Parárárá Teixeira de Manaus!” influenciaram músicos como Carlinhos Brown (BRASIL, 2012).

Sobre a importância da obra do saxofonista para a região, no ano de 2019, em comemoração aos 350 anos da cidade de Manaus, a canção *Deixa Meu Sax Entrar*¹³ (1981) foi eleita em uma votação pública como a música “cara de Manaus”. Desde então, *Deixa Meu Sax Entrar* de Teixeira de Manaus, pertence ao “rol Manaus 350”, ao lado do tucumã e do tambaqui assado, ambos escolhidos também pelo público nas primeiras votações da campanha como símbolos da capital amazonense.

Destacam-se também outros nomes que tiveram como proposta principal a mistura de ritmos derivados da música afro-latino-caribenha que, embora pouco conhecidos no Sul e Sudeste do Brasil, possuem grande notoriedade na região amazônica brasileira. No saxofone, além de Teixeira de Manaus destacam-se os nomes de Pantoja do Pará¹⁴, Manezinho do Sax¹⁵ e Paulinho do Sax¹⁶. Especificamente na guitarrada, os mestres Vieira¹⁷ (Vieira e seu Conjunto) e Aldo Sena¹⁸; no carimbó, os mestres Varequete¹⁹ e Pinduca²⁰.

No tocante à presença significativa do saxofone nos gêneros musicais citados, sobretudo, no beiradão, vale lembrar que até mesmo na guitarrada não é raro observar as inserções do instrumento. Esses gêneros musicais dançantes, quem os utiliza para dançar tem por hábito dançar em par e, especificamente no caso da lambada e o beiradão, de corpos juntos e abraçados, no que seria sob a perspectiva desta pesquisa, um indicativo dessa inter-relação entre saxofone e sensualidade.

Para esse entendimento e reflexão, a capa do disco do artista Paulinho do Sax (1985), que tem como conteúdo musical uma mistura de guitarrada e lambada (Fig. 17), muito nos chamou a atenção.

13 https://www.youtube.com/watch?v=LMTwLZ_SetM - Acesso 7 jan. 2022.

14 <https://www.youtube.com/watch?v=hNiuXZLUyLU> - 10 jan. 2022.

15 https://www.youtube.com/watch?v=pKizCH5tq_Q - Acesso 10 jan. 2022.

16 https://www.youtube.com/watch?v=e9tIH4Eci_Ic - Acesso 10 jan. 2022.

17 <https://www.youtube.com/watch?v=0fGUgAOPwn8> - Acesso 10 jan. 2022.

18 <https://www.youtube.com/watch?v=XbIV2NZZynI> - Acesso 10 jan. 2022.

19 <https://www.youtube.com/watch?v=mrGJBaqUZH4> - Acesso 10 jan. 2022.

20 <https://www.youtube.com/watch?v=OOLMyQ6y4u0> - Acesso 10 jan. 2022.

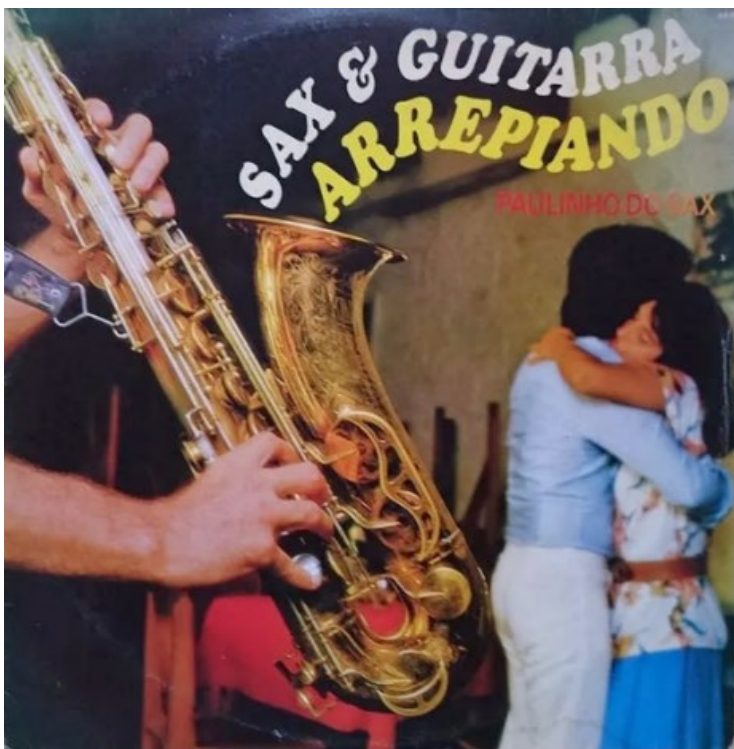


Figura 17 - Capa do LP de Paulinho do Sax intitulado de "Sax e Guitarra Arrepiando" - gravado pela RCA (Camdem 760 2028)

Fonte: https://www.discogs.com/pt_BR/Paulinho-Do-Sax-Sax-Guitarra-Arrepiando/release/13750048 - Acesso 8 jan. 2022.

Conforme se observa na capa do referido disco, têm-se a imagem, em primeiro plano, de um saxofone sendo tocado e, ao fundo, em segundo plano, um casal dançando de corpos colados e abraçados, significando, do ponto de vista da semiótica peirceana (PEIRCE, 2005, p. 58), estarem atraídos, desejando um ao outro - um dos sinais de quando se está apaixonado - encaixando-se de alguma maneira dentro da temática de amor/paixão/sensualidade.

O protagonismo do saxofone e sua relação com a música da região amazônica podem estar associados à grande movimentação

artística e efervescência cultural causada pelo primeiro ciclo da borracha entre os anos de 1879 e 1912. Corroborando com a ideia de que o saxofone era algo presente na cultura local, alguns biógrafos citam (sem indicação da fonte) a amizade de Villa-Lobos com um músico saxofonista local por nome de Donisetti, companheiro de Villa-Lobos durante uma das viagens que o compositor realizou na região amazônica. No entanto, são poucos os materiais existentes sobre a trajetória de Villa-Lobos entre 1905 - 1912 e, por isso, pouco se pode afirmar a respeito dessas viagens²¹.

Acerca do primeiro ciclo da borracha (1879-1912), como legado, há de se considerar que, além da influência da música afro-latino-caribenha, trouxe grande prosperidade econômica e cultural para a região, pois deixou como herança, o teatro Amazonas em Manaus e o teatro da Paz em Belém, capital do Pará. Segundo o pesquisador Araújo (2003, p.237), devido a essa ebulição cultural, este período recebeu o nome de “*Belle Époque*” da Amazônia, proporcionando uma ligação direta da região com a Europa. Sem passar necessariamente pelos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, intelectuais e artistas europeus – entre outras novidades – vinham direto para Manaus, apelidada na época de Paris dos Trópicos.

5. O saxofone como figura de narrativa no forró eletrônico

A utilização do saxofone no forró a partir do início da década de 1990, constitui-se como uma das principais características do gênero se comparado ao forró tradicional (Pê-de-Serra) (1940-1989), cuja principal referência é o sanfoneiro Luiz Gonzaga. Em relação ao que difere um do outro, podemos dizer que o tradicional é caracterizado pelo uso da sanfona, zabumba, triângulo e a indumentária dos seus componentes, sobretudo, a do sanfoneiro que, além de tocar, também ocupa a função de vocalista do grupo (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2006, p. 157). No que diz respeito ao forró difundido a partir do ano de 1989, após a morte do mestre Luiz Gonzaga, conforme observa-se nos

21 Existem apenas dois registros escritos pertencentes ao arquivo do Museu Villa-Lobos que comprovam as viagens que Villa-Lobos empreendeu no referido período à região amazônica (GUERIOS, 2003, p. 86).

trabalhos de Madeira (2002) e Cordeiro (2002), esse forró eletrônico se caracteriza pela utilização de instrumentos musicais eletrônicos como o teclado, guitarra, contrabaixo, sanfona, trio de metais (trompete, trombone e saxofone). Para a pesquisadora Freire (2012) além das características mencionadas acima, o forró eletrônico é um “fenômeno, que difere em diversos pontos do forró dito tradicional, está imbuído de dispositivos midiáticos como *performance*, erotismo e alta tecnologia” (FREIRE, 2012, p. 24, grifo nosso). Em alguns casos, mais especificamente em bandas como Bandas Mastruz com Leite (Ceará) e Magníficos (Paraíba), evidencia-se o protagonismo do saxofone em parte significativa do repertório (Fig. 18-19).



Figura 18 - Banda Mastruz com Leite. Meados da década de 1990.

Fonte: Montagem e editoração elaborada por esta pesquisa.



Figura 19 – Banda Magníficos, 1996.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=jE4qUQcreVM> – Acesso 10 jan. 2022.

Importante salientar que, além da utilização de instrumentos eletrônicos, as bandas do referido gênero, também se utilizam de um grupo de dançarinos e, embora tenham vocalistas masculinos, boa parte do repertório é interpretado por vozes femininas. Observa-se também, conforme descreve Freire (2012), que a apresentação dos bailarinos e cantores possui grande importância, sobretudo em canções de temática romântica. Além de incentivar a dança, os bailarinos servem para transmitir sentimentos descritos nas canções com temáticas que variam entre traição e desilusões amorosas. Quanto à interpretação, no caso de vocalistas femininas em canções românticas, “são acompanhadas por falas, suspiros, gritos e movimentos de cunho sexual, a melodia e o timbre registram o discurso, que geralmente é acompanhado de um teor erótico” (TROTTA, 2009, grifo nosso).

Com base na compreensão do fazer musical das duas bandas selecionadas para essa pesquisa, no tocante ao uso e funções do saxofone, notabiliza-se a recorrência da utilização do instrumento como figura de narrativa para as canções que tratam das temáticas

de amor/paixão/sensualidade em contraposição ao uso da sanfona para canções, cuja temática principal são as coisas da terra/coisa do lugar/saudade.

Em uma análise inicial utilizando como referência somente os títulos das canções que se valem da temática, entre dezenas e dezenas de canções do repertório das referidas bandas que utilizam o saxofone como figura de narrativa, encontram-se títulos como: *Me usa*²², *Adoro*²³, *Mundo de prazer*²⁴ (1997) e *Meu tesão é você*²⁵ (1996) da Banda Magníficos e, *Vem pro meu mundo*²⁶ (1994), *Minha verdade*²⁷ (1997), *Principio, meio e fim*²⁸ (1994) e *Marcas desse amor*²⁹ (1994) da Banda Mastruz com Leite.

Concernente à junção das temáticas amor/paixão/sensualidade e coisas da terra/coisas do lugar/saudade em uma mesma canção, constata-se a utilização do saxofone e da sanfona simultaneamente e/ou, intercalando os solos. Entre os muitos exemplos dessa configuração está a canção *Eu e o Camaleão*³⁰ do álbum "Rock do Sertão" (1994) da Banda Mastruz com Leite.

22 <https://www.youtube.com/watch?v=gV5zyPSt2JA> - Acesso 10 jan. 2022.

23 <https://www.youtube.com/watch?v=Pf9sh7Z1OUY> - Acesso 10 jan. 2022.

24 <https://www.youtube.com/watch?v=NSsjyOoNDic> - Acesso 10 jan. 2022.

25 <https://www.youtube.com/watch?v=yaEEE2xMcow> - Acesso 10 jan. 2022.

26 <https://www.youtube.com/watch?v=MPUs6mxCXhs> - Acesso 10 jan. 2022.

27 <https://www.youtube.com/watch?v=OO079Mc5RG4> - Acesso 10 jan. 2022.

28 <https://www.youtube.com/watch?v=0ibWUdZyx8s> - Acesso 10 jan. 2022.

29 <https://www.youtube.com/watch?v=m9ONBsUJsDHM> - Acesso 10 jan. 2022.

30 <https://www.youtube.com/watch?v=PdiX3iVeUw4> - Acesso 10 jan. 2022.

Considerações finais

A partir das informações advindas desta pesquisa, verificou-se a ampla utilização do saxofone nos mais variados contextos da música popular brasileira urbana em contraposição à pouca aplicabilidade do instrumento na chamada música de concerto do Brasil no período que se estabelece entre o início do século XX ao tempo presente. Em decorrência disso, evidencia-se o antagonismo do prestígio do instrumento dentro de um determinado segmento *versus* uma hipotética marginalização e esnobismo artístico, cultural e intelectual, proveniente, talvez, das relações estabelecidas ao longo do tempo como consequência do estigma das interfaces entre saxofone e sensualidade.

Considerando a influência dos ritmos afro-latino-caribenhos exercida em gêneros musicais como beiradão, carimbó, guitarrada e lambada (CARAVEO, 2019, p.7), amplamente difundidos nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, há de se conjecturar que a utilização do saxofone como figura de narrativa no forró eletrônico possui suas origens nos gêneros musicais supracitados. Quanto às raízes das interfaces entre saxofone e sensualismo, de maneira geral e hipotética, este trabalho considera que essa relação está vinculada a duas vertentes: a primeira; derivada, talvez, da exposição midiática do jazz, gênero cuja concepção intercorreu em ambientes de prostituição e promiscuidade no bairro boêmio de *Storyville* em *New Orleans*, local onde a prostituição esteve legalizada de 1897 a 1917 (LAGO, 2015, p.104); já a segunda vertente, não menos importante, sugere que essa inter-relação se origina “do componente mais duradouro da imagem e reputação do saxofone – sua natureza rebelde e subversiva”, claramente herdada do seu inventor Adolphe Sax, conforme afirmou Londeix relatado em parágrafos anteriores (SEGELL, 2005, p. 38).

Referências Bibliográficas

ABRIL (ed.). Almanaque Abril. São Paulo: Editora Abril, 1991. 67 p.

ANTUNES, Pedro. Eu, você e o mundo todo deve um pedido de desculpas a Kenny G. *Portal Uol*. São Paulo, p. 1-3. 02 dez. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/colunas/pedro-antunes/2021/12/02/atacado-por-jazzistas-kenny-g-tem-a-formula-para-ignorar-haters.htm>. Acesso em: 14 jul. 2022.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. De. A. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAÚJO, André Vidal de. *Introdução à Sociologia da Amazônia*. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2003.

BERENDT, Joachim. *O JAZZ: do rag ao rock*. São Paulo: Perspectiva, 1987. Tradução de Júlio Medaglia.

BRASIL, Kátia. Teixeira de Manaus recebe homenagem e encerra carreira em festival de Jazz. *Folha de São Paulo: Ilustrada*. São Paulo, p. 1-3. 27 jul. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1127048-teixeira-de-manaus-recebe-homenagem-e-encerra-carreira-em-festival-de-jazz.shtml>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CÂMARA DE CASTRO, Marcos. Música erudita e esnobismo: contribuição para uma etnografia das práticas contemporâneas. In: CONGRESSO DA ANPPOM - JOÃO PESSOA/PB, 22., 2012, João Pessoa. *CADERNO DE RESUMOS E ANAIS*. João Pessoa: Anppom, 2012. p. 1341-1348. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/22anppom/JoaoPessoa2012/paper/view/1313>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CARAVEO, Saulo Christ. *A Nascente de um Rio e outros cursos: a guitarrada de mestre Vieira*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências das Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2019.

CARVALHO, Pedro Paes de. *Ao ilustrado público, o saxofone: Introdução e desenvolvimento do instrumento no Brasil Imperial*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Música. Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

CORDEIRO, Raimundo Nonato. *Forró em Fortaleza na década de 1990: algumas modificações ocorridas*. Dissertação (Mestrado Institucional em Música-MINTER) Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, Ceará, 2002.

FREIRE, Libny Silva. *Forró eletrônico: uma análise sobre a representação da figura feminina*. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação midiática: práticas sociais e produção de sentido) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GOODSON, Steve. Only a Selmer. 22 jan. 2018. Facebook: Steve Goodson. Disponível em: https://web.facebook.com/photo/?fbid=10156065774389706&set=p.101560657743897_06&_rdc=1&_rdr. Acesso em: 14 jul. 2022.

GUÉRIOS, Paulo Renato. Heitor Villa-Lobos e o ambiente artístico parisiense: convertendo-se em um músico brasileiro. *Mana* [online]. 2003, v. 9, n. 1 [Acessado 25 janeiro 2022], pp. 81-108. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132003000100005>. Epub 08 Jul 2003. ISSN 1678-4944. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132003000100005>.

LAGO, Silvio. *Universos do Jazz*, 1ª ed. São Paulo: Biblioteca24horas, 2015.

LYLEY, Thomas. *The repertoire heritage*. In: INGHAM, Richard (Ed.). *The Cambridge companion to the saxophone*. Cambridge: Cambridge Press, 1998, p. 52-64.

MADEIRA, Márcio Mattos Aragão. *Forró Glocal: a transculturação e desterritorialização de um gênero músico-dançante*. Dissertação (Mestrado Institucional em Música-MINTER) Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, Ceará, 2002.

MERRIAM, A. P. *The Anthropology of Music*. Evanston, Northwestern University Press. 1964.

MESQUITA, Bernardo Thiago Paiva. *A guitarra de Mestre Vieira: a presença da música afro-latino-caribenha em Belém do Pará*. Bahia, 2009. [205f]. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

OLIVEIRA, José de Carvalho. *Fantasia para saxofone soprano e pequena orquestra, de Villa-Lobos (1948): aspectos contextuais e análise estrutural do primeiro movimento*. Dissertação (Mestrado) – Musicologia. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 3^ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.

PINTO, Marco Túlio de Paula. *A confluência de elementos de música clássica e Jazz em composições de Victor Assis Brasil – Propostas interpretativas*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

ROUVILLOIS, Frédéric. *Histoire du snobisme*. Paris: Éditions Flammarion, 2008.

RYDLEWSKI, Paulo Eduardo de Mello. *Uma Abordagem do Processo Composicional de Mario Ficarelli a Partir da Análise de “Concertante para Sax Alto e Orquestra*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Musicologia. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

SALLES, Vicente. *A música e o tempo no Grão-Pará*. Belém: Conselho Estadual de Cultural, 1980.

SCHOTT, Ricardo; MAIOR, Leandro Souto. *Heróis da Guitarra Bra-*

sileira: literatura musical. São Paulo: Irmãos Vitale, 2014.

SEGELL, Michael. *The Devil's Horn: The Story of the Saxophone, from Noisy Novelty to King of Cool*. New York: Edition Picador, 2005.

SILVA, Clarissa Botelho. *Radamés Gnattali: Uma Abordagem da vida e obra do compositor para o saxofone tenor*. (TCC) Escola de Música e Artes Cênicas da UFC, Goiânia, 2016.

SILVA, Moacyr. Instituto Memória Musical Brasileira. 2017. Disponível em: <https://immub.org/artista/moacyr-silva>. Acesso em: 05 out. 2022.

SOLER, Luis. *As Raízes Árabes na Tradição Poético-musical do Sertão Nordestino*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Editora Universitária, 1978.

TEIXEIRA, D. S. *O beiradão está em festa: a obra musical de Teixeira de Manaus nos anos 80 e sua influência junto às festas de beiradão*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade do Estado do Amazonas (UEA), 2018.

TROTTA, Felipe. O Forró Eletrônico no Nordeste: um estudo de caso. *Intexto*, Porto Alegre, RS, n. 20, p. 102-116, out. 2009. ISSN 1807-8583. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/10321> . Acesso em: 10 set. 2020.

VERÍSSIMO, Luiz Fernando (org.). Bob Fleming. 2008. Disponível em: <https://www.last.fm/pt/music/Bob+Fleming/+wiki>. Acesso em: 05 out. 2022.

Sobre o autor

Natural de Matias Olímpio, Piauí, José de Carvalho é doutorando em Música com pesquisa na área de Teoria e Prática da Interpretação Musical pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em Musicologia (Teoria e Análise Musical) pela Universidade de São Paulo, USP, com pesquisa apoiada pela agência de fomento CAPES. No que se refere à Formação em Nível Superior, é Bacharel em Música com habilitação em Saxofone, e Licenciado em Educação Musical (Licenciatura em Música), ambas graduações pelo Centro Universitário Sant'Anna (São Paulo, Capital). Pertence ao grupo de pesquisa PAMVILLA (Perspectivas Analíticas para a Música de Villa-Lobos). Desde 2017 atua como Professor de Ensino Superior nos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música do Centro Universitário Sant'Anna e concomitantemente desde 2021, atua também como Coordenador dos referidos Cursos. Como saxofonista dedica-se ao repertório brasileiro. Possui trabalhos publicados no campo da Teoria e Prática da Interpretação Musical; Educação Musical; Teoria e Análise Musical. Em relação às Práticas Musicais Coletivas, exerce a função de Maestro Assistente na Banda Municipal de Embu das Artes - SP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2051026202284367>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6803-6013>

31 _ _

Recebido em 11/04/2022

Aprovado em 04/10/2022

31 Agradecimento as pessoas que contribuíram para o avanço desta pesquisa no que diz respeito ao aprimoramento e refinamento dos dados. Em especial ao meu orientador Prof. Dr. Marco Túlio de Paula Pinto (PPGM – UNIRIO) e, aos dois avaliadores do periódico Revista da Tulha, respectivamente denominados e conhecidos por mim como; Avaliador “A”, e Avaliador “B”, pelas reflexões oferecidas a partir da crítica, comentários e sugestões, que por sua vez, se desdobraram em grandes contribuições para o fortalecimento dessa pesquisa.

**CONSTRUINDO PÍFANOS: PROCESSOS EDUCATIVOS
EMERGENTES DA MUSICALIZAÇÃO NO CONTEXTO DE
UM PROJETO DE LAZER**

***BUILDING PÍFANOS: EDUCATIVE PROCESSES EMERGING
FROM MUSICALIZATION IN THE CONTEXT OF A LEISURE
PROJECT***

***CONSTRUYENDO PÍFANOS: PROCESOS EDUCATIVOS
EMERGENTES DE LA MUSICALIZACIÓN EN EL CONTEXTO
DE UN PROYECTO DE OCIO***

Murilo Ferreira Velho de Arruda
Faculdade de Música do Espírito Santo
murilo.arruda@fames.es.gov.br

Luiz Gonçalves Junior
Universidade Federal de São Carlos
luizgi7@gmail.com

Resumo

O objetivo central deste artigo foi identificar e compreender os processos educativos emergentes da construção e aprendizado do instrumento musical pífano no contexto de um projeto de lazer destinado a crianças e adolescentes de periferia urbana de São Carlos, São Paulo. Trata-se da parceria entre o projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer da Universidade Federal de São Carlos com projeto social Mais Que Futebol da Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos, que contava com apoio financeiro da *terre des hommes*, Alemanha (tdhA). Esta parceria previa entre suas práticas centrais o ciclismo, jogos de lutas, *fútbol callejero* e musicalização, sendo que neste estudo, focamos na musicalização. Como procedimento de coleta de dados utilizamos diários de campo, coletados entre os dias 9 de Maio e 13 de Junho de 2017, cuja seleção representava um período de transição: aulas com flauta doce, gestação e proposta para construção do pífano, coleta

dos materiais, construção e início do aprendizado do instrumento, discutidas à luz de conceitos-mapa como musicar, educação, pedagogia dialógica, educação musical humanizadora e lazer. A análise dos dados de campo contou com inspiração na fenomenologia e resultou na construção das seguintes categorias: A) “Você vai cortar?”. “Nós vamos” - Educação, experiência e ludicidade; B) “Vai demorar?” - Educação musical humanizadora: compromisso, frequência e rigor; C) “Aí a gente era mais animado lá. Só que aqui também é animado, é gostoso, é silêncio” - Compartilhando e convivendo. Como resultados identificamos processos educativos de fortalecimento da autoconfiança e da confiança em outrem, cooperação e convivência entre educadores/as e participantes e entre si, autonomia em relação às escolhas e responsabilidade individual e coletiva.

Palavras-chave: processos educativos; educação musical; lazer; pedagogia dialógica; extensão universitária.

Abstract

The aim of this research was to identify and understand the educational processes emerging from building and learning a musical instrument named *pifano*, in the context of a leisure project for children and youth from the urban periphery of São Carlos, São Paulo. It is a partnership between the university extension project Experiences in Diversified Leisure Activities of the Federal University of São Carlos and the Mais Que Futebol social project of the São Carlos Sports, Educational and Social Association of Metalworkers, which had financial support from *terre des hommes*, Germany (tdhA). This partnership offered cycling, combat sports and games, *fútbol callejero* and musicalization among its central practices, and in this study, we focused on musicalization. As a data collection procedure we used field diaries collected between May 9, 2017 and June 13, 2017, whose selection represented a transition period: lessons with recorders, gestation and proposal for the construction of the *pifano*, collection of materials, construction and beginning of learning to play the instrument. Guided by map-concepts such as musicking, education, dialogic pedagogy, humanizing music education and leisure. The data analysis was inspired by phenomenology and resulted in the construction of the following categories: A) “Are you going to cut it?”. “We will” - Education, experience and playfulness; B) “How long will it take?” - Humanizing musical education: commitment,

frequency and rigor; C) “We were more lively there. But here it’s also lively, it’s nice, it’s silence” - Sharing and living together. As results we identified educational processes of strengthening self-confidence and trust in others, cooperation and conviviality between educators and participants and among themselves, autonomy in relation to choices and individual and collective responsibility.

Keywords: educative processes; music education; leisure; dialogic pedagogy; university extension.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar y comprender los procesos educativos que surgen de la construcción y aprendizaje de un instrumento musical llamado *pifano*, en el contexto de un proyecto de ocio para niños y jóvenes de la periferia urbana de São Carlos, São Paulo. Es una asociación entre el proyecto de extensión universitaria Experiencias en Actividades Diversificadas de Ocio de la Universidad Federal de São Carlos y el proyecto social Más Que Fútbol de la Asociación Deportiva, Educativa y Social de los Trabajadores Metalúrgicos de São Carlos, que contó con el apoyo financiero de *terre des hommes*, Alemania (tdhA). Esta asociación ofreció el ciclismo, los deportes y juegos de combate, el fútbol callejero y la musicalización entre sus prácticas centrales, y en este estudio nos enfocamos en la musicalización. Como procedimiento de recolección de datos se utilizaron diarios de campo recolectados entre el 9 de mayo y el 13 de junio de 2017, cuya selección representó un período de transición: lecciones con flautas dulces, gestación y propuesta de construcción del *pifano*, recolección de materiales, construcción e inicio de aprender a tocar el instrumento. Guiado por mapas-conceptos como musicar, educación, pedagogía dialógica, educación musical humanizadora y ocio. El análisis de los datos se inspiró en la fenomenología y resultó en la construcción de las siguientes categorías: A) “¿Te lo vas a cortar?”. “Lo haremos nosotros” - Educación, experiencia y diversión; B) “¿Cuánto tiempo tomará?” - Educación musical humanizadora: compromiso, frecuencia y rigor; C) “Ahí éramos más animados. Pero aquí también es animado, es lindo, es silencio” - Compartir y convivir. Como resultados identificamos procesos educativos de fortalecimiento de la autoconfianza y la confianza en los demás, la cooperación y convivencia entre educadores y participantes y entre

ellos, la autonomía en relación a las elecciones y la responsabilidad individual y colectiva.

Palabras clave: procesos educativos; educación musical; ocio; pedagogía dialógica; extensión universitaria.

Abrindo mapas

Um mapa esconde mais do que o território representado. Podemos afirmar isto, pois, enquanto representação de um território, o mapa foi feito por alguém (ou sob a ordem de alguém), por algum motivo, em determinado momento histórico, de uma perspectiva específica e visando um determinado uso. É, portanto, resultado de escolhas conscientes e culturais. Em mapas-mundi, por exemplo, aqueles que buscam retratar a extensão real dos territórios acabam distorcendo suas formas fazendo com que o mapa seja bom para comparações e ruim para se ser utilizado para se guiar. Podemos pensar nos conceitos como mapas, conforme sugerem Gomes e Elizalde (2012). Compreendemos que conceitos são representações (mapas) de realidades (território) que podem criar novas formas de se relacionar com elas. Gomes e Elizalde (2012) afirmam que os conceitos: representam a realidade material/imaterial; precisam ser contextualizados; são dinâmicos; complexos; estão em constante transformação; em permanente estado de inacabamento; podem gerar diversas interpretações; e não são neutros.

Apresentamos, a seguir, conceitos-mapa como: musicar, educação, pedagogia dialógica, educação musical humanizadora e lazer, que nos guiaram nos processos de intervenção e análise dos dados coletados. O primeiro conceito-mapa que esboçamos é música, ou melhor, musicar¹. Através desta mudança de escrita (de objeto para ação) queremos ressaltar a essencialidade prática da música. Não existe algo que seja música, a não ser, enquanto parte de um fazer, de um ritual, seja alguém tocando um instrumento, o alto-falante que toca porque alguém liga o rádio para escutá-lo ou trabalhando na iluminação de um espetáculo musical. Estes também fazem parte do musicar, pois não se trata exclusivamente do mundo sonoro. Este conceito-mapa nos foi apresentado por Small (1998a, 1998b) através

¹ Trata-se de uma tradução livre a partir do espanhol "musicar" (SMALL, 1998b) e do inglês "musicating" (SMALL, 1998a).

do termo *musicking*, em que também se opõe ao conceito de música pela tradição clássica ocidental. Nela a obra musical parece ter vida própria, ser uma entidade, cujo/a intérprete torna-se intermediário/a dos mundos (divino e terreno) através de seu instrumento musical. A música manteria um significado próprio, autocontido, criado no momento da composição, sem relação com seu contexto de apresentação. Segundo Small (1998a), para esta tradição específica “O que é valorizado não é a ação da arte, a ação de criar, ou de exibir, ou de perceber, ou de responder, mas o próprio objeto de arte criado” (p. 16, tradução livre).

O segundo conceito-mapa trata da **educação** entendendo-a enquanto processos contínuos que decorrem de práticas sociais. Diferente dos aprendizados de conteúdos, os processos educativos estão relacionados às relações sociais:

Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 33).

Aprender um conteúdo como “afinar o violão” é diferente dos processos educativos que podem ter se desenvolvido durante este aprendizado, por exemplo, a solidariedade de um colega mais experiente que deixa de lado a mudança de acordes que está estudando para dar dicas ao menos experiente sobre como afinar, demonstrando ser mais importante dedicar-se a outrem, naquele momento, do que a si mesmo em seu desenvolvimento individual. Diferente também é o modo de reconhecer e avaliar os aprendizados e os processos educativos. Respectivamente, podemos ouvir que a pestana de um estudante de violão está melhor - aprendizado - e podemos ouvir um estudante dizendo que sabe que está melhor porque estudou - processo educativo. Em ambos os casos é possível avaliação e autoavaliação. Por buscarmos identificar e compreender *processos educativos* optamos por uma pesquisa qualitativa, com inspiração na fenomenologia (BICUDO; ESPÓSITO, 1997; MARTINS; BICUDO, 2005; GONÇALVES JUNIOR *et al.* 2021) e, dando prioridade à fala das pessoas participantes, buscamos nos aproximar dos significados atribuídos pelos/as participantes acerca de seus próprios processos educativos.

Consequente dos dois conceitos-mapas apresentados, compreendemos que a **educação musical** está presente numa infinidade de práticas: ao ninar um bebê, nas brincadeiras musicais cantadas, nos cultos religiosos, nos ensaios de bandas, ao escutar música no celular, ao dançar em um baile (funk, sertanejo, de gala ou de terceira idade), bem como nas situações com intencionalidade de ensino musical, tais como aulas de artes nas escolas de educação básica, nos grupos musicais de projetos sociais, aulas individuais e coletivas de instrumentos musicais e assim por diante. Para além de sua forma institucionalizada, a educação musical é parte da cultura de qualquer povo, ou melhor, a formação em música é fundamentalmente um fenômeno cultural (QUEIROZ, 2017a).

A pedagogia da música ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (KRAEMER, 2000, p. 51).

O próximo conceito-mapa está diretamente relacionado ao “nosso” território, pois a parceria dos projetos de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL), oriundo da Universidade Federal de São Carlos, com o projeto social Mais Que Futebol (MQF) da Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos (ADESM) de São Carlos, na qual desenvolvemos a prática social da musicalização, é fundamentada na **pedagogia dialógica** do educador brasileiro Paulo Freire. Assim sendo, a atuação dos/as educadores/as (graduandos em música, pedagogia, ciências sociais, educação física, biologia, biblioteconomia e pesquisadores/as em nível de mestrado e doutorado em educação) se inspira nesta proposição que tem sua essência no diálogo. Segundo Freire (2014):

Não é no silêncio que os homens [e mulheres] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [e mulheres], mas direito de todos os homens

[e mulheres]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto na relação eu-tu (FREIRE, 2014, p. 108).

A pedagogia dialógica, conforme proposta pelo educador Paulo Freire, pressupõe o diálogo igualitário e horizontal entre todos/as envolvidos/as (educadores/as, educandos/as, familiares ou responsáveis dos/as educandos/as, coordenadores/as pedagógicos, merendeiras, zeladores/as, ou seja, toda a comunidade) para construção-reconstrução do mundo que nos cerca. Sobre a pedagogia dialógica (FREIRE, 2001, 2011, 2014), Gonçalves Junior (2009) indica três momentos, equiprimordiais e inter-relacionados: Investigação temática: “[...] descobrir o que as pessoas já sabem, que leitura fazem do mundo e qual assunto/temática lhes afeta e interessa (proporcionam tema gerador). Descobrimo o que sabem aprimoramos juntos os conhecimentos, educando e nos educando, partindo do saber de experiência feito” (p. 705); Tematização: “[...] o educador é aquele que incentiva e motiva a partir da palavra, do tema gerador. O diálogo se faz necessário para percebermos posturas, posições, pontos de vista distintos, modos de perceber o mundo, e, de modo igualitário, compartilhar conhecimentos” (p. 705); Problematização: “[...] momento do engajamento, do compromisso emancipador solidário daquele conhecimento, da construção-reconstrução do mundo lido, da transformação das condições de vida, da libertação” (p. 705).

A Pedagogia Dialógica (Paulo Freire) é uma das principais fundamentações do projeto VADL, junto a Motricidade Humana (Manuel Sérgio), Fenomenologia Existencial (Maurice Merleau-Ponty) e Ecologia de Saberes (Boaventura de Sousa Santos). Conforme Gonçalves Junior *et al.* (2021), o projeto VADL tem como objetivo geral a educação *para e pelo* lazer de crianças e adolescentes, entre 7 e 17 anos, de comunidades vulneráveis da cidade de São Carlos, São Paulo. Segundo Marcellino (2000) o lazer possui um duplo aspecto educativo: a) lazer como objeto da educação (educação *para* o lazer), ou seja, é possível preparar as pessoas para vivência do lazer mais crítico e criativo se opondo às imposições da indústria cultural e consumismo; b) lazer como

veículo da educação (educação *pelo* lazer) já que as atividades de lazer geram situações nas quais se pode aproveitar seu potencial educativo, seja trabalhando atitudes, valores ou mediando conflitos. Enquanto objetivos específicos o projeto visa promover: a) atividades diversificadas de lazer; b) formação cidadã crítico-participativa-solidária; c) educação *para e nas* relações étnico-raciais, de gênero e inter-etárias; d) educação ambiental. Vale destacar que a parceria dos projetos prevê, entre suas práticas centrais: ciclismo, jogos de lutas, *fútbol callejero* e musicalização, sendo que a investigação deste artigo se deu na ação musicalização.

Ressaltamos que a relação traçada com a obra de Paulo Freire, excede a fundamentação do projeto e de nossas práticas educativas, também se dando pela filosofia, metodologia e utopia com-partilhada, por possibilitar ler também o mundo que nos cerca, aprendendo a interpretá-lo. Somos corresponsáveis pelos problemas que nos cercam de forma que não há neutralidade em nossa existência e conseqüentemente em nossa prática como educadores/as. Independente dos conteúdos que nos interessa ensinar, o fazemos a favor de algo ou de alguém. Por isso o trabalho de Paulo Freire com alfabetização de adultos e educação popular inspira trabalhos em outras áreas, dentre elas, a do lazer e da música.

Neste sentido, citaremos o trabalho-vida de três autores/as que relacionaram a obra de Paulo Freire com educação musical. Lee Higgins (2012), anuncia pontes com a pedagogia dialógica ao tratar de democracia cultural e de musicistas comunitários enquanto facilitadores/as de práticas musicais. André de Quadros (2018) realiza trabalhos musicais em prisões e em locais de conflito, com refugiados e pessoas gentrificadas, a partir da abordagem *Empowering Song*. Esta foi desenvolvida originalmente por André de Quadros, Emily Howe, e Jamie Hillman em prisões de Massachussets, Estados Unidos, e transita entre improvisação e contação de histórias através da poesia, escrita de canções, artes visuais, movimento e teatro (QUADROS, 2018; EMPOWERING, 2020). Tem forte influência da obra de Paulo Freire e do dramaturgo brasileiro Augusto Boal, realizando conexões entre o fazer musical e transformação social (MUHAMMAD, 2016). Denise Martins (2015) propõe o conceito “música geradora”, inspirado no método de alfabetização proposto por Freire (2001, 2011, 2014) por meio das palavras geradoras e dos círculos de cultura.

Não apenas pela interface com a pedagogia dialógica de Paulo Freire, mas pela “postura” frente ao mundo consideramos tais práticas no âmbito da **educação musical humanizadora**. Acerca do conceito de humanização, afirmamos que

Biologicamente nascemos humanos, mas isso não é suficiente para sejamos realmente humanos, no seguinte sentido: falamos de um ser que é também fruto de sua história e cultura, que vai se constituindo ao longo da vida em sociedade. Vamos portanto exercendo nosso direito de *ser mais* e qualquer movimento contrário seria a distorção desta vocação (ARRUDA, 2019, p. 18).

Aspectos do capitalismo, patriarcado e o colonialidade atuam na distorção desta vocação humana deixando marcas profundas nos povos e culturas latinoamericanas e africanas, incluindo nas práticas artísticas e educativo-musicais, como apontam acerca desta especificidade Queiroz (2017b) e Schroeder (2005). Cientes destas hierarquizações e dominações,

A educação musical então, sob a ótica humanizadora, seria uma educação voltada para o indivíduo e suas particularidades, e ao mesmo tempo para o coletivo, de forma colaborativa. Uma educação rica em conteúdos, mas que não se prende somente nesses conteúdos. Uma educação onde o professor ensina, mas também aprende; onde o aluno pode aprender, mas também espaço para ensinar. Ou seja, uma educação musical humanizadora é aquela onde através do respeito, do diálogo e de ações colaborativas, o educador musical apresenta a seus alunos os conteúdos musicais de maneira lúdica, fazendo relação com o dia a dia; e os alunos em contrapartida, podem se apropriar desses conhecimentos musicais para construir a sua própria individualidade, por meio da relação dele com a música, com o professor e com os outros alunos (SEVERINO; JOLY, 2016, p. 26).

Por fim, nosso último conceito-mapa é o **lazer**, aqui compreendido enquanto necessidade humana e dimensão da cultura (MARCELLINO, 2010; GOMES; ELIZALDE, 2012). Além disso, nos distanciamos da ideia do lazer como oposto ao trabalho, buscando defini-lo enquanto um estado isento de obrigações (MARINHO; PIMENTEL, 2010) que ocorre em um determinado tempo-espaço social. Não é apenas tempo (disponível ou conquistado), nem apenas espaço. Um não existe sem o outro e ambos não existem sem pessoas, por isso “tempo-espaço social”:

O tempo/espaço social é produzido, portanto, como condição de possibilidade das relações sociais e da natureza, através da qual a sociedade, ao mesmo tempo que produz a si mesma, transforma natureza e dela se apropria, ou melhor, com ela interage. Assim sendo, o tempo/espaço é um produto das relações sociais e da natureza e constitui-se por aspectos objetivos, subjetivos, simbólicos, concretos e materiais, evidenciando conflitos, contradições e relações de poder (GOMES; ELIZALDE, 2012, p. 84).

Ainda acerca de uma compreensão de lazer, temos a intencionalidade que implica em uma escolha que depende do significado atribuído pelo sujeito ao lazer, não desconsiderando o contexto social que pode envolver pressões (de uns sobre outros) e desigualdades (entre uns e outros), conforme se dão as relações entre pessoas, grupos, comunidades, sociedades e nações na cotidianidade do *sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo* (GONÇALVES JUNIOR *et al.*, 2021).

Sobre o lazer na área da educação musical, destacamos que Mantie (2013) organizou uma edição especial da *International Journal of Community Music* sobre música e/como lazer. Foram oito artigos de práticas musicais variadas (grupo de prática musical coletiva, grupo de apreciação musical, primeiros contatos com o instrumento) da Austrália, Canadá, China, Estados Unidos e Reino Unido. Para Mantie (2013) a temática do lazer e música se dão imbricadas, pois para muitas pessoas música já é lazer. Ademais, o educador musical Koellreutter (1997; 2017) sugere a criação de cursos de música destinados à recreação e ao lazer.

Com estes conceitos-mapas em mente (musicar, educação, educação musical, pedagogia dialógica, educação musical

humanizadora, lazer), revelamos que o objetivo central deste artigo foi identificar e compreender os processos educativos emergentes da prática social da musicalização envolvendo construção e aprendizagem do instrumento pifano no contexto da parceria dos projetos VADL-MQF.

Musicalização no contexto de um projeto de lazer

O projeto de extensão VADL foi fundado em 1999 e, desde então, foi desenvolvido em diferentes espaços da cidade de São Carlos, bem como contou com diferentes parcerias (BELMONTE, 2019; ARRUDA, 2019). Nele sempre esteve presente a educação musical, porém foi a partir de 2013, na parceria com o projeto MQF, que a musicalização passou a ser uma atividade central, juntamente com ciclismo, jogos de lutas e *fútbol callejero*, passando a ter maior tempo de prática (entre quarenta e sessenta minutos) e regularidade (de uma a duas vezes por semana).

Desse modo, até 2013, realizávamos na musicalização: a) *atividades não sequenciais*, ou seja, que não precisavam de conhecimento ou experiência prévia, de outro encontro, já que a presença de muitos/as participantes não era constante; e b) *diversificadas*, de acordo com o interesse dos/as participantes e possibilidades de material e espaço disponível naquele dia, trabalhando com danças de roda, percussão corporal, ritmos e percussão brasileira, composição coletiva de canções, apreciação musical ativa e construção de instrumentos.

Entre 2013 e 2016, quando, por votação ou consenso, escolhíamos aprender um instrumento com todos/as os/as participantes, enfrentávamos conflitos decorrentes de diferentes “níveis” de interesse, paciência, persistência e envolvimento dos/as participantes na prática musical coletiva ofertada. Vale lembrar que o trabalho conjunto com pessoas de idades diferentes (pessoas de 7 a 17 anos com algumas exceções, seja pelo acolhimento a pessoas mais novas, geralmente acompanhados de irmão/ã, e mais velhos, geralmente com alguma deficiência intelectual), conforme é possível perceber geravam potencialidades educativas, bem como acarretavam no desafio de mediar as intencionalidades de cada pessoa, relativas aos seus diferentes momentos de vida.

Embora, desde 2013, fossem realizadas aulas de instrumentos (sobretudo de percussão como pandeiro e berimbau), estas não eram

regulares, podendo ser escolhidas pelos/as participantes no momento de sua ocorrência e, muitas vezes, estes/as, por motivações variadas, optavam por uma outra atividade ofertada (ciclismo, jogos de lutas, *fútbol callejero*). Somente em 2016, passamos a ofertar flauta doce em nova configuração: focando na musicalização através deste instrumento, apenas com quem tivesse se inscrito voluntariamente para esta atividade central, regular, se comprometendo em estar presente semanalmente nesta prática ou na outra (ciclismo, no caso).

Esta mudança foi construída a partir dos/as educadores/as do projeto em suas experiências, estudos e em diálogo com os/as participantes, e viabilizada pelo aumento na quantidade de educadores/as atuando no mesmo dia, já que a parceria junto ao MQF passou a contar com apoio financeiro da *terre des hommes*, Alemanha (tdhA). A escolha por uma atividade regular também corroborava com nosso entendimento de lazer que observa a possibilidade de escolha (querer fazer, querer participar, fazer a opção por) como essencial ao lazer, conforme afirma Marcellino (2010) (ver Figura 1).



Figura 1 - Ilustração de uma prática em educação musical no contexto do VADL-MQF
Fonte: Arruda (2019)

Da prática musical relacionada ao lazer, Mantie (2013) escreve sobre a divergência que frequentemente se dá entre as intencionalidades dos/as participantes (geralmente o prazer de encontrar outras pessoas e tocar em grupo) e educadores/as musicais conservadores/as (voltados a aspectos exclusivamente técnico-musicais).

Sem dúvida os participantes nestes vários grupos de fazedores de música possuem uma intencionalidade em seus empreendimentos. O que estão buscando, entretanto, parece ser diferente dos valores e preocupações dos líderes e educadores musicais tradicionais. A definição de “acertar” parece mais situada, menos universal (MANTIE, 2013, p. 137, tradução livre).

Buscando mediar intencionalidades como as de prazer e técnica-musical, observando o que elas juntas podem proporcionar, consideramos fundamental o estabelecimento desta nova práxis com a atividade de musicalização, de modo que os/as participantes que optavam por esta, estabeleciam o compromisso da frequência, abrindo possibilidade para continuar de onde paramos na semana anterior. A compreensão sobre esta forma de trabalhar se deu, inicialmente, com a vivência junto a Orquestra de Metais Lyra Tatuí durante o mestrado (ARRUDA, 2016). Para criação do grupo, em 2002, Adalto Soares e Silvia Soares foram às escolas públicas na cidade de Tatuí, interior de São Paulo, para convidar estudantes que tivessem *disponibilidade e compromisso* com o projeto, ressaltando estes importantes aspectos para as práticas sociais relacionadas ao aprendizado de música.

Após realizar as aulas de flauta doce de agosto de 2016 a início de 2017, passamos a emprestar o instrumento musical considerando que ter as flautas doce em casa iria contribuir para o desenvolvimento musical. Num primeiro momento pensamos em realizar uma campanha de doação de flautas, recebendo os instrumentos e distribuindo para os/as participantes da musicalização, assim como já é feito regularmente com tênis (calçados) e ocasionalmente com brinquedos (dia das crianças e natal). De outro lado, percebemos uma oportunidade e um grande potencial educativo e musical elaborar um trabalho voltado ao pifano (Figura 2).



Figura 2 - Pifanos de PVC em construção
Fonte: acervo pessoal

Segundo Cajazeira (2007):

O pifano é uma pequena flauta transversal - soprada através de um orifício lateral na parte superior do instrumento onde se apoia o lábio inferior - cilíndrica, tradicionalmente feita de um tipo de bambu chamado de taboca ou taquara, mas atualmente também fabricada com tubo PVC (p. 28).

A ideia de trabalharmos com pifanos apresentou-se como possibilidade de construção de um instrumento musical, aproximação com a cultura popular brasileira e continuação dos assuntos

trabalhados com a flauta doce tais como técnicas em instrumentos de sopros, respiração, notas musicais, percepção de alturas, timbres e leitura musical. Também consideramos a valorização da experiência e dos saberes que dela podem decorrer. Nas palavras de Larrosa-Bondia (2002) trata-se de:

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (p. 27).

Para desenvolver um trabalho com o pífano, na interface entre musicalização e lazer, foi fundamental que fosse desenvolvida coletivamente, por decisão voluntária dos/as participantes e que os/as educadores/as primassem nos encontros de musicalização pelo fazer com e não para.

Assim, tínhamos objetivos de ensino a cada encontro, ao mesmo tempo em que atentamente observávamos os anseios, desejos e objetivos dos/as participantes. Apresentávamos, compartilhávamos e construíamos com os/as participantes no dia a dia, pois, nos alerta Freire (2014):

A educação autêntica [e dialógica], repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (p. 116).

Esta educação chamada de autêntica por Freire (2014) é fruto do fazer coletivo, em diálogo, constantemente respondendo ao contexto, pois o diálogo:

[...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (p. 109).

Acerca das motivações de fazer os próprios instrumentos, consideramos o seguinte: a) Grande parte do público atendido pelo projeto é de periferia urbana de São Carlos e a imensa maioria das famílias não tem condição de comprar instrumentos musicais; b) Ter um instrumento musical (ao invés do empréstimo) significaria maior liberdade, tempo e disponibilidade para tocá-lo e levá-lo para outros espaços; c) Não era uma realidade do projeto, naquele momento, adquirir e doar tal instrumento; d) As diferenças de qualidade entre produtos impactam o fazer musical e influenciam o modo como nos relacionamos com a ação e o objeto; e) Valorização da experiência (LARROSA-BONDÍA, 2002) enquanto fundamento do VADL-MQF observando que a educação e os aprendizados também decorrem destas experiências; f) Oportunidade potencial de aprendizados musicais distintos da que eles/as teriam acesso através da família, amigos, escola e igreja.

Todavia, salientamos que buscar alternativas mais econômicas para a realização da educação musical não deve ser romantizada, especialmente ao se trabalhar com pessoas empobrecidas. Como dizia o artista carnavalesco brasileiro Joãozinho Trinta: “Quem gosta de miséria é intelectual, o povo gosta de luxo” (TRINTA, 1980, 1990). O luxo referido não é o luxo supérfluo, consumista, mas que objetiva beleza, do que é de qualidade superior. Traduzindo para nosso contexto, entendemos que todos/as ensinamos instrumentos bons, bonitos, de bons materiais e bem regulados. Destarte, compreendemos, de um lado, as limitações econômicas socialmente impostas, de outro, a possibilidade da superação, da transformação e do aprendizado pessoal e social crítico.

Metodologia

A ação de construir e tocar pífano se deu de maneira propositiva em relação aos participantes, compartilhando essa ideia e perguntando se gostariam de realizá-la. Mas para isso, nós, educadores/as, primeiramente passamos a ouvir mais este instrumento através da Banda de Pifanos de Caruaru, Banda Pifanos de Bendegó e Mestre Sebastião Bianco; construímos um bom pífano a partir de vídeos e materiais da internet; estudamos com ele músicas como Ciranda da Bailarina de Chico Buarque e Edu Lobo, Baião de Luiz Gonzaga, e canções populares infantis. Como parte das aulas de flauta doce, levamos diversos instrumentos de sopro (flauta pã, flauta transversal, flauta doce, flauta nasal, apito de madeira e pífano) para que os/as participantes explorassem e apreciassem outros instrumentos musicais e seus sons, além de complementação por vídeos de pessoas apresentando e tocando estes instrumentos com grande proficiência. Logo perguntaram o que era aquele objeto diferente. Dissemos que era um pífano que o educador havia feito em sua casa. “E porque que a gente não faz um desse?” disse uma participante. Comentamos que poderíamos construir, tê-los para nós e aprendermos a tocá-los, e a partir deste evento fomos realizando um movimento contínuo de ação-reflexão-ação, “[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentiu, imediatamente, a outra” (FREIRE, 2014, p. 107). No início deste processo uma educadora teve a ideia de procurarmos os materiais necessários para construção no bairro onde aconteciam as atividades.

Assim, decididos a construir os pifanos e depois das devidas autorizações de responsáveis, saímos pelo bairro onde se desenvolvem as ações da parceria dos projetos procurando e pedindo canos de PVC e rolhas de cortiça, conversando com os/as moradores/as e comerciantes locais, interagindo acerca do projeto e desta ação. Após coletados os materiais (canos de PVC e rolhas de cortiça) partimos para a construção do instrumento tomando medidas de proteção como utilização de óculos e acompanhamento individualizado dos/as educadores/as no uso de ferramentas como serra manual e ferro de solda. Finalizamos enfeitando os pifanos com cordões coloridos e aprendendo a tocá-lo.

Acerca dos procedimentos de coleta e análise, afirmamos que esta pesquisa é de natureza qualitativa e inspirada na fenomenologia.

Após cada encontro da musicalização, às terças-feiras pela manhã, construímos diários de campo com a ajuda de registros audiovisuais (fotos, filmagens e gravações de áudio). Selecionamos cinco diários de campo entre os dias 9 de Maio e 13 de Junho de 2017, por se tratar de um período de transição: aulas com flauta doce, gestação e proposta para construção do pifano, construção e início do aprendizado do instrumento. Durante este período, seis pessoas optaram pela atividade central de musicalização ao invés do ciclismo, atividade que costumava ter maior adesão entre os participantes. Os diários de campo foram compostos de parte descritiva e reflexiva como sugerem Bogdan e Biklen (1994). Ou seja, neles estão contidos a parte descritiva: dos acontecimentos, das pessoas envolvidas, do ambiente e das ações; bem como a parte reflexiva: comentários dos/as observadores/as, sentimentos e opiniões.

Após revisar os diários de campo, realizamos leituras cuidadosas fazendo destaques em unidades de significado (MARTINS; BICUDO, 2005), que, no caso desta investigação, se relacionam aos processos educativos emergentes da prática social da musicalização envolvendo construção do instrumento pifano. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frase, [...] formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (p. 221), ou seja, no processo de destaque e releitura vamos percebendo aproximações entre diferentes unidades de significado.

Conforme Gonçalves Junior *et al.* (2021), ao perceber convergências, divergências, ou ainda, idiossincrasias nos trechos marcados nas descrições presentes nos diários de campo, o/a pesquisador/a constrói categorias, ou seja, agrupa as unidades de significado objetivando a busca da essência do fenômeno. Frisam os autores que na investigação pautada na fenomenologia, as categorias são levantadas no transcorrer do estudo dos dados, *a posteriori*.

Observando tais preceitos chegamos a três categorias as quais foram intituladas a partir de falas dos/as participantes junto a um subtítulo. Para preservar as identidades dos/as participantes seus nomes foram substituídos por nomes fictícios, escolhidos por eles/as próprios/as bem como atendemos a preceitos éticos em pesquisa firmando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com o/a responsável legal do/a participante e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido com as crianças e adolescentes. As categorias são: A) “Você vai cortar?”. “Nós

vamos” - Educação e experiência; B) “Vai demorar?” - Educação musical humanizadora: compromisso, frequência e rigor; C) “Aí a gente era mais animado lá. Só que aqui também é animado, é gostoso, é silêncio” - Compartilhando e convivendo.

Construção dos resultados

A) “Você vai cortar?”. “Nós vamos” - Educação e experiência

A fala que intitula esta categoria foi feita pela participante Miney quando começamos a construir os pifanos. Com autorização prévia dos/as responsáveis, no encontro anterior havíamos saído do Clube do Sindicato dos Metalúrgicos (local onde eram realizadas as atividades da parceria dos projetos VADL-MQF) para conseguir os canos de PVC e rolhas de cortiça, pedindo doações nas lojas de material de construção e diretamente com moradores/as. Com os materiais em mãos, iniciamos o nosso encontro.

O educador Murilo disse: “Essa é a ideia pra gente fazer hoje: Cortar o cano de PVC como este, fazer o furo do bocal e colocar a rolha”. A participante MineyMiney perguntou: “Você vai cortar?”. “Nós vamos”, respondeu o educador (V-8²).

E no mesmo dia, após explicar sobre como iríamos realizar o furo do bocal do pifano utilizando o ferro de solda, Miney também perguntou: “A gente vai furar?” (V-10). Por envolver certos saberes e riscos consideramos que a participante imaginou que o/a educador/a faria os cortes e furos. Entretanto, no projeto prezamos pelas experiências, entendida enquanto aquilo que:

[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A

2 Os diários de campo estão indicados por algarismos romanos e as unidades de significado selecionadas por algarismos hindu-arábicos, assim, “V-8” diz respeito ao diário de campo cinco, unidade de significado oito.

cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 21, grifo nosso).

Para o mesmo autor, experiência nada tem a ver com experimento (controlado, replicável e asséptico), mas trata-se de mediações entre conhecimento e vida humana de forma que damos sentidos e não-sentidos às experiências que passamos, que nos afetam. Segundo Larrosa-Bondía (2002) a palavra *experiência* carrega em si este significado:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...] Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (p. 25).

Nestas propostas, nosso papel enquanto educadores/as era de favorecer experiências. Regular os riscos, mas não extinguí-los todos a ponto de virarem experimentos. No caso da construção do pifano buscamos regular os perigos: planejamos coletivamente, construímos previamente utilizando as mesmas ferramentas, consideramos a quantidade de educadores/as para acompanhar cada processo, realizamos explicação prévia aos/às participantes sobre como fazer e quais cuidados deveríamos ter, acompanhamos de perto e utilizamos óculos de proteção para realização da etapa de furação. Assim, serrar um cano, lixá-lo, fazer cálculos, usar uma trena, ou um ferro de solda, tocar algo construído por si, além dos saberes e conhecimentos envolvidos, contribuiu para criar novos sentidos e significados com o instrumento musical e com as pessoas do grupo. Exigiram, no mínimo, uma maior relação de confiança e cuidado de uns com outros.

Deste modo, apesar do título desta categoria envolver um risco (de eventualmente ocorrer um acidente ao se cortar ou furar o cano de PVC), foi destacado um/a educador/a supervisionando cada participante na atividade possibilitando que estes/as construíssem seus instrumentos em segurança, para depois aprender a tocá-lo.

Esta atitude favoreceu processos educativos de fortalecimento da autoconfiança e da confiança em outrem, de cooperação entre educadores/as e participantes, bem como entre participantes e outros participantes:

O educador Murilo disse para tomar cuidado onde segura o cano de PVC e começar a serrar devagar. A participante Miney parou quase no final, estava cansada. Miney disse: "Ficou torto". Murilo: "Não tem tanta importância. É pra isso que a gente cortou um pouco maior". E depois de começar a serrar de novo ela disse: "Não consigo". Murilo: "Consegue sim, consegue sim". Serrou até o final. Depois foi José. "O dele ficou retinho", Miney comentou sobre o de José. Murilo serrou a parte dele e Miney comentou: "O do professor foi rápido". Murilo respondeu: "É que eu fiz isso várias vezes" (V-9).

A participante Miney comparou, tentou desistir, criticou seu próprio trabalho, mas terminou sozinha. Caso entregássemos um cano cortado na medida exata, sem rebarbas e sem erros, ao invés de poupar tempo e esforço, estaríamos perdendo a possibilidade destas experiências que fundamentam os processos educativos anteriormente citados.

A diferença entre os dois canos cortados (o do educador e da participante) era, sobretudo, a de um já ter passado pela experiência muito mais vezes que o outro. Alves e Dimenstein (2003) escrevem sobre o/a professor/a como um/a "aprendiz há mais tempo", colocando ambos em um mesmo caminho, todos aprendizes, sabendo que um pode ser aprendiz há mais tempo *nisso* e outrem aprendiz há mais tempo naquilo.

Um tempo-espaco social como o do projeto VADL-MQF dava condições para desenvolver este tipo de educação. A atuação conjunta entre educadores/as, a quantidade educadores/as por educandos/as, a flexibilidade de tempo para as atividades, a abertura para experimentação e frustrações, são algumas condições que afetavam diretamente o desenvolvimento do projeto.

Tudo isto está baseado em uma perspectiva do lazer cujo envolvimento (estar imerso em algo) exerce papel fundamental. Em um dos encontros iríamos aprender algumas figuras musicais rítmicas e para isso realizamos algumas brincadeiras de movimento que acabaram durando grande parte da aula. Ao final desse mesmo encontro, após trabalhados os conteúdos, a participante Manoela perguntou: “Mas já? Nossa, hoje passou rápido!” (I-10). Aparentemente simples, este comentário demonstra uma relação complexa com o tempo. Perceber o tempo, ou melhor, não percebê-lo pode ser sinal do envolvimento no que se faz. Diferentemente do tempo cronológico, a percepção sobre o tempo vivido nos dá indícios sobre nosso envolvimento, o qual pode gerar experiências que amparam os conhecimentos. Trata-se de valorizar as experiências para que estes ensinamentos possam estar conectados com a vida de quem aprende e que isto seja duradouro. Mas o que fazer quando não há imersão?

B) “Vai demorar?” - Educação musical humanizadora: compromisso e frequência

Ao colocar a musicalização concomitantemente a outros jogos e brincadeiras, solicitamos que os/as participantes realizassem uma escolha entre uma ou outra atividade. Sabíamos, entretanto, que algumas pessoas ficavam curiosas para saber o que acontecia na musicalização e por isso, eram bem-vindas a participar de um encontro e, ao final dele, escolher o que gostariam de fazer estabelecendo um compromisso com as pessoas que participavam desta atividade.

Durante o primeiro dia da construção do pífano, por exemplo, o participante José quis participar da musicalização. Logo no início a participante Miney disse voltando-se a José: “Mas... uma coisa: você vai começar a vir toda terça na flauta?” (V-7) e este respondeu que sim. O educador explicitou os motivos da pergunta feita pela colega. Mais tarde, no mesmo dia o participante José se mostrou agitado e perguntando se iria demorar, parecendo que não gostaria mais de estar ali.

Participante José: “Vai demorar?” Educador Murilo: “A gente vai ficar aqui até a última atividade”. “E a bicicleta?”, perguntou José. A participante Miney disse: “Você poderia

ter dito que queria fazer bicicleta”. Murilo: “Como é o primeiro dia, fique à vontade, mas a gente vai fazer a flauta. Nos outros dias a gente também não vai fazer bicicleta, então as pessoas escolhem: ou música ou bicicleta. Nem sempre vai ter bicicleta. Mas agora você pode escolher, mas se você for para a bicicleta, não vai dar mais pra fazer essa flauta, tudo bem?”. Ele disse que sim (V-11).

Podemos perceber que o interesse de saber se ele iria começar a “vir na flauta” partiu de outra participante que vinha frequentando regularmente a musicalização, de forma que este cuidado foi em alguma medida compartilhado, não ficando apenas a encargo do/a educador/a e as razões eram compreendidas e compartilhadas pelo coletivo.

A compreensão de que isso fazia parte do comprometimento e que isto era importante naquele momento, naquele espaço, para as pessoas envolvidas, era justificado pelo objetivo maior da atividade que era aprender flauta doce e construir o pífano. Na musicalização, deixar de vir a um encontro poderia significar deixar de aprender alguma nova nota (posição dos dedos e nome da nota), música (letra, notas, contextualização) ou deixar o instrumento incompleto em sua construção. Para o grupo, a participação irregular de participantes gerava necessidade de repetir conteúdos ou avançar mais devagar. A vontade pontual de participar de atividades da musicalização ou ciclismo foram recorrentes em participantes de ambas as atividades, como Paulo Guerra, irmão de Manoela, que ressentiu não estar participando da musicalização quando percebeu que a atividade envolveria uma saída do Clube do Sindicato e a construção de um instrumento musical (DC III-1).

Dado as características do projeto, consideramos importante que José tenha participado da musicalização de maneira aberta e curiosa, conforme sua disponibilidade e interesse, mesmo que não tenha permanecido. Depois de expostas as possíveis consequências da escolha o participante teve autonomia para fazer sua decisão. Ao encorajar tais situações pensamos na necessidade de saber lidar com perdas, já que escolher é ganhar e perder ao mesmo momento. Para Galon *et al.* (2013)

A visão de que o educador musical tem como objetivo unicamente ensinar o aluno a tocar bem um instrumento, não levando em conta suas necessidades globais como ser humano, pode ainda estar presente no meio musical. Infelizmente o aprendizado musical pode estar ligado [a] questões unicamente relacionadas ao desenvolvimento técnico (p. 2).

Também no diário de campo I, unidade de significado 2, há relato de convite feito à participante Carol reforçando a necessidade de frequentar de forma constante os encontros de musicalização. Isto, porque nas semanas anteriores ela esteve presente algumas vezes, desistiu e voltou novamente, o que era diferente do que havíamos combinado coletivamente para este novo momento da musicalização no projeto VADL-MQF. Assim, processos educativos de autonomia, bem como de responsabilidade individual e coletiva foram se construindo.

C) “Aí a gente era mais animado lá. Só que aqui também é animado, é gostoso, é silêncio” - Compartilhando e convivendo

Os momentos que permearam a construção do pífano a convivência entre as pessoas envolvidas. As pausas entre uma atividade e outra, serrar, lixar e furar, ou estar em um dos bairros para conversar com os/as responsáveis também foram momentos de estabelecimento de vínculos. Esta abertura de parar para ouvir, sentir, falar, dedicar-se às relações é entendido enquanto parte relevante para a experiência docente.

Miney: “Quem construiu a casa foi minha mãe, porque na parede de dentro não tinha parede, não tinha pia, não tinha banheiro, não tinha nada do banheiro. Aí foi minha mãe e algumas pessoas que ajudaram a minha mãe a construir a casa” (V-13).

Miney: "Lá na onde a gente morava no [bairro omitido], era mais pessoa, a gente conhecia lá o bairro inteiro, né. Aí a gente era mais animado lá. Só que aqui também é animado, é gostoso, é silêncio. Lá era um barulho, funk, tinha funk tinha tudo. Aí, tá bom? [mostrando o pífano após lixá-lo] (V-15).

Miney faz um balanço dos que é bom e ruim do novo bairro. Ao mesmo tempo que era mais animado, também era bom ter silêncio. O funk que aqui aparece como parte do barulho, em outros momentos apareceu a outras pessoas como preferência musical (DC 1-7). Assim, vamos conhecendo melhor as realidades das pessoas com as quais trabalhamos, e acabamos mostrando também a nossa.

Ana, mãe da participante Manoela perguntou sobre comportamentos da filha na musicalização contando que percebia nela uma falta de persistência (III-2), algo que, ao longo do projeto, percebemos como uma alta criticidade consigo e/ou frustração de expectativas. Ana também contou com felicidade sobre sua casa ter se tornado ponto de encontro para várias crianças do bairro irem ao projeto (III-3).

Neste processo, mesmo mantendo as atribuições de educador e educando, nos aproximamos em nossa humanidade, além de impactar diretamente no planejamento das atividades. Ao conversarmos sobre a ideia de pedir materiais de doação nos bairros dos/as participantes, a participante Manoela disse: "Acho que no [nome do bairro omitido] vai ser difícil... Lá não tem nada!" (II-4), o que nos faz pensar (também por conhecer o bairro) sobre como as desigualdades são percebidas e se manifestam no planejamento urbano, nos espaços destinados ao lazer e cultura, e as opções de comércio da região, contribuindo para a relação (desigual) centro x periferia.

Para Freire (2015):

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar

a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 2015, p. 132).

Neste sentido a questão com o tempo também se manifesta. A partir de *outra* relação com o tempo, metas e objetivos, era possível uma convivência mais próxima com os/as participantes, compartilhando ideias, realidades, histórias, gostos e desgostos.

Pela simples razão de que tudo merece consideração

A partir deste trecho da canção *Oriente*, de Gilberto Gil (1972), apresentamos considerações sobre aspectos que, a princípio, podem ser considerados menores nas práticas educativas. Para este artigo, ao invés dos aprendizados de conteúdos técnico-musicais focamos em seus entornos que também fazem parte de qualquer fazer musical: os processos educativos. Acerca das aprendizagens dos conteúdos, os conceitos-mapa ajudam a retratar que o desenvolvimento da musicalidade são processos contínuos cujos caminhos não perpassam apenas as aulas de música ou aprendizado de instrumentos, mas outras experiências extra-sonoro-musicais e são fruto da convivência e vínculos entre pessoas. Musicar, educação, educação musical, pedagogia dialógica, humanização e lazer apresentam perspectivas para além da emissão e recepção sonora. Assim, as atividades e experiências que circundam o fazer sonoro-musical também merecem consideração.

A análise dos dados aponta para a existência de educações musicais diversas, dentre elas a desenvolvida na parceria dos projetos VADL-MQF, em interface com lazer e pedagogia dialógica. Para além da associação das experiências individuais (uma música que uma aluna conta que seu pai ouvia, por exemplo) com conhecimentos técnico-musicais (ensino da célula rítmica do tamborim a partir desta música) fortalecendo estes saberes e conhecimentos, intenciona-se colocar tais saberes e conhecimentos a favor de alguém. Em outras palavras, que sirva à humanização como discutem Galon *et al.* (2013).

Cientes de que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa de fundamental (FREIRE, 2015), consideramos a não-neutralidade das práticas educativas (musicais também) e por isso nos movimentamos para proporcionar uma educação musical que dialogue com o mundo-vida dos/as educadores/as e educandos/as. Partir do saber do/a educando pode ser parte da metodologia de ensino musical tal como Martins (2015) propõe com o conceito de música geradora, e também pode ser momento de escuta e compreensão das intencionalidades dos/as participantes e educadores/as que tomam parte de uma ação musical, trabalhando para regular os diferentes interesses (MANTIE, 2013).

No trabalho musical desenvolvido no VADL-MQF, buscou-se o respeito aos saberes e conhecimentos dos/as participantes. Consideramos que estes são importantes ao/à educador/a que deseja propor, avaliar e planejar atividades com os/as participantes, tornando as experiências mais contextualizadas e potencialmente mais educativas.

Vivendo em uma sociedade onde cobra-se produtividade, inclusive dentro do campo do lazer, e que o tempo aparenta ser um produto como qualquer outro, sendo comum ouvir que: tempo é dinheiro, falta tempo, não temos tempo e não se deve perder tempo, propor uma prática educativa com flexibilidade no planejamento (tempo e objetivos), ainda que com limites e delimitações necessárias, também apresenta grande potencial educativo, ao mesmo passo que gera desconfortos.

Ao planejar coletivamente e proporcionar a construção do pífano buscamos diversificar as experiências musicais e aproveitar seu potencial educativo. Os processos educativos desvelados foram de fortalecimento da autoconfiança e da confiança em outrem, cooperação e convivência entre educadores/as e participantes e entre si, autonomia em relação às escolhas e responsabilidade individual e coletiva.

Entretanto isso não foi feito sem correr riscos, conforme a própria etimologia da palavra experiência nos aponta. Uma educação que evita o se sujar, se arriscar, o se movimentar, os conflitos que podem nestes processos se dar, também acabam deixando de lado as oportunidades para a resolução dos conflitos mediante o diálogo. Eis um dos papéis para o/a educador/a musical comprometido com sua perspectiva humanizadora.

Consideramos que, em aspectos pedagógico-musicais, a construção de pífano se potencializa quando é atribuída importância ao processo. Nesse sentido, seria possível realizar tal proposta de maneira satisfatória em outros espaços na medida em que se tenha abertura para tentativas e erros, para conversar mais livremente com participantes, para a atenção individualizada nos procedimentos que oferecem maior risco físico, e, por fim, podendo exercer uma temporalidade e metas flexíveis. A proposta pode ser adaptada para ser realizada em grupo ou para coletar os materiais de outra maneira, gerando outras potencialidades e desafios, em termos educativos.

Com o início da pandemia do novo Coronavírus, em Março de 2020, educadores/as do projeto VADL passaram a gravar vídeos ensinando jogos e brincadeiras e os publicaram às terças e quintas no Vivências em Lazer, um canal do Youtube criado em Maio de 2020 (VIVÊNCIAS, 2020). A iniciativa teve o nome #BrinqueEmCasa e eram compartilhados no canal do Facebook “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer-VADL” e enviados pelo WhatsApp para todos os/as responsáveis dos/as participantes, para continuar promovendo atividades de lazer durante o isolamento social (SANTOS, 2021). Atualmente as ações do referido projeto estão sendo realizadas na Estação Comunitária do bairro Jardim Gonzaga, a partir da parceria junto ao Centro Municipal de Extensão e Atividades Recreativa, da Prefeitura Municipal de São Carlos. As atividades ocorrem às terças-feiras, das 18h às 20h, com crianças e adolescentes entre 6 e 11 anos de idade.

Referências

ALVES, Rubem; DIMENSTEIN, Gilberto. *Fomos maus alunos*. 3^o ed. Campinas, Papirus, 2003.

ARRUDA, Murilo F. V. *Música comunitária em um projeto social de lazer: processos educativos decorrentes*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ARRUDA, Murilo F. V. *Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí: contribuições para o desenvolvimento humano*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BELMONTE, Mauricio M. *Futebol callejero: processos educativos de uma motricidade emergente*. 2019. Tese (Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. *Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, UNIMEP, 1997.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.

CAJAZEIRA, Regina. *Tradição e modernidade: o perfil das bandas de pifano de Marechal Deodoro - Alagoas*. Maceió, EDUFAL, 2007.

EMPOWERING Song Approach. *Choral commons*. 11 julho, 2020. Disponível em: <https://www.thechoralcommons.com/blog/the-empowering-song-approach> (acesso em 14/05/2022).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

GALON, Mariana S.; AMENT, Mariana B.; DUTRA, Pedro; SEVERINO, Natália B.; JOLY, Ilza Z. L. "Por uma educação musical humanizadora". In CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23, Natal. *Anais...* Natal, ANPPOM, 2013.

GIL, Gilberto. *Oriente*. Expresso 2222. Phonogram/Philips, 1972.

GOMES, Christianne L.; ELIZALDE, Rodrigo. *Horizontes latino-americanos do lazer*. Belo Horizonte, UFMG, 2012.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SILVA, Petronilha B. G. S.; CARMO, Clayton da S.; AYALA-ZULUAGA, José E. "Aprender a investigar: la postura y el método soportado por la fenomenología". In TORO-ARÉVALO, Sergio A.;

VEGA-RAMÍREZ, Javier. (org.). *Manifestaciones de la motricidad humana: brotes desde el sur*. Valdivia (Chile): Ediciones UACH, 2021. p. 59-80

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. “Dialogando sobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana”. *Motriz*. 15, 3, 2009. p. 700-707.

HIGGINS, Lee. *Community music: in theory and in practice*. New York, Oxford University Press, 2012.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. “Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical”. Em pauta, 11, 16/17, p. 49-73, 2000.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, 19, p. 20-28, 2002.

MANTIE, Roger (org.). *International Journal of Community Music*, 6, 2, 2013. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/iicm/2013/00000006/00000002> (acesso em 14/05/2022).

MARCELLINO, Nelson C. *Lazer e educação*. 15^o ed. Campinas, Papirus, 2010.

MARINHO, Alcyane; PIMENTEL, Giuliano G. A. “Dos clássicos aos contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer”. In PIMENTEL, Giuliano G. A. (org.). *Teorias do lazer*. Maringá, Eduem, 2010.

MARTINS, Denise A. F. *Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARTINS, Denise A. F.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. “Musical dialogical education: an experience inspired by the pedagogy of Paulo Freire”. *Journal of Modern Education Review*, v. 7, n. 4, p. 242-248, 2017.

MARTINS, Denise A. F.; JOLY, Ilza Z. L.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. “Humanizing musical education: dialogical pedagogy contributions”. *US-China Education Review*, v. 8, n. 7, p. 305-311, 2018.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 5^o ed. São Paulo, Centauro, 2005.

MUHAMMAD, Omi. Hip hop forum interview: André de Quadros, Professor of Music, Boston University. *Hip hop forum blog*. Disponível em: <https://hiphopforumblog.wordpress.com/2016/10/01/hhf-interview-andre-de-quadros-professor-of-music-boston-university/> (acesso em 14/05/2022).

OLIVEIRA, Maria W.; SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. "*Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais*". In OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos, EDUFSCar, 2014. p. 29-46.

QUADROS, André. "*Nurturing vulnerability in imprisoned manhood: A spirit Journey*". In HENDRICKS, K.; TILLMAN, J. B. (eds.). *Queering freedom: music, identity, and spirituality*. Bern e New York, Peter Lang, 2018.

QUEIROZ, Luis R. S. "*Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI*". *Debates*, Rio de Janeiro, 18, maio, 2017a. p. 163-191

QUEIROZ, Luis R. S. "*Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões*". *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, 25, 39, jul./dez. 2017b. p. 132-159

SCHROEDER, Sílvia C. N. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. 2005. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

TRINTA, Joãozinho. *Quem gosta de miséria é intelectual, pobre gosta de luxo*. Rio de Janeiro, Globo, 20 de Janeiro de 1980. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/videos/t/jornalismo/v/joaozinho-trinta-quem-gosta-de-miseria-e-intelectual-pobre-gosta-de-luxo/1199208/> (acesso em 14/05/2022).

TRINTA, Joãozinho. *Roda viva*. São Paulo, TV Cultura, 31 janeiro, 1990. Programa de TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3uKWdtjABV8&ab_channel=RodaViva (acesso em 14/05/2022).

SANTOS, Matheus O. "*Projeto de extensão 'Vivências em atividades diversificadas de lazer': processos educativos e enfrentamento da*

vulnerabilidade social no contexto da pandemia". Revista Iluminart. Sertãozinho, 19, 2021.

SMALL, Christopher. *El Musicar: un ritual en el espacio social*. In CONGRESO DE SOCIEDAD DE ETNOMUSICOLOGÍA, 3, 1997, Benicàssim, La mà de guido C. Actas... Barcelona, SibE, 2006, 1998a. p. 13-34

SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, Wesleyan University Press, 1998b.

VIVÊNCIAS em Lazer. "Sobre" do canal Vivências em Lazer. **Youtube**, 23 de Maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCuJOsVGXIFvm2jZSzsYAUdg/about> (acesso em: 01/11/2022)

Sobre os autores

Murilo Ferreira Velho de Arruda é professor na Faculdade de Música do Espírito Santo. É licenciado em música (habilitação em educação musical), mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atua nos cursos de Licenciatura em Música e pós-graduação em Ensino Coletivo de Música do Centro Universitário Claretiano, onde coordena grupo de estudos e pesquisa Música Comunitária e Estudos Decoloniais (Claretiano/Batatais-SP). Foi coordenador adjunto no projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer.

Luiz Gonçalves Junior é professor titular do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. É sócio-fundador da Sociedade de Pesquisa Qualitativa e Motricidade Humana e coordenador do projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer.

Recebido em 16/05/2022

Aprovado em 24/11/2022

PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO DA *PAULISTANA Nº 2*, DE CLÁUDIO SANTORO, PARA VIOLÃO E VIOLÃO BRAHMS

TRANSCRIPTION PROCESS OF PAULISTANA NO. 2 BY CLÁUDIO SANTORO FOR GUITAR AND BRAHMS GUITAR

Gustavo Silveira Costa
Universidade de São Paulo
gscosta@gmail.com

Fernando Donizete Genari
Universidade de São Paulo
fergenari@gmail.com

Vitor Botelho Sampaio
Universidade de São Paulo
vitorbotelhoss@gmail.com

Resumo

A *Paulistana Nº 2* para piano, de Claudio Santoro, foi escrita em 1953, usando elementos da catira, uma dança (com bater de palmas e pés) acompanhada pelo canto e pela viola caipira. O artigo tem como objetivo apresentar o processo de transcrição da *Paulistana Nº 2* para *duo* de violão e “violão Brahms” (violão de oito cordas), por meio da descrição dos procedimentos empregados nas adaptações necessárias, incluindo exemplos do texto original e das partituras transcritas. Além de ampliar o repertório para essa formação de *duo* de violões, esta transcrição busca transportar a obra para um novo âmbito sonoro, capaz de desvelar a sonoridade pretendida pelo compositor, ressaltando a inspiração caipira da obra pianística, cujas texturas rítmicas remetem-se claramente aos *rasgueados* típicos do acompanhamento da catira, recursos exclusivos dos instrumentos de cordas dedilhadas, como a viola caipira e o violão.

Palavras-chave: *Duo* de violões; Transcrição; Claudio Santoro; Folclore.

Abstract

The work entitled *Paulistana No. 2* for piano, composed by Claudio Santoro in 1953, uses elements from *catira*, a folkloric dance (with clapping and foot-tapping) accompanied by the singing and playing of the *viola caipira*. The article aims to present the process of transcribing the *Paulistana N^o 2* for two guitars (six-string guitar and Brahm's guitar - eight-string guitar), by describing the procedures employed in the necessary adaptations, including examples from the original text and from the transcribed scores. Seeking to expand the repertoire for guitar duo formation, this transcription tries to transport the work to a new sound scope, capable of revealing the sonority intended by the composer, emphasizing the rural inspiration of the piano work, whose rhythmic textures are clearly reminiscent of the *rasgueados* as in *catira* accompaniment, resources exclusive to strummed string instruments such as the *viola caipira* and the guitar.

Keywords: Guitar Duo; Transcription; Claudio Santoro; Folklore.

Introdução

As práticas de transcrever e adaptar composições para formações diversificadas são comuns ao ofício de músicos instrumentistas, tanto pela necessidade de ampliação do repertório quanto pelo livre exercício inventivo. Em especial, a transcrição é uma prática frequente entre violonistas e cumpre um papel relevante na consolidação de seu repertório desde o século XIX.

As práticas de transcrições e adaptações de composições musicais para outros meios de expressão, que sejam instrumentais ou vocais, camerísticas ou sinfônicas, remontam aos primórdios da música instrumental, ou seja, pelo menos desde a Idade Média, senão antes, pois é inerente ao ofício de músico (quer seja na atividade de compositor quer de intérprete) o contínuo dimensionamento de novas possibilidades performáticas. Mais recentemente, o violão tem sido um dos instrumentos entre aqueles que mais requerem esse exercício (COSTA, 2006, p. 1).

A primeira fase da prática de transcrição para violão remonta ao século XIX e tem como característica o foco no repertório operístico, como é o caso das transcrições feitas por Fernando Sor (1778-1839) e Mauro Giuliani (1781-1829). A segunda fase inicia-se com o espanhol Francisco Tárrega (1852-1909), concomitante à consolidação dos padrões estruturais do violão moderno pelas mãos do luthier Antonio Jurado Torres (1817-1892). A inclinação para o repertório pianístico é notável neste período. Dois discípulos de Tárrega, Miguel Llobet (1878-1938) e Emilio Pujol (1886-1980), em sua abordagem da chamada “Escola de Tarrega”, expandem as possibilidades de transcrição para violão, entre elas, a do *duo* de violões. A terceira fase tem como figura central o violonista Andres Segovia (1893-1987), que rompe com a tradição de intérprete-compositor ao colaborar e encomendar obras para compositores não-violonistas. A partir de Segovia, a transcrição de obras do período barroco, em especial as de Domenico Scarlatti (1685-1757) e Johann Sebastian Bach (1685-1750), tornam-se paradigmáticas no repertório das transcrições para violão (GLOEDEN; MORAIS, 2008, p. 73).

A partir de então, a tradição de transcrição para violão tornou-se usual por parte de praticamente todos os grandes nomes do violão no século XX e surgem diversos *duos* de violão que se utilizaram de transcrições para compor os programas de seus concertos, como são os casos dos *duos* Ida Presti (1924-1967) e Alexandre Lagoya (1929-1999), Jorge Martinez Zarate (1923-1993) e Graziela Pomponio (1926-2006), bem como os irmãos Sérgio (1948) e Eduardo Abreu (1949).

Atualmente, podemos nos localizar na quarta fase, estando o violão amplamente consolidado ao redor do mundo e com seu leque de possibilidades bem diversificado, como mencionado por Gloeden e Morais (2008, p. 74):

Podemos situar a quarta fase no tempo de atividade da geração atual, um momento em que o violão, que já era um dos instrumentos mais cultivados em todo o mundo, estende ainda mais o seu campo de atuação e influência a diferentes regiões geográficas, novos repertórios musicais e novas atitudes frente ao próprio instrumento.

O violão Brahms, de oito cordas, desenvolvido pelo luthier David Rubio em parceria com o violonista Paul Galbraith, em 1994, surge com a iniciativa de transcrever as “Variações sobre um tema original, op. 21” de Johannes Brahms para violão. (GALBRAITH, [s. d.]). Contendo uma corda mais grave e uma mais aguda, em relação ao violão de seis cordas, a vasta maioria do repertório deste violão é composta por transcrições de obras originais para outros instrumentos, como é o caso da maior parte da produção discográfica de Paul Galbraith (sonatas para teclado de Haydn, obras de Ravel e Debussy, as *Sonatas e Partitas* para violino de Bach, obras para alaúde de Bach, entre outros). Sendo um instrumento moderno, a consolidação de seu repertório ainda está em processo, seja *solo*, seja em conjunto.

Inserido no contexto das práticas de transcrição para a ampliação do repertório de *duo* de violões, este trabalho tem como objetivo apresentar o processo de adaptação envolvido na transcrição para violão de seis cordas e violão Brahms da *Paulistana N° 2*, de Claudio Santoro, original para piano *solo*.



Figura 1 - Violão Brahms (Rogério dos Santos 2000), com o qual se realizou este trabalho.

Fonte: elaboração própria.



Figura 2 - Violão de seis cordas (Jorge Menezes 2021), com o qual se realizou este trabalho.

Fonte: elaboração própria.

Claudio Santoro

No catálogo de obras de Claudio Franco de Sá Santoro (Manaus, 23-11-1919 - Brasília, 27-03-1989), constam mais de 400 obras, abrangendo praticamente todos os gêneros da música de concerto: 14 sinfonias, várias peças de câmara e *solo* para instrumentos diversos, música eletroacústica, uma ópera, música para cinema e outros trabalhos. Além de compositor, desenvolveu outras atividades no âmbito musical.

Claudio Franco de Sá Santoro [...] foi um dos mais inquietos e polivalentes músicos de nosso tempo. Menino prodígio, inspirado criador e brilhante intérprete, dinâmico organizador, lúcido pedagogo e incansável pesquisador, desenvolveu nacional e internacionalmente intensa atividade como compositor, regente, professor, organizador, administrador, articulista, jurado, representante brasileiro em conferências e organizações internacionais, tendo sido convidado de diversos Governos e instituições estrangeiras (SANTORO, [s.d.]).

Entre seu prolífico legado musical, constam oito obras para violão, sendo quatro peças *solo*, dois trios para violão, viola e flauta, uma peça para solista e orquestra e uma música de ação cênica. Infelizmente, não consta nenhuma peça para *duo* de violões. Por outro lado, as obras para piano estão entre as mais privilegiadas pelo compositor, sendo um total de 130 peças variadas.

Santoro foi vencedor de inúmeros prêmios e condecorado dentro e fora do Brasil. “Também foi regente convidado das maiores orquestras do mundo, como a Filarmônica de Leningrado, Estatal de Moscou, RIAS Berlin, ORTF Paris, OSSODRE Montevideú, Beethovenhalle Bonn, Sinfônica da Rádio de Praga, Filarmônica de Bucarest, Sinfônica de O Porto, Filarmônica de Sofia, PRO ART (Londres), Île de France (Paris), Sinfônica da Rádio de Leipzig, Sinfônica de Magdeburg, Filarmônica de Varsóvia etc., além de todas as orquestras brasileiras” (SANTORO, [s.d.]).

Ainda jovem, ocupou a cadeira de primeiro violino da Orquestra Sinfônica Brasileira e participou do grupo Musica Viva. Nesse mesmo

período, estudou com Hans Joachim Koellreuter e teve contato com o recente dodecafonismo. Em 1944, filiou-se ao Partido Comunista. Em 1946, surgiu a oportunidade de concorrer a uma bolsa de estudos na *Guggenheim Foundation*, para estudar composição nos Estados Unidos. Contudo, a sua filiação ao partido comunista tornou-o *persona non grata* em território estadunidense e impediu-lhe a residência no país. Em 1947, teve a oportunidade de estudar com Nadia Boulanger em Paris.

O seu retorno ao Brasil em 1949 está associado a uma revisão em seu modo de escrever música, com uma maior inclinação para o folclore e para expressões brasileiras. Desse período, destacam-se as sete *Paulistanas* para piano, com duração total de aproximadamente vinte minutos, coleção que se obteve popularidade dentro de sua produção (MARIZ, 2005, p. 306). A segunda obra deste ciclo compõe o *corpus* deste trabalho.

A série de sete peças para piano intitulada de *Paulistanas* foram compostas no ano de 1953 por Claudio Santoro. Numeradas de maneira sequencial, essa coleção traz em seu cerne as características de uma nova poética adotada pelo compositor, pautada nas premissas defendidas no Congresso de Praga e pelo Realismo Socialista. Para atender a esta nova realidade estético-musical, Santoro renuncia o experimentalismo e as técnicas atonais até então amplamente utilizadas e passa a empregar elementos do folclore de forma direta ou estilizada em suas composições.

Uma possível fusão entre dodecafonismo e nacionalismo no Brasil mostrou-se inviável na década de 1940, pois certos princípios básicos da música folclórica como contorno melódico sinuoso, modalismo e repetição de células rítmico-melódicas eram incompatíveis com o rígido sistema de doze sons recentemente estabelecido pela Segunda Escola de Viena (HARTMANN, 2010, p. 56).

A *Paulistana N° 2* recebe a indicação de *tempo di catira*, uma alusão direta à temática inspiradora da peça, o *cateretê* ou *catira*, dança tradicional caipira do interior de São Paulo. O *Cateretê* é uma dança “dos tupis aproveitada por Anchieta no seu trabalho de catequese” (VILELLA, 2017, p. 279). Escrita nos modos Jônio e Lídio, a

peça concentra-se em Ré bemol maior e apresenta uma estrutura formal dividida em A-B-C-A/coda. A secção A inicia-se em 4/8 com um padrão de mãos alternadas resultantes em uma figuração rítmica sincopada. “A escolha da fórmula de compasso, 4/8, adotada pelo compositor não é arbitrária, e sim condizente com a representação adequada ao ritmo de dança” (GERBER, 2003, p. 11).

Transcrevendo a *Paulistana* Nº2

Após o exame da partitura, optou-se por procedimentos de transcrição tendo como base os seguintes estudos: a tese de doutorado intitulada *Transcribing for guitar: a comprehensive method*, de Daniel Wolf (1998); a dissertação de mestrado, *O Processo de Transcrição para Violão de Tempo di Ciaccona e Fuga de Béla Bartók*, de Gustavo Silveira Costa (2006); a prática de transcrição para duo de violões desenvolvida por Sérgio Abreu, presente na dissertação de mestrado *Sérgio Abreu: Sua herança poética e contribuição musical através de suas transcrições para violão*, de Luciano César Moraes (2007); e na descrição dos princípios utilizados por Miguel Llobet, em suas transcrições para duo de violão, presente no artigo *Intertextualidade e transcrição musical: novas possibilidades a partir de antigas propostas*, de Edelson Gloeden e Luciano César Moraes (2021). Os procedimentos adotados foram os seguintes:

1. Transposição e compressão da tessitura;
2. Deslocamento de oitavas;
3. Cruzamento das vozes;
4. Redisposição de notas;
5. Omissão de notas;
6. Alternância da melodia;
7. Adaptação da textura com recursos instrumentais específicos.

Transposição e compressão da Tessitura

Ao abordar peças originais para teclado, é comum se deparar com a diferença de tessitura entre os instrumentos. No caso da transcrição para violão ou *duo* de violões, é necessário comprimi-la. Isso acontece de forma recorrente, como aponta Wolf (1998, p. 74):

A tessitura do piano atinge mais de sete oitavas, enquanto a do violão somente três oitavas e uma quinta. Portanto, a maioria das transcrições para violão de obras para teclado terão de comprimir o registro transpondo os baixos ou a linha superior uma ou mais oitavas acima ou abaixo respectivamente (tradução nossa).

The image shows a musical score for piano and guitar. The piano part is written in a grand staff (treble and bass clefs). The guitar part is written in a single staff with a treble clef. The score is in a key with two flats (B-flat major or D-flat minor). The piano part features a series of chords, with the first three marked '8va' and the last one marked 'Réb 7'. The guitar part has a similar sequence of chords, with the last one also marked 'Réb 7'. A red box highlights the 'Réb 7' chord in the piano part. The guitar part includes the markings 'apressando' and 'pouco a pouco'.

Figura 3 - Nota mais aguda: Réb7

Os acidentes ocorrentes indicam a região tonal de Ré bemol maior, o que tornaria impossível a execução em dois violões. Para esta transcrição, a tessitura original foi adequada ao violão por meio da transposição de um semitom ascendente: essa alteração viabilizou o uso frequente de cordas soltas, tanto no violão de seis cordas, quanto no de oito cordas. A afinação do violão de seis cordas foi mantida (Mi, Si, Sol, Ré, Lá, Mi, da primeira à sexta corda). No entanto, tendo em vista o maior uso de cordas soltas no de oito cordas, foi utilizada a seguinte *scordatura*: Sol, Mi, Si, Sol, Ré, Lá, Ré, Lá (da primeira à oitava corda: em

relação afinação mais usada no violão Brahms, a primeira e a sétima corda foram afinadas um tom abaixo).

Mesmo ajustando a região tonal para favorecer o uso de cordas soltas, nota-se que a tessitura da obra original não pode ser alcançada em nenhum dos violões.

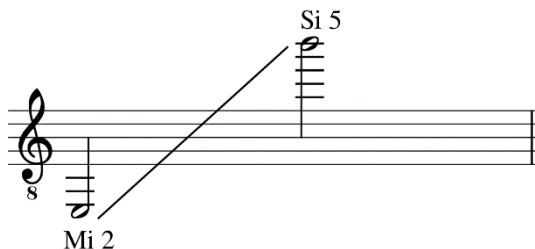


Figura 4 - Tessitura do violão de seis cordas.

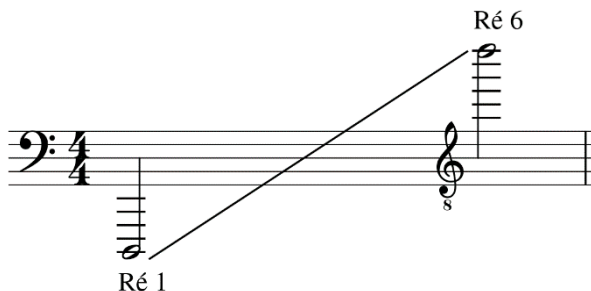


Figura 5 - Tessitura do violão Brahms.

Assim, mesmo após a transposição, foi necessário comprimir a tessitura de alguns compassos e, para isso, foram adotados os procedimentos abordados a seguir.

Deslocamento de oitavas

Como em alguns compassos o texto original excedia a tessitura dos violões, foi utilizado o procedimento descrito por Wolf como “*octave displacement*” (WOLF, 1998, p. 204). Do compasso 81 ao compasso 85, foi necessário transpor as notas uma oitava abaixo, devido à inviabilidade de execução aos violões da nota Ré7 do compasso 80. Porém, a clave de sol superior da partitura original foi deslocada duas oitavas abaixo somente neste compasso, causando uma inversão do sentido melódico ao manter a nota Ré5 na mesma altura nos compassos 80 e 81. Como do compasso 81 ao 85 há uma ponte entre a secção C e a secção A, caracterizada pela repetição do mesmo acorde e motivo rítmico, o deslocamento para uma oitava inferior com a inversão melódica não implicou em prejuízo ao texto, uma vez que os aspectos texturais e fraseológicos do trecho foram preservados.

The image displays a musical score for piano, spanning measures 78 to 85. The score is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 3/4 time signature. Measures 78 and 79 are marked with a first ending bracket and a repeat sign. Measures 80 and 81 are marked with a second ending bracket and a repeat sign. Measures 81 through 85 are highlighted with a red rectangular box, indicating the octave displacement. The upper staff (treble clef) shows a melodic line that is transposed down an octave in measures 81-85, while the lower staff (bass clef) remains in its original register. The tempo markings 'a tempo' and 'poco a poco' are present. The score concludes with a double bar line and a repeat sign.

Figura 6 - Original para piano.

78

81

apressando pouco a pouco

8

4 3

1 4

2 3

3 2

6

1 2 3 4

84

a tempo D.S. al Coda

CVI

Figura 7 – Transcrição.

Cruzamento das vozes, alternância da melodia, omissão e redistribuição de notas

Nos compassos 13 e 21, a melodia do baixo, que é executada pela mão esquerda do pianista na versão original, na transcrição, mostrou-se mais adequada se distribuída entre os dois violões, caracterizando o cruzamento entre as vozes com objetivo de facilitar a mudança de posição da mão esquerda para o violão Brahm, que realiza a melodia nos compassos subsequentes. A oitava inferior foi omitida pela inviabilidade na execução, procedimento recorrente, que será tratado a seguir.

Figura 8 - Original para piano, compasso 13

Figura 9 - Original para piano, compasso 21

Figura 10 - Transcrição, compasso 13.

Figura 11 - Transcrição, compasso 21.

No compasso 67, foi necessário alternar a melodia entre os violões, uma vez que, a partir desse compasso, o violão de seis cordas não possui as notas que compreendem a tessitura necessária até o final da seção. A melodia que se inicia no compasso 59 é entrecortada no compasso 67 por uma frase no baixo como uma espécie de ponte, o que favorece a alternância da melodia entre os instrumentos. Este é um procedimento usual em transcrições para dois violões, como é o caso da transcrição de *Evocacion*, de Miguel Llobet (WOLF, 1998, p. 249). Um aspecto relevante deste tipo de procedimento é o carácter estereofônico conferido à obra pela transcrição, que só é possível uma vez que a música é executada em mais de um instrumento.

A partir do compasso 69, a melodia está escrita em oitavas no texto original, o que é de fácil execução ao piano, mas inviável ao violão, uma vez que a nota mais aguda da oitava excede a tessitura dos violões. Dessa forma, foi necessário omitir a oitava superior.

59 Lento

65 *f rit.*

69 *ff*

The musical score consists of three systems. The first system (measures 59-64) is marked 'Lento'. The second system (measures 65-68) includes a dynamic marking of 'f rit.' and a red box highlights a passage in measure 67. The third system (measures 69-72) includes a dynamic marking of 'ff' and a red box highlights a complex passage in measure 69.

Figura 12 - Original para piano, compassos 59 ao 72

59 *Lento* ②

65 rit. *f*

69 *ff* 3

Figura 13 - Transcrição, compassos 59 ao 72.

O mesmo procedimento foi utilizado em outros trechos que continham linhas melódicas em oitavas, que, mesmo sendo compreendidas na tessitura dos violões, seriam de execução inviável devido à velocidade.

A secção que apresentou maior necessidade de interferência no texto original foi a *Coda*. A partir do compasso 90, ocorre uma rápida modulação de meio tom descendente, no original de Ré bemol maior

para Dó maior e na transcrição de Ré maior para Dó sustenido maior. A tonalidade de Dó sustenido é pouco recorrente na literatura do violão pela carência na disponibilidade de cordas soltas. Para transcrever estes compassos, foi necessário fazer uso dos procedimentos de omissão, redistribuição de notas e cruzamento das vozes.

O critério para omissão e distribuição das notas baseou-se na maneira equânime entre os instrumentos, de forma que pudessem ser executadas com êxito e fluidez, preservando a melodia e a harmonia e omitindo as notas oitavadas de inviável execução. Por toda a *Coda*, o pentagrama superior foi deslocado uma oitava abaixo: esse procedimento possibilitou que, mesmo com a omissão de notas, os intervalos de segunda (característicos da harmonia) fossem preservados na distribuição entre os violões.

84 *a tempo*

Dal S
al

89

93 *apressando poco*

V. FLAUTA

V. FLAUTA

137-Cembra

Figura 14 - Original para piano.

a tempo D.S. al Coda C CVI

84

89 CIV

93 CVII

apressando poco

Figura 15 – Transcrição.

Adaptação da textura com recursos instrumentais específicos

Como mencionado, a *Paulistana N° 2* recebe a indicação de *tempo di catira*, uma alusão direta à temática inspiradora da peça, o *cateretê* ou *catira*, dança tradicional caipira do interior de São Paulo. Esse ritmo é comumente executado pela viola caipira usando a técnica do *rasgueio*. Em vários momentos, é possível identificar na obra uma textura remanescente do ritmo. Nesse sentido, essa técnica, característica

de instrumentos de corda dedilhada, mostrou-se mais adequada para a execução, como é o caso de toda primeira seção e da *Coda*.

O uso da vasta gama de timbres do violão para mimetizar outros instrumentos remonta as práticas de Fernando Sor (CAMARGO, 2005, p. 28), amplamente usada no repertório do instrumento. Para esta transcrição, a escolha de digitações específicas de mão esquerda e direita tem como resultado um melhor aproveitamento de timbres e a conferência de um caráter “orquestral” à interpretação, como é o caso do uso do toque apoiado na quarta corda pelo primeiro violão na melodia dos compassos iniciais, produzindo um som mais encorpado, advindo da característica das cordas encapadas somada ao posicionamento da mão direita mais próxima ao cavalete, o que se repete em toda a segunda seção, projetando um som metálico e “anasalado”, podendo ser associado à sonoridade da viola caipira, cujas cordas são de metal.

Outro recurso característico do violão são os harmônicos naturais, que foram utilizadas no violão 2 do compasso 77 ao 80, sendo a única forma de viabilizar a execução deste trecho: a mão esquerda segue pressionando as cordas e sustentando o acorde, enquanto a mão direita executa o harmônico.

73

8^a

78

8^a

8^a

8^a

apressando

pouco a pouco

Figura 16 - Original para piano.

73

M.D. - -
harm. ①

78

apressando pouco a pouco

Figura 17 – Transcrição.

O piano naturalmente tem uma capacidade de sustentação das notas superior à do violão, mas o recurso do pedal amplia ainda mais essa diferença. Em alguns trechos, há notas cujas durações excedem a capacidade de sustentação no violão. Portanto, elas tiveram que ser encurtadas em nossa transcrição para uma notação mais fiel às limitações do instrumento, como é o caso dos baixos do compasso 42 ao compasso 58.

42

46

Figura 18 – original para piano.

42

46

Figura 19 – Transcrição.

Considerações finais

Apesar de sua vasta produção musical, Cláudio Santoro não chegou a dedicar nenhuma obra para dois violões. Portanto, a única forma de possibilitar a *performance* de suas obras nesta formação seria por meio de uma transcrição de uma obra original para outro instrumento. A *Paulistana N° 2* faz parte de um de seus ciclos para piano mais conhecidos e admirados, e a adaptação para *duo* de violões de obras originais para piano é historicamente uma das formas mais bem-sucedidas de ampliação de repertório para esta formação.

Outro fato importante para a escolha da obra é a temática sugerida pelo título e a indicação “*tempo di catira*”, que denota uma inspiração nas práticas comuns à música folclórica e rural do interior paulista. A temática desenvolvida na peça, como o ritmo da catira logo no início da peça em uma escrita que sugere *rasgueados* de viola caipira, favorece o uso dos violões, pois são instrumentos da mesma família, que partilham recursos instrumentais semelhantes. Buscou-se não apenas a ampliação do repertório de *duo* de violões, com uma bela peça de um compositor brasileiro importante, mas também uma aproximação da sonoridade “paulistana” pretendida pelo compositor com instrumentos que têm uma relação mais direta com o material musical que serviu de inspiração para a composição. Essa perspectiva coaduna com a de Gloeden e Morais (2008, p. 84), que entendem a transcrição como forma de “expandir o repertório na ausência de obras escritas em determinados estilos e correntes estéticas e conferir novas possibilidades sonoras em relação a original”.

Quanto à abordagem do material musical a ser adaptado, podemos ressaltar que, em nossa transcrição, houve uma preocupação de conciliar uma escrita fiel àquela original para piano com o uso dos recursos instrumentais específicos de cada violão no *duo*, com destaque ao violão tradicional e ao violão Brahms). Adicionalmente, procuramos fazer com que cada instrumento tivesse seu potencial igualmente explorado, evitando uma divisão em que um dos violões fizesse apenas *solo* e outro acompanhamento. Nesse sentido, tivemos como referência as práticas consagradas de transcrição para *duo* de violões, mais especificamente aquelas adotadas por Llobet e grandes *duos* do século XX (Presti-Lagoya, Duo Abreu e Duo Assad).

Finalmente, tendo em vista os procedimentos de adaptação analisados e contextualizados sobre a nossa transcrição, desejamos contribuir com o estudo da prática de transcrição para esta formação, especialmente em relação ao repertório pianístico brasileiro inspirado no folclore. Embora a principal motivação para uma transcrição como esta seja o êxito artístico, sua finalização em uma partitura editada, procurou-se colaborar com a expansão do repertório para dois violões e para a reflexão em torno das possibilidades de adaptação aqui apresentadas, podendo servir como referência para a adaptação de outras obras do mesmo ciclo ou mesmo de outras obras de características semelhantes, ainda que não sejam do mesmo compositor.

Referências

GALBRAITH, Paul. *Biografia*. Disponível em: <https://paul-galbraith.com/bio>. Acesso em: 01 set. 2021.

BLEEK, Tobias. *Musical Metamorphoses*. Explore the Score. Disponível em: <https://explorescore.org/pierre-boulez-douze-notations-history-and-context-musical-metamorphoses.html>. Acesso em: 02 fev. 2021.

CAMARGO, Guilherme de. *A guitarra do século XIX em seus aspectos técnicos e estilístico-históricos a partir da tradução comentada e análise do "Método para Guitarra", de Fernando Sor*. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, Gustavo Silveira. *O Processo de Transcrição para Violão de Tempo di Ciaccona e Fuga de Béla Bartók*. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GERBER, Daniela. *Paulistana nº 2 de Claudio Santoro: Uma análise rítmica*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2124>. Acesso em: 05 mar. 2022.

GLOEDEN, Edelson; MORAIS, Luciano. Intertextualidade e transcrição musical: novas possibilidades a partir de antigas propostas. *OPUS*, Goiânia, v. 27, n. 2, 2021.

HARTMANN, Ernesto. Paulistana Nº 1 para piano de Claudio Santoro: Elementos nacionalistas e social realistas. *Revista Música Hodie*, Goiás, v. 10, n. 2, 2011.

MARIZ, Vasco. *História da Música no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

VILELLA, Ivan. Vem Viola Vem Cantando. *Revista do IEA-USP*, v. 24, n. 69, São Paulo 2010.

WOLFF, Daniel. *Transcribing for guitar: a comprehensive method*. Tese (Doctor of Musical Arts). The Manhattan School of Music, 1998.

Sobre os autores

Gustavo Silveira Costa – Bacharel em música pelo Instituto de Artes da UNESP em 1997, seguiu seus estudos de violão nas classes de Franz Halász na Alemanha (Hochschule für Musik Nürnberg-Augsburg: 1998-2001) e de Pablo Márquez na França (Conservatoire National de Région Strasbourg: 2001-2003). A partir de 2004 se aprofundou no processo de transcrição de obras para violino de Béla Bartók e J. S. Bach, obtendo o Mestrado e o Doutorado em Artes pela ECA – USP sob orientação de Rubens Ricciardi. Atua como professor Doutor no Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP – sendo responsável pelo LaCorDe (Laboratório de Cordas Dedilhadas). Foi premiado em concursos de violão no Brasil, França e Espanha. Em 2011 foi premiado no Grammy Latino 2011 junto ao Quarteto Brasileiro de violões com o CD - Brazilian Guitar Quartet plays Villa-Lobos.

Fernando Donizete Genari – Graduado em música, habilitação em violão, pelo Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo sob orientação do Prof. Dr. Gustavo Silveira Costa. Integrante do Duo

Botelho-Genari em que realiza um trabalho camerístico e de pesquisa envolvendo a viola caipira, violão de seis cordas e violão Brahms. Já se apresentou em diversas formações de câmara, incluindo participação frente à Orquestra USP-Filarmônica e como solista, atualmente, desenvolve um trabalho com música brasileira, transcrições e arranjos para violão solo.

Vitor Botelho Sampaio – Graduado em Música, habilitação em violão, pelo Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo sob orientação do Prof. Dr. Gustavo Costa. Atualmente cursa Mestrado em performance na Hunter College em Manhattan, NY, sob orientação do Prof. Dr. João Luiz Resende Lopes. Também é professor adjunto na mesma instituição responsável pelas disciplinas de violão elementar I e II. É integrante do projeto “Choro Da Casa”, que reúne vários músicos ‘chorões’ da cidade de Ribeirão Preto. Já se apresentou em situações diversas, tanto como solista como em formações de câmara, incluindo participações frente à USP- Filarmônica. É integrante do Duo Botelho-Genari, em parceria com o violonista Fernando Donizete Genari finalistas do concurso nascente em 2019. Foi bolsista de Iniciação Científica pela FAPESP durante a graduação e participou de diversas Master classes com violonistas renomados.

Recebido em 31/05/2022

Aprovado em 28/11/2022

ANEXO

Partitura da transcrição da Paulistana nº2 para Violão e Violão Brahms

Paulistana n°2

Cláudio Santoro
São Paulo, 1953

Violão de seis cordas

Afinação:

1° Corda - Mi 4° - Ré

2° - Si 5° - Lá

3° - Sol 6° - Mi

Violão Brahm's

Afinação:

Corda 0 - Sol 4° - Ré

1° Corda - Mi 5° - Lá

2° - Si 6° - Ré

3° - Sol 7° - Lá

Transcrição para violão de seis cordas e violão Brahm's por Fernando Donizete Genari e Vitor Botelho Sampaio.

Mod. Tempo de Catira

Violão

Violão Brahm's

mf

simile

cantado

5

9

13

f

16

19

24

31

36

40

44

48

52

m *i* *p* *m* *i* *p* *p* *m* *i* *p* *m* *i* *p* *m*

rall. *e* *dim.*

56

Lento

ppp

62

rit.

f

67

69

ff

72

3

M.D. ---
harm. ①

76

8

apressando pouco a pouco

a tempo D.S. al Coda

81

8

86 CVI

89 CIV

92

apressando poco

95 CVII

**AURA, GRAMÁTICA DA PERFORMANCE E TECNICIZAÇÃO:
REFLEXÃO SOBRE OBRA E PERFORMANCE MUSICAL
A PARTIR DOS PENSAMENTOS DE WALTER BENJAMIN,
NICHOLAS COOK E WALTER WIORA**

***AURA, GRAMMAR OF PERFORMANCE AND
TECHNICALIZATION: REFLECTION ON MUSICAL WORK
AND MUSICAL PERFORMANCE, FROM THE THOUGHTS
OF WALTER BENJAMIN, NICHOLAS COOK AND WALTER
WIORA***

Patrick Moreira de Souza Lima
Universidade de São Paulo
patricklima2@gmail.com

Resumo

Walter Benjamin é um dos mais influentes pensadores sobre o fenômeno artístico no século XX, tendo estabelecido importantes conceitos como *aura* e *reprodutibilidade técnica*. Nicholas Cook, por sua vez, é um dos mais importantes membros da chamada Nova Musicologia, que tem refletido sobre o fenômeno da obra musical reificada e a primazia desta sobre a performance musical. Com o intuito de se fazer uma leitura sobre uma história global da música, o musicólogo alemão Walter Wiora propôs a divisão da história em quatro eras, da pré-história à era das grandes inovações tecnológicas e da indústria cultural global. Este trabalho tem por objetivo, refletir sobre a performance musical no âmbito da música de concerto hoje, a partir do estabelecimento de uma relação entre os pensamentos desses três autores. Baseando-se nos Estudos da Performance, propõe-se aqui o entendimento da performance como *obra* e, a partir disso, uma análise sobre o estado da performance musical a partir da visão benjaminiana da obra na era da reprodutibilidade técnica. Relacionam-se assim a perda da aura benjaminiana na performance musical ao conceito de *gramática da performance* de Nicholas Cook, à leitura sobre a *tecnicização* e a *artificialização* que Walter Wiora faz sobre a música de vanguarda do século XX e o paradigma da modernidade. Discutida a problemática da performance musical no contexto da obra musical reificada, faz-se, ainda, uma reflexão sobre o papel do músico oriundo

de um país colonizado na manutenção dos paradigmas próprios da música de concerto.

Palavras-chave: Aura; Reprodutibilidade técnica; Estudos da Performance; Performance musical; Gramática da Performance.

Abstract

Walter Benjamin is one of the most influential thinkers about the understanding of the artistic phenomenon of the twentieth century, who established important concepts as *aura* and *technicalological reproductibility*. Nicholas Cook, in turn, is one of the most important members of the so-called New Musicology, who has reflected on the phenomenon of the reified musical work and its primacy over musical performance. In order to make an analysis on a global history of music, the German musicologist Walter Wiora has suggested the division of history in four ages, from prehistory to the age of the great technological innovations and of the global cultural industry. This paper aims to make a reflection on musical performance in the scope of the classical music in contemporaneity, by establishing a relation between the thinking of those three authors. Based on Performance Studies, it is proposed here surmising performance as a *work* and, from that, making an analysis on the state of musical performance through the Benjaminian thought on art work in the age of technological reproduction. Thus we can establish a relation between the Benjaminian loss of the aura to the concept *grammar of performance* by Nicholas Cook and to the ideia of *technicization* and *artificialization* that Walter Wiora thinks about the avant-garde music from the twentieth century and the paradigm of modernity. Discussed the issue of musical performance in the context of reified musical work, it is necessary to make a reflection on the role of musicians originated from a colonized country on maintaining the paradigms of classical music.

Keywords: Aura; Technological reproductibility; Performance Studies; Musical performance; Grammar of performance.

1. Introdução

Este trabalho se propõe a refletir sobre o estado da performance musical a partir do cruzamento do pensamento de três importantes autores do século XX: Walter Benjamin, Nicholas Cook e Walter Wiora. Além disso, esse trabalho inspira-se nos Estudos da Performance – campo de pesquisa, entre as Artes Performáticas e a Antropologia liderada por pesquisadores como Richard Schechner e Victor Turner – a fim de se criar o meio para transpor o pensamento benjaminiano sobre a obra para o âmbito da performance.

Dos três autores aqui referenciados, o mais influente foi o filósofo alemão Walter Benjamin. Relacionado à importante Escola de Frankfurt, Benjamin deparou-se, no início do século XX, com as rápidas transformações do mundo ao seu redor – e conseqüentemente sobre as artes – provocadas pelas grandes e velozes inovações tecnológicas. Através do estudo das problemáticas da arte do início do século XX, Benjamin se propôs a pensar as questões sociais daquele período. O filósofo alemão defende que a origem da obra de arte está nos rituais mágicos dos primórdios da humanidade e, desde então, a obra de arte teria uma aura, sua essência, que garantiria sua autenticidade e unicidade no mundo. Para ele, a aura se perde com o advento da reprodutibilidade técnica, promovida por tecnologias como a imprensa, a fotografia e o cinema.

O musicólogo inglês Nicholas Cook, meio século após Walter Benjamin, tornou-se um dos principais representantes da Nova Musicologia, liderada por estudiosos da Universidade de Cambridge, que promoveu uma reflexão sobre o estado da performance musical, o caráter de obra musical reificada, a ideologia do gênio e as dinâmicas mercadológicas da música ao longo do século XX. Seus trabalhos propõem aos músicos performáticos, por exemplo, encarar partituras apenas como roteiros, abertos à interpretação e novas propostas, e não como uma receita precisa para a execução conforme o paradigma dominante da música clássica desde o final do século XIX. Uma relevante contribuição de Cook para o pensamento sobre a performance musical foi a definição do conceito de *gramática da performance*, que versa sobre a relação de hierarquia da performance sob a obra musical.

Walter Wiora, por sua vez, cronologicamente situado entre os dois autores mencionados anteriormente, refletiu sobre a história da música de maneira global. Ele propôs uma divisão da história da música em quatro tempos distintos – que será mais bem discutida na seção 4 – sendo o último tempo a era das grandes inovações tecnológicas e da

indústria cultural. É importante ressaltar aqui, que pela altura dos seus escritos, por volta dos anos 1950 e 1960, as tecnologias disponíveis eram principalmente os discos de vinil, as fitas magnéticas e os equipamentos de estúdio que permitiam a manipulação e a produção sintética de sons que eram objeto de estudo de diversos compositores e músicos no período. É a partir dessas tecnologias, contemporâneas ao autor, que ele faz a sua análise sobre o que chamou de a Quarta Era.

Apresentados os três autores que balizaram este trabalho, é importante aqui fazer uma breve introdução sobre os Estudos da Performance. Há décadas a temática da performance tem sido discutida por estudiosos e artistas dos campos das Artes Cênicas e da Antropologia, notadamente o diretor teatral estadunidense Richard Schechner e o antropólogo Victor Turner. Seus trabalhos no final do século XX inauguraram os assim chamados Estudos da Performance, tendo como principal marco a criação do Departamento de Estudos da Performance da Universidade de Nova York, da qual Schechner é, atualmente, professor emérito. No Brasil, o maior expoente desse campo de estudos foi provavelmente o diretor teatral e performer Renato Cohen, autor do livro *Performance como linguagem* (Perspectiva, 2009).

Os Estudos da Performance se debruçaram sobre o fenômeno da performance nos mais diversos campos, desde a performance desempenhada por um xamã em um ritual, por um advogado num tribunal ou um professor em sala de aula, até à performatividade de gênero estudada por Judith Butler e às várias facetas da performance no campo das artes. Richard Schechner afirma que “fazer performance é um ato que pode também ser entendido em relação a: ser, fazer, mostrar-se fazendo e explicar ações demonstradas” (SCHECHNER, 2003, p. 26). Para descrever a performance, Renato Cohen propõe a fórmula matemática “performance é uma função do tempo e do espaço” e, inspirado pela visão de Jacó Guinsburg sobre a cena, afirma que a performance é baseada na tríade atuante-texto-público (COHEN, 2009, p. 28).

A arte da performance (*performance art*) é uma linguagem artística que tem origem nas Artes Visuais, remontando à *action painting* de Jackson Pollock, e situa-se nas Artes Cênicas, integrando as demais linguagens artísticas, como dança, teatro, música e plásticas sempre que demandadas. Por ser oriunda das Artes Visuais, COHEN (2009, p. 137) pensa a *performance art* como uma “pintura viva” realizada no tempo e no espaço presentes. É este entendimento que será utilizado neste trabalho para permitir uma transposição do pensamento benjaminiano sobre a obra para a performance. É a partir da compreensão da performance enquanto obra de um performer, que podemos analisar as questões

relativas à performance a partir do espírito da reprodutibilidade técnica de Benjamin e, ainda, do espírito de tecnicização de Wiora.

A partir do estudo sobre a performance musical no contexto da obra musical reificada, é possível fazer uma reflexão sobre um contexto mais amplo – social, político e econômico – dentro do qual está inserida a prática musical. É importante, ainda, trazer a reflexão para o contexto brasileiro e repensar o papel do músico de concerto – seja compositor, instrumentista, cantor ou regente – num país marcado pela colonialidade e pelo eurocentrismo. Esta reflexão pode ser um gatilho para um estudo do fenômeno da prática musical através do olhar decolonial.

2. A aura e a reprodutibilidade técnica

Um dos mais importantes trabalhos do filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940) é o seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* escrito em 1935. Esse foi um dos textos mais influentes do autor e marcou definitivamente a reflexão sobre as artes do século XX, podendo ser lido como, além de uma teoria sobre as artes daquele século, uma teoria social (SELIGMANN-SILVA, 2019, p. 23-26). Não à toa, o autor inicia o ensaio com um parágrafo sobre a visão de Karl Marx a respeito do capitalismo, antecipando uma leitura sobre como as estruturas desse sistema influenciam as dinâmicas da arte.

Por *reprodutibilidade técnica*, entendem-se os meios pelos quais se pode reproduzir uma obra de arte massivamente através do uso de uma determinada tecnologia. Como explica BENJAMIN (2019, p. 54), a obra de arte sempre foi reproduzível para fins pedagógicos, de disseminação e por interesses econômicos. A reprodutibilidade técnica permite a reprodução mais rápida e precisa o que provoca alterações na forma como são produzidas as próprias obras de arte. O surgimento da imprensa, por exemplo, provocou diversas transformações no campo da literatura, assim como o fez a fotografia sobre as artes plásticas.

Por volta dos 1900 a reprodução técnica atingira um padrão que lhe permitiu não somente começar a tornar a totalidade das obras de arte convencionais em seu objeto, submetendo seus efeitos às mais profundas modificações, mas também conquistar um lugar próprio entre os procedimentos artísticos. Nada é mais instrutivo para o estudo desse padrão do que o impacto de suas duas manifestações

distintas – a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica – sobre a arte em sua forma convencional (BENJAMIN, 2019, p. 55).

A questão da reprodução técnica traz à tona também a questão da *autenticidade* de uma obra de arte. Com a antiga reprodução manual, a obra original mantinha o seu *status* de original sobre o de falsificação de suas cópias. No contexto da reprodutibilidade técnica, essa relação muda completamente.

A totalidade do campo da autenticidade mantém-se alheia à reprodutibilidade técnica. Enquanto, porém, o autêntico mantém sua completa autoridade em relação à reprodução manual, que via de regra se distingue dele como falsificação, não é esse o caso em relação à reprodução técnica. A razão para tal é dupla. Primeiramente, a reprodução técnica mostra-se mais autônoma em relação ao original do que a manual. [...] Em segundo lugar, a reprodução técnica pode ainda colocar a cópia do original em situações inatingíveis a esse mesmo original. Acima de tudo, ela torna possível levar essa cópia ao encontro do receptor, seja na forma de fotografia, seja na de disco de vinil. A catedral deixa seu lugar para ser recebida no estúdio de um apreciador da arte; a música coral, que era executada em um salão ou ao ar livre, deixa-se apreciar em um cômodo (BENJAMIN, 2019, p. 56-57).

Para Benjamin, existe uma certa ritualística ao redor da obra de arte, notadamente da obra de arte original. O caráter aurático da obra, a noção de unicidade e de autenticidade, permitem um ambiente quase mágico ou religioso de apreciação da obra e, assim como num meio religioso, algumas obras são restritas a um espaço e a um público específicos. Com a reprodução técnica da obra, e principalmente nas obras já criadas destinadas à reprodução técnica, não há a necessidade de se preservar um original, em alguns casos, sequer existe um original – as diversas cópias de um filme, por exemplo, têm todas o mesmo valor, uma vez que o cinema é uma arte destinada à reprodução técnica desde o momento da criação.

○ conceito de *aura* é um dos mais importantes estabelecidos

por Benjamin. A aura é “aquilo que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte” (BENJAMIN, 2019, p. 57). Este é um conceito complexo para se descrever em poucas palavras. Em dicionário, encontramos definições para o termo como “vento brando e aprazível; aragem, brisa, sopro” e “condição exterior de um estado de espírito; clima psicológico” (AURA, 2022). Benjamin descreve aura da seguinte maneira:

Mas o que é a aura, de fato? Uma trama peculiar de espaço e tempo: a aparição única de uma distância, por mais próxima que esteja. Observar calmamente, em uma tarde de verão, uma paisagem montanhosa no horizonte, ou um ramo que joga sua sombra sobre o observador – é isso que significa respirar a aura dessas montanhas, desse ramo (BENJAMIN, 2019, p. 59).

A ideia de aura está intimamente ligada à própria origem da arte que, segundo o autor, surgiu inicialmente em rituais mágicos e depois religiosos. Mesmo no mundo secularizado, a ritualidade da aura manteve-se no culto profano à beleza desenvolvido na Renascença e mantido por três séculos. Com a reprodutibilidade técnica e a consequente perda da aura, a obra de arte liberta-se do ritual, agora ela segue a lógica da própria reprodutibilidade, a função social da arte se altera, baseando-se não mais no ritual, mas na política (BENJAMIN, 2019, p. 61-62).

Livre do seu caráter ritualístico, com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte torna-se um produto como qualquer outro dentro da lógica de mercado. As cópias agora em posse de um público geral podem ser usadas das mais diversas maneiras, como forma de entretenimento. Aqui, nota-se uma visão problemática do pensamento de Benjamin sobre o acesso à arte que a reprodutibilidade técnica permitiu às massas:

Atualmente, a massa é uma matriz da qual surgem renascidos todos os comportamentos costumeiros com relação à obra de arte. A quantidade transformou-se em qualidade: as massas muito maiores de participantes geraram uma forma modificada de participação. O observador não pode se deixar confundir pelo fato de que esta tenha aparecido

primeiramente sob uma forma infame. Objeta-se que as massas buscam dispersão na obra de arte, enquanto que o apreciador de arte se aproxima dela por meio da concentração. Para as massas, a obra de arte seria material para entretenimento; para o apreciador de arte, ela seria objeto de devoção (BENJAMIN, 2019, p. 94).

Essa noção de separação entre um público comum e um público *apreciador* são as bases para a manutenção de um certo elitismo vigente ainda hoje nos meios artísticos. Talvez, na tentativa de recriar uma antiga aura da arte no mundo contemporâneo, meios como o da dita música erudita acabam por criar elementos como uma *liturgia* ou etiqueta da sala de concerto, de modo a deixar claro quem é realmente um *apreciador* que pertence àquele ambiente e quem não o é. Cria-se uma distância entre as pessoas que apenas emula esteticamente as diferenças de classe na nossa sociedade.

Para fins deste trabalho, o que principalmente se extrai do pensamento de Benjamin é noção de que *a reprodutibilidade técnica se opõe às origens ritualísticas da obra de arte*. Na verdade, a linha de pensamento guia deste trabalho é o paralelo que é possível traçar entre esta oposição e as relações entre obra e performance no campo da música. O pensamento de Benjamin é mais ajustável às artes plásticas, por sua materialidade física, e menos às artes performáticas, por sua efemeridade, atendo-se mais aos textos de teatro ou às partituras (as obras) do que às próprias performances. Apesar da menor aplicabilidade dessa teoria sobre a performance, é possível ler o fenômeno da performance através do olhar benjaminiano. A forma como predominantemente pensamos a performance musical e, principalmente, os processos de preparação e estudo de uma obra musical são completamente influenciados pela lógica da reprodutibilidade técnica; apagam-se as individualidades do intérprete e a possibilidade de se ter novas leituras possíveis (propostas realmente inovadoras e não aquelas restritas às minúcias das pequenas variações de andamentos e dinâmicas, por vezes permitidas). Em outras palavras, parafraseando Benjamin, perde-se a aura da performance musical, o aqui e o agora da performance, em prol da execução baseada na reprodutibilidade tecnicizada de uma ideia de obra musical reificada.

3. A gramática da performance

Gramática da performance é um conceito proposto por Nicholas Cook que descreve o paradigma pelo qual se estabelece uma relação de hierarquia da obra musical sobre a performance através da reificação da obra.

A gramática básica da performance é que você interpreta *alguma coisa* [*perform something*], você apresenta uma performance “de” alguma coisa. Em outras palavras, a linguagem nos leva a construir o processo de performance como suplementar ao produto que a ocasiona, ou no qual resulta; é isto que nos leva a falar naturalmente sobre música “e” sua performance, da mesma forma que os teóricos do cinema falam do filme “e” sua música, como se a performance não fosse parte integral da música (e a música do filme). A linguagem, em suma, marginaliza a performance” (COOK, 2006, p. 6).

Ao descrever o processo de subordinação da performance à obra musical, Cook lembra palavras de compositores como Arnold Schoenberg e Igor Stravinsky que teriam dito respectivamente, “o performer a despeito de sua intolerável arrogância, é totalmente desnecessário, exceto pelo fato de que as suas interpretações tornam a música compreensível para uma plateia cuja infelicidade é não conseguir ler esta música impressa” e “o segredo da perfeição reside acima de tudo na consciência [que o performer] tem da lei que lhe é imposta pela obra que está tocando” (COOK, 2006, p. 6).

Para além dos valores estéticos de compositores do século XX a respeito da relação entre obra e performance, Cook chama ainda atenção para o papel que a musicologia histórica desempenhou no processo de estabelecimento da gramática da performance. Segundo ele, a musicologia no século XIX “espelhou-se nos métodos da filologia e da literatura, de modo que o estudo de textos musicais acabou modelando-se no estudo de textos literários” (COOK, 2006, p. 7).

Além disso, a orientação tradicional da musicologia pautada na reconstrução e disseminação de textos de autoridade refletiu uma preocupação básica com as obras

musicais enquanto obras dos seus compositores, compreendendo-as como mensagens a serem transmitidas do compositor ao público, tão fielmente quanto possível.

Os processos que se deram nos campos da música e da musicologia não são processos isolados dos contextos políticos e econômicos. A ideia de obra musical reificada está completamente relacionada às questões comerciais de direitos autorais e de exploração econômica, ou seja, está intimamente relacionada aos termos do capitalismo¹. A exploração econômica, garantida por um contexto jurídico que se baseia na obra autônoma, se dá, dentre outras formas, por meio da comercialização e disseminação de fonografia (desde os discos no século passado ao *streaming* de música nos dias de hoje) e através do aluguel de partituras e direitos de execução pública vendidos por editoras musicais (mesmo para obras de compositores falecidos há cem ou duzentos anos).

A ideia de que a música é um tipo de propriedade intelectual a ser entregue intacta do compositor para o ouvinte atrela a música a estruturas e ideologias mais amplas da sociedade capitalista. Matthew Head observa que as obras musicais funcionam como investimentos, gerando uma renda regular. Jacques Attali aponta que, por meio de partituras ou gravações, a experiência musical pode ser interminavelmente adiada e estocada. A música se torna parte de uma economia estética definida pelo consumo passivo e cada vez mais privado de produtos industrializados, ao invés de definida pelos processos sociais ativos da performance participativa. Em suma, parece que nos esquecemos que a música é uma arte da performance e, mais do que isto, parece que não poderíamos pensar nela como tal, mesmo que quiséssemos, haja vista a forma como a concebíamos (COOK, 2006, p. 7).

A gramática da performance marginaliza tanto o público quanto o intérprete, “o público pela passividade de simples observador e o performer pela condição de simples mensageiro, pela retirada de seu *status* de artista” (LIMA, 2019, p. 33). Nicholas Cook ressalta que

1 Ver seção 6.

este processo não é intrínseco à música de forma geral, mas ao recorte específico da música de concerto (COOK, 2006, p. 6).

4. A tecnicização

O musicólogo alemão Walter Wiora (1906-1997), em seu livro *Die vier Weltalter der Musik*² de 1961, propôs a divisão da história da música em quatro eras distintas. A Primeira Era corresponde à produção musical do que ele chama de “povos primitivos” e à música da pré-história, associada a rituais mágicos; a Segunda Era corresponde à música produzida pelas civilizações da Antiguidade; na Terceira Era, ele dá uma atenção à música ocidental produzida desde a Idade Média, à qual atribui certa primazia sobre a música de outras culturas e que proporcionou o surgimento da Quarta Era, a era da tecnologia e da indústria cultural global.

Apesar das necessárias ressalvas sobre uma visão eurocentrada e por vezes colonialista, Wiora faz importantes análises sobre o advento da música ocidental de meados do século XX, no capítulo sobre a Quarta Era. Destacam-se aqui suas considerações no subtítulo livremente traduzido como *Tecnicização e artificialização*³.

O termo *técnica* é utilizado de maneiras distintas nos diversos períodos históricos da música ocidental. Pode se referir desde a certas fórmulas composicionais, às técnicas instrumentais e vocais, até ao desenvolvimento tecnológico e formas de produção, gravação e disseminação de música. Para WIORA (1965, p. 183), foi por volta do início do século XX que a música se tornou “tecnicizada” e isso se deu de duas maneiras: “primeiro, através da aplicação no campo da música do espírito técnico da engenharia, e segundo, através da produção e transmissão eletrônicas de sons – o disco, o rádio, a composição eletrônica, entre outros” (WIORA, 1965, p. 183)⁴.

Na visão de Wiora, o “espírito de tecnicização” está por trás de diversos aspectos da produção musical e da organização social da música. É esse espírito que traz a busca incessante pelo perfeccionismo de solistas e orquestras e faz com que muitas formas de execução musical

2 *As quatro eras da música*, em tradução livre.

3 No original em inglês: “technicization and artificialization”.

4 Tradução minha. Original em inglês: “first through application in the field of music of the technical spirit of engineering, and secondly, through electronic production and transmission of sounds – the disc, radio, electronic composition, and so forth.”.

busquem um “objetivismo *sem expressão*, perseguindo diretamente o modelo de um maquinário em movimento, mesmo que haja frequentemente uma superestrutura espiritual que justifique o automatismo”⁵ (WJORA, 1965, p. 183).

Wjora utiliza os pensamentos de Ernst Krenek e Heinrich Strobel para ilustrar o movimento de tecnicização e artificialização em música.

Uma vez que a construção se coloca como um fim em si mesma, não importa se os ouvintes não podem percebê-la ou se a ignoram a ponto de preferirem gastar tempo com outras ocupações intelectuais. Como em todas as tendências do presente, a essa também se atribui uma superestrutura ideológica. Assim Ernst Krenek pergunta: “Seria a composição então reduzida a apenas preencher um dado esquema serialmente calculado? Ao invés de buscar pontos de fuga que possam fazer o material mais palatável ao gosto de um público consciente da tradição é justo responder à questão com um simples “sim!”; Heinrich Strobel acredita que a crescente artificialidade é o que determina a essência e o valor de toda a arte moderna: “A artificialidade é uma consequência da *ars*, uma arte não-artificial não é arte [...] a arte, como toda atividade intelectual, é sustentada pela minoria. A minoria criativa em nosso século tem feito magníficas conquistas: ela tem superado as artes naturais [...], em música isso significa o abandono dos

5 Tradução minha. Original em inglês: “[...] many ways of performing music aim at an expressionless “objetivism”, following directly the model of machinery set in motion and whizzing through its task, even though there is often a spiritual superstructure here that justifies the automatism.”

princípios naturalísticos da tonalidade, da simetria rítmica e do esquema temático [...]” (WJORA, 1965, p. 184)⁶.

É interessante notar que esse pensamento, aqui representado por Strobel, é a base da ideologia da música de vanguarda dos séculos XX e XXI. Além de perpetuarem a ideia da genialidade do compositor e da obra reificada, mantêm-se ideais elitistas como o de que “a arte, como toda atividade intelectual, é sustentada pela minoria” (WJORA, 1961, p. 184). A pregação da artificialidade pode soar num primeiro momento uma rejeição aos padrões românticos do século anterior, marcado pelo ápice do tonalismo. Trata-se, na verdade de uma conclusão ingênua, uma vez que o Romantismo também faz parte do paradigma da modernidade. Ainda que de maneira distinta das vanguardas do século XX, o Romantismo também se afastou da natureza ao se voltar para o interno humano, para as questões individuais psicológicas do ser humano. O afastamento da natureza continuou com as vanguardas; o que houve de diferente foi que o fascínio pela técnica e pela tecnologia substituíram o fascínio pela individualidade humana. Em termos de música, a empolgação com as novas tecnologias caminhou ao lado das novas formas de composição que privilegiavam a sonoridade sobre a tonalidade, especialmente a música eletrônica e a música concreta.

5. Aura, gramática da performance e tecnicização através de Renato Cohen e o paradigma da modernidade

A teoria benjaminiana baseia-se na noção da obra como resultado do trabalho de um artista criador. No paradigma dominante da

6 Tradução minha. Original em inglês: “Since here construction dominates as an end in itself, it does not matter if the listeners cannot perceive it or if they think so little of it that they would rather spend their time on other intellectual occupations. Like all tendencies of the present, this too was given an ideological superstructure. Thus Ernst Krenek asks: ‘Is composition then reduced to the filling out of a given, serially calculated scheme? Instead of seeking points of escape that might make the matter more toothsome to the taste of a tradition-conscious public it is fairer to answer the question with a simple ‘Yes!’” Heinrich Strobel finds increased artificiality the very thing that determines the essence and the worth of all modern art. “Artificial is a consequence of *ars*, a not ‘artificial’ art is simply no art... Art, like everything intellectual, is sustained by the minority. The creative minority in our century has carried out a magnificent achievement: it has passed beyond the natural arts... In music this means turning away from the naturalistic principle of tonality, from rhythmic symmetry, from the thematic scheme.”

música de concerto, ainda hoje, somos levados a acreditar que o papel de criador cabe apenas ao compositor, restando ao intérprete o papel de mensageiro entre o compositor e o público (cf. COOK, 2006, p. 7). A partir dos Estudos da Performance, porém, podemos rever a condição do intérprete em música. No campo da performance, o performer é visto como um *criador* de uma *obra efêmera* existente apenas em um curto espaço-tempo. Renato COHEN (2009, p. 28) propõe como definição de *performance* uma expressão matemática: “performance é uma função do tempo e do espaço”. Ele afirma que “o performer vai conceituar, criar e apresentar sua performance, à semelhança da criação plástica. Seria uma exposição de sua ‘pintura viva’, que utiliza também os recursos da dimensionalidade e da temporalidade” (COHEN, 2009, p. 137).

Trazendo esse pensamento sobre a arte da performance para o âmbito da performance musical, ao final da graduação criei o recital-performance *Fantasia em três momentos musicais*, que pensou a performance musical a partir do ponto de vista da arte da performance. Paralelamente à criação do recital-performance, escrevi o Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, de onde recupero o seguinte trecho:

No momento em que o intérprete abre o leque de possibilidades da sua atuação, e vai buscar na performance elementos que proporcionem maior interesse ao seu momento musical, ele deixa de ser um reproduzidor e passa a ser um criador. Mesmo que ele não subverta a própria linguagem musical, tocando deliberadamente diferente do que está escrito na partitura, ao se preocupar com o conceito de sua apresentação, com a sua forma de se vestir, montar o palco, se comportar e com os seus gestos corporais durante a performance, o intérprete (agora performer) torna-se um pensador mais ativo que antes. Ao decidir *como* realizar os diversos detalhes da performance, ele transforma-se criador de uma experiência efêmera no espaço-tempo presente. É claro que a atividade de um performer, na música erudita, implica um *reproduzir uma música escrita*; mas a atividade do performer não pode limitar-se a isso (LIMA, 2019, p. 58-59).

Se a partir dos Estudos da Performance, podemos entender o performer como criador, podemos entender, portanto, a performance

como a obra de um performer – uma obra efêmera, mas ainda assim, uma obra. Entendida como obra, a performance pode agora ser lida através do olhar benjaminiano, o que nos permite ver como o estudo, o ensino e a prática dos concertos tradicionais são regidos pela lógica da reprodutibilidade técnica. A cada vez que uma orquestra ensaia uma sinfonia, não está buscando recriá-la através das possibilidades técnicas e das visões de mundo próprias dos seus músicos integrantes, mas está apenas atrás de reviver uma ideia do que se acredita ter sido aquela sinfonia na época de sua escrita. É comum inclusive, cairmos na armadilha da busca pelo “o que o compositor pensou” ou, mais grave ainda, na ideia de que existem as formas “corretas” (convenções) de se fazer determinado ornamento, por exemplo.

Mesmo na sua efemeridade, a performance musical emula a reprodutibilidade técnica, livre de aura, na lógica benjaminiana. Não é a etiqueta da sala de concerto que traz a aura daquela obra, a performance deve ter a sua própria aura; caso contrário, não é ritualística, é apenas litúrgica. Litúrgica, por se basear apenas numa quantidade excessiva de regras de execução e comportamento, ao invés da busca pela magia na ritualidade. A liturgia, em suma, ajuda a compor a gramática da performance.

Não se faz aqui uma leitura estrita da aura de Benjamin. Como dito anteriormente, a aplicação mais direta deste conceito caberia menos às artes do efêmero e mais às artes plásticas, por sua materialidade. A aplicação desse conceito à música se faz possível através do estabelecimento da premissa, inspirada no pensamento de Cohen, de que a performance é a obra do performer. Faz-se necessário estabelecer essa premissa uma vez que o paradigma dominante da música de concerto reserva ao compositor a responsabilidade quase que exclusiva sobre a criação. Performance aqui não é pensada meramente como o trânsito de uma “mensagem” do compositor ao ouvinte e, menos ainda, como uma prática de preservação de formas tradicionais de se executar determinadas obras, nas formas e liturgias convencionadas. Na verdade, aqui o pensamento sobre performance (ainda que em música) é baseado num entendimento de performance num sentido mais amplo, como já bastante discutido pelos Estudos da Performance. A performance musical é, assim, um recorte da performance.

Ao mesmo tempo, conceber a música enquanto performance, desta maneira, ao invés de vê-la como uma reprodução, através da performance, de algum tipo de objeto imaginário, não é desvalorizar a obra [...]. Na realidade, eu

argumentaria o oposto. Dizer que a música é uma arte da performance é dizer algo que é auto-evidente; é somente a orientação literária da musicologia que torna necessário dizer isto em primeiro lugar (COOK, 2006. p. 13-14).

Faz-se aqui um convite ao leitor músico: pensar a performance musical, não a partir da Música, mas a partir da própria Performance como linguagem artística. Dentro da Performance, a performance musical está ao lado de tantas outras possibilidades de performance, desde as nossas próprias performatividades nas interações sociais até as demais linguagens performáticas artísticas. Partindo da Performance, podemos entender a performance musical como a obra do músico-performer. Isso independe do texto musical escolhido (a obra/partitura). Qualquer obra musical pode ser escolhida (ou nenhuma) para servir aos propósitos performáticos, bem como qualquer outra ferramenta artística (figurino, iluminação, gestual etc). Subverte-se assim a lógica vigente da música de concerto, em que a performance está a serviço do culto à obra musical. Não se trata de tornar a performance um fetiche do artista, apenas de propor outras possibilidades de se pensar performance musical. Poucos artistas, ao longo do século XX, atuaram fora da lógica da obra musical reificada. O exemplo mais notável é provavelmente John Cage. Sua obra "4'33" é praticamente uma paródia da ideia de obra, totalmente calcada na efemeridade de cada "execução". Para que realmente algo aconteça durante a peça, é preciso que o performer *crie* a obra, a cada execução, em tempo real, da maneira mais radical possível, visto que é uma música sem qualquer som predeterminado.

Como visto anteriormente na seção 4, é muito comum nos depararmos com a ideia de que a música de vanguarda do século XX era uma negação da música romântica do século anterior. E talvez isso seja verdadeiro em termos de estética e técnica composicional. Ideologicamente ou estruturalmente, porém, não houveram grandes modificações, mas continuidade. O culto ao gênio do compositor e a noção de obra musical reificada criaram raízes ainda mais fortes no século XX do que no XIX. A música eletrônica, por exemplo, pode ser vista como a forma mais radical de obra musical reificada, uma vez que se vê totalmente livre da interferência de um intérprete (cf. WJORA, 1965, p. 187), um exemplo definitivo da gramática da performance.

Nas gravações, fitas magnéticas e filmes, os trabalhos musicais não são – como nas partituras – postos diante de nós para cantar ou tocar, mas nos são apresentados já

soando completamente [...]. Stockhausen e outros manipularam o idioma enquanto fazem música, transpondo a voz de um garoto, por exemplo - como Stockhausen faz em sua *Gesang der Jünglinge* - em vários registros, deletando formativos, separando consoantes e deixando apenas fragmentos das palavras de modo que ela possa ser entendida [...]. "O primeiro passo para o real controle musical da natureza", diz Herbert Eimert, "foi dado pela música eletrônica. Sua dependência da reprodução em alto-falantes [...] pelo menos permite arriscar a hipótese de que a sinfonia fixada em disco ou fita podem ser o substituto e a música eletrônica a verdadeira música. Aqui, nós podemos assumir, é o ponto em que a verdadeira ordem da música é revelada" (WJORA, 1965, p. 185-187)⁷.

A tecnicização colabora com o foco exacerbado no texto musical em detrimento da performance. Wjora traz à tona a ambição de compositores de meados do século XX de se alcançar a independência da obra em relação ao intérprete e como as novas possibilidades de construção de música eletrônica tornam cada vez mais real essa ambição. Não se ignora aqui o fato de que a música eletrônica nunca substituiu a música acústica, executada por instrumentistas e cantores, muito menos os experimentos que mesclam as duas possibilidades. O ponto de enfoque aqui é observar como a discussão sobre música tem se pautado predominantemente a partir da obra musical - a história da música de concerto é contada através de uma linha cronológica do desenvolvimento da obra musical - e como, ao longo da Modernidade no Ocidente, a performance tornou-se gradativamente refém da obra musical.

Apesar de se colocar como oposta ao Romantismo pela rejeição à tonalidade, a música vanguardista do século XX nada mais

7 Tradução minha. Original em inglês: On records, magnetic tape, and film musical works are not - as in a score - set before us to sing or play, but are presented to us already fully sounding [...]. Stockhausen and others manipulate language as they do music, transposing a boy's voice, for example - as Stockhausen does in his *Gesang der Jünglinge* (*Song of the Youth in the Fiery Furnace*) - into various registers, deleting formatives, taking consonants apart and leaving only shreds of the wording so that it can be understood [...]. "The first step to real musical control of nature", says Herbert Eimert, "has been taken by electronic music. Its dependence for reproduction on the loud-speakers [...] at last permits risking the hypothesis that the symphony fixed on disk or tape may be the surrogate and electronic music the true music. Here, we may surmise, is the point at which the true order of music is revealed" (WJORA, 1965, p. 187).

foi que uma continuidade do período anterior, pois assim como a música romântica, ela está inserida no contexto da modernidade, diferenciando-se apenas pela intensidade e velocidade das novas transformações tecnológicas. Como disse Walter BENJAMIN (2019, p. 53), utilizando-se de conceitos marxistas, as transformações na superestrutura são muito mais lentas do que na infraestrutura; as mudanças no mundo do século XIX para o XX se deram principalmente em termos de tecnologia, de uma maior urbanização e de novas rotinas nas vidas das pessoas, e as mesmas mudanças não aconteceram na macro estrutura da sociedade que segue, ainda hoje, o mesmo esquema capitalista. As transformações a que prestamos atenção são, na verdade, manifestações das manobras de sobrevivência do sistema capitalista ou do paradigma da modernidade iniciado com a Revolução Francesa. A música, assim como as artes em geral, pode ser entendida como um microcosmo do seu mundo. As transformações no mundo da música se dão em paralelo com as transformações sociais e econômicas do mundo, fazendo com que haja mais continuidade do que ruptura entre as músicas dos séculos XIX e XX.

Para além de se proteger os direitos morais e de exploração econômica da obra pelo seu autor, o advento dos direitos autorais é decorrência do paradigma da modernidade e está totalmente integrada à lógica do mercado capitalista. Até o final do século XVIII, não estava tão bem estabelecida a noção de autoria, por que a própria noção de obra ainda não era tão fetichizada. Com a queda do poder absolutista, a ascensão da burguesia, fixação do capitalismo, marca-se o início da modernidade. No contexto capitalista, todas as coisas estão aptas a tornarem-se mercadoria, inclusive as obras de arte. Mesmo a música que até então era uma arte do tempo-espaço efêmero, torna-se obra material, reificada, única. As editoras de partituras tiveram um papel fundamental no processo de reificação da obra, já que isso foi essencial para o seu proveito econômico no contexto capitalista. Aliás, ainda hoje, os direitos autorais mais garantem o fornecimento constante de grandes remessas de dinheiro a grandes empresas, editoras e gravadoras de música, do que a justa remuneração do trabalho de compositores e artistas envolvidos na criação das obras. Ademais, até os índices de catalogação foram, em geral, atribuídos às obras de compositores barrocos, clássicos e românticos postumamente.

O mercado da cultura é um mercado de risco e apresenta assimetrias de informação entre produtores e consumidores. Em sua atuação nesse mercado, as empresas condicionam

a produção cultural de forma a reduzir seu risco e ampliar o retorno de seus investimentos (ARAÚJO, 2010, p. 129).

A obra musical reificada não é um fenômeno próprio e isolado do contexto da música de concerto. Ela é resultado de diversos aspectos políticos, econômicos e sociais desde o final do século XIX. Mais do que uma prática ingenuamente ideológica de compositores, regentes, instrumentistas, musicólogos e críticos de arte, a obra reificada atende a interesses econômicos, pois permite-se ser entendida como um produto. Sendo produto, permite-se sofrer a influência de diversos fatores de um mercado global de música que são totalmente alheios às questões culturais e locais.

6. Conclusão

O processo de subordinação da performance musical à obra de musical reificada é resultado de processos políticos, econômicos e sociais. Com a gramática da performance, a prática musical aproxima-se mais de uma atividade performática afeita ao esporte e às competições do que propriamente a uma arte performática, calcada no ritual. Essa prática musical, tida como *alta cultura*, torna-se meramente um instrumento de fetiche de uma classe social e intelectualmente dominante, que necessita de elementos estéticos de validação do seu poder sobre as classes inferiores.

É necessário que músicos, professores e estudantes reflitam sobre suas práticas performáticas em música. Será realmente necessário mais uma vez tocar a mesma sinfonia da mesma forma que tem sido tocada e gravada há um século? Será realmente necessário fazermos sempre a mesma liturgia de concerto? Devemos mesmo exigir do público uma determinada “etiqueta” nos espaços em que praticamos nossa arte? A que propósito servimos em manter uma tradição que não foi inventada por nós, nem por nossos antepassados e sequer no nosso hemisfério?

Essas questões podem trazer à tona os temas da colonialidade e da decolonialidade no campo da música. É fato que a grande parte da tradição da música de concerto é europeia e oitocentista. Mas é preciso entender e aceitar que, enquanto povo colonizado, não devemos à Europa a manutenção dessa tradição. Se foi trazida até nós (por eles), passa agora a ser nossa também e, assim, temos também o direito de repensar as nossas próprias maneiras de praticá-las. Se há a necessidade de manutenção de uma tradição, talvez essa missão

caiba ao próprio europeu, e não a um povo por ele colonizado.

Todos nós artistas temos uma responsabilidade sobre as nossas práticas artísticas para com o nosso povo e sociedade. Não significa que haja uma forma correta de se entender essa responsabilidade (e se houvesse, teríamos já caído na armadilha fascista de uniformização de pensamento); significa apenas que devemos entender que as nossas práticas têm consequências políticas e sociais, queiramos ou não. Mesmo que partindo de uma tradição europeia, ou utilizando-se dela como material, podemos sim pensar uma arte decolonial brasileira, que seja dedica mais a refletir as nossas próprias questões do que ser a guardiã de uma suposta tradição de valor inquestionável.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Bráulio Santos Rabelo de. O conceito de aura, de Walter Benjamin, e a indústria cultural. *Pós*, São Paulo, v. 17, n. 28, 2010, p. 120-143. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/issue/view/3590>. Acesso em 20/06/2022.

AURA. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aura/>. Acesso em 07/2022.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Tradução: Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: K&PM, 2019.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

COOK, Nicholas. Entre o processo e o produto: música e/ enquanto performance. Tradução: Fausto Borém. *Per musi*, Belo Horizonte, n. 14, 2006, p. 5-22.

LIMA, Patrick Moreira de Souza. *A criação de uma performance a partir da Fantasia de Jörg Widmann*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHECHNER, Richard. O que é performance?. Tradução: Dandara. *O percevejo*, Rio de Janeiro, n. 12, 2003, p. 25-50.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A 'segunda técnica' em Walter Benjamin: o cinema e o novo mito da caverna (Prefácio). In: BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Tradução: Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: K&PM, 2019, pp. 23-49.

WIJORA, Walter. *The four ages of music: from prehistoric man to electronic computer... a fresh view of the history of the world's music*. Tradução: M. D. Herter Norton. Nova York: W. W. Norton & Company, 1965.

Sobre o autor

Patrick Moreira Lima é clarinetista. Bacharel e mestrando em Música pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Sua pesquisa atual investiga possibilidades alternativas de apresentação de música de concerto inspirado nas práticas da Performance, sob orientação do Prof. Dr. Luís Afonso Montanha. Integrou os grupos Orquestra de Câmara da ECA-USP, Orquestra Jovem do Teatro São Pedro, Banda Sinfônica Jovem do Estado de São Paulo e Coletivo Cromo. É membro do quinteto de clarinetes Viajando pelo Brasil. Estagiou na Rádio USP FM, participando de curadoria musical e da produção, escrita e gravação do programa USP Especiais. Desde 2020, atua como catalogador e digitalizador na Discoteca Fausto Macedo e nas Rádios Cultura FM e Cultura Brasil da Fundação Padre Anchieta.

Recebido em 01/08/2022

Aprovado em 09/02/2023

IDENTIDADE: UM OLHAR SOBRE O MÚSICO NEGRO PAULISTANO NA PÓS MODERNIDADE

IDENTITY: ONE POINT OF VIEW ABOUT THE BLACK MUSICIAN IN SÃO PAULO ON POSTMODERNISM

Igor Damião Graciano
Universidade de São Paulo
damiao.igor@usp.br

Resumo

Este artigo, através de uma análise predominantemente autobiográfica, busca trazer uma discussão sobre a construção da identidade dos músicos populares pretos paulistanos na atualidade, sejam eles instrumentistas, cantores, compositores e produtores musicais. Procuramos discutir o racismo estrutural naturalizado pelas escolas de música e pelo mercado musical, assim como delinear um possível panorama sobre o estado de vulnerabilidade social a que esses indivíduos estão sujeitos.

Palavras-chave: identidade; racismo estrutural; músico negro; feminismo negro.

Abstract

This article, through a predominantly autobiographical analysis, seeks to bring a discussion about the identity construction of the popular black musicians from São Paulo, Brazil, in the present day, be them instrumentalists, singers, composers or music producers. We try to discuss the structural racism naturalized by the music schools and the music business, as well as outline a possible overview about the vulnerable social state to which these individuals are subject.

Keywords: identity; structural racism; black musician; black feminism.

1- Introdução

Vivendo a pós modernidade e sendo atravessado por culturas musicais diversas na maior metrópole do Brasil, São Paulo, o músico negro cresce, estuda, se desenvolve e trabalha em variados setores do mercado musical, pois ele é multicultural, possui multifacetadas e multilinguagens. Pelas questões de pluralidade nos trabalhos, o habitual é encontrar o músico acompanhante mas que também compõe, produz e performa, tanto para terceiros, como para si.

Através da leitura de duas obras que desenvolvem diálogos sobre a questão da identidade na modernidade, *Identidade e Violência: A Ilusão do destino*, de Amartya Sen e *A identidade cultural na pós-modernidade* de Stuart Hall, pretendemos traçar, ainda que de maneira subjetiva, um panorama sobre esses sujeitos citados acima. Por isso desde já, vale as indagações, como este músico negro é reconhecido? De que lugar da cidade ele vem? Quais são suas influências? Onde estudou? Quais os tipos de trabalhos ele executa? Qual a média de cachê? E principalmente, qual é a condição social desses músicos?

Este artigo surge da indagação de um músico preto, natural da periferia de São Paulo, que estudou em conservatórios, universidades públicas e particulares, ainda que nos cursos de música popular, estes têm como cerne de seu pensamento as ferramentas e tradições da música eurocêntrica clássica. Ao longo de minha jornada, estudando em instituições formais e tocando na noite de maneira informal porém profissionalmente desde os quatorze anos de idade, inicialmente em rodas de samba, eu começo por questionar se o aprendizado maquinal que recebi na escola, foi e é, de fato importante para minha execução enquanto *músico da noite*.

2- Um exemplo da formação primária

Neste momento vamos considerar a formação de músicos que se educaram na cidade a partir dos anos 90 com a criação da ULM- Universidade Livre de Música Tom Jobim. Atualmente a ULM se chama EMESP Tom Jobim, Escola de Música do Estado de São Paulo, instituição do Governo do Estado de São Paulo e da Secretaria de Cultura e

Economia Criativa do Estado, gerida pela organização social Santa Marcelina Cultura.

Criada em 1989, a primeira sede da escola localizava-se no bairro do Bom Retiro, zona central da cidade. Em 1998 foi criado um segundo polo, no bairro do Brooklin. Em 2001 aconteceu a transferência das atividades do Bom Retiro para o prédio localizado no Largo General Osório, na Luz. A escola desde seu início trabalha com música popular e erudita, é gratuita e oferece ensino a nível técnico. E é neste momento, meados dos anos 2000, que focaremos a nossa atenção, porque foi nesta década que adentrei a escola pela primeira vez para estudar cavaquinho, e alguns anos depois, numa retomada, me formei violonista popular com o professor Marcos Teixeira.

Existem outras escolas de música públicas que profissionalizam o jovem estudante de música, como a Escola Municipal de Música do Teatro Municipal, esta por exemplo, é pública e gratuita, se destina à formação de músicos profissionais, com ênfase nos instrumentos de orquestra sinfônica. E a mais recente, a Escola do Auditório, localizada no Auditório do Ibirapuera.

A ULM desde sua fundação fornece três alicerces básicos para o desenvolvimento do músico: teoria e percepção musical, prática no instrumento escolhido pelo aluno e prática de conjunto com um repertório pré estabelecido, como prática de choro, jazz ou música brasileira. Esta formação é munida de alguns estágios educacionais que foram modelados ao longo dos anos, intitulados ciclos, do primeiro ao quarto. O primeiro ciclo até os treze anos de idade, o segundo até os dezesseis, o terceiro até os vinte e um, e o quarto não possui restrição de idade já que seu foco é o de profissionalizar o aprendiz, sendo assim, o aluno pode passar a segunda infância, adolescência, juventude e até o início da vida adulta absorto na experiência musical até que, o sujeito já devidamente “preparado” decida seguramente se profissionalizar.

No livro referente aos primeiros ciclos de teoria da ULM, *Elementos Básicos das Estruturas Musicais* (ZEÍ, MARCHETTI, TÔNUS, GAZZANEO, 2005) encontramos os seguintes conteúdos:

1- As Propriedades do Som

2- Notação Musical: figuras no pentagrama, Claves, Regras de Grafia e linha de oitavas

3- Intensidade: sinais de dinâmica e acentos

4- Duração: valores, ritmos, andamento, ponto de aumento, compasso simples e composto, fórmula de compasso, contratempo, síncopa e quiálteras

5- Altura: tom e semitom, escalas maiores e menores, acidentes, armadura de clave, intervalos, tríades e tétades, cifragem pela harmonia tradicional, campo harmônico, cadências, modos gregorianos, série harmônica e transposição

6- Timbre: classificação de instrumentos, formações instrumentais e vocais, e tessituras.

Faremos uma análise mais elaborada sobre o uso desses conteúdos no subcapítulo 5.

3- Uma suposição e uma breve história

Imaginemos um aluno de música, seu instrumento escolhido é a percussão no caso. Uma criança negra de oito anos de idade, que mora no extremo da zona sul de São Paulo, e que por influência dos pais recebeu pela convivência diária duas sonoridades, o samba e a musicalidade do candomblé.

Este sujeito é ogan, ou seja, na liturgia do rito de sua religião, ele toca e canta para os Orixás. Toca os três atabaques que compõem a instrumentação do mesmo, o Rum, atabaque grave que possui certa “liberdade” de improvisação e criação de ornamentos, o Pi, atabaque de frequência média e o Le, atabaque agudo.

Ele também toca os instrumentos da família de *ferro*, que são instrumentos agudos metálicos que marcam as claves rítmicas de cada toque, pode ser o agogô ou o gâ.

A função do agogô na orquestra de instrumentos é a de iniciar e, sendo o instrumento de tom mais agudo, seu papel poderia ser comparado ao de um “regente”, pois sem ele não haveria a mesma coesão entre os participantes. Todos os músicos são guiados pelo seu som agudo e perceptível por todos (PASSOS, 2017, p.47).

Além desses instrumentos, espera-se que este sujeito cante e toque as cantigas simultaneamente. Ou seja, esta criança já possui uma bagagem musical que não deve ser desconsiderada em sala de aula.

No que diz respeito ao samba, ele toca os seguintes e principais instrumentos que compõem a instrumentação acerca da percussão: pandeiro, tatan, surdo, repique de mão e de anel, tamborim e reco-reco. No que se refere a harmonia, esta criança toca parcialmente o cavaquinho, tem noção de alguns poucos acordes, todos triádicos, algumas cadências harmônicas - mesmo que ele não tenha conhecimento desta denominação- e consegue ter certa consciência rítmica da parte percussiva deste instrumento, assim dizendo, levadas e rítmicas de mão direita.

Para este personagem, não existe técnica para visualizar a música e suas possíveis projeções no papel, partitura, ou até mesmo certas designações tidas como “básicas” tais como altura, duração, tessitura, harmonia, melodia, inclusive nome de notas, o que lhe foi dado, é a música do cotidiano, inata. A princípio, este é seu universo musical.

Complementando essa imagem, eu gostaria de compartilhar um fato importante em minha formação musical. Em minha primeira aula de música em um conservatório, após as devidas apresentações, as duas professoras que ministravam a aula (ambas brancas, caucasianas) sugeriram uma “sessão de escuta”, e após a audição de cada faixa, esperava-se que os quatro alunos ali presentes deveriam expor suas impressões, ou seja, percepções sobre o nome do tema exposto, sua instrumentação, estilo e nomes dos executantes de cada faixa.

Era um repertório de choro, que até então era um gênero que eu desconhecia completamente, num dado momento, após muito silêncio de minha parte (o único aluno negro da sala), por não conhecer nenhuma das músicas ali tocadas, uma das professoras nitidamente impaciente, me

pergunta de maneira violenta: *De que planeta você veio, e o que está fazendo aqui, já que não conhece nada?* Encurralado, me mantive em silêncio, enquanto a outra professora pedia pra que ela se acalmasse. Com coragem e respeito, trago Fanon: “É preciso ter coragem de dizer: *é o racista que cria o inferiorizado*” (FANON, 2008, p.90).

4- A Universidade de Música

Existem dois tipos de formação superior em música no Brasil, o bacharelado e a licenciatura, de maneira rasa pois não é o nosso foco explicar cada uma delas de maneira extensiva, o bacharelado é procurado pelo aluno que deseja perfomar, e a licenciatura para aquele que deseja lecionar, voltaremos nossa discussão para o bacharelado.

O que diferencia o programa do conservatório e da formação inicial em música para a graduação, é a inserção de novos conteúdos musicais, assim como a abordagem e profundidade com que eles são elaborados. Eis alguns conteúdos teóricos:

1- História da música e Estética

2- Instrumentação

3- Contraponto

4- Harmonia

5- Canto Coral

6- História do jazz

Todas essas matérias, cada uma em sua área, estão ancoradas nas metodologias criadas por músicos e teóricos desde o período renascentista até o pós-moderno. Mesmo cursando música popular, o conteúdo de música clássica é obrigatório, com exceção das matérias de harmonia, história do jazz e prática de conjunto, que tratam da música dita popular. Um dos cursos de história da música popular brasileira que encontramos na graduação, foi na grade curricular da Faculdade Santa Marcelina, universidade particular cuja mensalidade

atualmente (2022) é de 2.571 reais mensais, na realidade brasileira, um curso seletivo e automaticamente excludente.

Tomando como referência agora uma universidade pública como a própria USP- Universidade de São Paulo, por exemplo, analisando a grade curricular do curso de Bacharelado com ênfase em percussão, nós encontramos somente uma matéria obrigatória que aborda efetivamente a música popular, seria ela: *Música Popular Brasileira I e II*, se o aluno se interessar, como adendo e sem obrigatoriedade ele pode assistir as aulas: *Aspectos da Música Popular Brasileira I e II, O Choro - sua história, seus compositores e intérpretes*.

Sintetizando, o curso de percussão está focado predominantemente na música dita erudita, recordamos também que não existe curso com ênfase em percussão popular. Recordando então nosso sujeito descrito acima, se este garoto percussionista quiser um diploma como tal, ele é naturalmente submetido ao estudo de percussão clássica.

Levando em consideração a ausência de conteúdos relacionados a música de descendência afro-brasileira, é possível que ao longo da construção de identidade de um jovem músico preto, exista alguma dificuldade de identificação e adaptabilidade com o material educacional proposto pelos conservatórios e universidades já que a cultura da música erudita lhe é imposta de forma arbitrária. Por essa razão, lembraremos da pesquisa de Katiúscia Ribeiro quando ela diz que: "A educação étnico-racial é inscrita como um dos grandes diferenciais para a desconstrução do olhar distorcido pelo racismo ao longo da história" (PONTES, 2017, p.30).

Mesmo com todas as transformações trazidas pelas políticas afirmativas, a universidade de música no Brasil, no que tange a grade curricular, o corpo docente, os alunos e a produção científica, é majoritariamente branca. Por esse motivo, infelizmente o pensamento de Abdias escrito em 1977 se faz presente até os dias de hoje.

Tampouco a universalidade da universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão

universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 2011, p.144).

5- Os problemas da formação musical tradicional

A partir do instante que este sujeito adentra a escola de música, mesmo possuindo sua bagagem cultural familiar, espera-se que ele passe a ter domínio das ferramentas da música tradicional eurocêntrica, ele passa a ser um aprendiz de música, preto brasileiro e mais uma vez, um ser colonizado. “Falar é estar em condição de empregar um certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização (FANON, 2008, p.33)”. E acrescenta: “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (FANON, 2008, p.34).

Na formação inicial, isto é, nos primeiros ciclos educacionais, o estudante de música precisa ter noção de:

1- definição de alturas, intensidade, duração, timbre e densidade

Este primeiro tópico seria o que a professora Teca Alencar de Brito chama de qualidades ou parâmetros do som (BRITO, 2003, p.19).

2- Tessituras

3- Leitura e escrita na pauta

4- Leitura do instrumento na pauta

5- Desenvolvimento técnico em seu instrumento

6- Desenvoltura nos grupos de prática de conjunto

A escola até então, não está inteiramente comprometida em absorver o capital cultural musical trazido por esse indivíduo. “No caso do negro... ele não tem cultura, não tem civilização, nem “um longo

passado histórico?”. Provavelmente aqui está a *origem dos esforços dos negros em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra*” (FANON, 2008, p.46). Grifos meus. Como adendo, cabe também o pensamento de Abdias.

O sistema educacional funciona como aparelho de controle nesta estrutura discriminacional cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - primário, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas, constitui um ritual de formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? (NASCIMENTO, 2011, p.113)

Relembrando a imagem do sujeito descrito no subcapítulo 3, talvez seja necessário que ele se reinvente para que obtenha uma rápida absorção dos conteúdos descritos acima, pois muitos dos instrumentos que ele toca, como e onde ele os executa, não são abordados na escola tradicional de maneira meticulosa, talvez em algum dado momento seja importante que ele faça associações, para que não se sinta deslocado, e sobre isso, Bourdieu aponta:

A consciência de que os estudos (e sobretudo alguns) custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio, as desigualdades da informação sobre os estudos e suas possibilidades, os modelos culturais que associam certas profissões e escolhas escolares (o latim, por exemplo) a um meio social, enfim a predisposição, socialmente condicionada, a adaptar-se aos modelos, às regras e aos valores que regem a escola, todo esse conjunto de fatores que faz com que se sinta “em seu lugar” ou “deslocado” na escola e que seja percebido como tal determina, apesar de todas as aptidões iguais, uma taxa de sucesso escolar desigual segundo as classes

sociais, e particularmente nas disciplinas que supõem toda uma aquisição, quer se trate de instrumentos intelectuais, de hábitos culturais ou de rendimentos (BOURDIEU, 2014, p.30).

No que diz respeito a uma educação musical que vai de contra aos dogmas, a pesquisa de Teca Alencar faz um alerta aos educadores de música.

Refletir sobre as capacidades presentes em cada etapa do desenvolvimento infantil, bem como sobre as tantas conquistas, só tem razão de ser se respeitamos o processo único e singular de cada ser humano, como já foi lembrado anteriormente e se consideramos que esse processo se dá na interação com o meio, num ambiente de amor, afeto e respeito. Além disso, um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir (BRITO, 2003, p.46).

Complementamos este conceito de educação progressista adicionando a frase de Delalande quando diz: “Parece-nos mais sensato despertar antes de ensinar” (DELALANDE, 2019, p.15).

Tendo em vista a contribuição substancial dos africanos e seus descendentes de diáspora para a formação da cultura brasileira, sobretudo na música, adicionado a educação progressista, faz-se necessário a implementação dos saberes africanos na educação musical, observando e absorvendo a bagagem desse aluno que descende de África para que de forma não violenta, seja fornecido a ele, ferramentas técnicas e teóricas para a expansão de sua musicalidade. Por isso lembremos-nos da lei 10.639/03 que obriga o ensino de história e cultura afro em escolas públicas, particulares e universidades.

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

O trabalho da filósofa Katiúscia Ribeiro, faz importantes observações acerca dessa lei em sua área de conhecimento e que podem muito contribuir no contexto musical.

Pois bem, no início deste trabalho nos referimos à lei 10.639/03 que, acrescentando o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do país e a necessidade de trazer o continente africano para dentro da sala de aula. A aplicação da lei, permite que os conhecimentos da filosofia, produzidos por pensadores africanos, deixem de ser invisíveis para o sistema educacional.

No entanto, estamos diante de outro desafio: *fazer com que as instituições de ensino façam valer sua obrigatoriedade*. Sancionada em 09 de janeiro de 2003, poucos são os espaços escolares que aplicam os conteúdos previstos na 10.639 apesar da força de lei, e do esforço da comunidade afrobrasileira para que esse importante marco legal não se torne letra morta, ainda temos muito caminho a percorrer para que o ensino desses conteúdos seja uma realidade em nossas escolas (PONTES, 2017, p.14).

Pensar os porquês da importância dessa lei nos conservatórios e universidades de música, já é repensar o conceito de educação tradicional. A implementação dos instrumentos de diáspora para as aulas de instrumentação como os atabaques e instrumentos encontrados nas rodas de samba, por exemplo, o prato e a faca introduzidos por Donga, ou o banjo, instrumento norte americano adaptado para o samba e muito difundido pelo compositor e músico Almir Guineto, junto a inserção dos instrumentos naturais do ambiente negro na escola de música, associados simultaneamente (no que concerne principalmente timbre e frequência) a apresentação de novos instrumentos, sinfônicos por exemplo, já seria de grande acolhimento aos aprendizes negros, até mesmo por que, grande parte desses sujeitos não tem conhecimento dos instrumentos musicais que descendem o mesmo continente que ele.

Outro bom exemplo da incorporação da cultura diaspórica em aulas de música, seria a adição das claves rítmicas do candomblé de maneira prática em aulas de percepção rítmica.

Suponhamos que em um semestre das aulas de percepção, os alunos aprendam a clave do Ijexá, que liturgicamente é tocado para orixás como Oxalá e Oxum, dando ênfase para o toque no agogô e atabaques, e posteriormente revelando a projeção deste ritmo na pauta. Após alguns anos, um sujeito pianista, por exemplo, em uma possível aula de prática de conjunto com repertório de música brasileira, ao receber a partitura da música *Sina* do Djavan, sem conhecê-la poderá associá-la rapidamente a clave vista no início de sua formação inicial, o Ijexá.

6- Após a escola, mercado de trabalho

Para um jovem de descendência africana e periférico, a escolha de uma profissão no início de uma vida adulta, não é algo natural, a começar pelo simples fato de que muitos não têm a possibilidade da escolha, consequência de uma necropolítica de um povo recentemente escravizado. Sobre os africanos “libertos” da escravidão, Abdias diz: “sem lhes conceder qualquer recurso, apoio, ou meio de subsistência” (NASCIMENTO, 2016, p.79) o mesmo segue dizendo que a abolição exonerou de responsabilidades o Estado, e essa irresponsabilidade expande-se por muitos aspectos da experiência de um negro, sobretudo no nosso caso, um músico.

Apesar do investimento ralo e mal distribuído para a cultura musical de São Paulo, a cidade possui uma demanda vasta para o músico popular. Este pode ser um educador musical em alguma escola privada de bairro ou conservatório, ou músico atuante na noite paulistana, tocando repertório popular versátil, acompanhado de voz e violão e/ou alguma percussão.

Este sujeito pode ser um músico de igreja, um músico das chamadas *bandas de baile*, ou um músico acompanhador de alguma banda de sertanejo, ou de samba. Este pode também acompanhar artistas em ascensão na cena pop musical, tocando em SESC's ao redor da cidade ou em festivais de música em volta do estado de São Paulo. Esta última opção, tende a ter uma remuneração mais digna. Todos esses cenários descritos acima, têm em comum a ausência do vínculo empregatício.

A questão principal é que para todos esses tipos de trabalhos, o músico não precisa estar ou ser regulamentado por alguma entidade governamental ou órgão específico como, um advogado que para advogar precisa ser habilitado pela OAB- Ordem dos Advogados do Brasil, órgão centralizador que regulamenta a profissão dos advogados. Existem duas principais instituições musicais que em seus estatutos dizem zelar pela classe. A primeira e a mais conhecida, é a OMB- Ordem dos Músicos do Brasil criada em 1960, o primeiro artigo de seu estatuto vãmente diz:

Art. 1 - Fica criada a Ordem dos Músicos do Brasil com a finalidade de exercer, em todo o país, a seleção, a disciplina, a defesa da classe e a fiscalização do exercício da profissão do músico, mantida as atribuições específicas do Sindicato respectivo (BRASIL, 1960).

A segunda instituição que poderia organizar e zelar pela classe musical é o Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado de São Paulo. Importante esclarecer que os dois órgãos não se relacionam.

Como o mercado da música é absolutamente informal, o jovem muitas vezes não está devidamente preparado para tal, a escola se preocupa em munir o aluno de ferramentas técnicas para a execução,

performance no caso, mas é importante lembrarmos que para o músico atuar profissionalmente, ele precisa primeiro de um instrumento em boas condições.

Um guitarrista, por exemplo, que toca acompanhando artistas de jazz, samba e pop, ou seja, três linguagens diferentes que exigem do músico, traquejo, estudo e equipamento. Uma guitarra acústica produzida para o jazz, pela intensa reverberação interna do instrumento, pode não ser tão eficaz no uso de distorções usadas em músicas pop, então, este guitarrista talvez tenha que ter pelo menos dois modelos de guitarra.

Montando agora um *setup* decente para esse instrumentista, e totalizando os custos de uma guitarra, encordoamento, cabos, pedaleira ou pedais de efeito e amplificador, transporte e alimentação, em sequência recebendo uma média de cachê de *noite* que varia entre R\$200 ou 400, ele já está com o saldo negativo. Para um jovem músico periférico essa é uma das maiores dificuldades a se resolver, o trabalho do músico é ofício, e para a execução do mesmo, é preciso boas ferramentas.

○ Brasil tem bons fabricantes de instrumentos musicais, mas sejam eles nacionais ou importados, instrumento é algo caro e privilégio de poucos. E relembro novamente Bourdieu: “de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio” (2014), assim o músico preto ocupa naturalmente e involuntariamente um estado de vulnerabilidade social.

7- Identidade

Reconhecer que as bases da educação de música formal foram importantes em minha formação, não só em minha mas na de muitos músicos da cidade, é evidente, mas quando jovem eu não tinha a capacidade de reconhecê-las, outros sujeitos podem ter um rápido poder de assimilação e adaptabilidade, outros podem simplesmente se identificar com o repertório barroco, mas aqui a questão fundamental é, será que a recepção de uma cultura a princípio “distante” da sua, não pode vir a ser uma micro-violência para uma criança ou jovem de um lugar com conteúdo cultural diferente, e conseqüentemente no futuro

podendo gerar uma possível crise de identidade nesse músico? Amartya Sen diz:

Uma abordagem solitarista pode ser uma boa forma de entender mal quase todos no mundo. Em nossas vidas normais, vemo-nos como membros de uma variedade de grupos- pertencemos a todos eles. A mesma pessoa pode ser, sem contradição, um cidadão norte americano, de origem caribenha, com antepassados africanos, cristão, liberal, mulher, vegetariano, corredor de longa distância, professor, romancista, feminista, heterossexual, defensor dos direitos dos gays e lésbicas, amante do teatro, ativista ambientalista, um entusiasta do tênis, jazzista (SEN, 2015, p.14).

Parafrazeando, este músico agora na idade dos trinta anos, após toda possível formação dita acima, pode ser um homem negro, paulistano da zona leste, pianista, gay, vindo da igreja protestante e atualmente candomblecista. Jazzista, adorador do samba da década de oitenta, iogue e fã da Anitta. Este sujeito pode ser educador musical pela manhã, produtor musical à tarde e músico *performer* pela madrugada. Amartya também intitula este conceito de *diversas diversidades*, já Stuart Hall complementa e parcialmente responde nossa questão dizendo que essa descentração do sujeito constitui sim uma "crise de identidade".

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideias que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um "sentido em si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito (HALL, 2015, p.10).

Para nós músicos então, a existência do especialista torna-se algo talvez obsoleto, *eu sou um trombonista que só toca jazz bebop*. Esse tipo de postura aparentemente estável e impermeável ao mundo globalizado em que vivemos Amartya Sen chama de “solitarista”, o que me faz imaginar nosso trombonista acompanhando os poucos discos que ele gosta de ouvir, em uma cabana afastada da cidade, utópico. “A imposição de uma de uma identidade supostamente única é, muitas vezes, um componente crucial dessa “arte marcial” que é a fomentação de confrontações sectárias” (SEN, 2015, p.14). Então, será que esse trombonista seria um bom educador?

Voltando a descrição do possível músico preto, não procuramos de maneira alguma rotular o preto como um preto, o sujeito não tem a obrigatoriedade da raça, até mesmo porque ela lhe foi imposta pela racialização, ele é sobretudo, um músico, e por essa questão é que acreditamos que a pluralidade musical e educacional seja um caminho próspero tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.

Podemos chamar de sobreposição de identidades musicais, a troca de “personalidades” de um tal sujeito em diversas situações musicais. Se este estiver tocando em um combo de jazz, terá que tocar dentro da linguagem, usando fraseado de bebop talvez e vestido a caráter. Se estiver num grupo de sambistas mulheres, terá que lembrar de suas leituras de bell hooks para assim saber o seu lugar enquanto homem e de sua colaboração musical naquele espaço. Se este estiver produzindo um cantor gospel, terá que mergulhar nas influências desse artista, para que ao arranjar e gravar os temas propostos, esteja dentro da linguagem, isto significa atravessar e ser atravessado.

A grande esperança de harmonia em nosso mundo conturbado reside na pluralidade de nossas identidades, que se inter-relacionam e atuam contra divisões nítidas em torno de uma única linha enrijecida de uma veemente divisão a que pretensamente não se pode resistir (SEN, 2015, p.40).

Assumir uma tal identidade é assumir um pensamento político, Stuart Hall chama isso de *política de identidade* (2015). O indivíduo músico necessita pertencer, *eu sou jazzista, gosto de Coltrane e toco*

com meus semelhantes e o nosso som é esse. Amartya Sen diz que “um sentimento de identidade por ser uma fonte não só de orgulho, e alegria, mas também de força e segurança”.

A primeira delas é o reconhecimento de que identidades são fortemente plurais e de que a importância de uma identidade não tem de eliminar a importância das outras. A segunda é que uma pessoa tem de fazer escolhas — explicitamente ou por ilação — quanto a que importância relativa dar, em condições específicas, a lealdades e prioridades divergentes que possam competir por precedência (SEN, 2015, p.44).

Talvez seja importante percebermos que trabalhar com música, seja educando ou performando, é ter empatia e estar aberto para a relação, para a percepção sonora do primeiro som que produzimos, do som do outro, e da soma.

8- O Músico Preto e o Feminismo Negro

Minhas primeiras memórias musicais estão diretamente ligadas a roda samba, ao samba familiar feito nos quintais de casa dos meus parentes, ou os sambas espalhados pelas periferias da cidade de São Paulo, e nessas memórias, o que menos me recordo é de ver mulheres tocando instrumentos e participando na construção instrumental de um conjunto. Era comum ver mulheres cantando, sambando no meio ou no entorno da roda, mas tocando, não.

O meio musical é um lugar machista, o homem se utiliza dos seus privilégios masculinos derivados de uma cultura sexista para estabelecer sua soberania no meio musical, sobretudo no meio do samba. Essa perpetuação é histórica, cultural e política, e podemos observá-las em muitas canções de samba que determinam as mulheres em certos padrões mais que violentos e obsoletos.

O samba bastante conhecido e executado nas rodas de samba *Mordomia* de Almir Guineto gravado em 1981 no disco *O Suburbano* (Kelo Music), é um exemplo que estereotipa a descrição de uma mulher dita “preguiçosa”, e assim diz o refrão:

Ô Maria, ô Maria
Vamos parar já com essa mordomia, Maria
Ô Maria, ô Maria
Vamos parar já com essa mordomia
É de noite, é de dia chega a sogra chega a tia
Quase sempre é panela no fogo e barriga vazia
Quase sempre é panela no fogo e barriga vazia

Almir Guineto segue relatando no primeiro verso do partido alto:

De noite eu chego cansado e suado
Quero ir no banheiro está sempre ocupado
A pia está cheia e vazia a panela
A turma lá em casa só fica naquela
Sou eu que aguenta o supermercado
Sou eu que aguenta o vizinho do lado
E na madrugada ainda sou maltratado

Após a repetição segue o segundo verso:

Isso aqui tá parecendo
A casa de mãe Joana
Todo mundo aqui da ordem
Aqui todo mundo manda
Você não tem pulso ô nega
Nem para governar o nosso barracão, o nosso barracão

Vou me embora pra mim chega
Vou largar da sua mão
ô Maria

Lélia Gonzalez descreve a dupla jornada de uma mulher preta que sustenta a casa trabalhando como empregada doméstica e cuida do seu próprio lar:

Antes de ir para o trabalho, tem que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas dos filhos mais velhos nos cuidados dos mais novos (as meninas de um modo geral, encarregam-se da casa e do cuidado dos irmãos mais novos). Após “adiantar” os serviços caseiros, dirige-se à casa da patroa, onde permanece durante todo o dia. E isso sem contar quando tem que acordar mais cedo (3 ou 4 horas da “manhã”) para enfrentar as filas dos postos de assistência médica pública, para tratar de algum filho doente; ou então, quando tem que ir às “reuniões de pais” nas escolas públicas, a fim de ouvir as queixas das professoras quanto aos problemas “psicológicos” de seus filhos que apresentam um comportamento “desajustado” que os torna “dispersivos” ou incapazes de “bom rendimento escolar” (GONZALEZ, 2016, p.408).

A sociedade impõe esse fardo de um trabalho sub-humano sob a mulher negra, e o samba de maneira irônica, relata e debocha dessa mulher. É um fardo pesado demais para carregar.

Agora vejamos um exemplo de animalização e violência doméstica sob a mulher negra. Samba de Germano Mathias e Doca, *Minha Nêga na Janela*, gravado em 1957 no álbum de Germano, *O Sambista Diferente* (Polydor), retrata uma imagem de extrema violência e desumanização da mulher preta.

Não sou de briga
Mas estou com a razão
Ainda ontem bateram na janela
Do meu barracão
Saltei de banda
Peguei da navalha e disse
Pula moleque abusado
Deixa de alegria pro meu lado

Minha nega na janela
Diz que está tirando linha
Êta nega tu é feia
Que parece macaquinha

Olhei pra ela e disse
Vai já pra cozinha
Dei um murro nela
E joguei ela dentro da pia
Quem foi que disse
Que essa nega não cabia?

Podemos agora dissecar a letra dessa canção. No primeiro verso nós encontramos alguns símbolos que nos contam a história desse homem, que a princípio é um homem impaciente, favelado e por portar uma navalha, malandro, figura marcante dos sambas da época. Os insultos dados a essa mulher, sua esposa, acontecem de maneira escancarada ao chamá-la de feia. Outro tipo de abuso muito comum do chamado *racismo à brasileira* Kabengele Munanga (2019), é o de comparar os descendentes de africanos à macacos, resultado de uma política eugenista cravada na política brasileira existente até os dias de hoje.

A gordofobia também se faz presente no conjunto de ofensas ao sugerir que esta mulher não caberia em uma pia após o murro recebido com extrema força. Com certeza o ápice da violência da

canção acontece com a violência física exercida pelo próprio esposo. Vale lembrar que segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), de 2003 a 2013 o Brasil foi ranqueado como quinto país com maior número de feminicídio no mundo.

Vale recordar também, que maneira minimamente questionável, Gilberto Gil registrou sua interpretação deste samba inescrupuloso em um disco inteiro dedicado à Germano Mathias, compositor que Gil nitidamente admirava. Esta gravação saiu no álbum *Gil & Germano Mathias- Antologia Do Samba-Choro de 1978* (Philips). Germano Mathias possui outro samba questionável como *Minha Pretinha*, onde ao narrar uma possível ascensão de uma mulher negra, ao final da música ele diz:

*Vê se te manca pretinha
Se não tu vais apanhar*

O irônico é perceber que conheci as músicas deste sambista branco, descendente de portugueses por intermédio de minha avó, Dona Quita, uma mulher preta. Ela me apresentou como sendo as músicas de sua época, sambas icônicos que ela curtia em sua juventude acompanhando os sambas da cidade. Hoje já falecida, eu não tenho como questionar como ela recebeu esta violência nas canções, então, o que então fazer com a bagagem cultural que herdei de minha avó?

A embaraço é, de maneira sutil e natural, práticas racistas e sexistas são introjetadas na veia de um jovem aprendiz de samba, portanto, o pesquisador e sambista preto da pós-modernidade possui a responsabilidade e o dever de questionar essas práticas a partir da transformação de pensamento, da leitura de pensadoras feministas e do repensar diário de atitudes patológicas masculinas.

Homens de todas as idades precisam de ambientes em que a resistência ao sexismo seja reafirmada e valorizada. Sem ter homens como aliados na luta, o movimento feminista não vai progredir. Da forma como está, precisamos trabalhar com muita dedicação para corrigir o pressuposto já tão arraigado no inconsciente cultural, de que o feminismo é anti-homem. O feminismo é antissexismo. Um homem

despojado de privilégios masculinos, que aderiu às políticas feministas, é um companheiro valioso de luta, e de maneira alguma ameaça ao feminismo... (hooks, 2020, p.31)

Podéramos discorrer sobre uma série de sambas que animalizam, hiper-sexualizam, e ofendem a mulher negra das mais diversas maneiras possíveis, assim como as atitudes machistas de homens nas rodas de samba e no mercado musical. Uma contraposição, vale lembrar que estamos tratando de uma prática musical de tradição matriarcal, historicamente recordando Tia Ciata, ou o Pagode da Tia Doca e por que não minha falecida avó, Dona Quita.

Podemos também comentar sobre as transformações trazidas pelas mulheres negras no mercado musical da cidade, com a criação do bloco afro Ilú Obá de Min, ou o grupo Funmilayo, o Afrobeat brasileiro feito por mulheres e pessoas não binárias negras, ou então as baixistas, músicas de excelência, Ana Karina Sebastião e Vanessa Ferreira ambas ex alunas da ULM, dentre muitas outras. Mas neste instante, chegando ao fim deste artigo, o ponto crucial é pensar que o pensamento feminista negro pode contribuir para a construção de uma identidade mais saudável deste sujeito músico preto, pois o músico que se desenvolve normalizando práticas e condutas sexistas, tanto na exposição-audição das músicas, quanto na convivência do meio social, cresce com uma arma letal no subconsciente e inconsciente.

Mas sobretudo a mulher negra anônima, sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família, é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite-nos a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mas sobretudo porque, como dialética do senhor e do escravo de Hegel- apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão-, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder (GONZALEZ, 2016, p. 414).

Los Angeles, 10 de maio de 1979

Conclusão

Este artigo é, de certa maneira, um documento autobiográfico, e traz algumas histórias de um indivíduo preto em construção, em comunhão com algumas elucubrações que buscam principalmente traçar certos pontos de vistas importantes para saúde mental, física e profissional de sujeitos pretos, e de maneira alguma generalizar. Como aprendemos com Amartya Sen, o indivíduo que habita a pós-modernidade, é um ser complexo e repleto de camadas que formam não um ser rígido e imutável, mas sim uma constelação. “Passar por cima da pluralidade de nossas filiações, e da necessidade de escolha e raciocínio obscurece o mundo em que vivemos” (SEN, 2015, p. 14).

De maneira resumida então, os pontos que podem alicerçar a saúde do jovem músico seriam, uma educação horizontal, que tem o respeito de absorver a bagagem cultural de sua família e ancestrais. A obrigatoriedade efetiva do ensino de música afro-brasileira nas escolas, conservatórios e universidades de música. Uma possível regulamentação da profissão, assim como a inserção-mobilização da classe musical preta no movimento musical paulistano. O respeito pelo indivíduo e sua pluralidade, para obtenção da inteligência de sua maleabilidade nos diversos trabalhos musicais que executa. E por fim, sobretudo para os homens, a absorção e prática, sincera e diária de condutas antissexistas.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, Teca de Brito. *Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*. 2ª edição. São Paulo: Peirópolis, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639. de 09 de Janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art79a>. Acesso em 01/08/2022.

BRASIL. Lei nº 3.857. de 22 de Dezembro de 1960. Dispõe sobre a Regulamentação do Exercício da Profissão de Músico e dá outras Providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13857.htm>. Acesso em 02/08/2022.

BOURDIEU, Pierre. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

DELALANDE, François. *A música é um jogo de criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. *A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica*. Problemas de gênero. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Quilombismo: Documentos de uma militância pan-africanista* 3ª edição. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2019.

SEN, Amartya. *Identidade e violência: a ilusão do destino*. 1ª edição. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2015.

ZEÍ, Maria, MARCHETTI, Luiz, TÔNUS, Tânia, GAZZANEO, Paulo. *Elementos Básicos das Estruturas Musicais*. 4ª Edição. São Paulo, 2005.

Dissertações

BARROS, Iuri Ricardo Passos de. *O Alagbê: entre o terreiro e o mundo*. Salvador, 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, 2017.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. *Kemet, Escolas e Arcádeas: A Importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03*. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2017.

Discografia

GIL, Gilberto, MATHIAS, Germano. *Minha Nêga na Janela*. Rio de Janeiro: Philips, 1978. Vinyl (31 min).

GUINETO, Almir. *Mordomia*. Rio de Janeiro: Kelo Music, 1981. Vinyl (35 min).

MATHIAS, Germano. *Minha Nêga na Janela*. Rio de Janeiro: Polydor, 1957. Vinyl (23 min).

Links de Acessos

<https://www.ombsp.org.br/index.php/2018-09-27-16-41-43/lei-3857-de-22-12-1960.html>. Acesso 19/07/2022.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art79a. Acesso 01/08/2022.

Sobre o autor

Igor Damião Graciano, paulistano e periférico da zona sul de São Paulo. Filho de Faraildes Borges e Reginaldo Damião, ambos paulistanos. Compositor, guitarrista e produtor musical, pesquisador da música preta brasileira, iniciou seus trabalhos com música aos quatorze anos de idade nas rodas de samba da cidade.

Em 2017 concluiu o curso de violão popular na EMESP sob orientação de Marcus Teixeira, Bacharel em guitarra pela FAMOSP sob orientação de Jonas Sant'Anna e mestrando em musicologia na ECA-USP, orientando de Marcos Câmara de Castro.

Integrante do Aláfia, acompanhou Tássia Reis, Carlos Dafé, Mano Brown, Liniker entre outros artistas. Autor do EP *SuperFunk* de 2021.

Recebido em 09/08/2022

Aprovado em 09/12/2022

O MACRO PIANISMO DO *MIKROKOSMOS*: GÊNESE E RELEVÂNCIA HISTÓRICA DA SÉRIE DE 153 PEÇAS PROGRESSIVAS PARA PIANO DO COMPOSITOR BÉLA BARTÓK

THE MACRO PIANISM OF THE MIKROKOSMOS: GENESIS AND HISTORICAL HERITAGE OF THE SERIES OF 153 PROGRESSIVE PIECES FOR PIANO BY THE COMPOSER BÉLA BARTÓK.

Alexandre Guilherme Montes Silva
Universidade de São Paulo
ale_guilherme@usp.br

Resumo

Neste ensaio são apresentadas as origens e a contextualização histórica da gênese do ciclo de 153 peças para piano, intitulado *Mikrokosmos* do compositor húngaro Béla Bartók. Na primeira seção são discutidas, em um breve panorama, as transformações conceituais pelas quais a pedagogia musical passou ao longo dos últimos séculos, de modo a podermos compreender melhor a relevância da obra de Bartók dentro desse contexto. No segundo seguimento trata-se a gênese do ciclo e a relevância dos conteúdos musicais presentes ao longo das peças, além da importância didática e estética deste material.

Palavras-chave: Mikrokosmos; Béla Bartók; Piano; Pedagogia Musical.

Abstract

This essay presents the origins and historical context of the genesis of the cycle of 153 pieces for piano, entitled *Mikrokosmos*, by the Hungarian composer Béla Bartók. The first section discusses, in a brief overview, the conceptual transformations that musical pedagogy has

undergone over the last few centuries, so that we can better understand the relevance of Bartók's work within this context. The second section deals with the genesis of the cycle and the relevance of the musical content present throughout the pieces, in addition to the didactic and aesthetic importance of this material.

Keywords: Mikrokosmos; Béla Bartók; Piano; Musical Pedagogy.

Diferentes caminhos para a pedagogia musical

A pedagogia musical vem sendo desenvolvida de modo muito significativo ao longo dos anos. Notadamente, há no século XX uma série de propostas e abordagens pedagógicas que representaram uma verdadeira transformação em muitos dos paradigmas desse campo. Músicos educadores, como o violinista Shinichi Suzuki (1898 – 1998), compositores como John Paynter (1931 – 2010), Zoltán Kodály (1882 – 1967), Émile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950), dentre diversos outros, trouxeram, cada um a seu modo, contribuições extremamente relevantes a respeito dos caminhos pedagógicos para uma educação musical contemporânea (MATEIRO, ILARI, 2012). No Brasil, também uma série de pessoas têm atuado em prol de uma educação musical alinhada às questões regionais e contemporâneas de nossa sociedade – dentre diversos trabalhos, podendo-se destacar a atuação de Heitor Villa-Lobos (1887 – 1959), especialmente na atividades do Canto Orfeônico e na composição de peças infantis para piano; Liddy Chiaffarelli Mignone (1891 – 1962), com um trabalho voltado às demandas educacionais e de renovação da pedagogia musical de seu tempo; Hans-Joachim Koellreutter (1915 – 2005), que foi um dos responsáveis por introduzir no Brasil a técnica dodecafônica de Schoenberg, e que formou várias gerações de músicos no país; além de autores contemporâneos, como Lucas Ciavatta (1965 –), criador da metodologia *O Passo*, espécie de regência e orientação rítmica a partir da movimentação corporal no espaço (MATEIRO, ILARI, 2016); Fernando Barba (1971 – 2021), um dos principais expoentes e divulgadores da música corporal e um dos fundadores do grupo *Barbatuques*; dentre inúmeras outras propostas metodológicas.

A história e o desenvolvimento da necessidade de uma pedagogia musical renovadora e de atendimento amplo à população é muito bem retratada no livro *Tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*, que faz parte do trabalho de livre docência da pesquisadora e musicista Marisa Fonterrada (FONTERRADA, 2008). Por meio dessa obra é possível compreendermos como a educação musical pré-Revolução Francesa (1789) estava restrita quase que exclusivamente às famílias de músicos, que ensinavam e mantinham seus filhos na profissão ao longo de muitas gerações – como o exemplo célebre da família Bach; ou estava circunscrita a uma educação e prática cultural da nobreza da época, especialmente como uma forma de distração, desfrute estético e de distinção social deste grupo; ou ainda reservada aos ambientes religiosos, em especial aos orfanatos e internatos que exerciam parte significativa das ações pedagógicas de seu tempo. Não havia, portanto, até aquele momento, uma busca por estabelecer processos pedagógico-musicais abrangentes para grande parte da sociedade – a educação musical estava em grande medida limitada à herança cultural, à posição de nobreza, ou à inserção em uma vida religiosa.

A partir da Revolução Francesa (1789) e das inúmeras transformações sociais decorrentes deste evento, passa a existir uma necessidade e um entendimento de que a educação geral (e também a educação cultural e musical) deveriam ser um direito universal garantido à toda população. Na prática, é sabido que ainda hoje esse acesso universal não está totalmente realizado, e que as diferenças de ingresso e de participação no sistema educacional e cultural são ainda bastante incompletas e restritivas. Mas é também notório que o atendimento educacional (geral e musical) é muitíssimas vezes mais abrangente do que era até períodos bastante recentes da nossa História, sobretudo no Brasil (MARCILIO, 2016).

Buscando satisfazer a essa nova perspectiva de atendimento e de inspiração universalista, fundam-se na Europa as primeiras instituições especializadas em ensino musical – os Conservatórios de Música – que tinham como missão atender não mais à nobreza ou ao ensino religioso, mas sim à emergente classe burguesa, e posteriormente a uma população urbana mais ampla. Com a abertura de classes e a maior difusão do ensino musical, foi necessária cada vez mais a criação de métodos e de metodologias específicas aplicadas ao ensino de música. A abordagem pedagógica anterior, muito focada em uma

transmissão direta de conhecimento na relação Mestre x Aprendiz, e que demandava muitos anos de proximidade e de convivência quase familiar entre poucas pessoas, precisou ser repensada para atender às novas configurações da sociedade. Muitos materiais surgiram a partir do séc. XVIII buscando responder a esta demanda. Um dos mais célebres é o *Ensaio sobre a maneira correta de tocar teclado* de Carl Philipp Emanuel Bach (importante compositor e cravista, e filho do Johann Sebastian Bach) (BACH, 2009). No *Ensaio*, publicado originalmente em duas partes (a primeira em 1753, e a segunda em 1762) Carl Philipp aborda diversos aspectos da prática e pedagogia dos instrumentos de teclado (cravo, clavicórdio, órgão, além do nascente forte-piano – que viria futuramente a se transformar no piano moderno). Trata sobre dedilhados, acordes, figurações de acompanhamento, ornamentos, além de uma grande parte dedicada à leitura e prática do baixo cifrado. Por meio desse tipo de publicação, pouco a pouco os conhecimentos técnicos da linguagem musical, que antes eram restritos somente a especialistas e compartilhados apenas dentro de círculos herméticos, começam a se abrir e podem ser estudados por pessoas “de fora” do grupo de origem.

Nos anos seguintes, especialmente a partir do século XIX, há uma explosão de novas publicações destinadas ao ensino musical, tanto a respeito de aspectos técnico-instrumentais (como métodos específicos para cada instrumento), como para o desenvolvimento de determinadas habilidades e conhecimentos da linguagem musical em geral (como métodos de solfejo, os primeiros manuais de orquestração, estudo de contraponto, etc.). O piano se consolida como um dos instrumentos mais importantes do período (séc. XIX) e a quantidade de obras musicais e de métodos dedicados a ele torna-se inumerável. No Brasil há também essa tendência de predominância pianística (especialmente durante a primeira metade do séc. XX) à qual o escritor, pianista, crítico, e professor de Estética do Conservatório Dramático Musical de São Paulo, Mário de Andrade, chega a classificar como uma “pianolatria” nacional. Um livro teórico interessante e representativo deste período é o *Introdução à pedagogia do piano* (sic) de Pelafsky (1934) (autor que também atuou como professor de Piano no mesmo Conservatório Dramático de São Paulo). Nesta publicação, Pelafsky discorre em texto (sem exemplos de partituras) sobre os aspectos que considera fundamentais para o ensino do instrumento – é interessante como o foco desta publicação é o *professor de piano*, e não o estudante, o que demonstra uma clara

preocupação em discutir os aspectos didáticos e metodológicos do ensino.

Os conservatórios musicais exerceram, desse modo, um papel importante para uma primeira ampliação do ensino de música. No entanto, ao longo do tempo, a sua estrutura rígida, hierarquizada, tecnicista, e por definição, conservadora, acaba por torná-lo inapropriado em diversos aspectos – especialmente quando o *objetivo da educação musical não é formar músicos profissionais*. Quando se pensa a educação musical como um dos aspectos importantes para a educação humana, e não estabelecendo para ela o objetivo central de alcançar uma proficiência profissional, o conservatório tradicional tem pouco a oferecer em termos de propostas metodológicas. Não cabe dizer que os conservatórios e as escolas profissionalizantes de música não são importantes, pois de fato eles têm o seu papel, e ocupam um lugar relevante dentro da formação musical de estudantes que buscam essa profissionalização. Mas é necessário pensar a educação musical também pelo lado da grande maioria de estudantes, que desfrutam, praticam e criam a música, que vivenciam e produzem cultura por meio dessa, mas que não almejam uma profissionalização e um alto nível de proficiência na área, que só pode ser alcançado por meio de muitos anos dedicados com afinco à atividade.

Os autores e autoras apresentadas brevemente no início deste texto, e abordados com profundidade pela professora Fonterrada (2008), são pessoas que procuraram criar propostas metodológicas para esse “novo” perfil de estudante de música – que tem a música como parte importante de suas práticas cotidianas, sem desejar necessariamente profissionalizar-se. Todavia, essas novas abordagens metodológicas – conhecidas como *Metodologias Musicais Ativas* – têm também o objetivo de romper certas barreiras e enrijecimentos da formação do músico de conservatório tradicional (sejam elas barreiras estético-filosóficas, ou de bloqueios técnicos provenientes da hiperespecialização). Na ampliação das possibilidades estéticas e pedagógicas do piano, na introdução de novas sonoridades, e na criação de um caminho que percorra as referências culturais de seu país, está o conjunto de peças do *Mikrokosmos*, sobre o qual nos deteremos a seguir.

Quando o piano se amplia

Um dos autores importantes para a renovação pedagógica da música do séc. XX, não somente em termos técnico-instrumentais, mas também em relação à ampliação de novas poéticas e sonoridades, é Béla Bartók. Bartók nasceu na Hungria, na cidade de Nagyszentmiklós (que é atualmente território romeno) no ano de 1881, e faleceu em Nova York em 1945 (COELHO, 2010). Teve uma sólida formação como pianista, tendo aulas primeiramente com sua mãe, Paula Voit, depois com László Érkel (filho do compositor Ferenc Érkel), e aperfeiçoando-se mais tarde na Academia de Música de Budapeste.

Em uma época em que as ideias de identidade nacional e cultural estavam bastante em voga na Europa, Bartók interessou-se profundamente pela música de seu país, e empreendeu uma série de viagens ao longo das diferentes regiões húngaras, portando um gramofone e registrando melodias populares e folclóricas de tradição húngara, eslovaca e romena. Esse tipo de trabalho de pesquisa etnomusicológica – ciência ainda incipiente à época – foi ressaltado pelo compositor posteriormente como tendo sido muito importante para a sua libertação dos parâmetros harmônicos, melódicos e rítmicos da música clássica europeia (especialmente aquela de tradição austro-germânica).

Fruto de uma mentalidade de época e da intensificação da busca por símbolos de distinção e fabricação de uma identidade nacional, esse tipo de investigação etnomusicológica da música folclórica rural foi realizada em muitos lugares do mundo, e os registros colhidos serviram de inspiração artística para diferentes compositores nacionalistas. No Brasil, a Missão de Pesquisas Folclóricas, idealizada e liderada por Mário de Andrade foi uma destas ações, além das gravações realizadas pelo antropólogo Roquette-Pinto, como o tema *Nozani-ná* do grupo de povos originários (indígena) Paresi, e que posteriormente serviu de base para a composição de Villa-Lobos, por exemplo (SALLES, DUDEQUE, 2017).

Tendo já percorrido grande parte de seu país, e bastante imerso nas sonoridades folclóricas encontradas, Bartók se viu diante de um novo desafio: um filho a ser instruído musicalmente. No prefácio da edição britânica dos 6 volumes do *Mikrokosmos* há um texto de abertura

de Peter Bartók, filho a quem estas composições foram inicialmente direcionadas (BARTÓK, 1987).

Nas palavras de Peter:

Durante o período em que o conheci, meu pai geralmente só aceitava alunos de piano adiantados. Entretanto, quando eu tinha cerca de nove anos de idade (em 1933), ele concordou em começar a me ensinar bem do início.

O seu programa não seguia um método de ensino próprio das “escolas de piano”. No princípio eu apenas deveria cantar. Mais tarde, ele improvisou exercícios parcialmente dirigidos ao controle independente dos dedos. No curso de nossas lições, às vezes ele me pedia para esperar enquanto ele sentava à sua escrivaninha, ocasião em que eu ouvia apenas o ruído de sua caneta riscando. Em poucos minutos, ele trazia ao piano um exercício ou uma pequena peça para que eu imediatamente fizesse a sua leitura e, em seguida, a estudasse para a nossa próxima lição.

Foi desta maneira que surgiram algumas das peças mais fáceis destes compêndios. No entanto, ele continuava criando outras muito mais rapidamente do que eu podia aprendê-las. Ele escrevia as pequenas composições à medida que as ideias lhe ocorriam. Logo formou-se uma grande coleção que dava para escolher, de modo que eu pude aprender aquelas designadas para mim, a partir de uma boa cópia dos manuscritos (BARTÓK, 1987, p. 5).

No relato de Peter sobre a gênese dessas obras é possível percebermos alguns elementos importantes da pedagogia de Béla Bartók. Um deles é a importância dada ao canto, antes mesmo da prática instrumental. Essa característica é compartilhada por outras propostas pedagógicas, e é atualmente uma das bases mais utilizadas em processos de musicalização. Outro elemento muito significativo, e que às vezes é pouco discutido na pedagogia musical, é a prática de compor diretamente para um aluno ou para um grupo de estudantes

específico. Esse tipo de abordagem, além das vantagens óbvias de propiciar um trabalho direcionado sobre questões específicas que se deseja desenvolver com determinado estudante (articulação, passagem de polegar, saltos, etc.), tem também a característica de promover uma conexão muito direta, e de maneira afetiva, entre o orientador e o orientando, uma vez que há um alto grau de personalidade e de comunicação musical entre estes.

Em uma entrevista dada ao WNYC de Nova York, no início de 1945, no programa *Pergunte ao Compositor*, Bartók (pai) explica sobre o termo *Mikrokosmos*:

O *Mikrokosmos* é um ciclo de 153 peças para piano, escritas com um objetivo didático. Isto quer dizer que começa com as peças fáceis e depois, gradativamente, continua-se em progressão mais difícil. E o termo *Mikrokosmos* pode ser interpretado como sendo uma série de peças escritas em estilos diferentes, representando, assim, um pequeno mundo. Ou também pode ser entendido como se fosse o “mundo dos pequeninos, das crianças” (BARTÓK, 1987, p. 5).

Embora as primeiras peças do ciclo tenham de fato essa característica de acessibilidade infantil, aos poucos a complexidade e a exigência técnica se ampliam enormemente, atingindo ao final um nível compatível ao do músico profissional. Entretanto, o que torna esse conjunto de peças tão especial não é exatamente o seu caráter didático ou a sua organização progressiva, mas sim o seu *conteúdo musical*. Para a criação destas composições, Bartók faz uso das referências culturais da música tradicional de seu país – de escalas modais típicas, ritmos característicos, dissonâncias não usuais, cromatismos, etc. – e segue ampliando esses elementos com o uso de abordagens não tonais da música moderna do período. Cria desta maneira um processo de musicalização e de desenvolvimento pianístico que não passa primeiramente pelas referências tonais clássicas e por toda a linguagem tradicional do instrumento. É uma música com base em tradições populares regionais, mas que está totalmente inserida nas sonoridades e ampliações poéticas do repertório do séc. XX. Ao caminhar pelo *Mikrokosmos* as estudantes são apresentadas ao universo de possibilidades expandidas da música contemporânea do período.

Sem passar por um processo de formação prévia à música clássica germânica – para somente depois tentar inserir elementos e sonoridades da música de seu tempo – as aprendizes começam a alfabetizar-se musical e instrumentalmente dentro de padrões de linguagem muito mais abrangentes, com relação direta com as referências culturais tradicionais de seu país (no caso, de origem húngara), e desenvolvem um ouvido musical muito mais familiarizado e sensível às sonoridades amplificadas das novas músicas emergentes.

O caminho metodológico e o conteúdo musical empregado por Bartók não é certamente o único possível – e provavelmente seria necessário que outras pessoas também criassem repertórios expandidos a partir de diferentes culturas musicais. No Brasil, o compositor Heitor Villa-Lobos se aproxima dessa abordagem ao organizar e compor as obras do *Guia Prático* – coleção de peças musicais voltadas para a utilização em escolas públicas durante o período em que o compositor esteve à frente do SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) durante o Governo Vargas (VILLA-LOBOS, 2009). A direção seguida por Bartók é ainda nos dias de hoje bastante singular, e embora os caminhos possíveis para a educação musical sejam múltiplos, a trilha deixada pelo compositor se mantém como uma vereda aberta e um percurso musical criativo e estimulante para o macro pianismo da música contemporânea. Certamente não é fácil produzir obras musicais de caráter pedagógico, progressivo, e que ainda assim estejam repletas de musicalidade e conteúdos sonoros ricos e instigantes – além da utilização de camadas da música regional tradicional. Contudo, a vivacidade do repertório criado e a sua coesão cultural com o seu local de origem, fazem este caminho valer a pena.

O musicólogo polonês, Walter Wiora (1906 – 1997) traça uma reflexão interessante a respeito dos limites “do novo” na linguagem musical e do papel dos compositores e compositoras no cenário da música contemporânea a partir da segunda metade do séc. XX:

(...) por mais que a vontade de progredir cresça e se enrijeça, vários fatos indicam que ela já não corresponde totalmente ao atual estágio de evolução. Tornou-se claro que na música não há mais extensões infinitas de novos territórios abertos à conquista, que suas expansões esbarram em limites ou devem passar por esses limites para

reinos vizinhos do ruído. Para a criação de modos, ritmos, harmonias, polifonias e assim por diante sempre novos, vale o mesmo que para os renascimentos da música antiga e para a disseminação da música pelo globo e pelas massas de sua população. Os atuais sucessores da vanguarda são, na verdade, tão poucos que é duvidoso que possam ser chamados de vanguarda no sentido próprio do termo. A utilização das zonas fronteiriças da música e da alma humana leva a um desgaste particularmente severo; o que antes se destinava a assustar e chocar tornou-se “material esfriado”. Além disso, até agora apenas algumas obras novas foram incorporadas ao repertório permanente de salas de concerto e casas de ópera. Em consequência, a posição dos compositores de hoje deteriorou-se em comparação com a dos músicos e maestros. Não é de forma alguma natural que o compositor seja sempre um líder na formação da vida musical como foi de Josquin a Bartók¹ (WJORA, 1965, p. 194).²

Frente à crise musical do séc. XX, sobre quais são os novos caminhos ainda possíveis para a arte musical, e de modo ainda mais amplo, a respeito de qual é a função social daqueles que se dedicam a criar novas peças musicais, a resposta segue incerta. Uma das tentativas de resolução a esses questionamentos é dada pelo musicólogo e compositor neozelandês, Christopher Small (1927 - 2011), para quem “a performance musical não existe para apresentar

1 Tradução livre do autor do artigo.

2 Yet however much the will to progress grows and stiffens, a number of facts indicate that it no longer altogether corresponds to the present stage of evolution. It has become clear that in music there are no longer infinite stretches of new territory open to conquest, that its expansions have come up against boundaries or must pass over these boundaries into neighboring realms of noise. For the creating of ever new modes, rhythms, harmonies, polyphony, and so forth, the same thing holds as for the revivals of old music and for the spread of music over the globe and the masses of its population. The present successors to the avant-garde are actually so few that it is doubtful whether they could be called avant-garde in the proper sense of the term. The utilization of the border zones of music and the human soul leads to particularly severe attrition; what was once intended to frighten and to shock has become “cooled-off material”. Moreover, up to now only a few new works have been incorporated into the permanent repertory of concert halls and opera houses. In consequence, the position of today’s composers has deteriorated in comparison to that of performing musicians and conductors. It is by no means a matter of course that the composer should at all times be as much a leader in the shaping of musical life as he was from Josquin to Bartók (WJORA, 1965, p. 194).

obras musicais, ao contrário, as obras musicais existem para dar aos intérpretes algo para interpretarem” (SMALL, 1998, p. 8). Seguindo neste mesmo raciocínio, os métodos e materiais pedagógicos destinados à aprendizagem musical não existem para serem cumpridos, mas sim para fornecerem materiais ricos, instigantes e diversos de possibilidades para a imaginação e desenvolvimento musical dos estudantes. E as compositoras e compositores são aqueles que se dedicam a criar esse convite para que os aprendizes adentrem um universo de possibilidades sonoras ainda não experimentadas.

Referências Bibliográficas

BACH, Carl Philipp Emanuel. *Ensaio sobre a maneira correta de tocar teclado*. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

BARTÓK, Béla. *Mikrokosmos: 153 peças progressivas para piano (6 volumes)*. UK: Boosey & Hawkes, 1987.

COELHO, Lauro Machado. *Nela vive a alma de seu povo: vida e obra de Béla Bartók*. São Paulo: Algor, 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

MARCILIO, Maria Luiza. *História da Alfabetização no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2016.

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

_____. *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2016.

PELAFSKY, I. *Introdução à pedagogia do Piano*. São Paulo: Editorial Paulista, 1934.

SALLES, Paulo de Tarso; DUDEQUE, Norton (Orgs.). *Villa-Lobos, um compêndio: novos desafios interpretativos*. Curitiba: Editora UFPR, 2017.

SMALL, Christopher. *Musicking: the meaning of performing and listening*. USA: Wesleyan University Press, 1998.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático* (1º volume, 4 cadernos). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música; Fundação Nacional das Artes, 2009.

WIJORA, Walter. *The four ages of music*. USA: W.W.Norton, 1965.

Sobre o autor

Alexandre Guilherme é Doutorando em Artes (Música - ECA/USP), sob orientação da professora Dra. Adriana Lopes Moreira, e Mestre (Música - ECA/USP), com pesquisa sobre as óperas da compositora Jocy de Oliveira, sob orientação do professor Dr. Marcos Câmara de Castro. Possui Especialização em Educação Musical, Bacharelado em Regência Coral e Licenciatura em Música, além de formação em Composição Musical, tendo estudado com os professores Matheus Bitondi, Júlio Cesar de Figueiredo, Antônio Ribeiro e Celso Mojola, todas formações realizadas pela Faculdade Cantareira em São Paulo. Fez parte da terceira turma do curso Antropomúsica, tendo aulas com Marcelo Petraglia e Meca Vargas. É fundador da BENDEGÓ: Estúdio de Artes e Editora, voltada à produção e publicação independentes.

Recebido em 11/04/2022

Aprovado em 24/10/2022