



Revista da Tulha

2017 · JAN-JUN · VOLUME 3 · NÚMERO 1 · ISSN 2447-7117





Revista da Tulha

Revista acadêmica de música

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Prof. Dr. Marco Antonio Zago
REITOR

Prof. Dr. Vahan Agopyan
VICE-REITOR

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

Prof. Dr. Pietro Ciancaglini
DIRETOR

Prof. Dr. Marcelo Mulato
VICE-DIRETOR

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro
CHEFE

Prof. Dr. Fernando Crespo Corvisier
VICE-CHEFE

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

Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi
COORDENADOR

REVISTA DA TULHA

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro
EDITOR-CHEFE

Luis Alberto Garcia Cipriano
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE FINAL

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

FOTO DA CAPA: André Estevão

REVISTA DA TULHA

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

Revista da Tulha
Ribeirão Preto, Volume 3, Número 1, 2017
ISSN 2447-7117 (versão *online*)



EDITOR-CHEFE

Marcos Câmara de Castro

COMISSÃO EDITORIAL

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

CONSELHO CIENTÍFICO

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

BIBLIOTECÁRIA

Teresinha das Graças Coletta (Universidade de São Paulo)

EDITORA ASSOCIADA

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

EDITOR DE ALEMÃO

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

Consul Honorário Rudolf Schalenmüller (IEBA)

EDITOR DE FRANCÊS

Prof. Geraldo Magela

EDITOR DE LAYOUT

Luís Alberto Garcia Cipriano

EQUIPE DE APOIO

André Estevão, Daniel Mesquita de Moraes, Eliana das Neves Araujo, José Gustavo Julião de Camargo, Lucinéia Martins Levandosqui, Luiz Aparecido dos Santos, Sonia Regina de Oliveira, Tiago Araújo 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. 3, n. 1 (jan/jun 2017), Ribeirão Preto, SP: o Departamento, 2017 — 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 Mário de Andrade, Monte Alegre, Ribeirão Preto - SP, 14040-901
Telefones: +55 (16) 3315-9060 e +55 (16) 3315-3136

SUMÁRIO

- 7 EDITORIAL
- 9 A MÚSICA E AS ARTES AUXILIANDO O DESENVOLVIMENTO HUMANO
Sonia Regina Albano de Lima
- 30 RAGTIME: BREVE HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS E PRINCIPAIS COMPOSITORES
Guilherme M. Misina & Eliana C. M. Guglielmetti Sulpicio
- 59 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE PIANO EM GRUPO: HARMONIZANDO A MÚSICA *BOOGIE BLUES*
Liliana Harb Bollos & Carlos Henrique Costa
- 85 O ESTUDO DA PERFORMANCE MUSICAL E O SEU CARÁTER SOCIAL
Marcus Almeida
- 103 O *PULO DO GATO* DA INDÚSTRIA DA CULTURA
Cristina M. Emboaba da C. J. de Camargo
- 126 PALHETAS DE OBOÉ: CONFECÇÃO, MATERIAIS E FERRAMENTAS
Josiane Cristina Cicolani & Simone Gorete Machado
- 175 RASPAGENS DAS PALHETAS POR OBOÍSTAS BRASILEIROS — UM ESTUDO DOS AJUSTES NAS PALHETAS DE OBOÉ SOB AÇÃO DE AGENTES CLIMÁTICOS EXTERNOS
Joel Cisiger
- 209 DA INQUIRIBILIDADE À CRIAÇÃO: AS DESCOBERTAS E A INTER-RELAÇÃO COM O SONORO DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA
Cláudia Jaqueline de Souza Siufi & Silvia Maria Pires Cabrera Berg
- 219 A DUPLA VERDADE NA ESTÉTICA DE HANSLICK
Maurizio GIANI & Rafael Alexandre da Silva (tradução)

EDITORIAL

A pertinência ou não de uma análise musicológica “holística”, na expressão de Cook (2008)¹, passa pelas discussões sobre Arte e Cultura e, algumas vezes, Arte versus Cultura. Seja qual for o pressuposto ideológico subjacente a cada discurso, as relações entre as Artes e a Sociedade e, em particular, a Música, estarão sempre na ordem do dia, como mostra o artigo de Albano — atual presidente da ANPPOM —, em que ela “traz para essa arte um sentido e função que transcende o caráter puramente estético que ela contempla, constituindo-se em uma linguagem integrada às demais linguagens, capaz de contribuir de forma benéfica na evolução integral dos indivíduos” e suas implicações na educação musical da escola regular.

O artigo de Sulpício e Misina relata uma história possível do Ragtime e, em seguida, Bollos e Costa mostram como a execução do *Boogie blues* pode beneficiar a aprendizagem no contexto do ensino de piano complementar.

Voltando à questão da dimensão social, Almeida dialoga com a Antropologia da performance, tendo como ferramenta a etnografia, estreitando os laços entre a Pesquisa Musical e as Ciências Sociais.

No centro das discussões sobre Arte e Cultura está a Indústria da Cultura e suas ações devastadoras para ouvidos e mentes. Camargo propõe como contrapartida “o universo transgressor da arte e o impacto do ensino da música enquanto linguagem (compreensão da obra e a construção do gosto e do juízo estético) como possibilidades de formação crítica e resistência à essa estrutura de controle e de consumo”.

Na estante dos instrumentos esquecidos, pelo menos no Brasil, senão no mundo, repousa o oboé. Dois artigos tratam dele neste fascículo: Machado e Marques fornecem um passo-a-passo essencial para que “o aluno iniciante nos estudos de oboé aprenda a confecção das próprias palhetas e manuseio das ferramentas necessárias”.

1 ‘We are All (Ethno)musicologists Now’. In *The New (Ethno)musicologies*, ed. Henry Stobart (Lanham, MD: Scarecrow Press, 2008), 48-70.

Gisiger observa e identifica “os ajustes propostos por oboístas brasileiros em palhetas de oboé preparadas para a performance e que sofrem alterações devido à ação da umidade do ar, temperatura do ambiente e altitude relativa ao nível do mar”.

Siufi e Berg, “partindo dos conceitos de François Delalande a respeito da exploração e criação musical através de objetos sonoros”, identificam conexões com Walter Howard, concluindo que a ampliação das relações com os sons a partir de inquiribilidade, exploração e investigação “aguça a criatividade e abre caminho para o desenvolvimento de habilidades essenciais ao longo da infância”.

O artigo de Giani, traduzido por Rafael Alexandre da Silva, a quem agradecemos, levanta a questão acerca de uma duplicidade de sentido em Hanslick, ao analisar “os textos e as modificações feitas pelo autor”, e a origem dos conceitos utilizados.

Agradecemos também o trabalho inestimável da mais nova integrante da equipe editorial da RT, a bibliotecária Teresinha das Graças Coletta.

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro

Editor-chefe

A MÚSICA E AS ARTES AUXILIANDO O DESENVOLVIMENTO HUMANO¹

MUSIC AND ARTS HELPING HUMAN DEVELOPMENT

Sonia Regina Albano de Lima
Universidade Estadual Paulista
soniaalbano@uol.com.br

Resumo

São muitas as pesquisas que demonstram de que forma as Artes e o ensino artístico atuam no desenvolvimento psíquico, físico, sociocultural, mental e estético dos indivíduos. No que concerne ao cenário musical mais especificamente, pesquisas realizadas por A. Storr, J. Sloboda, H. Gardner, L. Meyer, entre outros, relatam o caráter ordenatório desta linguagem, a ligação que ela estabelece com o corpo humano, o seu efeito sensibilizador, a experiência emocional e estética que ela abriga. Esse trabalho investigativo traz para essa arte um sentido e função que transcende o caráter puramente estético que ela contempla, constituindo-se em uma linguagem integrada às demais linguagens, capaz de contribuir de forma benéfica na evolução integral dos indivíduos. Assim, a inclusão do ensino musical na educação básica, nos cursos de formação de docente e na educação informal sob diferentes propostas e condições torna-se uma medida salutar para a evolução humana.

Palavras-chave: música; desenvolvimento humano; ensino musical; educação formal; educação informal.

1 O texto resume parte da sua tese de pós-doutoramento realizado no IA-UNESP.

Abstract

Many are the researches that demonstrate the way Arts and the artistic teaching act in the individuals' psychic, physic, socio-cultural, mental and aesthetic development. More specifically, in relation to the musical setting, research carried out by A. Storr, J. Sloboda, H. Gardner, L. Meyer, among others, report the ordinance character of this language, the link it sets up with the human body, its sensitizing effect, the emotional and aesthetic experience it shelters. This investigative work brings to this art meaning and function which transcends the purely aesthetic character that it contemplates, setting itself up as a language which is integrated to the other ones, capable of contributing in a beneficial way to the individuals' integral evolution. Thus, the inclusion of the musical teaching in the basic education, in the courses of qualification for teachers, and in the informal education under different proposals and conditions becomes a healthful measure for the human evolution.

Keywords: Music; human development; musical teaching; formal education; informal education.

Na atualidade são poucas as instituições de ensino formal brasileiro que tem trabalhado a música como uma linguagem auxiliar para o desenvolvimento psíquico, social, mental e físico do indivíduo. Essa nobre função tem sido priorizada por algumas instituições de ensino não formal e pelas ONGs, muitas delas, desenvolvendo trabalhos pedagógico-musicais voltados para a educação especial e para as crianças e jovens em situação de risco social. Nestes organismos vislumbra-se um ensino musical com vistas ao aprimoramento da percepção, da sensibilidade, da concentração, da sociabilidade, da coordenação corporal, da afetividade, da disciplina, das emoções, ou um ensino para crianças e jovens que não teriam condições monetárias de aprender um instrumento e almejam obter esse aprendizado.

No texto que se segue é nossa intenção apontar os benefícios advindos de um ensino musical que contribuiu para o aprimoramento humano em todas as dimensões (sociais, cognitivas, psíquicas, neurológicas, físicas e estéticas). Nesse sentido, pesquisas

desenvolvidas por pesquisadores de outras áreas de conhecimento têm contribuído para esse avanço. Psicólogos, médicos, físicos, sociólogos, antropólogos e educadores têm mensurado os fatos e fenômenos importantes circunscritos à música, a partir de testes diversos e exames neurofisiológicos. Estes experimentos trazem para a música uma função sociocultural e humanitária importante, fato que justifica a sua inclusão na educação básica e nos cursos de formação de docentes.

A inclusão da música no ambiente educacional, principalmente na educação básica, traz de volta parte da função a ela destinada pelos antigos gregos. Nesse período, além do seu valor estético, a música tinha um sentido fisiológico, ético e era considerada componente importante para a formação da personalidade humana (LIMA, 2007). Platão via na música um elemento essencial para a educação do indivíduo. Para ele todos os gregos deveriam aprender música. A teoria ética da música desenvolvida pelo filósofo Damon e, mais tarde aprimorada por Platão, acreditava que a virtude podia ser ensinada e a música, quando utilizada de modo correto, era um dos meios mais idôneos para se atingir esse objetivo (FUBINI, 1999, p. 59).

Distanciados que estamos do sentido grego atribuído à música e considerados os avanços tecnológicos, a diversidade cultural e as transformações socioculturais ocorridas nas últimas décadas, cumprenos refletir, na atualidade, de que maneira a música pode contribuir para o desenvolvimento bio/psíquico/social dos indivíduos; como ela pode colaborar na solução dos problemas emergentes presentes em nossa sociedade e em que medida ela estaria concorde aos interesses educacionais e das políticas públicas que norteiam nossa Educação.

Alguns educadores musicais e profissionais da música têm se empenhado em demonstrar os benefícios, as potencialidades e os aprimoramentos cognitivos que essa linguagem pode proporcionar para os indivíduos, principalmente, para as crianças e jovens. Entre eles cito o compositor e educador musical H. J. Koellreutter, que dedicou boa parte de sua vida para demonstrar a importância de se introduzir em nosso país um ensino musical diferenciado do modelo tecnicista adotado nas escolas de música brasileiras, pensando a música como uma atividade artística a serviço da sociedade:

Como instrumento de libertação, a arte torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Assim, através de sua integração na sociedade, a arte torna-se um traço central da sociedade moderna, desde que, por meio desta sua integração, ela vença sua alienação social e sobreviva à sua crise. [...] (os musicistas) deverão estar capacitados a encarar sua arte como arte aplicada, isto é, como um complemento estético aos vários setores da vida e da atividade do homem moderno. [...] musicistas que deverão estar preparados para colocar suas atividades a serviço da sociedade (KOELLREUTTER apud KATER, 1997, p. 38-39).

Koellreutter, em diversos momentos, buscou demonstrar o quanto os currículos das escolas e universidades de ensino musical estavam afastados da realidade sociocultural brasileira e de um questionamento crítico direcionado para o sistema educacional vigente.

Se nos concentrarmos em relatos produzidos pelos pesquisadores contemporâneos da Educação, vamos observar que eles pregam continuamente um agir pedagógico que possibilite a compreensão de como os fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, em que condições esses sujeitos aprendem melhor e em que medida o ensino deve se afastar de um modelo de aprendizagem tecnicista. José Carlos Libâneo é um deles:

Escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. Mesmo sabendo-se que essas aprendizagens impliquem em saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana (LIBÂNEO; SANTOS, 2005, p. 21).

Libâneo admite que as teorias pedagógicas modernas, apesar de inúmeras e bastante específicas, possuem características que demandam uma reavaliação. Nesse sentido é importante o educador rever conceitos que veiculam a acentuação da atividade racional, científica, tecnológica como objetos de conhecimento e as atuações pedagógicas que transmitem o conhecimento e modos de ação de uma pretensa cultura universal que deve ser comunicada às novas gerações e recriada continuamente, com o intuito de obter continuidade:

É importante que os professores da atualidade não aceitem como um dado incontestável, que os indivíduos tenham uma natureza humana básica advinda dos direitos universais e que eles, enquanto docentes, sejam os representantes legítimos dessa cultura, fazendo com que seus alunos internalizem valores universais, seja pela intervenção pedagógica direta seja pelo esclarecimento de valores em âmbito pessoal (LIBÂNEO; SANTOS, 2005).

O pesquisador relata que, em função de privilegiarmos uma razão voltada quase que inteiramente para o cientificismo, as teorias pedagógicas modernas abafam os sentimentos, a imaginação, a subjetividade e a liberdade. O acúmulo de conhecimentos científicos e técnicos trazidos pela modernidade faz surgir diversos campos disciplinares, no entanto, esses saberes permanecem isolados, fragmentados, ignoram o conjunto de que fazem parte e o significado que lhes é destinado na soma de saberes.

Nessa modalidade de ensino há uma preocupação excessiva com a formação técnico profissional, o educador não precisa promover a contextualização filosófica do conhecimento a ser ensinado, apenas a sua contextualização imediata. Este modelo de ensino enfatiza a técnica, o saber fazer suficiente para uma determinada profissão, sem questionamentos adicionais nem aprofundamentos no conhecimento como um todo. Dessa forma, cultura, economia, política, sistema de valores e personalidade humana são saberes estudados isoladamente e de forma dissociada, contrariando o sentido maior da Educação.

Afastam-se desta fórmula pedagógica as discussões teóricas que verificam quais os objetivos educacionais e as competências que este aprendizado deve alcançar; o conceito de conhecimento como uma

rede de relações; o princípio da não hierarquia dos conhecimentos. Nele os interesses macrosociais prevalecem sobre os microsociais (LIBÂNEO; SANTOS, 2005).

Libâneo entende que as mudanças no agir pedagógico são mais do que necessárias, considerando-se o conjunto de condições sociais, culturais e econômicas que estão afetando todas as instâncias da vida social. Nesta nova realidade os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios valores a partir das suas culturas e cultivar a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções e a intuição.

A educadora Maria Cândida Moraes também vê com bons olhos a remodelação na educação atual, considerando que o mundo contemporâneo trabalha em rede:

Realidade e mundo, como totalidades enredadas, estrutural e funcionalmente, também repercutem e afetam o trabalho docente, o planejamento curricular, os processos de ensino e de aprendizagem, os papéis desempenhados por alunos e professores e a dinâmica das infraestruturas educacionais. Ao mesmo tempo, exigem novas competências e habilidades para continuar aprendendo ao longo da vida. Nesse mundo enredado, é importante aprender a viver/conviver com as diferenças, compreender a diversidade e as adversidades, reconhecer a pluralidade e as múltiplas realidades, ter abertura, respeito e tolerância em relação às formas de pensar, de ser e de viver de cada um (MORAES, 2008, p. 15-16).

Para o futuro essa pesquisadora relata que a educação deve adotar os seguintes comportamentos: a contextualização; o diálogo entre a teoria e a prática; a integração do pensamento, do sentimento e do corpo e a religação do indivíduo com a sociedade e a natureza. Sob este prisma, a expressão artística tem um papel fundamental — exteriorizar emoções e sentimentos, muitas vezes indizíveis:

[...](a expressão artística) traz à consciência aspectos internos para serem refletidos e podem ser recursos para

o autoconhecimento. Ao se concentrar na elaboração de uma obra de arte o aluno trabalha criativamente, num diálogo recursivo consigo próprio. É, portanto, mais um espaço dedicado à convivência consigo mesmo (Ibid, p. 272).

Ela relata que o ser humano ao entrar em contato com suas emoções, sentimentos e o seu interior, nutre-se das correntes de energia que circulam o corpo. As emoções e os sentimentos criam espaços operacionais que influenciam as reflexões e ações humanas, podendo potencializar ou dificultar a capacidade de aprendizagem, incentivando ou restringindo o domínio de ação do aprendiz e o operar de sua inteligência. Sendo assim, as emoções e os sentimentos podem expandir ou restringir a capacidade operacional dos indivíduos, tanto no que se refere às possibilidades de reflexão quanto de atuação. Cabe, então, ao educador, criar espaços mais propícios à reflexão e à ação. Espaços agradáveis, acolhedores, criativos e não competitivos: "espaços emocionalmente sadios que valorizam o FAZER em contínuo diálogo com o SER. Potencializando o FAZER, estaremos também potencializando o SER" (Ibid, p. 165).

Nessa fala está contida a importância que Moraes destina ao ensino das artes. Ela admite que trabalhar os conteúdos de aprendizagem com diálogos multissensoriais que utilizam diversas linguagens e estímulos - como os visuais, musicais, verbais, táteis, cinéticos, entre outros - promove a sincronização lúdica e empática entre os docentes, discentes e os conteúdos trabalhados. Esses diálogos multissensoriais ajudam e facilitam a compreensão da multidimensionalidade humana por parte do sujeito aprendiz (MORAES, 2008, p. 166).

Também Howard Gardner, em suas publicações (1994, 1997, 1999), tem se preocupado em demonstrar os benefícios oriundos de um ensino artístico sensibilizador. Ao investigar o funcionamento da inteligência humana, os processos de percepção, criatividade e os mecanismos de simbolização, Gardner vê no aprendizado das artes uma possibilidade do indivíduo se desenvolver cognitivamente em múltiplas dimensões:

Sin embargo, la habilidad artística humana se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de

diversas clases de símbolos e de sistemas de símbolos. Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a descodificar, a "leer" los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura; los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo "escribir con" las diversas formas simbólicas presentes en su cultura; y, por último, los individuos que quieren comprometerse plenamente en el ámbito artístico tienen que hacerse también con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales (GARDNER, 1994, p. 30).

O grande legado de Gardner para a Educação Artística concentra-se nas pesquisas realizadas com o intuito de conhecer os processos cognitivos que circundam o fazer artístico e seus símbolos como um todo. Ele vê no ensino das Artes uma das formas de o homem se comunicar com o mundo e um meio de auxiliar o indivíduo a compreender o universo sob uma perspectiva estética, simbólica e subjetiva.

Os relatos e pesquisas produzidas por Gardner confirmam o fato de que as Artes e a Música contribuem beneficentemente para o desenvolvimento integral e pleno dos indivíduos. Para ele a música acarreta habilidades na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais, entre elas: habilidades de apreciação da melodia e da harmonia, a sensibilidade ao ritmo, a capacidade de reconhecer variações no timbre e na tonalidade e a capacidade de captar a estrutura do funcionamento da música. Contudo, ela não é apenas racionalidade, ela tem suas implicações emocionais e exerce efeitos sobre os indivíduos. Ela pode comunicar emoções e captar formas destes sentimentos.

As publicações e os projetos de pesquisa desenvolvidos por Gardner e seus parceiros objetivam provar que a educação artística é um campo propício para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas diferentes das alfanuméricas e da linguística – predominantes durante muito tempo nas análises psicológicas envolvendo o conceito de inteligência. Os artistas, ao invés de operarem com essas duas inteligências, utilizam diversas formas de representação mental capturadas em uma variedade de sistemas simbólicos tradicionais e inovadores. Mesmo assim é bom que se diga que a linguagem musical conserva inúmeras inter-relações com a matemática e a retórica.

O livro de Oscar João Abdounur, intitulado *Matemática e Música* (1999), relata as relações que se estabeleceram entre a música e a matemática no decorrer dos séculos. A Música encontra na Matemática uma forma de desenvolvimento analógico que lhe permite a melhor compreensão de suas correspondências, de suas afinidades estruturais e sensoriais (LIMA, 2007, p. 34).

É bom que se diga que na Grécia Antiga o estudo da harmonia musical era prioritário para compreender de que forma a estrutura matemática, racional e ordenada do Universo se revelava na estrutura acústica, física e sensível da música.

A par de sua inter-relação com a matemática e a retórica (LIMA, 2005, 2011), o nosso texto vai verificar mais atentamente como a música pode contribuir de forma benéfica para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Nesse sentido os relatos e pesquisas empíricas realizadas por Anthony Storr, John Sloboda, Leonard Meyer, extrapolam modelos de pesquisas educacionais adstritos a avaliação de metodologias de ensino, procedimentos pedagógicos, diários de campo e outras atividades pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Os resultados alcançados com esses trabalhos trazem um avanço considerável para a área.

O psicólogo A. Storr ao discorrer sobre os fenômenos musicais, afirma que as razões pelas quais a música afeta o homem estão justamente no seu poder de estruturar a experiência auditiva e, não tanto, no fato dela possibilitar a comunicação das emoções e da subjetividade humana. Para ele, a música não comunica de forma direta os sentimentos do compositor; ela é a forma do compositor comunicar ao mundo como ele deu sentido às suas emoções, como as estruturou, ou como transformou em arte seus sentimentos:

Cuando participamos de la música o escuchamos una interpretación que nos embelesa, nos aislamos, de forma temporal, de otros estímulos externos. Entramos en un mundo especial y apartado donde prevelece el orden y las incongruencias no tienen cabida. [...] Se trata de un “retiro” temporal que facilita un proceso de reordenación mental, lo cual propicia la adaptación al mundo exterior y no constituye una vía de escape (STORR, 2002, p. 139).

Storr admite que a formação de novos padrões cognitivos é uma atividade mental contínua para os homens e se processa até no inconsciente. Essa atividade mental está presente tanto nas teorias científicas como nas obras de arte:

Sin embargo, cuando distinguimos una conexión inesperada, un nuevo patrón, experimentamos una profunda satisfacción. [...] cuando se descubre un nuevo esquema, este suele tener mucha importancia para el descubridor, así como para todos los que lo comprenden y aprecian. Esto es válido no solo para teorías científicas y otros intentos intelectuales por encontrar un sentido al universo, sino también para las obras de arte que son algo más que una mera repetición de sus precursoras. Y exclamamos "Eureka!" ante el placer de descubrir una nueva Gestalt, aunque ésta no tenga una aplicación cotidiana inmediata (Ibid, p. 221).

Ao referendar D. E. Berlyne, Storr relata que o objetivo de toda atividade intelectual, incluída a ciência, a filosofia e a arte, é buscar a unidade na diversidade e a ordem na complexidade. Sua incumbência final é encaixar a multiplicidade de elementos numa espécie de esquema compacto, coerente e compreensível (BERLYNE apud STORR, 2002, p. 211).

Storr admite que a percepção de uma melodia como algo contínuo é uma ilusão, da mesma forma como a atividade mental também não é. A progressão ordenada e coerente do pensamento e da melodia é um falseamento retrospectivo do que ocorre na realidade. Nossos pensamentos chegam a um destino seguindo um caminho tortuoso e para que possamos recordá-los, precisamos criar padrões coerentes. Essa atividade mental desenvolve-se em todo indivíduo e está presente até nos padrões intelectuais mais abstratos. Tanto a música como a matemática se ocupam de relações abstratas e conseguem produzir padrões coerentes a partir dessas ideias. Ambas atraem nossos sentidos, só que a música, diversamente da matemática, interage sobre nossas emoções. Ela é capaz de promover estimulações fisiológicas, tendo em vista que os sons se consubstanciam em formas de comunicação emocional. Desta maneira, tanto intelectual como emocionalmente ela restabelece a conexão entre a mente e o corpo, por isso, a música conecta-se mais intensamente com o fluxo da vida sensível. Na sua

trajetória, ela trabalha com o movimento interno do homem, tanto físico como psíquico:

Al afirmar que una pieza musical nos conmueve, queremos decir que nos estimula, que nos afecta físicamente. La participación corporal siempre implica algún tipo de movimiento, ya se trata de tensión muscular, balanceo, cabeceo rítmico, llanto o vocalización. [...] El hecho de moverse y el de sentirse conmovido está relacionado de forma inseparable, tanto en el campo semántico como en la realidad externa [...] La gran música siempre expresa algo que trasciende lo personal porque depende de un proceso de ordenación interna que es, en grande parte, inconsciente y que, por tanto, no ha sido dispuesto de forma deliberada por el compositor. [...] Los grandes logros creativos del ser humano son producto de su cerebro, pero ello no implica que sean elaboraciones del todo conscientes (Ibid, 230-233).

O autor deixa claro que as pessoas que recebem uma educação musical adequada em sua infância integram-se mais apropriadamente à vida (Ibid, p. 161-164), corroborando o pensamento de H. Gardner.

O compositor Igor Strawinsky também admite que a ação musical em última essência é organizacional. Ele descarta o fato de que o simples contato com os elementos sonoros transforma o indivíduo em um músico. Só quando o homem transforma as vozes da natureza em música é que ele consegue participar ativamente dos processos de ordenamento e criação da mente:

Deduzco, pues, que los elementos sonoros no constituyen la música sino al organizarse, y que esta organización presupone una acción consciente del hombre [...] Reconozco la existencia de sonoridades elementales, del material musical en estado bruto, agradables por sí mismas, que acarician el oído y aportan un placer que puede ser completo. Pero por encima de este goce pasivo vamos a descubrir la música que nos hace participar activamente en la operación de un espíritu que ordena, que vivifica y que crea, puesto que en el origen de toda creación se descubre un deseo que no es el de las cosas terrestres. Así

es que a los dones de la naturaleza se vienen a añadir los beneficios del artífice. Tal es la significación general del arte. [...] El arte, en su exacta significación, es una manera de hacer obras según ciertos métodos obtenidos, sea por aprendizaje o por invención. Y los métodos son los caminos estrictos y determinados que aseguran la rectitud de nuestra operación (STRAWINSKY, 1986, p. 27-28).

Da mesma maneira, o psicólogo Daniel J. Levitin, em capítulo publicado (ILARI, 2006), admite que uma das maiores necessidades humanas é encontrar padrões de todos os tipos no ambiente. O cérebro humano constantemente tenta pôr ordem na desordem e a música é um jogo de padrões fantástico para os nossos centros cognitivos superiores. Nela os padrões emergem, reagrupam-se, se repetem e se dobram sobre si mesmos de muitas maneiras interessantes. Levitin relata que a escuta musical é capaz de ativar as estruturas neurais profundas localizadas nas regiões primitivas do cérebro, o *vermis cerebelar* (portal das emoções), desde que considerados três aspectos fundamentais desta arte: o seu poder de comunicação, a expectativa e o tempo musical.

Para ele a prosódia, o ritmo e o contorno musical podem provocar nos indivíduos um eco evolucionário de comunicação primitiva e os mecanismos neurais primitivos de temporização. O ritmo musical sensibiliza o homem, pois, de todas as atividades humanas, a música é a que tem a maior regularidade temporal e o tempo é a propriedade mais fundamental que se aprende no condicionamento e na habituação. O texto de músico Dieter Schnebel corrobora as afirmativas de Levitin:

[...] a música se baseia por um lado em tom (som) e ritmos e por outro lado em repetição no mais amplo sentido – mais exatamente: em relações por meio de repetição como uma busca de volta para o momento presente. Logo, a periodização pertence à essência original da música, pois tanto tom e ritmo quanto repetição implicam em uma vibração regular. Vendo-se grosseiramente, a música pode parecer uma sequência de períodos onde as frequências dos eventos sonoros na microesfera e sua rítmica na macroesfera são estruturadas, compondo na totalidade, um tempo moldado (SCHNEBEL. In: KATER, 1994, p. 2).

Outra relação profunda da música com o ser humano está na ligação que ela estabelece com o corpo. O texto de José Carlos Godinho (In: ILARI, 2006, p. 353-379) descreve a importância do corpo na aprendizagem e na representação da música. A associação entre música e corpo está presente não só nas atividades de produção musical, mas também na mente humana. A criança sente a música na ação, considerando-se que ela aprende muito mais fazendo. Ele reafirma as ideias do pedagogo musical Émile Jaques-Dalcroze ao relatar que todo corpo deve ser posto em movimento rítmico e que a partir dele, as crianças começam a pensar e se expressar de forma mais musical. É nesse contato que os indivíduos desenvolvem, de forma criativa, seu potencial emocional, cognitivo e físico:

Ao formar uma consciência rítmica, o aluno passará a apreciar as durações e a sua notação; os seus músculos respiratórios, completamente treinados, estarão inteiramente sob controle e ele estará preparado para assumir, sem riscos para a sua voz, o estudo da tonalidade. Quando o sentido tonal, por sua vez, tiver sido formado através de exercícios diários de ouvido e voz, será então o momento, e não antes, de passar aos estudos instrumentais (JACQUES DALCROZE apud GODINHO. In: ILARI, 2006, p. 357).

Pedagogos musicais como Carl Orff, Zoltan Kodály e Justine Ward demonstraram em suas metodologias a importância do movimento para a compreensão musical e o desenvolvimento global da criança. Carl Orff expressava os padrões rítmicos, formados a partir de padrões verbais retirados de rimas e canções, por movimentos corporais (palmas, batimentos de pés e pernas, estalos com os dedos, corrida, saltos, passos). Só depois esses padrões eram transferidos para os instrumentos.

Kodály, da mesma forma, utilizou movimentos e jogos musicais para ensinar música para as crianças, independentemente do canto nas aulas. Os gestos das mãos tiveram grande importância em sua metodologia de ensino, eles identificavam as notas para a condução do canto.

J. Ward, por sua vez, utilizou os gestos das notas em níveis corporais para designar a altura dos sons e os níveis de altura especiais (peito, queixo, nariz, testa, por cima da cabeça). Mais tarde John Paynter

e Murray Schafer valorizaram a expressão livre e a criatividade dos estudantes. A expressão corporal passa a ser focada como uma atividade essencial para o desenvolvimento da expressividade, da sensibilidade, da imaginação e da criatividade, mesmo não fazendo uso de uma sistematização adequada para os programas de ensino-aprendizagem musical.

Godinho, no texto acima citado, relata que a mente musical se traduz em um complexo de informações sobre as transformações do corpo na interação com os objetos e acontecimentos musicais, sendo que esse complexo multidimensional que se ativa no cérebro informa os estados dos objetos musicais percebidos, bem como os estados do nosso próprio corpo. As imagens mentais que construímos da música são um misto de música e de nós próprios (GODINHO. In: ILARI, 2006, p. 368), portanto, envolve aspectos relacionados à subjetividade humana.

Em igual dimensão, o regente e pianista Daniel Barenboim (2008) entende a subjetividade como uma parte inevitável da música, ainda que não a única. Apesar de se expressar pelo som, ela pode estabelecer significados diferentes para cada pessoa ou até para a mesma pessoa em momentos distintos:

El poder de la música radica en su capacidad de dirigirse a todos los aspectos del ser humano: animal, emocional, intelectual y espiritual. A menudo pensamos que las cuestiones personales, sociales y políticas son independientes, que nos se influyen una a otra. La música nos enseña que esto es una imposibilidad objetiva; simplemente no hay elementos independientes. El pensamiento lógico y las emociones intuitivas deben estar permanentemente unidos. La música, en suma, nos enseña que todo está relacionado (BARENBOIM, 2008, p. 137).

O músico Michael P. Steinberg também admite que música retrata a subjetividade humana, ainda que seja uma prática discursiva abstrata, afastada do mundo da representação. Ele admite que ao partilhar esta subjetividade no momento da execução, a música anuncia contextos e dependências histórico-culturais presentes no mundo, que levam à criação de uma estética musical que se estabelece na comunicação coletiva que ela promove. Por esta perspectiva entendemos que

Steinberger admite a contribuição das emoções na formação de estilos musicais que norteiam os processos de execução, composição e escuta musical. Tal possibilidade enriquece as perspectivas de um ensino musical voltado para a percepção e apreciação musical, já que de forma abstrata, a subjetividade vai compondo um ideário estético:

[...] el acto de escuchar música ocurre al mismo tiempo que la música (investida con la ficción de la subjetividad) escucha y razona; escuchar para poder razonar, para aprender el arte (político) de la subjetividad [...] Si oímos y comprendemos que la música siente y piensa, la estaremos entendiendo como un modo de subjetividad antes que como un objeto, un "objeto artístico", o llegado el caso, una "obra de arte" (STEINBERG, 2008, p. 32-33).

Steinberg considera que a música tem a capacidade de organizar a subjetividade e esta capacidade é tanto formal como cultural. Ela não está nem no intérprete, nem no compositor, nem no ouvinte, mas na própria música que tem capacidade mnemônica, sensação do passado e futuro e uma linguagem que lhe permite articulá-la: "La autoconciencia de la música reside en la ficción de que la música escucha: a sí misma, su pasado, sus deseos" (STEINBERG, 2008, p. 32).

L. Meyer (2005) complementa as ideias de Steinberg, quando discute a combinação complexa que se estabelece entre a linguagem musical de cunho abstrato e a experiência emocional e estética que essa linguagem abriga:

[...] la música origina afecto a través de la mediación de la connotación consciente o de los procesos de imagen inconscientes. Un suspiro, un sonido o una fragancia evocan recuerdos semiolvidados de personas, lugares y experiencias, agitan los sueños "mezclando el recuerdo con el deseo", o despiertan connotaciones conscientes de objetos referenciales. Estas imágenes, sean conscientes o inconscientes, son los estímulos a los que se da realmente una respuesta afectiva. En suma, la música puede dar lugar a imágenes y series de pensamientos que, debido a su relación con la vida interior de cada individuo, pueden culminar finalmente en afecto (MEYER, 2005, p. 261).

Esse pesquisador admite que as pesquisas que estudam a resposta emocional da música com relação aos estímulos recebidos ainda são precárias, pois estão baseadas em testemunhos introspectivos dos ouvintes, compositores, intérpretes e críticos. Não há experiências científicas capazes de solucionar esta problemática; muito pouco se sabe da natureza dessas respostas ou sobre a conexão causal que existe entre o estímulo musical e a resposta efetiva que ela provoca nos ouvintes. Vejamos o seu relato:

Desde Platón hasta los estudios más recientes sobre la estética e el significado de la música, los filósofos y críticos han afirmado, con pocas excepciones, su creencia en la capacidad de la música para suscitar respuestas emocionales en los oyentes. La mayor parte de los tratados sobre composición e interpretación musical insisten en la importancia de la comunicación de los sentimientos y de la emoción. Los compositores han demostrado, tanto en sus escritos como por medio de los signos de expresión utilizados en sus partituras, su fe en el poder afectivo de la música. Y, finalmente, los oyentes de ayer y de hoy han afirmado con notable regularidad que la música despierta en ellos sentimientos y emociones (Ibid, p. 28).

Meyer relata que muitas experiências afetivas atribuídas diretamente a estímulos musicais tanto podem ser produto de processos inconscientes de imagens como de processos conscientes de produção de imagem – quando o ouvinte tem consciência das associações que promove enquanto escuta o texto musical. Nos processos inconscientes de produção de imagem, torna-se impossível qualquer reflexão, pois elas são desconhecidas até pelo indivíduo que promove as imagens, daí sua pesquisa se concentrar apenas nos processos conscientes de produção de imagens (LIMA, 2013, p. 138).

J. Sloboda também tem se consagrado como um pesquisador importante no campo da Psicologia Cognitiva da Música. Em trabalhos publicados ele nos leva a refletir sobre o fator emocional presente na música e como essas emoções se inter-relacionam entre os indivíduos e as diversas culturas: “[...] o fator emocional é intercultural. Não se explicaria que a música tenha penetrado até a base de tantas culturas diferentes, se não existisse alguma atração humana fundamental pelo som organizado que transcende as barreiras culturais” (SLOBODA, 2008, p. 3).

Ele admite que independentemente da sua estrutura formal, a linguagem musical traz à tona sentimentos e emoções individuais presentes nas mais diversas culturas e em diferentes perspectivas. Seguindo em parte o pensamento de Michael P. Steinberg, Sloboda entende que neste expressar coletivo, a música vai assumindo padrões estéticos específicos a um determinado momento histórico e a um determinado povo, mesmo se considerando que ela veicula pensamentos não representativos e não verbalizados. Dessa forma, ela contém uma historicidade e um destino cultural projetado pelos indivíduos e pelas condições territoriais em que ela se insere. Como relata Enrico Fubini:

La música es, en efecto, un arte típicamente "social"; se há ido gestando, a lo largo de su historia, conforme a las exigencias de carácter extramusical, de acuerdo con unos fines que cumplir, en la esfera pública, muy precisos [...] el arte musical presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres (FUBINI, 2001, p. 163-164).

Além desse caráter sociocultural, Sloboda, assim como Storr e Roederer, pensa a linguagem musical como promotora da ordem. Roederer, por exemplo, preocupado em estudar como a música atua no cérebro humano, não menosprezou o poder ordenatório desta arte e nem sua função cultural: "Em quase todas as culturas, a música consiste em sucessões e superposições organizadas e ritmicamente estruturadas de sons selecionados a partir de um repertório muito limitado das alturas discretas de uma determinada escala" (ROEDERER, 1998, p. 33).

Tanto Sloboda como Roederer admitem que a música transcende a intenção hegemônica que as culturas dominantes intentam impor aos indivíduos. Mesmo diante do fenômeno da globalização as sociedades não se anulam ou desaparecem, e o sujeito, tampouco se apresenta passivo ou desmobilizado neste novo cenário, dando continuamente sinais da sua singularidade.

Sloboda também admite que a forma e o conteúdo, embora relevantes para determinar o valor emocional de uma música também são diferenciadas de uma cultura para outra, quando não pelos ouvintes de uma mesma cultura. O caráter emocional de uma obra musical

não é unitário e muito menos imutável por natureza. Nossa resposta emocional para uma determinada música pode variar em muito de uma audição para outra, independentemente de sabermos previamente o que o compositor daquela obra quer expressar. Assim, o mesmo contexto musical pode receber de um ouvinte uma leitura emocional diferente de outro ouvinte que detenha as mesmas capacidades e habilidades musicais. A mente humana nem sempre leva o indivíduo a desenvolver determinado tipo de emoção:

Considerando que as habilidades musicais são transmitidas culturalmente, segue-se que elas variam significativamente de uma cultura para outra. Muitos estudiosos da psicologia da música falam sobre a música tonal do ocidente como se esta fosse única. Embora minha ignorância não permita falar muito a respeito da música de outras culturas, [...] o capítulo 7 (do livro em questão) contém uma tentativa de avaliar até que ponto alguns princípios cognitivos, que subjazem às habilidades musicais ocidentais, são relevantes para outras formas de música. Grande parte do pensamento contemporâneo em psicologia cognitiva é funcional, já que tenta descobrir os *princípios* estruturais e operacionais que permitiriam a um sistema que lida com informações, comportar-se da maneira que observamos no comportamento humano. Porém, é preciso termos em mente que estes princípios têm existência *de fato*, em nosso caso, nas estruturas e funções do *cérebro*, e que vale a pena descobriremos o que for possível sobre o *cérebro* no que concerne às habilidades examinadas (SLOBODA, 2008, p. 10-11).

Sloboda admite que muitas experiências no campo da psicologia cognitiva da música já comprovaram que diversos componentes de habilidades musicais aparentam ter uma localização específica no *cérebro*: “a organização funcional do *cérebro* é modular, com partes específicas realizando tarefas específicas” (Ibid, p. 11). Entretanto, ele admite que determinados padrões significativos de comportamento pensante são aprendidos na interação com a cultura e são específicos a cada cultura em particular: “[...] há poucas evidências de que exista um único “centro musical” no *cérebro*. [...] as áreas do *cérebro* responsáveis pela música parecem ter alguma sobreposição parcial, porém incompleta, com as áreas responsáveis pela linguagem. [...] A

música, se não faz uso de uma função neural totalmente distinta, quase certamente faz uso de uma configuração diferenciada dos recursos neurais (Ibid, p. 349).

Muito ainda poderia ser dito sobre a função, sentido e utilidade da música na formação e desenvolvimento humano, contudo, os relatos aqui produzidos comprovam cabalmente que a música é capaz de contribuir e trazer para os indivíduos maior desenvolvimento psíquico, social, físico e mental, o que de certa maneira, comprova a sua importância como área de conhecimento que deve integrar a matriz curricular da educação básica, do ensino informal, e dos cursos superiores de formação de docentes, sob variantes distintas interconectadas às necessidades socioculturais, físicas e psicológicas dos indivíduos. Somente nessas condições o ensino musical pode extrapolar e transcender o uso puramente tecnicista que até então foi atribuído.

Referências

BARENBOIM, Daniel. *El sonido es vida: el poder de la música*. Trad. Dolors Udina. Bogotá: Norma, 2008.

FUBINI, Enrico. *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Música, 2001.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GODINHO, José Carlos. O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. In: ILARI, Beatriz (Org). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006, p. 352-379.

KATER, Carlos (Org). *Cadernos de Estudo: educação musical*. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFMC/FEA/FAPEMIG, 1997.

LEVITIN, Daniel J. Em busca da mente musical. P. 23- 44. In: ILARI, Beatriz (org). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005.

LIMA, Sonia R, Albano. Performance: investigação hermenêutica nos processos de interpretação musical. In: RAY, Sonia (Org). *Performance musical e suas interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2005, p. 91-114.

LIMA, Sonia R. Albano. (Org). *Uma leitura transdisciplinar do fenômeno sonoro*. São Paulo: Editora Som: Faculdade de Música Carlos Gomes, 2007.

LIMA, Sonia R. Albano. A dimensão comunicativa da linguagem musical. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos; LIMA, Sonia Regina Albano de (Orgs.). *Mosaicos: Arte, Cultura e Educação*. São Paulo: Editora Todas as Musas, 2011, p. 17-42.

MEYER, Leonard B. *La emoción y el significado en la música*. Trad. José Luis Turina de Santos. Madrid: Alianza, 2005.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/ WHH-Willis Harman House, 2008.

ROEDERER, Juan G. *Introdução à física e psicofísica da música*. Trad. Alberto Luis da Cunha. São Paulo: EDUSP, 1998, p. 17-34.

SCHNEBEL, Dieter. O som faz a música ou: contra a idiomatização! In: Kater, Carlos. *Cadernos de Estudo*. Análise Musical 6/7. São Paulo: Atravez, fev. 1994, p. 1-6.

SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

STEINBERG, Michael P. *Escuchar a la razón: cultura, subjetividade y la música del siglo XIX*. Trad. Teresa Arijón. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

STORR, Anthony. *La música y la mente: el fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*. Trad. Verónica Canales Medina. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

STRAWINSKY, Igor. *Poética Musical*. Trad. Eduardo Grau. Madrid: Taurus, 1986.

Sobre a autora

Sonia Regina Albano de Lima é Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), gestão 2015-2017. Doutora em Comunicação e Semiótica - Artes da PUC/SP, Pós doutora pelo IA-UNESP. Bacharel em Direito pela USP. É professora da Pós-Graduação em Música do IA- UNESP desde 2004. Possui diversas publicações na área de educação musical, performance e interdisciplinaridade. É líder de pesquisa do GEPEM-IA-UNESP e pesquisadora do GEPI-PUC SP. Foi professora e diretora da Faculdade de Música Carlos Gomes e da Escola Municipal de Música de São Paulo.

RAGTIME: BREVE HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS E PRINCIPAIS COMPOSITORES

RAGTIME: BRIEF HISTORY, FEATURES AND KEY COMPOSERS

Guilherme M. Misina
Universidade de São Paulo
guilhermemmisina@hotmail.com

Eliana C. M. Guglielmetti Sulpicio
Universidade de São Paulo
elianasulpicio@usp.br

Resumo

O *Ragtime* foi um gênero musical que surgiu nos EUA por volta dos anos de 1890, tendo seu declínio a partir dos anos de 1910. Teve fortes influências da música africana e de gêneros norte-americanos, a exemplo dos *Minstrel Shows*, *Coon Songs*, *Cakewalks*, dentre outros. Serviu como fonte de inspiração a outros gêneros que ganharam destaque futuramente, como o *Jazz* e o *Blues*. O presente artigo apresenta uma breve história do *Ragtime*, suas principais características e principais compositores.

Palavras-chave: *Ragtime*; música popular norte-americana.

Abstract

Ragtime is a musical genre that emerged in the US around 1890 and had its decline around 1910. It had strong influences of African music and American genres such as *Minstrel Shows*, *Coon Songs*, *Cakewalks*, among others. It served as a source of inspiration to other genres that gained prominence in the future, such as *Jazz* and *Blues*. This article presents a brief history of *Ragtime*, its main characteristics and major composers.

Keywords: *Ragtime*; american popular music.

Lista de figuras

Figura 1: Cidade de Sedalia, no Estado de Missouri.

Figura 2: Exemplo de baixo de *oom-pah*.

Figura 3: Scott Joplin, em junho de 1903.

Figura 4: James Sylvester Scott, em aproximadamente 1904.

Figura 5: Imagem de Joseph Francis Lamb em aproximadamente 1915.

Figura 6: John Stillwell Stark.

Figura 7: Cinco fórmulas rítmicas tipicamente africanas encontradas em *Maple Leaf Rag*, de Scott Joplin.

Figura 8: Duas formas de síncopas não ligadas.

Figura 9: Três formas de síncopas ligadas.

Figura 10: Três formas de síncopas aumentadas.

Figura 11: *Secondary Rag* com um padrão de três notas.

Figura 12: *Secondary Rag* com um padrão de duas notas.

Figura 13: Início da primeira seção de *Black and White Rag* de George Botsford, onde podemos notar o *Secondary Rag*¹.

Figura 14: Início da primeira seção de *The Entertainer* de Scott Joplin², onde vemos uma variação do *Secondary Rag*.

1 Fonte: <http://ks.imslp.info/files/imglnks/usimg/b/ba/IMSLP249194-PMLP403883-Black_and_white_rag_1908_-_Botsford.pdf> Acesso em: 28/05/2016.

2 Fonte: <http://ks.imslp.info/files/imglnks/usimg/8/80/IMSLP02607-Joplin_-_The_Entertainer.pdf> Acesso em 28/05/2016.

Origens do Ragtime

As origens do *Ragtime*, segundo Hasse (1985, p. 6), são incertas. Vários pesquisadores divergem em suas constatações com diferentes visões sobre o assunto. Vono (1989, p. 28) o define como o primeiro estilo do *Jazz*, surgido por volta de 1890 e ressalta que as síncopas que caracterizam o ritmo é sua principal característica:

O seu ritmo não passa de uma inversão da marcha, ou seja: o compasso da marcha tem o 1º e o 3º tempos fortes; no estilo inicial do *Jazz*, essa acentuação é deslocada para o 2º e 4º tempos do compasso. Esse deslocamento de acentuação de tempos fortes para fracos é denominado síncope; daí dizer-se que o ritmo é sincopado (VONO, 1989, p. 28).

Quanto às origens geográficas, os pesquisadores também não trazem dados concretos. Segundo Hasse (1985, p. 7), há evidências que apontam para as regiões de Chicago e Saint Louis.

Este gênero³, conhecido pela linha melódica sincopada, acompanhada por um baixo de caráter militar e por uma harmonia simples, teve fortes influências da música praticada pelos negros norte-americanos e seus descendentes, tornando-se um gênero híbrido gerado pela junção desta música, somada a aspectos da música erudita europeia e ao “espírito” estadunidense da época.

O *Ragtime* se difundiu para outras cidades e regiões dos EUA, tendo sido muito bem recebido e se destacado mais na região de Sedalia, no Estado de Missouri.

3 De acordo com Beaussant (1997, *apud* CONSTANTINO, 2011, p. 17), “o termo *gênero musical* é empregado como um conceito mais específico do que *estilo musical*, sendo o último normalmente aplicado à música de concerto de tradição europeia, para reforçar características peculiares de um compositor ou um grupo de compositores e intérpretes que possuam traços comuns em sua produção.” De acordo com Constantino (2011, p. 17) “estes gêneros agrupam-se por diferentes aspectos musicais e extramusicais ao considerarmos uma época específica, o produtor ou intérprete de uma determinada gravação, passando por detalhes como a instrumentação escolhida, o arranjo definido para a peça, o tratamento formal e as nuances de interpretação vocal ou instrumental”.

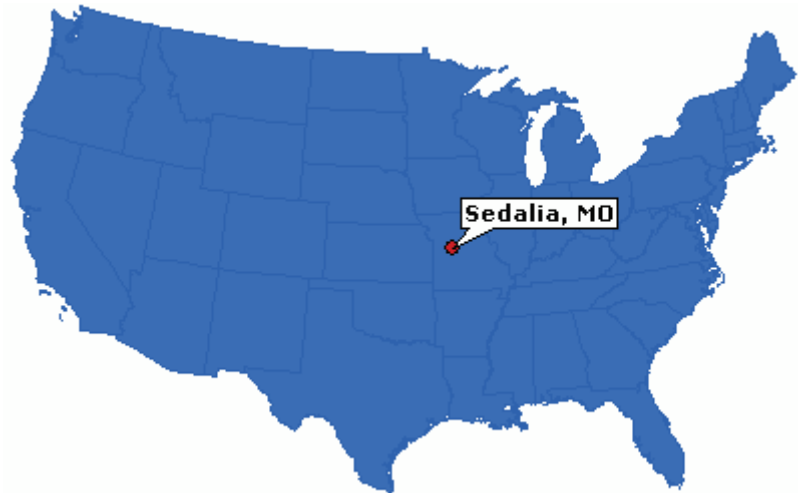


Figura 1: Cidade de Sedalia, no Estado de Missouri⁴.

Blesh e Janis dedicam em sua obra *"They All Played Ragtime"* (1958) um capítulo sobre a cidade de Sedalia, destacando sua contribuição para o desenvolvimento da comunidade afrodescendente e enfatizando a difusão do *Ragtime*.

A riqueza oriunda do surgimento de empregos trouxe um grande número de afrodescendentes para Sedalia. Ao invés de trabalharem nas ferrovias, esses imigrantes encontraram empregos em casas comerciais, hotéis, restaurantes, barbearias, salões, bem como em fazendas fora da cidade. Alguns gerenciavam seus próprios restaurantes, barbearias, lojas e bares, e muitos jornais (cujos donos eram afrodescendentes) prosperaram. É de reconhecimento notório que Sedalia tratou sua população afro com muito mais equidade do que era esperado para a época. Boas escolas para negros, o uso de instalações em parques e menor quantidade de preconceito racial

⁴ Fonte: <http://pix.epodunk.com/locatorMaps/mo/MO_20666.gif> Acesso em: 22/05/2016.

eram características desta pequena cidade (BLESH & JANIS, 1958, p. 16, tradução nossa)⁵.

Segundo Reed, os *Ragtimes* começaram a ser publicados por volta de 1897. O primeiro *Ragtime* publicado foi o *Mississippi Rag*, publicado em janeiro de 1897 e escrito por um compositor branco, William H. Krell⁶; e o primeiro *Ragtime* de um compositor negro a ser publicado foi *Harlem Rag* de Tom Turpin⁷, publicado em dezembro do mesmo ano (REED, 1985, p. 126).

O *Ragtime* teve influências dos *Minstrel Shows*, *Coon Songs*, *Cakewalks* e *Marches*.

Minstrel Shows eram espetáculos comuns nos EUA no século XIX, e tinham como característica um elenco de pessoas de origem europeia com as faces pintadas de negro, com o objetivo de ridicularizar os afrodescendentes. Como sucessor teatral, os *Minstrel Shows* deram lugar às peças de *Vaudeville*. *Vaudeville*, nos séculos XVII e XVIII eram canções francesas de caráter satírico que se transformaram em um entretenimento teatral similar aos musicais de hoje. Entre os anos de 1930 e 1980, predominou como forma de entretenimento no Canadá e EUA. Nesses espetáculos apresentavam-se cantores, dançarinos, artistas circenses, como mágicos, acrobatas e atores que declamavam uma literatura grotesca. Com todos esses atrativos, tornou-se um dos entretenimentos mais procurados na América do Norte naquela época (SADIE, 1988).

As *Coon Songs* estavam presentes nos *Minstrel Shows*, ou seja, elas formavam toda a trilha sonora desses shows, tendo posteriormente

5 The wealth of labor opening brought large numbers of Negroes to Sedalia. Besides working on the railroads, these new arrivals found jobs in the commercial houses, in hotels, restaurants, barber shops, and saloons, as well as on the farms out of town. Some ran their own restaurants, barber shops, stores, and bars, and several Negro-owned newspapers thrived. It is to Sedalia's credit that it treated its Negro population with somewhat more enlightened fairness than was typical of the times. Good Negro schools, the use of park facilities, and less than the usual quota of racial prejudice were features of this compact little city.

6 William H. Krell (1868-1933): compositor branco e líder de banda.

7 Thomas Million Turpin (1871-1922): compositor afrodescendente de *Ragtime*; além de *Harlem Rag*, Tom também se tornou conhecido por seu *St. Louis Rag* (1903) (BLESH & JANIS, 1958, p. 110-111).

se transformado em um gênero a parte (MICHEL, 2004, p. 440). Eram canções que apresentavam uma imagem negativa e estereotipada dos negros; estas canções ficaram muito conhecidas nos anos de 1880.

O gênero Cakewalk, de acordo com Berlin (1980, p. 104), teve suas origens em ambientes rurais com fortes influências das Marchs, desaparecendo por volta dos anos de 1904 e voltando à cena por volta dos anos de 1910, nos salões de baile dos EUA e Europa. Tratava-se de uma “dança norte-americana de origem negra do século XIX, provavelmente criada por escravos que parodiavam o comportamento dos seus senhores” (MOREIRA JUNIOR, p. 9, apud GROVE, p. 156.). Essa dança era executada nos espetáculos de Minstrels e tinha como característica a sincopa, semelhante ao Ragtime.

Com relação ao Ragtime, três características o diferenciam do Cakewalk, pois no Cakewalk: 1) as primeiras seções são expostas no modo menor; 2) as seções B e C apresentam algumas sincopas e sincopas aumentadas⁸; e 3) a última seção pode incluir, ou ser substituída, por um refrão proveniente das Coon Songs. Estas três características eram encontradas em maior ou menor escala nos primeiros Ragtimes, no entanto, gradativamente estas características foram desaparecendo concomitantemente à perda da identidade étnica do ragtime (BERLIN, 1980, p. 104).

A March, que teve seu declínio a partir de 1908, influenciou de forma mais intensa o Ragtime. As informações contidas nas capas das partituras tanto dos Ragtimes quanto das Marchs eram semelhantes, ou seja, os títulos, subtítulos e a indicação de andamentos continham aspectos em comum. O que difere de fato um Ragtime de uma March é o uso das sincopas: as Marchs não possuem sincopas; se vier a apresentá-las, passa a ser um Ragtime. Além disso, a introdução das Marchs é maior, chegando a ter até oito compassos, enquanto que a introdução dos Ragtimes contém em torno de quatro compassos (BERLIN, 1980, p. 99-106).

8 Mais a frente, abordamos o termo “sincopa aumentada”.

O termo Ragtime

Em geral, acredita-se que o termo *Ragtime* tenha surgido para definir um gênero musical que possuía um “tempo quebrado” e um andamento mais rápido do que o usado em peças populares da época.

Em Berlin (1980, p. 12), encontramos uma explicação mais completa sobre o termo:

A palavra também é utilizada como um sinônimo para sincopa: “na gíria americana, fazer *rag* sobre uma melodia significa sincopar a melodia comumente regular”. “Estritamente falando, fazer ‘*rag*’ numa música significa modificar seu ritmo e andamento e agregar aos compassos 2/4 e 4/4 um ritmo sincopado” (BERLIN, 1980, p. 12, tradução nossa)⁹.

Segundo Hasse (1985, p. 6), um termo utilizado pelo escritor George Washington Cable¹⁰ influenciou na etimologia da palavra:

Em 1886, George W. Cable descreveu o ritmo de uma dança negra sendo executada na Congo Square em New Orleans como “*ragged*”. O termo de Cable, e particularmente o uso em 1888 da palavra “tempo-quebrado”, juntamente com a música de banjo transmitida oralmente, deu suporte para as bases etimológicas da palavra *rag-time* se assentarem no termo “*ragged time*” (HASSE, 1985, p. 6, tradução nossa)¹¹.

De acordo com Hasse (1985, p. 2), o termo *Ragtime* tem um sentido

9 The word is also used as a synonym for syncopation: “in American slang, to ‘rag’ a melody is to syncopate a normally regular tune”. “Strictly speaking, to rag a tune means to destroy its rhythm and tempo and substitute for the 2-4 or 4-4 time a syncopated rhythm” (BERLIN, 1980, p. 12).

10 Escritor norte-americano nascido em New Orleans em 1844 e falecido em St. Petersburg em 1925. Autor dos livros *Old Creole Days* e *The Granddissimos*.

Fonte: <<http://global.britannica.com/biography/George-W-Cable>> Acesso em 04/06/2016.
11 In 1886, George W. Cable described the *rhythm* of a black dance in New Orleans’ Congo Square as “*ragged*”. Cable’s term, and particularly the use in 1888 of the phrase “*broken-time*” in connection with aurally transmitted banjo music, give strong support to “*ragged time*” as the etymology of “*rag-time*” (HASSE, 1985, p. 6).

mais amplo, definindo o gênero como um todo, no entanto existem quatro tipos de *Ragtime*: 1) *Rags* instrumentais (*instrumental rags*); 2) Canções em *Ragtime* (*ragtime songs*); 3) *Ragtime* ou valsas sincopadas (*ragtime or syncopated waltz*) e 4) músicas clássicas e outras pré-existentes que não possuem suas melodias sincopadas e passam a ter suas melodias sincopadas (*'ragging' of classics and other preexisting pieces*).

Berlin (1980, p. 12) ressalta que na prática interpretativa do *Ragtime* o pianista precisa ter a habilidade de sincopar as notas e complementa explicando as possibilidades de uso do termo:

O termo *rag*, quando é um substantivo, identifica um tipo de música; quando é um verbo, refere-se ao processo de sincopar e quando é um adjetivo, refere-se a um tempo sincopado, isto é, "tempo de *rag*". Etimologicamente, a forma *rag-time*, escrita com hífen, é utilizada em artigos mais antigos e a forma *rag time*, escrita com duas palavras, é raramente usada, no entanto, ambas sugerem as origens da palavra caracterizando-se em adjetivos (BERLIN, 1980, p. 12, tradução nossa)¹².

A sociedade na "Era do *Ragtime*"

Segundo Hasse (1985, p. 9), nos EUA, por volta de 1896 a discriminação racial era considerada um ato legal e as desigualdades sociais eram muitas. Foi um período social onde a relação entre brancos e negros era permeada de intenso racismo¹³ e segregação¹⁴ racial.

De acordo com Pereira (2012, p. 12), por volta de 1865, os estados

12 The term "rag" is thus seen to be a noun, identifying a type of music; a verb, referring to the process of syncopation; and an adjective; modifying "time," that is, "ragged time." Etymologically, the hyphenated form used in the earlier articles (*rag-time*) and the rarer two-word form (*rag time*) also suggest adjectival origins (BERLIN, 1980, p. 12).

13 De acordo com "Dicionário Completo da Língua Portuguesa", 2000, p. 769, racismo é: 1) Teoria que afirma a superioridade de certas raças humanas sobre as demais. 2) Ação ou qualidade de indivíduo racista.

14 Em Houaiss: "ato ou efeito de *segregar(-se)*; afastamento, separação, *segregamento* (...) ato ou processo de *separar(-se)*, de isolar ou ser isolado de outros ou de um corpo principal ou grupo; *discriminação*".

sulistas formularam leis segregacionistas para manter a diferença entre brancos e negros, e no sul do país, uma vez que os estados americanos tinham e continuam tendo uma grande autonomia em relação ao governo federal, estas leis defendiam a segregação racial:

A medida que o tempo passava, as leis ficavam cada vez mais inerentes à sociedade e menos discutidas. Não era necessário estudar ou falar sobre isso já que parecia algo permanente. Os negros sabiam os seus lugares na sociedade e os brancos sabiam os seus direitos perante a isso. Se no mundo atual, ser racista declarado é algo incomum, nos estados do Sul é algo aceitável e os brancos que não se aproveitavam disso eram exceções (PEREIRA, 2012, p. 14).

A chamada “Era do *Ragtime*”, segundo Hasse (1985, p. 9), mostrava-se otimista apenas para a “América Branca”, sendo um período muito difícil para a população negra.

Embora o *Ragtime* tenha sido considerado um “gênero tipicamente americano” e ter sido bem recebido, principalmente na região de *Sedalia*, existiram fortes opositores a esta prática, tornando-se objeto de muitas controvérsias, com implicações raciais, religiosas e sexuais. Os valores das classes brancas predominantes ficavam-se nas artes europeias, no idealismo romântico, e toda arte popular, principalmente a proveniente dos negros, era combatida (cf. LEONARD, 1985, p. 102).

As letras utilizadas nas *Coon Songs*, gênero que precedeu e influenciou diretamente o *Ragtime*, apresentavam um conteúdo de forte cunho racista e isto era visto com total normalidade; no entanto havia também os que criticavam arduamente as características destas letras:

O que mais chocou nas *Coon Songs* é definitivamente a violência presente nos textos das primeiras canções, destinadas a desumanizar os afrodescendentes. Os temas das *Coon Songs* eram excessivamente rudes, racistas e ofensivos, retratando os negros como seres agressivos, frívolos, preguiçosos, ignorantes, ladrões e sexualmente instáveis. Quanto às mulheres descritas por esses textos, elas são necessariamente de virtude fraca, trocam

frequentemente de parceiro para se entregarem ao mais generoso ou ao mais poderoso, causando brigas entre seus pretendentes (MICHEL, 2004, p. 442, tradução nossa)¹⁵.

No exemplo a seguir (MICHEL, 2007, p. 442), vê-se a letra utilizada na peça *Mister Johnson, Turn Me Loose*, do compositor Ben Harney. É um exemplo que nos dá uma ideia do conteúdo que estas canções expressavam, característico das *Coon Songs* e que também estava presente nos *Ragtimes*:

*A big black coon was lookin' fer chickens
When a great big bulldog got raisin' de dickens,
De coon got higher, de chicken got nigher,
Just den Johnson opened up fire.*

Um grande negro procurava por galinhas
Quando um enorme bulldog latiu
O negro pulou, a galinha se aproximou
Então Johnson atirou¹⁶.

Até mesmo o mais consagrado compositor de *Ragtime*, Scott Joplin, criticava o gênero, não pela sua musicalidade, mas sim pela letra de conteúdo racista, que denegria a cultura afro-americana.

Frequentemente, eu sentava nos teatros e escutava lindas melodias de *Ragtime* com letras vulgares, [...] Eu escutava frequentemente pessoas dizendo depois de escutarem uma canção de *Ragtime*, “Eu gosto da música, mas não gosto da letra”. E grande parte das pessoas que disseram não ter gostado de *Ragtime* se referiam ao gênero pela letra e

15 Ce qui a le plus choqué dans les coons songs, c'est sans aucun doute la violence des textes des premières chansons, destinés à déshumaniser les Noirs. Les thèmes des coons songs étaient excessivement grossiers, racistes et injurieux, dépeignant les Noirs comme des êtres agressifs, futiles, paresseux, ignorants, voleurs et sexuellement instables. Quant aux femmes décrites par ces textes, elles sont forcément de petite vertu, changent souvent d'homme pour se donner au plus généreux ou au plus puissant, et provoquent des rixes entre leurs prétendants (MICHEL, 2007, p. 442).

16 Tradução nossa.

não pela música. Se alguém colocasse letras vulgares nas lindas sinfonias de Beethoven, as pessoas começariam a dizer: “eu não gosto das sinfonias de Beethoven”. Portanto, são as letras doentias que as pessoas odeiam, e não as melodias do *Ragtime* (SCOTT JOPLIN, 1913, p. 6, *apud* MICHEL, 2007, p. 444-445, tradução nossa)¹⁷.

Havia também outro tipo de crítica ao gênero que era fundamentado nos prejuízos causados aos pianistas que o praticavam, prejuízos esses de ordem anatômica e psicológicas, como se constata a seguir:

As acusações não se limitavam em associações e alusões. Os ritmos “nada naturais” do *Ragtime* também foram taxados de causar efeitos prejudiciais à técnica, ao corpo, à mente e ao sistema nervoso dos pianistas. Considerando que um organismo saudável necessita de um pulso estável, terminologias pseudo-médicas e referências a Platão foram usadas para argumentar que as sincopas do *Ragtime* rompiam com o ritmo regular do coração e interferia sobre os centros motores do cérebro e do sistema nervoso (BERLIN, 1980, p. 40, tradução nossa)¹⁸.

No entanto, havia os que rebatiam estas críticas, como Arthur Farwell¹⁹, que afirmava que o *Ragtime* teria o seu lado “igualmente prático e simpático” para a comunidade, ou seja, seria um gênero de cunho extrovertido e descompromissado que serviria de entretenimento

17 “I have often sat in theatres and listened to beautiful ragtime melodies set to vulgar words as a song, [...] I have often heard people say after they heard a ragtime song, “I like the music, but I don’t like the words”. And most people who say they did not like ragtime have reference to the words and not the music. If someone were to put vulgar words to a strain of Beethoven’s beautiful Symphony, people would begin saying: “I don’t like Beethoven Symphonies”. So it is the unwholesome words and not the ragtime melodies that many people hate” (JOPLIN, 1913, p. 6, *apud* MICHEL, 2007, p. 444-445).

18 Denunciations were not limited to association and allusion. Ragtime’s “unnatural rhythms” were also accused of having detrimental effects on pianistic technique and even upon the body, mind, and nervous system. Maintaining that a healthy organism requires a steady pulse, pseudo-medical terminology and references to Plato were used to argue that ragtime syncopation disrupts normal heart rhythms and interferes with the motor centers of the brain and nervous system (BERLIN, 1980, p. 44).

19 Arthur Farwell (1872-1952): compositor, maestro, educador e editor musical nascido St Paul, Minnesota, EUA.

em bares e tavernas (BERLIN, 1980, p. 42).

James W. Johnson²⁰ também menciona os aspectos positivos a respeito do gênero:

As harmonias bárbaras, as resoluções audaciosas, com saltos repentinos de um tom para outro, os ritmos complexos, nos quais os acentos caíam nos lugares mais inusitados, no entanto sem perder o senso de pulso, produziam um efeito bastante curioso. E, também, o intérprete – a agilidade da mão esquerda para fazer saltos e movimentos rápidos de oitavas era surpreendente; e com sua mão direita, frequentemente passava por metade do teclado, com cromatismos bem definidos (BERLIN, 1980, p. 76, tradução nossa)²¹.

Instrumentos utilizados

Apesar do piano ser o principal instrumento utilizado no *Ragtime*, outros instrumentos também se tornaram característicos do *Ragtime*. Por exemplo, vários *Ragtimes* (*Instrumental Rags*) foram compostos ou arranjados para banjo e/ou orquestra de sopros. Muitas vezes esse novo repertório valia-se de arranjos de peças originalmente compostas para piano, onde predominava o baixo de *oom-pah*²² (HASSE, 1985, p. 2-6).

20 James Weldon Johnson (1871-1938) foi músico popular, advogado e diplomata norte-americano, conhecido por escrever as letras de "*Lift Ev'ry Voice and Sing*" (música comemorativa de aniversário de Abraham Lincoln).

21 The barbaric harmonies, the audacious resolutions, often consisting of an abrupt jump from one key to another, the intricate rhythms in which the accents fell in the most unexpected places, but in which the beat was never lost, produced a most curious effect. And, too, the player – the dexterity of his left hand in making rapid octave runs and jumps was little short of marvelous; and with his right hand he frequently swept half the keyboard with clean-cut chromatics (BERLIN, 1980, p. 76).

22 Acreditamos que o baixo de *oom-pah* tenha recebido esse nome, provavelmente, pelo resultado sonoro produzido, ou esse seja, uma nota grave, o "oom" seguida de acordes, o "pah", como mostra a figura 2.



Figura 2: Exemplo de baixo de *oom-pah*²³.

Sobre o *Ragtime* para banjo, é possível destacar como principais intérpretes Joel Sweeney, Tom Briggs, Frank Converse e Samuel Stewart²⁴.

O xilofone foi também um instrumento muito utilizado na execução do *Ragtime*. O período entre 1890 e 1925 ficou conhecido como *The Golden Age of Xylophone*. O caráter percussivo e alegre do *Ragtime* combinava bem com a sonoridade do xilofone, que estava, naquela época, sendo fabricado pela *J. C. Deagan Inc*²⁵, por preços bastante acessíveis, quando comparados aos preços de pianos (EYLES, 1989, p. 6-7). O xilofone era também um instrumento cuja sonoridade era bem captada e reproduzida com ótima qualidade nas gravações recém-surgidas, dada a invenção do fonógrafo (CAHN, p. 2-3). Nesse período destacam-se os intérpretes Harry Breuer e George Hamilton Green²⁶.

As pianolas (*pianos rolls* ou *player pianos*) foram essenciais para difundir o *Ragtime*, especialmente entre aqueles que não tocavam piano.

23 Fonte: <<https://cnx.org/resources/580e40118c89608113d0086c23ffa59ccaf7debb/ragbass.png>>. Acesso em: 22/05/2016.

24 Tom Briggs (1824 - 1854), além de ser conhecido como intérprete, contribuiu para a literatura musical com a elaboração de seu método para banjo "*Brigg's Banjo Instructor*"; Joel Sweeney (ca 1810-1860) foi um músico que acredita-se ser o precursor do banjo de cinco cordas; Frank Converse (1837-1903) ficou conhecido com intérprete de banjo, nascido numa época onde predominava as práticas dos *minstrel shows*; Samuel Stewart (1855-1898), também intérprete de banjo, difundiu o instrumento principalmente através de seu periódico "*S. S. Stewart Banjo and Guitar Journal*" (HASSE, 1985, p. 56-66).

25 Fundada em 1880 por John Calhoun Deagan. Em 1883 a companhia começou a fabricar nos EUA *glockenpiels* e em 1893 fabricou os primeiros xilofones americanos, ainda sem ressonadores. Em 1903 a companhia começou a fabricar xilofones cromáticos com ressonadores de metal (cf. EYLES, 1989, p. 7; SULPÍCIO, 2011).

26 Harry Breuer: nascido em *New York* no dia 24 de outubro de 1901, Harry Breuer foi percussionista conhecido por suas habilidades nos teclados de percussão, além de ter composto vários rags para xilofone solo, tais como "*Back Talk*" e "*On The Woodpile*". George Hamilton Green: nascido no dia 23 de maio do ano de 1893, foi percussionista conhecido por gravar seus solos na famosa gravadora *Edison Company* e por seus trabalhos ao xilofone (assim como Breuer), como *Instruction Course For Xylophone*.

Por essa razão, muitas peças eram distribuídas na forma dos tradicionais rolos para as pianolas.

Principais compositores

Scott Joplin, James Scott e Joseph Lamb são os três compositores de maior destaque em se tratando de *Ragtime*; John Stark, não foi compositor e nem se tornou um pianista tão famoso quanto os demais, no entanto, desempenhou importante função como empresário e editor das obras de Scott Joplin.

Scott Joplin



Figura 3: Scott Joplin, em junho de 1903²⁷.

27 Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/ca/Scott_Joplin_19072.jpg>. Acesso em: 10/06/2016.

Scott Joplin, também conhecido como “O Rei do *Ragtime*”, nasceu em 24 de novembro de 1868, na cidade de *Texarkana*, Estado do *Texas*. Seu primeiro contato com o piano, aos sete anos de idade, foi através de um vizinho que possuía o instrumento, no entanto, não demorou muito para que seu pai comprasse a ele um piano (embora desafinado) para incentivar seus estudos. Em apenas quatro anos de estudo, Joplin já tocava com muita facilidade. Seu talento chegou aos ouvidos de um professor alemão, que lhe ensinou gratuitamente leitura à primeira vista, harmonia e outros fundamentos musicais. Joplin, com as ambições características da adolescência, sonhava com o dia em que tiraria sua família da pobreza. Após viajar por várias regiões do *Texas*, *Louisiana* e Vale do *Mississippi*, participou do *World's Columbian Exposition*, em *Chicago*, onde conheceu importantes músicos como Johnny Seymours, Otis Saunders e “Plunk” Henry, que influenciariam suas futuras composições. Saunders tornou-se um grande amigo e companheiro em diversas viagens. Em 1894, ambos retornaram para *Sedalia*, onde Joplin participaria da *Queen City Concert Band*, e começaria sua carreira como compositor. Suas primeiras obras foram *A Picture of Her Face* e *Please Say You Will* (BLESH & JANIS, 1958, p. 36-42). Junto com seus dois irmãos, *Robert* e *Will*, Joplin formou o *Texas Medley Quartette*, que contava também com a presença de mais cinco músicos, resultando num octeto vocal. Juntamente com a carreira de intérprete ao piano, Joplin compunha, dava aulas e integrava a *Queen City Concert Band* como segundo cornetista (REED, 1985, p. 125-126).

Joplin escreveu uma ópera em ritmo de *Ragtime*, intitulada *A Guest of Honor*. Misteriosamente, as cópias desta música foram perdidas, inclusive as cópias que foram entregues à companhia responsável, a *Copyright Office*, em *Washington, D.C.* (*ibidem*, p. 127-128).

Ao longo de sua vida, Joplin passou por vários momentos difíceis. No ano de 1905, Belle Hayden²⁸, com quem Joplin se casou em 1899, teve um filho que, com poucos meses de vida, veio a falecer. No mesmo ano, o casal se separou, não apenas pelo incidente da criança, mas também pelo suposto desprezo de sua esposa em relação à sua carreira. Estas

28 Irmã de Scott Hayden (1882-1915) que foi aluno de Scott Joplin, com quem, em 1911, escreveu *Sunflower Rag* (BLESH & JANIS, 1958, p. 26).

dificuldades o deixaram em crise; no entanto, em 1907, Joplin conseguiu reerguer-se e dar continuidade ao seu trabalho, publicando quinze *Ragtimes* e um manual intitulado *School of Ragtime*, de 1908 (*ibidem*, p. 128-130).

Em 1909, Joplin casou-se com Lottie Stokes que, ao contrário de sua primeira esposa, interessava-se pelo seu trabalho, ajudando-o, inclusive durante os momentos difíceis que surgiram ao trabalhar com *Treemonisha*, sua segunda e última ópera. Para a realização desta ópera, Joplin não conseguiu nenhum apoio, decidindo produzi-la com seus próprios recursos. Infelizmente, foi uma atitude precipitada que o levou a decadência, influenciando negativamente sua carreira musical. Para realizar esta ópera, com a ajuda do amigo Sam Patterson, organizou as partituras, substituiu a orquestra pelo piano, ensaiou os dançarinos, cantores e a estreou em 1915, no *Harlem Hall*, no entanto, as críticas foram duras, o que Joplin não esperava. Esta ópera não fazia uso exclusivo de *Ragtime*, isto é, havia apenas alguns atos com as características dos *rags*. A verdadeira intenção de Joplin era produzir uma ópera com todos os detalhes da ópera tradicional, no entanto faltaram diversos aspectos indispensáveis para isso, tais como cenário, orquestra e trajes. Foi um colapso na vida de Joplin, que já vinha apresentando sintomas de depressão e que se agravaram após esse episódio. Joplin veio a falecer em 1^o de abril de 1917, vítima de demência paralítica cerebral (REED, 1985, p. 132-134).

James Sylvester Scott

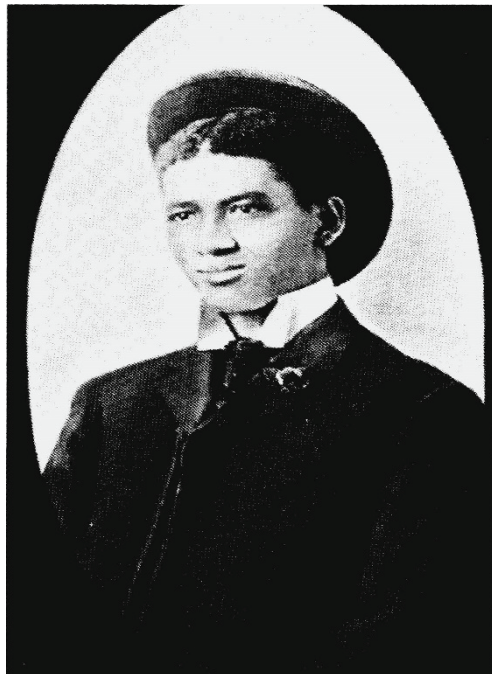


Figura 4: James Sylvester Scott, em aproximadamente 1904²⁹.

Outro importante compositor de *Ragtime*, também contemporâneo de Joplin, foi James Sylvester Scott.

Nascido em 1886, na cidade de Neosho, Estado de Missouri, foi consagrado, posteriormente, como o segundo maior compositor de *Ragtime*. Antes de sua mudança para a cidade de Ottawa, no Estado do Kansas, quando tinha entre 13 e 14 anos, Scott, por ter estudado com John Coleman, já possuía um conhecimento pianístico considerável. Após morar em *Ottawa*, ambas as famílias, sua e de seus primos, mudaram-se para *Carthage*, onde Scott conseguiu seu primeiro emprego como engraxate. Aos 16 anos de idade, conseguiu emprego como limpador de janelas em uma loja de música chamada *Dumars*. Foi nesse emprego que Scott deu seus primeiros passos rumo à carreira

29 Fonte: <<http://www.ragtimepiano.ca/images/scottphoto.jpg>>. Acesso em: 10/06/2016.

musical. Dumars, o dono da loja, após flagrar Scott tocando piano na loja o convidou para tocar para os clientes. Dumars assumiu um papel parecido com o de John Stark, empresário de Scott Joplin, publicando várias de suas músicas. A primeira peça de Scott que Dumars publicou foi a peça chamada *A Summer Breeze - March and Two Step*, em março de 1903. Aos 28 anos de idade, após 12 anos de parceria com a *Dumars Publication*, Scott deixou a cidade de *Carthage* e partiu para *St. Louis*, onde conheceu Scott Joplin e John Stark (BLESH & JANIS, 1958, p. 112-4).

Scott viu a possibilidade de trabalhar com Stark e ter suas obras publicadas. Em 1914, duas de suas mais conhecidas peças, *Climax Rag*, juntamente com a valsa *Suffragette*, foram publicadas. Ainda no mesmo ano, Scott deixou mais uma vez *St. Louis* para morar em *Kansas City*, no Estado de *Missouri*, onde se casou e passou a ministrar aulas particulares. Nesse período em que Scott permaneceu em *Kansas City*, teve uma residência fixa, onde lecionava aulas de piano; trabalhou também no *Panama Theater*, onde tocava órgão e fazia arranjos, permanecendo neste ramo por aproximadamente 14 anos. Nesse período também manteve contato com John Stark, que publicou mais nove de seus *Ragtimes* (*ibidem*, p. 114-6).

No final de sua vida, Scott continuou atuando como regente, intérprete e organista. Após a morte de sua esposa, permaneceu em *Kansas City* e apesar de seu estado de saúde grave, continuou compondo e tocando. Scott morreu no dia 30 de agosto de 1938 (*ibidem*, p. 118-9).

Joseph Francis Lamb



Figura 5: Imagem de Joseph Francis Lamb em aproximadamente 1915³⁰.

Joseph Francis Lamb nasceu em 6 de dezembro de 1887, na cidade de *Montclair, New Jersey*. Lamb não tinha a intenção de seguir carreira musical e ficou conhecido como compositor já ao final da era do *Ragtime*. Iniciou seus estudos no Canadá, onde já havia composto algumas valsas e canções, tendo inclusive vendido algumas cópias; no ano de 1907 conseguiu um emprego em uma loja de tecidos em *New York*, onde escutou pela primeira vez um *Ragtime*. Conheceu Scott Joplin, que era seu compositor preferido de *Ragtime*. Durante um encontro em uma loja de Stark, Joplin convidou Lamb para tocar seus *rags* em sua casa. Lamb tocou *Dynamite Rag* e *Old Home Rag* e Joplin deu-lhe algumas sugestões, oferecendo-lhe também uma oportunidade para mostrar suas músicas a John Stark. Lamb enviou suas composições e Stark gostou muito (BLESH; JANIS, 1958, p. 235-240).

30 Fonte: <<http://3.bp.blogspot.com/-6nTMDUJi1KM/UrOOQUOsU3I/AAAAAAAAAV8/xyJ0eJ4IMJo/s1600/JOSEPH+LAMB+c1915.jpg>> Acesso em: 22/05/2016.

De acordo com Blesh e Janis (1958), Lamb possuía uma habilidade especial para compor *Ragtime*:

[...] Joseph Lamb era capaz de fazer isso pois possuía uma habilidade rara. Ele conseguia penetrar a fundo no estilo de outra pessoa. A esta habilidade ele somava outra, talvez ainda mais rara, a de canalizar seus próprios poderes criativos naquele estilo sem de forma alguma limitar seu fluxo de ideias. [...] (BLESH; JANIS, 1958, p. 237, tradução nossa)³¹.

Lamb compôs alguns *rags* que podiam ser chamados de “*heavy rags*” e “*light rags*”. Os *heavy rags* se caracterizam por “uma síntese de estilos de Joplin e James Scott” (SCOTTI, p. 245); já os *light rags* apresentavam aspectos da tradição do *Cakewalk*. Além da criação de diferentes *rags*, Lamb também mostrou uma diferença numérica na quantidade de compassos de suas frases, por exemplo, enquanto Joplin utilizava quatro compassos para as frases, Lamb chegava a utilizar oito compassos, estendendo consideravelmente a medida padrão para frases no *Ragtime* tradicional (*ibidem*, p. 246).

No ano de 1920, com a queda das publicações de Stark, Lamb foi obrigado a se adaptar ao mercado para poder continuar publicando suas obras, para isso, procurou a *Mills Music Company*; porém esta empresa só aceitaria publicar o que estava na moda, o *novelty piano*. Assim, Lamb passou a compor *noveltys*, no entanto, estas obras ainda continham alguns traços de *Ragtime* (*ibidem*, p. 249-250).

Lamb recebeu honrosamente a visita dos autores Rudi Blesh e Harriet Janis, em 1950, que o procuraram para uma entrevista para que o livro *They All Played Ragtime* pudesse conter detalhes de sua trajetória. Esta visita lhe incentivou a continuar compondo e completar antigos *rags* que resultaram nas coleções *Ragtime Treasure* e *Alaskan Rag*. Dentre as 13 peças que compunham a coleção *Ragtime Treasure*, podemos listar *Firefly Rag*, *Good and Plenty Rag*, *Old Home Rag*, entre

31 [...] Joseph Lamb was able to do this because he possessed a rare ability. He could penetrate to the very sources of the developed and personal style of the other man. To this ability he added another perhaps ever rarer: that of channelizing his own great creative powers into that style without in any way limiting his flow of idea. [...] (BLESH; JANIS, 1958, p. 237).

outras peças. Em 1960, aos 72 anos, Joseph Francis Lamb faleceu, deixando um grande acervo de obras escritas (*ibidem*, p. 250-255).

John Stillwell Stark



Figura 6: John Stillwell Stark³².

Conhecido empresário e editor de *Ragtime*, John Stillwell Stark nasceu em 11 de abril de 1841. Teve 11 irmãos, sendo nove mulheres e dois homens. Aos 23 anos de idade serviu ao exército, onde conheceu Sara Ann Casey, com quem se casou. Depois disso, mudou-se com a esposa para *Cosport*, no Estado de *Indiana*, para morar com seu irmão, Etilson Stark; após um ano, Stark deixou a casa de seu irmão Etilson e foi para *Missouri* (BLESH; JANIS, 1958, 45-46).

32 Fonte: <<http://shsmo.org/historicmissourians/name/s/stark/images/large/stark.jpg>>. Acesso em: 10/06/2016.

Após buscar vários tipos de trabalho para que pudesse sustentar a esposa e os três filhos, como, por exemplo, vendedor de sorvete, Stark percebeu que poderia entrar no mundo dos negócios musicais. Foi em Sedalia que Stark viu uma boa oportunidade, por isso partiu para lá imediatamente. Foi assim que, em 1885, com a ajuda de seu filho William, Stark criou na cidade de Sedalia a empresa *John Stark & Son* (*ibidem*, p. 47-48).

Após a morte de sua esposa, em 1910, Stark mudou-se para *New York* e logo após voltou para *St. Louis* (*ibidem*, p. 241-242). Na sua velhice, um grande incentivo, para que continuasse trabalhando, foi sua neta Margaret Eleanor, com quem trocou várias cartas.

Stark morreu em 1927, deixando para história da música norte-americana a carreira de um homem que começou como um simples militar para se tornar o mais conhecido empresário do *Ragtime* (*ibidem*, p. 265-269).

Características do *Ragtime*

Segundo Schuller (1968, p. 24), é possível encontrar no *Ragtime* fórmulas rítmicas provenientes da música africana. Por exemplo, na peça *Maple Leaf Rag*, de Scott Joplin, Schuller aponta cinco destas fórmulas, ilustradas na figura abaixo:

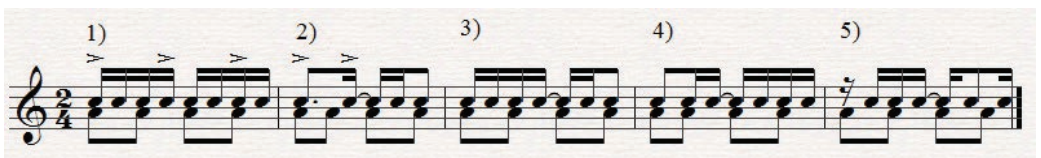


Figura 7: Cinco fórmulas rítmicas tipicamente africanas encontradas em *Maple Leaf Rag*, de Scott Joplin.

Além destas características com origens na música africana, é possível apontar dois principais pontos: 1) melodias com uso de síncopas, que chegam a até três formas principais (como será exposto em seguida), acompanhado de um baixo de caráter militar, também

conhecido como *oom-pah*, que permitia leves mudanças rítmicas de acordo com o fraseado de cada seção; e 2) forma bastante parecida com a forma Rondó, diferenciada apenas pela ausência de uma seção.

Segundo Berlin (1980), a presença de síncopas é a característica mais marcante do *Ragtime*, uma vez que o gênero era conhecido também como “música sincopada”. O autor aponta o uso de três tipos de síncopas: 1) as síncopas não ligadas; 2) as síncopas ligadas; 3) e as síncopas aumentadas.

As síncopas não ligadas (Figura 8) são aquelas que acontecem em uma das metades do compasso:

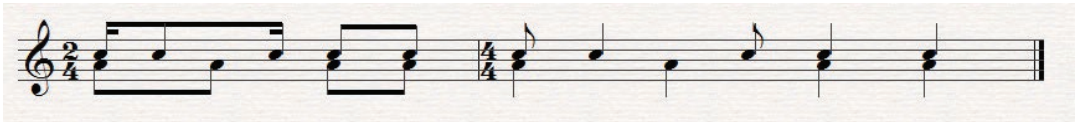


Figura 8: Duas formas de síncopas não ligadas.

As síncopas ligadas (Figura 9) são aquelas que possuem uma ligação entre uma nota da primeira metade do compasso à outra metade, ou, ainda, uma ligação entre o final da segunda metade de um compasso com o início do compasso seguinte:



Figura 9: Três formas de síncopas ligadas.

As síncopas aumentadas (Figura 10) são aquelas que acontecem no meio do compasso, de forma que a voz inferior se situe entre duas notas da voz superior, como acontece nas duas formas de síncopas anteriores, ou seja, há uma relação de valores de tempo mais simples neste tipo de síncopa. Esta última forma de síncopa é mais facilmente encontrada nos rags mais antigos, ou seja, nos rags escritos em torno de 1900, e, portanto, mais incomum nos rags dos anos de 1920 (BERLIN, 1980, p. 82-88).

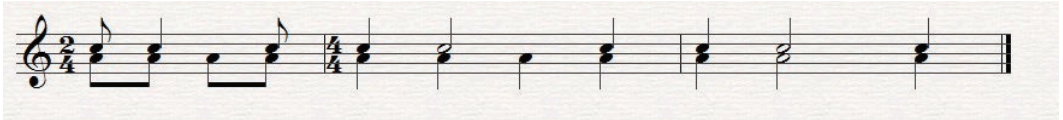


Figura 10: Três formas de síncopas aumentadas.

Apesar da presença das síncopas e dos três aspectos mencionados, o *Ragtime* era também dotado de um artifício rítmico-melódico bastante peculiar conhecido como *Secondary Rag*. Esse artifício era utilizado como um padrão que se contrapunha ritmicamente à linha do baixo, isto é, podia-se utilizar um padrão de três notas em semicolcheia, como por exemplo, Dó-Ré-Mi, na figura abaixo, e repeti-lo de quatro a cinco vezes, deslocando-o no compasso. Ou seja, *Secondary Rag* nada mais é do que uma forma diferente de deslocar e organizar ritmicamente o material melódico ao longo de dois compassos, um limite que não costuma ser ultrapassado.



Figura 11: *Secondary Rag* com um padrão de três notas.

Historicamente, esse artifício foi muito utilizado nos anos de 1899, sendo encontrado em, pelo menos, uma seção de todos os *rags*; porém, após um ano, a utilização desse artifício diminuiu consideravelmente, sendo encontrado em, aproximadamente, um terço das publicações e raramente apresentado em uma única seção de *rag*.

Uma outra maneira possível de se apresentar o *Secondary Rag* é partir do exemplo anterior, transformar a segunda nota em uma colcheia e eliminar a terceira nota Mi. Ou seja, o Dó permanece em semicolcheia e o Ré transforma-se em colcheia. Esse padrão de duas notas se desloca no compasso:



Figura 12: Secondary Rag com um padrão de duas notas.

É interessante apontar que em ambos os exemplos acima prevalece uma forma não explícita de síncopas, pois nota-se um deslocamento constante do tempo forte na voz superior, enquanto que o baixo mantém a harmonia sem grandes alterações rítmicas (BERLIN, 1980, p. 130-134).

A two-staff musical score in 2/4 time. The upper staff contains a complex melodic line with many sixteenth notes. The lower staff contains a bass line with chords and a rhythmic pattern. The pattern is labeled with 'R.H.' and 'L.H.' and includes a '7' symbol, indicating a specific rhythmic motif.

Figura 13: Início da primeira seção de *Black and White Rag* de George Botsford, onde podemos notar o *Secondary Rag*³³.

33 Fonte: <http://ks.imslp.info/files/imglnks/usimg/b/bo/IMSLP249194-PMLP403883-Black_and_white_rag_1908_-_Botsford.pdf> Acesso em: 28/05/2016.



Figura 14: Início da primeira seção de *The Entertainer* de Scott Joplin³⁴, onde vemos uma variação do *Secondary Rag*.

O *Primary Rag* equivalia às síncopas - os dois primeiros tipos mencionados anteriormente, ou seja, as síncopas não ligadas e as síncopas ligadas (Figuras 8 e 9).

Quanto a sua forma, o *Ragtime* se assemelha à forma Rondó; no entanto, o que o diferencia da forma Rondó é a organização das seções³⁵.

A palavra Rondó refere-se às composições que apresentam refrãos recorrentes. O refrão normalmente é uma passagem com harmonia e conteúdo independentes. O refrão inicia o Rondó e reaparece pelo menos duas vezes. As passagens entre os refrãos são chamadas de seções ou episódios (GREEN, 1979, p. 153).

No *Ragtime* observa-se a disposição em seções organizadas na forma **ABACA**, isto é, um material **A** que se alterna sempre com um novo material musical **B**, **C**, **D** e assim por diante.

Dentro da cada seção, é possível encontrarmos uma regularidade

34 Fonte: <http://ks.imslp.info/files/imglnks/usimg/8/80/IMSLP02607-Joplin_-_The_Entertainer.pdf> Acesso em 28/05/2016.

35 Na literatura a respeito do *Ragtime*, encontramos como sinônimo para "seções" a palavra "tema". Em Berlin (1980, p. 89), por exemplo, o autor iguala os termos "tema", "seção" e "strain" (termo em inglês semelhante a "tema"). Adotaremos o termo seção ao falarmos das partes que constituem o Rondó, usando um princípio de igualdade lexical ao longo do texto.

métrica em relação ao número de compassos de cada frase. Ou seja, é comum encontrarmos quatro frases de quatro compassos cada, totalizando 16 compassos por seção. Vale lembrar que além das quatro seções delimitadas anteriormente, pode-se ter num rag uma parte introdutória antecedendo o tema **A** e uma ponte entre os temas **B** e **C**; ambas as adições costumam ter em torno de quatro compassos (BERLIN, 1980, p. 91-98).

Considerações Finais

Consagrado como um gênero tipicamente estadunidense, o *Ragtime* serviu de inspiração para outros gêneros populares que surgiram posteriormente nos EUA. O *Ragtime* influenciou compositores eruditos, a exemplo de Igor Stravinsky, Maurice Ravel e Claude Debussy. As síncopas, embora não sendo de uso exclusivo dos *Ragtimes*, somadas ao baixo de *oom-pah*, tornaram-se as características predominantes do gênero. Os três compositores Scott Joplin, James Scott e Joseph Lamb e o empresário John Stark são personagens que fizeram com que o gênero se tornasse conhecido através de suas obras e de suas carreiras musicais.

Hasse (1985, p. 36) enfatiza a importância do gênero *Ragtime* e seu impacto na cultura e música norte-americana, chamando atenção principalmente para a questão histórico-social, onde o autor menciona a importância do gênero para evidenciar a música dos afrodescendentes, que não tinham notoriedade naquela época. Para Hasse, o *Ragtime* foi um gênero tipicamente americano, resultando da combinação de elementos musicais europeus e africanos. O *Ragtime* influenciou outros gêneros, como o *jazz* e os *novelty* pianos³⁶, além de ter se disseminado para outros países, como Austrália e Canadá.

36 Gênero musical tipicamente para piano que surgiu nos anos 1920, ou seja, junto ao declínio do *Ragtime*.

Referências

BERLIN, Edward A. *Ragtime: a musical and cultural history*. California, University of California Press, 1980.

BLESH, Rudi; JANIS, Harriet. *They All Played Ragtime: the true story of an american music*. Londres, Sidgwick and Jackson, 1958.

CONSTANTINO, Paulo R. P. *Apreciação de gêneros musicais no contexto do ensino médio: possíveis recursos*. 2011. 106p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2011.

EYLES, Randall. *Ragtime and Novelty Xylophone Performance Practices*. 1989. (Tese de Doutorado em Artes Musicais). The Benjamin T. Rome Graduate School of Music The Catholic University of America, Washington, D.C.

GREEN, Douglas M. *Form in Tonal Music*. USA, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1979.

HASSE, John E. *Ragtime: its history, composers, and music*. Londres, The Macmillan Press LTD, 1985.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Editora Objetiva, 2009.

KENNEY, William H. "James Scott and the culture of Classic Ragtime". *American Music*, vol. 9, n. 2, pp. 149-182, 1991. Disponível em: www.jstor.org/stable/3051815. Acesso em: 03/05/2016.

LEONARD, Neil. "The Reactions to Ragtime". In: HASSE, John E. *Ragtime: its history, composers, and music*. Londres, The Macmillan Press LTD, 1985. 102-113.

MICHEL, Philippe. "La Complexe Diversité du Ragtime: une culture musicale entre noirs et blancs, chanson et piano, folk, pop et 'classique'". *Revue de Musicologie*, T. 93, No 2. 2007. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/25485859>. Acesso em: 25/10/2015.

MOREIRA JUNIOR, Nilton Antônio. Características do Choro em Um a Zero e do Ragtime em Segura Ele em Duas Gravações de Pixinguinha. 2006. 35p. Artigo (Mestrado em Performance Musical), Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PEREIRA, Isabela F. *Segregação Racial no Sul dos Estados Unidos*. São Paulo, 2012.

PERETTI, Burton W. *Lift Every Voice: the history of african american music*. Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, 2009.

PUBLIFOLHA – AGORA SÃO PAULO. *Dicionário Completo da Língua Portuguesa*. São Paulo, Editora Cia Melhoramentos, 2000.

REED, Addison W. "Scott Joplin, Pioneer". In: HASSE, John E. *Ragtime: its history, composers, and music*. Londres, The Macmillan Press LTD, 1985. 117-136.

SADIE, S. *The Norton/Grove Concise Encyclopedia of Music*. New York, Macmillan Press Ltda, 1988.

SCOTTI, Joseph R. "The Musical Legacy of Joe Lamb". In: HASSE, John E. *Ragtime: its history, composers, and music*. Londres, The Macmillan Press LTD, 1985. 243-256.

SCHULLER, Gunther. *Early jazz: its roots and musical development*. New York, Oxford University Press, 1968.

SULPICIO, Eliana C. M. G. O desenvolvimento da técnica de quatro baquetas para marimba: dos primórdios às primeiras composições brasileiras. 2011. (Tese de Doutorado em Musicologia). Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

VONO, Caio. *O Ragtime e os caminhos da Jazz*. Brasília, MusiMed Ed., 1989.

Recebido em 19/07/2016

Aprovado em 16/12/2016

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE PIANO EM GRUPO: HARMONIZANDO A MÚSICA *BOOGIE BLUES*

PEDAGOGICAL PRACTICE IN GROUP PIANO SETTINGS: HARMONIZING THE THEME BOOGIE BLUES

Liliana Harb Bollos
Universidade Federal de Goiás
contato@lilianabollos.com.br

Carlos Henrique Costa
Universidade Federal de Goiás
costacarlosh@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo discute a Harmonização como ferramenta imprescindível da formação pianística e parte integrante da disciplina Piano Complementar nos cursos de Licenciaturas em Música e aponta procedimentos pedagógicos embasados no estudo harmônico do piano popular. Nosso objetivo é apontar aspectos do processo de aprendizagem cognitiva e motora dos alunos no contexto de aulas coletivas de piano diante da aplicação de uma prática pedagógica específica de harmonização de uma melodia. Ao analisar o que se pratica, adquire-se habilidade para se entender seu caminho harmônico, capacitando também a memorização e a transposição. Também apresenta diversas etapas de execução na música "Boogie blues", com baixo, acorde, melodia e improvisação e os resultados obtidos dessa experiência realizada dentro da pesquisa-ação em três classes e duas instituições de ensino superior.

Palavras-chave: harmonização; piano em grupo; piano complementar; *blues*.

Abstract

This article discusses the harmonization as a vital tool of Piano formation and an integral part of Class Piano in Undergraduate Music courses and it points out pedagogical procedures based on the harmonic study of popular piano. Our purpose is to point out aspects of cognitive and motor learning processes of students in the context of group piano lessons exposed to a specific pedagogical practice of harmonizing a melody. By analyzing what is practiced, skill is acquired to understand his harmonic way, also enabling the memorization and the transposition. Also presents several steps of execution in the music "Boogie Blues" with bass, chord, melody, improvisation and the results of this experiment within action research conducted in three classes and two higher education institutions.

Keywords: harmonization; group piano; supplementary piano; blues.

Lista de figuras

Figura 1: "Boogie blues".

Figura 2: "Boogie blues" com baixo ostinato.

Figura 3: acompanhamento na mão direita.

Figura 4: "Boogie blues" com três pentagramas.

Figura 5: "Boogie blues" com acorde e melodia na mão direita.

Figura 6: "Boogie blues" com melodia e acorde em cada tempo na mão direita.

Figura 7: improvisação na forma Blues em Sol.

Figura 8: Questionário Boogie Blues.

Fonte: arquivo do autor.

Introdução

A disciplina Piano Complementar é parte integrante dos currículos de cursos de graduação em licenciaturas e bacharelados por todo o país de forma muito híbrida, com muitas diferenças entre os repertórios trabalhados e os objetivos almejados de cada curso. A carga horária pode variar de dois a quatro semestres para disciplinas que envolvem o ensino coletivo de piano (digital ou teclado), com grande diversidade de repertório, número de alunos e até mesmo o nome da disciplina, podendo ser encontrada como Piano Complementar, Piano em Grupo, Teclado, Piano Suplementar, Prática Instrumental Pedagógica, Piano Funcional, Piano Instrumental, Harmonia no Teclado, entre outros.

Diante da heterogeneidade dos alunos, o repertório trabalhado nas aulas de Piano complementar deve ser cuidadosamente escolhido, pois, além do repertório tradicional erudito amplamente disseminado pelos conservatórios e escolas de música há décadas, há uma crescente procura por parte de alunos nos cursos de Licenciatura em Música para entrar em contato com o universo popular e estudar seu repertório, por sua utilidade nos espaços de trabalho e pela riqueza harmônica como material de ensino-aprendizagem, uma vez que em sala de aula, nos anos iniciais, ensino fundamental ou médio, o repertório popular é muito presente. Não basta incluir partituras escritas do cancionário popular no repertório mas desenvolver habilidades para que os alunos aprendam a harmonizar e criar arranjos. Desse modo, além de se trabalhar fundamentos como técnica e desenvolvimento de repertório, a ferramenta fundamental para o desenvolvimento do ensino do piano popular, e para qualquer instrumento harmonizador, é o estudo da harmonia aplicada ao instrumento.

Diante do exposto questiona-se como pode-se apresentar um conteúdo que será útil e altamente relevante para os alunos e não somente para os propósitos pedagógicos? Como pode-se dar o estudo consciente da harmonia dentro da prática instrumental pianística em grupo, aproximando teoria e prática? O músico, ao analisar e conhecer melhor os caminhos harmônicos da música estudada, irá compreender e assimilar mais assertivamente a música estudada, de modo que terá mais êxito tanto para compreender e executar quanto para harmonizar, memorizar e transpor suas peças conscientemente.

Este artigo discute a Harmonização como ferramenta essencial e parte integrante da disciplina Piano Complementar nos cursos de Licenciaturas em Música, aproximando a prática instrumental ao ensino da harmonia e propõe uma sequência prática de conceitos com atividades para a execução da peça “Boogie Blues” assim como os resultados obtidos através da aplicação dos modelos propostos dentro de experiências de ensino em duas instituições de nível superior, na Universidade Federal de Goiás e na Faculdade Campo Limpo Paulista e é parte da pesquisa de Pós-doutorado junto à Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. A linha de pesquisa se apoia na pesquisa-ação, de base empírica, de modo participativo, com o objetivo de refletir e intervir criticamente sobre nossos procedimentos pedagógicos, construindo, assim, novos saberes. Os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa se basearam em questionários escritos, observações práticas das aulas e registros audiovisuais desses eventos e a ferramenta de coleta de dados foi a observação participante, que serviu para compreender e esclarecer dúvidas a respeito dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. As discussões são norteadas por parâmetros que envolvem os processos cognitivo e motor, quais sejam: compreensão do estilo (forma blues, a relação dos acordes, a execução de tercinas) e a movimentação ao piano (encadeamento de acordes, dedilhado, saltos) advindos das propostas pedagógicas aplicadas.

Especificidades do Piano em grupo

O ensino do formato piano em grupo tem sido tópico de discussão e pesquisa pelo seu potencial metodológico tanto na qualidade de ensino quanto no número de alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Funciona como uma ferramenta que aplica conceitos de teoria musical e análise harmônica à prática do instrumento podendo resultar em ensino eficiente. Ademais, a característica principal do ensino coletivo, qual seja, a interação e compartilhamento de conhecimentos e experiências entre o grupo demonstra um potencial que deve ser entendido e pesquisado haja vista o caráter disciplinar em que as universidades e consequentemente todos os níveis de ensino contemporâneo estão inseridos.

Ao longo do século XX, motivados pela necessidade de justificarem suas funções perante a sociedade norte-americana, diversos pesquisadores propuseram reformas relacionadas ao ensino da música, dentro e fora da escola pública, reforçando seu vínculo com o ensino da linguagem musical e não somente como adestramento da execução no instrumento (MONTANDON, 1992, p. 1). Diante do interesse de professores e pesquisadores da área como Robert Pace, Louise Bianchi, James Lyke e James Bastien, entre outros, universidades americanas implantaram laboratórios de piano em grupo e capacitaram profissionais para atuação na área desde 1960, resultando na fomentação de festivais, convenções e workshops na área. Desde então, a metodologia de ensino do piano em grupo tem sido tópico de livros, artigos e teses nos Estados Unidos. Alguns dos métodos americanos resultantes desses encontros e pesquisas são “Alfred’s Group Piano for Adults” de E. L. Lancaster e Kenon D. Renfrow, “Class Piano Resource Materials” de W. Daniel Landes, “Music for piano” de Robert Pace, entre outros.

A introdução do ensino de piano em grupo (EPG) no Brasil ocorreu em 1976 quando a professora Abigail Rodrigues Silva, então diretora do Programa Robert Pace no Brasil ofereceu em São Paulo um curso sobre esse método, no qual inscreveu-se a professora Maria José Michalski que levou o formato de EPG para a Escola de Música Villa-Lobos. Lá trabalhava a professora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que, após receber aprovação para sua pesquisa sobre o Ensino de Piano em Grupo e participar do Encontro de Pace em 1977, recebeu bolsa da Fulbright para dar continuidade às suas pesquisas nos EUA em meados de 1978. Lá estudou com importantes professores e, retornado ao Brasil, montou o primeiro curso de Pós-graduação em Ensino do Piano em Grupo e criou em parceria com Cacilda Borges Barbosa uma coleção de livros didáticos intitulados EMAT (Educação Musical Através do Teclado), cuja utilização dessa metodologia de ensino e criação de métodos tem sido direcionada principalmente para crianças e iniciantes (Machado, 2016, p. 139; Montandon, 1992, p. 111-116; Reinoso, 2012, p. 61-64).

Entretanto, o cenário atual no Brasil demonstra que outros músicos-professores de piano, por ocasião de suas qualificações em universidades americanas, foram apresentados às metodologias de ensino de piano em grupo, o que tem resultado em vários focos de ensino e pesquisa no país. Nas últimas duas décadas alguns dos programas de

piano em grupo para universitários no Brasil tem estado sob orientação dos professores Diana Santiago e Eduardo Conde Garcia (Universidade Federal da Bahia), Isabel Montandon (Universidade de Brasília), Helena Puglia Freire (Universidade Federal de Minas Gerais), Fátima Corvisier e Simone Gorete Machado (Universidade de São Paulo campus Ribeirão Preto), Carlos Henrique Costa (Universidade Federal de Goiás) e Rosane Cardoso de Araújo e Zélia Chueke (Universidade Federal do Paraná), entre outros pesquisadores. Alguns desses focos de ensino são frutos de estudos e experiências de professores supra citados que fizeram mestrado ou doutorado nos Estados Unidos, onde laboratórios de piano em grupo existem em quase todas as universidades desde os anos 1980.

O ensino de piano em grupo requer metodologias específicas com material adequado. Em nível universitário, há o desafio de equipar os estudantes de música, sejam eles regentes, professores de instrumento, compositores, arranjadores ou educadores musicais, com a proficiência necessária com habilidades básicas tais como leitura à primeira vista, acompanhamento, transposição, improvisação e harmonização. Desse modo, a disciplina em questão, doravante chamada Piano Complementar (por se tratar da nomenclatura utilizada no contexto da pesquisa) ministrada em grupo, proporciona a utilização do piano como instrumento funcional com o objetivo de desenvolver múltiplas habilidades. Nos E.U.A., há um número expressivo de autores que escreveram para esse contexto como Lancaster e Renfrow (1996), Alexander et al (2003), Hilley & Frezman (2001), Coats (2006), Lyke & Yvonne (1987), Fisher (2010) e Bastien (1973), entre outros. No Brasil, há relatos de várias pesquisas destacando o desenvolvimento de repertório como Couto (2008), Lucca (2005), Melo (2002) e Santos (2013) e um método publicado, o livro *Piano em grupo: livro didático para o ensino superior* (Ed. PUC-Goiás, 2012) de Carlos Costa e Simone Gorete Machado. O interesse por estratégias didáticas para ensino coletivo de piano tem aumentado nas últimas décadas e há uma necessidade iminente de se discutir não só as especificidades do formato Piano em grupo, mas de se conhecer e sobretudo apresentar os procedimentos pedagógicos, materiais utilizados e repertórios desenvolvidos nesses grupos.

A Harmonização no ensino instrumental

Podemos conceituar a harmonia como o campo que estuda as relações de encadeamentos de sons simultâneos. Assim, a harmonia se articula com a organização interna do sistema tonal, que estrutura uma série específica de acordes que formam o denominado campo harmônico. Harmonização, por outro lado, é o ato de executar a harmonia, aplicar a harmonia dentro do repertório musical, a partir de uma melodia. Carlos Almada (2009) afirma que a harmonia representa o núcleo da formação consistente de um músico:

A Harmonia não se deve limitar a uma simples catalogação de acordes ou a uma série de informações impostas, desconexas entre si, ou de “macetes” com finalidades imediatas e superficiais. É reduzir e banalizar algo tão importante. Não são todos os que realmente se dão conta de que estudar Harmonia significa algo muitíssimo mais profundo: é conhecer a própria *matéria* da Música. Compreender os complexos laços funcionais que ligam hierarquicamente as notas de uma tonalidade e, conseqüentemente, a rede de acordes por elas gerada. Observar a organização tonal e descobrir que o sistema harmônico como um todo é deduzido inteiramente de suas premissas (Almada, 2009, p. 11).

Aprender a harmonizar ao piano envolve entender, processar e reconhecer espacialmente esses complexos laços funcionais a partir de uma melodia, identificando a espacialidade das vozes e suas funções harmônicas, um processo cognitivo e o estudo dos processos cognitivos presentes no fazer musical nos permite não somente compreender melhor este fazer: pode contribuir também para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. (Santiago; Fonseca; 2013, p. 116). Além do fator cognitivo, no estudo instrumental há de se levar em conta o aspecto motor, a habilidade técnica ao piano, pois desenvolver as formas dos acordes e a habilidade de mudar de um acorde para outro abrange destreza motora, mas também possibilita reconhecer ‘formatos’ de acordes e cadências que se repetem em todas as tonalidades, o que na verdade também possibilita a prática da transposição mais facilmente. Escolhemos, portanto, para os objetivos desta pesquisa, dois

indicadores: o conhecimento do estilo (cognitivo) e a movimentação ao piano (motor).

Dessa forma, com relação ao processamento de conhecimento harmônico podemos afirmar que fundamentos como harmonização, transposição, improvisação e acompanhamento estão interligados e podem assim como devem ser desenvolvidos na disciplina Piano Complementar. Maria Inêz Machado pontua ser imprescindível a experiência com o piano na formação de um aluno da Licenciatura:

A desenvoltura na percepção harmônica é um suporte fundamental para a qualidade do trabalho de um musicalizador, seja na escola especializada, ou da rede regular de ensino, seja em aulas particulares. O potencial expressivo do futuro educador musical pode ser explorado - e valorizado - através do tratamento consciente de possibilidades dinâmicas e timbrísticas do piano (ou teclado com sensibilidade ao toque). Deste profissional são esperadas, dentre outras, as capacidades de fazer harmonizações, pequenos arranjos, transposições, improvisações. Presumimos ser interessante a habilidade específica no piano porque, mesmo não sendo um instrumento comumente disponível nas escolas regulares, há como se utilizar um teclado nas aulas, com vantagens de um instrumento harmônico que permite aos alunos a visualização e a experimentação da organização das alturas e de pequenas estruturas musicais (Machado, 2013, p. 122-123).

A atividade descrita a seguir foi formulada para ser trabalhada no formato piano em grupo, com alunos de diversas experiências musicais, tanto de ponto de vista instrumental quanto teórico, logo, ressalta-se que tocar em grupo significa trocar, transformar conhecimentos, perceber e vivenciar a pulsação da música e a de seus colegas. Segundo Keith Swanwick, o trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento e a aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Segundo ele, somos fortemente motivados ao observar os outros e tendemos a competir com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que

quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos 'professores' (Swanwick, 1994, p. 9-10).

Nesse sentido, nosso objetivo é propor uma prática em grupo voltada para o desenvolvimento instrumental mas também ao aspecto harmônico, para que os alunos tenham mais entendimento da harmonia, facilitando outras habilidades como improvisação, transposição e memorização de partituras e de progressões harmônicas. José Alberto Kaplan pontua que a compreensão irá facilitar a fixação e posteriormente a assimilação do conhecimento e a memória, cooperando ainda para que o músico toque sem se prender à partitura e controle melhor auditivamente o que se está executando. Em suma, quando tratamos da importância da *repetição* na aquisição das habilidades motoras necessárias para atender às exigências musicais da partitura, "a fiscalização auditiva é uma das peças chaves do processo de aprendizagem músico-instrumental" (Kaplan, 1987, p. 83). Ele afirma ainda que o grau de dificuldade de execução de uma determinada habilidade ou destreza não se encontra nela mesma e sim na capacidade de realização do indivíduo que a executa, o que interfere sobremaneira na performance.

Harmonização em "Boogie blues"

Neste momento descreveremos a atividade com a música "Boogie blues" (Liliana Bollos) e exemplificaremos as várias possibilidades rítmico-harmônicas que foram trabalhadas com este blues, fazendo com que alunos de diferentes habilidades e vivências pudessem executar os arranjos progressivamente. A primeira atividade trabalhada foi a leitura à primeira vista, solfejando, cantando a melodia. A leitura à segunda vista, então, foi feita e os alunos foram encorajados a conduzir a leitura em tempo lento proposto pelo professor até o final, com uma mão ou simultaneamente, para os alunos mais experientes. Estamos diante de uma forma blues tradicional de doze compassos, | I | I | I | I | IV | IV | I | I | V | IV | I | I |:

The musical score for "Boogie blues" is presented in three systems. Each system consists of a right-hand staff (treble clef) and a left-hand staff (bass clef). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The first system features a melody in the right hand and a bass line in the left hand, with a G chord indicated above the first measure. The second system continues the melody and bass line, with C and G chords indicated above the first two measures. The third system concludes the piece, with D, C, and G chords indicated above the first three measures.

Figura 1: "Boogie blues".

Os alunos executaram o tema (figura 1) sem muita dificuldade, entretanto somente alunos com experiência tocaram de imediato o tema com mãos simultâneas. Fizemos a análise melódica e identificamos as tríades na melodia, de modo que os alunos puderam perceber que a harmonia também estava na melodia arpejada. A partir dessa análise uma nova opção de baixo foi proposta oralmente, o baixo *ostinato*, uma espécie de figuração executada continuamente no estilo boogie woogie em que a mão esquerda executa de forma constante e ininterrupta o mesmo padrão. Com o baixo *ostinato*, "Boogie blues" foi interpretada da seguinte forma:

Figura 2: "Boogie blues" com baixo *ostinato*.

A próxima atividade foi sistematizar os acordes conforme a forma do blues, escolhendo para a mão direita o acorde Sol na primeira inversão e os acordes Dó e Ré na posição fundamental, a fim de deslocar o mínimo possível os próximos acordes, encadeando-os:

Figura 3: acordes na mão direita.

Nessa etapa propusemos o acompanhamento em tríades com

ambas as mãos separadamente partindo das três posições, fundamental, primeira inversão (figura 3) e segunda inversão, a fim de fortalecer a harmonização e escolha de acordes.

Uma próxima etapa foi introduzir uma nova harmonização para o acompanhamento de acordes em terças utilizando uma partitura com três pentagramas (figura 4) para melodia, acompanhamento e baixo *ostinato*. Com ela os alunos visualizam as três opções, podendo praticar também o exercício com ambas as mãos.

The musical score is divided into three systems, each with three staves (treble, middle, and bass clefs).
 - **System 1:** Treble clef has a melody of G4, A4, B4, C5. Middle clef has chords G, G, G, G. Bass clef has a bass line of G2, A2, B2, C3.
 - **System 2:** Treble clef has a melody of C4, D4, E4, F4. Middle clef has chords C, C, G, G. Bass clef has a bass line of C2, D2, E2, F2.
 - **System 3:** Treble clef has a melody of D4, E4, F4, G4. Middle clef has chords D, C, G, D7. Bass clef has a bass line of D2, E2, F2, G2.
 Fingering numbers (1-5) are provided for the left hand in the first two systems.

Figura 4: "Boogie blues" com três pentagramas.

A partitura com três claves é uma boa opção para a prática no formato piano em grupo, pois podemos dividir os alunos em três grupos melodia, acordes (com mão direita e/ou esquerda) e baixo *ostinato*. O acompanhamento em terças na clave intermediária terá um desenvolvimento de uma nova harmonização a seguir (figura 6) e é uma boa alternativa para o estudo técnico de terças, com mudança de dedilhado alternado.

Ao sugerir o acorde inicial de Sól maior na primeira inversão (figura 3) antecipou a próxima etapa do exercício, que é de inserção de acordes na melodia com a mão direita, como mostra a figura 5. Essa técnica consiste em adicionar junto com a melodia pelo menos uma nota do acorde no tempo forte, geralmente o primeiro tempo do compasso. Nota-se que o acorde pode ser formado por uma tríade (compasso 1) ou somente uma terça (compasso 2), sendo que o baixo executa a tônica do acorde, facilitando sua execução:

The image displays three systems of musical notation for piano accompaniment. Each system consists of a right-hand staff (treble clef) and a left-hand staff (bass clef). The first system has four measures with G major chords indicated above the right hand. The second system has four measures with C major and G major chords indicated above the right hand. The third system has four measures with D major, C major, and G major chords indicated above the right hand. The bass line in all systems consists of eighth notes in the first measure of each bar, followed by rests in the second measure.

Figura 5: "Boogie blues" com acorde e melodia na mão direita.

Pianisticamente este exercício é muito difícil para iniciantes, pois exige um deslocamento rápido do acorde no primeiro tempo para a nota do segundo tempo do compasso, assim como da última nota do compasso 2 para a montagem do acorde melódico do compasso 3. Por outro lado, nas nossas aulas de Piano Complementar há alunos de diversas experiências instrumentais, de modo que é saudável apresentar exercícios menos básicos do ponto de vista motor, mesmo que nem todos os alunos possam experimentar e praticar a atividade no momento, mas abre-se uma possibilidade de praticar no futuro, contemplando, assim, todo o grupo. Dessa maneira, todos os alunos puderam se engajar na atividade e efetivamente se beneficiar com o exercício.

Sobre esta técnica de harmonização na mão direita, Rogério Santos (2013) afirma:

A mão direita executa simultaneamente as notas da melodia e da harmonia. Trata-se de exercício bastante interessante, pois introduz o conceito de diferentes vozes executadas pela mesma mão, o que é fundamental para o desenvolvimento da polifonia em instrumentos de teclado. Aqui, o aluno necessita que o conhecimento de acordes esteja bem estabelecido para acrescer à melodia as notas relacionadas a cada harmonia. Como este tipo de exercício exige atenção total para a função da mão direita, a atividade da mão esquerda consiste apenas em tocar a nota fundamental do acorde (Santos, 2013, p. 185-186).

A próxima etapa de harmonização foi inserir o acompanhamento em terças (figura 4, pentagrama intermediário) em cada tempo na mão direita junto com a melodia, trazendo mais dificuldade e mais movimento à música, conforme mostra a figura abaixo:

The musical score for "Boogie blues" is presented in three systems. Each system consists of two staves: a treble clef staff for the right hand and a bass clef staff for the left hand. The key signature is one sharp (F#), indicating C major. The time signature is common time (C), which is equivalent to 4/4. The first system contains four measures, each with a G major chord indicated above the treble staff. The second system contains four measures, with C major and G major chords indicated. The third system contains four measures, with D major, C major, and G major chords indicated. The right hand plays a melody with chords in every measure, while the left hand plays a bass line with eighth-note patterns and rests.

Figura 6: "Boogie blues", com melodia e acorde em cada tempo na mão direita.

A última etapa deste procedimento pedagógico consistiu em apresentar uma improvisação, um solo, uma melodia improvisada escrita na forma blues, podendo inclusive ser executada ao mesmo tempo da melodia, construindo, assim, um arranjo. Podemos observar no vídeo (2015) que um dos grupos executou "Boogie blues" três vezes, com tema, solo e a terceira vez executou tema e solo simultaneamente. Nessa atividade cada parte (pentagrama) foi executada por um grupo de alunos e a improvisação foi tocada somente pelos alunos que tinham mais habilidade motora. Com isso, esse blues foi transformado em uma peça para piano em grupo com 4 partes.

The image shows a musical score for improvisation in Blues form in G major. It consists of three staves. The first staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. It features a melodic line with triplets and slurs, with G major chords indicated above. The second staff is a bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. It features a bass line with chords C, C, G, G, D and triplets. The third staff starts at measure 10 with chords C and G, and continues with a melodic line and a triplet.

Figura 7: improvisação na forma Blues em Sol.

Naturalmente as etapas de aprendizagem aqui inseridas não foram dadas de uma só vez mas conseguimos expô-las em duas aulas de 50 minutos. Observou-se, porém, que houve grande interesse dos alunos em conhecer e manusear técnicas de estudo que contemplem a improvisação, a harmonização, o arranjo e o ritmo na forma blues. Temos, portanto, várias opções de harmonização para a mesma música, descritas abaixo:

1. Aprendizagem da melodia com a mão direita (MD);
2. Aprendizagem da melodia com a mão esquerda (ME);
3. Estudo da melodia (MD) + baixo escrito (ME) – figura 1;
4. Acompanhamento em *ostinato* (ME) – figura 2;
5. Aprendizagem dos acordes encadeados a partir da fundamental, da 1ª inversão (figura 3) e 2ª inversão;
6. Estudo da melodia (MD) + acompanhamento em *ostinato* (ME) – figura 2;
7. Aprendizagem de acompanhamento em terças – figura 4;

8. Estudo melodia + acordes (MD) e *ostinato* (ME) – figura 5;
9. Estudo melodia + acompanhamento em terças (MD) + *ostinato* (ME) – figura 6;
10. Improvisação – figura 7.

Utilizando a mesma obra, instruímos os alunos a apenas passarem de uma etapa a outra depois de automatizarem a anterior. Eles puderam também ouvir os colegas tocando as outras partes, de modo que essa troca tornou-se muito válida à medida em que os alunos conseguiram executar cada uma das partes aqui expostas trabalhando com mãos separadas ou juntas, criando cada vez mais independência de mãos e muitos deles conseguiram memorizar a peça.

Resultados

Para a análise e avaliação dos resultados, consideramos como instrumentos de coleta de dados os registros audiovisuais (disponível em Vídeo Boogie Blues Piano em grupo, 2015), o questionário feito imediatamente após a atividade e um questionário posterior (após quatro meses da experiência) e para os dados recolhidos tivemos dois indicadores, o conhecimento do estilo (forma blues, a relação dos acordes, a execução de tercinas) e a movimentação ao piano (encadeamento de acordes, dedilhado, saltos). Para a nossa pesquisa trabalhamos com três grupos das disciplinas Piano em Grupo e Piano Complementar em duas instituições de nível superior e 48 alunos participaram dos questionários em dois dias de aula (200 minutos).

Após a atividade prática ao piano os alunos preencheram o questionário Boogie Blues e tivemos o seguinte resultado como parte dos dados analisados:

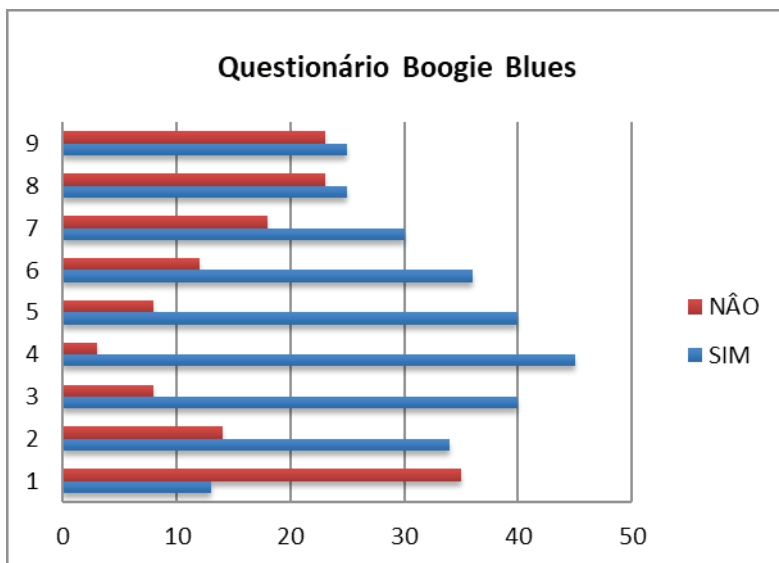


Figura 8: Gráfico Questionário Boogie blues.

Legenda:

1) Sobre a figura rítmica “duas colcheias” e a pulsação usada no jazz “tercina” de colcheia sendo a segunda ligada, você teve dificuldade de executar?

2) Já conhecia a forma blues?

3) Você conseguiu memorizar os acordes deste blues?

4) Foi capaz de executar o tema Boogie Blues com a mão direita?

5) Foi capaz de executar o baixo com a mão esquerda?

6) Foi capaz de executar o acorde (pentagrama 2) com a mão direita?

7) Foi capaz de executar o tema Boogie Blues com as duas mãos?

8) Foi capaz de executar o solo (improvisação) com a mão direita?

9) Teve alguma dificuldade ao fazer esta atividade?

Sobre o indicador “Compreensão do estilo”, questões 1 a 3 do questionário, apresentamos em aula a inserção histórica do blues na cultura estadunidense, a estrutura de doze compassos da forma blues em 12 compassos com sua sequência de acordes e em seguida fizemos uma leitura da partitura em que a relação dos acordes (tônica, subdominante, dominante) foi observada. Nesse ponto uma importante questão observada foi a característica rítmica que este blues possui, o dito swing do jazz, em que a leitura de duas colcheias executa-se uma tercina de colcheias, sendo a segunda ligada à primeira nota. A maioria dos alunos não sabia que a intenção rítmica era diferente da escrita e logo que executamos ao piano houve boa compreensão dos alunos, de modo que pudemos perceber o resultado nos vídeos filmados com essa atividade. O resultado do questionário mostrou que 70% conheciam a forma blues, 83% conseguiram memorizar a forma e os acordes e 74% tiveram dificuldade de executar a tercina de colcheia com a segunda nota ligada. Nos dois grupos da Faculdade Campo Limpo Paulista, a música foi também apresentada por diversos grupos na avaliação Seminários, momento em que os alunos se agrupam e escolhem duas músicas do repertório para apresentar aos colegas. O resultado foi muito positivo, pois a maioria dos alunos memorizou a música, alguns improvisaram sobre a harmonia do blues, criando várias versões de harmonização, e criaram diversos arranjos.

Sobre o indicador “Movimentação ao piano”, dos 48 alunos entrevistados, 94% dos alunos executaram o tema “Boogie Blues” com a mão direita, 83% executaram o baixo com mão esquerda, 75% executaram o acorde com a mão direita, 62% foram capazes de executar o tema com as duas mãos, 52% executaram o solo (improvisação) com a mão direita e 52% tiveram alguma dificuldade ao fazer a atividade, como execução com mãos simultâneas, memorização, harmonização e leitura à primeira vista. Na execução do tema, acorde e baixo, vários alunos conseguiram executar gradativamente, tocando somente com uma mão e depois tentando juntá-las. Para acrescentar notas, como as figuras 5 e 6, poucos alunos conseguiram executar a melodia harmonizada devido à dificuldade técnica, mas é importante frisar que desde o começo da dinâmica alguns alunos de nível mais avançado já tocavam com as mãos juntas e puderam mostrar aos colegas a harmonização proposta. Por sua vez, todos os alunos comentaram que o estudo ajudou a pensar na harmonia da música, na sequência de acordes, no baixo e na melodia.

Os alunos com maior proficiência puderam concentrar em destacar a melodia tocando-a mais forte do que as outras notas do acorde enquanto tocavam ao mesmo tempo o acompanhamento. Esse foi considerado um desafio por esses alunos. Já os alunos com menos experiência desenvolveram tocar os saltos e destacar a melodia, com as mãos separadas. Destaca-se ainda que o grupo que teve menos teclados disponíveis pode desenvolver mais a parte cognitiva do processo, pois desenvolveram a percepção (melódica/harmônica/rítmica) ao ouvir a atividade sendo executada pelos colegas enquanto esperavam sua vez de tocar.

Como trabalhamos com três grupos de alunos, tivemos a oportunidade de percorrer caminhos diferenciados a partir da experiência desenvolvida anteriormente, transformando a vivência posterior, conforme a pesquisa-ação. Por exemplo, no primeiro grupo os alunos escolheram os acordes para o acompanhamento livremente e os alunos tiveram dúvidas na execução, sendo que vários executaram os acordes na posição fundamental. Tentamos, então, promover a participação de todos “na busca de soluções aos seus problemas”, como aponta Thiollent (1986, p. 75), apresentando no segundo grupo essa atividade com os acordes na pauta como a figura 3, e mostramos a importância de encontrar notas em comum entre eles para que houvesse menos movimentação da mão.

Ao apresentar o solo do blues (figura 7), na primeira experiência a partitura não tinha dedilhado e os alunos tiveram dificuldade de execução porque nosso objetivo era que os alunos pudessem ler e executar as triades com os dedos 1-3-5. A partir da segunda classe, a partitura já continha dedilhado. Desse modo, pudemos planejar uma melhora da prática, agir para implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação e por fim avaliar os resultados da ação, conforme diagrama do ciclo básico da investigação-ação proposta por David Tripp (2005, p. 448).

Decorridos seis meses, contatamos os alunos com o objetivo de apurar se eles se lembravam da atividade e caso sim, se poderiam descrever essa lembrança. Dos 48 alunos que participaram do primeiro questionário, 35 retornaram, sendo que somente 11,5% não conseguiram se recordar e 88,5% se recordavam da atividade, descrevendo várias etapas como forma do blues, baixo ostinato, sequência dos acordes,

sendo que vários alunos relataram que ainda conseguiam executar a música, depois de seis meses.

Como já dissemos, a intencionalidade de nossa pesquisa é reforçar a importância da prática harmônica em aulas coletivas de piano para que os alunos tenham consciência do que se executa e para tanto definimos como eixo orientador a nossa própria experiência como professores e pesquisadores, por meio da pesquisa-ação. Ao avaliar nossa prática pudemos fazer uma autorreflexão a fim de intervir, colaborar e modificar nossas ações, levando em consideração que nossa pesquisa une a teoria e prática, ocorre ao mesmo tempo em que se ensina, pois:

A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. [...]. Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível (Esteban; Zaccur, 2002, p. 21-22).

A pesquisa-ação é uma estratégia utilizada por professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e procedimentos pedagógicos e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. David Tripp afirma que a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p. 447). Para Cesar Albino e Sonia Albano de Lima (2009, p. 101), a pesquisa-ação, de certa maneira, integra pesquisa e ação, realidade social e pensamento científico, subjetividade e objetividade, dados quantitativos e qualitativos. A pedagoga Amélia Franco entende que a pesquisa-ação deve ocorrer sempre no ambiente natural da realidade a ser pesquisada e a metodologia deve permitir ajustes, bem como caminhar de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo. O pesquisador, por sua vez, deve estar habilitado continuamente a agir, reagir, refletir, planejar, ressignificar,

replanejar, de acordo com as necessidades coletivas que surgem durante o período em que a pesquisa ocorre (Franco, 2005, p. 491). Nesse sentido, Albino e Lima (2009, p. 93) pontuam que um projeto de pesquisa que adota a pesquisa-ação como modelo investigativo tem como pano de fundo a incerteza, a imprevisibilidade, o recomeço. Isso requer um pesquisador experiente, pois ela não poderá ser utilizada por pesquisadores que desconheçam o funcionamento, o sentido e a utilidade do objeto que está sendo investigado.

Inicialmente nossa pesquisa estava embasada na pesquisa qualitativa. Com a pesquisa em andamento, detectamos a necessidade de se processar a investigação em duas instituições de nível superior, dois pesquisadores e seus alunos, encontrando respaldo na pesquisa-ação, afinal, nesse método de análise, “é importante a negociação, a interação, o diálogo e a abstenção de um poder hierárquico por parte do pesquisador em relação aos colaboradores (Albino; Lima, 2009, p. 94).

Considerações Finais

Aprender a harmonizar ao piano envolve reconhecer espacialmente os padrões dos acordes e suas relações, um processo cognitivo. Além disso, desenvolver as formas dos acordes e a habilidade de mudar de um acorde para outro abrange destreza motora. Esse estudo demonstra que a aula em grupo proporcionou aos alunos de níveis diferentes desenvolverem ambos os processos supracitados em níveis variados. Notou-se que as diferenças, respeitadas pelos professores, oportunizaram motivação e desenvolvimento. Como resultado, pudemos observar que houve bom entendimento nos dois indicadores propostos, “Movimentação ao piano” e “Compreensão do estilo”, envolvendo as questões motora e cognitiva, passados seis meses da atividade, os alunos ainda conseguiam se lembrar de vários aspectos da música e vários deles tocaram a música ao piano.

Harmonização é, de fato, uma ferramenta essencial na formação pianística para pianistas e não-pianistas que têm o piano como instrumento de apoio. Tem se discutido muito as especificidades do piano em grupo, porém pouco sobre material sobre o repertório e suas

etapas de ensino-aprendizagem. Procuramos desenvolver atividades que envolvem o estudo da harmonia dentro da prática instrumental do piano aproximando teoria e prática, pois o músico, ao conhecer os caminhos harmônicos da música estudada, compreende e assimila de forma mais efetiva, sendo capaz de harmonizar, memorizar e transpor suas peças conscientemente.

Este artigo discutiu a harmonização nas aulas de Piano Complementar no formato piano em grupo, tendo, na maioria das vezes, o professor como mediador e regente do grupo e procurou divulgar o desenvolvimento de um material pedagógico, os resultados e as diversas etapas de execução, não somente do ponto de vista harmônico, mas também rítmico, levando em conta a diversidade de nível de ensino-aprendizagem dos alunos.

Referências

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

ALMADA, Carlos. *Harmonia funcional*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

BASTIEN, James W. *How to Teach Piano Successfully*. Park Ridge: General Words and Music Co., 1973.

COATS, Sylvia C. *Thinking As You Play: Teaching Piano in Individual and Group Lessons*. Bloomington: Indiana University Press, 2006.

COSTA, Carlos Henrique.; MACHADO, Simone Gorete. *Piano em grupo: livro didático para o ensino superior*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

COUTO, Ana C. N. *Ações pedagógicas do professor de Piano Popular: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma prática em construção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FISHER, Christopher. *Learning piano in groups*. Oxford University Press, 2010.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da Pesquisa-ação. *Revista da FEUSP: Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

HILLEY, Martha; OLSON, Lynn F. *Piano for the Developing Musician*. 6. ed, Belmont CA: Wadsworth Publishing Company, 2001.

KAPLAN, J.A. *Teoria da aprendizagem pianística*. 2ª ed. Porto Alegre: Musas, 1987.

LANCASTER, E. L.; RENFROW, Kenon D. *Alfred's Group Piano for Adults An Innovative Method Enhanced with Audio and MIDI Files for Practice and Performance*. 2. ed. New York: Alfred Publishing Co., 1996.

LUCCA, Jussara D. O ensino do Piano Popular no curso de bacharelado em música popular da Faculdade de Artes do Paraná. *Anais do XIV Encontro Anual da ABEM*. Universidade Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

LYKE, J; YVONNE, E. *Creative Piano Teaching*. Illinois: Stipes Publishing Company, 1987.

MACHADO, Maria I. L. O piano complementar na formação acadêmica. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 27, 2013, p. 115-131.

MACHADO, Silmone G. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. *Revista Orfeu*, ano 1, n. 1. jan-jun 2016, p. 133-155.

MELO, Betania M. F. *Uma atividade musical para adultos através do Piano: proposta de trabalho*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. Dissertação. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

REINOSO, Ana Paula T. *O Ensino de Piano em Grupo em Universidades Brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SANTIAGO, Diana; FONSECA, Larissa P. R. *Memória e aprendizado musical: a psicologia cognitiva na sala de aula*. In: VIEIRA, L.B.; ROBATTO, L.; TOURINHO, C. (org.). *Trânsito entre fronteiras na música*. Belém: Ed. PPGARTES, 2013. (p. 115-144)

SANTOS, Rogério L. *O ensino de piano em grupo: uma proposta para elaboração de método destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras*. Tese (Doutorado em Música). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Trad. Fausto Borém. *Cadernos de Estudos Educação musical*. Escola de Música da UFMG, n. 4/5, p. 7-14, nov, 1994.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lolio Lourenço de Oliveira.

Video *Boogie Blues Piano em Grupo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=42EARlwjBQM> Acesso em 08/12/2015.

Sobre os autores

Carlos Henrique Costa — é professor de regência, piano, e piano em grupo da Universidade Federal de Goiás, coordenador do Programa de Pós-graduação em Música da UFC e desenvolve pesquisa nas áreas de Piano em Grupo, performance do piano e música de câmara. Bacharel em Física pela Unicamp, bacharel em piano pela Universidade do Alabama em Huntsville, mestre em piano pela Universidade Estadual de Ohio, mestre em regência pela Universidade da Georgia em Athens e doutor em piano pela mesma universidade. Como pianista solista e camerista tem se apresentado nos Estados Unidos, Itália, Portugal e Brasil com instrumentistas como Carmelo de los Santos, Ana Flavia Frazão, Johnson Machado, Liliana Bizinechi entre outros. Regeu a Orquestra Sinfônica da Universidade da Georgia, a Orquestra Sinfônica da Universidade de Wyoming, a Orquestra Sinfônica de Goiânia e a Orquestra Acadêmica Jean Douliez da UFC. Em 2012 lançou o “Piano em Grupo: Livro Didático para Ensino Superior” e coordenou o II Encontro Internacional de Piano em Grupo.

Liliana Harb Bollos — Pianista e professora, atualmente desenvolve a pesquisa pós-doc em Harmonização no Piano em Grupo na EMAC-UFG. É doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, mestre e bacharel em Música (performance em piano — jazz) pela Kunst Universität Graz (Áustria) e bacharel e licenciada em Letras (FFLCH-USP). É autora dos livros *Bossa Nova e Crítica: Polifonia de Vozes na Imprensa* (Annablume / Funarte, 2010) (Prêmio Funarte de Produção Crítica em Música 2010) e *Clara na Música Popular* (Ed. Som, 2011). É integrante do Quarteto Sonoro (com Daniel Allain, Fernando Corrêa e Sérgio Schreiber), com o qual lançou o CD *Sonoridades* em 2015 e em 2017 lançou a caixa de 3 CDs com a cantora Tutti Bae. Como educadora, já lecionou no Conservatório de Tatuí, Faculdade de Música Carlos Gomes, EMESP e atualmente é professora da FACCAMP, onde também coordena o curso de Pós-graduação em Música Popular.

Recebido em 05/01/2017
Aprovado em 02/09/2017

O ESTUDO DA PERFORMANCE MUSICAL E O SEU CARÁTER SOCIAL

THE STUDY OF MUSICAL PERFORMANCE AND ITS SOCIAL CHARACTER

Marcus Almeida
Universidade Estadual de Campinas
mva.guit@outlook.com

Resumo

O presente artigo oferece alternativas para o estudo da performance musical. A partir da constatação feita por Nicholas Cook de que toda performance possui uma dimensão social, a etnografia é apresentada como metodologia para pesquisa em Música. Então, são apresentados autores que compreendem a performance como um fenômeno social e, desse modo, estabelecem uma relação entre a pesquisa musical e as Ciências Sociais, particularmente a Antropologia. Com o objetivo de estabelecer diretrizes para o pesquisador, abordam-se os conceitos da Antropologia Musical de Anthony Seeger, da Antropologia da Performance de Richard Schechner e Victor Turner, e, por último, o conceito de Musicar de Christopher Small.

Palavras-chave: performance; antropologia musical; antropologia da performance; Musicar.

Abstract

This article offers alternatives to the study of musical performance. From the observation made by Nicholas Cook that every performance has a social dimension, ethnography is presented as a methodology for musical research. Then, it is showed some authors who understand the performance as a social phenomenon and establish a link between musical research and the social sciences, particularly anthropology. In order to establish guidelines for the research, it is discussed the concepts of "Musical Anthropology" (Anthony Seeger), "Anthropology of Performance" (Richard Schechner and Victor Turner), and, the concept of "music", by Christopher Small.

Keywords: musical performance; musical anthropology; anthropology of performance; Musicking.

1 Performance Musical: um fenômeno irredutivelmente social

O estudo da performance em Música, conforme observou Cook (COOK, 2006), esteve, durante muito tempo, limitado à ideia de que o trabalho do instrumentista era executar as orientações presentes na partitura com o máximo de precisão. Desse modo, o intérprete instrumentista deveria debruçar-se em seu instrumento, aprimorando ao máximo o controle sobre esse, a fim de, ao receber uma partitura, ser capaz de compreender todas as informações ali presentes e executá-las da maneira mais precisa possível.

Seguindo essa linha de pensamento, Schoenberg teria dito que “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” (NEWLIN, 1980, p. 164). Independentemente do contexto em que teria sido feita, essa afirmação é emblemática pelo fato de representar o ponto de vista de diversos estudiosos da Música. Não é difícil encontrar opiniões que vão ao encontro dessa linha de pensamento, colocando o intérprete a serviço do compositor. Nesse sentido, Cook acrescenta: “a ideia de que a performance é essencialmente reprodução e, conseqüentemente, uma atividade subordinada, senão redundante, está inserida na nossa própria linguagem” (COOK, 2006, p. 6). Em sua argumentação, o autor coloca:

É tentador dizer que tudo isso é bobagem e que o que é necessário é simplesmente um senso adequado de equilíbrio e respeito mútuo entre os músicos. Mas isso é ignorar a influência do que chamo de gramática da performance: um paradigma conceitual que vê o processo como sendo subordinado ao produto. E o fato deste paradigma estar profundamente enraizado na musicologia não surpreende: em sua origem, no século XIX, esta disciplina espelhou-se no status e nos métodos da filologia e da literatura, de modo que o estudo de textos musicais acabou modelando-se

no estudo de textos literários. Entretanto, e não importa o quanto isso seja implausível, somos levados a pensar a música como pensamos a poesia, como uma prática cultural centrada na contemplação silenciosa do texto escrito, com a performance (tal como a leitura de poesias em público) servindo como um tipo de suplemento. 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 (COOK, 2006, p. 7).

Em contraponto a essa visão, Cook propõe uma abordagem onde a ênfase esteja no processo e não no produto. Em suas palavras, a “dimensão performática” da música deveria se sobrepor. Assim, o “processo” (a performance) não deveria ser visto como algo subordinado ao “produto” (a obra musical). Seguindo essa linha, conclui: “compreender música enquanto performance significa vê-la como um fenômeno irreduzivelmente social, mesmo quando apenas um indivíduo está envolvido” (COOK, 2006, p. 11, grifo nosso). Aqui, o autor procura ampliar a visão sobre o que é música enquanto performance, transcendendo o universo estritamente sonoro. Para isso, enfatiza a “dimensão irreduzivelmente social” da performance musical. No entanto, e faz-se necessário esclarecer, Cook não despreza o papel do compositor, e sublinha: “enfatizar a dimensão irreduzivelmente social da performance musical não é negar o papel da obra do compositor, mas sim constatar as implicações para o nosso entendimento do que vem a ser esta obra” (*idem*). Em suma, o que o autor pretende enfatizar é que Música é uma arte de performance e que, para pensar nela como tal, devemos refletir a maneira como a conceituamos. Nesse contexto, é importante acrescentar que uma análise musical focada unicamente nas relações entre notas e ritmos não seria suficiente. Compreender música enquanto performance transcende o universo da partitura e a relação que o intérprete estabelece com a obra. Assim, o que se busca é uma alternativa para o estudo da Música enquanto performance. Para Cook, a vertente dos estudos contemporâneos da performance que melhor esclarece a relação entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado é a etnomusicologia:

A etnomusicologia, desde o início, se distanciou do modelo de observação impessoal e síntese que caracterizava o campo de estudo que havia precedido, a musicologia comparativa. Ao invés disso, a etnomusicologia enfatizou a necessidade dos trabalhos de campo, entendidos como um prolongado período de residência junto à cultura em questão. Durante este período, as práticas musicais são observadas no seu contexto cultural, adquirindo-se uma compreensão da visão local. [...]

Resumindo, este trabalho de campo enfatiza a participação pessoal na geração de significado em performance que é a música (COOK, 2006, p. 13. Grifo no original).

Com esse diagnóstico, Cook aproxima os estudos musicológicos das Ciências Sociais, ou, para ser mais preciso, o autor aproxima o estudo da performance musical da Antropologia. Em artigo mais recente (COOK, 2008), o autor coloca a maneira como enxerga as transformações pelas quais a Musicologia passou nas últimas décadas do século XX, em direção ao entendimento da música em seus múltiplos contextos culturais, abrangendo a produção, a performance, a recepção e todas as outras atividades em virtude da qual a música é construída como uma prática cultural significativa. Nesse sentido, o autor observa: "Historicamente, a musicologia tem se preocupado, de uma maneira ou de outra, com o entendimento da música nesses contextos, mas o que foi inovador em relação à Musicologia, anteriormente reconhecido como "Novo", foi se preocupar explicitamente com o ato de interpretar e com os valores inerentes a isso" (COOK, 2008, p. 49).

Em outras palavras, para Cook, a novidade dos estudos etnomusicológicos mais recentes está em se preocupar com as questões relativas à interpretação musical, o que aponta para a aproximação dos estudos da prática musical (da performance) à Etnomusicologia.

De maneira geral, é possível dizer que a área do conhecimento na qual a etnomusicologia se encontra compreende em 50% Musicologia e 50% Antropologia. Segundo Tiago de Oliveira Pinto, a Etnomusicologia é uma:

disciplina que durante longo tempo foi entendida como de natureza híbrida, ou seja, pertencente à musicologia quanto a seus conteúdos e à antropologia quando se trata de seus métodos de pesquisa. independente deste “dilema”, a etnomusicologia estabeleceu-se com centros de estudos e de pesquisa nas principais universidades americanas e europeias, firmando-se, cada vez mais, com expressão própria também no Brasil (PINTO, 2001, p. 223).

Sendo a etnomusicologia a área proposta por Cook para o estudo da performance musical, vale a pena reforçar o básico: “o que faz um etnógrafo?”. Para essa resposta, Geertz (GEERTZ, 2008) é direto: “ele escreve”. Sendo mais preciso, o próprio Geertz acrescenta: “O etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente” (GEERTZ, 2008, p. 14, grifos no original).

Seguindo a trilha da etnomusicologia, Geertz esclarece o que chamou de “descrição densa” do fenômeno observado. Com isso, ele propõe uma “ciência interpretativa, à procura de significado” (GEERTZ, 2008, p. 04). Assim,

[...] o que o etnógrafo enfrenta, de fato [...], é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário (GEERTZ, 2008, p. 7).

2 Antropologia Musical

Retomando a discussão levantada por Cook, que propõe a etnomusicologia como alternativa para o estudo da performance, a Antropologia Musical apresentada por Anthony Seeger aparece como um caminho viável para compreender a Música nesse contexto. Oriundo de uma família de músicos e musicólogos, Anthony Seeger possui uma importante bibliografia no campo da Antropologia Social, com destaque para as artes e, especialmente, a Música. Em seus trabalhos, Seeger faz questão de realçar a diferença entre uma antropologia da música e uma antropologia musical. Segundo o antropólogo, enquanto a antropologia da música traz para o estudo da música os conceitos, métodos e preocupações da antropologia e, com isso, olharia para a música como uma parte da cultura e da vida social, uma antropologia musical olha para a maneira como uma performance musical cria muitos aspectos da cultura e da vida social. Para Seeger, em vez de estudar música na cultura, uma antropologia musical deve estudar a vida social como uma performance (SEEGER, 2004, p. xiii). Com base nisso, coloca:

Música é muito mais do que apenas sons capturados por um gravador. Música é a intenção de fazer algo denominado música (ou estruturado de maneira parecida com o que nós denominamos música) em oposição a outros tipos de sons. É a habilidade de formular sons aceitos por membros de uma sociedade como música (ou seja lá como eles denominam esses sons). Música é a construção e o uso de instrumentos para produzir som. É o uso do corpo para produzir e acompanhar os sons. Música é a emoção que acompanha a produção, a apreciação e a participação em uma performance. Música é também, obviamente, o próprio som depois que ele é produzido. Ainda, é a intenção, tanto quanto a realização; é a emoção e valor tanto quanto estrutura e forma (SEEGER, 2004, p. xiv. Tradução nossa. Grifo no original).

É importante notar que essa definição de Música remete a algo mais amplo do que se costuma estudar nos departamentos de Música. Ao afirmar que Música é muito mais do que apenas sons, mas é a intenção tanto quanto a realização, e a emoção tanto quanto estrutura e forma, Seeger abre espaço para diferentes análises do fenômeno musical.

Seguindo essa definição, o autor acrescenta todo tipo de situação que, direta ou indiretamente, se relaciona com o que “nós denominamos música”. Sob esse ponto de vista, uma performance musical sofre interferência de diversos elementos, desde a produção de instrumentos, passando pelo uso do corpo para produzir e acompanhar os sons, até a participação em uma performance musical, seja como músico ou ouvinte. Desse modo, Seeger retira dos músicos a exclusividade do fazer musical, e acrescenta outros agentes. Nessa perspectiva, pensar, por exemplo, em uma apresentação de um grupo de jazz em um bar é tornar relevante as palmas que a plateia faz quando o instrumentista termina o seu solo. É considerar importante para a performance o cuidado que o proprietário tem (ou não) em manter o piano afinado. É, também, admitir que a maneira como a garçonete recebe os músicos quando eles chegam para passar o som antes de começar a apresentação faz diferença para essa música.

Nesse momento, é possível estabelecer uma conexão entre Seeger e Cook. Ao olhar para a Música em uma perspectiva mais ampla, considerando-a “muito mais do que apenas sons”, Seeger, não apenas propõe uma Antropologia Musical, como também fornece elementos para que a performance seja compreendida enquanto um fenômeno “irredutivelmente social”. Nesse sentido, algumas pistas são apresentadas. Segundo Seeger (SEEGER, 2008, p. 238), certas características seriam comuns a todas as performances musicais. Como exemplo, ele cita o fato de os músicos passarem por um longo treinamento em alguma tradição musical. Além disso, a música que esses músicos executam deve ser “significante o suficiente para justificar a eles e à audiência o tempo, o dinheiro, a comida ou a energia utilizada no evento” (*idem*). Seguindo esse raciocínio, Seeger conclui que, independentemente da cultura ou da tradição musical, deve existir um tipo de interação entre os *performers* e a plateia: “eles se comunicam entre si por meio de sinais para coordenar a performance” (*idem*). Para Seeger, a base da etnografia da música é formada pela descrição desses eventos, onde o fato de que sempre existirá uma próxima vez aponta para a tradição, e o fato de que a próxima vez nunca será igual à anterior para a mudança. Ao constatar a existência de uma interação entre *performers* e plateia, Seeger - assim como Cook - sinaliza para a necessidade de se entender a pesquisa em performance como uma área em que se trata de música, mas que não pode ignorar a maneira como as pessoas percebem e reagem a essa música. As relações que se estabelecem entre todos os participantes da performance mostram-se relevantes.

3 Antropologia da Performance

Na construção de uma área interdisciplinar, entre artes performáticas e ciências sociais, o diretor norte-americano de teatro e teórico da performance Richard Schechner, desenvolveu boa parte de seu pensamento, em parceria com o antropólogo escocês Victor Turner. Juntos, diretor de teatro e antropólogo desenvolveram as bases do que se chama Antropologia da Performance. Sobre essa parceria, Dawsey relata:

Um dos momentos mais expressivos para se pensar o surgimento da antropologia da performance ocorre nos anos de 1960 e 1970, quando Richard Schechner, um diretor de teatro virando antropólogo, faz a sua aprendizagem antropológica com Victor Turner, um antropólogo que, na sua relação com Schechner, torna-se aprendiz de teatro (DAWSEY, 2006, p. 17).

A aproximação entre Artes Performáticas e Antropologia, na visão Schechner, seria inevitável:

Quer os praticantes e acadêmicos de ambas as disciplinas gostem ou não, há pontos de contato entre a antropologia e o teatro: e provavelmente há mais pontos surgindo. Estes pontos de contato são até o momento seletivos - apenas um pouco da antropologia toca um pouco do teatro. Mas quantidade não é a única, ou mesmo a mais importante, medida de fertilidade conceitual. Esta mistura vai, penso eu, ser frutífera (SCHECHNER, 1985; FIORI, 2011).

Em sua argumentação, Schechner destacou seis pontos de contato entre Antropologia e Teatro. Embora o autor se refira ao teatro de maneira específica, não é difícil perceber que a aproximação com a Antropologia se estende às artes performáticas em geral, incluindo a Música. O próprio autor utiliza exemplos das diferentes áreas artísticas em sua argumentação. Sem aprofundar o assunto, seguem os seis pontos de contato entre Artes Performáticas e Antropologia levantados pelo diretor de teatro (Schechner, 1985; Fiori, 2011):

1. Transformação do Ser e/ou da Consciência;
2. Intensidade da performance;
3. Interações entre audiência e performer;
4. A sequência da performance;
5. A transmissão do conhecimento performático;
6. Como as performances são geradas e avaliadas.

Recentemente, Schechner “revisita” esses pontos de contato entre as Artes Performativas e a Antropologia, afirmando que ainda são válidos e que, além disso, “esses pontos de contato não existem isoladamente. Estão entrelaçados uns com os outros, refletindo-se e interagindo uns com os outros” (SCHECHNER, 2013, p. 39). Ao estabelecer a aproximação entre essas duas áreas do conhecimento, os autores da Antropologia da Performance desenvolveram conceitos que ajudam a compreender alguns fenômenos performáticos. Dentre esses, os conceitos de “liminaridade” e “*communitas*” contribuem para entender como as pessoas se relacionam durante uma performance.

3.1 Liminalidade, liminóides e *Communitas*

O entendimento da Música enquanto Arte Performática e sua aproximação com a Antropologia da Performance requer a compreensão de alguns conceitos relacionados ao estudo dos rituais. Esses conceitos ajudam a enxergar, por exemplo, a apresentação de um quarteto de cordas em um teatro de São Paulo como um ritual estético. Segundo Wilson,

os homens expressam no ritual aquilo que os toca mais intensamente e, sendo a forma de expressão convencional e obrigatória, os valores dos grupos é que são revelados. Vejo no estudo dos ritos a chave para compreender-se a constituição essencial das sociedades humanas (WILSON, 1954 *apud* TURNER, 1974).

Na obra *O processo Ritual* (TURNER, 1974), Turner desenvolve o conceito de liminaridade do ritual. Segundo Turner, Gennep (1960) mostra que os ritos de passagem¹ caracterizam-se por três fases: separação, margem (ou *limen*, significando “limiar” em latim) e agregação. A fase da separação significa o afastamento do indivíduo ou de um grupo de um ponto fixo anterior na estrutura social e/ou de um conjunto de condições sociais. Durante o período “limiar”, as características do sujeito ritual são ambíguas. E na fase de agregação, consuma-se a passagem. É baseado na fase “limiar” dos ritos de passagem, apresentada por Gennep, que Turner desenvolve o conceito de liminaridade.

Segundo Turner, a liminaridade é o momento do ritual em que uma nova realidade é construída à margem da estrutura social. Sendo assim, “as entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial” (TURNER, 1974, p. 117).

É necessário observar que o conceito de liminaridade desenvolvido por Turner está relacionado a sociedades de pequena escala, ditas “tribais”, onde o aspecto lúdico encontra-se intimamente ligado com o mundo do trabalho e da coletividade. Para Turner (TURNER, 1982), em contraposição ao fenômeno “liminal”, as inovações técnicas surgidas nas sociedades complexas pós-industriais configurariam produtos “liminóides”. Sobre isso, Cirino acrescenta:

o liminóide é um fenômeno semelhante ao liminar, porém sem ser idêntico a ele, e possui a característica de ser independente e crítico em relação à sociedade que o produz. [...] as ações liminóides também possuem o caráter de trabalho (para o indivíduo), porém realizadas num “tempo livre” (para a coletividade). Nos fenômenos liminóides, encontram-se as produções independentes, extraordinárias e críticas em relação à própria sociedade que as produz. (CIRINO, 2010, p. 225)

Outro conceito desenvolvido por Turner em seu *O Processo Ritual* é o de “*communitas*”. Segundo o antropólogo, “*communitas*” é um modelo de correlacionamento humano, que surge de maneira evidente

1 Arnold van Gennep definiu os *rites de passage* como “ritos que acompanham toda mudança de lugar, estado, posição social de idade” (Gennep, 1960 *apud* Turner, 1974).

no período liminar. Para Turner, é como se houvesse dois modelos de correlacionamento humanos, justapostos e alternantes: o da sociedade tomada como um sistema estruturado; e outro, o da sociedade considerada como um “*comitatus*” não estruturado, ou rudimentarmente estruturado. Este segundo modelo seria o equivalente a uma comunidade de “indivíduos iguais que se submetem em conjunto à autoridade geral dos anciãos rituais” (TURNER, 1974, p. 119):

Prefiro a palavra latina *communitas* à *comunidade*, para que se possa distinguir esta modalidade de relação social de uma “área de vida em comum”. A distinção entre estrutura e “*communitas*” não é apenas a distinção familiar entre “mundano” e “sagrado”, ou a existente por exemplo entre política e religião (*Idem*).

Ao descrever a “*communitas*”, Turner relata um sentimento de “homogeneidade” e “camaradagem”:

Assistimos a um momento situado dentro e fora do tempo, dentro e fora da estrutura social profana, que revela, embora efemeramente, certo reconhecimento (no símbolo, quando não mesmo na linguagem) de um vínculo social generalizado que deixou de existir, e contudo simultaneamente tem de ser fragmentado em uma multiplicidade de laços estruturais (TURNER, 1974, p. 118).

É preciso deixar claro que a dualidade “estrutura” e “*communitas*” não deve ser entendida como dois opostos, mas como complementares:

[...] não se trata simplesmente de dar um cunho geral de legitimidade às posições estruturais de uma sociedade. É antes uma questão de reconhecer um laço humano essencial e genérico, sem o qual não poderia haver sociedade. A liminaridade implica que o alto não poderia ser alto sem que o baixo existisse, e quem está no alto deve experimentar o que significa estar em baixo (TURNER, 1974, p. 119. Grifo no original).

[...] A “*communitas*” sem estrutura pode unir e manter as pessoas juntas apenas momentaneamente (TURNER, 1974, p. 186).

Em relação à *communitas*, vale a pena citar a observação feita por Dawsey: “A sacada de Turner foi ver como as próprias sociedades sacaneiam-se a si mesmas, brincando com o perigo, e suscitando efeitos de paralisia em relação ao fluxo da vida cotidiana. Isso através de ritos, cultos, festas, carnavais, música, dança, teatro, procissões, rebeliões e outras formas expressivas (DAWSEY, 2005).

O estudo da performance musical deve compreender a maneira como as pessoas se relacionam durante essa performance. Ainda assim, vale a pena ressaltar que essa é uma área interdisciplinar que ainda está buscando seu espaço. Obviamente, não é possível desprezar o conhecimento musicológico e a necessidade de se aprofundar nos estudos sobre teoria musical, conhecimentos técnicos, históricos, pedagógicos, etc. Apenas se faz necessário compreender que a performance é um fenômeno - “irredutivelmente” - social. A performance não envolve, somente, os músicos. Ela envolve a plateia, os espaços de performance, os funcionários desses espaços, enfim, tudo e todos que, de alguma forma, contribuem para a realização de uma apresentação musical. Nesse sentido, portanto, o estudo da performance musical pode e deve se valer do conhecimento das Ciências Sociais e, nesse sentido, os conceitos da Antropologia da Performance apresentados auxiliam o pesquisador a compreender o fenômeno estudado.

4 Musicar: mu.si.car vtd

Todos os estudiosos da performance musical citados acima concordam com a ideia de que o fazer musical transcende o trabalho do instrumentista executar as notas certas no momento certo. Esses estudiosos colocam, cada um à sua maneira, que a performance musical corresponde a uma atividade complexa e coletiva, resultado da participação de diversas pessoas, seja na preparação da performance, durante o acontecimento musical ou, até mesmo, após a apresentação. Seguindo essa linha de raciocínio, o musicólogo Christopher Small vai além, chegando a propor um novo significado para a palavra em inglês “*music*”:

Se existe alguma coisa que é clara sobre apresentar e ouvir [música] é que essas são ações, são algo que as pessoas fazem. Como eu pensei sobre isso, percebi que se a música não é uma coisa, mas uma ação, então, a palavra "música" [music] não deve ser apenas um substantivo. Deve ser um verbo - o verbo 'musicar' [to music]. Não apenas para expressar a idéia de performance - já temos verbos para isso -, mas para expressar a idéia muito mais ampla que é tomar parte em uma performance musical (SMALL, 2006, p. 12).

Ao propor que a música seja pensada como um verbo (*to music*) em vez de um substantivo (*music*), Small não está, simplesmente, acrescentando mais uma palavra ao dicionário. O que o autor propõe é que as pessoas passem a compreender música de maneira diferente. Para ele, pensar música enquanto um objeto (um substantivo) acarreta em algumas consequências (SMALL, 1998, p. 5). A primeira consequência é que a performance musical é colocada como algo que não faz parte do processo criativo, sendo apenas um meio pelo qual o trabalho isolado e independente do compositor utiliza para atingir o ouvinte. Nesse sentido, a performance é colocada como um sistema de comunicação de mão única, do compositor para o ouvinte, sugerindo que a tarefa do ouvinte seria, simplesmente, contemplar o trabalho e tentar entendê-lo, sem contribuir com alguma interpretação. Isso seria negócio para o compositor. Outra consequência seria que, estando subordinada à composição, não seria possível a uma performance ser reconhecida como superior à obra que está sendo tocada. Na prática, o que se verifica é que uma composição simples em sua estrutura pode se transformar em uma grande performance. No caso do jazz, por exemplo, essa afirmação se mostra especialmente verdadeira, pois uma composição simples e conhecida (um *Standard* de jazz) é colocada à disposição dos instrumentistas para que esses a interpretem à sua maneira. Small ainda aponta para uma outra consequência do entendimento da música como um substantivo, que é a autonomia da obra musical. Isso levaria as pessoas a pensarem que a música existe sem uma necessária referência a uma ocasião, um ritual ou um contexto religioso, político ou de crenças sociais. Aqui, é possível estabelecer uma conexão com os conceitos da Antropologia da Performance apresentados anteriormente, onde a performance musical é entendida como um ritual estético.

O entendimento de que música é um substantivo transforma a música em um “objeto”, representado pela obra musical. Essa visão coloca o processo (a performance) como algo subordinado ao produto (COOK, 2006), enquanto que, para Small, ocorre exatamente o inverso: “a performance não existe para apresentar obras musicais, mas, ao contrário, obras musicais existem para fornecer aos performers algo para se apresentarem (SMALL, 1998, p. 8. Grifo no original). Assim, como alternativa ao substantivo, Small propõe o verbo “musicar” como uma maneira diferente de compreensão do que é música (no caso, “fazer música”, “musicar”). Para o autor, a performance musical é algo muito mais rico e complexo do que, simplesmente, concentrar a atenção exclusivamente na obra musical e nos seus efeitos sobre um ouvinte. Ao ampliar a atenção para todo o grupo de relações que constituem uma performance, percebe-se que os principais significados musicais não são individuais, mas sociais. Ainda assim, Small faz questão de destacar que “esses significados sociais não devem ser enquadrados em algo chamado de ‘sociologia’ da música, que é separado dos significados dos sons, mas são fundamentais para uma compreensão da atividade que é chamada de música” (SMALL, 1998, p. 8). Desse modo, Small propõe o seguinte significado para o verbo “musicar” (“*musicking*”): “Musicar: é fazer parte, em qualquer função, de uma performance musical, seja através da interpretação, do ouvir, do ensaiar ou praticar, do fornecer o material para a performance (o que é chamado de composição), ou do dançar” (SMALL, 1998, p. 8).

É importante observar que, ao definir e propor o uso do verbo musicar, Small não faz distinção entre o que os intérpretes/instrumentistas fazem e o que os outros participantes da performance estão fazendo. Obviamente, o autor reconhece a diferença entre o trabalho de um instrumentista e o de um faxineiro que limpa o palco para a apresentação. Mas ele argumenta que existem palavras adequadas, capazes de esclarecer as diferenças entre essas duas atividades. Por outro lado, o uso do verbo “musicar” levaria as pessoas a se lembrarem de que as mais diferentes atividades se somam para realizar um único evento. Desse modo, compor, estudar, ensaiar, apresentar e ouvir não são processos separados, mas são aspectos de uma única atividade humana, denominada “musicar” (*musicking*) (SMALL, 1998, p. 11). Na visão de Small:

O ato de musicar estabelece, no lugar em que está acontecendo, um conjunto de relações e é nessas relações que se encontra o significado do ato. [...]

As relações de uma performance musical são enormemente complexas. Tão complexas, em última instância, para serem expressas em palavras. Mas isso não significa que elas sejam complexas demais para que nossa mente compreenda. O ato de musicar, em sua totalidade, proporciona uma linguagem de significados onde nós podemos compreender e articular essas relações e, por meio delas, compreender as relações de nossas vidas. (SMALL, 1998, p. 13)

5 Considerações Finais

O presente artigo constrói uma alternativa para o estudo da performance musical. A partir do diagnóstico feito por Cook, de que a performance musical é um fenômeno social, a etnomusicologia se apresenta como um caminho viável para a investigação desse fenômeno.

Seguindo essa linha de raciocínio, a Antropologia Musical proposta por Seeger é apresentada como uma maneira de pensar música. Sob essa perspectiva, a definição de música compreende a dimensão social da performance. Além disso, ao propor uma Antropologia Musical, em vez de uma Antropologia da Música, Seeger reconhece a necessidade de enfatizar as relações sonoras, a observação dos sons, e como essas contribuem para criar aspectos sociais.

Além disso, com o intuito de aprofundar essa questão, alguns conceitos da Antropologia da Performance também foram colocados. Baseado nos conceitos de “liminaridade” e de “*communitas*”, é possível abordar uma performance musical de maneira semelhante a um ritual (um ritual estético) e, com isso, compreender como são construídas as relações entre os participantes da performance.

Por último, foi apresentado o conceito de “musicar”, elaborado por Small. Ao propor um novo significado para o termo *music*, Small reforça a ideia de Cook de que o processo não deve ser entendido

como subordinado ao produto. Para Small, a palavra “*music*” não deve ser entendida como um substantivo (produto), e sim como um verbo (processo). Dessa forma, o musicar envolveria outros participantes além dos músicos. Musicar, enfim, é engajar-se num processo interativo ligado à produção e vivência da música.

Finalmente, o que se buscou foi a aproximação entre os conceitos elaborados por esses autores, que compreendem a performance musical como algo que está além da simples reprodução de uma partitura. Essa aproximação deve ser entendida como um caminho possível para a pesquisa em Música, especialmente para o entendimento de diferentes práticas musicais, a partir de uma nova maneira de se pensar música. Como colocado por Cook, os estudos etnomusicológicos realizados nas últimas décadas do século XX já apresentam o entendimento da música em seus múltiplos contextos culturais, abrangendo a produção, a performance, a recepção e todas as outras atividades em virtude da qual a música é construída como uma prática cultural significativa. A “novidade” seria aproximar essa perspectiva dos estudos performáticos, da interpretação musical. O caminho traçado neste trabalho tem essa finalidade. Ao entender a performance como um ritual, ao reconhecer a importância de outros participantes no processo de “musicar”, novas alternativas se apresentam para a pesquisa em práticas interpretativas.

Referências

CIRINO, G. Sobre as possibilidades de uma audição dialética. *Ponto-e-vírgula*, n. 8, 2010, p. 216-231; <http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13953>, (05/11/2016).

COOK, N. Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 14, 2006, p. 05-22.

_____. We Are All (Ethno)musicologists Now. In: STOBART, Henry. *The New (Ethno)musicologies*. Toronto: The Scarecrow Press Inc, 2008, p. 48-70.

DAUNSEY, J. C. Turner, Benjamin e Antropologia da Performance: O ligar olhado (e ouvido) das coisas. *Campos - Revista de Antropologia Social*, v. 7, n. 2, 2006, p. 17-25. <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/index>.

_____. Victor Turner e Antropologia da Experiência. *Caderno de Campo*, n. 13, 2005, p. 163-176.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1. ed., 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GENNEP, A. V. *The rites of passage*. Trad. Monika B. Vizedom e Gabrielle L. Caffee. London: Routledge and Kegan Paul, 1960.

NEULIN, D. *Schoenberg Remembered: Diaries and Recollections (1938-76)*. New York: Pendragon Press, 1980.

PINTO, T. O. Som e Música. Questões de uma Antropologia Sonora. *Revista de Antropologia*, v. 44, n. 1, p. 221-286. São Paulo: USP, 2001.

SCHECHNER, R. Points of contact between anthropological and theatrical thought. *Between Theatre and Anthropology*. University of Pennsylvania Press, 1985. Copyright Richard Schechner, reprinted with permission. First appeared in *Between Theater and Anthropology* 1985. University of Pennsylvania Press. Traduzido por FIORI, Ana L. de. Publicado em *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 20, 2011, p. 213-236.

SEEGER, A. *Why Suyá sing: a musical anthropology of an Amazonian people*. Originalmente publicado em 1987. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Etnografia da música. *Cadernos de Campo*. São Paulo, n. 17, 2008, p. 237-260. Trad. Giovanni Cirino. <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/47695/51433>, (05/11/2016).

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

TURNER, V. W. *O processo ritual*. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. *From Ritual to Theatre. The Human seriousness of Play*. New York: PAJ Publications, 1982.

WILSON, Monica. Nyakyusa ritual and symbolism. *American Anthropologist*, v. 56, n. 2, p. 228-241, 1954.

Sobre o autor

Marcus V. S. R. De Almeida é Doutor em Música pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, dedica-se ao ensino, à pesquisa e à prática musical. Como educador, leciona no Colégio Dante Alighieri, onde é responsável pela Orquestra de Violões CDA. Como instrumentista (Guitarra e Violão), desenvolve trabalho autoral na área de Música Popular, tendo lançado o CD Nicwenra - guitar solo (2011). Como pesquisador, concluiu o Doutorado em 2016, depois de um estágio como pesquisador convidado na Queen's University of Belfast (Reino Unido) e o Mestrado em Performance em 2008, ambos pela UNICAMP.

Recebido em 08/11/2016
Aprovado em 02/09/2017

O PULO DO GATO DA INDÚSTRIA DA CULTURA

THE "ACE IN THE HOLE" OF THE INDUSTRY OF CULTURE

Cristina M. Emboaba da C. J. de Camargo
Universidade do Estado de Santa Catarina
cristina.emboaba@udesc.br

Resumo

Discussão crítica sobre as manifestações musicais produzidas para o consumo industrializado, destacando suas especificidades e usos, da informalidade espontânea ao controle mercadológico/ideológico da indústria da cultura (ADORNO, 1944) e do entretenimento dirigido, suas consequências e perspectivas na sociedade contemporânea de sensibilidade adestrada e gosto nivelado. Em contrapartida, o universo transgressor da arte e o impacto do ensino da música enquanto linguagem (compreensão da obra e a construção do gosto e do juízo estético) como possibilidades de formação crítica e resistência à essa estrutura de controle e de consumo.

Palavras-chave: indústria da cultura; ensino musical; arte; cultura; canção

Abstract

Critical discussion on musical expressions produced for industrialized consumption, stretching its specificities and usage, from spontaneous informality to marketing/ideological control of industry of culture (ADORNO, 1944) and from directed entertainment, its consequences and perspectives on the disciplined sensibility and leveled taste contemporary society. On the other hand, the transgressive universe of art and the impact of music as language (comprehension of the work and construction of taste and aesthetic judgement) as possibilities for critical formation and resistance to this structure of control and consumption.

Keywords: industry of culture; musical teaching; art; culture; song.

A expressão o *pulo do gato*, usada na fala cotidiana, geralmente refere-se à segredos mirabolantes, estratégias e/ou fatores decisivos que determinaram o sucesso de uma ação, como também pode referir-se a uma manobra espetacular executada para safar-se de uma situação difícil. Nesse sentido, qual foi o pulo do gato da indústria da cultura que lhe possibilitou tamanha dominação e controle do âmbito cultural nas sociedades contemporâneas principalmente no ocidente?

Os mecanismos de controle e manipulação das massas são inerentes aos processos sociais e das relações humanas e tão antigos quanto o próprio homem, mas o que aconteceu a partir do século XX que propiciou tamanho poder de dominação, ultrapassando fronteiras geográficas, linguísticas e culturais? Em quais dimensões da alma humana essa “invasão” aconteceu? Quais os mecanismos de perpetuação desse sistema? Existem alternativas para driblarmos essa hegemonia cultural e mantermos o pensamento crítico?

Para conduzir essa discussão usaremos o universo da música, e tomaremos como exemplo a canção brasileira (folclórica e popular), que durante o século XX transformou-se em um rendoso produto dessa estrutura ideológica/mercadológica em detrimento de suas singularidades regionais e até do seu aspecto musical enquanto linguagem artística.

Música e canção: confusões epistemológicas

Até o início do século XX existiam no Brasil vários gêneros populares instrumentais provenientes da diversidade musical do campo (folclórica) e dos centros urbanos, vários deles relacionados à dança, como o *maxixe*, *lundu*, *chorinho*, *corta-jaca* e o *tango brasileiro*¹, estudados desde então por musicólogos, historiadores e escritores como Mario de Andrade, Oneyda Alvarenga, José Ramos Tinhorão, José Miguel Wisnick, Marcos Napolitano, entre outros pesquisadores.

Com o surgimento do rádio e toda estrutura mercadológica criada ao seu redor, alguns desses gêneros vinculados à dança

1 O *tango brasileiro* confunde-se com o *chorinho*, mesmo não recebendo inicialmente esta denominação.

receberam textos e moldaram-se a uma nova função, agora servindo às palavras, à semantização de sensações, sentimentos e histórias. Perderam gradativamente suas singularidades rítmicas, timbrísticas e melódicas por conta do texto cantado. Assim, a canção tomou em importância o lugar do discurso instrumental. Por sua vez, os gêneros instrumentais tipicamente brasileiros e característicos de algumas regiões rurais e/ou urbanas foram reduzidos a um número menor, alguns até caindo no abandono e esquecimento, como o *corta-jaca* por exemplo. No entanto, o texto cantado possibilitou uma difusão maior desses gêneros instrumentais, tornando-os mais populares e conhecidos.

Esse modelo publicitário que se instalou com a radiodifusão em massa a partir da década de 30 (inicialmente por meio dos *rádios clubes* brasileiros, mais tarde expandindo-se para uma estrutura de comunicação midiática, televisa e de internet) fez do século XX o *Século da Canção*² no Brasil, limitando a música de concerto e a música folclórica aos redutos de pesquisa, investigação e invenção. Ocorreu então uma transposição e generalização de conceitos entre esses universos musicais, gerando uma confusão epistemológica em torno do vocábulo *música*, que passou a ser sinônimo de *canção*.

Com o uso recorrente e cada vez mais intenso e generalizado nas mídias da palavra *música* para designar *canção*, esses vocábulos tornaram-se praticamente sinônimos no decorrer do século XX no Brasil, instalando-se uma confusão epistemológica não só com esses termos, mas também, cancionista/compositor, gênero/ritmo, entre outros, que, com aplicações generalizadas e indiscriminadas, levou-se a compreender erroneamente a parte pelo todo.

A *canção* é uma expressão artística dual de música e poesia. Durante séculos a música e a poesia desenvolveram-se numa relação estreita de simbiose, e embora extremamente diversas, conseguiram estabelecer afinidades quanto à articulação do som, gerando a música vocal. Enrico Fubini (2003) assim descreve essa relação:

(...) na música vocal, a música gostaria de poder assumir as características significativas da palavra, a precisão em denotar os objetos e sobretudo os sentimentos; e, em contrapartida, a palavra gostaria de poder assumir

2 Título do livro e da pesquisa de Luiz Tatit, 2004.

a liberdade alusiva da música, o seu lirismo e o seu livre desdobramento na intensidade expressiva da linha melódica (FUBINI, 2003, p. 25).

Ainda para Fubini, existe a possibilidade de um isomorfismo entre a expressão musical e os afetos, que permite à música uma autonomia semântica, estando ou não combinada com a linguagem verbal:

Na linguagem verbal este isomorfismo vem à superfície quando a expressão verbal é exclamada, entoada, gritada, ou seja, quando nela se insinua o elemento musical que a pura expressão verbal não prevê ou que prevê somente como elemento acessório e não essencial. Neste caso, o elemento musical pode não só aumentar consideravelmente a eficácia do discurso verbal, como pode mesmo, às vezes, contradizê-lo ou frustrá-lo. Daqui se pode deduzir que há uma espécie de autonomia semântica da expressão musical que pode assumir a sua coloração emotiva e afetiva, quer quando é combinada com a linguagem verbal, quer quando é isolada como um elemento autônomo e independente (*ibidem*, p. 32).

No entanto, a autonomia do discurso musical foi diminuindo na medida em que o gesto melódico submeteu-se à palavra cantada. Com a predominância do uso da canção como forte produto da indústria da cultura, a música perdeu sua autonomia enquanto linguagem na cultura midiática e manteve-se atrelada à expressão cancional, ou seja, vinculada e a serviço da linguagem verbal, e o termo *música* passou a referir-se, quase que exclusivamente, ao termo *canção*. Dessa forma, para uma grande parte dos brasileiros, *música* é compreendida meramente enquanto *canção*. Por estar sempre a serviço da *estabilização da compatibilidade entre texto e melodia* (TATIT, 2004), a estrutura musical do gênero da canção popular tornou-se cada vez mais simplificada, possibilitando uma ênfase maior à expressão verbal. Um exemplo deste processo é a produção, por exemplo, de gêneros como o *funk*, *rap* e *hip-hop*, nos quais a melodia sofre uma redução em sua amplitude melódica — mais restrita à tessitura da fala — resultando numa fala mensurada, ou seja, uma declamação com reiterada repetição sempre nos mesmos padrões e acentos rítmicos e com poucas alturas definidas. Nesses gêneros citados o texto ganha importância maior, pois trata

de assuntos e temas sociais representativos para importantes parcelas da sociedade (violência social, desigualdade, discriminação, racismo, miséria, entre outros) e a parte musical da canção vem dar o suporte harmônico e rítmico para que o texto cantado seja expressado e compreendido. Essa questão esbarra em algumas polêmicas musicais, estéticas e filosóficas, pois depende do que se entende por Arte e Cultura e o quanto as questões sociais podem/procuram legitimar um *gosto musical* frente ao *juízo estético* (PAREYSON, 2001 [1984]).

Stravinsky também apontou essa semantização da música instrumental por meio da música vocal:

O elemento instrumental dispõe de uma autonomia que o elemento vocal não possui, por estar preso às palavras. [...] A canção, mais ou menos ligada à palavra, acabou por tornar-se uma espécie de complemento, evidenciando assim sua decadência. No momento em que a canção é usada apenas para dar expressão a um discurso, ela deixa o domínio da música, e nada tem a ver com ele (STRAVINSKY, 1994 [1ª ed. 1942], p. 46).

O mesmo processo ocorreu com a palavra *compositor*, que num empréstimo do universo da música de concerto passou a ser utilizada para denominar o *cancionista*, que é o autor da canção. Uma situação recorrente é quando nos referimos aos cancionistas da música popular urbana como compositores, o que prescindiria de conhecimento de técnicas de composição, teorias de estruturação e de estética, contraponto e harmonia, história da música e principalmente da própria linguagem musical essencialmente grafocêntrica, num trabalho que envolve um contexto mais denso na composição dos parâmetros musicais (textura, alturas, intensidades, durações, timbres etc.).

Mas um compositor também pode ser um cancionista e usar de tudo isso para escrever uma canção. O ponto é que a canção é obra multimidiática fazendo o som dividir espaço com as palavras – como citou Stravinsky – sendo distante da música que usa de estímulos sonoros e abstratos para conduzir seu discurso. Vale realçar que a poesia normalmente tende às metáforas para caminhar à abstração de seu discurso, que por natureza é objetivo e descritivo; já a música é abstrata por natureza, conduzindo seu discurso para algo mais concreto, vide títulos de sinfonias do período clássico (que se remetem

à um objeto ou emoção). A beleza da canção está no diálogo entre esses dois extremos (som e palavra) que se estendem utopicamente para atingir um ao outro.

Grande parte dos cancionistas populares têm uma outra relação com a invenção musical: a de expressão espontânea e intuitiva enquanto manifestação de seu contexto cultural predominantemente vinculada à *mimesis*³ e uma prática repetitiva, o que não desqualifica a produção cancional brasileira — rica em elementos musicais regionais e folclóricos — mas é um processo de invenção musical diferente ao de um compositor. A perpetuação desses elementos das variadas regiões e folclore brasileiro, diluídos na produção da canção, acaba cumprindo as funções de conservação de tradições (ao reconectar-se com as origens) e a produção de uma sonoridade singular na forma de inventar melodias e de interpretá-las, determinada principalmente pelas especificidades fonéticas do português falado no Brasil⁴.

Sobre o uso não diferenciado de conceitos — quando se toma canção por música, cancionista por compositor, ritmo por gênero, etc. — lembramos do filósofo italiano Luigi Pareyson quando afirma que “usar uma mesma palavra para significados diversos, quando não inteiramente opostos, é sempre desaconselhável, porque gera uma confusão inútil e prejudicial e, além disso, nada resolve, dado que a tarefa de distinção não só não resulta evitada, mas antes se torna ainda mais urgente e ineludível” (PAREYSON, 2005 [1971], p. 151).

Toda essa confusão epistemológica gerada pelo uso indiscriminado e indevido na indústria de canções determinou o total desconhecimento da música enquanto área de conhecimento por parte da grande maioria da população brasileira, agravado com a ausência de um ensino de música regular que trabalhasse a linguagem e os

3 Ato repetitivo de regras e padrões do cotidiano visando a perpetuação cultural e de tradições. Encontra-se em oposição dialética à arte, que inventa, renova, transgride a cultura e seus padrões pré-estabelecidos, fundando novos paradigmas.

4 Algumas características dessa vocalidade singular do português falado no Brasil é uma sonoridade com predominância de sons nasais e guturais produzidos com o palato mole relaxado, diferente de outros idiomas onde o palato mole é naturalmente alçado. Essa característica provavelmente é decorrente da acomodação dos fonemas provenientes dos vários idiomas que influenciaram o nosso português, desde o Nhengatu — criado artificialmente pelos jesuítas para possibilitar a comunicação com os indígenas brasileiros no período colonial, e a língua geral paulista — até os diversos idiomas europeus e orientais que por aqui aportaram desde a invasão das terras brasileiras a partir de 1500, gerando uma complexidade fonética.

diversos universos musicais nas escolas.

Esses exemplos de generalizações, que geram confusões quando tomam uma parte pelo todo, também interferiram na espontaneidade e informalidade da invenção musical popular; numa cultura musical cada vez mais impregnada de clichês e estereótipos, a imaginação popular tornou-se contaminada pelos padrões repetidos à exaustão no crescente sistema de comunicação e entretenimento industrializado, impactando a ludicidade e espontaneidade típicas dessas manifestações.

Mas será que toda canção se encontra no âmbito da indústria da cultura? Onde se dá o limite entre a invenção cancional e a produção estandardizada dirigida à massa?

Canções e o consumo industrializado

A canção folclórica traz em sua essência musical e textual tradições muitas vezes antigas que permaneceram numa coletividade por meio da transmissão anônima e oral e da perpetuação de histórias, jogos e brincadeiras infantis, festas religiosas e comemorações sazonais, entre outras. Geralmente acompanhadas por movimentos ou danças possibilitam uma prática musical aberta a variações e reinvenções, que ao longo do tempo se perpetuam na memória da comunidade de uma forma dinâmica, agregando as transformações decorrentes do tempo. Neste caso, os parâmetros musicais e as formas de expressão são vivenciados a cada jogo/brincadeira ou festa folclórica, mantendo sempre as possibilidades para a *práxis* e a poética musicais. É uma produção espontânea e coletiva de canções oriundas de uma comunidade, atendendo as particularidades sociais e/ou religiosas de um agrupamento específico de pessoas. Geralmente essas tradições coexistem e sobrevivem à voracidade da indústria, mas podem também ser por ela absorvidas e padronizadas, perdendo então suas trajetórias de transformação, uma vez que alguns parâmetros musicais são fixados por meio de gravações e da repetição empreendida como estratégia de divulgação e de venda, distanciando-se de sua origem.

Segundo Pareyson, quando a arte apresenta um caráter social é chamada de arte popular, e é aquela que:

[...] canta e figura temas populares, obra coletiva e anônima do próprio povo, mas que agora é interpretada de modo mais conforme a estrutura da própria arte [...]. A arte popular é tal, não porque tenha sido feita pelo povo, mas porque tem o povo como assunto e como ambiente: nascida do povo e para o povo, tem como autor quem soube interpretar a alma popular, recolher temas, realizar suas aspirações, precisar seus gostos. [...] a arte realiza o mais difícil conceito de sociabilidade, porque ela fala a todos, mas a cada um de seu modo, e assim assegura uma universalidade através da individualidade e institui uma comunidade através da singularidade (PAREYSON, 2001 [1984], p. 118, 119 e 123).

A artesanaria popular perpetua-se em longa tradição, e, para Pareyson, dispõe de um caráter originário e ontológico, pois, diferente da revolução que busca iniciar um novo tempo rompendo com o passado, “a tradição é uma contínua recuperação da origem, [...] àquela origem de onde somente pode derivar uma regeneração do tempo” (*idem*, 2005 [1971], p. 47 e 49).

Assim, a tradição por meio da mimesis (imitação, representação) proporciona a conservação cultural e a poiesis (invenção) traz a inovação e a originalidade, comparada ao efeito da revolução; ambas deveriam co-existir numa relação dialética de conservação e transformação. No entanto, se essa relação se desfaz e prevalece uma ação destituída de origem ou de inovação, onde “continuar sem inovar significa apenas copiar e repetir, e inovar sem continuar significa fantasiar no vazio, sem fundamento [...], então a forma decai para a fórmula, o modelo para o módulo, o estilo para cunho, a obra para estereótipo e não aparece senão a inerte repetição, a estéril reprodução do imitador rasteiro” (*idem*, 2001 [1984], p. 137-138).

Já a canção popular, rural ou urbana, de autoria determinada, nascida como expressão espontânea de uma pessoa ou grupo, quando inserida num contexto comunitário mantém as mesmas possibilidades de reinvenção e performance da canção folclórica. No entanto, quando é absorvida pela indústria e passa por todo um processo de pasteurização, standardização e adequação aos padrões midiáticos, sofrendo a repetição necessária para sua aceitação, tende à fixar-se por meio da performance gravada — cujo alicerce é o fonograma —

transformando-se também em padrão e perdendo o contato com sua raiz originária, que regenera e atualiza a tradição no tempo. Esse tipo de produção de canções é alvo constante da indústria, pois fornece o material cancional que é modificado pela indústria e redirecionado para o público consumidor.

Para Pareyson (2001), a música produzida *para o povo*⁵ é imbuída de elementos que o representa e com ele se identifica, pois surge como expressão espontânea do povo e a ele se destina. A nosso ver, essa relação funcionou até a comunicação midiática assumir o controle da produção e veiculação musical, alterando profundamente essas relações entre tradições-cancionistas-comunidades. A música passa então a ser direcionada *para* o consumo povo, com frágeis elementos culturais que o identifica.

Finalmente, a canção popular de massa nascida dentro da fórmula-padrão da indústria da cultura, já pré-determinada à venda e consumo do sempre-igual, é elaborada e direcionada para determinado público alvo, visando atender às preferências convencionadas pela indústria do consumo como qualquer outro tipo de produto comercial (carro, roupa, shampoo, sabão em pó, etc.). A segmentação do mercado musical com a formação de grupos pré-estabelecidos – público infantil, adolescente, universitário, e as classes sociais padronizadas com suas cores A, B, C e D, etc. – direciona e determina a produção de canções a fim de controlar a manutenção dos padrões para o consumo. Assim, atualmente a canção de consumo dita “popular” não parece ser oriunda do povo, mas sim, para o consumo das massas, *kitschificada*⁶ e sem vinculação com as tradições originais que formaram o público ao qual são destinadas. Nesse contexto, a informalidade e espontaneidade são substituídas pela repetição de fórmulas cancionais bem aceitas, sempre por pouco tempo, sendo logo substituídas por outras que em nada renovam ou que remontam às origens das tradições de comunidades regionais que constituem uma sociedade.

Sobre essa manipulação da canção promovida pela indústria da cultura e a banalização da música nos meios de comunicação (presente em quase todos os lugares enquanto “música ambiente” no contexto do

5 Povo no sentido da doxia, do senso comum.

6 Termo utilizado pelo filósofo Umberto Eco para designar o processo de kitschificação, ou seja, o uso do efeito da obra de arte na produção de bens culturais de consumo padronizados. Ex: Sinfonia de Mozart com bateira, cortina com estampas da Monalisa, etc.

consumo), Stravinsky ressalta que “espalhando-a em todas as direções sem tomar certas precauções, oferecendo-a displicentemente a um público que não está preparado para isto, deixa-se esse público exposto a uma saturação mortal” (STRAVINSKY, 1994 [1a ed. 1942], p. 121).

A saturação do gênero canção popular urbana levou à uma estandardização e mudanças nos hábitos de audição, pois, dispensando o ouvinte do esforço de “seguir o fluxo musical concreto, como lhe dá, de fato, modelos sob os quais qualquer coisa concreta ainda remanescente pode ser subsumida” (ADORNO, 1941, p. 121), despojou a espontaneidade e a informalidade, desnecessárias numa escuta pré-digerida, e promoveu reflexos condicionados, principalmente aqueles ligados aos aspectos do ritmo e do movimento, responsáveis diretos pela estimulação catártica (*kathársis*⁷) do entretenimento, além de produzir um *gosto nivelador* (*idem*, 2011 [1a ed. 1973], p. 52) na sociedade de massa. Nesse sentido, a imitação foi o fio condutor dessa estandardização e a competição foi o seu processo, culminando na cristalização dos padrões, sendo excluído tudo que diferisse deles. “Entender música popular significa obedecer a tais comandos ao escutar. A música popular impõe os seus próprios hábitos de audição” (*idem*, 1941, p. 124). Adorno (1941) aborda o processo de *plugging* [literalmente, arrolhamento ou, como se diz vulgarmente, *enfiar guela abaixo* – (ADORNO, 1941)] como “uma continuação do processo inerente à composição e ao arranjo do material musical. A promoção pelo *plugging* almeja quebrar a resistência ao musicalmente sempre-igual ou idêntico, fechando, por assim dizer, as vias de fuga ao *sempre-igual*” (*ibidem*, p. 125).

A utilização do processo de repetição promocional da canção, o *plugging*, leva à institucionalização e estandardização dos hábitos de audição, conferindo à canção uma relevância psicológica que de outro modo não teria. Assim, a promoção é o inevitável complemento da estandardização.

Nesse contexto, a canção popular urbana é utilizada no modelo publicitário acima descrito como estrutura de distração e de desatenção e está ligada ao modo de produção e de mecanização

7 “A *Kathársis* é um efeito da *mimésis* sobre o receptor, o qual fecha o circuito dos diferentes, mas coexistentes, objectos da representação. Este efeito, que resulta de uma série de transferências psicanalíticas para o receptor, completa a relação entre realidade e arte” (MIRA, 2012, p. 8).

do trabalho (tal como a *Verfremdung* em Marx que sugere a alienação do trabalho, quando o pensar e o agir se tornam atividades distintas, ou mesmo a *Verfremdung* em Heidegger, uma alienação enquanto *esquecimento do ser*). Surge então o correlato não-produtivo dessa estrutura de produção: o *entretenimento industrializado*, controlado, dirigido. Realizado como forma de relaxamento sem envolver nenhum esforço de atenção e concentração, esse novo tipo de entretenimento envolve os sentidos num gozo de sensações que busca o próprio prazer e a simulação de emoções, provavelmente inexistentes ou imperceptíveis no massificado cotidiano da vida urbana atual.

Anteriormente à indústria da cultura, o entretenimento era associado às *ideias de jogo*⁸, brincar, diversão, desafio, ou seja, à atividade lúdica. O filósofo Herbert Marcuse (2013) vai mais longe quando aborda o entretenimento ligado originariamente à ideia do *Eros* — princípio da vida e do prazer — que trava uma constante luta com *Thanatos* — o princípio da morte e da realidade —, ou seja, a ideia do prazer, da diversão, da gratificação do jogo contrapondo-se à ideia do esforço laborioso do trabalho e seu caráter repressivo, (autossублиmação do prazer em submissão à racionalização). Nessa trajetória de especulação, a partir do pensamento freudiano em relação ao desenvolvimento civilizatório da humanidade, Marcuse resgata a ideia da *perversão do Eros*, que converteu-se apenas na ideia de sexualidade por conta da repressão dos instintos, e emprega-o no que, a seu ver, ocorreu com a atividade lúdica: a perversão da ideia de *entretenimento*, que transformou-se em uma atividade destituída de ludicidade e desafio, passando a ter um prazer mensurado, pré-dirigido e controlado industrialmente. Cores exuberantes e fortes, sons cada vez mais ensurdecedores, paladares picantes, situações limites que geram emoções fortes, são exemplos cada vez mais comuns nessa lucrativa área que produz um relaxamento padronizado e pré-digerido, promovendo a escapada da monotonia que se instalou no âmbito do trabalho, principalmente aqueles ligados à mecanização e à repetição de atividade.

Com o declínio da consciência, com o controle da informação, com a absorção do indivíduo na comunicação em massa, o conhecimento é administrado e condicionado. O indivíduo não sabe realmente o que se passa; a máquina esmagadora de educação e entretenimento une-o a todos

8 O jogo tem como único propósito a “gratificação dos instintos” e com fim em si mesmo (LANTOS, 1943, p. 117 *apud* MARCUSE, 2013, p. 164).

os outros indivíduos, num estado de anestesia do qual todas as ideias nocivas tendem a ser excluídas. E, como o conhecimento da verdade completa dificilmente conduz à felicidade, essa anestesia geral torna os indivíduos felizes. Se a ansiedade é mais do que um mal-estar geral, se é uma condição, um estado existencial, então esta chamada "idade de angústia" distingui-se pelo grau em que a ansiedade desapareceu de qualquer forma de expressão (MARCUSE, 2013, p. 81).

O ambiente lúdico é um mundo ficcional paralelo ao mundo real que une pessoas que se submetem por vontade própria às regras estabelecidas. Nesse artigo apontamos a possibilidade do ambiente lúdico também ter-se padronizado pela industrialização excessiva, escravizando o indivíduo em todo seu cotidiano.

Na sociedade do séc. XXI algumas características comportamentais como a angústia, o medo, a instabilidade e a insegurança promoveram, principalmente na parcela jovem, uma busca desenfreada por mecanismos de entretenimento industrializado que lhes garanta um alívio imediato e momentâneo de suas incertezas (Ex: seriados -TV e internet-, sagas cinematográficas com requintes de produção tecnológica, jogos e aplicativos nos celulares, só para citar alguns "passatempos"). No lugar de um filme com duração de duas ou três horas temos à disposição seriados na internet com várias temporadas e que promovem uma imersão duradoura no mundo ficcional de uma série. Esses sentimentos, como a angústia e o medo, estiveram sempre presentes nas sociedades dos vários períodos históricos, o que mudou foi a forma de enfrentá-los (ou não!). A busca pelo controle e dominação atualmente conta com requintes tecnológicos que manipulam a consciência dos indivíduos, mantendo-os num estado de anestesia, alienação e pseudo liberdade.

A canção, e em especial a popular urbana, assim como boa parte da produção cinematográfica e televisiva tornaram-se bens culturais de consumo amplamente oferecidos por essa indústria da cultura e do entretenimento no transcorrer do século XX, apoiadas em uma *mega* estrutura promocional e de eventos que fabrica artificialmente os *hits* e os artistas que farão sucesso (sempre por um período temporário). Grande parte da sociedade possui sua trilha musical particular (conectada e

disponível todo o tempo), contando com ajuda de *dispositivos móveis*⁹ cada vez mais numerosos e atrativos facilmente acessíveis a pessoas de diversas idades e condições econômicas (celulares, *tablets*, *iPod*, *iPad*, etc., todos conectados à internet), tornando-se assim consumidora passiva e obediente, ávida pela próxima novidade, distanciando-se da ideia (utópica) de uma sociedade que escolhe, trabalha e determina seu caminho histórico — utopia perseguida por muitas gerações. O filósofo francês Gilles Lipovetsky (2005) denominou esse comportamento de *pode tudismo*, surgido em nossa contemporaneidade como *processo de personalização*.

Sob a égide do consumo de massa e sua uniformização de comportamento, Lipovetsky destaca a face suplementar e inversa desse fenômeno de massa: “a acentuação das singularidades, a personalização sem precedentes dos indivíduos” (LIPOVETSKY, 2005, p. 86), ou seja, os produtos industriais passam a ser customizados pelo consumidor, tornando-os objetos particulares e singulares. Em resposta e reação ao processo de padronização e estandardização inerentes à indústria da cultura, ocorre o processo de personalização — ou deveríamos chamar de (pseudo) personalização: “Liquefação da identidade rígida do Eu e suspensão da primazia do olhar do Outro — em todos os casos o narcisismo funciona como agente do processo de personalização” (*ibidem*, p. 39) — basta lembrarmos das incontáveis auto-fotos (*selfie*) divulgadas a todo instante nas redes sociais.

O processo de personalização anexou a própria norma, assim como anexou a produção, o consumismo, a educação e a informação. A norma dirigista ou autoritária foi substituída pela norma ‘indicativa’, suave, pelos ‘conselhos práticos’, as terapias ‘sob medida’, as campanhas de informação e sensibilização por meio de filmes humorísticos e publicidades repletas de sorriso (*ibidem*, p. 44).

Uma vez isolados, os indivíduos enfraquecem seus vínculos sociais por estarem mergulhados num confortável ambiente hedonista, sempre

9 Sobre a frenética produção de numerosos e sofisticados dispositivos móveis, cada vez mais acessíveis a grande parte da população, Lipovetsky considera que “a dissipação dos grandes códigos estéticos, os extremismos das vanguardas transformaram de alto a baixo a percepção das obras, as quais se tornaram equivalentes a absurdos gadgets de luxo” (LIPOVETSKY, 2005, p. 137).

buscando uma satisfação narcisista, ambos decorrentes dessa estrutura de consumo cada vez mais individualizante. Perde-se a força social e cultural geradoras das tradições singulares das comunidades, que se perpetuavam e se renovam espontaneamente através do tempo.

Nesse contexto da industrialização da cultura, as dimensões estruturais da música sofreram profundas alterações com a estandardização para o consumo de massa, promovendo uma redução dos parâmetros básicos que a compõem (altura, duração, intensidade e timbre), bem como dos atributos de expressão (andamento, dinâmica e articulação) e nos princípios da poética musical (repetição, contraste e variação). No padrão da canção de consumo os parâmetros, os atributos e os princípios musicais foram reduzidos: o que se percebe é um ostinato rítmico em primeiro plano, que sofre mínimas ou imperceptíveis alterações de timbre, articulação e andamento durante a execução da canção, um acompanhamento harmônico (normalmente em movimento paralelo) realizado sempre pelo mesmo grupo instrumental (guitarra, baixo, bateria e teclados) e uma melodia de pequena tessitura localizada na região média da voz do intérprete, bem próxima à região de fala. A riqueza de timbres, ritmos, instrumentos e gestos melódicos singulares que constituíam as tradições musicais das diversas regiões brasileiras que muito influenciaram a música autoral popular e de compositores brasileiros (Villa Lobos, Camargo Guarnieri, Guerra Peixe, Osvaldo Lacerda, Mignone, Vilani-Cortes, Itiberê, entre tantos outros) perderam espaço para uma reduzida instrumentação (teclados, guitarra, baixo elétrico e bateria), bem como uma sensível redução dos gêneros, ritmos e modos melódicos utilizados.

A forma de percebê-los também se alterou, uma vez que a escuta musical tornou-se cada vez mais individualizada por meio dos já citados dispositivos sonoros e seus potentes fones de ouvido, que distanciam o ouvinte do som enquanto um fenômeno acústico. O som gravado acusticamente sofre interferência e transformação já em sua captação, bem como nas fases de mixagem e edição, retirando ou adicionando frequências e características timbrísticas, simulando ambientes acústicos diferentes da nossa percepção natural. Vale ressaltar que as pessoas perderam a noção da dificuldade de se criar um som no instrumento acústico.

EXEMPLO: Uma criança pega uma guitarra com distorção e com um toque gera um som forte em volume; essa mesma criança, se tocar

num violão conseguirá emitir um volume muito fraco. Uma analogia a essa situação é o uso da espada e da arma de fogo: dominar a técnica do corte da espada para gerar um estrago necessita de anos de treinamento e condicionamento, já a arma de fogo basta apenas apertar o gatilho.

Lipovetsky compreende essa situação como uma “geração de surdos” que se intimida diante do mundo real, e comenta:

Circulação, informação, iluminação trabalham para um mesmo enfraquecimento do real, o que, por sua vez, reforça o investimento narcisístico: uma vez o real tornando-se inabitável, resta o dobrar-se para dentro de si mesmo, o refugiar-se na autarquia, que a nova voga dos decibéis, dos fones de ouvido e dos concertos pop tão bem ilustra. Neutralizar o mundo pelo poder sonoro, fechar-se em si mesmo, flutuar e sentir no corpo o ritmo dos amplificadores. Hoje em dia o barulho e vozes da vida se tornaram parasitas, é preciso identificar-se com a música e esquecer a exterioridade do real (*idem*, p. 55).

Essa alienação gerada pelo auto-isolamento social é uma das graves consequências da manipulação e adestramento dos sentidos, que percebem apenas as distorções amplificadas do mundo real, tais como o medo, a violência e a exuberância do poder e do prazer inesgotável de quem o possui.

Entre padrões e singularidades

No Brasil encontramos em cada região comunidades com características singulares, mas que embaladas pelos mesmos meios de comunicação (acessíveis em quase todo território nacional) tem suas tradições fortemente influenciadas por padrões desligados de qualquer origem próxima e que também não promovem nenhuma renovação, pois partem de uma estrutura que visa apenas a manutenção do status de consumidor adestrado dos bens culturais do sempre igual. Independente da condição social e econômica, as classes sociais brasileiras apresentam um certo nível de adestramento em relação à

necessidade de consumo dos bens culturais industrializados; as parcelas mais favorecidas economicamente, distantes de suas origens e próximos de tendências globalizantes (na maioria das vezes estadunidenses), acabam por constituir uma camada social midiaticamente guiada por gostos culturais mais próximos aos das regiões do Texas e Miami (USA) do que Amazonas, Pernambuco, Santa Catarina ou Minas Gerais.

Para Marcuse (2013, p. 12), “o povo, eficientemente manipulado e organizado, é livre; a ignorância e a impotência, a heteronomia introjetada, é o preço de sua liberdade”.

A padronização do gosto tornou-se a regra, a negação do padrão é a exceção, e como tal precisa ser evitada pela indústria do relaxamento e prazer. No entanto, a sociedade é plural e nessas diversas camadas sociais encontram-se as exceções: pessoas que contrariam as tendências de seus contextos culturais, e são justamente essas que, por vezes, incentivam, e até mesmo promovem as pequenas transformações do âmbito cultural.

Oposta à esta situação provocada pela indústria da cultura — onde o momento do reconhecimento é o da fruição sensorial sem esforço, sem questionamento e sem liberdade de escolha (uma vez que a escolha já foi feita através do adestramento da sensibilidade promovida por essa mesma indústria) — encontra-se o universo provocativo e transgressor da arte, que para ser apreciada necessita da concentração e do esforço consciente da percepção, reconhecimento, identificação, análise, interpretação e compreensão, enfim, de um pensar crítico. Não é difícil concluir por que a arte e todas as atividades que envolvem o desenvolvimento da vontade e do pensar — o controle de sensações e emoções, as atividades de dialética e de análise — são suprimidas do nosso cotidiano contemporâneo (escola, trabalho, centros comerciais, programas radiofônicos e televisivos que visam somente a diversão e a venda, etc). A informalidade e a espontaneidade musical ainda vivem, de forma tênue e discreta, à margem dessa estrutura mercadológica e ideológica, numa luta constante de insana resistência.

Despertar essa postura crítica nas pessoas é fundamental para interferir nesta estrutura de controle e alienação por meio da auto-sedução dos sentidos. É uma estrutura totalitária e ideológica — pois serve às estruturas de exploração e repressão — que pode ser desvendada a partir de ações críticas no espaço educativo e formador das famílias à

escola, gerando novas possibilidades de resistência e de convívio-não-dirigido, na tentativa sempre de desenvolver a sensibilidade de forma espontânea, ampla e abrangente.

Partindo da construção de bons hábitos da audição, cuidando da percepção sensorial, principalmente a auditiva, e preservando o silêncio, a concentração e o entretenimento (agora enquanto atividade lúdica espontânea, não pré-dirigido e nem industrializado), a educação musical nas escolas, o ensino formal de música, o educador e a estrutura familiar podem contribuir para a diversificação do gosto musical dos jovens em formação (crianças, adolescentes), bem como dos adultos em geral, permitindo-lhes a escolha segundo os critérios por eles vivenciados e aprendidos, num processo vivo, dinâmico e mutável de análise e interpretação, desenvolvendo o juízo estético.

Outra postura fundamental para a resistência aos atuais paradigmas de padronização e alienação é a compreensão da música enquanto linguagem (caráter teórico e estético), utilizando seu caráter inventivo e poético para desenvolver o pensamento crítico por meio da especulação, do questionamento e da invenção. A apreciação e compreensão de obras de arte musicais constroem o referencial estético para o desenvolvimento desse pensamento crítico em música.

A prática musical, por sua vez, por meio do fazer e da repetição para alcançar melhorias na execução (repetição não idêntica de um mesmo trecho musical ora focando a expressão, ora a articulação, ou mesmo a correção de alguns parâmetros para o seu aperfeiçoamento performático) contribui no fortalecimento da vontade e da coragem, características importantes para a atividade artística. É no âmbito da compreensão, e não da *pré-compreensão*¹⁰, que se pode libertar e

10 Conceito trabalho pelo filósofo Martin Heidegger no livro *Ser e Tempo*, a estrutura de pré-compreensão (*Vorverständnis*) pode ser entendida como uma posição prévia, visão prévia e concepção prévia formadas pela nossa historicidade e tradição cultural, num processo complexo que envolve a interpretação e formação de (pre)conceitos sobre as coisas e o mundo. Essa concepção prévia situa-se num momento anterior ao ato de compreender e também precisa ser compreendida. Esse processo da pré-compreensão/ interpretação/compreensão descrito por Heidegger põe-se em movimento com o ato de interpretar, que por sua vez sempre se funda numa posição prévia: "o compreender guarda em si a possibilidade de interpretação, isto é, de uma apropriação do que se compreende", e que determinam nossas escolhas e comunicação, como a fala e a escuta que "fundam-se no compreender. [...] Somente quem já compreendeu é que poderá escutar" (HEIDEGGER, 2011 [1a ed. 1927], p. 223 e 227).

distanciar da influência determinante dos padrões culturais, formadores da concepção prévia advinda da história individual de cada pessoa, ou seja, superar os *pré-conceitos, pré-juízos e pré-condições*, enraizados durante a vida, na medida em que os compreenda de forma aberta e hermenêutica, e assim aproximar de novas possibilidades de escolhas. O processo da compreensão parte sempre da *pré-compreensão* das coisas, para então permitir, objetivamente, um estado de emancipação das ideias.

Podemos citar alguns projetos de formação musical que fundamentaram sua proposta pedagógica a partir das ideias acima discutidas, com as atividades musicais primordiais (poética, *práxis e teoria*) permeando o currículo e o ensino da música enquanto linguagem: *Música Criança* (FFCLRP-USP – idealizado pelo Prof. Dr. Rubens Ricciardi), *Tocando a Vida* do Instituto Aparecido Savegnago (Sertãozinho – SP – coordenação de Lucas Galon)¹¹, *ALMA – Academia Livre de Música e Artes de Ribeirão Preto* (coordenação de Lucas Galon), os quais vêm impactando o ensino de música regionalmente também em termos artísticos e sociais, trabalhando na maioria dos casos com crianças e adolescentes advindos de camadas sociais de baixa renda, alguns em situação de risco.

Os processos de compreensão e de emancipação crítica dos padrões são condições primordiais para a invenção poética na arte e para o questionamento na filosofia, cabendo a elas a função libertadora do pensamento, transgressora, provocativa e geradora de dúvidas. No entanto, mesmo a arte sofreu grande interferência desses processos de reprodução e massificação, como aponta Walter Benjamin (1993 [1935]) quando trata da *reprodutibilidade técnica da obra de arte*.

A repetição e a padronização, inerentes no processo do alto desempenho que a *reprodutibilidade técnica* atingiu durante o século XX, modificaram e interferiram em várias áreas do conhecimento humano, como a arte, por exemplo, que para Benjamin é um “processo novo” (BENJAMIN, 1993 [1935], p. 166) que se desenvolve de forma intermitente e com intensidade crescente na história da humanidade,

11 Sobre o projeto *Tocando a Vida* do Instituto Aparecido Savegnago ver a tese de doutorado *O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria – processos de formação alternativos à indústria da cultura* de Cristina M.E. C.J. Camargo, p. 138 a 170.

transformando vários elementos ligados à arte, como a sua significação social, a recepção e percepção artística e a autenticidade da obra. Essa última passou a ter, a partir da reprodutibilidade técnica, uma “existência serial” (*ibidem*, p. 168), fazendo com que a obra de arte perdesse a sua *aura de singularidade, durabilidade e unicidade*, mas em contrapartida gerou maior acessibilidade à obra de arte, ou o *efeito dela à massa*.

Essa massificação, possível por meio dos processos técnicos de repetição e de padronização de parâmetros e elementos, gerou uma simplificação do objeto (re)produzido, seja ele artístico ou não, a ponto da obra “ser criada para ser reproduzida” (*ibidem*, p. 171), emancipando-a da função ritualística e de devoção, e transportando-a para a esfera do entretenimento distraído e acrítico, modificando a relação da massa com a arte e atingindo a concepção poética da obra graças ao aperfeiçoamento dessas técnicas (no sentido de meios) de reprodução, como afirma Benjamin :

A arte contemporânea será tanto mais eficaz quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto menos colocar em seu centro a obra original [...] Quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica, [...]. Desfruta-se o que é convencional, sem criticá-lo; critica-se o que é novo, sem desfrutá-lo (*ibidem*, p. 180, 187 e 188).

As manifestações poéticas, das mais diversas origens e características, são rapidamente absorvidas por essa indústria da cultura, por ela pasteurizadas, assimiladas e devolvidas como produto de consumo e entretenimento para a massa consumidora, demonstrando um espetacular poder de controle e manipulação. Nada escapa a essa voraz indústria, e até mesmo as manifestações mais resistentes e contrárias são por ela utilizadas e absorvidas, dispersando e dissipando a iniciativa de resistência, com ironia e humor, ao incorporá-la ao status quo do consumo do entretenimento e do padrão.

Esta confusão gerada pela indústria da cultura coloca no mesmo caldeirão bens culturais criados com o intuito da eficácia da venda, como vários segmentos da canção de consumo, canção popular urbana e obras de arte que são frutos de uma artesanía, de singularidade

poética e visão de mundo. Estabeleceu-se uma *mimesis* esvaziada de *poiesis* (invenção) construída a partir da aliança do capital com a indústria, com a ciência e a tecnologia, com padrões pré-estabelecidos e em sua maioria redutivos, que acabam por coibir qualquer modificação no *status quo* do consumo. Quando a indústria da cultura deslocou o poder político para a economia e a cultura passou a ser um bem capital produzido por essa indústria, adveio daí a massificação de produtos de consumo, que com o incremento da tecnologia tornou os bens culturais esvaziados de *poiesis* (invenção, poética), concebidos apenas pela imitação e reprodução de estereótipos. Estabeleceu-se uma nova relação: a *mimesis* da *mimesis* – repetição da repetição – distanciada da invenção ou de qualquer poética que pudesse transgredir e alterar o padrão do *sempre igual*.

Esta indústria do entretenimento e do consumo alcançou sem muita resistência os seus objetivos no Brasil, invadindo e contaminando vários setores da sociedade, principalmente a educação, que por essência é *mimética* – realiza-se no âmbito da cultura – reduzindo-a a um adestramento técnico. Essa educação adestradora está inserida na crescente proletarização/tecnicização e na massificação da sociedade e é parte desse processo de auto-alienação da massa.

Já a *poiesis*, com suas singularidades e excessões, perigosamente questiona, transforma, altera, transgride, gerando um desequilíbrio quando desenvolve um pensamento dialético e articulado com os fundamentos da poética, *práxis* e teoria, que rompe as fronteiras da música e da arte e provoca no indivíduo uma mudança no seu modo de ver, analisar e interagir com as coisas e o mundo. Desperta-se então no indivíduo um pensamento emancipado dos padrões impostos pela indústria da cultura, impedindo-o de tornar-se refém da manipulação inerente ao consumo mercadológico, e que começa de fato a exercer seu poder de escolha.

Essa discussão faz parte de um *Zeitgeist* (espírito do tempo) próprio de nossa época, que contempla sociedades complexas, com necessidades diversas e singulares, mas que se encontram culturalmente estandardizadas e massificadas, inseridas no paradigma de consumo dos bens culturais e industriais, já pré-digeridos, perpetuando a sobrevivência do atual sistema econômico.

Nesse sentido, uma educação fragmentada e adestradora facilita e colabora com a perpetuação desse *status quo*. Essa estrutura de consumo cultural contaminou também o ensino da música

no Brasil, que, salvo em raras instituições educacionais e musicais, sofre profundamente a hegemonia dos paradigmas da indústria da canção como modelo para a formação musical, determinando um distanciamento do conhecimento até hoje produzido.

A dominação do âmbito cultural — aqui entendido como os padrões, regras, hábitos e tradições que regem o cotidiano — foi o *pulo do gato* da indústria da cultura para a colonização da alma dos indivíduos inseridos nas sociedades urbanas e, em boa parte, das rurais. Uma vez controlada a construção e a formação da sensibilidade/percepção (gosto e juízo estético) com a padronização dos bens culturais (dos itens necessários aos mais supérfluos), o processo de subjugação do homem tornou-se cada vez mais eficaz, produzindo a sensação de uma (pseudo) liberdade de escolha dentre as incontáveis possibilidades de bens de consumo, ironicamente num momento em que as “realizações materiais e intelectuais da humanidade parece permitir a criação de um mundo verdadeiramente livre” (MARCUSE, 2013, p. 20). Apoderando-se do universo da cultura, a indústria promoveu o adestramento dos sentidos através da colonização, padronização e nivelamento do gosto pessoal; interferiu na formação do juízo estético ao generalizar e confundir epistemologicamente teorias, universos e conceitos, transformando alguns elementos de uma determinada cultura em produtos de consumo massificado para todo o mundo.

Assim, graças à estrutura mercadológica constituída desde o início do século XX, proveniente do sistema capitalista e a que denominamos indústria da cultura, a música hoje, em sua grande maioria, não é necessariamente fruto de uma artesanía popular, espontânea e lúdica, representante de tradições e características singulares de comunidades regionais, mas sim, é uma produção cancional direcionada para um consumo industrializado.

No entanto, excessões acontecem e a força do *Eros* — explosão libidinosa e instintiva da invenção e imaginação — pode escapar das estruturas de controle/exploração/repressão e, de alguma forma, revitalizar o cancionero folclórico e o popular autoral, subvertendo a ordem do controle e do consumo dirigido; ou então, uma explosão estética¹² e artística pode ocorrer através do universo transgressor da Arte, inaugurando novos paradigmas e fundando nova história. Mesmo que raras, são as excessões e suas singularidades que iniciam o caos das transformações.

12 Relacionada a estesia, sensibilidade, percepção sensorial.

Referências

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

ADORNO, T. W. & SIMPSON, G. On popular music. In: HORKHEIMER, Max, ed. *Studies in philosophy and social science*. Trad. Flávio R. Kothe. Nova York: Institute os Social Research, 1941 [1941], v. IX, p. 17-48.

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

ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira* (publicado em 1928). 3ª ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993 [1935].

CAMARGO, Cristina M. Emboaba da C. J. de. *O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria – processos de formação alternativos à indústria da cultura*. São Paulo, 2014, 214 f. Tese de doutorado: PPGMUS ECA USP.

FUBINI, Enrico. *Estética da Música*. Lisboa: Edições 70, 2012.

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

_____. *Ser e Tempo*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011 [1ª ed. 1927].

LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch. 1ª ed. brasileira; Baruer, SP: Manole, 2005.

MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Trad. Álvaro Cabral. 8ª. ed. Rio de Janeiro: ITC, 2013.

MIRA, David Moedas. *As sombras de Platão ao Realismo de Iracema: a representação do Real no Cinema*. Dissertação de Mestrado [61p.]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências sociais e humanas, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música. História cultural da música popular*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993 [1954].

_____. *Verdade e Interpretação*. Trad. Maria Helena Nery Garcez, Sandra Neves Abdo. 1ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1971].

_____. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1984].

STRAVINSKY, Igor. *Poética Musical em 6 lições*. Trad. Luiz Paulo Horta. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996 [1ª ed. 1942].

TATIT, Luiz. *O Século da Canção*. Cotia - SP: Ateliê, 2004.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História da Música Popular*. 6ª ed. São Paulo: Art Editora, 1991.

_____. *Música popular: do gramofone ao rádio e TV*. São Paulo: Ática, 1981.

WISNIK, José Miguel. *Machado, Maxixe.Teresa* - Revista de Literatura Brasileira, n. 4/5. São Paulo: 2004.

Sobre a autora

Doutora em musicologia pela PPGMus ECA/USP, é docente efetiva do Departamento de Música da UDESC (SC), responsável pela área de Regência Coral, Coral e prática de conjunto.

Recebido em 24/04/2017

Aprovado em 21/09/2017

PALHETAS DE OBOÉ: CONFEÇÃO, MATERIAIS E FERRAMENTAS¹

OBOE REEDS: MAKING, MATERIALS AND TOOLS

Josiane Cristina Cicolani
Universidade de São Paulo
josiane.marques@yahoo.com.br

Simone Gorete Machado
Universidade de São Paulo
simonegorete@usp.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo organizar informações sobre a confecção de palhetas e o manuseio das ferramentas necessárias para esse fim. Será abordado um breve histórico do instrumento e seus antecessores, expondo a evolução dos primeiros oboês até os modelos atuais. Também serão abordados temas como a origem das canas, região em que estas são cultivadas, e os procedimentos desenvolvidos, desde a cana *in natura* até o processo final da raspagem. Outros tópicos do trabalho incluirão: moldagem e amarração das canas, tipos de raspagens com abordagem detalhada na raspagem alemã e as ferramentas necessárias para todos os procedimentos pelos quais se chega ao final do processo em que a palheta esteja funcionando com equilíbrio, ressonância e flexibilidade.

Palavras-chave: oboé; palheta; raspagem.

Abstract

This work's goal is to guide the beginner in oboe's playing on the preparation of their own reed along with suggestions on how to handle the utensils necessary for this task. We present here a short history of

1 CICOLANI, J.C. **Palhetas de oboé**. 2015. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso - Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

the instrument and its predecessors showing the evolution from the first oboes to the contemporary models. There will also be presented topics such as the cane's origin, its source, region and procedures on how to go from the cane *in natura* until the last part of the scraping. In addition, we detailed the canes' molding and mooring procedure along with its scraping, specially the german kind. We hope to contribute to the craft that leads towards a balanced, flexible and vibrant sounding reed.

Keywords: oboe; reed; scraping.

Lista de figuras

Figura 1: Zurna (Fonte: Neuhaus et al., 1998).

Figura 2: Charamela (Fonte: Burgess; Haynes, 2004).

Figura 3: Palhetas (Fonte: Burgess; Haynes, 2004).

Figura 4: Cana em tubos (Fonte: Neuhaus et al., 1998).

Figura 5: Prê-goiva (Fonte: <http://images.google.com/>).

Figura 6: Goiva (Fonte: <http://images.google.com/>).

Figura 7: Canas goivadas (Fonte: acervo da autora).

Figura 8: Micrômetro (Fonte: acervo da autora).

Figura 9: Molde Chiarugi nº2 (Fonte: acervo da autora).

Figura 10: (A) Cabo do molde; (B) Cabo com o molde (Fonte: acervo da autora).

Figura 11: Modelos de Mandril (Fonte: acervo da autora).

Figura 12: Linha de Nylon (Fonte: acervo da autora).

Figura 13: Lingueta de madeira, plástico e metal (Fonte: acervo da autora).

Figura 14: Tubo (Fonte: acervo da autora).

Figura 15: Pedra para afiar (Fonte: acervo da autora).

Figura 16: Assentador de fios (Fonte: acervo da autora).

Figura 17: Paquímetro (Fonte: acervo da autora).

Figura 18: (A) Rolo de arame; (B) Arame abrindo a palheta (Fonte: acervo da autora).

Figura 19: Alicates de bico (Fonte: acervo da autora).

Figura 20: (A) Bloco de corte; (B) Guilhotina (Fonte: acervo da autora).

Figura 21: Guia ou marcador (Fonte: acervo da autora).

Figura 22: Facas de chanfro duplo e simples (Fonte: acervo da autora).

Figura 23: Borracha de látex (Fonte: acervo da autora).

Figura 24: Lixa d'água (Fonte: acervo da autora).

Figura 25: Cana goivada e moldada (Fonte: acervo da autora).

Figura 26: Tabela de medidas para moldes. (Fonte: Ledet, 2008).

Figura 27: (A) Cana recém-molhada para ser moldada; (B) Cana pronta para ser moldada (Fonte: acervo da autora).

Figura 28: Cana dobrada ao meio (Fonte: Neuhaus et al., 1998).

Figura 29: Corte das laterais da cana (Fonte: Neuhaus et al., 1998).

Figura 30: Cana no molde. (Fonte: Making Oboe Reeds, Shalita, 2003).

Figura 31: Cana com borracha de látex (Fonte: acervo da autora).

Figura 32: Cana com overlap (Fonte: acervo da autora).

Figura 33: Cana no paquímetro medindo 75 mm (Fonte: acervo da autora).

Figura 34: (A) Marcação do final do tubo; (B) Cana marcada no mandril (Fonte: acervo da autora).

Figura 35: Mão segurando o carretel e a linha (Fonte: Neuhaus et al., 1998).

Figura 36: Amarrando a cana (Fonte: acervo da autora).

Figura 37: Virada da linha (Fonte: acervo da autora).

Figura 38: Fazendo o nó na palheta (Fonte: acervo da autora).

Figura 39: (A) Cana com dois nós; (B) Cortando a linha com estilete (Fonte: acervo da autora).

Figura 40: Cana amarrada (Fonte: acervo da autora).

Figura 41: Partes da cana. (Fonte: Neuhaus et al., 1998).

Figura 42: Molhando a ponta da palheta (Fonte: acervo da autora).

Figura 43: Marcação e raspagem da ponta (Fonte: acervo da autora).

Figura 44: (A) Cortando a ponta; (B) Ponta aberta (Fonte: acervo da autora).

Figura 45: (A) Raspando a ponta com a lixa; (B) Ponta já raspada (Fonte: acervo da autora).

Figura 46: Marcação do início da raspagem (Fonte: acervo da autora).

Figura 47: (A) Marcação da coluna; (B) Marcação do lado direito (LD) e do lado esquerdo (LE) (Fonte: acervo da autora).

Figura 48: Marcação da raspagem da ponta (Fonte: acervo da autora).

Figura 49: Raspando a ponta da palheta (Fonte: acervo da autora).

Figura 50: Medindo a ponta da palheta com micrômetro (Fonte: acervo da autora).

Figura 51: “Degrau” na ponta da palheta (Fonte: acervo da autora).

Figura 52: Marcação do “W” (Fonte: acervo da autora).

1. Introdução

O que fazer quando, no início do aprendizado de oboé, a palheta se torna um grande empecilho para o desenvolvimento técnico e musical? Quando e como devo adquirir o material necessário para confeccionar a palheta? Essas são dúvidas comuns entre os iniciantes de oboé, pois a palheta é um elemento primordial para que haja evolução na aprendizagem. Diferente de muitos instrumentos, em se tratando do oboé, não basta investir apenas na compra do instrumento musical, mas também na aquisição do material para a confecção das palhetas. Embora existam palhetas já disponíveis para o uso no mercado, nem sempre elas funcionam em determinadas regiões geográficas, pois são suscetíveis às variações climáticas, sendo necessário um ajuste por parte do instrumentista.

Para que o musicista faça sua própria palheta, quanto antes as ferramentas e os materiais forem adquiridos, melhor. Desse modo, a evolução no aprendizado musical poderá ser paralela ao aprendizado da confecção. Entretanto, é importante que se tenha orientação específica de um especialista, desde os primórdios do estudo, em ambos os assuntos. Além do mais, muitos alunos, por residirem longe dos grandes centros de ensino musical, encontram ainda dificuldades quanto ao acesso a professores e às informações corretas de como proceder nos estudos específicos desse instrumento. Este é um dos fatores que contribuem para que muitos alunos desistam da oportunidade de aprenderem a manejar esse instrumento. Estas são razões que justificam o presente estudo desenvolvido com o intuito de auxiliar os iniciantes no aprendizado do oboé proporcionando-lhes orientações para a confecção de palhetas.

Histórico

O princípio da utilização de palhetas duplas para a produção de som em instrumentos musicais é muito antigo. Pesquisas de Geoffrey Burgess e Bruce Haynes (2004), ambos oboístas e musicólogos, relatam no livro *The Oboe* que, por volta de 3000 a.C, surgiram instrumentos de palheta dupla na região da Mesopotâmia. Foram encontradas representações pictóricas de instrumentos desse tipo no Egito desde o

ano 2000 a.C. Na Grécia, existia o aulos, que foi difundido posteriormente em Roma com o nome de Tibia. Esses instrumentos perderam espaço para outros aerófonos, por volta do século V, com as invasões dos povos do norte e só reapareceram por volta do século VIII com a invasão da Península Ibérica pelos árabes, que muito utilizavam a Zurna para eventos em ambientes externos (Burgess; Haynes, 2004, p.7-9).

Zurna é um instrumento que tem uma aproximação maior com o conhecido oboé por utilizar palheta dupla e ter o corpo cônico. Era construído em madeira de árvores frutíferas, possuía seis ou sete furos, campana aberta e variava em tamanho e afinação (Figura 1). A palheta da Zurna podia ser feita de junco, caule ou folha de milho, capim, folha de palma, palha ou outro material flexível. A palheta era tão flexível que se os lábios a tocassem, inibiria a vibração da mesma. Então, se fez necessária a utilização de um disco de metal denominado *pirouette*, também chamado de virola, que servia para apoiar os lábios, deixando a palheta completamente dentro da boca (Burgess; Haynes, 2004, p. 15-21).



Figura 1: Zurna (Fonte: Neuhaus et al., 1998).

Durante os séculos XII e XIII, a Zurna passou por algumas modificações na Europa e deu origem à Charamela. O corpo do

instrumento ainda era uma única peça, porém se tornou mais longo e a palheta um pouco mais longa e ligeiramente mais estreita. Ainda possuía o *pirouette*, mas esse se aproximou um pouco mais da palheta, permitindo que os lábios tocassem a base dela. Dessa forma havia controle parcial da palheta, que nesse momento passa a ser produzida com cana *Arundo Donax*. O aumento do comprimento do instrumento e da palheta somados ao estreitamento da palheta e a utilização de uma cana específica, tornaram a Charamela um instrumento mais sonoro que a Zurna (Figura 2). Este instrumento reinou da metade do século XIII até meados do século XVII, quando acontece o surgimento (cerca de 1657) do oboé francês.



Figura 2: Charamela (Fonte: Burgess; Haynes, 2004).

O oboé francês, instrumento sucessor da Charamela, do qual evoluiu o atual oboé, surgiu por volta do ano de 1650 na corte de Louis XIV. Jean Hotteterre I, gaiteiro da corte e construtor de muitos instrumentos, juntamente com Michel Philidor, virtuoso de muitos instrumentos de sopro, inventaram o oboé francês. No período renascentista, ocorreram mudanças na música como a passagem da polifonia para a monodia, convencionando o baixo contínuo na harmonia. Também houve mudanças na formação performática. A charamela era utilizada em conjuntos de diferentes tamanhos, que costumavam se apresentar em ambientes externos. Nessa época a música não era escrita especificamente para charamelas. Já o oboé surgiu para ser tocado em ambientes internos, com a função de solista e colaborador orquestral, enfatizando a arte da retórica da música barroca. O novo oboé francês tinha seu corpo dividido em três partes e sua perfuração interna era ligeiramente mais estreita.

O diâmetro dos furos no tubo do instrumento fora reduzido, com os quais produziram-se as diferentes notas no tubo cilíndrico do oboé, mas a principal mudança foi a retirada do *pirouette*, surgindo um novo estilo de palheta, que podia ser controlada pelos lábios. Pela primeira vez, um instrumento de palheta dupla tinha sua sonoridade controlada, mais refinada e adequada a ambientes internos. O som desse instrumento era próximo do oboé atual, mas possuía menos harmônicos agudos, devido a sua palheta ser mais larga. Sabe-se que as palhetas, nesse período, possuíam 9,5 mm de largura e 98 mm de comprimento (Burgess; Haynes, 2004, p. 98). A palheta utilizada na atualidade tem cerca de 7 mm de largura e 71 mm de comprimento. Este novo instrumento logo desfrutou de imediato sucesso internacional.

Durante o século XVIII, o instrumento ganhou de duas a três chaves (oboé barroco do início do século XVIII) e logo evoluiu para o oboé clássico ainda no final do século. Provavelmente, as mudanças mais importantes foram o estreitamento progressivo do corpo e a adição de seis a dez chaves. As palhetas usadas nesses instrumentos ainda eram mais largas do que as de hoje; mediam por volta de 8 a 10 mm (Ledet, 2008, p.36).

Os principais avanços do século XIX consistem em estreitamento e uma forma ligeiramente diferente do corpo do oboé: mudança da madeira (antes de árvores frutíferas para ébano ou granadilla), estabilização da afinação, adição de chaves, melhor localização dos

furos e estreitamento das palhetas. Instruções detalhadas do processo de fabricação de palhetas começaram a aparecer no séc. XIX, mas a maioria das informações eram passadas oralmente, o que é mantido atualmente (Figura 3).

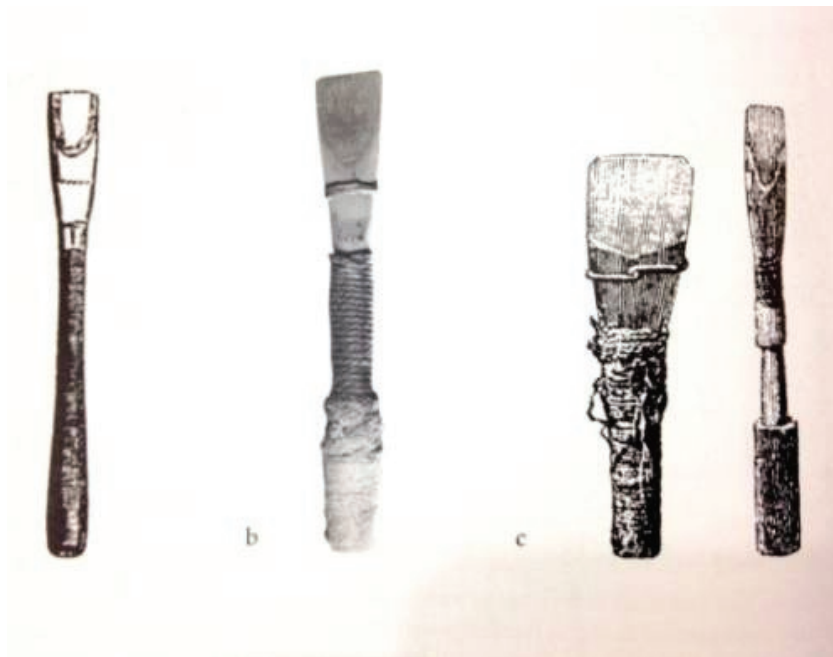


Figura 3: Palhetas (Fonte: Burgess; Haynes, 2004).

Em suma, o corpo do oboé se tornou mais estreito através dos séculos, mais chaves foram adicionadas para facilitar a técnica e a afinação, a madeira utilizada para a fabricação do corpo foi cada vez mais pesada para melhorar a ressonância e graças aos princípios de Boehm, Helmholtz, e avanços na ciência da acústica, os furos tonais evoluíram em espaçamento, tamanho e corte para melhorar na afinação e reação. Por fim, a palheta se tornou mais controlável pelos lábios à medida que se livrou do *pirouette*, estreitou-se e ficou menor. Todas essas transformações afetaram no timbre do instrumento e, conseqüentemente, no raspado da palheta. Por outro lado, a mecanização do oboé afetou o desenho da palheta. Com a introdução da chave de oitava, não eram mais necessárias palhetas tão longas para suportar a pressão do ar com maior frequência de notas acima do ré3. Também se fazia

necessária a utilização de palhetas um pouco mais duras.

Com o crescimento da orquestra, que multiplicou de tamanho, o oboísta teve que enfrentar grandes salas de concerto e uma música muito mais densa, necessitando de uma palheta que tivesse maior ressonância sonora, de modo a sobressair em um contexto e não perder o refinamento em outro. Nos séculos seguintes, os oboístas fizeram muitos experimentos com palhetas e se tornaram mais minuciosos no assunto. No século XX ficaram definidas algumas escolas de estilo de palhetas, que buscavam, cada uma dentro de seu espaço, uma determinada sonoridade e estilo de interpretação. Segundo Ledet (2008), se destacaram por uma uniformização as escolas:

- **FRANCESA:** buscava proeza na técnica e comodidade para a execução de articulação leve. Oferecia pouca resistência na coluna de ar e na embocadura. Isso se conseguia raspando o primeiro terço da palheta, inclusive o coração. Possuía goivado fino (0,5mm), raspado curto (8 mm, ou menos), ponta muito fina e comprida.
- **ALEMÃ:** buscava espectro sonoro nos primeiros harmônicos e enfraquecia os agudos para tirar a aspereza do timbre. Consequia isso com um raspado curto, coração pronunciado e goivado mais fino. Esse sistema exigia uma embocadura mais ativa.
- **AMERICANA:** essa escola é, supostamente, uma derivação, agora já bem distante, da escola francesa. Seu criador foi Marcel Tabuteau, um francês que se radicou nos EUA, que juntamente com seus alunos conseguiu domínio quase total no país. Com a ponta e o raspado mais longo, os adeptos dessa escola buscam um timbre com espectro de harmônicos mais amplo e resistência menor à embocadura, para uma execução cômoda. A embocadura influencia pouco na sonoridade em comparação com outras escolas.
- **HOLANDESA:** goivado grosso (0,75-0,8mm), forma larga (7,5-8mm), tubo muito curto (42mm) e raspado relativamente longo (dois terços da cana). Desenvolvida por Jaap Stotijn. Conseguiram menos esforço para o oboísta em relação à pressão labial buscando relaxamento e flexibilidade. A moldagem larga e o goivado grosso garantiam um som estável e com boa projeção (Ledet, 2008, p.88-101).

3. Ferramentas

Uma das principais dúvidas dos estudantes de oboé quando se dispõem a confeccionar as próprias palhetas está relacionada à aquisição dos materiais necessários para que isso seja possível. Nesta etapa do aprendizado o aluno se depara com o alto custo das ferramentas que, por serem muito específicas, são encontradas com restrições de acesso e variedades de revendedores, principalmente no Brasil. A maioria desses produtos são importados e isso gera um custo alto.

Existem no mercado alguns profissionais que disponibilizam a palheta pronta para a venda, mas nem sempre funcionam como o esperado, pois a variação climática e a combinação instrumento-palheta pode não ser a ideal para o equipamento ao qual esteja sendo usada. Por isso, a necessidade do oboísta de aprender a confeccionar as próprias palhetas. As ferramentas básicas que devem ser priorizadas nessa etapa do aprendizado são: canas, tubos, linha, mandril, lingueta, paquímetro ou uma régua, que serão apresentadas a seguir:

3.1 Cana

De nome científico *Arundo Donax*, da família *Poaceae*, a cana é uma espécie de planta com flor, nativa das águas frescas do Mediterrâneo, da qual são retirados os tubos, os quais passam pelos processos de pré-goivagem e goivagem que darão origem às lâminas da palheta. Diferentemente da popular cana-de-açúcar, a *Arundo Donax*, também chamada de cana-do-reino, é a única espécie adequada para a produção de palhetas, por ter boa flexibilidade e qualidade de ressonância.

Uma das recomendações constatada é a de que a seleção das canas deve ser feita entre as que possuem a casca lisa e brilhante, evitando-se os tubos de cor esverdeada, que estejam torcidos e ovalados. Normalmente, desses tubos originarão canas moles, que afetarão o som (Figura 4).



Figura 4: Cana em tubos (Fonte: Neuhaus et al., 1998).

A Figura 4 demonstrou os tubos com dois a três anos de cultivo, que passaram pelos processos de descascagem, secagem e estocagem. Na descascagem, também chamada de debastagem, é retirado o excesso de material externo da cana. Na secagem, a cana fica na posição vertical, dispostas como feixes. No final do processo, é feita a estocagem, onde a cana fica armazenada para que possa ser usada para as próximas etapas da confecção das palhetas.

É importante salientar que quanto mais tempo a cana ficar na estocagem, mais seca ela se manterá, o que possibilitará melhor qualidade para a confecção das palhetas. Algumas marcas utilizadas são: *Loree, Madame Guis, Aleaude, Rigoti, Glotin e Berteloth*.

3.2 Pré-Goiva

Com esta máquina, corta-se o tubo em 76 milímetros (mm) e extrai-se a madeira do interior do mesmo para que seja goivada, posteriormente (Figura 5).

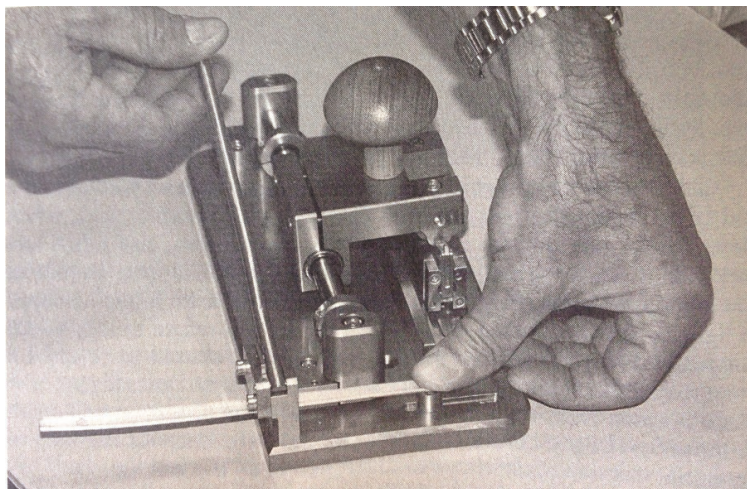


Figura 5: Pré-goiva (Fonte: <http://images.google.com/>).

3.3 Goiva

Com esta outra máquina, é retirado o excesso do interior da cana e o acabamento do processo de goivagem, onde já se tem a medida final para que a cana fique com a espessura de 56 a 60 mm, variando de acordo com a espessura que se quer a cana (Figura 6).



Figura 6: Goiva (Fonte: <http://images.google.com/>).

Esses dois equipamentos, pré-goiva e goiva, são de alto custo, o que dificulta sua aquisição. Por esse motivo, muitos oboístas adquirem as canas previamente goivadas (Figura 7).



Figura 7: Canas goivadas (Fonte: acervo da autora).

3.4 Micrômetro

Este equipamento mede com precisão a espessura da cana por meio de um parafuso micrométrico. Também possui uma lingueta que possibilita medir a espessura de cada lâmina da palheta, separadamente, obtendo maior precisão também no momento da raspagem, possibilitando maior igualdade simétrica na espessura das lâminas (Figura 8).



Figura 8: Micrômetro (Fonte: acervo da autora).

3.5 Molde

O molde é um objeto de metal, pelo qual se coloca a cana a fim de se estabelecer o tamanho e as medidas padrões para a confecção das palhetas (Figura 9).



Figura 9: Molde Chiarugi nº2 (Fonte: acervo da autora).

3.6 Cabo do Molde

O cabo é onde se coloca o molde para que a cana seja moldada (Figura 10).

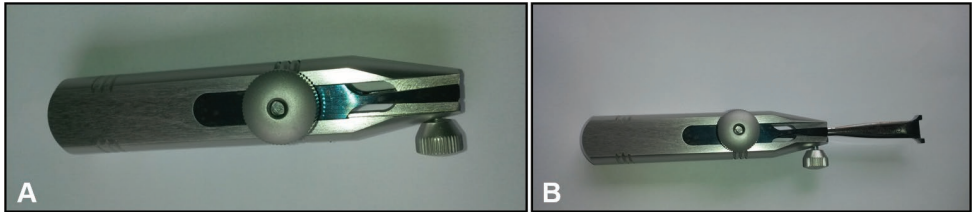


Figura 10: (A) Cabo do molde; (B) Cabo com o molde (Fonte: acervo da autora).

3.7 Mandril

O mandril é colocado dentro do tubo. É utilizado desde o processo da amarração até o final da raspagem (Figura 11).



Figura 11: Modelos de Mandril (Fonte: acervo da autora).

3.8 Linha de nylon

É usada para amarrar a cana por ser muito resistente (Figura 12).



Figura 12: Linha de Nylon (Fonte: acervo da autora).

3.9 Lingueta

A lingueta é utilizada na raspagem. É colocada entre as duas lâminas da palheta para que se tenha maior apoio e precisão. Pode ser de madeira, plástico ou metal (Figura 13).



Figura 13: Lingueta de madeira, plástico e metal (Fonte: acervo da autora).

3.10 Tubo

O tubo é feito de metal e a base onde é colocada no oboé é revestida com cortiça. Existem várias marcas e medidas de tubos. A escolha do tubo está relacionada à afinação do instrumento. Para instrumentos com tendências de afinação “alta”, recomenda-se tubos menores; para instrumentos com tendências de afinação “baixa”, tubos maiores. Os tubos são reutilizáveis, devendo-se lubrificar a cortiça com vaselina sólida ou manteiga de cacau para que tenham maior durabilidade (Figura 14).



Figura 14: Tubo (Fonte: acervo da autora).

3.11 Pedra de afiar

São pedras utilizadas para afiar as facas utilizadas na raspagem das canas. A mais usada é a Pedra Japonesa. Recomenda-se utilizar pedras de gramatura 1000 (Figura 15).



Figura 15: Pedra para afiar (Fonte: acervo da autora).

3.12 Assentador de fios

Mantém o fio da faca afiada pela pedra, anteriormente. Possui uma base de madeira e duas superfícies das laterais revestidas com couro, um lado mais abrasivo e outro menos (Figura 16).



Figura 16: Assentador de fios (Fonte: acervo da autora).

3.13 Paquímetro

É uma régua graduada em mm, usada para medir o comprimento da palheta (Figura 17).



Figura 17: Paquímetro (Fonte: acervo da autora).

3.14 Arame

É usado também na amarração da cana ao tubo e para se obter maior abertura das duas lâminas quando a ponta da palheta fica muito fechada, dificultando a passagem do ar. O arame mais indicado é o de latão com espessura de 0.35mm por ser mais resistente, porém flexível (Figura 18).

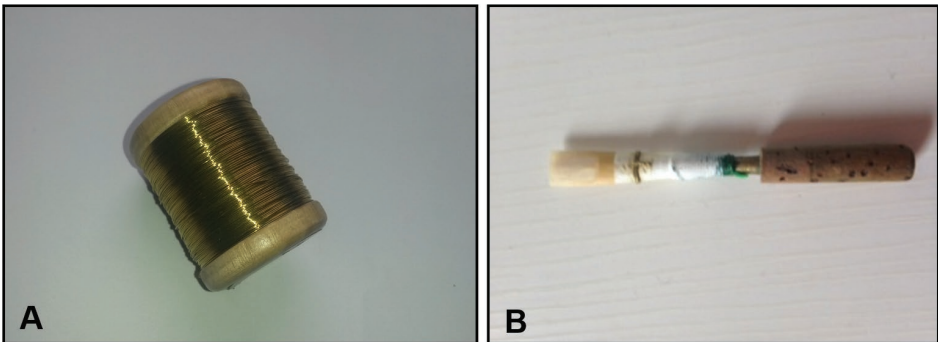


Figura 18: (A) Rolo de arame; (B) Arame abrindo a palheta (Fonte: acervo da autora).

3.15 Alicates de bico

O alicate de bico é utilizado para fixar o arame colocado na palheta (Figura 19).



Figura 19: Alicates de bico (Fonte: acervo da autora).

3.16 Bloco de corte e Guilhotina

O bloco de corte e a guilhotina são usados para cortar a ponta da palheta (Figura 20).

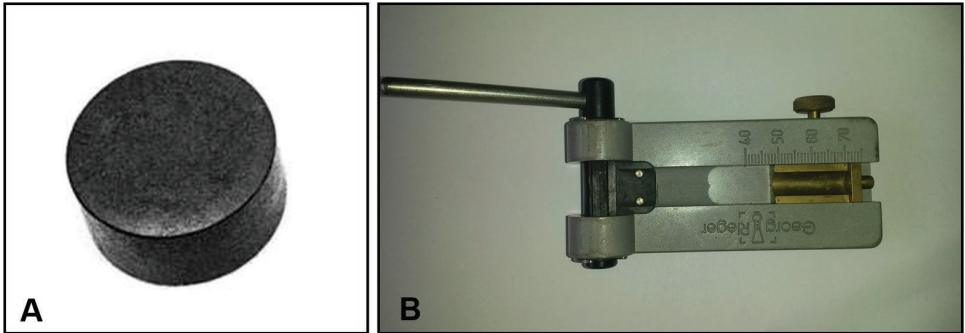


Figura 20: (A) Bloco de corte; (B) Guilhotina. (Fonte: acervo da autora).

3.17 Guia ou marcador

Coloca-se a cana moldada na guia para se obter a marcação do meio da cana com precisão (Figura 21).



Figura 21: Guia ou marcador (Fonte: acervo da autora).

3.18 Faca

A faca é a ferramenta responsável pela raspagem da cana desde a retirada do verniz até o minucioso acabamento da ponta. É importante que esteja bem afiada, porém deve-se tomar muito cuidado ao manuseá-la, pois se trata de objeto muito cortante.

Existem dois modelos de lâminas:

- Lâmina de chanfro simples ou oblíquo;
- Lâmina de chanfro duplo ou côncava.

A faca de chanfro simples é mais indicada para retirar o verniz da cana e iniciar a raspagem. A faca de chanfro duplo é utilizada na raspagem da ponta e no acabamento da palheta (Figura 22).



Figura 22: Facas de chanfro duplo e simples. (Fonte: acervo da autora).

3.19 Borracha de Látex

É utilizada no processo da amarração para que as lâminas da palheta mantenham-se alinhadas no momento da amarração (Figura 23).



Figura 23: Borracha de látex (Fonte: acervo da autora).

3.20 Lixa d'água

A lixa é um papel com material de superfície abrasiva, utilizada para dar acabamento às canas, após serem moldadas. A gramatura ideal para que a cana seja lixada, pode variar de 400 a 1200, dependendo da dureza da cana. Podem ser encontradas em lojas de materiais de construções (Figura 24).

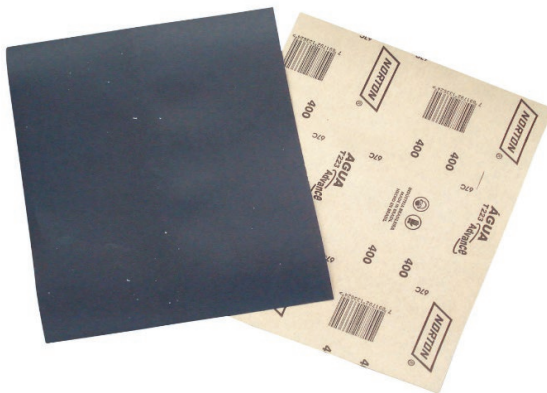


Figura 24: Lixa d'água. (Fonte: acervo da autora).

4. Moldagem

A moldagem é a etapa onde a cana é colocada no molde e terá o aspecto de “canao”, como mostra a Figura 25.



Figura 25: Cana goivada e moldada (Fonte: acervo da autora).

Existem vários modelos e medidas de moldes. A escolha do molde a ser usado deve estar relacionada com o tipo de raspagem usada pelo oboísta. As siglas XN e as colunas que se situam à sua direita correspondem às medidas dos moldes para a raspagem alemã, conseqüentemente, as da esquerda são as possíveis medidas para o raspado americano. A Figura 26 mostra uma tabela de medidas para as raspagens alemã e americana (norte-americana).

	-IN	G	-1	1	XN	R	-2	2
A	6.9	7.0	7.0	7.0	7.0	7.4	7.3	7.5
B	6.5	6.5	6.6	6.7	6.8	6.8	6.9	7.0
C	5.8	5.9	5.9	6.0	6.1	6.0	6.2	6.4
D	4.8	4.7	4.9	5.0	5.0	4.9	5.2	5.2
E	3.2	3.2	3.3	3.3	3.3	3.4	3.4	3.5



Figura 26: Tabela de medidas para moldes (Fonte: Ledet, 2008).

Para que a cana seja moldada, é necessário que a mesma fique dentro de um copo com água até que ela desça ao fundo do copo (Figura 27).



Figura 27: (A) Cana recém-molhada para ser moldada; (B) Cana pronta para ser moldada (Fonte: acervo da autora).

Após esse procedimento, retira-se a cana da água e dobra-se ao meio, obtendo-se duas lâminas, porém ainda juntas. Se a cana não estiver molhada o suficiente, pode rachar ou quebrar quando for dobrada para ser colocada no molde (Figura 28).

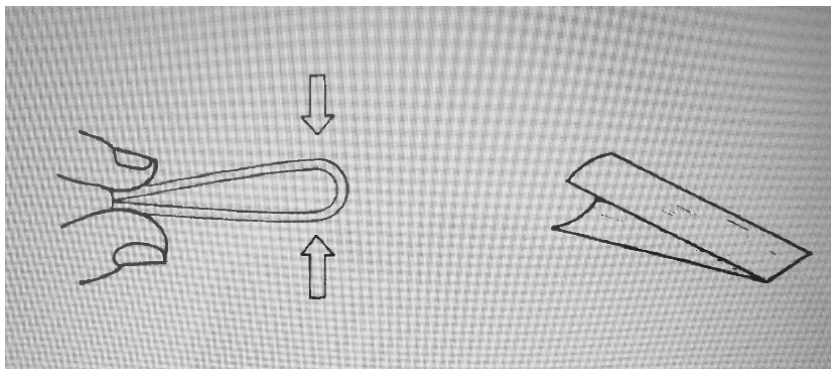


Figura 28: Cana dobrada ao meio (Fonte: Neuhaus et al., 1998).

Em seguida, como mostra a Figura 29, cortam-se, com um estilete, as duas quinas da extremidade superior da lâmina que ainda estão conectadas para que estas se encaixem no molde (Neuhaus et al., 1998, pag.35).

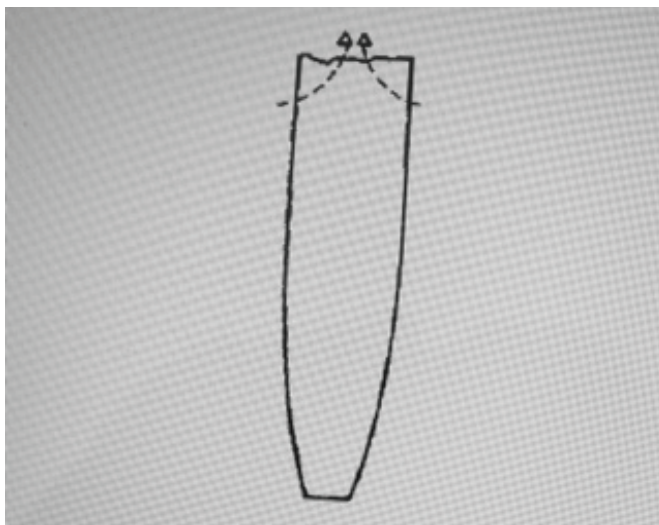


Figura 29: Corte das laterais da cana (Fonte: Neuhaus et al., 1998).

Posteriormente, a cana deve ser presa pela parte inferior ao cabo, onde as lâminas estão separadas. Lembrando que o cabo e o molde compõem uma peça única, depois de unidos. Observar se as lâminas estão centradas no molde, e que seus lados coincidam perfeitamente (Figura 30).



Figura 30: Cana no molde (Fonte: Making Oboe Reeds, Shalita, 2003).

O moldar, de fato, tem início nesse momento, ao se cortar as laterais da cana com o estilete, sempre da parte superior para a inferior do molde. Observar sempre se as lâminas do estilete estão cortando com facilidade. Caso não estejam, devem ser trocadas, pois o contato que ocorre entre o molde e a lâmina, ambos de metal, estraga o fio de corte do estilete facilmente. Além do fato de que com a força excessiva para cortar a cana, a mesma pode sair do lugar. Feito esse procedimento, retira-se a cana do molde, e com o auxílio de uma lixa d'água de gramatura 400, lixa-se as laterais recém-cortadas da cana, tirando os excessos e deixando-a pronta para ser amarrada.

5. Amarração

Esta é a etapa em que a cana será fixada ao tubo. A amarração deve proceder levando-se em consideração a raspagem que será realizada posteriormente. Serão necessários os seguintes materiais:

- Linha de nylon
- Tubo
- Cana goivada e moldada
- Copo com água natural
- Mandril
- Alicates de bico
- Guia
- Linha de costura ou borracha de látex
- Tesoura
- Lápis
- Mesa
- Estilete

É importante que todo o procedimento seja realizado sobre uma mesa, cuja superfície tenha espaço suficiente para o manuseio dos materiais.

Colocar a cana moldada em um copo com água até que a cana umedeça e decante no fundo do copo, repetindo o mesmo procedimento feito para a moldagem da cana. Em seguida, separar os materiais para a amarração já mencionados anteriormente. Após retirar a cana da água, juntar as duas extremidades da mesma, que estão desconectadas e amarrá-las com uma linha de costura ou uma borracha de látex. A amarração deve proceder de acordo com a raspagem que será feita. No caso da raspagem alemã, as lâminas da cana devem ser posicionadas exatamente na mesma direção uma da outra. Em seguida, coloca-se a borracha de látex para mantê-las juntas (Figura 31).



Figura 31: Cana com borracha de látex (Fonte: acervo da autora).

Na raspagem americana, é necessário ocorrer o *overlap* quando as lâminas são unidas, ou seja, uma lâmina deve ficar sobreposta a outra, mas ligeiramente desalinhada. Esse procedimento denominado *overlap* é utilizado para reter a vibração excessiva das lâminas (Figura 32).



Figura 32: Cana com overlap (Fonte: acervo da autora).

Colocar a cana dobrada na extremidade de metal do tubo e com o auxílio de um paquímetro ou régua, medir 75 mm do final do tubo até a região da cana que ainda não foi cortada. Essa medida refere-se à raspagem alemã. Para a raspagem americana, a cana deve ser amarrada ao tubo com 73 mm de comprimento. O tubo usado para os exemplos deste trabalho foi o da marca *Chiarugi 46.2* (Figura 33).



Figura 33: Cana no paquímetro medindo 75 mm (Fonte: acervo da autora).

Em seguida, marcar na lateral da cana o final do tubo com um lápis, e depois, colocar o tubo no mandril sem perder a medida já feita, como mostra a Figura 34.

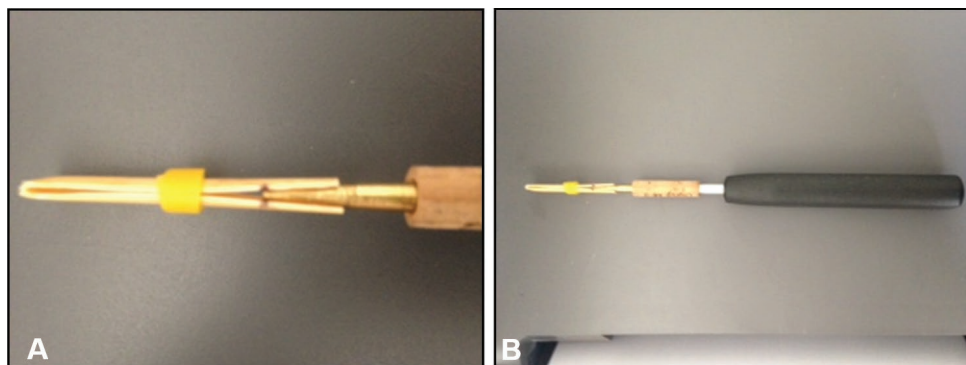


Figura 34: (A) Marcação do final do tubo; (B) Cana marcada no mandril (Fonte: acervo da autora).

Amarrar a linha de nylon em uma das pernas da mesa ou em um gancho onde se possa ter firmeza no momento de puxar a linha. Sugerimos utilizar a linha em um carretel pequeno para facilitar a amarração. Segurar o carretel com a mão direita, posicionando a linha entre os dedos indicador e médio (Figura 35).

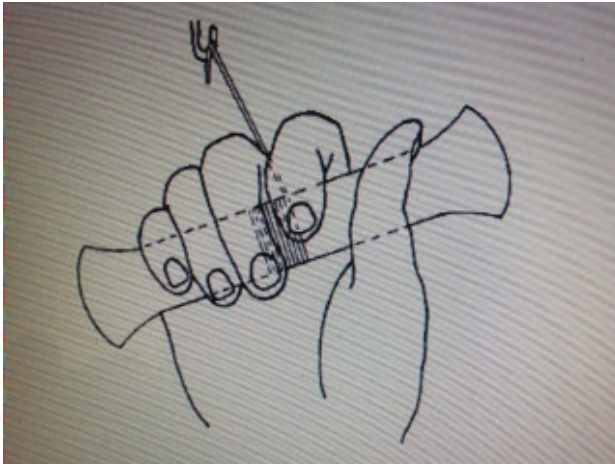


Figura 35: Mão segurando o carretel e a linha (Fonte: Neuhaus et al., 1998).

Esticar a linha por 15 a 20 centímetros permitindo que tenha espaço suficiente para fazer a volta no tubo e na cana. Estes devem ser seguros juntamente com o mandril pela mão esquerda (Figura 36).

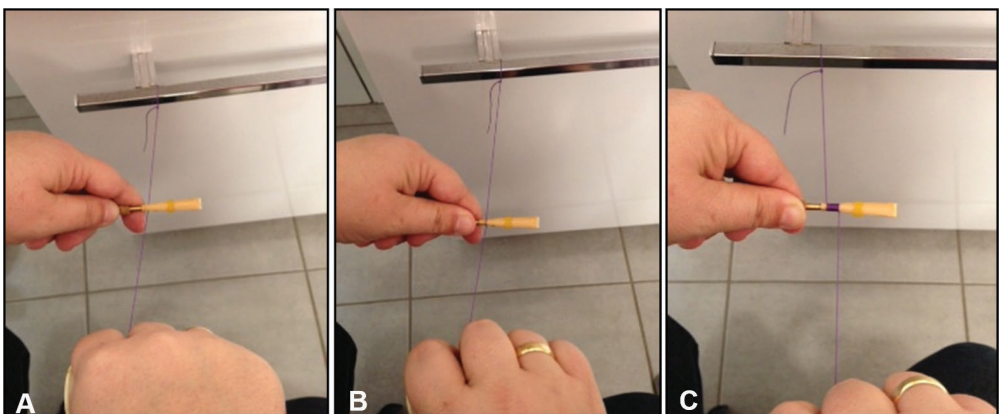


Figura 36: Amarrando a cana (Fonte: acervo da autora).

Posicionar a cana que está no mandril em cima da linha e, com a mão direita, dar três a quatro voltas chegando até a marca que foi feita indicando o final do tubo, com o intuito de fechar as laterais. Durante cada volta, certificar-se de que a cana está centrada no tubo, e que a linha está firme e tensionada, porém sem força demasiada para que a linha não arrebente e se perca tudo o que foi feito. Em seguida, deve-se girar a linha na diagonal, por cima da linha já amarrada (Figura 37).

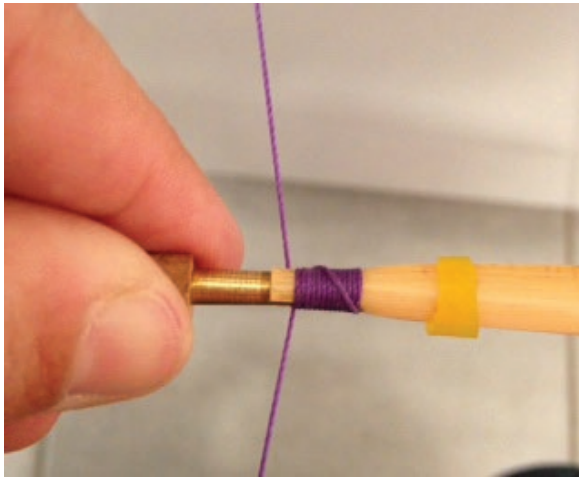


Figura 37: Virada da linha (Fonte: acervo da autora).

Continuar girando a linha até chegar à distância de 1 mm ao final do tubo para dar os nós e finalizar a amarração. Manter a mão esquerda bem firme tensionando a linha e com a mão direita serão dados os nós. Posicionar a linha no meio da palma da mão direita, girar a linha por cima da cana no sentido anti-horário, laçar a cana e puxar a linha para dar o nó. Este será o primeiro de quatro nós (Figura 38).

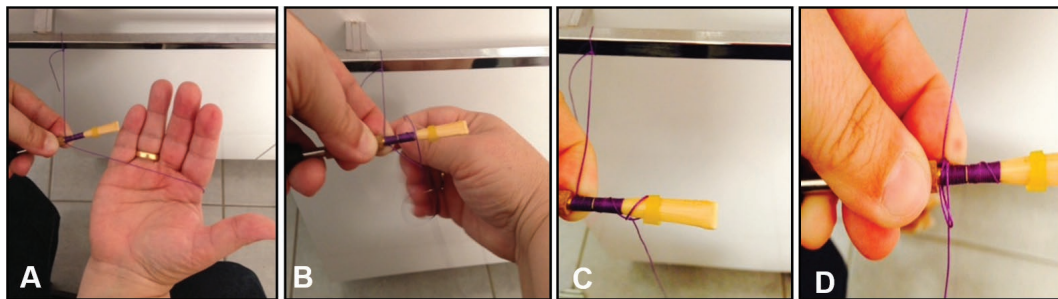


Figura 38: Fazendo o nó na palheta (Fonte: acervo da autora).

Repetir o mesmo procedimento, o que resultará no segundo nó. Em seguida, cortar a linha que está sendo segurada pela mão esquerda com uma tesoura ou estilete, deixando uns 5 mm de linha solta (Figura 39).

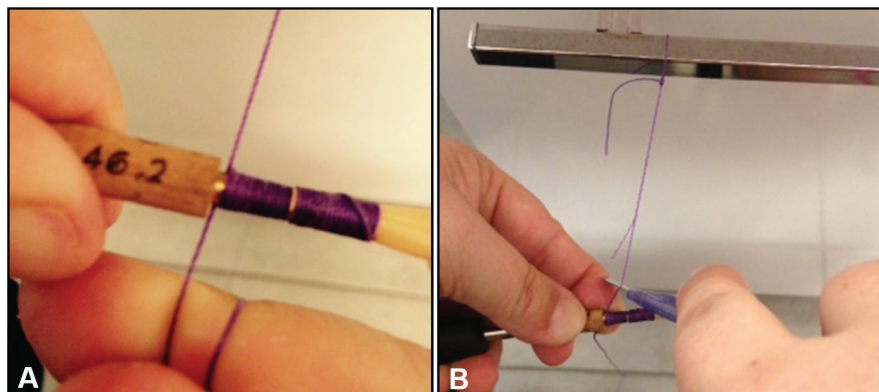


Figura 39: (A) Cana com dois nós; (B) Cortando a linha com estilete (Fonte: acervo da autora).

Fazer mais dois nós para que fique bem amarrado e a linha não corra o risco de se soltar, finalizando assim, a amarração (Figura 40).



Figura 40: Cana amarrada (Fonte: acervo da autora).

6. Raspagem

Neste estágio da confecção da palheta, será tirado o verniz natural da cana em algumas regiões específicas, possibilitando a vibração das duas lâminas concomitantemente. Alguns fatores devem ser considerados para que se tenha êxito na raspagem: facas de qualidade e bem afiadas, precisão nas medidas, simetria entre as duas lâminas e boa luminosidade no local onde ocorrerá a raspagem. Atualmente, as escolas de raspagem se fundiram e as opções de raspagem ficam, primordialmente, a critério do oboísta. Porém, dois raspados destacam-se entre os demais: o alemão e o americano. Neste trabalho será descrito apenas o raspado alemão na maneira particular da autora, havendo assim, outras possibilidades no procedimento da raspagem.

Na raspagem alemã, têm-se como base os seguintes materiais:

- Tubo *Chiarugi*: 46.2 mm (podendo ser também tubo *Lorée* 46 mm).
- Molde: *Chiarugi* (podendo ser também o *Albrecht Meyer*, H26, H49 e RDG-2).
- Amarração: 75 mm sem *overlap*.
- Lingueta
- Mandril
- Paquímetro
- Faca

Na Figura 41, estão indicadas as partes onde a cana será raspada.

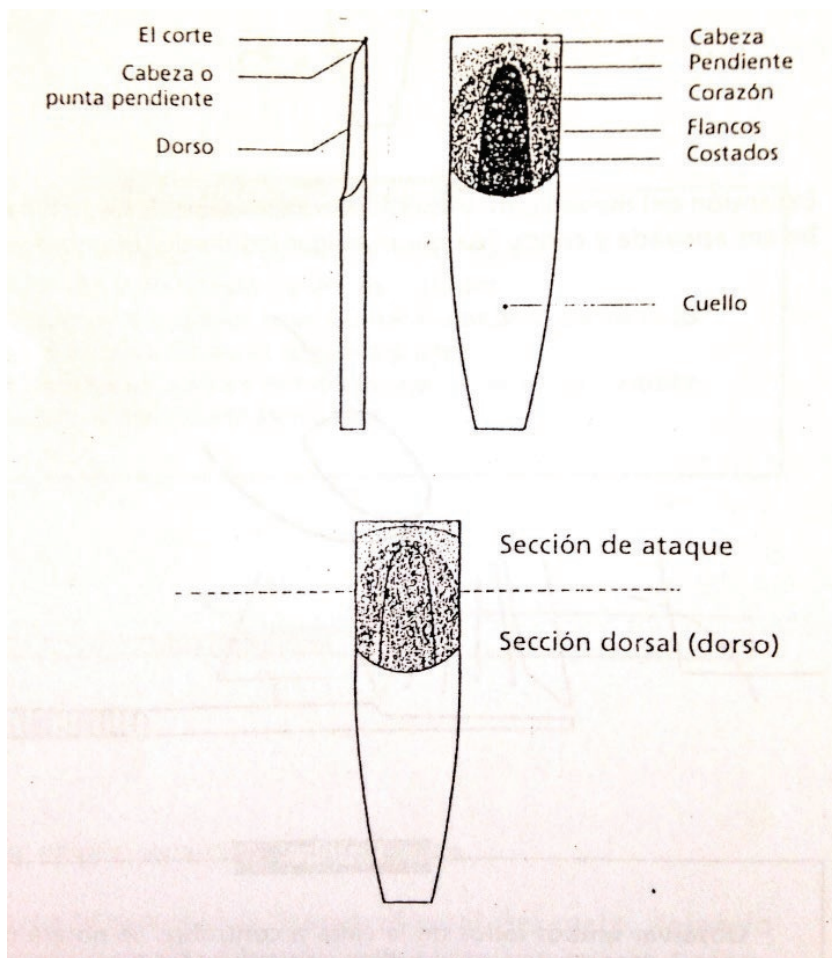


Figura 41: Partes da cana (Fonte: Neuhaus et al., 1998).

Antes de iniciar a raspagem, é necessário que a ponta da cana seja colocada na água por cerca de cinco minutos. Não molhar a linha com a qual a cana foi amarrada (Figura 42).



Figura 42: Molhando a ponta da palheta (Fonte: acervo da autora).

Em seguida, medir 6 mm da ponta e marcar com um lápis. Raspar a ponta tirando o verniz da cana, apoiando sempre com o dedo indicador. A Figura 43 mostra o antes e o depois do processo mencionado.



Figura 43: Marcação e raspagem da ponta.

Após este procedimento, molhar a cana novamente e cortar a ponta para obter as duas lâminas desconectadas. Colocar a cana na guilhotina e medir 71 mm do final do tubo até a ponta. Se usar o bloco de corte, medir com o paquímetro ou com a régua, para que se tenha exatidão na medida (Figura 44).

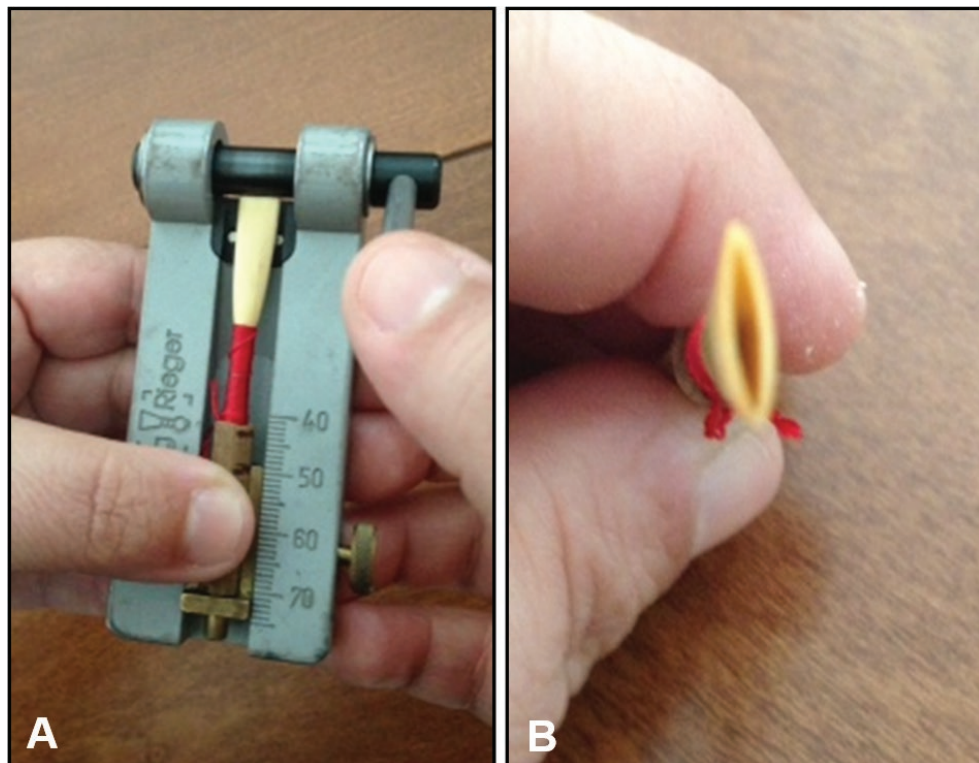


Figura 44: (A) Cortando a ponta; (B) Ponta aberta (Fonte: acervo da autora).

Outra maneira de se obter a abertura da ponta da cana é usando uma lixa d'água de gramatura 600. Para isso, coloque a lixa em cima da mesa, segure a ponta da cana com o dedo indicador e puxe na direção do corpo (Figura 45).

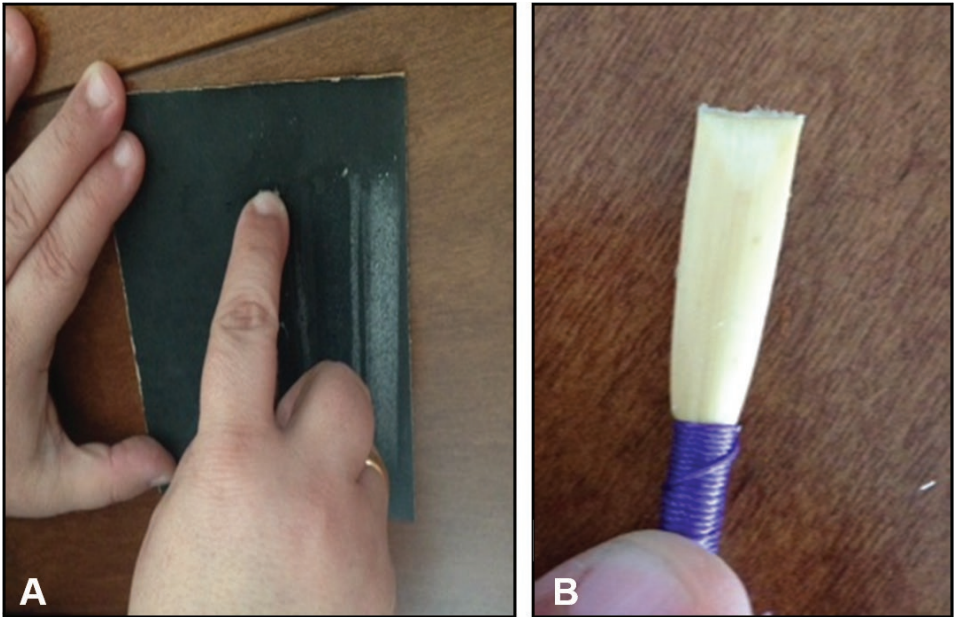


Figura 45: (A) Raspando a ponta com a lixa; (B) Ponta já raspada
(Fonte: acervo da autora).

Em seguida, colocar a lingueta entre as duas lâminas e o mandril no tubo para que sirva de apoio para a raspagem. Medir 60,5 mm do final do tubo, sentido ponta, e desenhar a “meia lua” com o lápis. Fazer o mesmo contorno com a faca, delimitando onde a cana será raspada (Figura 46).



Figura 46: Marcação do início da raspagem (Fonte: acervo da autora).

Retirar o verniz da cana a partir de onde foi marcado com o lápis até a direção da ponta. É importante que se mantenha a coluna de verniz no meio da cana, pois esta será responsável pelo equilíbrio e vibração da mesma (Figura 47).

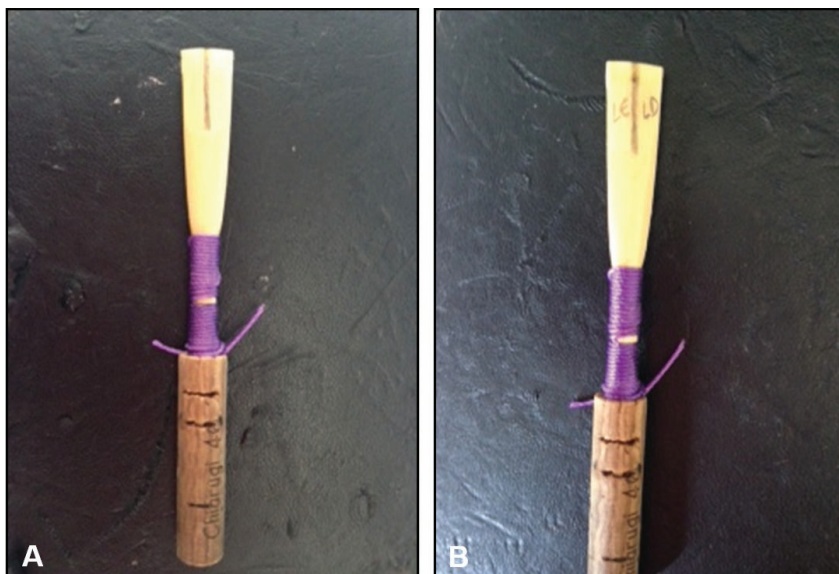


Figura 47: (A) Marcação da coluna; (B) Marcação do lado direito (LD) e do lado esquerdo (LE) (Fonte: acervo da autora).

Tem-se a marcação feita a lápis da coluna no centro da cana, e os lados direito e esquerdo, denominados de LD e LE. Medir 2,5 mm de distância da lateral da cana até a ponta fazendo a marcação de um “V” ao contrário com a faca, delimitando onde será raspada (Figura 48).



Figura 48: Marcação da raspagem da ponta (Fonte: acervo da autora).

Em seguida, raspar as laterais da ponta na região onde foi delimitado na marcação anterior (Figura 49).

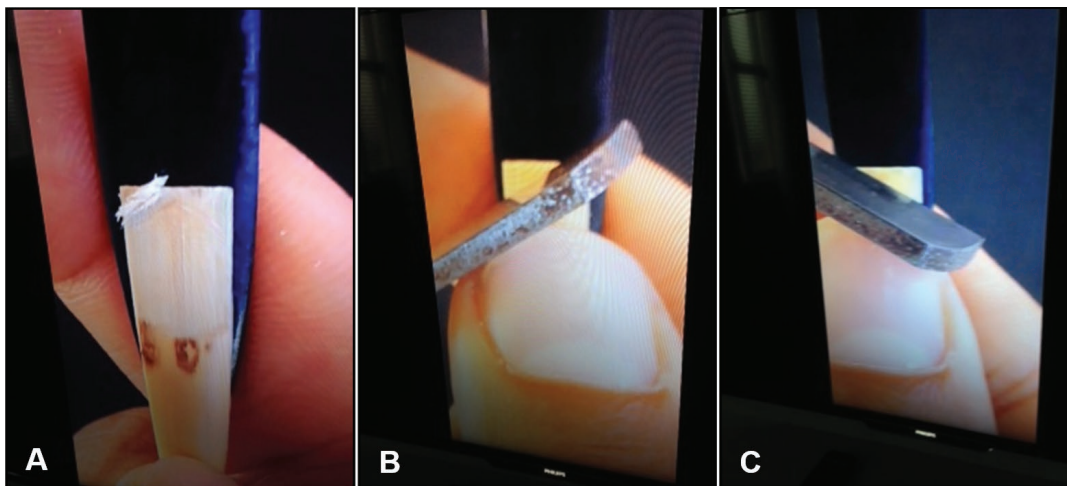


Figura 49: Raspando a ponta da palheta (Fonte: acervo da autora).

Raspar sempre do centro da cana para as laterais, até atingir a espessura de 8 a 6 mm. Usar o micrômetro para obter precisão nas medidas (Figura 50).



Figura 50: Medindo a ponta da palheta com micrômetro (Fonte: acervo da autora).

Manter a mesma quantidade de raspados nos dois lados para que se obtenha a simetria, isto é, se raspar cinco vezes do lado direito da cana, fazer o mesmo do lado esquerdo, assim como na lâmina oposta. Tomar muito cuidado ao raspar a ponta da cana. Essa é a região menos espessa de toda a palheta. Qualquer deslize comprometerá todo o trabalho já realizado, porém é comum que aconteçam deslizes no início da aprendizagem.

Observe na Figura 51 que, após ter chegado nesse estágio da raspagem, fica um “degrau” entre a ponta e o coração, que deve ser atenuado com sutileza para que haja equilíbrio da sonoridade aguda, média e grave.



Figura 51: “Degrau” na ponta da palheta.

A próxima etapa da raspagem será retirar o excesso de cana das laterais direita e esquerda, no sentido da ponta. Raspar-se-á da “meia-lua”, já delimitado após a raspagem da ponta, retirando a cana gradativamente, ou seja, a base do raspado será sempre mais espessa que a ponta (Figura 52).



Figura 52: Marcação do “W” (Fonte: acervo da autora).

A Figura 52 indica a região da cana em que se deve raspar nos lados direito e esquerdo. Manter um “W” quando se raspa essa região da palheta, preservando a coluna central e as laterais.

A medida da raspagem da base do raspado deve ser de 50 mm. Depois, devem-se seguir as medidas de 48, 30, 25 mm até a ponta com 8 a 6 mm. As medidas sugeridas irão depender da espessura e densidade da cana. Recomenda-se que a cana tenha de 56 a 60 mm de espessura e 9 a 12% de densidade. Caso obtenha essas medidas e a palheta ainda não soe como o esperado, deve-se raspar um pouco mais, sempre mantendo a coesão da base possuir mais material do

que a ponta. Deve-se sempre tomar cuidado durante a raspagem em manter a coluna do início da “meia lua” até a ponta, para que se tenha estabilidade na vibração da palheta. Neste estágio, a palheta já está quase pronta. Recomenda-se que durante o processo da raspagem, o oboísta sopre as lâminas para verificar a flexibilidade das mesmas, evitando que se retire em demasia o material da cana ou que se deixe material em excesso. Também é importante soprar a palheta junto ao instrumento durante o procedimento da raspagem para sentir como soa no mesmo.

Outro fator importante é o clima do local onde a cana será raspada: calor, frio, muita ou pouca umidade, e ambientes com ar condicionado, pois fazem com que a cana reaja de maneiras diferentes. Cabe ao oboísta adequar-se às características do local onde usará a palheta. Também é importante que a raspagem seja realizada com muita cautela. Pode demorar alguns dias para que a palheta corresponda a todas as atribuições esperadas de equilíbrio timbrístico, flexibilidade e afinação.

7. Considerações Gerais

Embora a construção de palhetas seja uma prática bastante antiga, datando desde o ano 3000 a.C, há carência de produção acadêmica, se comparado a tantos tratados existentes de interpretação, escritos por compositores e executantes como Quantz, Bach, Bozza, Gillet e tantos outros nomes do meio musical.

A explicação para essa carência metodológica talvez se justifique pelo caráter, eminentemente artesanal, da construção de uma palheta. Além disso, é uma atividade que requer grande habilidade manual, sensibilidade dos olhos para detectar detalhes no raspado e de experiência técnica para avaliar características de uma cana como flexibilidade, elasticidade e sonoridade. Tais habilidades são resultados de muitas tentativas, que levam anos para se desenvolver, porém apenas quem se dispõe a conquistá-las consegue ter êxito.

Apesar de existirem algumas publicações sobre esse assunto, a eficácia da aprendizagem se dá mediante observação visual e experiência prática, atos que não podem ser substituídos por material impresso. Inegavelmente, livros, métodos e vídeos contribuem para a organização e o desenvolvimento prático e proporcionam conhecimentos teóricos que complementam e explicam a conduta detalhada no manuseio da cana e dos equipamentos que o oboísta enfrenta diariamente. Os recursos teóricos não substituem o “fazer” sua própria palheta, o “perder” muitos materiais enquanto se aprende, o “cortar” o dedo no manuseio da faca afiada. Mas esse desafio se torna imensamente gratificante quando se toca o oboé com a palheta que se conseguiu fazer: soar, articular e afinar.

8. Referências

BURGES C, Haynes B. *The oboe - Yale musical instrument series*. London: Yale University Press, 2004.

LEDET DA. *Oboe reed styles: theory and practice*. 2^o Ed. Bloomington, EUA: Indiana University Press, 2008, 224p.

NEUHAUSRK, Schalkwijk B, SOTELO A, Universidad Nacional Autónoma de México Escuela Nacional de Música. *Manual de construcción de cañas para oboés*. 1^o Ed. México: UNAM, Escuela Nacional de Música, 1998.

SHALITA J. *Making oboe reeds - “A guide to reed making”*, 2003. Disponível em: <<http://www.makingoboereeds.com>>. Acesso em: Março de 2015.

Sobre as autoras

Josiane Cristina Cicolani é Bacharel em Música pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, com habilitação em instrumento. Foi aluna de João Carlos Goering, Rodrigo Müller e Joel Gisiger. Participou de Masterclass com os oboístas Alex Klein, Luis Carlos Justi, Roberta Benjamim Barbosa, Gordon Hunt (Inglaterra), David Bertozzi (Itália), Zeliha Budak (Turquia). Participou do Festival Internacional “Fiato al Brasile” (Itália), Festival de Música de Londrina, Festival de Música de Santa Catarina (FEMUSC), Festival de Música de Trancoso – BA e do Festival de Campos do Jordão. Participou de formações artísticas das óperas “O Barbeiro de Sevilha”, “O Empresário”, “A Flauta Mágica”, “O Morcego”, “La Traviata”, “Carmina Burana” e do musical “West Side Story”. Foi bolsista da USP – Filarmônica (RP) de 2011 a 2015, da Mogiana Jazz Band e do Quinteto de Sopros “Pau a Pique”. É integrante da Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto desde 2014.

Simone Gorete Machado iniciou ainda criança seus estudos de piano. Logo começou a participar de concursos tendo sucesso em vários desses eventos. Em meados dos anos 90 recebeu bolsas de estudos da Universidade de Hartford onde obteve seu Mestrado e sua Especialização em Piano Performance. Posteriormente mudou-se para o Arizona onde prosseguiu com seus estudos obtendo Doutorado em *Piano Performance / Music in General Education* na Universidade do Arizona. Retornou ao Brasil 12 anos depois, ingressando como docente, na Universidade de São Paulo, no câmpus de Ribeirão Preto. Como convidada do TEDxPhoenix representou a Biosphere2 onde desenvolveu trabalhos que buscam unir música e ciências. Atualmente, tem se dedicado a pesquisas e projetos na área de música tais como oficinas, grupos de pesquisa, publicação de livros e organização de eventos, oferecendo oportunidades para estudantes desenvolverem seu potencial.

Recebido em 06/08/2017
Aprovado em 27/09/2017

RASPAGENS DAS PALHETAS POR OBOÍSTAS BRASILEIROS – UM ESTUDO DOS AJUSTES NAS PALHETAS DE OBOÉ SOB AÇÃO DE AGENTES CLIMÁTICOS EXTERNOS

SCRAPING OF REEDS BY BRAZILIAN OBOIST – A STUDY OF THE ADJUSTMENTS IN THE OBOE REEDS UNDER THE ACTION OF EXTERNAL CLIMATIC AGENTS

Joel Gisiger
Universidade Federal da Bahia
joelgisiger@hotmail.com

Resumo

A presente pesquisa visa observar e identificar os ajustes propostos por oboístas brasileiros em palhetas de oboé preparadas para a *performance* e que sofrem alterações devido à ação da umidade do ar, temperatura do ambiente e altitude relativa ao nível do mar. Também foram investigadas possíveis tendências nas preferências de sonoridade e flexibilidade dos oboístas entrevistados, procurando compreender se existe algum fator que ligue tais tendências com os tipos de ajustes propostos. Com a finalidade de direcionar a pesquisa a um foco de interesse comum aos entrevistados, dentre as várias escolas de raspado, optou-se por duas: Escola Alemã e Escola Americana, tendo em vista que elas exercem grande influência nos mais diversos estilos de raspagem. Um notório fenômeno brasileiro também foi investigado: a convivência pacífica das diferentes escolas dentro das orquestras. Como parte dos procedimentos metodológicos, foi realizado um breve levantamento bibliográfico de autores discorrendo sobre raspagens de palhetas de oboé, com a finalidade de compreender o que se considera uma palheta pronta para *performance* e o que a caracteriza. Utilizou-se também a ferramenta de pesquisas *on-line survey mokey* para uma investigação com oboístas brasileiros, mediante a observação das tendências de sonoridade, flexibilidade e ajustes da palheta. Após a análise dos dados, houve uma listagem graduada de ajustes classificada pelos oboístas brasileiros dentro de suas escolas de raspagem. Concluiu-se haver características muito semelhantes nas preferências de sonoridade,

flexibilidade e ajustes, apontando uma provável causa que aproxima as diferentes escolas de oboé em território nacional.

Palavras-chave: oboé; palhetas; ajustes; variações climáticas; escola alemã; escola americana.

Abstract

The present research aims to observe and identify the adjustments proposed by Brazilian oboists on oboe reeds prepared for the performance and which suffer changes due to the action of air humidity, temperature and altitude relative to sea level. Possible tendencies in the preferences of sonority and flexibility of the oboists interviewed were also investigated, trying to understand if there was any factor connecting such tendencies with the types of adjustments proposed. In order to direct the research to a focus of common interest to the interviews, we summarized the different schools of scraping in two: German School and American School, considering that these schools exert great influence in the most diverse styles of scraping. A notorious Brazilian phenomenon was also investigated, which is the peaceful coexistence of the different schools within the orchestras. As part of the methodological procedures, a brief bibliographic survey of authors discussing oboe scraping was carried out, in order to understand what is considered a ready prepared reed for a performance and what characterizes it. The online survey tool "survey mokey" was also used for an investigation with Brazilian oboists, observing the tendencies of sonority, flexibility and adjustments of the reed. After analyzing the data, there was a graduated list of adjustments classified by the Brazilian oboists within their scraping schools. It was concluded that there are very similar characteristics in the preferences of sonority, flexibility and adjustments, pointing to a probable cause that approaches the different schools of oboe in national territory.

Keywords: oboe; reeds; adjustments; climatic variations; german school; american school.

Lista de figuras

- Gráfico 1: Timbre, Flexibilidade e Volume Sonoro numa situação de concerto.
Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa *on-line*, *survey G*.
- Gráfico 2: Sonoridade versus conforto em situação de repertório (A expressão 'palheta que toque bem sugerindo sensação de conforto').
Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa *on-line*, *survey monkey*.
- Gráfico 3: Escolha da palheta para uma determinada função.
Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa *on-line*, *survey monkey*.
- Gráfico 4: Escolha da palheta para repertório específico. Listagem por ordem das preferências de características quanto à flexibilidade, dinâmica e timbre.
Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa *on-line*, *survey monkey*.
- Gráfico 5: Preparo de uma palheta para repertório específico.
Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa *on-line*, *survey monkey*.
- Gráfico 6: Ajustes de raspagem visando contornar problemas de flexibilidade.
Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa *on-line*, *survey monkey*.
- Gráfico 7: Ajustes de raspagem visando contornar problemas interpretativos.
Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa *on-line*, *survey monkey*.
- Gráfico 8: Ajustes de raspagem visando contornar problemas causados pela pressão atmosférica.
Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa *on-line*, *survey monkey*.
- Gráfico 9: Ajustes de raspagem visando contornar problemas causados por fatores climáticos.
Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa *on-line*, *survey monkey*.

Introdução

A seguir uma breve explanação envolvendo o *métier* de um oboísta e seu contexto no cenário orquestral contemporâneo no Brasil. Propõe-se então, através dessas elucidações, uma preparação para os assuntos que aqui serão abordados.

A relevância para o oboísta de ter uma palheta que reaja com precisão às suas propostas interpretativas

Para um oboísta seriamente comprometido com sua profissão, normalmente existe uma grande sensação de insegurança no domínio de seu instrumento ao se deparar com uma palheta que muda subitamente de atitude no momento da execução de uma obra previamente ensaiada. Blasco-Yepes e Payri comentam em seu artigo que: “A manufatura da palheta pode, portanto, influenciar a habilidade técnica para alcançar alguns requerimentos técnicos e influenciará a performance em geral [...]” (2010, p. 7).

Observa-se que o estilo de tocar de um oboísta depende completamente de sua palheta para que sua expressividade seja plenamente manifestada. Ele, muitas vezes não conseguirá interpretar tão bem uma determinada passagem, caso sua palheta não reproduza com perfeição aquilo que está sendo proposto.

Uma complexidade: não há uma palheta igual à outra

Uma palheta de oboé muda constantemente de atitude e, por isso, necessita de ajustes, muitas vezes, sutis. Isso ocorre devido às características naturais da cana, planta com a qual é manufaturada, conhecida por *Arundo Donax*, questão essa que será abordada mais adiante. Por hora, será mantida uma breve análise na relação palheta-instrumento-indivíduo.

1 Reed making may therefore influence the technical ability to achieve some technical requirements and will influence the global performance [...]. (tradução nossa)

Vários fatores influenciam sua manufatura. Entre esses, podemos apontar alguns como: a maneira de assoprar dos oboístas é pessoal, existindo variações na velocidade do ar; o formato da embocadura varia de acordo com o instrumentista; e, por fim, cada instrumento oferece características de afinação e resistência que vão interferir na maneira de ajustar a terminação de uma palheta.

De acordo com Ledet, essas sutilezas de ajustes são compreendidas através de um complexo sistema de observação de causa e efeito, ação e reação. É uma arte centenária repassada pelo professor e que deve ser readaptada por cada aluno. Para que isso ocorra, o aluno deve ter conhecimento de suas próprias necessidades em relação ao seu instrumento, para então, definir como uma palheta deverá ser ajustada. Isso acaba por interferir no desenho do raspado e nas medidas finais, bem como na escolha adequada do material utilizado para montar uma palheta. Deve-se levar em conta também: estilos de moldes, diferentes formatos dos tubos, tipo de material empregado na construção desses, além das medidas de diâmetro da cana empregada, sua dureza, sua densidade e sua goivagem. Mediante a união de todos esses fatores é que surgem os diferentes tipos de raspagens e escolas, das quais predominam o raspado curto e o raspado longo, ou no jargão dos oboístas no Brasil, a palheta alemã e a palheta americana, respectivamente. Como podemos observar:

[...] fatores pertinentes para a produção do som no oboé são discutidos [...] como ajuda para que se entenda totalmente o porquê de existir diferentes estilos de palheta de oboé e quais são esses estilos. A respiração, a articulação, a embocadura, o instrumento, a acústica e o efeito do ouvinte sobre o instrumentista influenciam os estilos de palheta globalmente, bem como as mínimas alterações da palheta que um artista faz para atingir um timbre ou uma resposta. Quando se vê um oboísta tirando a sua palheta de oboé e cuidadosamente fazer uma sequência de manejos de faca em certas partes da palheta, ele está observando uma operação antiga. O oboísta está exercitando sua habilidade de adaptar a palheta o mais próximo para o seu próprio método de produção de som e às suas necessidades.

O método de produção de som do instrumentista - como ele respira, seu estilo de articulação, o tipo e o uso de sua embocadura, etc. - irá afetar o timbre e a resposta

da palheta e, conseqüentemente, afetará suas medidas e, portanto, sua forma visual [...] ² (LEDET, 2008, p. xv e xvi).

De acordo com o autor, então, cada palheta se tornará uma peça única, particular. Portanto, devido à natureza mutável da cana, a relação entre instrumento e indivíduo é intrínseca, mas é exatamente essa relação que vai levar o oboísta a realizar suas tendências e anseios interpretativos, suas características de qualidade sonora e também a afinação do instrumento na qual ela deverá interagir vibrando.

O oboísta e seu ambiente de trabalho

Quando a vibração de uma palheta se altera, surgem dificuldades de articulação, dinâmica, afinação e na emissão de certas notas, especialmente na região grave do oboê. A habilidade performática do oboísta, então, é colocada à prova e podem ocorrer mudanças inesperadas em relação ao que a partitura propõe ou ao que se ensaiou anteriormente. Geralmente, problemas acontecem para aqueles que deixam de trabalhar adequadamente suas palhetas, ao procurar que elas vibrem de maneira correta sem os devidos ajustes. Há quem, por exemplo, ao optar por uma sonoridade robusta, faz uma palheta com menor capacidade de vibração, mas com timbre recheado de harmônicos graves, obtendo uma sonoridade grande, mas com pouca flexibilidade, o que pode comprometer sua *performance*.

A falta de zelo prévio com os cuidados necessários leva o oboísta, muitas vezes, a driblar situações repentinas de desconforto, optando em alterar a execução da dinâmica e da articulação escrita na peça,

2 [...] *factors pertinent to the production of tone on the oboe are discussed [...] as an aid to understanding fully why oboe reed styles exist and what these styles are. Respiration, articulation, embouchure, instrument, acoustics, and the effect of the listener on the player influence overall reed styles as well as the minute alterations of the reed that an artist-performer makes in order to achieve a certain timbre or response. When one sees an oboist remove the reed from the oboe and carefully make few strokes of the knife on certain parts of the reed, he is observing an age-old operation. The oboist is exercising his ability to suit the reed more to his method of tone production and playing needs.*

The player's method of tone production - the way he breathes, his style of articulation, the type and use of his embouchure, etc. - will affect the timbre and response of the reed and will, consequently, affect its measurements and, therefore, its visual form. [...]. (tradução nossa)

facilitando, dessa maneira, a sua *performance* ao tocar tudo mais forte e com menos ênfase nas dinâmicas e ataques. Nesse caso, a sustentação de uma sonoridade constante e forte advém de uma maior pressão do ar para conseguir a emissão das notas, pois ao assoprar menos, a palheta não responde e cessa de vibrar. Ao agir assim, podem não se comprometer profissionalmente com os demais colegas de orquestra ou grupo de câmara, mas fica comprometida a arte de se fazer música.

De acordo com o célebre oboísta inglês Leon GosSENS, “a palheta está para o oboísta assim como a garganta está para o cantor”³ (GOSSENS; ROXBURGH, 1977, p. 55). Ele sugere, então, que haja um maior controle da palheta como se ela fosse algo intrínseco ao organismo humano. Outro instrumentista, o fagotista Edwin Lacy, nos ajuda a entender que a palheta deve servir ao invés de fazer o papel de mestre:

Em primeiro lugar, meu professor Sr. Leonard Sharrow, cuja técnica de fazer palhetas é talvez menos carregada de misticismo do que muitos outros, inicialmente levou-me a considerar a cana e a palheta como minhas servas ao invés de meus mestres.⁴ (1988).

Por hora, esses exemplos atestam que o oboísta deve buscar o domínio total de sua palheta, sem o qual ficará impossibilitado de exercer sua profissão corretamente. Desse modo, concluímos que se faz necessário um contínuo aprofundamento de uma percepção clara dos vários fatores externos que podem afetar a vibração da palheta e, conseqüentemente, reagir com o intuito de solucionar os problemas encontrados.

3 *Das Rohrblatt der Oboe ist das, was der Kehlkopf für die menschliche Stimme ist.* (tradução nossa)

4 *First, my teacher, Mr. Leonard Sharrow, whose reed-making technique is perhaps less burdened with mysticism than that of many others, initially led me to regard the cane and the reed as my servant rather than my master.*

Breve comentário sobre o cenário nacional e a metodologia de ajustes

A palheta é parte fundamental do instrumento. Tão importante quanto estudar oboé, faz parte também, na formação desse profissional, aprender a sua manufatura. Como dito anteriormente, essa arte costumou ser repassada, ao longo do tempo, pelo professor, demorando muito para aparecer um manual metodológico com suas instruções detalhadas. No Brasil, não foi diferente e a manufatura das palhetas e seus ajustes, por vezes, ainda são passados sob a forma oral e pela imitação de gestos, sem o apoio de métodos. Esses costumes antigos são citados por Blasco-Yepes e Payri:

Apesar da conhecida importância da palheta, precisamos esperar até o Século XIX para encontrar as primeiras instruções detalhadas de como se faz uma palheta, e nós podemos deduzir que dantes elas eram transmitidas através de comunicação oral ou de imitações gestuais.⁵ (BURGESS; HAYNES, 2004 apud BLASCO-YEPES; PAYRI, 2010, p. 1)

Falta, no Brasil, a existência de uma bibliografia com autor nacional que aborde a confecção de palhetas de oboé, o que leva o estudante a recorrer ao material existente no estrangeiro, traduções, brochuras improvisadas ou a tradição passada de forma oral na relação professor-aluno.

A cana *Arundo Donax*

Os fatores que modificam as vibrações da palheta de oboé provêm da própria natureza orgânica da cana que se altera quando submetida à ação de agentes externos. Conforme a pesquisa realizada por Blais:

5 *In spite of the well-known importance of the reed, we must wait until the XIXth century to find the first detailed written instructions on how to make a reed, and we may deduct that previously they were transmitted through oral communication and through handicrafts imitation.* (tradução nossa)

Tanto com cana pré-processada quanto com palhetas concluídas, a inconsistência é um problema. Como qualquer instrumentista de palheta dupla sabe pequenas mudanças no clima, umidade e temperatura podem causar mudanças significativas na qualidade de uma palheta; e como sabem aqueles que fazem palhetas, a própria cana é um material altamente variável por causa de sua natureza orgânica.⁶ (2011, p. 9-10)

Esses agentes são conhecidos por causarem alterações nas fibras da cana. Para melhor compreensão do processo que altera o comportamento da palheta, se faz necessário uma breve explanação sobre o material com o qual ela é construída.

A matéria prima principal para a manufatura de uma palheta provém de certo tipo de graminea cujo nome em botânica é *Arundo Donax*. No Brasil, essa variedade é conhecida como Cana do Reino ou Taquara do Reino.

John Backus explica que a *Arundo Donax* é utilizada para as palhetas de instrumentos de sopro, pois é uma planta que combina alta elasticidade com pouca densidade, além de produzir uma sonoridade agradável. Seu tempo de uso é bastante limitado, e por ser de origem vegetal, possui uma série de ações imprevisíveis.

Instrumentos de sopro que incluem o clarinete, oboé e fagote, são animados por uma palheta onde tradicionalmente é usado como material uma cana que cresce naturalmente, identificada pelo nome botânico *Arundo Donax*. Esse material tem as características desejáveis de alto módulo de elasticidade combinada com uma baixa densidade (grifo nosso). As tentativas de fazer palhetas de instrumento de sopro de materiais sintéticos não tiveram qualquer grau de sucesso devido ao fato de que não foi possível simular com proximidade um junco sintético que tenha as características desejáveis de uma palheta. A cana natural, enquanto proporciona as características tonais

⁶ Both with pre-processed cane and completed reeds, inconsistency is a significant problem. As any double reed player knows, slight changes in weather, humidity, and temperature can cause significant changes in the quality of a reed; and, as reedmakers know, cane itself is a highly variable material because of its organic nature. (tradução nossa)

desejadas, tem um número de desvantagens. Em primeiro lugar, tal material natural tem uma vida muito limitada. Além disso, como é o caso para materiais mais naturais, é difícil fornecer uma previsão aproximada das características que se aproxime dos trejeitos de um junco natural (grifo nosso), e, portanto, algum cuidado deve ser tomado na escolha e fabricação de tais palhetas para garantir que eles tenham as características desejadas. As características desejáveis de uma cana usada como material podem ser entendidas quando se considera o clarinete ou outro instrumento de sopro no conjunto com sua palheta.⁷ (BACKUS, 1982, s/n)

É esta característica da *Arundo Donax* que determina seu uso na manufatura de palhetas, pois se por um lado as inconstantes ações imprevisíveis da cana são identificadas como sendo um fator que atrapalha, por outro lado, são determinantes para que um resultado desejado de boa vibração possa ser alcançado. Efetivamente, só um trabalho sobre essas mesmas ações imprevisíveis através de experiência pessoal somada ao uso de ferramentas apropriadas, para poder determinar a vibração correta da palheta de acordo com o instrumento para o qual ela será concebida. Ou seja, devido à elasticidade da cana, essa poderá inchar ou desinchar, dependendo da umidade existente no ambiente, porém as fibras estreitas mantêm a estrutura da cana com suas proporções de dureza. A combinação desses fatores que, a princípio, parecem conflitantes entre si, devem ser compreendidos e controlados, e assim (e somente assim), serão usados a favor da obtenção de uma palheta que vibre de maneira correta. Portanto, usar das próprias características de instabilidade da cana se faz necessário para poder modificá-la adequadamente.

7 *Reed excited woodwind instruments which include the clarinet, oboe, and bassoon, traditionally use for their reed material a naturally growing cane identified by the botanical name Arundo Donax. This material has the desirable characteristics of high modulus of elasticity combined with a low density. Attempts to make woodwind instrument reeds from synthetic materials have not had any great degree of success due to the fact that it has not been possible to closely simulate in such a synthetic reed the desirable characteristics of the natural reed. The natural reed, while providing the desired tonal characteristics, has a number of disadvantages. First, such natural reed material has a very limited life. Further, as is true for most natural materials, it is difficult to provide close predictability as to the characteristics of natural reeds, and therefore some care must be taken in the choice and fabrication of such reeds to assure that they have the desired characteristics. The desirable characteristics of a reed material may be understood by considering the clarinet or other woodwind instrument together with its reed.* (tradução nossa)

Fatores do meio ambiente

As palhetas de oboé e dos demais instrumentos de sopro que delas dependem, sofrem alterações de acordo com a ação de fatores provenientes do meio-ambiente que interagem com as fibras da cana que as compõem. Esses fatores são a umidade do ar, a altitude, a temperatura ambiente, a pressão barométrica e a acústica local. Elisabeth Young Ann Rennick comenta em seu artigo *Young Rennick*, a ligação intrínseca de algumas dessas variáveis com o ajuste das palhetas:

Os fabricantes de palhetas, conscientemente ou inconscientemente, consideram muitas variáveis além do pedaço de cana ao tentar fazer esta peça de madeira vibrar. A umidade, a altitude e a pressão barométrica afetam o desempenho de uma palheta e as decisões sobre como raspá-la. Todos os três dos fatores mencionados estão ligados [...] todos esses fatores ambientais afetam muito as vibrações de uma cana [...]⁸ (2010, p. 38).

Esses elementos se alteram, passando a agir com maior ou menor intensidade devido à ação dos fenômenos da natureza, como a ação do sol, aparecimento de nuvens, ventos, chuvas entre outros. A ação do homem também altera a escala de valores dos elementos supracitados, quando se utiliza de aparelhos de ar condicionado, aquecedores de ar e umidificadores de ar para o controle da temperatura ou microclima em ambientes fechados. A combinação dos valores de todos esses elementos citados, quando medidos por aparelhos especializados, quase nunca terá a mesma configuração, pois cada elemento interage de forma diferente quando estimulado por ações da natureza ou ações produzidas por aparelhos criados pelo homem. Além dessas ações excitadoras, quer naturais ou artificiais, ainda há

⁸ *Reed-makers either consciously or unconsciously consider many variables in addition to the piece of cane when attempting to make this piece of wood vibrate. Humidity, altitude, and barometric pressure all affect the performance of a reed and factor into decisions about how to scrape it. All three of the above mentioned factors are linked. As you travel in an area of higher altitude, atmospheric or barometric pressure decreases and you are likely to experience less humidity. Although all of these environmental factors greatly affect the vibrations of a reed, this survey reveals no obvious hierarchy in the amount of conscious thought given to each concept.* (tradução nossa)

a ação do tempo diário, ou seja, no decorrer das horas os valores se alteram e, conseqüentemente, nosso objeto de estudo, a palheta, muda significativamente.

Acústica

De acordo com Ledet, a acústica é outro fator que interfere na vibração da palheta de oboé. Ela também sofre interferências quando utilizada em ambientes ou localidades diferentes e pode mudar de um minuto para o outro, como por exemplo, quando o oboísta toca seu instrumento nos camarins de um teatro e logo em seguida dentro da sala de concertos. Por isso, é comum ver um oboísta ajustando sua palheta no palco antes das apresentações, e de preferência, com as mesmas configurações de acústica, luz e ar condicionado que serão utilizados no momento do concerto.

Depois da palheta e do oboé, o mais notável fator que influencia o instrumentista é, provavelmente, a quantidade de reverberação da sala. A propriedade acústica da sala afeta o balanço do som que é emitido pelo instrumentista, pela palheta e pelo instrumento, e pede que o instrumentista faça ajustes em sua palheta.⁹ (2008, p. 51).

Em outro trecho lemos:

Admitidamente, enquanto o oboísta estiver tocando, é duvidoso que ele tenha um real e seletivo controle sobre algum fenômeno acústico. Mas, ele pode reconhecer a presença deles e, por meio disso, talvez estimular uma maior ressonância em determinadas áreas, através da

9 After the reed and the oboe, the most noticeable single factor that influences the player is probably the reverberation rate of the room. The acoustical properties of the room affect the balance that is given to the tone by the player, the reed, and the instrument and can cause the player to make adjustments of his reed. (tradução nossa)

modificação de sua palheta e de sua emissão sonora¹⁰ (2008, p. 41).

Ao tocarmos numa sala de concerto cuja acústica é muito viva, percebe-se uma dificuldade em controlar as parciais dos harmônicos agudos, e o oboê passa a soar de uma forma muito estridente. Tomemos aqui a liberdade em citar a acústica da Sala São Paulo, sede da OSESP. A Sala São Paulo notoriamente é uma sala de concertos considerada “viva”, ou seja, possui uma acústica com muita reverberação, onde as parciais graves são deficitárias, prevalecendo às parciais agudas. Isso resulta que, para alguns instrumentos, exista uma prevalência de brilho em determinadas notas. Para essa sala, é apropriado fazer uma palheta que tenha pouca vibração, tirando muito material de suas laterais, mas que resista ao mesmo tempo à ação refrigeradora do ar condicionado, que atua fechando a palheta. A fim de evitar a oclusão da palheta, mantém-se uma coluna proeminente no centro da mesma e mais material atrás do raspado, porém com uma meia lua que esteja bem destacada da casca. Ledet sustenta o modo de adaptar-se o raspado à acústica de uma sala viva escrevendo que:

A reverberação é o rolar contínuo do som e pode ser benéfico ou prejudicial para o timbre. Geralmente, muita reverberação (sala viva) vai exigir do oboísta uma palheta com um som mais escuro enquanto que menos reverberação (sala seca) vai cortar muitas parciais e vai exigir que ele faça uma palheta mais clara. O ajuste de um jeito ou de outro vai interferir levemente a orientação sob a qual ele se baseia para raspar sua palheta¹¹ (2008, p. 49).

10 Admittedly, when the oboist is actually playing, it is doubtful that he has any real selective control over some of the above acoustical phenomena. But he can recognize the presence of them and, though this, perhaps encourage greater resonance in certain areas through modification of reeds and tone production. (tradução nossa)

11 Reverberation is the continuing roll of sound and can be beneficial or detrimental to timbre. [...] Generally, too much reverberation (live room) will cause the oboist to make a darker sounding reed while too little reverberation (dead room) will cut out too many partials and cause him to make a brighter sounding reed. The adjustment either way would effect a slight change in the way he cut his reed. (tradução nossa)

Pressão barométrica

A pressão barométrica mede o peso da atmosfera e está intrinsecamente ligada a altitude. Ou seja, quanto maior a altitude mais as moléculas de ar se expandem e estão em menor quantidade interferindo diretamente na medida da pressão atmosférica. Em localidades de baixa altitude, as moléculas de ar estão mais próximas e em maior quantidade, aumentando a medida da pressão atmosférica. Em seu artigo para a revista *The Double Reeds*, Scarnati define a altitude de 4000 pés (1219,2m) como sendo a limitrofe, ou seja, subindo a partir desse ponto podemos considerar que estamos em zona de alta altitude.

Tocar e cantar em altitudes elevadas requer abordagens especiais para a preparação e realização. Simplificando, quanto maior a altitude - menos atmosfera existe. Definiremos a altitude elevada como níveis 4000' e acima, embora se possa sentir diferenças a qualquer mudança de altitude [...]¹² (1995, p. 1).

No caso das palhetas de oboé, observou-se que quanto maior a pressão atmosférica mais facilmente elas vibrarão, sendo o contrário também verdadeiro, ou seja, quanto menor a pressão atmosférica, mais dificilmente as palhetas vibrarão. Isso se observa na prática, em cidades ao nível do mar onde há maior quantidade de moléculas de ar, as palhetas vibram muito facilmente. Em cidades em altitudes elevadas, onde o ar é rarefeito, as palhetas tendem a não vibrar. Young Rennick constata que:

A pressão barométrica é uma medida do peso da atmosfera. Como tal, a pressão barométrica diminui com os aumentos de altitude. [...] Quando a pressão barométrica é alta, a palheta vibrará mais fácil, embora esta variação nas medidas seja muito mais sutil quando se viaja para uma

12 *Playing and singing at high altitudes require special approaches to preparation and performing. Simply put, the higher the altitude—the less atmosphere there is present. We will define high altitude as levels 4000' and above, although one may sense differences at any change in altitude [...].* (tradução nossa)

área de baixa elevação.¹³ (2010, p. 40-41).

Em cidades de altitude, notam-se dois fatores imediatos com as palhetas de oboé: elas se secam e se fecham. Young Rennick (2010) comenta a diminuição de umidade dizendo que “à medida que você viaja em uma área de maior altitude, a pressão atmosférica ou barométrica diminui e é provável que você experimente menos umidade” (p. 38). A palheta seca, não vibra porque ela permanece inflexível, endurece como se fosse concebida com outro material. Há um relato interessante da oboísta americana Scarnati para a revista *The double reeds* contando que sua palheta se secou enquanto estava tocando uma frase:

A primeira vez que toquei um concerto em 7000 pés (2133 metros) eu cheguei perto do final de uma longa passagem quando a cana quase parou de tocar porque ela tinha realmente secado enquanto eu estava tocando!¹⁴ (1995, p. 1).

Scarnati menciona, ainda, as transformações que ocorrem na palheta decorrente da alta altitude e da baixa pressão atmosférica e cita que, além de se tornarem secas, se fecham.

Para nós que fazemos performances em altitudes elevadas, notamos menos oxigênio, atmosfera mais seca, menos ar disponível para mover-se, e - para os instrumentistas de palhetas - a falta de vibração e palhetas fechadas¹⁵ (1995, p. 1).

13 *Barometric pressure is a measure of the weight of the atmosphere. As such, barometric pressure decreases with increases in altitude. [...] When the barometric pressure is high, cane will vibrate easier, although this measurement is much more subtle than traveling to an area of lower elevation.* (tradução nossa)

14 *The first time that I played a concerto at 7000' I got near then end of a long passage and the reed almost stopped playing because it had actually dried out as I was playing!* (tradução nossa)

15 *For those of us performing at high altitudes, we notice less oxygen, drier atmosphere, less air available to move, and—for reed players—non-vibrating, closed reeds.* (tradução nossa)

A palheta fechada não tem possibilidade de vibrar porque as lâminas que a compõem estão encostadas umas nas outras, causando a oclusão da passagem de ar.

Uma vez que a palheta seca, é incapaz de vibrar por estar inflexível e quando fechada, não vibra por impedir a passagem do ar. Conclui-se que a baixa pressão atmosférica ocasionada pela ação da alta altitude é um dos fatores que mais interfere em uma palheta de oboé, já que esta produz uma combinação exata capaz de fechar e secar a palheta, para que nenhuma nota saia do instrumento quando posto a tocá-lo sob tal condição.

Deve-se considerar também outro fenômeno que antecede as chuvas. Quando um barômetro indica que a pressão atmosférica está baixa, é sinal que haverá chuva. Este fenômeno é plenamente perceptível com as palhetas de oboé, pois há uma mudança de atitude sempre quando o tempo está mudando. Pode-se, por exemplo, perder uma palheta ao raspá-la em tais condições climáticas. Passado o temporal, a palheta não será mais a mesma. Young Rennick (2010) cita em seu artigo a conclusão de Klimko para essa situação:

Klimko concluiu que há uma observação comum entre os feitores de palhetas quando diz: "Eu aprendi há muito tempo a não trabalhar em palhetas em dias de rápidas mudanças na pressão barométrica, como dias chuvosos, etc; mas a esperar os dias estáveis de "alta pressão" para ajustar as "monstras."¹⁶ (KLIMKO, 1991 apud YOUNG RENNICK, 2010, p. 40-41).

A ação da umidade

É notório que palhetas tendam a inchar em localidades próximas a rios, lagos, florestas densas e úmidas ou próximas à praia. Com maior umidade na cana, aumenta a sua elasticidade. Em tais localidades é

¹⁶ *Klimko sums up a common observation among reed makers when he says, "I learned long ago not to work on reeds on days of rapid barometric pressure changes, such as rainy days, etc.; but to wait for those stable 'high pressure' days to fine tune the 'monsters'.* (tradução nossa)

possível torcer levemente um pedaço de cana sem rompê-la, no entanto, ao efetuarmos a mesma ação em clima seco e a cana seca, ela trinca. Geralmente, ao viajar entre localidades distantes é aconselhável manter dentro da caixa de palhetas uma tira de papel ou pedaço de esponja previamente umedecido para evitar que a palheta sofra grandes transformações. Dependendo da localidade, se for em região muito seca, esta ação previne a palheta de trincar espontaneamente.

As caixas de palhetas umidificadas são usadas às vezes para impedir a deformação que pode ocorrer se uma palheta secar demasiadamente rápido. Em climas extremamente secos, a palheta pode realmente secar enquanto se toca. Dito isso, se um pedaço de cana se seca por causa da falta de umidade, isso afetará a vibração da cana.¹⁷ (YOUNG RENNICK, 2010, p. 42).

As palhetas que são feitas em lugares úmidos, como regiões próximas a lagos, rios, e cidades de praia vibram muito facilmente. A cana se comporta sem haver muita variação, permanecendo estável durante muitos dias. Young Rennick (2010) cita em seu artigo que: “Na maioria dos casos, os instrumentistas de palhetas sentem que as áreas com mais umidade têm palhetas que vibram mais facilmente”.¹⁸ (p. 42)

Posto isto, observa-se que se há uma palheta que não está vibrando muito bem em São Paulo, por exemplo, ela não deve ser rejeitada, mas sim reservada, pois um dia poderá ser útil e usada no momento certo, como em dias chuvosos ou em *performances* nas cidades próximas a lagos, grandes rios ou em localidades próximas ao mar.

17 *Humidified reed cases are sometimes used to prevent warping, which can occur if a reed dries out too quickly. In extremely dry climates reed can actually dry out while he played. This said, if a piece of “dry” cane because of the humidity, it would affect the vibration of the cane.* (tradução nossa)

18 *In most instances reed makers feel that areas with more humidity have easier vibrating reeds.* (tradução nossa)

A ação da temperatura

Alterações também acontecem na palheta quando se toca em ambiente demasiadamente quente ou frio. Os extremos de temperatura logo são percebidos pelo oboísta devido a mudanças na maneira de vibrar da palheta. Percebe-se claramente esse fator em ambientes climatizados, através do uso do ar condicionado ao mudar de configuração para oferecer uma temperatura mais quente ou mais fria. Não podemos deixar de citar também, a ação do aquecimento causado por um conjunto desbalanceado das lâmpadas que iluminam o palco. Aquecendo-se o ambiente do palco, as fibras da palheta sofrem alterações decorrentes do aumento de temperatura e, conseqüentemente, ocorrerá uma dilatação das mesmas ocasionando uma abertura na palheta que finalmente, terminará por endurecê-la. Outro fator gerado pelo aquecimento é o ressecamento da palheta, impedindo-a de vibrar corretamente. No parágrafo sobre a interferência da acústica (p. 7), foi citado o devido procedimento para contornar o problema em tocar em uma sala viva, como é o caso da Sala São Paulo, Sede da OSESP. Vale lembrar: tira-se o material excedente das colunas laterais da palheta mantendo mais cana no centro e atrás do raspado, procurando, assim, minimizar um excesso de vibração da palheta e, ao mesmo tempo, preservar sua abertura. Ocorrendo um aumento na temperatura do ar condicionado que climatiza a Sala São Paulo, esta configuração de raspado já não será mais válida, pois a palheta endurece demasiadamente. Em tais circunstâncias, é adequado ajustar rapidamente a palheta de forma que esta fique menos aberta e menos dura. Não podemos deixar de notar, através desse exemplo, como sua matéria prima é sensível e inconstante. Blais comenta sobre esse problema:

Tanto com cana pré-processada quanto com palhetas concluídas, a inconsistência é um problema. Como qualquer instrumentista de palheta dupla sabe, pequenas mudanças no clima, umidade e temperatura podem causar mudanças significativas na qualidade de uma palheta; e como sabem aqueles que fazem palhetas, a própria cana é um material altamente variável por causa de sua natureza orgânica. É muitas vezes provável que um pedaço de cana tomado de um punhado de canas produzirá uma boa palheta, como também é possível que produza lixo, e pode ser difícil dizer

o que ocorrerá de antemão.¹⁹ (2011, p. 9-10).

Estudo comparativo dos ajustes propostos por oboístas brasileiros e suas escolas

Para prosseguirmos com este estudo, é muito relevante observar um fenômeno característico dos naipes de oboés componentes das orquestras brasileiras. Oboístas de escolas diferentes convivem lado a lado e desempenham muito bem seus papéis como instrumentistas. Isto não é muito comum em países da Europa e um fato impensável nos Estados Unidos, país onde o oboísta francês Marcel Tabuteau (1887-1966) criou uma maneira bem particular de raspar a palheta, procurando suprir suas próprias necessidades como músico de orquestra. Vale ressaltar que ele criou uma mentalidade não somente dirigida à questão da flexibilidade, mas também mudou significativamente o timbre do oboé com seu novo raspado de palheta. Embora Tabuteau tenha discípulos espalhados pelo mundo afora, nem todos concordaram em seguir suas preferências de sonoridade e timbre. Foi criticado em sua época por outros oboístas que, assim como ele, eram radicados nos Estados Unidos. Como podemos ver nesta entrevista de Ledet com o famoso oboísta francês Fernand Gillet:

Você observará que, de acordo com os atuais instrumentistas de oboé na América, essas palhetas serão chamadas de antiquadas. No entanto, para estes que gostam de ter um som entre um saxofone e uma clarineta, estão confundindo uma sonoridade que seja ressonante, com um som sujo de palheta. É como se você colocasse um silenciador num belo violino Stradivarius²⁰ (LEDET, 2008, p. 127).

19 *Both with pre-processed cane and completed reeds, inconsistency is a significant problem. As any double reed player knows, slight changes in weather, humidity, and temperature can cause significant changes in the quality of a reed; and, as reedmakers know, cane itself is a highly variable material because of its organic nature. A piece of cane taken from a pile is often just as likely to produce a good reed as it is to produce garbage, and it can be difficult to tell which will occur beforehand.* (tradução nossa)

20 *You will notice that, according to the present oboe players in America, these reeds will be called old-fashioned. They are, however, confusing a ringing tone with a reedy tone, for they like to have a tone something between a saxophone and a clarinet. It is just as if you put a muffler on a beautiful Stradivarius violin.* (tradução nossa)

Sonoridade, Flexibilidade e Timbre

Mediante esses fatos, foi realizado um estudo comparativo a fim de identificar quais elementos são determinantes aqui no Brasil, onde as Escolas proeminentes, a Alemã e a Americana, convivem lado a lado, sem que haja diferenças significativas em relação ao timbre e à sonoridade.

Procurou-se então, abordar algumas perguntas sobre sonoridade, flexibilidade e timbre. Colocou-se como peça de referência os *Três Romances Opus 94* de Robert Schumann, peça usual de repertório, para que o entrevistado tivesse em mente algo concreto no qual pudesse apoiar-se para as suas respostas.

Após a coleta dos resultados, alguns gráficos comparativos foram concebidos, com o intuito de melhor a visualização dos dados coletados.

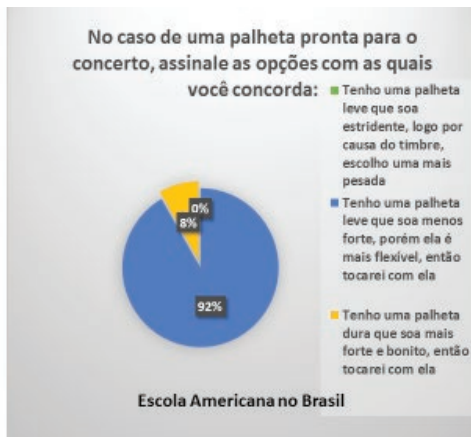
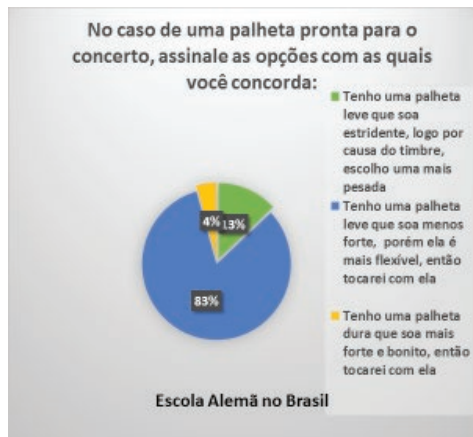
Considerou-se flexibilidade segundo dicionário *on-line Google*: 1- qualidade do que é flexível, maleável. 2- facilidade e leveza de movimentos; agilidade, elasticidade, elegância. 3- propriedade do que é dócil ao manejo; maleabilidade. 4- brandura, docilidade.

Considerou-se timbre, segundo o dicionário *on-line Google*: 1- qualidade sonora de instrumento ou voz. 2- som claro, harmonioso, suave, agradável ao ouvido. 3- propriedade que têm certos corpos de emitir sons intensos ou sons de frequência regular. 4- propriedade, que apresentam certos corpos ou ambientes, de reforçar os sons. 5- uma das qualidades do som.

Considerou-se sonoridade, segundo o dicionário *on-line Google*: 1- som claro, harmonioso, suave, agradável ao ouvido. 2- som claro e nítido 'as s. de um carrilhão' 3- propriedade que têm certos corpos de emitir sons intensos ou sons de frequência regular. 4- propriedade, que apresentam certos corpos ou ambientes, de reforçar os sons; acústica. 5- uma das qualidades do som.

Gráficos Comparativos – Sonoridade, Flexibilidade e Timbre

Neste gráfico, observamos que a flexibilidade é importante. Oboístas de Escola Alemã ainda pensam em som:



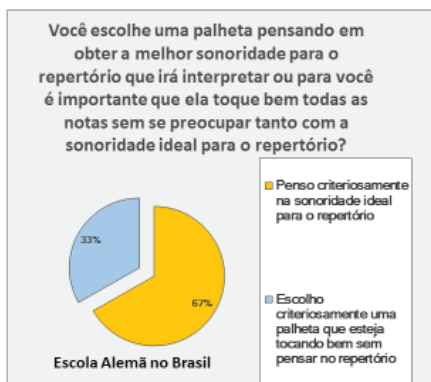
De acordo com os gráficos, usando-se o termo “Concerto” ambas as escolas preferem palhetas que sejam flexíveis, apesar delas soarem menos.

Oboístas da escola alemã ainda tendem a pensar mais em sonoridade.

Gráfico 1: Timbre, Flexibilidade e Volume Sonoro numa situação de concerto.

Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa *on-line*, *survey monkey*.

Já no gráfico seguinte, acontece uma peculiaridade: enquanto os oboístas de escola americana preferem uma palheta boa, os de escola alemã pensam em sonoridade.

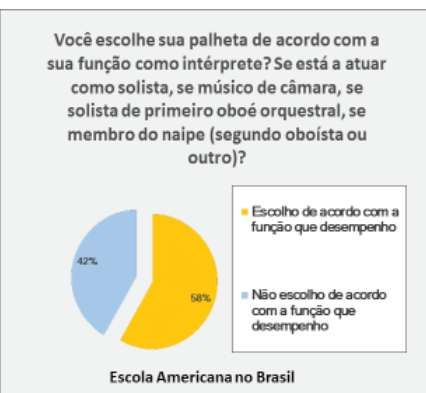
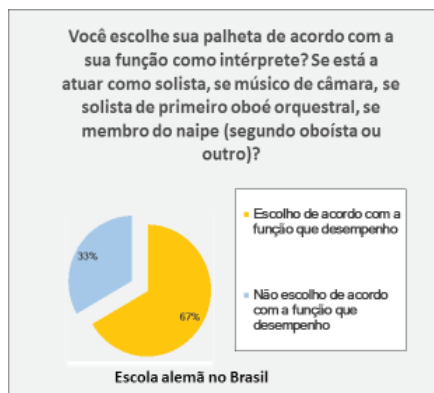


Nestes gráficos, em caso de repertório, os oboístas com Escola Alemã dão preferência à sonoridade enquanto oboístas com a Escola Americana preferem uma palheta que esteja boa.

Gráfico 2: Sonoridade versus conforto em situação de repertório (A expressão 'palheta que toque bem sugerindo sensação de conforto').

Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa on-line, survey monkey.

No gráfico seguinte, a maioria concorda em utilizar uma palheta para a função que será exercida:

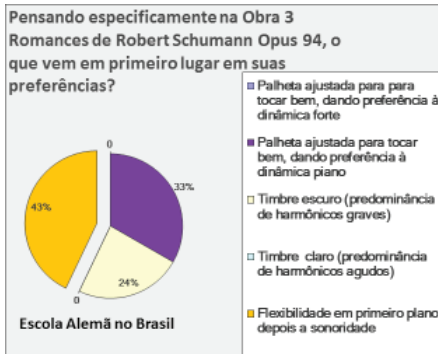


De acordo com os gráficos, ambas as escolas escolhem a palheta adequada para a função a desempenhar.

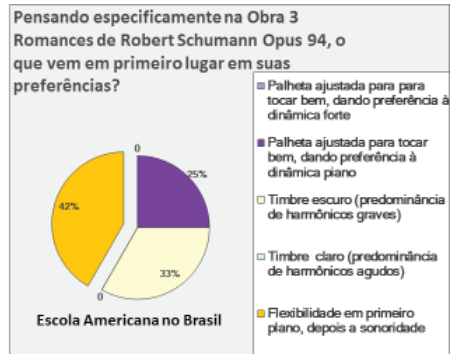
Gráfico 3: Escolha da palheta para uma determinada função.

Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa on-line, survey monkey.

Observamos nos gráficos abaixo um fator que pode ser determinante: ambas as escolas continuam a preferir flexibilidade, mas neste caso, enquanto os de palheta alemã preferem a dinâmica *piano* em segundo lugar, os de palheta americana preferem o timbre escuro, colocando a dinâmica por último.



Oboístas com Escola Alemã escolheram:
Flexibilidade - Dinâmica piano - Timbre escuro.
Não houve quem optasse pela dinâmica Forte.

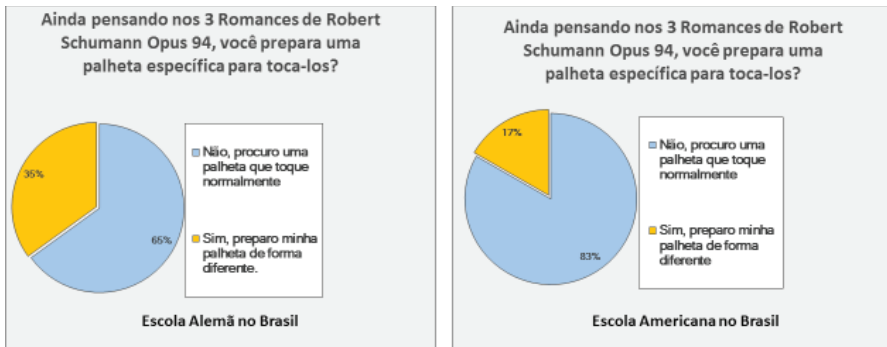


Oboístas com escola americana escolheram:
Flexibilidade - Timbre escuro - Dinâmica piano.
Não houve quem optasse pela dinâmica Forte.

Gráfico 4: Escolha da palheta para repertório específico. Listagem por ordem das preferências de características quanto à flexibilidade, dinâmica e timbre.

Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa on-line, survey monkey..

No próximo gráfico, a maioria dos oboístas preferiu uma palheta que tocasse normalmente, sem pensar em repertório. Para aqueles que responderam que preparavam a palheta de forma diferente, houve uma investigação já que esta pergunta permitia uma resposta por escrito. Concluiu-se que procuravam a flexibilidade.



De acordo com o gráfico, oboístas com Escola Alemã escolhem uma palheta que toque normalmente. Porém houve uma parcela maior (do que americanos) que escolheu preparar sua palheta.

De acordo com o gráfico, oboístas com Escola Americana escolhem uma palheta que toque normalmente. Houve uma parcela menor (do que alemães) que escolheu preparar sua palheta.

Gráfico 5: Preparo de uma palheta para repertório específico.

Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa on-line, survey monkey.

Nessa primeira seção de gráficos comparativos, percebe-se que ambas as escolas dão preferência à flexibilidade e a uma palheta que toque bem.²¹ De acordo com os gráficos da seção 2, os oboístas de escola alemã tendem em pensar na sonoridade. Porém, nos gráficos da seção 4, os de escola americana preferem a sonoridade ao invés da dinâmica em *piano*, sendo que os oboístas de escola alemã surpreenderam ao dar maior importância à dinâmica *piano*. O resultado dessa primeira parte da pesquisa segue satisfatório na seguinte direção:

Uma palheta com excelente sonoridade geralmente é menos flexível, o que corresponde a ter uma maior dificuldade na emissão das notas na dinâmica "*piano*". A escola alemã até o momento indica dar maior importância à sonoridade. Logo, isso sugere que a palheta seja menos flexível e a dinâmica *piano* mais difícil. Mas, quando uma das perguntas foi direcionada em relação à preferência, os oboístas da escola alemã fizeram o contrário, preferindo a dinâmica *piano* ao invés da sonoridade. Por outro lado, a escola americana demonstra que dá mais importância à flexibilidade do que à sonoridade. Dessa maneira, há mais facilidade na emissão das notas na dinâmica "*piano*". Porém, quando a questão abordada foi através da preferência, os oboístas

21 Considerou-se uma palheta que toque bem, aquela que emite todas as notas do oboé com facilidade, com a afinação adequada, tenha sonoridade agradável à maioria dos ouvintes e reproduza fielmente as dinâmicas e articulações propostas pelo intérprete.

da escola americana não deram tanta importância à dinâmica “*piano*”, preferindo, por sua vez, a sonoridade. Embora se pareça com uma ação contraditória de ambas as partes, essa análise ajuda-nos a concluir que “ambos procuram a flexibilidade com uma sonoridade que lhes seja ideal dentro das particularidades que suas escolas de raspagem oferecem”.

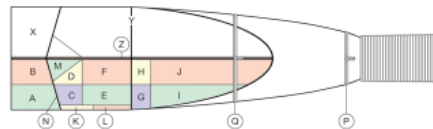
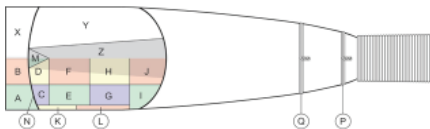
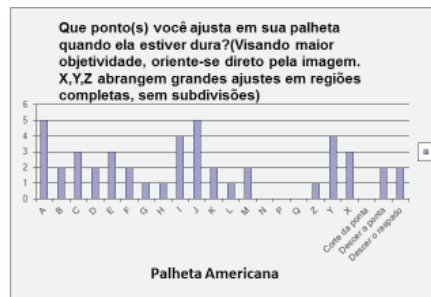
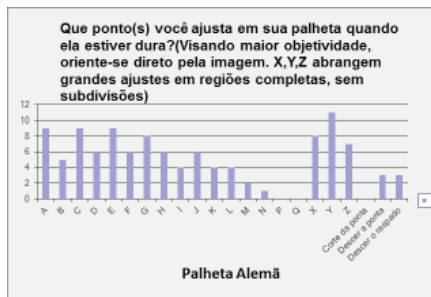
Ajustes

A pesquisa preocupou-se ainda por investigar a existência de semelhanças nos ajustes das palhetas de oboé em ambas as escolas. Veremos a seguir, uma simulação de uma série de situações adversas pelas quais os oboístas passam no decorrer de uma jornada de trabalho. Serão apresentados, também, os agentes climáticos causadores das variações no comportamento de uma palheta. Em seguida, um levantamento de ajustes conhecidos nas palhetas será proposto. Serão apresentadas duas imagens de palhetas representando as duas escolas predominantes no Brasil. Letras estarão identificando cada região de ajuste na palheta. Por último, será feita uma comparação do tipo de ajuste que é feito pelas escolas, procurando investigar a existência de algum padrão de ajustes e se todos se utilizam da mesma técnica para contornar as variações climáticas. Vale relembrar que as perguntas foram feitas de forma clara e objetiva, com o jargão utilizado pelos oboístas, tendo como objetivo levar à mente do entrevistado a sensação de estar passando pela adversidade que requer um ajuste em sua palheta naquele exato momento.

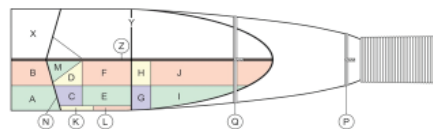
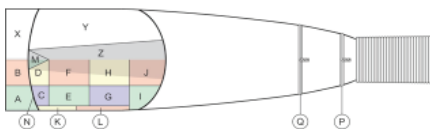
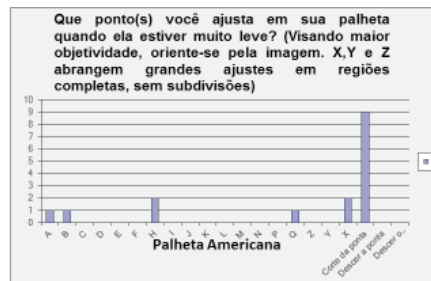
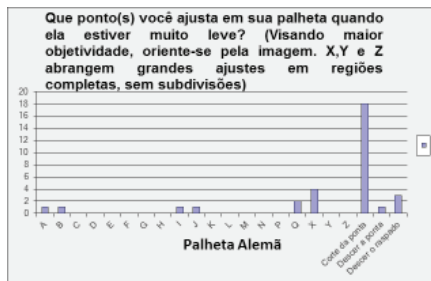
Leitura dos gráficos

Nos gráficos seguintes, o eixo vertical representa o número de entrevistados que responderam às questões. Já o eixo horizontal representa os ajustes propostos. Cada coluna no eixo horizontal representa um ajuste, indicado por uma letra abaixo. Toda coluna fica maior ou menor de acordo com o número de pessoas que as escolheu. A numeração do eixo vertical acompanha a coluna que tiver maior número de escolhas, estando sempre um número acima. Ou seja, se 8 entrevistados escolheram a coluna “ajuste na ponta”, e este foi o ajuste preferido pela maioria, o eixo vertical terminará em 9.

Gráficos Comparativos - Ajustes



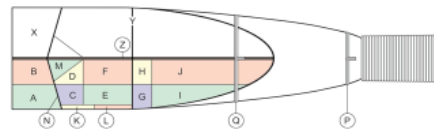
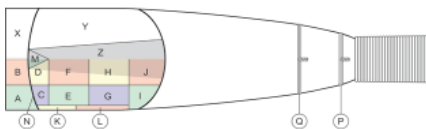
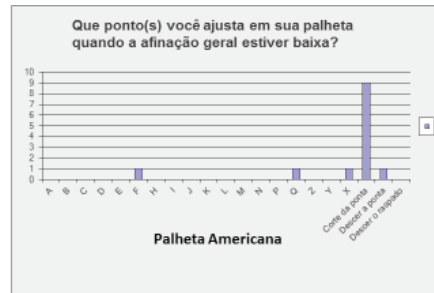
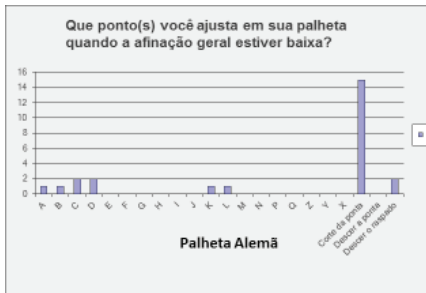
De acordo com os gráficos, estando a palheta dura, os ajustes das escolas são quase idênticos



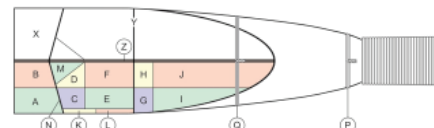
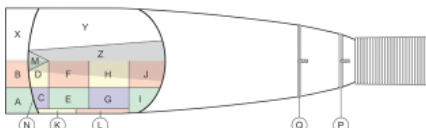
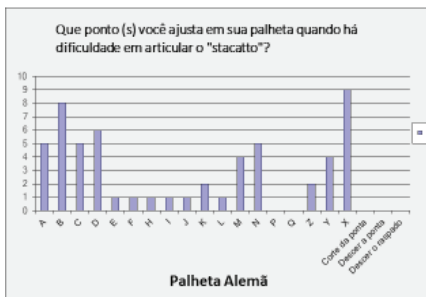
Os ajustes se assemelham: **corte da ponta, ajuste da ponta A B e X e abrir com arame Q.**

Gráfico 6: Ajustes de raspagem visando contornar problemas de flexibilidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa on-line, survey monkey.



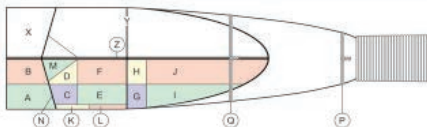
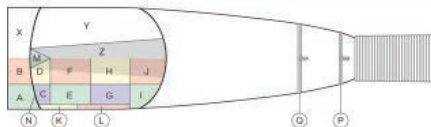
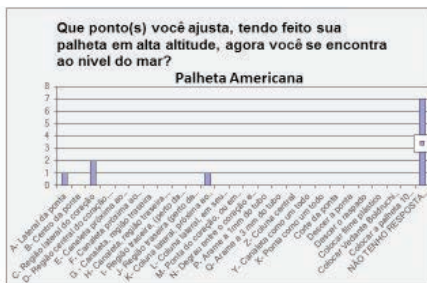
Observa-se grande semelhança na opção quase unânime do corte de ponta. Alguns ajustes aparecem, porém mais na escola alemã, nas regiões AB (ponta) e CD (atrás da ponta).



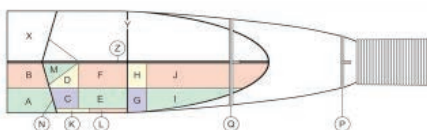
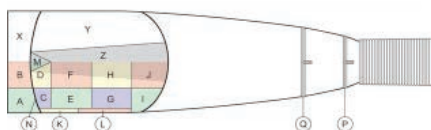
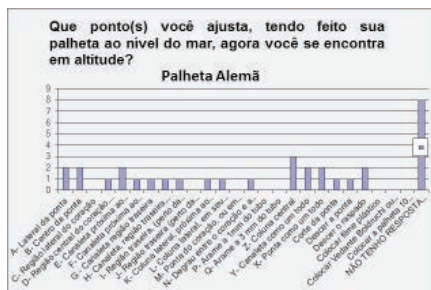
Existem semelhanças de ajustes em A B Z Y X, sendo quase idênticos em ambas as escolas. Porém predominam ajustes na escola alemã.

Gráfico 7: Ajustes de raspagem visando contornar problemas interpretativos.

Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa *on-line*, *survey monkey*.

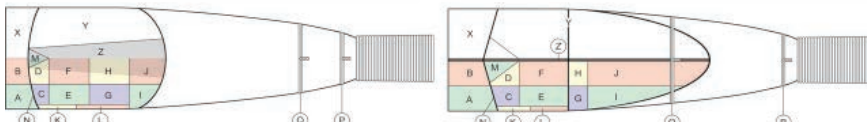
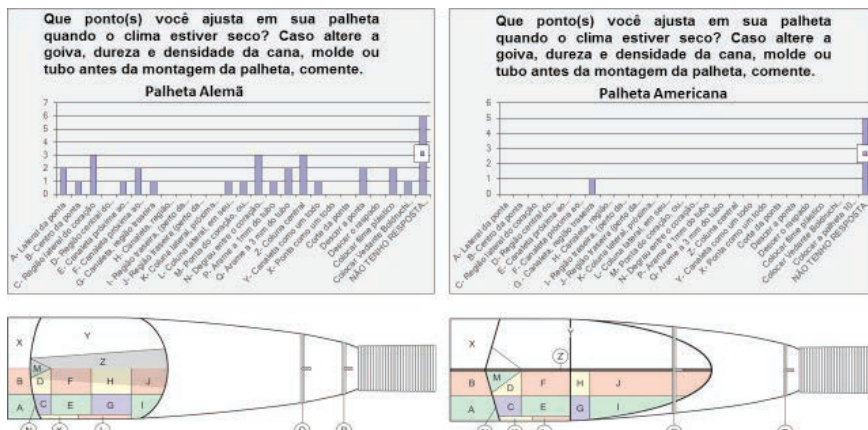


A opção “**não tenho resposta para a questão**” foi a mais escolhida por ambas as escolas. Predominam ajustes na escola alemã em quase toda a palheta, enquanto que na escola americana há poucos que ajustam A C K.



A opção “**não tenho resposta para esta questão**” foi a mais escolhida por ambas as escolas. Poucos ajustes foram detectados. Predominam ajustes na escola alemã.

Gráfico 8: Ajustes de raspagem visando contornar problemas causados pela pressão atmosférica. Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa on-line, survey monkey.



A opção “**não tenho resposta para esta questão**” foi a mais escolhida por ambas as escolas. Predominam ajustes na escola Alemã.

Gráfica 9: Ajustes de raspagem visando contornar problemas causados por fatores climáticos:

Fonte: Elaborado pelo autor, criados pelo programa de pesquisa *on-line*, *survey monkey*.

De acordo com a leitura dos gráficos comparativos acima, pudemos observar o que se segue:

1. Há muitas semelhanças nos tipos de ajustes escolhidos pelos representantes das duas escolas. O que nos leva a concluir que há grande similaridade nos pontos de ajustes que, nesta pesquisa, foram proporcionalmente transferidos de uma escola para a outra.
2. Os oboístas adeptos à raspagem da escola alemã escolheram, nessa pesquisa, um maior número de ajustes para cada problema apresentado, enquanto que os oboístas adeptos da escola americana fizeram menos ajustes para o mesmo fator. Pode-se concluir que, devido ao tamanho menor da área de raspagem, a palheta alemã é muito mais sensível às variações necessitando um maior número de ajustes para cada fator apresentado. Logo, a palheta de escola americana, por possuir uma maior área de raspagem, é mais flexível por si só, não precisando de tantos ajustes para que os problemas apresentados sejam corrigidos.

3. Quando se tratou dos fatores climáticos, que efetivamente produzem as alterações nas palhetas, como vimos anteriormente, a maioria dos oboístas entrevistados não souberam responder às questões elaboradas. No entanto, houve uma manifestação maior na escolha de ajustes por parte dos oboístas adeptos da raspagem de escola alemã. Concluímos que os oboístas entrevistados nessa pesquisa, não fazem um trabalho preventivo no que tange às variações climáticas e da pressão atmosférica. O que é ajustado pela maioria dos oboístas entrevistados é a variação na palheta decorrente dos fatores externos, que acontece imediatamente no momento que antecede uma *performance*, não havendo em sua maioria qualquer ação preventiva ao procurar impedir, de certa forma, que a palheta sofra grandes alterações devido a fatores externos que, como já visto, podem ser previstos. Preferem trabalhar através da compreensão dos seus estímulos sensoriais adquiridos no momento da adversidade a trabalhar com aquilo que efetivamente causa a adversidade.

Considerações Finais

Vimos nesse trabalho, a descrição minuciosa daquilo que ocupa a maior parte do tempo da rotina de um oboísta: os ajustes nas palhetas decorrentes das variações climáticas. Houve uma abordagem do tema sob a ótica do território nacional, querendo investigar se são esses ajustes que fazem com que diferentes escolas coexistam lado a lado dentro do ambiente orquestral. Investigaram-se também, as preferências de sonoridade e flexibilidade como fatores causadores dessa particular convivência das diferentes escolas.

Como pudemos ver na leitura dos gráficos, houve uma aparente contradição por parte dos oboístas entrevistados, quando submetidos a algumas questões investigativas com mesmo sentido, mas elaboradas de forma diferente. Perguntou-se sobre timbre, sonoridade, flexibilidade, dinâmica, repertório, tipo de função a ser exercida e, finalmente, o preparo de uma palheta diferenciada para uma obra específica. Concluiu-se, porém, que ambas as escolas representadas estão à procura do mesmo objetivo através de sua palheta: sonoridade agradável aliada à flexibilidade. Isto é o resumo, daquilo que um oboísta brasileiro, não importando a escola, considera ser uma “boa palheta”.

Em seguida, essa pesquisa investigou a existência (ou não) de algum padrão de ajuste nas palhetas dos oboístas entrevistados. Abordaram-se questões que resolvessem problemas de flexibilidade, de interpretação, causados pela pressão atmosférica e, também, pelo clima. Conforme pudemos observar, os ajustes são extremamente parecidos e, aliado a isso, há um desconhecimento relacionado à causa que, por sua vez, pedem ajustes e às suas possíveis medidas de prevenção.

Portanto, é bem provável que essa semelhança de pensamentos e tendências entre os oboístas brasileiros, seja o determinante na convivência entre as diferentes escolas utilizadas pelos profissionais membros das orquestras no Brasil.

Esse trabalho carrega em si, a pretensão de abrir novas fronteiras de pesquisa na elaboração de material contendo: indicações sobre ajustes de palhetas, prevenções sob agentes climáticos e estudos que envolvam fenômenos sociológicos no núcleo de oboístas brasileiros.

Referências

BACKUS, John G. *Synthetic woodwind instrument reed and method for its manufacture*. U.S. Patent n. 4,337,683 A, 6 jul. 1982. Disponível em: <<https://www.google.ch/patents/US4337683>> Acesso em: 27 set. 2016.

BLAIS, Zachary Everett. *Effects of Time on the Sound Quality of Cane Oboe Reeds*. Tese de Doutorado. Worcester Polytechnic Institute, 2011. Disponível em: <https://web.wpi.edu/Pubs/E-project/Available/E-project-011911-112924/unrestricted/FINAL_IOP_REPORT.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

BLASCO-YEPES Carolina; PAYRI, Blas. *The influence of reed making on the performance and sound quality of the oboe*. Universidad Politécnica de Valencia, Spain, 2010. Disponível em: <<http://smcnetwork.org/files/proceedings/2010/5.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

CARVALHO, Luiza Alves de. Metodologia qualitativa em pesquisa sobre formação de professores: narração de uma experiência. In: *PERSPECTIVAS ONLINE*, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 4, p. 9-24, 2007. Disponível em: <http://seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/viewFile/269/180>. Acesso em: 27 set. 2016.

DELUNE, Léon. Le bois dans les industries de la musique. In: *Économie et forêt*. R.F.F. XXIX - 2, 1977. Disponível em: <http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/21128/RFF_1977_2_143.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

DICIONÁRIO informal da língua portuguesa Google. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/google/>> Acesso em: 06 jan. 2017.

GOSENS, Léon; ROXBURGH, Edwin. *Die Oboe*. Edition: Sven Erik Bergh, CH, 1977.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florêncio; revisão técnica de Bruno Cesar Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceio, Al: Edufal, 2013.

LEDET, David A. *Oboe Reed Styles*. Indiana University Press, 2008.

LACY, Edwin. *An experiment in treatment of Arundo Donax*, The Journal of the International Double Reed Society, n. 16, 1988.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. *A Entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva*. v. 8, n. 8 (2004). Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>> acesso em 23 ago. 2016.

SCARNATI, Rebecca Kemper. *Oboe Reed Notes from Seven Thousand Feet*. Double Reed 18/1 (1995): 75. Disponível em: <[https://nau.edu/uploadedFiles/Academic/CAL/Music/Studio_Sites/Folder_Templates\(4\)/High%20Altitude%20Performing.pdf](https://nau.edu/uploadedFiles/Academic/CAL/Music/Studio_Sites/Folder_Templates(4)/High%20Altitude%20Performing.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2016.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Christian Matheus Herrera. 5a. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUNG RENNICK, Elizabeth Ann. *Oboe reed-making pedagogy. In: the United States: a survey*. DMA (Doctor of Musical Arts) thesis, University of Iowa, 2010. Disponível em: <<http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1817&context=etd>>. Acesso em: 27 set. 2016.

Sobre o autor

Joel Gisiger iniciou seus estudos de oboé em 1983, na Escola Municipal de Música de São Paulo, com o Professor Benito Sanches. Obteve aulas de aperfeiçoamento com Washington Barella. Em 1989 recebe, por concurso, uma bolsa de estudos pela Fundação Vitae para a Academia da Filarmônica de Berlim - Fundação Karajan - passando a ter aulas com o lendário Lothar Koch.

Como professor, participou do XIX^o, XX^o e XXXVII^o Festival Internacional de Música de Brasília, de várias edições do Festival de Inverno de Campos do Jordão e do XX^o Festival de Música de Londrina além de receber diversos convites para ministrar *Master Classes*. É professor da Escola municipal de Música de São Paulo, do Instituto "Jovens Baccarelli" e da Academia da Osesp. Tem se apresentado como

solista em diversas orquestras, destacando-se dentre muitas, a Orquestra Sinfônica de Santo André, a Orquestra de Câmara São Paulo, Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto, Orquestra Virtuosi e Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, nessa última realizou a primeira audição Latino Americana do Concerto para Oboé de Alfred Schnittke. No exterior, Gisiger tocou como camerista no Castelo de Charlottenburg (Berlim), na Orquestra da Academia (Fundação Karajan) e no Quinteto de Sopros da Akademie des Berliner Philharmonischen Orchester, além de ter tocado na Filarmônica de Berlim em concerto sinfônico. Desenvolveu trabalho camerístico com o Quinteto de sopros de Curitiba apresentando-se em concertos nas cidades de Stuttgart e Munique. Mantém atividade regular com o Quinteto de Sopros da Osesp, ministrando aulas e *master classes* no interior do Estado de São Paulo e pelo Brasil. É primeiro oboé-solo da OSESP onde atua desde 1988, posto que lhe rende críticas de destaque, tais como: “Joel Gisiger, há muito, merece o prêmio nacional do oboé, criado só para ele...” na Folha de São Paulo em 20/03/2003. Atualmente, é mestrando da PPGPROM-UFBA.

Recebido em 28/03/2017
Aprovado em 02/09/2017

DA INQUIRIBILIDADE À CRIAÇÃO: AS DESCOBERTAS E A INTER-RELAÇÃO COM O SONORO DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

FROM INQUIRIBILITY TO CREATION: THE DISCOVERIES AND THE INTERRELATIONSHIP WITH THE SONOROUS FROM AN EARLY CHILDHOOD

Cláudia Jaqueline de Souza Siufi
Universidade de São Paulo
claudiasiuft@usp.br

Silvia Maria Pires Cabrera Berg
Universidade de São Paulo
silviaberg@usp.br

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso relatando experiência realizada em aulas de música de Educação Infantil na escola regular, envolvendo alunos entre um e cinco anos de idade, suas inter-relações com o sonoro e desenvolvimento da criatividade. Partindo dos conceitos de François Delalande a respeito da exploração e criação musical através de objetos sonoros, identificamos nesta pesquisa conexões com Walter Howard que também apresenta estudos na área. Concluímos que a ampliação das relações com os sons a partir da inquiribilidade, exploração e investigação aguça a criatividade e abre caminho para o desenvolvimento de habilidades essenciais ao longo da infância.

Palavras-chave: educação musical; educação infantil; criatividade; percepção sonora; primeira infância.

Abstract

This paper presents a case study reporting experiments performed in early childhoods Music Education classes in regular schools, involving students from one to five years old, their relationships with the sounds and the development of creativity. Based on the concepts of François Delalande about exploitation and musical creation through sound objects, we identified in this research, connections with Walter Howard who also presents studies in the area. We conclude that the expansion of relations with the sounds from the inquirability, exploration and research sharpens creativity and paves the way for the development of essential skills throughout childhood.

Keywords: musical education; child education; creativity; sound perception; early childhood.

Introdução

A descoberta faz parte do mundo infantil desde o nascimento. Ativa e criativa a criança testa e elabora hipóteses diante de tudo o que lhe é exposto no seu dia a dia. "O ato da criança é científico: primeiro ela estuda os elementos constitutivos daquilo que se lhe apresenta. Para começar, reage aos fenômenos isolados antes de estabelecer relações entre eles." (Howard, 1984). Neste sentido, entendemos que a interação da criança com a linguagem musical deva ocorrer desde cedo a partir da exploração, da pesquisa e da criação, por meio da integração entre sujeito e objeto.

Partimos do princípio de que o trabalho com música na Educação Infantil deve trilhar um caminho aberto e criativo por meio de uma pedagogia do despertar que visa à investigação, exploração, percepção e criação. Delalande (2013) cita que:

A pedagogia musical a que nos referimos se propõe conduzir a criança do descobrimento e exploração de fontes sonoras, à invenção e à criação. No transcurso deste caminho, ela aprenderá a construir uma sequência com

sons, a expressar-se através deles, a escutar, a exercitar-se em fazer e ouvir. (DELALANDE, 2013, p. 151; tradução nossa)¹

Apresentamos neste artigo um relato de experiência realizada com alunos entre um e cinco anos de idade baseada nos conceitos de François Delalande, defensor da ideia de que se deve propiciar à criança um contato precoce com instrumentos musicais e objetos sonoros incentivando-as a produzir sons com movimentos espontâneos de criação.

É na escola, partindo da educação infantil, que podemos iniciar um caminho de despertar, de sensibilizar, fazendo com que as crianças se tornem um solo fecundo desenvolvendo nelas um sólido desejo pelo aprender musical. A ideia de uma pedagogia de criação musical proposta por Delalande se concebe como uma abertura para os aspectos mais universais da música, através de uma busca que vem da criança e sua inter-relação com o sonoro, ainda sem uma preocupação de orientação estética de seus descobrimentos.

Segundo Delalande, as sequências sonoras que as crianças de menos de seis anos produzem, ainda estão muito marcadas pela exploração das fontes ou pelo desejo de simbolizar diretamente uma cena. Já a preocupação em organizar a música para lhe dar uma forma, surge mais tarde, quando o respeito à regra domina o jogo da criança.

[...] o jogo simbólico permite à criança, desde o segundo ano de vida, mas, sobretudo entre os três ou quatro anos, utilizar o som com a finalidade de representação e de expressão [...]; o jogo de regras que favorece sobretudo entre os cinco e seis anos, o interesse pelas combinações sonoras, as regras formais e a distribuição de papéis no jogo coletivo. É uma sucessão de interesses tão fortes na criança que seria absurdo não fazer disso o ponto de

1 La pedagogía musical a la que nos referimos se propone conducir al niño del descubrimiento y la exploración de fuentes sonoras a la invención y la creación. En el transcurso de este camino él aprenderá a construir una secuencia con los sonidos, a expresarse a través de ellos, a escuchar, a ejercitarse en hacer y en oír. (DELALANDE, 2013, p. 151)

apoio de uma pedagogia musical. (DELALANDE, 2013, p. 157; tradução nossa)²

Ao longo do desenvolvimento do projeto realizado com as crianças pode-se observar e comprovar todas estas ideias defendidas por Delalande.

A criação, o sonoro e a criança

Segundo o dicionário contemporâneo da língua portuguesa, a curiosidade é o interesse pelo conhecimento ou investigação de determinado assunto. Sendo assim, podemos dizer que a curiosidade é a capacidade natural e inata da inquiribilidade, a capacidade humana de ver ou querer conhecer algo até então desconhecido, que motiva a exploração, a investigação e o aprendizado.

Segundo Retondar (RETONDAR; MATTOS, 2011), o ato de criação é o movimento realizado pelo sujeito diante de uma nova possibilidade. Entusiasmada e investigadora, a criança ao ser estimulada, pode vir a ser o artista por excelência, pois segundo Gilles Deleuze (DELEUZE apud RETONDAR, idem), a liberdade para criar funciona como um explosivo. “Ela é capaz de subverter as regras da lógica e do conhecimento mergulhando na força do pensamento criativo.” (RETONDAR; MATTOS, 2011).

Logo ao nascer, a criança está atenta a todos os sons ao seu redor, observa o tom com que a mãe, a babá ou outros habitantes da casa falam e como agem em sua presença. Segundo Howard (1984), “É suficiente uma semana para que o nenê conheça a babá de cada dia e saiba como deva se comportar para dela obter tudo o que desejar.”

De maneira investigativa e exploratória, a criança produz e faz música desde sempre. Há pesquisas que indicam o balbucio dos

2 “[...] el juego simbólico que permite al niño, desde el segundo año de vida, pero sobre todo hacia los 3 o 4 años, utilizar el sonido con fines de representación y de expresión [...]; y el juego de reglas que favorece, sobre todo hacia los 5 ó 6 años, el interés por las combinaciones sonoras, las reglas formales y la distribución de roles en el juego colectivo. Es una sucesión de intereses tan fuertes en el niño que sería absurdo no hacer de ello punto de apoyo de una pedagogía musical.” (DELALANDE, 2013, p. 157)

bebês como as primeiras experiências sonoras a partir interação com seu próprio corpo. “Antes de ser exclusivamente mental, a recepção da música é em primeiro lugar, corporal.” (DELALANDE, 1995, p.62; tradução nossa).³ Enquanto cresce, estas experiências se intensificam ampliando o seu repertório de sons.

Ao longo do caminhar da infância e como consequência de sua relação com o ambiente, as crianças criam ideias de música e constroem seu fazer musical. Teca Alencar de Brito afirma que:

A criança é um ser brincante e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, ‘transforma-se em sons’. Num permanente exercício, receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, ‘descobre instrumentos’, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos. (BRITO, 2004)

Cada vez mais cedo as crianças tem acesso à escola e é neste espaço que são estimuladas e incentivadas a novas descobertas desenvolvendo-se física, cognitiva e socialmente. Howard confirma esta ideia quando diz que “É preciso trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade...” (HOWARD, 1984). As aulas de música devem abrir espaço para a elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades, ampliando recursos e respeitando os interesses, a motivação, a maturidade e toda a bagagem cultural que cada aluno traz consigo. John Cage também reafirma o que acreditamos quando diz que “A música não é só uma técnica de compor sons e silêncios, mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo.” (CAGE apud BRITO, 2007)

Para Delalande, os alunos da Educação Infantil são “músicos concretos” natos. Descobrem utensílios, corpos sonoros quaisquer; exploram o material, veem o que se pode tirar destes e tratam de gerar toda uma família de sons que pareçam entre si. “[...] prolongam sua exploração produzindo variações: e é aí que se comportam como

3 “Antes de ser exclusivamente mental, la recepción de la música es en primer lugar, corporal”. (DELALANDE, 1995: p. 62)

verdadeiros músicos.” (DELALANDE, 1995, p. 44; tradução nossa)⁴

Educar as crianças não é tira-los de um estado de nada musical no qual se supõe que estejam para leva-los a certo nível de competência, mas pelo contrário, desenvolver uma atividade lúdica que existe entre eles e que é finalmente a mesma fonte do jogo, a execução musical. (DELALANDE, 1995, p. 15; tradução nossa)⁵

A exploração sonora, a criação e o fazer musical na Educação Infantil: relato de experiência.

Sendo a música entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir desenvolvemos um projeto com alunos de Educação Infantil na escola regular, com idades entre um e cinco anos em que o principal objetivo era permitir às crianças um contato livre com corpos sonoros diversos, abrindo espaço à inquiribilidade e à expressividade no fazer musical infantil. Neste sentido, propusemos um trabalho de investigação sonora com materiais diversificados como papéis, objetos plásticos e de metal, onde se buscava sentir e apreciar o movimento do som e dos ruídos, sendo o interesse e a investigação auditivos, guias da exploração. Também tínhamos como meta, além da exploração, pequenas organizações e produções sonoras elaboradas pelos próprios alunos.

A escolha dos materiais que seriam utilizados no desenvolvimento do projeto foi realizada partindo de fontes sonoras diversas, primando às diferenças sonoras e de timbre explorado em cada objeto. Optou-se por papéis de diferentes tipos e texturas, objetos plásticos com formas e tamanhos diversificados, plástico bolha e chapas de raios-X, além de objetos de metal como panelas, frigideiras, latas, travessas, colheres e outros.

4 “(...) prolongan su exploración produciendo variaciones: es en eso donde se comportan como verdaderos músicos.” (DELALANDE, 1995, p. 44)

5 “Educar a los niños no es sacarlos de un estado de nada musical en el que se supondría que están, para llevarlos a un cierto nivel de competencia, sino, por el contrario, desarrollar una actividad lúdica que existe entre ellos y que es finalmente la fuente misma del juego, la ejecución musical.” (DELALANDE, 1995, p. 15)

Cada material foi trabalhado durante quatro encontros aproximadamente, sempre dentro da sala de música. Os alunos eram recebidos já com o ambiente preparado, com os materiais que seriam explorados já dispostos pela sala. Ao entrar, as crianças primeiramente eram orientadas a observar visualmente os materiais. A observação visual durava muito pouco, pois a curiosidade para a exploração sonora era mais forte. Estes materiais deveriam ser explorados livremente em todas as suas possibilidades: amassados, raspados, sacudidos, rasgados, batidos, esfregados, e outras ações descobertas; dando-se expressiva atenção aos sons produzidos nas diferentes formas de manuseio.

A primeira aula constou de livre exploração e manuseio sem intervenções quaisquer. No segundo encontro, os alunos foram convidados a mostrar aos colegas os sons que haviam descoberto no manuseio dos objetos. Depois, eram desafiados a criar pequenas composições ou sequências sonoras, misturando timbres e outros parâmetros do som, como intensidade e/ou duração. Nas aulas seguintes, os materiais foram utilizados para sonorização de histórias criadas pelos próprios alunos, instrumentação de músicas do folclore ou reprodução de sons da natureza.

As crianças tiveram total liberdade para interagir com os objetos descobrindo diferentes formas de manuseio e com isso, sons e ruídos foram surgindo. O prazer de poder bater forte num objeto ou rasgar e amassar um papel sem que ninguém os repreendesse foi essencial para perceber que os sons se modificam na medida em que as ações sobre os objetos são distintas. A construção do aprendizado se deu a partir dessas experiências básicas e essenciais. Possibilitou-se aí um contato diferente com a música, onde a inquiribilidade, a investigação e a livre exploração foram os guias do trabalho tornando os alunos dessa maneira, protagonistas da própria aprendizagem.

Ao longo do Projeto, surgiram outras propostas tais como: desafios musicais onde novos sons deveriam ser encontrados sob um mesmo objeto e composições de materiais que deveriam ser organizados para novas experimentações e arranjos sonoros. Debateu-se sobre as diferenças sonoras ouvidas e fez-se analogias a sons já conhecidos. Gravações eram realizadas através de vídeos ou somente áudio, tanto das produções individuais quanto das coletivas, mostrando-as depois para que as crianças se vissem e pudessem se ouvir, abrindo-se espaço para pequenas discussões sobre o que produziram. Durante

quatro meses com total liberdade, sem medo de errar e sem restrições, as crianças mexiam, remexiam, viravam, rasgavam, batiam, esfregavam e se encantavam com tudo aquilo que descobriam e produziam.

Toda a exploração musical é espontânea. A criança, ou mesmo um adulto que é exposto a um corpo sonoro novo tende a ser impulsionado pela curiosidade, observando e testando, fazendo um inventário de todos os recursos que este oferece. Sendo assim, a motivação pela descoberta deve fazer parte de todo o conteúdo educativo por meio de uma pedagogia musical baseada na busca sonora que tem seu momento mais propício na primeira infância.

Conclusão

A criação e o pensamento caminham juntos e é através do desenvolvimento da criatividade que se possibilita a liberdade de pensamento. Neste sentido, entendemos que a relação da criança com a música pode ser muito maior quando se tem a oportunidade de ser o protagonista do próprio aprendizado. Partindo de experiências de exploração e investigação sonora percebe-se que há um ganho não só na área artística, mas na construção do indivíduo como um todo, abrindo caminho para o desenvolvimento de outras habilidades essenciais à formação da criança na primeira infância. Perceber que não existe certo ou errado na exploração musical e na criação, faz com que a criança desenvolva autoconfiança, melhore a autoestima e amplie sua percepção de mundo.

A partir deste Projeto, as crianças mudaram sua relação com os sons tornando-se mais atentas ao que lhes rodeia, ao explorar tudo à sua volta que pudesse produzir sons: criavam ritmos, descobriam diferenças sonoras e orgulhosamente chamavam a atenção dos outros para suas produções. Percebeu-se também grande benefício no que diz respeito à ideia de música que os adultos trazem consigo. Ao acompanhar o trabalho dos alunos, toda a comunidade escolar começou a ampliar seus conceitos musicais abrindo espaço para os “ruidos”, respeitando as criações sonoras produzidas, reconhecendo assim, as crianças como fontes inesgotáveis de criatividade.

Referências

AULETE, Caldas. *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. - Organizador Paulo Geiger. Rio de Janeiro, Lexikon, 2011

BRITO, Teca, Alencar de. *Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança*. 2ª ed. São Paulo, Peirópolis, 2003

BRITO, Maria Teresa A. de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2007

DELALANDE, François. *Las Conductas Musicales*. Santander, Editorial de la Universidad de Cantabria, 2013

DELALANDE, François. *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi, 1995

HOWARD, Walter. *A música e a criança*, São Paulo, Summus, 1984

RETONDAR, Jeferson José Moebus; MATTOS, Rafael da Silva. "A criatividade como vontade de potência e como expressão da agressividade no contexto de uma pedagogia humana." *Revista filosofia capital*, vol. 6, n.12, p. 14-24, janeiro 2011.

Sobre as autoras

Prof.^ª. Dr.^ª. Silvia Maria Pires Cabrera Berg é compositora e regente paulistana é bacharel em composição pela ECA-USP, pós-graduada na Universidade de Oslo e doutora pela Universidade de Copenhague. Atualmente, é docente do Departamento de Música da FFCLCRP-USP, coordenadora do LAPECIPEM e do arquivo Edmar Ferretti, coordenadora do Intercâmbio Acadêmico Internacional com o Bornekorakademiet (Dinamarca) e membro do NAP-CIPEM - do Departamento de Música da FFCLRP-USP.

Cláudia Jaqueline de Souza Siufi trabalha como professora de Educação Musical para Educação Infantil e Ensino Fundamental há vinte anos. Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Musical atualmente é mestranda em Música na ECA-USP.

Recebido em 11/08/2016

Aprovado em 02/09/2017

A DUPLA VERDADE NA ESTÉTICA DE HANSLICK¹

THE DOUBLE TRUTH IN HANSLICK'S AESTHETICS

Maurizio Giani

maurizio.giani@unibo.it

Tradução: Rafael Alexandre da Silva

rafael.fortaleza@hotmail.com

Resumo

O texto *Il Bello musicale*, de Eduard Hanslick, que é referência, no que tange à estética musical como um todo, até os dias atuais, possui contradições de pensamento, algumas das quais revisitadas pelo seu autor no curso da vida bibliográfica de sua obra, mas que, ao invés de serem de fato problemáticas de um ponto de vista teórico, transparecem uma dupla verdade no pensamento de Hanslick. Ao se analisar os textos e as modificações feitas pelo autor, bem como a origem dos conceitos utilizados por Hanslick em seu trabalho, partindo de uma abordagem metalinguística dos conceitos por ele utilizados, e observando-se as terminologias, metáforas e analogias por ele empregadas, é possível notar a evolução de duas linhas de pensamento que coexistem: uma de caráter analítico que, de fato, baseia o célebre formalismo hanslickiano, e que faz coincidir o plano dos conteúdos musicais com o plano gramático-sintático da música, restando, assim, a “pura forma”; e a outra insere, por outro lado, a estética musical de Hanslick em uma tradição de atribuição de conteúdos musicais por meio de analogias e metáforas já

1 No original, *La doppia verità nell'estetica di Hanslick*. Ensaio publicado no Anuario di Latinità e Medioevo da Universidade de Salerno (Itália). Referências do original: GIANI, Maurizio. *La doppia verità nell'estetica di Hanslick*. SCHOLA SALERNITANA, Salerno, Anal de Congresso, Salerno: Ripostes, 2001, p. 199-221. Contudo, esta tradução se baseia em uma revisão especialmente feita pelo autor para a versão em português, em outubro de 2017. Além disso, a fim de que a formatação se enquadrasse nas exigências das diretrizes para publicações da Revista da Tulha, os números das notas sofreram alteração em relação ao original, bem como seu conteúdo, tendo sido conservadas aquelas que se referem a comentários do autor, e excluídas aquelas que funcionavam no original como bibliografia. Ademais, o resumo/abstract aqui apresentado foi feito por mim, tradutor, haja vista que no original não constava nenhum resumo/abstract, tanto na versão do ano 2000 quanto na revisão feita pelo prof. Giani (Nota do Tradutor).

incorporadas pela própria teoria musical enquanto única possibilidade de se falar sobre música, haja vista a necessidade de se tratar de uma linguagem (a música) através de outra (a língua). Por fim, essa dualidade, aparentemente contraditória, pode ser explicada também através do conceito de *semântica atribuída por direito*, desenvolvido por Gyorg Lukács, no qual, devido à natureza puramente sonora da música, tal dualidade se dissolveria na necessidade de tratá-la, por direito de uso, ao mesmo tempo, tanto de um ponto de vista formalista quanto conteudista, donde os significados se dão por atribuições de sentidos que estão além da própria música, e que são necessários à reflexão estética sobre música.

Palavras-chave: estética musical; Hanslick; crítica; semântica atribuída por direito.

Abstract

The text *Il Bello musicale*, by Eduard Hanslick, which is reference regarding musical aesthetics in general until nowadays, has contradictions in its thoughts, some of those were reviewed by its author in the course of the bibliographic life of his work, but, instead of being in fact problematic from a theoretical point of view, that makes appear a double truth in Hanslick's thoughts. On analyzing texts and modifications done by the author, as well as the origin of concepts used by Hanslick in his work, from a metalinguistic approach of the concepts, and observing terminologies, metaphors and analogies used by him, it is possible to notice the evolution of two lines of thinking that coexist: one with analytical characteristics that, in fact, bases the well-known hanslickian formalism, and which makes the musical content level match with the grammatic-syntactical level of music, remaining, thus, "pure form"; and the other inserts, on the other hand, the musical aesthetics of Hanslick in a tradition of musical content attribution through analogies and metaphors already integrated by musical theory itself as only possibility of speaking of music, for it is necessary to deal with one language (music) through another (language itself). Finally, that duality, apparently contradictory, may also be explained through the concept of *attributed semantic by right*, developed by Gyorg Lukács, in which, due the purely sound nature of music, that duality would be dissolved in the need of treating it, by right of its usage, at the same time as much from a formalist point of view as from a contentistic, from which

meanings are given by attribution of senses that are beyond music itself, and which are necessary to aesthetic reflection on music.

Keywords: musical aesthetics; Hanslick; critic; attributed semantic by right.

Problemas textuais

A sorte de *Il Belo musicale*² de Eduard Hanslick nos quase cento e cinquenta anos transcorridos desde o lançamento de sua primeira edição³ é fundada na própria coisa. A batalha de Hanslick contra a ideia de que a essência da música consistia na representação dos sentimentos, e não somente a sua promoção de uma estética polarizada sobre os elementos formais da obra musical, são instâncias que a reflexão do século XX – privilegiando os dados exatos a respeito da emotividade e da forma “objetiva” da partitura em relação à sua veste sonora – tomou, em larga medida, para si. Basta considerar a difusão atual, na Europa e sobretudo nos Estados Unidos, das metodologias analíticas de Heinrich Schenker e de seus alunos, que perseguem o ideal de uma abordagem científica às composições musicais livres de sugestões impressivas ou literárias, para compreender quanta simpatia ainda pode suscitar o volume, do qual as teses continuam a ser retiradas com a tranquila adesão que se reserva comumente a ensaios recentes⁴. E também este *evergreen* da estética musical é, em certos aspectos, um objeto desconhecido. Salvo alguns estudos especializados, no século recentemente terminado, ele é lido e citado de modo muitas vezes exclusivo, segundo as volumosas reimpressões da décima edição (1902), a última revista pelo autor, sobre a qual vem também produzida a tradução italiana⁵. Mas, o volume de 1902 era o ponto de chegada de uma trama infinita de reescritas, postergadas no curso de cerca de meio século; e somente há pouco mais de uma década é possível

2 Mantive o nome do livro de Hanslick em italiano a fim de evitar confusões, pois é assim que o prof. Giani se refere a ele sem seu texto (N. T.).

3 HANSLICK, Eduard. *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Aesthetik der Tonkunst*. Leipzig: Weigel, 1854 [reimpresso em Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgedellschaft, 1991]. No trabalho original, esta nota corresponderia à primeira (N. T.).

4 Cf., por último, ROSSI, 2000, p. 57-96: 88-89.

5 DONA, 1945 [1971].

visualizar o seu vir-a-ser com a calma que sua delicada história textual demanda⁶.

Empreender um trabalho de exegese fazendo referência somente à última edição, sem ter em conta o todo do arco de desenvolvimento do pensamento de Hanslick, pode trazer o risco de más interpretações⁷. Quem, como Peter Kivy⁸, se obstina ainda a afirmar, contra o próprio Hanslick, que a sua teoria negaria a capacidade da música de suscitar sentimentos, deveria talvez refletir sobre uma passagem do prefácio à segunda edição -- ressurgida graças a Strauss --, no qual vem afirmado que “o sentimento deve residir na música, como o perfume na rosa, mas não apoiada sobre ela, como a máscara sobre o rosto do ator”⁹. Ali é obscurecida, além disso, uma tese patrocinada pelo próprio Kivy: aquela que diz serem os sons musicais intrinsecamente *expressivos*, mesmo se privados de referências diretas à esfera emocional.

6 Refiro-me à edição histórico-crítica produzida por Dietmar Strauss: STRAUSS, Dietmar. *Eduard Hanslick: Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik in [sic] der Tonkunst*, vol. I: *Historisch-keritsche Ausgabe*, vol. II: *Hanslicks Schrift in textkritischer Sicht*, Mainz-London-New Yor-Paris-Tokio, Schott, 1990 (doravante citado VMS), que dá conta também de cada mínima variação, erros de impressão inclusive, graças a uma cômada disposição tipográfica em colunas paralelas, e fornece preciosos documentos inéditos. É um infortúnio que um trabalho de tal importância não seja sempre impecável (produz uma certa impressão ver insistentemente estropeado na capa e no frontispício o *subtítulo* da obra; deve-se ainda registrar leves imprecisões no comentário e, na parte documental, uma reprodução anastática quase ilegível da importante resenha de Robert Zimmermann, sobre a qual retornaremos). Um valioso estudo sistemático sobre as variantes foi conduzido por M. TODESCHINI LALLI, *Vom Musikalische-Schönen di Eduard Hanslick dalla prima alla nona edizione*, Firenze-Torino, Passigli-De Sono, 1993; com cada evidência a pesquisa aponta, porém, para os anos imediatamente precedentes à publicação da edição crítica, da autora já mencionada. Para uma visão pontual dos estudos sobre Hanslick, no qual são tomadas em exame as várias edições de *Vom Musikalisch-Schönen*, inclusive aquelas pioneiras de PRINZ, F. *Zur Würdigung des musikästhetischen Formalismus Eduard Hanslick*, München, 1918, e SCHAEFKE, R. *Eduard Hanslick und die Musikästhetik*, Leipzig, 1992, cf. VMS, II, p. 20-65.

7 Dever-se-ia também levar em conta os erros de impressão jamais corrigidos, que contribuíram para tornar incompreensível algumas passagens. O seguinte, por exemplo, foi acolhido como lição genuína também na tradução italiana: “Aquilo que uma bela melodia, em uma harmonia sábia, nos traz prazer e nos transporta não seriam a melodia e a harmonia em si, mas aquilo que significam: o sussuro da ternura, o ímpeto do ardor da batalha. [...] nós devemos, em primeiro lugar, separar inexoravelmente essas velhas metáforas: o sussuro? sim [sic], mas não da ternura ou da nostalgia; o ímpeto? certamente [sic], mas não do ardor da batalha. Com efeito, tanto uma quanto a outra estão em poder da música [...]” (op. cit., p. 21). O sentido das palavras colocadas em itálico (“das Eine oder das Andere”) é alterado por um erro de impressão – *oder* no lugar de *ohne* – introduzido, pois, na sexta edição (1881). Hanslick havia escrito, na verdade, *das Eine ohne das Andere*, e a tradução deve, portanto, ser modificada assim: “uma coisa *sem* a outra”.

8 Cf. KIVY, 1993, p. 279.

9 VMS I, p. 10.

Outro veio da pesquisa sobre Hanslick que deu nos últimos anos outras contribuições preciosas é aquele focalizado sobre a identificação das fontes do seu tratado¹⁰. Apesar dos adeptos do estruturalismo analítico considerarem *Il Bello musicale* um trabalho pioneiro e revolucionário, podemos agora dar por certo que Hanslick não produziu teorias verdadeiramente originais, mas antes colocou em uma bela reprodução ideias de outros, recolhendo-as com letra desenvolta e substância, e quase nunca dando aos seus autores o devido reconhecimento¹¹. Dois desses casos podem ser recordados aqui a título de exemplo.

O primeiro diz respeito à tese hanslickiana – um dos pliares teóricos de seu volume – segundo a qual a forma musical deve ser entendida como “ritmo amplo”¹². É exposta no terceiro capítulo; há alguns anos, Carl Dalhaus dedicou-lhe até mesmo um estudo específico. Agora, Geoffrey Payzant demonstrou que ela deriva literalmente de um artigo do esquecido crítico musical Bernhard Gutt (Potsdam, 1812 – Praga, 1849), que com suas concepções já fortemente orientadas em direção ao formalismo contribuiu não pouco a mudar a opinião do jovem Hanslick, ainda ligado aos princípios da estética romântica¹³:

HANSLICK:

O elemento primordial da música é a eufonia, a sua essência, o ritmo. Ritmo [em sentido] amplo, enquanto concordância de uma constituição simétrica, e ritmo [em sentido] estrito, enquanto movimento alternado e regular

10 Cf. SCHMIDT, 1989, p. 91-120; G. PAYZANT, 1989, p. 133-167.

11 Cf. PAYZANT, op. cit., p. 124.

12 No original, “Ritmo in grande” (GIANI, 2000 [2017]). A expressão “in grande” é traduzida, em português, literalmente como “em grande” ou simplesmente “grande”, a depender do contexto. Entretanto, no excerto de Hanslick, enquanto parte de um conceito, haveria mais sentido a tradução enquanto “amplo”. O mesmo vale para a expressão “ritmo in piccolo” que aparece no mesmo excerto, logo a seguir, onde “in piccolo” significaria, literalmente, “em pequeno” ou “pequeno”, mas que traduzi como “estrito”, de modo a fazer mais sentido em português. Entretanto, para uma tradução mais precisa do conceito, seria necessário referir-se ao texto original em alemão sobre o qual se baseia a versão italiana utilizada como fonte pelo prof. Giani. Porém, visto que tal empreita foge ao escopo de minha intenção, que é aquela de somente traduzir o ensaio do prof, deixo tal tarefa de confronto aos interessados em levar adiante o desenvolvimento desse conceito (N. T.).

13 *Ivi*, p. 132. O ensaio Dalhaus mencionado é *Rhythmus im Grossen*, “Melos/NZ”, 1, n. 3, 1975, p. 439-441. Naturalmente, não se mencionam palavras de Bernhard Gutt.

de membros singulares no período métrico. (48).¹⁴

BERNHARD GUTT:

A essência da forma musical é o ritmo: ritmo [em sentido] amplo, isto é, eúritmia de construção articulada de modo belo; ritmo [em sentido] estrito, [isto é] a flutuação regular dos membros singulares no período métrico. (*Mose. Oratorium von Dr. Adolph Bernhard Marx*, in "Bohemia", XIX, n. 45, 10 de abril de 1846, s. p.).

O segundo caso, ainda mais desconcertante, tem a ver, por sua vez, com uma passagem do primeiro capítulo, muitas vezes citado como prova do formalismo de Hanslick:

HANSLICK:

[*na de 1858*] O belo não há, em geral, nenhuma finalidade; ele é, de fato, pura *forma*, a qual pode certamente ser empregada com os fins mais diversos, segundo qualquer que seja o *conteúdo* do qual esteja preenchida, mas que, por si, não tem outra finalidade que si mesma. Se da sua contemplação surgem em quem observa sentimentos prazerosos, eles não dizem respeito em nada ao belo como tal. Eu posso antes apresentar um belo ao observador com a determinada intenção de que ele possa experimentar sobre ele prazer [*na versão de 1874: sobre aquele experimentar*], mas essa intenção não tem nada a ver [*na versão de 1874: a ver*] com a beleza da coisa produzida. O belo é e permanece belo mesmo se não suscita nenhum sentimento, pelo contrário, mesmo se não é visto nem considerado; é, então, belo *para* o prazer de um sujeito contemplante, mas não *por causa* desse prazer (p. 10).

Ora, esse texto não é de Hanslick: trate-se de um amplo fragmento da resenha de *Il Bello musicale* publicada por Robert Zimmermann, docente praguense de filosofia e amigo do musicólogo, no "Oesterreichische Blaetter für Literatur und Kunst" em novembro de 1854:

14 A partir de agora as citações de *Il Bello musicale* serão seguidas simplesmente dos números de página relativos à tradução italiana (ed. 1971) indicados entre parênteses; a tradução foi por vezes modificada para fazê-la mais fiel ao original, sem deixar isso claro todas as vezes.

ROBERT ZIMMERMANN:

O belo não há, em geral, nenhuma finalidade; ele é, de fato, pura *forma*, a qual pode certamente ser empregada com os fins mais diversos, segundo qualquer que seja o *conteúdo* do qual esteja preenchida, mas que por si não tem outra finalidade, se se pode assim dizer, que não si mesma. Se da sua contemplação surgem em quem observa sentimentos prazerosos, eles não dizem respeito em nada ao belo como tal. Eu posso antes apresentar um belo ao observador com a determinada intenção de que possa experimentar sobre aquele prazer, mas essa intenção não tem nada o que fazer com a beleza da coisa produzida. O belo é e permanece belo mesmo se não suscita nenhum sentimento, pelo contrário, mesmo se não é visto nem considerado. De fato, o belo se funda sobre *relações* che permanecem sempre iguais a si mesmas (ZIMMERMANN *apud* VMS II, p. 130).

Hanslick interpôs o fragmento na segunda edição e o manteve em todas as sucessivas, retocando-o na quarta com duas variações sem qualquer importância. Temos aqui uma cadeia intertextual que parece feita propositadamente para confirmar a tese de Roland Barthes a respeito de se “escrever sob a ditadura do leitor”¹⁵. Em primeiro lugar, Zimmermann – seguidor da filosofia das relações de Herbart – lê Hanslick em perspectiva coerentemente formalista. Depois, Hanslick lê Zimmermann que lê Hanslick: é um ex-romântico de formação idealista, está se afastando das convicções nutridas na juventude, encontrou na “apodrecida estética do sentimento”¹⁶ o perigoso inimigo a derrotar, e tende fortemente – mas não incondicionalmente – ao formalismo. A exposição do próprio pensamento produzida pelo amigo lhe aparece mais feliz do que malsucedida a ele mesmo (tanto que aquela resenha o induzirá também a retirar na revisão de 1858 várias referências à substância metafísica da música). O Hanslick revisor de Hanslick faz então seu o texto de Zimmermann leitor de Hanslick, e o copia novamente. Parece evidente que o plágio, para além dos aspectos desagradáveis que produz, pressupõe a adesão plena daquilo que é plagiado por parte daquele que plagia, e mesmo que, então, o escrito seja de Zimmermann, o conteúdo exprime um ponto de vista compartilhado por Hanslick. Todavia, as coisas não são de todo simples assim. Não se sentindo bem em aceitar até o fim a posição rigidamente herbartiana do amigo,

15 BARTHES, 1981, p. 139.

16 Esta expressão (*verrattete Gefühlsästhetik*) aparece somente no prefácio à primeira edição de *Vom Musikalisch-Schönen*. Cf. VMS I, p. 9.

segundo o qual o belo consta somente de relações imutáveis, Hanslick altera a parte conclusiva da interpolação, e introduz, não sem alguma timidez, uma variante psicológica: depois de tudo, o belo existe para o prazer do sujeito contemplante. Agora, é exatamente o prazer estético, o *Kunstgenuss*, a colocar, segundo Hanslick, o ouvinte em relação com a substância do conteúdo espiritual (*geistiger Gehalt*) que informa a ópera musical. E o *geistiger Gehalt*, como veremos melhor mais adiante, não pode ser colhido se se perdem de vista os pressupostos idealistas que caracterizam a primeira edição, e que foram progressivamente ocultados nas sucessivas. Logo, assim como o *Don Chisciotte* de Pierre Menard¹⁷, o texto de Zimmermann rescrito por Hanslick, ainda que idêntico ao original, não funciona da mesma maneira que no contexto ao qual pertence.

Dessas poucas referências, pode-se compreender quanta cautela é necessária ao lidar com o volume (e também, a propósito, que tantas simplificações e equívocos estejam muitas vezes na base da *Rezeptiongeschichte* de livros e obras de arte). O fato de que Hanslick tivesse confiado grande parte das próprias intuições a formulações aforísticas brilhantes e facilmente transportáveis explica como é possível que *Il Bello musicale* parecesse possuir a homogeneidade teórica que, na verdade, não tem, e assinalasse uma mudança de época na reflexão do século XIX sobre a música. Seguir o percurso das variações permite tocar com a mão a mistura de desenvoltura e de consistência especulativa que levam o autor a apropriar-se por todos os lados daquilo que lê para construir “a sua contribuição à revisão da estética musical”¹⁸, e a agir em maneira obsessiva não tanto para obter uma maior coesão conceitual, mas, sobretudo, para trazer melhorias estilísticas, mesmo em passagens marginais.

Nas páginas que seguem, tratarei em primeiro lugar o conceito de forma à luz dos pressupostos idealistas do volume; procurarei depois ilustrar uma dificuldade central, que não foi até agora examinada pela literatura crítica sobre Hanslick, e que me induziu a falar de “dupla verdade”: trata-se da dicotomia entre a linguagem técnica e a linguagem metafórica, que *Il Bello musicale* aborda, mas não explica profundamente, pondo uma séria interrogação sobre a própria possibilidade de se falar de modo sensato sobre música.

17 A referência, evidentemente, é a BORGES, 1971, p. 42-43.

18 É assim o subtítulo de *O Belo musical*, ausente na tradução italiana.

Ideia-forma-espírito

A mais célebre tese da estética hanslickiana sustenta que os conteúdos da música são exclusivamente as suas formas¹⁹, e que é uma ilusão procurar-lhes a representação de conteúdos emotivos. Todavia, a noção de forma musical é para Hanslick possível somente se, em concordância, se considere a música enquanto uma linguagem sonora (*Tonsprache*); enquanto tal, ela articula uma substância conteudística. Mas, certas passagens de *Il Bello musicale* parecem antes negar ao invés de promover a ideia de *Tonsprache*:

Da tentativa de conceber a música como uma espécie de linguagem são derivadas as opiniões mais danosas e confusas; todos os dias vemos as consequências práticas disso. Assim, sobretudo aos compositores dotados de fracas forças criativas, deveria parecer apropriado considerar como um falso princípio sensível a beleza musical autônoma, para eles inalcançável, e exaltar, ao invés, a significação característica da música (79).

Hanslick aqui está empenhado em uma polêmica contra a intromissão de elementos operísticos, em particular do recitativo, na música instrumental. Nesse âmbito, o nexo música/linguagem vem por ele reduzido a mera retirada, da parte do compositor, de determinados modos construtivos típicos da música vocal, na esperança de tornar mais “eloquente” e expressiva a composição; mas, trata-se de uma descontextualização, que aos olhos de Hanslick pode provocar somente o caos. Nas páginas precedentes, ele afirma que tal confusão deriva do fato de que, enquanto a língua há um referente, e os sons dos quais é composta são apenas meios com a finalidade de exprimir algo que lhes é completamente estranho, na música, que é privada de referentes, os sons têm um fim em si mesmos. Dentro dessa mecânica comparação entre música e linguagem verbal, vem contornado o problema de como a música pode se constituir como linguagem *por si mesma*. Todo caso, em vários outros pontos do volume a ideia é exprimida, mas não tratada organicamente. Hanslick se limita de novo a formulações aforísticas:

¹⁹ No original, a frase “(...) sostiene che [sic] contenuto [sic] della musica sono esclusivamente le sue forme, (...)” contém erros de concordância e a falta de um artigo definido masculino plural (“os”, em italiano, “i”) que foram corrigidos na tradução, e isso não alterou o sentido original (N. T.).

A música não pode absolutamente “ascender à língua” – reboixar-se, precisar-se-ia dizer exatamente, do ponto de vista musical –, dado que evidentemente a música deveria ser uma linguagem *potenciada* (p. 71). Na música há sentido e finalidade, porém *musicais*; ela é uma língua que falamos e compreendemos, mas que não somos aptos a *traduzir*. Há um profundo significado, também em virtude de certas peças musicais, em se falar de “pensamentos”, e, como na língua, também o julgamento especializado distingue facilmente pensamentos verdadeiros de simples modos de dizer. Além disso, reconhecemos o sentido racionalmente realizado por um grupo de notas, chamando-o de uma “frase” (p51-52).

As expressões cautelosas e vagas (“deveria ser”, “linguagem potenciada”, “uma língua que não somos aptos a traduzir”) entregam qualquer responsabilidade em se pensar a fundo esse nó central. O ponto está, porém, no fato de que a concepção da música enquanto *Tonsprache*, na qual a linguagem funciona como elemento de mediação entre a forma e a ideia, é ancorada nos pressupostos idealistas da primeira edição, que compeliram Hanslick a tocar um páthos dificilmente imaginável para quem conheça somente as reimpressões da décima. Basta relembrar as últimas linhas do texto de 1854, nas quais a música vem exaltada em modo todo romântico e metafísico, enquanto arte capaz de representar o universo:

A música age [sobre o ouvinte] não somente e absolutamente através de sua beleza específica, mas em igual tempo enquanto re-espelhamento [*Abbild*] sonoro dos grandes motos do cosmo. Mediante profundas e secretas relações naturais o significado dos sons se sinaliza por cima deles mesmo e nos faz sentir, na obra do talento humano, sempre e em igual tempo o infinito. Do momento em que os elementos da música – som, altura, ritmo, força, fraqueza – se encontram no universo inteiro, o homem reencontra na música o universo inteiro²⁰.

20 VMS I, p. 171.

Essa e outras passagens foram eliminadas, conforme já lembrado, logo após as críticas de Zimmermann. Embora a simpatia de Hanslick pelas teses do positivismo e a assunção de postulados do pensamento herbartiano se façam sempre mais evidentes de edição em edição²¹, a unidade original não pode ser removido do suporte teórico do volume sem comprometer a sua inteligibilidade.

No início do segundo capítulo Hanslick trata do nexo entre forma e ideia.

A cada uma [das artes] é próprio um círculo de ideias, que representa com os seus meios de expressão, como o som, palavras, cores, o mármore. A obra de arte singular encarna [*verkoerpen*] então uma determinada ideia como belo sensível fenomênico. Essa determina ideia, a forma que a encarna e a unidade de ambas são condições do conceito de beleza, das quais não se pode prescindir o estudo científico de nenhuma arte (p. 20).

O que pretende com “ideia” Hanslick o diz um pouco adiante, em uma nota que reenvia à *Estética* de Friedrich Theodor Vischer, mas entrega uma clara ascendência hegeliana:

Vischer (*Ästhetik* § 11, nota) define as ideias determinadas enquanto reinos da vida, enquanto que a realidade delas é pensada correspondentemente a seus conceitos. De fato, “ideia” designa sempre o conceito puramente e perfeitamente presente na sua realidade (p. 25).

A última frase, na qual Hanslick traz a soma das observações de Vischer, é evidentemente uma paráfrase de notáveis formulações hegelianas: “Ideia é o conceito presente na sua realidade e posta em unidade com ela”²²; “A ideia é [...] a unidade absoluta do conceito e da objetividade”²³. Agora, todas as vezes que Hanslick sustenta que as formas são “cheias”, e não vazias, pode articular esse pensamento somente em virtude da conexão idealista: a forma musical é por ele entendida enquanto *energeia*, enquanto autoprodução do espírito.

21 Sobre este ponto, cf. a monografia de TEDESCHINI LALLI, cit., cap. IV.

22 Cf. HEGEL, 1986, p. 145.

23 *Idem*, p. 367 (grifos de Hegel).

As formas que os sons produzem não são vazias, mas preenchidas, não são simples contornos de um vazio, mas espírito que se plasma a partir de si (p. 51).

O compor é um trabalho do espírito sobre um material capaz de acolher o espírito (p. 53).

No que concerne à composição [...], é preciso manter presente que é um contínuo configurar [*Bilden*], um formar [*Formen*] mediante relações sonoras (p. 75).

Embora clara e progressivamente removida no percurso das variações, a conexão entre forma e espírito é decisiva, e isso explica como é possível a passagem tomada de Zimmermann, que trouxemos por inteira mais acima, exprima e ao mesmo tempo esconda o quanto Hanslick tem em mente: as “relações” (*Verhaeltnisse*), postas na base da obra de arte por Zimmermann, em linha com a filosofia das relações de Herbart, são de um todo estranhas, seja devido ao fator da processualidade quanto àquele do espírito criador. Então, a expressão chave “o belo é pura forma” não significa a mesma coisa nos dois contextos. Zimmermann pode, de fato, denunciar o uso impróprio da linguagem de grande parte da crítica musical, sustentando que definir “lírica”, “dramática”, etc., uma arte que consiste somente de relações sonoras é um absurdo²⁴. Hanslick é muito menos radical: para ele o discurso sobre a música tem sentido enquanto um discurso sobre as formas “preenchidas”. Nele vem a realização do *espírito* enquanto espírito formador; e se as formas sonoras são as “encarnações” das ideias fora da linguagem sonora, pode ser constituída uma metalinguagem. Mas, como se articula tal metalinguagem? O que significa, em sentido elevado (em sentido estético), falar ao redor da²⁵ música?

24 ZIMMERMANN, *apud* VMS II, p. 132.

25 No original, o prof. Giani usa a palavra italiana “intorno”, que literalmente quer dizer “em torno a”. Em português, não há muito sentido essa expressão na frase em que é empregada (“falar em torno à música”. Em italiano, “parlare intorno alla musica”). Porém, considerando que, no trecho, o prof. se refere anteriormente à metalinguagem, há sentido usar “ao redor de”, como de fato fiz, uma vez que a metalinguagem não aborda uma linguagem em si, mas como se fala de uma linguagem (N. T.).

Gradação metafórica

Como visto, Hanslick parece por vezes tentado a afirmar, sobre o caminho dos românticos, que a música, enquanto reino do inefável, não pode ser objeto de práticas discursivas: “o seu reino efetivamente ‘não é deste mundo’” (p. 51). Todavia, “nós falamos e compreendemos” esta língua *sui generis*, e a compreensão se funda sobre o fato de que nela “há sentido e uma sequência lógica”. Trata-se de demonstrá-los.

Em *Il Bello musicale*, a explicação do sentido na música se estrutura em níveis diversos²⁶. O primeiro é oferecido pela linguagem especializada: pela terminologia da teoria musical. Encontramo-lo na obra no segundo capítulo, na bem conhecida análise do tema principal da abertura *Prometeo* de Beethoven (p. 27-28). Trata-se, na realidade, de uma descrição (a) das simetrias que governam o desenvolvimento por grupos de compassos, segundo o esquema $([1+1]+2)+([1+1]+2)$, (b) do processo harmônico (em suma, um movimento cadencial do primeiro ao quinto grau, este último articulado sobre as sucessivas direções do acorde de sétima de dominante), por fim (c), da conexão entre processo harmônico e estrutura rítmica. Essa descrição vem apresentada como *exposição do conteúdo do tema*: “É absolutamente impossível reconhecer neste tema outro conteúdo além daquele referido” (p. 28). É o caso de ater-se um pouco sobre essa afirmação e sobre aquilo que a precede. De fato, Hanslick demonstra aqui um tipo de estrabismo analítico, bloqueando de fato o caminho para um desenvolvimento mais fecundo de suas próprias concepções. Em termos semióticos, poderemos dizer que ele está tentando produzir uma análise componencial em forma de *dicionário*, enquanto recusa (ou omite) a informação *enciclopédica*. A dificuldade principal está, acima de tudo, no papel atribuído ao exemplo: a metalinguagem relativa ao tema do *Prometeo* vem produzida isolando o tema da composição da qual faz parte. Mas, também, em música, existem propriedades de um “texto” que não podem ser propriedades da “frase”²⁷. As “ideias” que fazem de cada obra

26 Seguindo a terminologia de *Il Bello musicale*, eu também falarei de *sentido* para indicar a totalidade do campo da significação musical: mas é oportuno precisar que se trata de um campo que, seguindo os numerosos estudos de Hans Heinrich Eggebrecht, poderia ser articulado nos dois níveis do *sentido verdadeiro* e próprio, relativo à significação das estruturas musicais enquanto tais, colhidas em seu funcionamento no interno da lógica da composição, e do conteúdo, que Eggebrecht exprime com o mesmo termo *Gehalt* usado por Hanslick, e que se refere à “substância semântica” da música. Cf. EGGBRECHT, 1987; *idem*, 1996, p. 543-556.

27 Cf., por exemplo, ECO, 1995, p. 14-15.

musical na sua inteireza aquilo que é – isto é, trabalho do espírito sobre o material capaz de acolher o espírito – não podem ser articuladas sobre a base da gramática rítmico-harmônica que caracteriza os temas principais. Essa dificuldade foi obtida logo após o lançamento do volume do diretor da “*Neue Zeitschrift für Musik*” Franz Brendel, embora também em uma perspectiva notadamente hegeliana:

Deve-se, por fim, observar [...] que a tentativa de apanhar verbalmente [o conteúdo da música] é tanto mais difícil quanto menos desenvolvido é o pensamento musical que se tem diante. Se se quer realizar uma tentativa similar, seria naturalmente melhor ater-se à inteira composição, ao núcleo desenvolvido, ao invés do tema, que lhe constitui o núcleo não ainda desenvolvido²⁸.

A Hanslick, em resumo, escapa o próprio plano sintático da forma entendida enquanto “ritmo amplo”, que sozinho pode permitir o atrelamento à dimensão semântica; o que o conduz a formulações contraditórias e ambíguas no último capítulo, quando põe a intorrogação sobre o que seja forma e coisa seja²⁹ conteúdo em música. A passagem crucial está na questão se um mesmo tema, repetido em um registro diferente ou tocado por outro instrumento, modifica forma ou conteúdo. Hanslick parece afirmar sobretudo que o tema subsiste enquanto forma, e se limita a mudar de cor, assim como acontece ao se olhar uma mesma paisagem através dos vidros coloridos de um alpendre.

Tal infinita mudança de cor das *mesmas formas*, do mais áspero contraste a mais fina nuance, é absolutamente característico da música e constitui um dos lados mais ricos e mais perfeitos da sua eficácia (p. 130; grifos meus).

A metáfora da mudança de cor ignora o problema acerca da existência ou não do conteúdo. Todo caso, no parágrafo seguinte a perspectiva vem invertida: agora Hanslick nos diz que uma instrumentação diversa *modifica a forma* do tema:

28 BRENDL, 1855, p. 90.

29 No original em italiano, falta o verbo “*essere*” (ser) em sua forma condicional (“*sia*”), a fim de que a frase tivesse sentido, e, portanto, completei-a (N. T.).

Uma melodia elaborada para piano, que seja depois instrumentada por outra pessoa, recebe, sim, uma forma nova, mas não somente uma *forma*, ela é já um pensamento formado (p. 130; grifos de Hanslick).

No curso de poucas linhas, então, Hanslick parece tomar de volta com uma mão aquilo que havia acabado de dar com a outra. A contradição reside, porém, no próprio conceito de forma: na perspectiva de Hanslick, as duas afirmações, mesmo que isso soe paradoxal, são plausíveis. No famoso aforisma que consagra ser conteúdo da música *toenen bewegte Formen*, “formas sonoramente movidas” (p. 49)³⁰, de fato, Hanslick fala de “formas” *no plural*: a composição é uma sequência de formas, a “estória” das ideias que ela encarna se desenvolve toda numa sequência, e nos arranjos ricos de sentido que assume no plano da sintaxe global e não simplesmente local. É então verdade que o tema – digamos: a “frase” com as suas propriedades – conserva a mesma forma quando surge aos poucos instrumentado em maneiras diversas e em tonalidades diversas; mas em outro plano de articulação – digamos: o plano das propriedades do “texto” – ele assume sempre novas formas.

Agora importa observar que Hanslick não é de todo fiel à posição analítica que impôs a si. Em vários outros pontos de *Il Bello musicale*, de fato, sua linguagem tenta aventuras hermenêuticas muito diversas, isto é, abandonando o plano da gramática e da sintaxe local para aceder àquele da semântica. Eis o que afirma Hanslick sobre Beethoven:

A pesquisa estética [...] escutará e acreditará somente naquilo que a própria obra exprime. Por isso, nas sinfonias de Beethoven [...] encontrará um ímpeto tumultuado, uma luta, um delírio não correspondido, um desafio de quem é consciente da própria força [...] (p. 65-65).

É evidente que se o único tipo de exposição esteticamente válida do conteúdo da música fosse aquele produzido no caso do *Prometeo*, Hanslick não poderia nunca falar desta maneira: contudo, a passagem citada há pouco não é nada menos que a representação verbal de um *geistiger Gehalt*. De forma concisa, essas afirmações nos dizem

30 Proponho uma versão literal do texto; a tradução italiana tem “formas sonoras em movimento” (p. 49).

algo sobre algumas ideias cujas formas musicais “preenchidas” seriam “encarnações”, nas quais se realizariam o espírito formador. Hanslick se precaveu ao indicar os limites da linguagem:

Dado que a música não há modelos na natureza e não exprime conteúdo conceitual, pode-se falar dela somente com áridos termos técnicos, ou ainda, com imagens poéticas [...]. Aquilo que para qualquer outra arte não é descrição, para a música é já metáfora (p.51).

Mas a precipitação não modifica em nem uma vírgula a dificuldade: na passagem sobre Beethoven, Hanslick afirma de modo claro que os conteúdos são “encontrados” através da “pesquisa estética”, não são fruto das fantasias literárias de um filósofo diletante. E tendo sustentado desde o início de seu tratado a necessidade de introduzir na estética o método científico³¹, de duas, uma: ou Hanslick se contradiz terrivelmente (e sucede que o discurso crítico está encerrado), ou ele considera plausível e objetiva a explicação dada acima. Isso é tão verdadeiro que, no curso do volume, encontramos mobilizada uma bateria de atributos qualificados como “ideias” (cf. Tabela 1).

Parece, então, que o texto, se não queremos liquidá-lo enquanto obra incoerente de um pensador ruim, funciona de um modo mais complexo em relação à dicotomia tecnicismos/imagens poéticas. Para começar, elementos metafóricos se insinuam já no cerne de sua análise técnica. Eis como vêm por ele “coloridas” as observações sobre o tema do *Prometeo* beethoveniano:

As notas do primeiro compasso, depois de abaixadas à quarta inferior, sobem novamente serpenteando, rápidas e leves; o segundo compasso repete exatamente o primeiro; o terceiro e quarto continuam o mesmo procedimento em um âmbito mais vasto: gotas de esguicho espirradas para cima, que recaem para reproduzir, nos quatro compassos seguintes, a mesma figura e o mesmo complexo de figuras (p. 27).

31 “A investigação do belo, se não quer tornar-se nem um pouco ilusória, deverá aproximar-se ao método das ciências naturais ao menos o quanto necessário para tentar colher as coisas em sua semente e pesquisar que coisa nela há de duradouro, de objetivo, uma vez que prescindida das mil e diversas impressões mutáveis” (p. 7).

Por outro lado, não seria difícil contestar a mesma oposição entre metáfora e tecnicismo. Somente através de metáforas pode-se afirmar que as notas “sobem” e “descem”. A terminologia musical, substancialmente, é composta de uma série organizada daquilo que a retórica chama de *catacrese*, isto é, metáforas já não mais entendidas enquanto tal: *subir, descer, dominante, tônica, cadência de engano*, etc. Todavia, seria míope negar que, entre a metáfora do sair e descer e aquela do esguicho, subsiste uma diferença de planos. O ponto agora é: colocada a diferença básica entre metáforas “mortas” (os tecnicismos) e “vivas” (as imagens poéticas), como se pode distinguir, dentro dessas últimas, a separação das imagens poéticas das imagens que veiculam o *sentido* musical? Por que, segundo Hanslick, é errado dizer que uma dada música exprimiria este ou aquele sentimento, e, ao invés, é legítimo dizer que em outra música uma pesquisa encontra “luta”?

Tabela 1: Predicados da música, segundo *Il Bello musicale*

Verbos	Adjetivos	Expressões e locuções verbais*
pressar	banal	harmonioso em geral
crescer	sombrio	desejo não correspondido
diminuir	doce	ímpeto tumultuado
enfurecer	elegante	simplicidade no proceder
ondular	enérgico	desafio de quem é consciente da própria força
retardar	orgulhoso	
sussurrar	fresco	
	gélido	
	gracioso	
	íntimo	
	leve	
	nebuloso	
	vaporoso	
	vivaz	

*32

32 No original, está escrito em latim (*coniunctiones verborum*), porém, preferi, por uma questão de compreensão, traduzir para o português (N. T.).

A resposta está no fato de que a metalinguagem analítica que caracteriza *Il Bello musicale* se move por dentro de uma estrutura em três níveis. Para torná-la mais evidente, e por comodidade expositiva, premitam-me introduzir aqui a noção de *gradação metafórica*, modelada sobre o fenômeno da assonância vocálica. No “grau zero” da metáfora encontramos o estrato que Hanslick chama de os “áridos tecnicismos”: as metáforas cujo desvio de imagem é ocultado pelo desgaste produzido pelo uso. É com ele que vem construída a análise do Beethoven. O “grau forte” corresponde, ao invés, ao estrato da metáfora cheia e desenvolvida; no exemplo citado, à imagem do esguicho. Há, porém, um grau intermediário, absolutamente necessário à articulação do discurso inteiro: chamá-lo-emos de “grau reduzido”. Um primeiro exemplo de grau reduzido está no adjetivo inocente que Hanslick usa para descrever o movimento das notas rápidas tocadas pelos violinos em *piano e staccato*: elas são definidas enquanto *leves*. Se tivessem um andamento menos movido, e tivessem sido confiadas por Beethoven aos metais em *fortissimo* pontuadas pelos tímpanos, Hanslick não teria tido qualquer dificuldade em defini-las como “pesadas”, e a imagem do esguicho não lhe teria sequer passado pela cabeça. Em discursos sobre música, metáforas do gênero são quasi-tecnicismos, visto que, em relação àqueles, apresentam pequenos desvios de imagem; mas à diferença do grau zero, no grau reduzido conflui a reserva lexical que consente em iniciar a derivação de interpretação em cujo auge se encontra a metáfora empregada. Agora, Hanslick não pretende exatamente liquidar essa reserva lexical como mera sugestão poética:

Dado que entre o movimento no espaço e aquele no tempo, entre as cores, a sutileza, a grandeza de um objeto e a altura, o timbre, a intensidade de um som, existe uma analogia bem fundada, podemos efetivamente pintar musicalmente um objeto; mas querer representar com os sons o *sentimento* que suscita em nós a neve que cai, o galo que canta, o lampejo do raio, é simplesmente ridículo (p.37)³³.

Embora Hanslick tenda a banalizar essa conexão, limitando-a

33 Hanslick parafraseia aqui, sem citá-lo, o ensaio de Johann J. Engel *Ueber die Malevey in der Tonkunst* (1780) e as observações críticas desenvolvidas sobre ele por Hans G. Naegeli em suas *Vorlesungen über die Musik mit Berücksichtigung der Dilettanten* (1826).

aos casos de música imitativa, ela é de máxima importância na sua concepção, e que se desliga de uma característica basilar da interpretação ocidental da música, que diz respeito tanto à esfera poética que àquela estética: a espacialização. A analogia é bem fundada porque a espacialização *aparece* como uma absoluta obviedade; basta pensar na ideia de *escala* musical³⁴. Parece óbvio definir como “alto” um som agudo, “baixo” um som grave, “leve” um conjunto de sons em sucessão e separados, rápidos e em baixa intensidade, e assim por diante. A possibilidade de ler, em música, um sentido que não seja caráter meramente gramatical e sintático, mas que germine das estruturas sintáticas, é ancorada a essa aparente obviedade. É extremamente fácil passar da conexão analógica de tipo espacial a formas de significação mais complexas.

Podemos ilustrar tudo isso com um exemplo. No IV ato do *Otello* de Verdi, a entrada silenciosa de Otello no quarto de Desdemona, que tinha acabado de se adormecer depois de ter recitado a *Ave Maria*, é acompanhado pela orquestra de uma passagem memorável: um salto descendente do Lá bemol-5 dos primeiros violinos ao Mi-1 dos contrabaixos (cf. Exemplo Musical 1). Um efeito tão potente que Richard Strauss sentiu a necessidade de inseri-lo em sua edição do *Tratado de Instrumentação* de Berlioz³⁵.

34 Procurei explicar a gênese dessa metáfora espacial em relação à história da notação musical em meu estudo “*escala música*” *Casos de uma metáfora*, in *Le parole della musica. Studi di lessicologia musicale*, sob a resp. De F. Nicolodi e P. Trovato, III, Firenze: Olschki, 2000, p. 31-48.

35 Cf. BUDEN, 1988, p. 411.

(Adagio. ♩=63)

Vi. I *con sord.* *pp*

Vi. II *con sord.* *pp*

Vle. *con sord.*

Cb. *con sord.*

Poco più mosso. ♩=88

morendo

pp

Exemplo Musical I: G. Verdi, *Otello*, Ato IV³⁶

Do ponto de vista estritamente formal, essa passagem contém, como é óbvio, somente propriedades que podem ser descritas em termos harmônicos (o Mi, vindo depois do acorde de quarta e sexta de Lá bemol sustentado pelos violinos e violas – último compasso antes do *Poco più mosso* – soa como um VI grau abaixado) e tímbricos (todo o episódio é executado em *pianissimo* das cordas com sordina). Isso é rico, porém, de um sentido que vai além da esfera dos dados técnicos: para dizê-lo com as palavras de Hanslick, “encarna uma ideia” que pode ser descrita a partir da análise. Desdemona é conotada musicalmente pelo Lá bemol maior e pelo registro particular dos arcos. A estratégia composicional que privilegia o registro agudo em *pianissimo*, a tonalidade maior e

36 O exemplo musical aqui exibido foi feito pelo próprio prof. Giani, a partir da grade orquestral.

o tempo Adagio criam uma analogia com a ideia de quietude e a esfera religiosa: o registro superagudo é associado, em virtude da espacialização, ao céu, logo, aos pensamentos elevados e espirituais, etc., e o movimento lento e diatônico em *pianissimo*, à tranquilidade. Nesse quadro sonoro estabelecido, o Mi dos contrabaixos entra como uma entidade estranha seja no plano harmônico que no registro, e funciona como um símbolo perfeito da situação dramática. A distância harmônica do Mi da tonalidade de Lá bemol representa uma distância na esfera emocional: aquela que divide Otello – já convencido da traição de Desdemona e determinado a cometer o delito – de sua esposa. Passando ao campo das classes de alturas, encontramos uma fortíssima carga simbólica também na enorme disparidade de registro (quase cinco oitavas), que permite associações de sinal oposto ao Lá bemol dos violinos e violas: grave=baixo=escuro, escuridão mental, ameaça, etc. (A passagem exprime com meios puramente musicais uma metáfora do uso comum: isto é, Otello “se afundou”...). Agora, se definimos *grave* o Mi dos contrabaixos não fazemos nada além de descrevê-lo; se o definimos como *ameaçador* o estimo, por outro lado, interpretando, e isso poderia suscitar os protestos de um formalista rigoroso (por exemplo, Zimmermann). Mas a interpretação se enquadra na ideia, que não é de certo exclusiva de Verdi nem de seus exegetas mais fantasiosos, que “grave”, enquanto termo técnico, pertence ao grau zero do paradigma metafórico, e equivale a “baixo”, que, por sua vez, pertence ao grau reduzido, e que esse último funciona, a seu tempo, como *metáfora de qualidade moral*: com as quais entramos com tudo na esfera das associações de grau forte. Nesse sentido, e somente nesse, o efeito tem uma causa que reside na estrutura compositiva, a qual por si própria não sabe obviamente nada de apagamento psíquico e de agressividade criminal.

É então em virtude desta passagem do grau zero ao grau reduzido, e da transmutação do grau reduzido ao grau forte do paradigma metafórico, que Hanslick pode falar de Beethoven do modo em que vimos. Nenhuma análise simplesmente gramatical da Quinta Sinfonia, conduzida com os “áridos tecnicismos”, poderia encabeçar a ideia de “luta”. Mas, aglomerados de acordes de tensão em *fortissimo*, pausas ao improvisado que engrossam a continuidade sintática, dualismo temático, construção teleológica (o baricentro arquitetônico do primeiro

movimento é transferido para a coda³⁷ e toda a sinfonia gravita em direção à transição final), emprego de uma instrumentação inusitada no quarto movimento, para acentuar a força resolutiva ao aperto na tônica de *Do maior*, etc., tudo isso faz parte das suas propriedades sintáticas, que no plano da metáfora desenvolvida – ou melhor: no plano da metaforização de elementos compositivos no qual pode ser recolhido uma forte valência simbólica – podem ser abreviadas no *topos* da luta e da superação uma modalidade de leitura solidamente estabelecida no curso da história da recepção³⁸. O paradoxo da música está, assim, no fato de que ela, de um lado, consta de sinais que têm por conteúdo somente si mesmos, e de outro, desenvolveu/instou no curso da história concatenações dotadas de sentido que compõem, de tempos em tempos, um quadro plausível e coerente. Hanslick não renega de todo essa dimensão semântica; não pode prescindir-la tampouco quando a dimensiona drasticamente. A sua célebre refutação da capacidade da música em representar sentimentos, exposta em seu capítulo II, não significa nenhuma exclusão de ideias e conteúdos. Não os sentimentos, mas a *dinâmica* deles é expressada pela música:

A música pode imitar o movimento de um processo psíquico segundo as suas diversas fases: presto, adagio, forte, piano, crescendo, diminuendo. Mas, o movimento não é nada mais que uma particularidade, um momento do sentimento, não próprio sentimento (p. 24).

Todavia, o movimento e a dinâmica são também “o momento [das ideias] que a música sabe definitivamente conduzir” (p.25). E essa associação permite a Hanslick elevar sempre e mais alta a linguagem explicativa, até o ponto de falar sobre música em uma perspectiva ideal geral:

Por exemplo, aquele dado adagio doce e harmonioso apresenta como beleza sensível a ideia do doce do

37 Crifo meu, a fim de fazer notar tratar-se de um conceito musical que, normalmente, não é traduzido, e que indica a seção final de uma obra musical, embora em italiano haja também o significado comum, que é “cauda/rabo”. Assim será feito com demais expressões musicais comumente usadas em italiano (N. T.).

38 Para todo o argumento, Cf. H. H. EGGBRECHT, *Zur Gesichchte der Beethoven-Rezeption*, nuova ed., Laaber, Laaber Verlag, 1996.

harmonioso em geral. A fantasia da maioria, que de bom grado põe a ideia da arte em relação à própria vida psicológica, conceberá esse fenómeno sonoro como algo ainda mais alto, por exemplo, como a expressão da amena resignação de uma alma reconciliada com si mesma, e *subir, assim, até o pressentimento do absoluto* (p.23-24; grifos meus).

Para desenvolver essas e outra reflexões, Hanslick não pode absolutamente render-se aos tecnicismos, mas deve *pressupor* a conexão analógica, e julgá-la algo que é radicado na própria linguagem musical. Não obstante o seu despeito em relação aos predecessores, desse ponto de vista não faz nada mais que prolongar a tese. Já Descartes, em seu juvenil *Compendium musices* (1618), tinha estabelecido uma conexão analógica entre ritmos e emoções:

No que concerne [...] as diversa emoções que a música pode suscitar com a variedade dos seus ritmos, digo em geral que aqueles mais lentos suscitam em nós estados de alma mais tórridos, como a languidez, a tristeza, o medo, a soberba, etc., aqueles mais velozes suscitam estados de espírito mais tumultuosos, como a alegria, ecc³⁹.

Um século e meio mais tarde, Johann Jacob Engel, movendo-se no mesmo campo de Descartes, havia invertido a posição, sugerindo que uma representação de elementos extramusicais de caráter não acústico pode ter lugar mediante a *transzendente Aehnlichkeiten*, “analogia transcendental”⁴⁰. E o reconhecimento não para no passado. Em nossos dias, a pesquisa sobre a significação musical acolhe ainda essa abordagem, atualizando-a e com qualquer variação terminológica. No lugar das analogias transcendentais encontramos, por exemplo, as

39 Descartes, *Breviario di musica*, ZANONCELLI L. (org.), Firenze: Pasigli, p. 76, 1990.

40 Cf. J. J. ENGEL, *Über die Maerz in der Tonkunst*, Berlin: Voss, 1780, p. 9. As analogias são definidas transcendentais, porque põem em relação fenómenos percebidos com sentidos diversos: por exemplo, lentidão e velocidade se encontram tanto em uma série de sons quanto em uma série de impressões visivas. Hanslick, como visto, manteve presente de perto esta passagem (cf. acima a nota 26).

associações *sinestésicas* propostas por Leonard Meyer⁴¹.

Entre a descrição técnica de um lado e a “ideia do doce e do harmonioso em geral”, ou do “desejo não correspondido” do outro, advém, então, um desvio, uma *μεταβασις εις αλλο γενοσ*, que se produz na *no man’s land* da linguagem metafórica que chamei de “grande reduzido”. E quando Hanslick rebate, a propósito de tais atributos, que “não se pode fazer menos que isso” (p.55), está indiretamente dizendo várias coisas: que a música tem uma semântica, que tal semântica não faz sentido enquanto metalinguagem analítica ou exegética estiver munida de termos técnicos caros ao “formalismo”, e que seria a bancarrota da estética musical se as perífrases em torno das ideias encarnadas na estrutura compositiva devessem ser tiradas de circulação. Apesar das aparências, o pai do formalismo moderno pode ser definido com iguais direitos um conteudista relutante, para quem a significação musical permanece, em última análise, um mistério: “Na música nós vemos conteúdo e forma, matéria e configuração, imagem e ideia, fundidas em *obscura e indissociável unidade*” (p. 129; grifos meus).

Sobre a atribuição por direito de propriedades semânticas à música

Existe, assim, uma dupla verdade em Hanslick. A primeira privilegia o grau zero da linguagem analítica, e emerge na descrição do tema beethoveniano, que vem apresentada, lembrando, enquanto *exposição do conteúdo do tema*. Ela tende a banir do discurso estético sobre a música as imagens poéticas, a fazer coincidir o plano conteudístico da música com o plano gramático-sintático (aquele que Hans Heinriche Eggebrecht chama de plano do *sentido*) e a conferir ao estrato da terminologia técnica – ao grau zero – um valor fundativo para a reflexão. Essa verdade encarna o momento “formalista” da estética de Hanslick, e, separada do contexto que a abriga, teve uma sorte quase incalculável durante o século XX. A segunda verdade é ligada, ao invés, à “analogia bem fundada” entre os sons e as conexões na realidade; articula-se no

41 Cf. M. GARDA, *Topoi retorici ed ermeneutica musicale: un problema di metodo*, in G. STEFANI, E. TARASTI, L. MARCONI (ed.), *Musical Signification, Between Rhetoric and Pragmatics*, Proceedings of the 5th International Congress on Musical Signification, Bologna, CLUEB, 1998, p. 159-169: 160-161.

grau forte, mas tem suas raízes no estrato linguístico do grau reduzido. Ela exprime o momento “conteudístico” da estética hanslickiana, que não somente não tem nada de revolucionária, mas se encontra mesmo inserida em uma longa tradição. A constituição das relações analógicas entre música e mundo externo se deve a construção da *Affektenlehre* e da retórica musical, a sua inversão, na concepção romântica da música enquanto linguagem poética de ordem superior, mesmo até nas várias formas de música programática. No que diz respeito a esse ponto, vimos como o texto de Hanslick oscilava desde o início entre um formalismo “puro”, direcionado em sentido positivista e tecnológico, e a perspectiva de uma semanticidade moderada, que aprofunda e promove uma virada purgada dos aspectos mais degradados do sentimentalismo romântico tardio. Deve-se à história singular das reformulações do volume, assim como à parábola da recepção – condicionada pelo fato que enquanto crítico musical muito influente Hanslick se torna pouco a pouco o precursor do “partido da conservação” e o inimigo número um da “música do devir” de Wagner e Liszt – se a ênfase sobre a forma presente de *Il Bello musicale* terminou por absconder a segunda verdade e o momento da significação ideal em música.

Parafraseando uma expressão de György Lukács, proporia introduzir uma definição adicional dessa capacidade de significação, tratando de aprofundá-la logo mais: *semântica atribuída por direito*⁴². Parece-me que a noção de atribuição de direito exprime bem os dois fatores contraditórios emersos na análise de Hanslick, e em igual tempo a modalidade da ligação deles. De um lado, enquanto conjunto de “puras” relações sonoras, a música não é capaz de articular com os próprios meios fenomênicos um conteúdo determinado; ela sofre de anartria, e resta à linguagem verbal, sob a forma de explicação hermenêutica, *atribuir-lhe* o conteúdo. Por outro lado, porém, tal atribuição tem o *direito* de existir, não é um mero arbitrio fruto de fantasias poetizantes, porque dá voz a complexas associações analógicas, estrutura-se no curso da história, que ligam a música à realidade conceitual e emocional através do próprio estrato de seu *sentido* compositivo, e muito frequentemente são previstas conscientemente pelo compositor. É preciso sublinhar que esse processo de atribuição advém por inteiro na esfera da razão logocêntrica; e pode-se também fazer uma hipótese de que, com a quebra dos pressupostos do logocentrismo, todas as concepções semânticas colapsaram, e foram substituídas por outras

42 A “atribuição de direito” (*Zurechnung*) é desenvolvida por Lukács em conexão com sua teoria da consciência de classe: cf. LUKÁCS & PIANA, 1967, p. 94.

formas de atribuição (quem afirma que a música “não *significa nada*” realiza também um ato de atribuição, mesmo que de sinal negativo).

Assim como se fala de época do baixo contínuo ou do processo temático, do mesmo modo poder-se-ia dizer então da “época da semântica musical atribuída por direito”. Esta se inicia mais ou menos com o advento do madrigal, no primeiro terço do século XV, e entra definitivamente em crise nas experiências da vanguarda pós-bélica. Hanslick errou ao considerar *naturais* as “profundas e secretas relações” mediante as quais “o significado dos sons elevam-se acima deles mesmos”, e nos fazem “sentir em igualdade ao infinito”, como escreveu ao fim da primeira edição de *Il Bello musicale*, ou, sob um ponto de vista mais restrito, a pregnância simbólica da passagem do *Otello* analisado acima. A linguagem de Verdi é um exemplo do uso analógico das estruturas musicais no final do século XIX – um século que assistiu ao máximo florescer dessa concepção – e se formou em relação ao sistema determinado do material musical; a natureza com a qual tem a ver a semântica atribuída é, em todo caso, uma segunda natureza. Que tais concatenações imersas na história tendam a envelhecer e a tornar-se, no fim, compreensíveis ou estranhas, não muda em nada, porém, o fato de que uma vez pudessem subsistir em plena legitimidade, e que tal legitimidade pudesse ser reconstruída por via historiográfica aquando colapsaram as condições que a tornavam atuais, ou vir substituída por novas concatenações. O ataque da Sinfonia Haffner de Mozart, com seu tema formado por intervalos amplos expostos por toda a orquestra em *fortissimo* e uníssono, no final do século XVIII, condizia perfeitamente com os cânones do *sublime*. Hoje, depois de Beethoven, Brahms, Wagner, Schoenberg, Stravinski, ela nos parece, na melhora das hipóteses, graciosa e elegante⁴³. A metáfora musical, nesse caso, tornou-se uma catacrese musical.

A atribuição de propriedades semânticas por direito à música, como correlata a uma percepção (do compositor, e não menos do ouvinte) produtora de associações, legítima o emprego, no discurso musical, da metáfora, que pode parecer um absurdo somente se aceita

43 Cf. M. GARDA, *Musica sublime. Metamorfosi di un'idea nel Settecento musicale*, Milano-Lucca: Ricordi-LIM, 1995. Poder-se-ia ajuntar que a mais recente recepção de Beethoven, com a sua insistência sobre a prática executiva “filológica” e com o abandono da linha interpretativa idealista e pós-wagneriana de regentes como Klemperer, Furtwaengler, Jochum, parece de fato querer redimensionar o *topos* da luta. As simpatias maiores vão hoje em direção a um Beethoven reconduzido ao século XVIII, mais iluminista tardio que pré-romântico, e volumetricamente mais magro e elegante que titânico e grandioso.

como válida unicamente sob uma perspectiva científica exasperada; como se o único conceito regulativo aceito como óbvio fosse aquele do rigor tecnológico. Hanslick, enquanto problemático alferes do formalismo, teve sem dúvida uma parte de responsabilidade na formação desse novo conceito regulador, que caracteriza grande parte do século XX. Mas mesmo hoje, que o mito da ciência analítica começa a ser considerado com qualquer distanciamento, é possível, de uma parte, sublinhar sem animosidade os aspectos do pensamento de Hanslick que vão na mesma direção de seus adversários, de outra, reconsiderar de modo mais tranquilo o trabalho hermenêutico que tenta trazer para a linguagem a música. Refletindo sobre ela, ou nos servimos de metáforas – talvez controladas e “limpas” – ou, obedecendo à máxima de Wittgenstein, devemos nos calar; como qualquer tecnocrata da análise fez de verdade⁴⁴. A aventura da interpretação verbal dos objetos sonoros é interminável, mesmo se não for possível por quer como substituto da música, quer como atemporal o “lugar da aproximação da música à verdade de si mesma”; ela constitui não menos que um enriquecimento incalculável do nosso campo de experiência, porque representa o modo com o qual nos apropriamos do nosso passado e o fazemos sempre de novo um fragmento do nosso presente.

44 Penso em Hans Keller, cujo culto pela cientificidade da análise o levou muito rápido a um verdadeiro e particular ódio pelas simples descrições e pela linguagem metafórica (“The descriptive is senseless, the metaphorical usually nonsense”), e a desenvolver uma forma de *wordless analysis* que consiste exclusivamente em exemplos musicais oportunamente dispostos, sem qualquer comentário (a citação foi retirada de KELLER, 1956, p. 48-49).

Referências

BARTHES, Roland. *S/Z*, Torino: Einaudi, 1981, p. 139.

BORGES, J. L. *Pierre Menard, autore del "Chisciotte"*, In BORGES, J. L., *Finzioni*. Torino: Einaudi, 1971.

BRENDEL, F. *Dr. Eduard Hanslick, Vom Musikalisch-Schönen.* "Neue Zeitschrift für Musik", XLII, n. 9, p. 90, 23 de fevereiro de 1855.

BUDEN, J. *Le opere di Verdi, III, Da Don Carlos a Falstaff*. Torino: EDT, 1988.

ECO, Umberto, *Lector in fabula*, Milano: Bompiani, 1995.

EGGEBRECHT, H. H. *Sinn und Gehalt Aufsätze zur musikalischen Analyse*, Wilhelmshaven, Heinrichshafen [1979]; In (trad. it. parcial) EGGEBRECHT, H. H., *Il senso della musica*, Bologna: il Mulino, 1987.

_____. *Senso e contenuto in musica*, in ID., *Musica in occidente. Dal Medioevo ad oggi*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia, 1996.

GARDA, M. *Musica sublime. Metamorfosi di un'idea nel Settecento musicale*. Milano-Lucca: Ricordi-LIM, 1995.

_____. *Topoi retorici ed ermeneutica musicale: un problema di metodo*. In STEFANI, G.; TARASTI, E.; MARCONI L. (ed.). *Musical Signification, Between Rhetoric and Pragmatics*. In 5th INTERNATIONAL CONGRESS ON MUSICAL SIGNIFICATION, Bologna, Proceedings of the 5th International Congress on Musical Signification, Bologna: CLUEB, 1998, p. 159-169: 160-161.

HANSLICK, Eduard. *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*. Leipzig: Weigel, 1854 [reimpresso em Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991].

_____; DONA, M. (trad.). *Il bello musicale*, Milano: Minuziano, 1945 (nova edição Milano: Martello, 1971).

HEGEL, Georg Friedrich. *Vorlesungen über die Ästhetik*. In HEGEL, Georg Friedrich. MOLDENHAUER E.; MICHAEL, K. M. (org.). *Werke*, Frankfurt: Suhrkamp, XIII, 1986.

LUKÁCS, G.; PIANA, G (trad. italiana). *Storia e coscienza di classe*. Milano: Sugar, p. 94, 1967.

KELLER, H. K. 503: *The unity of Contrasting Themes and Movements - I*, "Music Review", 17, p. 48-49, 1956.

KIVY, Peter. *The Fine Art of Repetition: Essays in the Philosophy of Music*. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press, 1993.

PAYZANT, G. *Eduard Hanslick and Bernhard Gutt*, "The Music Review", L, n. 1, p. 124-133, 1989a;

_____. *Hanslick on music as product of feeling*. "Journal of Musicological Research", 9, p. 133-167, 1989b.

ROSSI, L. E. *Musica e psicologia nel mondo antico e nel mondo moderno. La teoria antica dell'ethos musicale e la moderna teoria degli affetti*, in *Synaulia. Cultura musicale in Grecia e contatti mediterranei*, CASSIO, A. C.; MUSTI, D.; ROSSI L. E. (org.); In *Quaderni dell'Istituto Universitario Orientale di Napoli, Sez. Filologico-letteraria*, n. 5, p. 57-96: 88-89, 2000.

SCHMIDT, L. *Arabeske. Zu einigen Voraussetzungen und Konsequenzen von Eduard Hanslicks musikalischen Formbegriff*, "Archiv für Musikwissenschaft", XLVI, n. 2, p. 91-120, 1989;

STRAUSS, Dietmar. *Eduard Hanslick: Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik in [sic] der Tonkunst*, vol. I: *Historisch-kritische Ausgabe*, vol. II: *Hanslicks Schrift in textkritischer Sicht*, Mainz-London-New Yor-Paris-Tokio, Schott, 1990.

Sobre os autores

Maurizio Giani nasceu em Grosseto, Itália, no ano de 1948, e estudou música e filosofia em Firenze. Fez seu doutorado na Universidade de Bologna em 1995, com tese sobre os escritos estéticos do jovem Richard Wagner. Foi professor de História da Música na Universidade de Salerno (Itália). É especialista nos aspectos dramaturgicos da música de Wagner, na relação entre texto e música na obra de Robert Schumann, no pensamento de Theodor W. Adorno, e no wagnerianismo de d'Annunzio e Thomas Mann. Possui como principais publicações os livros *Johannes Brahms* (Palermo: L'Epos, 2011) e a nova tradução comentada feita a partir dos manuscritos e das modificações das três edições feitas pelo próprio autor de *Opera und Drama* de Richard Wagner (*Opera e dramma*, Astrolabio-Ubaldini, 2016). É violonista e professor de Estética Musical no *Dipartimento di Arti* da Universidade de Bologna (Itália).

Rafael Alexandre da Silva é natural de Ribeirão Preto, no interior de São Paulo. É compositor, flautista, regente e pesquisador. Tem Licenciatura em Música e Mestrado em Música pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Atua como compositor e musicista em festivais dentro e fora do Brasil, tendo obras executadas inclusive nas últimas edições do Festival Música Nova “Gilberto Mendes”. Atua como membro organizador do Festival “Fiato al Brasile”, que é sediado em Ribeirão Preto e Faenza (Itália), e faz parte do corpo editorial da Revista da Tulha. É doutorando em Música (Composição Musical) pelo Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, sob orientação da compositora e Profa. Dra. Roseane Yampolschi, e, atualmente, realiza, com bolsa, um doutorado-sanduiche financiado pelo Programa de Doutorado-sanduiche no Exterior da CAPES/MEC (2017/2018) na Universidade de Bologna (Itália), sob a orientação do Prof. Dr. Maurizio Giani.



Revista da Tulha

USP