Programa de Pós-Graduação em Música da Unicamp

Adonhiran Reis e Marcus Held (org.)

1º SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UNICAMP

Anais

2025

ANAIS DO 1° SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UNICAMP

INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP

UNICAMP
Pr. Dr. Paulo César Montagner
Reitor

Pr. Dr. Fernando Coelho
Vice-reitor

INSTITUTO DE ARTES
Prof. Dr. Fernando Augusto de Almeida Hashimoto
Diretor

Prof. Dr. Mauricius Martins Farina
Diretor Associado

PPG IA
Prof. Dr. Angelo José Fernandes
Coordenador Geral do Instituto de Artes

Prof. Dr. Adonhiran Bernard de Almeida Reis
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música

ORGANIZADORES
Prof. Dr. Adonhiran Bernard de Almeida Reis
Prof. Dr. Marcus Vinícius Sant'Anna Held Neves

REALIZAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Música do
Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas
PPGMUS - IA/UNICAMP

Organização e diagramação
Prof. Dr. Adonhiran Bernard de Almeida Reis

Projeto gráfico
Adonhiran Bernard de Almeida Reis

Coordenação
Prof. Dr. Adonhiran Bernard de Almeida Reis

Revisão
Prof. Dr. Adonhiran Bernard de Almeida Reis
Prof. Dr. Marcus Vinícius Sant'Anna Held Neves

1º Simpósio de Pesquisa em Música
PPGMUS IA/UNICAMP

Comissão Organizadora
Adonhiran Bernard de Almeida Reis – IA/UNICAMP
Paulo Mugayar Kühl – IA/UNICAMP
Angelo José Fernandes – IA/UNICAMP
Alexandre Zamith Almeida – IA/UNICAMP
Marcus Held – IA/UNICAMP
Fernando Magre – FM/FAMES

Comissão Científica e Comitê Editorial
Adonhiran Bernard de Almeida Reis – IA/UNICAMP
Paulo Mugayar Kühl – IA/UNICAMP
Angelo José Fernandes – IA/UNICAMP
Alexandre Zamith Almeida – IA/UNICAMP
Marcus Held – IA/UNICAMP
Silvia Cordeiro Nassif – IA/UNICAMP
Suzel Ana Reily – IA/UNICAMP
Francisco Zmekhol Nascimento de Oliveira – IA/UNICAMP

Copyright © 2025 by organizadores

Elaboração da ficha catalográfica
Silvia Regina Shiroma
(Bibliotecária**)**

Tiragem
E-book (PDF)

Núcleo Editorial
IA/UNICAMP
Rua Elis Regina, 50
Cidade Universitária – CEP 13083-854
Campinas – SP

Realização
Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas
PPGMUS - IA/UNICAMP

Revisão bibliográfica
Responsabilidade dos organizadores

Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Artes – UNICAMP

Si57a Simpósio de Pesquisa em Música da Unicamp (01. : 2025 : Campinas, SP).
Anais do 1º Simpósio de Pesquisa em Música da Unicamp [recurso eletrônico] / Organizadores: Adonhiran Reis e Marcus Held – Campinas, SP: IA/UNICAMP, 2025.
1 recurso online: 548 p.

ISBN: 978-65-87175-81-2

1. Música - Pesquisa. 2. Música – Instrução e estudo. I. Reis, Adonhiran (Org.). II. Held, Marcus (Org.). III. Título.

CDD 780.7

Bibliotecária: Silvia Regina Shiroma – CRB-8ª/8180

Publicação digital – Brasil
1ª edição - 2025



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual CC BY-NC-SA

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Sumário

Apresentação – Adonhiran Reis e Marcus Held, 1

Introdução: Epistemologia da *poiesis* – Francisco Zmekhol Nascimento de Oliveira, 2

Cognição e coesão na construção sonora de orquestras de cordas juvenis – João Eduardo Dias Titton e Emerson De Biaggi, 13

Percussividade nas teclas: adaptação do Congo Capixaba para o piano acompanhador – Gil Roseiro Peijnenburg e Thaís Lima Nicodemo, 26

Métricas ímpares na música popular: o 7/8 no samba Malvadeza – Guilherme Souza Ribeiro, 39

O bacharelado em cordas friccionadas e o preparo para a docência do instrumento – Marina Maugeri Santos e Emerson Luiz De Biaggi, 57

Construir o cantar num território negro: uma escrevivência musical – Fabiana Cozza dos Santos e Regina Machado, 75

Técnica estendida no trompete: breve reflexão sobre o ensino em alunos iniciantes, intermediários e avançados – Adenilson Roberto Telles e Paulo Adriano Ronqui, 95

O violinista enquanto performer-compositor: aspectos históricos e o idiomatismo em cadências dos Concertos para Violino de W. A. Mozart (1756-1791) – Ivenise Nitchepurenco, 115

A inventividade de Hermeto na bateris: as performances em *Moreneide* e *Depois do Baile* - Carlos Eduardo Sueitt Garanhão e Leandro Barsalini, 131

Construção de performance aplicada à peça *"Fantasy for Tube"*, de Malcolm Arnold – Alberto Tavares Dias e Paulo Adriano Ronqui, 150

Sambas, discos e bateria: uma proposta de organização de sistematização de fonogramas de samba da década de 1970 – Luiz Guilherme Sanitá e Leandro Barsalini, 162

***Matraca e Pandeirão*: processo de criação da obra para trompete sem acompanhamento a partir de elementos do Bumba meu boi do Maranhão** – Daniel Moraes Cavalcante e Paulo Adriano Ronqui, 179

Tem baião na batuta: por uma performance brasileira na música de concerto – Geremias Tiófilo Pereira Júnior, Manuel Silveira Falleiros e Eduardo Augusto Ostergren, 195

Elementos idiomáticos do Violão de 7 Cordas de Aço utilizados na reelaboração *Obrigado, Dino* – Guilherme Lamas, 222

Musicalização e interações sociais: uma investigação no contexto escolar – Sarah Vitor Pontes e Silvia Cordeiro Nassif, 240

Construindo acessibilidade na educação musical: reflexões sobre políticas e práticas inclusivas para pessoas com deficiência – Gil Roseiro Peijnenburg, Jean Carlos Ramos Ribeiro, Laura Siqueira da Silva, Sarah Vitor Pontes, Tiago Varella Negreiros, Adriana do Nascimento Araújo Mendes e Vilson Zattera, 251

O ensino de violino e a musicalização, possibilidades e propostas pedagógicas – Ezequiel Francisco Sieba, 274

Música na cultura da infância brasileira e diversidade: possibilidades para o repertório na educação musical – Fernanda Peres Gilberti e Juliana Muniz Villalba, 288

O ensino musical e a integração voz e violão na canção popular brasileira: reflexões e aproximações – Ana Lis de Nobrega Marum, 297

***Networked Music Performance*: possibilidades e desafios para o ensino de música em tempo real e produção musical síncrona online no pós Covid-19** – Tiago Varella Negreiros, 310

Campos de atuação de professores habilitados em música nas redes públicas de Educação Básica da Região Metropolitana de Campinas: uma pesquisa documental – Thalita Samara Pôrto de Oliveira e Adriana do Nascimento Araújo Mendes, 322

Educação musical e estudos de gênero: o pedagógico, o estético e a politização mediante o conservatório de música – Hugo Romano Mariano e Jorge Luiz Schroeder, 338

A trajetória do NICS – Vitor Lyra Biagioni, 358

Mulheres na percussão: um panorama transnacional e nacional – Tamiê Pages Camargo, 369

A cena virtual da música tradicional irlandesa no Brasil – Elias Aparecido Corrêa e Suzel Ana Reily, 385

A musicalidade de John Blacking na contemporaneidade – João Henrique Amancio Gião, 405

Do *Carlito e Sua Orquestra* ao *Justamente*: notas sobre uma banda base baiana – Ian Cardoso Sousa, 421

Uma "pedra" que se tornou montanha: a busca incessante pelo "peso" no rock sob o viés da cognição musical – Leonardo Porto Passos e Manuel Silveira Falleiros, 435

***Hymno pela visita de D. Pedro II a Itu*: Miguel Dultra e o panorama político em Itu no século XIX** – Leonardo Leite dos Santos e Marcos da Cunha Lopes Virmond, 456

“Gurufim não come. Quem come?” – Possíveis aproximações festivas entre Simas e Bakhtin – Matheus Barros de Paula, 466

Do variofone ao *chiptune*: uma áudio-arqueologia do timbre como estética musical – Vinicius Yglesias, 480

A *Cueca* Chilena: conexões e rupturas na *Anticueca No 3* de Violeta Parra – Maria Eduarda Fernandes Mazula e Paulo José de Siqueira Tiné, 493

***Co-criação de Valor* na relação compositor-intérprete na elaboração de dois Rasqueados Cuiabanos** – Fábio César do Espírito Santo Cerqueira e Paulo Adriano Ronqui, 516

Sentidos e representações literomusicais em *Borandá* – Rodrigo Henrique Mauriz Marchini Granja, 534

Apresentação

O 1º Simpósio de Pesquisa em Música da Unicamp nasce como uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Música da Unicamp (PPGMUS-UNICAMP), com o propósito de integrar e promover necessários diálogos, sejam eles científicos e/ou culturais, entre os agentes que compõem a comunidade do PPGMUS. A programação do evento contou com comunicações de artigos, mesas redondas, concertos e uma autoavaliação do Programa, que incluiu a participação de alunos, docentes, egressos e técnicos-administrativos.

Simpósios como este permitem uma troca basilar de experiências, promovendo um compartilhamento de pesquisas, metodologias e informações, fomentando a criação e ampliação de grupos de pesquisa, e impactam a qualidade das pesquisas em andamento.

Esperamos que a leitura dos trabalhos apresentados seja frutífera, e que possa promover possibilidades de colaborações científicas e artísticas de qualidade, entre alunos e pesquisadores vinculados ao Programa.

Adonhiran Reis e Marcus Held

Introdução: Epistemologia da *poiesis*

Francisco Zmekhol Nascimento de Oliveira
UNICAMP
zmekhol@unicamp.br

> (…) todo mundo sabe que o artista tem, ao mesmo tempo, algo do cientista e do *bricoleur*: com meios artesanais, ele elabora um objeto material que é também um objeto de conhecimento (Lévi-Strauss 2012[1962], p. 39).

Gosto de lembrar que, em um campus com mais de 350 hectares, em que mais de 2 km separam sua extremidade norte, a Casa do Lago, de sua extremidade sul, a portaria da FCM, não é de modo algum uma casualidade que este nosso Instituto de Artes esteja situado a uns poucos passos da praça central. A história dessa praça, que nós chamamos de Ciclo Básico, e de sua composição, com os específicos institutos que a rodeiam, precede a própria criação da Unicamp e remonta às concepções, respectivamente, da USP, no início da década de 1930, e da UnB, nos primeiros anos da década de 1960. Ambas as universidades – e também a Unicamp – foram concebidas não mais como meros agregados de escolas profissionais (uma escola de medicina, uma de engenharia, outra de agronomia etc., reunidas quase unicamente pela presidência de um mesmo reitor), mas como universidades orientadas à pesquisa, idealmente sobre a *totalidade dos conhecimentos humanos* e idealmente de maneira a promover a *integração* desses conhecimentos (Castilho 2008; cf. Humboldt [1808-1809], trad. Castilho 2008, p. 178-201).

A fim de promover uma tal integração, o projeto inicial da USP previa a criação de um órgão central, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), em que seriam cultivadas as disciplinas comuns aos diversos campos e cursos ministrados na universidade. Em boa medida, contudo, por conta de a USP ter incorporado escolas profissionais que a antecediam (como o Largo São Francisco, a Politécnica ou a ESALQ), a FFCL foi logo desmembrada entre essas escolas e alguns outros órgãos, sendo único

resquício dela a atual FFLCH – que, embora a maior unidade da USP e apesar de sua relevância e notoriedade, já não inclui as Ciências Exatas e Biológicas e tem status institucional equivalente ao de qualquer outra unidade de ensino da USP.

Com a experiência da USP em mente, Darcy Ribeiro, ao liderar a concepção e implementação da UnB, dá dois passos muito importantes para que compreendamos a própria Unicamp. Em primeiro lugar, Darcy propõe que o órgão integrador da UnB esteja fisicamente reunido em um mesmo prédio – aqui na Unicamp, compreendeu-se que seria importante dar um pouco mais de espaço a estes Institutos Centrais (IA, IEL, IFCH, IMECC etc.), motivo pelo qual se concebeu não um prédio, mas toda a praça do Ciclo Básico. Em segundo lugar – e isso é extremamente importante para nós –, Darcy junta as Artes ao elenco das disciplinas da FFCL. O projeto da Unicamp, como atestam o prédio em que estamos e sua localização, acompanha Darcy nesse sentido.

A UnB foi concebida e implementada entre 1960 e 1962. Poucos anos depois, em 1969, Darcy publicará *A Universidade Necessária*, em que podemos compreender tanto a concepção mais geral de Darcy sobre a universidade moderna na América Latina (e seu papel em nosso desenvolvimento e emancipação) como, em particular, seu entendimento sobre o papel de um Instituto de Artes na universidade.

Em primeiro lugar, para Darcy, o Instituto Central de Artes tem, é claro – como nós aqui no IA também temos –, a função de formar artistas: no caso de um Departamento de Música, trata-se de fomentar a criatividade musical (o que realizamos sobretudo nos cursos de Composição e de Música Popular) e de formar instrumentistas, o que aqui se amplia para performers de música, de modo geral. Em segundo lugar, o Instituto de Artes, para Darcy, tem função propedêutica com relação a três outras Faculdades Profissionais. Caberia a esse Instituto oferecer instrução básica para que, na Faculdade de Educação se formem professores de Artes (o que, na Unicamp, nós mesmos fazemos, por meio de nossas licenciaturas – mas contando, evidentemente, com forte apoio da FE); para que, em uma Faculdade de Comunicação Social, se formem redatores, jornalistas, cineastas etc.; e para que, em uma Faculdade de Arquitetura e Desenho se formem arquitetos, urbanistas e desenhistas industriais.

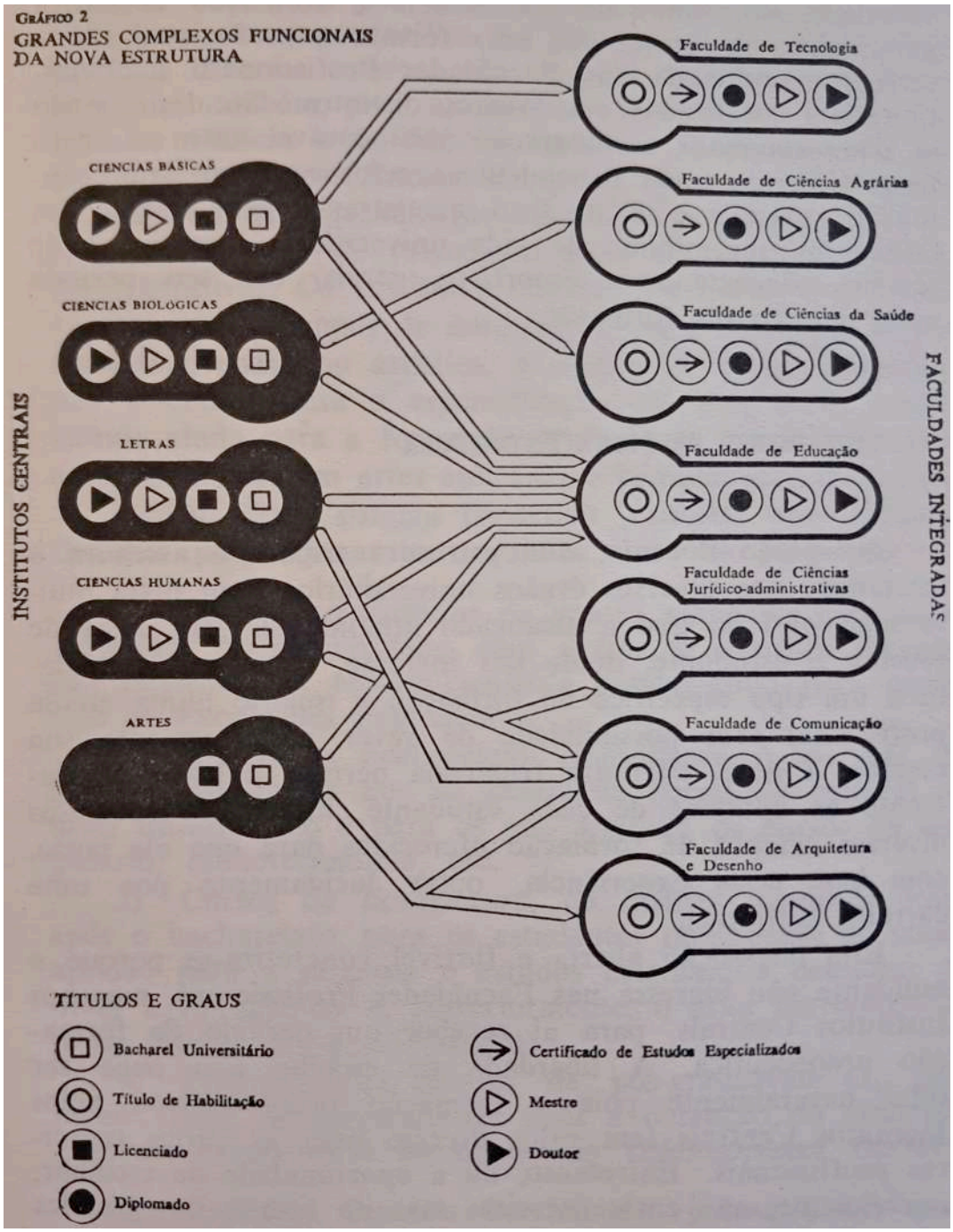


Fig. 1: Complexos funcionais da *universidade necessária* de Darcy Ribeiro (1978[1969], p. 183).

Quanto à Pós-Graduação em Artes, contudo, Darcy entende que, "dada a natureza especial da criatividade artística e a dificuldade de apreciação acadêmica que lhe é inerente", ela necessariamente "divergirá (…) do mestrado e do doutorado previstos nos demais Institutos Centrais" (1978[1969], p. 216). Sem entrar em quaisquer pormenores, Darcy se limita a propor que essa continuidade dos estudos, "para os estudantes de mais notável pendor artístico" (*ibid.*), se dê por meio do que ele chama de "habilitações" (*id.*,

p. 188), a serem promovidas naquilo que, genericamente, ele chama de "oficinas" (*id*., p. 188 e 216).

Aqui no Instituto de Artes da Unicamp, diversamente do que Darcy inicialmente concebera para a UnB, nós temos cinco Programas de Pós-Graduação – quatro deles com mestrado e doutorado, incluindo nosso Programa de Pós-Graduação em Música, e um Programa de Pós-Doutorado. Nosso Programa de Música tem, é claro, efetiva produção de dissertações e teses e, gostaria de pontuar, diversas pesquisas transversais, que trazem para o âmbito da pesquisa em Arte métodos da História, da Antropologia, da Educação, da Cognição, da Engenharia Elétrica e assim por diante. Ainda assim, talvez ressoem entre nós algumas das questões suscitadas pela breve passagem, acima mencionada, de Darcy Ribeiro sobre a Pós-Graduação no âmbito das Artes.

Primeiro, em que consistiria essa "natureza especial da criatividade artística" sob a perspectiva do projeto universitário? – isto é, em sua relação e em seu potencial de interação com as demais áreas do conhecimento. Em outras palavras: que contribuições o próprio *fazer artístico* pode ter para a construção de conhecimento em geral? Segundo: seria essa "dificuldade de apreciação acadêmica" da produção artística transponível? Ou estaremos fadados ora a ter de explicar textualmente cada produção nossa ou, na via inversa, a ter nossa produção artística meramente aceita e computada (o que já é de todo modo um avanço)? Finalmente – mas admito que esta é já uma pergunta retórica –, a ideia de uma pós-graduação centrada na *produção artística* (aparentemente correspondente às "oficinas" concebidas por Darcy) não terá, nestas últimas décadas, encontrado espaço para sua expressão institucional nos mestrados e doutorados profissionais? Não seria a possibilidade de criação, no futuro, de um segundo Programa de Pós-Graduação em Música, com essa característica, uma questão a ser abertamente debatida por nosso corpo de docentes e acadêmicos de Música – ainda que para optarmos, se for o caso, por não o implementar?

Em "A ciência do concreto", primeiro capítulo de *O pensamento selvagem* (2012[1962]), Lévi-Strauss situa a Arte como uma forma de conhecimento que "se insere a meio caminho" entre dois polos: de um lado, a Ciência moderna e a Engenharia (sua correspondente no plano técnico ou prático); de outro, a *bricolage* e o pensamento mítico.

Para não me perder, contudo, no labirinto dessas relações com a Ciência e a *bricolage*, limito-me a explicar – admito que à minha maneira – como é possível, da perspectiva de Lévi-Strauss, compreender a Arte não apenas como uma grande área do conhecimento, mas como uma *forma de conhecer*.

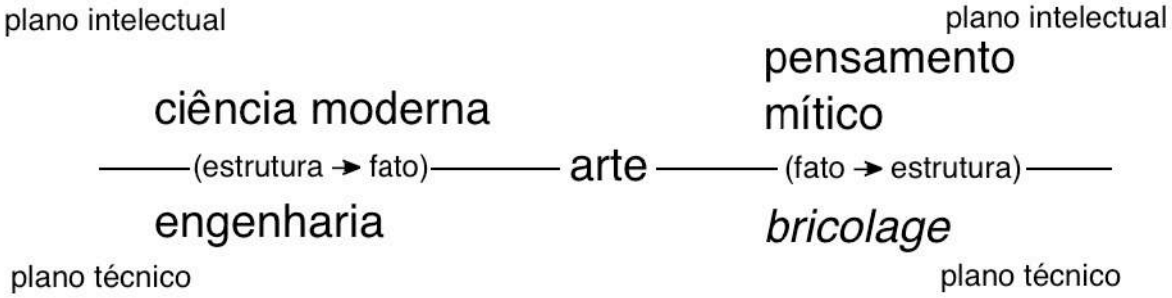


Fig. 2: Síntese das relações entre ciência moderna, *bricolage* e arte, conforme Lévi-Strauss em "A ciência do concreto".

Para isso, recorro a um pouco de etimologia e ao valor metafórico dessa etimologia. Minha explicação, aliás, parte da própria palavra "explicar". *Plico*, em latim, significa *dobra*. Para entender o que é *com-plicado* (isto é, cheio de dobras sobre dobras), a gente *ex-plica*, ou seja: expõe as dobras, põe as dobras para fora. Nossos artigos, dissertações e teses e também os antigos tratados de harmonia, improvisação e contraponto são, todos, *explicações*. Nossas composições, improvisos, shows e recitais, não.

A arte produz o que Lévi-Strauss chama de *fatos* (os *fatos*, é claro, não se limitam aos fatos artísticos, os *artefatos*, mas a palavra é significativa e eu voltarei a ela pouco adiante). A escultura, o totem e o templo são fatos bastante concretos, mas também a pintura, a partitura, a performance, a encenação, o roteiro, o poema são todos fatos: todos têm uma realidade objetiva. Via de regra, como já dito, esses objetos artísticos não são explicações. De maneira inversa, aliás, à explicação, o artista *im-plica* no fato uma série de conhecimentos: uma técnica e uma especulação sobre a técnica, uma concepção estética, uma série de referências culturais, suas compreensões, em diversos níveis e dimensões, sobre um dado modelo retratado na obra etc.

Creio que o desenrolar da famosa querela entre Artusi e Monteverdi, entre 1600 e 1605, seja particularmente ilustrativo. Em 1600 e, novamente, em 1603, Giovanni Artusi, aluno de Zarlino, tomara alguns excertos de madrigais de Monteverdi (*Cruda*

Amarilli, em especial) para exemplificar a "imperfeição da música moderna". Em resumo, Artusi apontava nessas passagens de Monteverdi os desvios com relação à técnica de contraponto até então estabelecida. Em 1605, ao publicar seu *Quinto livro de madrigais*, Monteverdi redige um prefácio evocando as críticas de Artusi, afirmando que não compõe "ao acaso" e prometendo a publicação de um tratado a ser intitulado *Segunda prática, ou: a perfeição da música moderna*, em que explicaria sua forma de compor – "diversa daquela ensinada por Zarlino", mas amparada, segundo ele próprio, *na razão e na sensibilidade*. Uma explicação do prefácio de Monteverdi será dada em 1607 por seu irmão, Giulio Cesare, mas Monteverdi, ele próprio, jamais publica um tal tratado. Por outro lado, ao longo dos próximos 38 anos, ele escreverá dezenas de madrigais e de óperas, em que não apenas uma técnica composicional pessoal está inscrita, implicada, mas também as bases da tonalidade (as quais só serão explicadas entre 100 e 300 anos depois) e o motor de seu desenvolvimento: a *emancipação da dissonância* (descrita por Schoenberg apenas em 1911. Para se ter uma ideia do atraso do campo da teoria musical com relação à criação, entre 1608 e 1612 – contemporaneamente, portanto, a Monteverdi –, Lippius e Otto Siegfried Harnisch estão formalizando – pasmem! – o conceito de tríade.). É nos madrigais de Monteverdi, nas sonatas de Beethoven, nos prelúdios de Debussy, nos improvisos de Charlie Parker, nos dedos de Martha Argerich, nas canções de Gilberto Gil que um conhecimento propriamente musical se constrói e se manifesta. Os tratados só podem explicar o que alguém antes implicou.

Retomando o vocabulário de Lévi-Strauss, cada madrigal de Monteverdi e cada canção de Gilberto Gil é um *fato*, tem realidade objetiva. Interessantemente, a palavra *fato* deriva do latim *factum*, particípio de *facere*, fazer. O artista *faz* e, ao fazer, um duplo movimento epistemológico se dá: por um lado, como já dito, uma série de conhecimentos se inscreve no que foi *feito*, o fato. Por outro, apenas parte desses conhecimentos precede a obra. Tantos outros são descobertos no próprio fazer.

Indo ainda um pouco além na etimologia, em grego, *fazer* é *poiéo* [ποιέω] e sua substantivação, vejam só: *poíema* [ποίημᾰ], isto é: *poema*. Podemos assim reformular algumas das proposições feitas até aqui. Primeiro, o artista implica conhecimento em seus *poemas* (sejam eles literários, pictóricos, musicais, arquitetônicos

etc.). Segundo, o artista conhece – embora não exclusivamente – através da *poiesis* [ποίησις], do *fazer*.

Ao comentar a querela com Artusi, defendi que Monteverdi implica e desenvolve em seus madrigais – nesses *fatos*, nesses *poemas musicais* – conhecimentos que dizem respeito à própria música: em poucas palavras, uma revolução no contraponto e a fundação da tonalidade moderna. Se estamos pensando, contudo, na pesquisa em Arte no contexto do projeto universitário, cabe também nos perguntarmos se o fazer artístico pode conhecer e se o fato artístico pode expressar conhecimento sobre outras áreas. (A pergunta inversa, notem, será respondida com muita naturalidade: a arte não só pode ser conhecida como de fato é objeto de conhecimento da História ou da Antropologia, por exemplo.) Na defesa de que sim, de que essa epistemologia da *poiesis* pode também dizer respeito a outras áreas, creio que as análises que Eric Chafe (1992, p. 57-67) e Max Packer (2018, p. 111-114) fazem dos versos iniciais de *Cor mio, mentre vi miro*, do *Quarto livro de madrigais* (1603) de Monteverdi, demonstrem de maneira sucinta e clara como o madrigal é, ele próprio, uma análise extremamente aguda do poema (cf. Berio 2006[1993/1994], p. 43) de Guarini que lhe fornece o texto.

Os dois versos iniciais do poema – "Cor mio, mentre vi miro/ visibilmente mi trasformo in voi" ["Meu coração, quando te contemplo, visivelmente me transformo em ti"] – retratam a transformação, através do olhar, do amante, o eu-lírico, em sua amada (Packer, *op*. *cit*., p. 112). Como se vê na figura projetada – extraída da tese de Packer (*op*. *cit*., p. 113) –, a oposição entre o eu lírico (primeiramente representado pelo pronome possessivo de primeira pessoa: "mio") e a amada (representada pelo pronome pessoal de segunda pessoa: "voi") é musicalmente traduzida de diversas maneiras:

- *mio* ocorre sobre um acorde menor; *voi*, sobre acordes maiores;
- estando o madrigal em Ré menor, *mio* corresponde a uma tonicização do polo subdominante, Sol menor; *voi*, a uma tonicização do polo dominante, Lá maior;
- *mio* é cantado sobre um Si bemol (*cantus mollis*); *voi* sobre um Si natural (*cantus durus*).

Em tudo isso, a harmonia afirma e antecipa uma vitalidade da amada – "O bellezza vitale" – em oposição à morte, por amor, do eu lírico: "un core (…) per te nato

more", isto é, "um coração nascido para ti morre". No mesmo sentido, note-se como *voi* é cantado em um acorde cheio, com todas as cinco vozes, enquanto que *mio* é cantado a três vozes, sem a quinta e, sobretudo, com um vazio imenso, de duas oitavas, entre baixo e contralto.

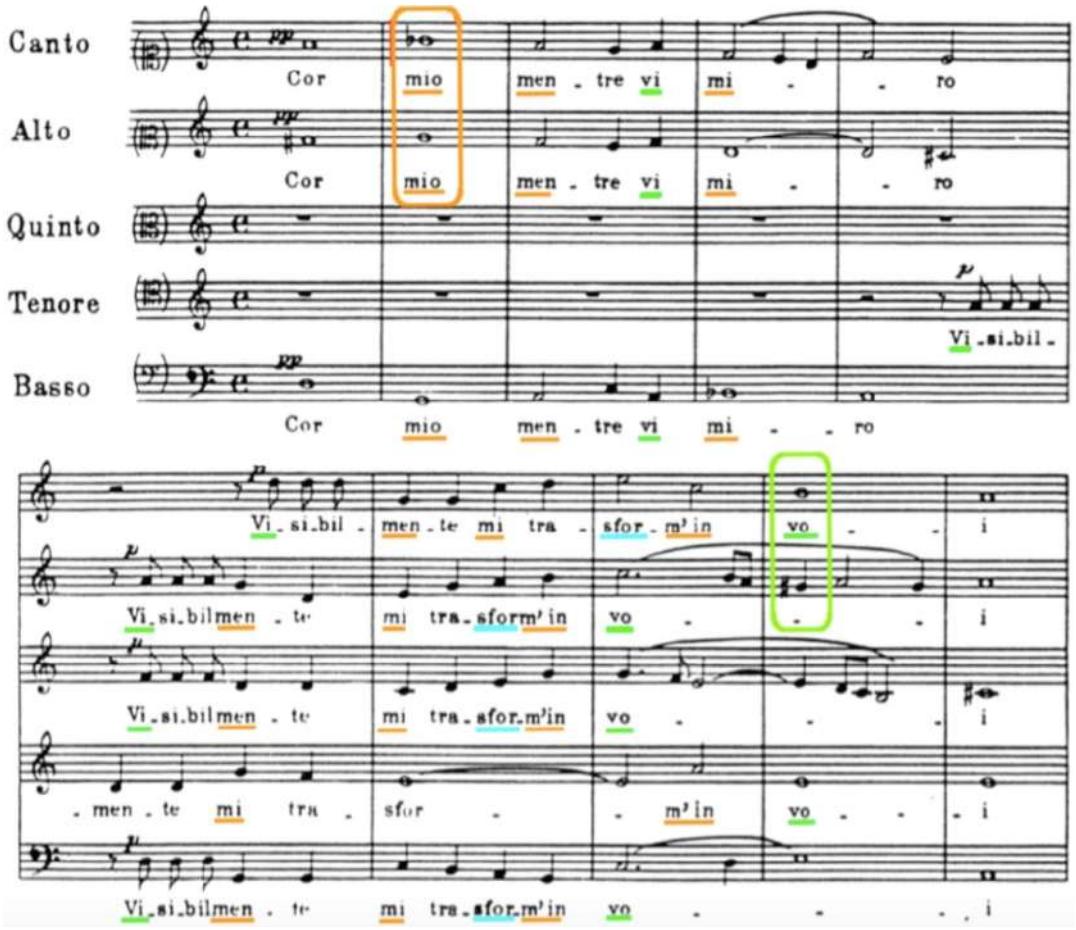


Fig. 3: Monteverdi: *Cor mio, mentre vi miro*, compassos iniciais. Anotações de Max Packer (2018, p. 112).

Ainda além, há uma fineza de Guarini, captada com perspicácia e traduzida com maestria por Monteverdi. À oposição, em um plano semântico, entre o amante e a amada, correspondem oposições também em um plano fonético. Note-se que Guarini não usa o pronome pessoal de primeira pessoa – *io* –, mas o pronome possessivo *mio*. Assim, entre *mio* e *voi*, há tanto uma inversão das vogais – "-io" e "-oi", musicalmente traduzida na inversão melódica entre Lá-Si ("cor mio") e Si-Lá ("voi") – como também uma oposição fonética entre [m] – grave, nasal – e [v] – agudo, fricativo. Ao longo dos dois versos em questão, a transformação do amante na amada é foneticamente representada por uma gradual transição da predominância e da acentuação métrica do fonema [m] para uma predominância e acentuação métrica dos fricativos labiodentais [f] e [v]: "Cor **m**io,

mentre **v**i **m**iro/ **v**isibil**m**ente **m**i tras**f**ormo in **v**oi". Ao deslocar polifonicamente as vozes durante a "transformação visível" do poema, Monteverdi faz com que, entre os compassos 6 e 8, a transição fonética de [m] a [f] e [v] se realize acusticamente: pensando o trecho como um binário simples (*tempus imperfectum*, *prolatio minor*), temos, no segundo tempo do c. 6, quatro vozes cantando [m]; na cabeça do c. 7, quatro vozes cantando [m] e uma voz cantando [f]; no próximo tempo, inversamente, três vozes cantando [f] e apenas uma cantando [m]; e, finalmente, no c. 8, três vozes cantando [v] e uma cantando [f].[1]

O caso de *Cor mio* é especialmente sucinto e claro – adequado a esta breve exposição –, mas não é de modo algum uma exceção. Quanto que não há toda uma teologia implicada nas cantatas de Bach? Toda uma psicologia de suas personagens nos recitativos e árias de Mozart? Quanto que não se manifesta, em Gilberto Gil, no regozijo da voz, no regozijo do som e da explosão de sentidos das palavras, no regozijo da corda solta do violão, na verdadeira dança de sua mão direita (e também da esquerda), toda uma filosofia tropical em que, inversamente à caverna de Platão, o que se busca é a luz, a purpurina do sensível? De volta a Lévi-Strauss, aliás, é ele mesmo, na abertura de suas *Mitológicas*, quem atribui a Wagner, por óperas escritas mais de um século antes, o papel de "pai irrecusável da análise estrutural dos mitos", destacando o fato de que "essa análise tenha sido feita *em música*" (palavras do autor, grifo do autor! 2004[1964], p. 34).

Saindo do campo estrito da música, preciso mencionar outras três obras, sem que eu possa, infelizmente, explorar aqui seus meandros, suas mil dobras internas. Primeiro, entendo que uma das mais abrangentes e profundas reflexões sobre Arte que conheço se dê em um breve poema de Ferreira Gullar: *Traduzir-se*, que se encontra em seu livro *Na vertigem do dia*, de 1980. Só posso recomendar sua leitura, releitura e transposição para a própria experiência. Segundo, faço questão de lembrar que, em 1976, poucos anos depois da publicação de *A Universidade Necessária*, Darcy Ribeiro publicará seu romance *Maíra*, em que realiza uma pesquisa verdadeiramente artística e, ao mesmo tempo, transversal: em uma história enovelada e em um povo ficcional feito de dezenas de povos reais, Darcy – antropólogo, político, educador – implica etnologias, mitologias, as tensões e violências, em suas diversas faces, da colonização da Amazônia Mato-Grossense, bem como questões íntimas e existenciais que, talvez, digam respeito a todos

[1] Ouvir o trecho em: https://open.spotify.com/track/5damLHe354O5JVprfIOyWb?si=fc4sYO22RwqMLV_tkm8GrQ

nós, brasileiros. (Sobre essa última reflexão, recomendo, também de Darcy, *O povo brasileiro*, publicado em 1995, mas escrito ao longo de três décadas de sua vida).

A terceira obra que eu gostaria de evocar nos remete de volta ao início desta exposição: falo, é claro, deste nosso *campus* da Unicamp, verdadeira obra de arte em todos os sentidos. No fato muito concreto em que ele consiste e em seu desenho radial – não à toa símbolo maior desta universidade – está inscrita toda uma concepção de universidade, integradora dos muitos conhecimentos e que os deve expandir e irradiar. Se no fato está implicada a estrutura, também as estruturas decorrem do fazer: o *campus*, como espaço de convívio, é por cada um de nós, desta imensa comunidade acadêmica, *performado* a cada dia. Há uma *poiesis* da vida no *campus*, dos encontros que este propicia (porque foi concebido para propiciar) entre pessoas, entre sujeitos das mais diversas áreas, convidadas a conversar e a descobrir o novo, o diferente, o imprevisto.

Inseridos no centro, no seio deste *poema* do urbanismo, como podemos nós, os pesquisadores de Música deste *Instituto de Poesia*, ter alguma dúvida de nossa relevância?

Termino, enfim, esta exposição dedicando-a a meu professor e amigo José Augusto Mannis, que, inspirado por uma série de Webern, pôs a Música em diálogo com a Arquitetura, a Acústica e a Engenharia Civil para conceber e patentear um sistema de tratamento acústico de salas e, assim, com "o consentimento da razão e da sensibilidade" – para recuperarmos as palavras de Monteverdi em seu célebre prefácio –, deixar nas paredes de tantas salas deste prédio as marcas de sua genialidade.

Referências

ARTUSI, Giovanni. 1968[1600]. *L'Artusi, ovvero delle imperfettioni della moderna musica*. Bologna: Forni.

_____. 1968[1603]. *Seconda parte dell'Artusi,ovvero delle imperfettioni della moderna musica*. Bologna: Forni.

BERIO, Luciano. 2006[1993/1994]. *Remembering the Future*. Cambridge: Harvard University Press.

CASTILHO, Fausto. 2008. *O conceito de universidade no projeto da UNICAMP*. Campinas: Editora da Unicamp.

CHAFE, Eric. 1992. *Monteverdi's Tonal Language*. New York: Schirmer Books.

GULLAR, Ferreira. 2017[1980]. *Na vertigem do dia*. São Paulo: Companhia das Letras.

HARNISCH, Otto Siegfried. 1608. *Artis musicae delineatio*. Frankfurt: Wolfgang Richter.

HUMBOLDT, Wilhelm von. 2008[1808-1809]. Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim. Tradução de Fausto Castilho. In: Castilho, Fausto. 2008. *O conceito de universidade no projeto da UNICAMP*, p. 178-201. Campinas: Editora da Unicamp.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 2012[1962]. *O pensamento selvagem*. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus.

_____. 2004[1964]. *O cru e o cozido (Mitológicas v. 1)*. São Paulo: Cosac Naify.

LIPPIUS, Johannes. 1612. *Synopsis musicae novae omnino verae atque methodicae universae*. Strasbourg: Pauli Ledertz.

MANNIS, José Augusto. 2008. *Design de difusores sonoros a partir de processo serial: adequação acústica de pequenas salas à performance e audição musical*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

MONTEVERDI, Claudio. 1606[1605]. *Il quinto libro de madrigali a cinque voci*. Venetia: Ricciardo Amadino.

MONTEVERDI, Giulio Cesare. 1607. Dichiaratione della lettera stampata nel Quinto libro de suoi Madregali. In: Monteverdi, Claudio. 1607. *Scherzi musicali a tre voci*. Venetia: Ricciardo Amadino. Traduzido para o inglês por Oliver Strunk, in: Strunk, Oliver. 1950. *Source Readings in Music History*, p. 405-412. New York: W. W. Norton & Company.

PACKER, Max. 2018. *Dobra, redobra, desdobra: comentário e abertura composicional de obras musicais*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, Darcy. 1978[1969]. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

_____. 2014[1976]. *Maíra*. São Paulo: Global Editora.

_____. 2015[1995]. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

SCHOENBERG, Arnold. 2001[1911/1922]. *Harmonia*. Tradução de Marden Maluf. São Paulo: Editora UNESP.

Cognição e coesão na construção sonora de orquestras de cordas juvenis

João Eduardo Dias Titton
UNICAMP
joaotitton@gmail.com

Emerson De Biaggi
UNICAMP
emersondebiaggi@gmail.com

Resumo. A percepção coerente da sonoridade em uma orquestra juvenil depende do desenvolvimento progressivo de habilidades técnicas, como postura, leitura e afinação. No entanto, é possível também trabalhar processos cognitivos ligados à percepção e coesão sonora. Em minha experiência como ensaiador de uma orquestra universitária, percebi a importância de guiar os músicos na construção de uma sonoridade coesa e participativa, além de simplesmente tocar junto. A conscientização do som individual, das relações entre os músicos e da harmonia do conjunto exigiu a introdução de práticas de aquecimento seguidas de orientações perceptivas. Essa abordagem inovadora favoreceu uma sonoridade mais rica, dinâmica e coesa, tanto em repertórios complexos quanto simples.

Palavras-chave. Cognição, Coesão, Orquestra de Cordas Juvenil.

Title. Cognition and Cohesion in The Sound Construction of Youth String Orchestras

Abstract. The coherent perception of sound in a youth orchestra depends on the progressive development of technical skills such as posture, reading, and tuning. However, it is also possible to work on cognitive processes related to perception and sound cohesion. In my experience as a conductor of a university orchestra, I realized the importance of guiding musicians in building a more cohesive and interesting sound, beyond simply playing together. The awareness of individual sound, relationships between musicians, and the harmony of the ensemble required the introduction of warm-up practices followed by perceptual guidance. This innovative approach fostered a richer, more dynamic, and cohesive sound, in both complex and simple repertoires.

Keywords. Cognition, Cohesion, Youth String Orchestra.

Introdução

Estudos relacionados a cognição e coesão têm usado conjuntos musicais como objeto de estudo. O tipo de interação bem como o modelo organizacional destes conjuntos sociais proporciona e possibilita uma investigação relativamente estável para análise. Ensembles como quarteto de cordas, combo de jazz, naipes de orquestra ou mesmo toda

uma orquestra, podem ser objetos palpáveis de análise para a identificação e entendimento de processos cognitivos relativos à interação, sincronismo, coordenação e coesão. Esta interação na música pode se dar através de um conjunto de ações internalizadas, organizadas e coordenadas, no que se refere às informações que recebemos de fonte interna e externas, através de operações mentais que acontecem por meio de um conjunto de competências cognitivas aprendidas. (SOUZA, 2019. P. 67)

> Fazer música é fundamentalmente uma atividade social. Os músicos tocam juntos e buscam sincronização temporal, intenções musicais expressivas compartilhadas e qualidades sonoras ou maior intensidade por meio de um maior número de instrumentos ou vozes. A música de conjunto consiste e proporciona interações sociais e relações interpessoais. (Wöllner e Keller, 2017, p. 313)[2]

Sendo assim, não só os aspectos de habilidades especificas musicais devem ser levados em conta na abordagem deste tema. A construção e aprimoramento de diversos parâmetros que vão além do motor-instrumental (corpo-instrumento), técnico-mecânico (instrumento, percepção e som), mas também a sincronia, coordenação (psicoacústico, movimento) e coesão, (afetivo, instrumental) também devem ser levados em conta nesta equação.

> A interação humana desempenha um papel central na formação do cérebro e da cognição. No entanto, a neurociência cognitiva só recentemente reconheceu que o estudo da cognição deve ser realizado no contexto da interação social. (Volpe et al., 2016, p. 1) [3]

Músicos profissionais desenvolvem uma expertise altamente especializada com seus instrumentos, um conhecimento que é cultivado ao longo de anos de aulas, incontáveis horas de prática e da experiencia de suas apresentações. Como, então, abordar de maneira simples e sistemática aspectos tão diversos e complexos relacionados à coesão nos ensaios de orquestras de cordas juvenis? Quais abordagens poderiam gerar resultados positivos, condensando processos específicos dentro do limitado tempo de ensaio? Seriam os critérios da Teoria da Modificabilidade Cognitiva de R. Feuerstein conceitos que poderiam auxiliar extruturando conceitos para a organização da coesão sonora de

[2] "Music making is fundamentally a social activity. Musicians perform together and strive for temporal synchronization, shared expressive musical intentions, and sound qualities or greater intensity through a higher number of instruments or voices. Ensemble music consists of, and affords, social interactions and interpersonal relations."

[3] "Human interaction plays a central role in shaping cognition and brain organization. Nevertheless, cognitive neuroscience investigations only recently realized that the study of cognition should be carried out within social interaction [1]" (Volpe et al., 2016, p. 1)

uma orquestra de cordas juvenil? Minha experiência como ensaiador de uma orquestra acadêmica pode enriquecer o desenvolvimento destes critérios? Este artigo visa levantar algumas possibilidades que possam instrumentalizar o ensaio, oferecendo parâmetros e critérios para o desenvolvimento cognitivo, bem como para a melhoria da coesão e da percepção dentro do contexto da orquestra de cordas juvenil.

Interação

> "A performance do conjunto pode ser vista como um microcosmo das interações humanas. (d'Ausilio et al., 2015)." (Ashley e Timmers, 2017, p. 313)

Dentro dos parâmetros do fazer musical da música ocidental, a interação é uma necessidade tácita para realização da grande maioria do repertorio existente. A interação entre humanos bem-sucedida requer importante adaptação comportamental, bem como previsão. (Hilt et al., 2019, p. 1). As interações sociais em conjuntos foram estudadas com uma variedade de abordagens qualitativas e quantitativas, incluindo observação de vídeo (por exemplo, Davidson & Good, 2002), análise de conteúdo de palestras de ensaio (por exemplo, Ginsborg, Chaffin, & Nicholson, 2006), inventários de personalidade (por exemplo, Cameron, Duffy, & Glenwright, 2015), captura de movimento (por exemplo, Badino, d'Ausilio, Glowinski, Camurri, & Fadiga, 2014; Luck, 2011) e métodos neurofisiológicos (por exemplo, Babiloni, Buffo, Vecchio et al., 2012; ver abaixo). (Wöllner e Keller, 2017, p. 316)[4]

Segundo Wöllner e Keller (2017), evidencias sugerem que a dimensão social de se comunicar musicalmente uns com os outros nos ensembles está correlata aos conceitos de empatia interpessoal, e que a habilidade de entender a perspectiva do outro e "se sentir" como outra pessoa – de acordo com as definições cognitivas e afetivas de empatia – facilitaria o processo de grupos em seus ensembles.

O que se percebe é que, junto com as questões técnicas de habilidades e competências técnico-musicais, parâmetros psicológicos e socioafetivos também devem ser desenvolvidos paralelamente na formação musical para que se possa atingir alto grau

[4] The social interactions in ensembles have been studied with a variety of qualitative and quantitative approaches including video observation (e.g., Davidson & Good, 2002), content analysis of rehearsal talk (e.g., Ginsborg, Chaffin, & Nicholson, 2006), personality inventories (e.g., Cameron, Duffy, & Glenwright, 2015), motion capture (e.g., Badino, d'Ausilio, Glowinski, Camurri, & Fadiga, 2014; Luck, 2011) and neurophysiological methods (e.g., Babiloni, Buffo, Vecchio et al., 2012; see below).

de coesão, questões que vão além do domínio técnico musical. Também os aspectos da sincronia e coordenação são elementos fundamentais na construção da coesão e serão abordados a seguir.

Sincronia

A sincronia na performance está relacionada ao movimento e ao fato de que dois ou mais eventos aconteçam ao mesmo tempo. No caso da orquestra de cordas, podemos pontuar três aspectos para alcançar uniformidade de som, uniformidade de ritmo e uniformidade de apresentação pictórica para o público. A seção de cordas orquestrais deve ter uniformidade de movimento do arco dentro de cada naipe, uniformidade da direção do movimento. Arcos para baixo e arcos para cima devem se correlacionar e corresponder. Se isso não for feito de forma eficiente, a imagem apresentada ao público é uma confusão e muitas vezes o resultado musical é falta de impulso musical convincente. (Green, 1990. P. 1)[5]

Seguindo a ideia de que a sincronia se refere ao movimento, como a performance musical num grupo é coletiva, implicará, naturalmente, a interação entre os membros do grupo, pelo que o instrumentista terá de ajustar a sua execução individual tendo em conta a dos restantes músicos. Ainda assim, o som íntegro que caracteriza a coesão sonora em um grupo musical é produzido através de certos movimentos corporais individuais. Ou seja: o som coletivo é produzido pelos movimentos dos instrumentistas e pode ser alterado através da realização de ajustes físicos individuais (Winther, 2005). (Weffort, p. 61)

> Numa orquestra sinfónica, dois músicos que se encontrem à distância de 20 m e que comecem a tocar ao mesmo tempo podem chegar a ouvir o som produzido um pelo outro com um desfasamento de cerca de 60 ms (Dammerud, 2009). Para que o público tenha a percepção de que o grupo está sincronizado, muitas vezes os músicos terão de ignorar o desfasamento que ouvem, guiando-se pelos sinais visuais oferecidos, nomeadamente pelo maestro, para conseguirem tocar sincronizadamente. (Weffort, p. 48)

[5] "To achieve uniformity of sound, uniformity of rhythm and uniformity of pictorial presentation for the audience, the orchestral string section should have uniformity of bow-motion within the section, uniformity of bow-direction. Down-bows and up - bows should correlate and correspond. If this is not efficiently done the picture presented to the audience is a hodge-podge of confusion and very often the musical result is lacking in convincing musical drive."

Também relacionado à unidade sonora nas cordas, Gigante (1986) em seu Manual de arco para orquestra, sugere três aspectos para a sincronia: “psicologicamente, pode-se dizer que os arcos se movem “em marcha” trazendo um sentimento de ordem e disciplina. Sonoramente, podem transformar um som flácido em um coeso – velocidade uniforme unificando os timbres. Visualmente, o movimento uniforme e sincrônico nas arcadas é um deleite para os olhos. [6]

Quanto à sincronia do som, em todas as culturas existe alguma forma de música com uma batida regular, um pulso periódico que proporciona coordenação temporal entre os intérpretes e provoca uma resposta motora sincronizada nos ouvintes (Patel aput. 2008. McNeill, 1995; Netd, 2000).[7]

Questões abordadas em pesquisas relevantes, incluem como os músicos se preparam para a performance em conjunto e como eles negociam entre a antecipação individual e o monitoramento dos processos do grupo, a fim de alcançar uma performance coerente e sincronizada.” (Ashley e Timmers, 2017, p. 313)[8] As descobertas mostraram que a indução de uma emoção positiva num músico envolveu uma maior sincronização, ao passo que não surgiu nenhuma liderança clara de um dos intérpretes, confirmando a hipótese de distribuição igualitária de liderança em duplas. (Volpe et al., 2016, p. 4)[9]

Já Keller (2013) em suas pesquisas desenvolveu uma estrutura teórica que aborda o desempenho do conjunto em geral, assumindo que 'três competências cognitivo-motoras centrais determinam a qualidade da coordenação interpessoal em tempo real durante o desempenho do conjunto musical'. A primeira diz respeito aos mecanismos antecipatórios; a segunda 'diz respeito ao processo de “dividir a atenção entre as próprias ações e as dos outros, ao mesmo tempo que monitoriza o resultado global e integrado do

[6] “Psychologically, we may say that bows moving “in step “may bring with it a felling for order and discipline. Tonally, it may transform a flaccid tone to one of cohesiveness – uniform speed of the bows unifies the timbre. Visually, uniform bowing in synchronous movement is a delight to the eye.”
[7] “In every culture, there is some form of music with a regular beat, a periodic pulse that affords temporal coordination between performers and elicits a synchronized motor response from listeners”. (McNeill, 1995; Netd, 2000).
[8] “Questions tackled in relevant research include how musicians prepare for ensemble performance and how they negotiate between individual anticipation, and the monitoring of group processes in order to achieve a coherent and synchronized performance.” (Ashley e Timmers, 2017, p. 313)
[9] “Findings showed that induction of a positive emotion in one player encompassed higher synchronization, whereas no clear leadership of one player emerged, confirming the hypothesis of egalitarian distribution of leadership in duos [72].” (Volpe et al., 2016, p. 4)

conjunto"; a terceira baseia-se nos mecanismos adaptativos que permitem aos artistas reagir às variações. (Volpe et al., 2016, p. 3,4)

Estes ajustes são normalmente realizados mediante a percepção de movimentos antecipatórios, que indicam, através de convenções informais precisão, alterações, ou mesmo ajustes devidos a alguma anormalidade ocorrida no processo interpretativo, como alteração agógica, desafinação ou mesmo um distúrbio na plateia.

Coordenação

Partindo de um ponto de vista mais abrangente, as diferenças na dinâmica da coordenação interpessoal não estão apenas relacionadas a ideais estéticos, mas também com a função social – quer o objetivo seja encorajar a escuta reflexiva, apoiar atividades coordenadas como a dança, ou sinalizar coesão de grupo para outros (Lomax & Berkowitz, 1972). (Ashley e Timmers, 2017, p. 318) Marrone (2010) sugere que um mediador seria necessário para gerenciar o trabalho dos grupos ou conectar pessoas, organizando as ações, intenções e relações, que por muitas vezes podem ser externas a equipe.

A coordenação de um conjunto musical pode ser guiada de duas formas. A primeira seria por um pulso regular que é bem difundida nas culturas musicais, e vale a pena considerar porque isso acontece. A primeira é coordenar movimentos sincronizados, como a dança... a segunda função óbvia de uma batida é fornecer uma referência temporal comum para a performance em conjunto.[10] A segunda forma seria sugerida por Ainda Brinner (1995:245-267), uma exceção que confirma a regra: sem uma estrutura métrica, os músicos substituem foco de atenção por um instrumento melódico principal (normalmente um rebab ou alaúde de arco) a fim de coordenar e orientar sua execução. Assim, quando a periodicidade na música de conjunto é retirada, o seu papel funcional é preenchido de outras maneiras. (Patel, p. 99-100)[11]

[10] "A regular beat is widespread in musical cultures, and it is worth considering why this might be so. One obvious functions of a beat is to coordinate synchronized movement, such as dance." "A second obvious function of a beat is to provide a common temporal reference for ensemble performance."
[11] "Brinner (1995:245-267) suggests that it is an exception that proves the rule: without a metric frame, players substitute close attention to a lead melodic instrument (typically a rebab or bowed lute) in order to

Coesão

O termo coesão vem sendo estudado nas mais diversas disciplinas dentro das ciências sociais e do comportamento. Mikalachki (1969) foi um dos primeiros investigadores a identificar e rotular explicitamente os elementos sociais e de tarefa da coesão (Severt & Estrada, 2015, p 07). De forma genérica, a coesão de grupo é considerada uma característica marcante de grupos altamente funcionais e eficazes. A coesão é normalmente associada a uma série de benefícios para o grupo e seus elementos, destacando-se uma melhor performance do grupo, maior motivação e empenho por parte dos seus elementos e maior sensação de satisfação e bem-estar (Severt & Estrada, 2015). (Weffort, p. 55)

Uma série de avanços empíricos e teóricos subsequentes no campo resultou em uma transformação na teorização da coesão, passando a ser compreendida como uma construção multidimensional. (Severt & Estrada, 2015, p. 4). Estas competências construídas neste longo processo, estão sendo investigadas em estudos relacionados à cognição. Na música, aspectos como "coesão de grupo e de coesão sonora ... assumem-se como vertentes da coesão de grupo. Welffort (2022) propõem como dimensões da coesão sonora o sincronismo, a afinação, a fusão e equilíbrio, baseando-se na estrutura de Severt & Estrada (2015) que sugerem a coesão dividida em duas categorias: afetiva e instrumental e quatro vertentes: interpessoal, orgulho de grupo, social e de tarefa.

A partir do modelo proposto por Severt & Estrada, as funções relativas a essa coesão podem ser divididas em duas categorias: Função Afetiva e Função Instrumental.

Na Função Afetiva, a coesão se manifesta em duas vertentes:

1. **Vertente Interpessoal**, que está relacionada aos laços afetivos e às relações interpessoais dentro do grupo.
2. **Vertente de Orgulho de Grupo**, que se refere ao sentimento de pertencimento e identificação com o grupo, englobando tanto o nível **horizontal** (entre os

coordinate and orient their performance. Thus when periodicity in ensemble music is withdrawn, its functional role is filled in other ways."

membros do grupo) quanto o **vertical** (relacionado à hierarquia e ao respeito pelas autoridades do grupo).

Na **Função Instrumental**, a coesão assume duas outras vertentes:

1. **Vertente Social**, que diz respeito às interações sociais e ao suporte mútuo para o alcance de objetivos comuns.
2. **Vertente de Tarefa**, que está vinculada à cooperação e ao trabalho conjunto para a realização de objetivos ou tarefas específicas do grupo, também com níveis **horizontal** e **vertical**, refletindo tanto a colaboração entre membros quanto a coordenação entre diferentes níveis hierárquicos ou funções dentro do grupo.

Essas categorias e vertentes ajudam a compreender como a coesão se manifesta de maneira diversa e multifacetada dentro dos conjuntos, abrangendo tanto aspectos emocionais e sociais quanto funcionais.

Mas a coesão, no âmbito musical não possui o mesmo poder sem a sincronia e a coordenação, a interação entre humanos bem-sucedida requer importante adaptação comportamental, bem como previsão... a comunicação requer meios flexíveis para integrar dados multimodais, em múltiplas escalas de tempo e agir em conformidade." (Hilt et al., 2019, p. 1]

Embora sincronia, coordenação e coesão sejam conceitos diferentes, eles se completam no contexto geral. Grupos com boa coesão, caracterizados por relações interpessoais boas, geralmente demonstram maior cooperatividade, o que facilita a coordenação das atividades dentro de suas hierarquias e podem conduzir o processo transversalmente, fazendo com que a sincronia aconteça de uma forma suave e clara, organizada dentro de uma metodologia técnica para a construção sonora unificada do conjunto.

Minha experiência

Baseando-me em uma proposta autoetnografica, procuro nesta sessão do artigo apresentar minhas impressões relativas aos processos relativos à sincronia, coordenação

e coesão junto a minha experiencia de ensaiador e coordenador a Orquestra Acadêmica UDESC.

> O self – a parte "auto" da autoetnografia – é central porque o investigador faz parte explícita ou implicitamente do grupo estudado e não abandonará ou cortará laços com o grupo que está sendo representado. Como tal, presume-se que os investigadores assumirão maior ou melhor responsabilidade na representação dos outros. (Ellis e Adams, 2014, p. 11)[12]

Buscando minha capacitação pedagógica fui apresentado em 2007 à Teoria da Modificabilidade Cognitiva, de Reuven Feuerstein. A partir da minha capacitação através de curso realizado no Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná (CDCP) em 2006 com o Prof. David Ron Sasson bem como leituras realizadas sobre o tema, comecei a transformar meus processos de ensino baseando-me no novo conteúdo. Este material impactou-me tanto em relação às orientações individuais de instrumento no curso de Bacharelado em Música quanto para minha interação como coordenador do Projeto de Extensão Universitária Orquestra Acadêmica UDESC onde fui ensaiador de 2003.1 a 2024.1.

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva (TMC) foi desenvolvida por R. Feuerstein no final da segunda guerra, buscando auxiliar crianças com baixos indicadores de QI. A teoria baseia-se na vivência com estas crianças e na capacidade de adaptação do ser humano para sobreviver, mesmo em situações extremamente desfavoráveis. (Souza. 2019, p. 27)

Na teoria de modificabilidade cognitiva, a aprendizagem não é um simples processo de adicionar conhecimentos ou habilidades ao repertorio do aluno; é um processo no qual há o desenvolvimento de habilidades mentais mais complexas para se lidar melhor com o mundo. Souza, ainda referindo-se à TMC, apresenta uma série de critérios para mediação. Universais como a intencionalidade e reciprocidade; transcendência; significado e demais critérios, que buscam enriquecer o processo de mediação como o de competência; autorregulação e controle do comportamento;

[12] "The self—the "auto" part of autoethnography—is central because the investigator is explicitly or implicitly part of the studied group and will not leave or cut ties to the group being represented. As such, it is assumed that researchers will take more or better responsibility in representing others. Being a member of or closely connected to the studied culture helps alleviate ethical concerns about access and colonization" (Ellis e Adams, 2014, p. 11)

compartilhamento; individuação e diferenciação psicológica; planejamento para o alcance de objetivos; desafio; automodificação; otimismo; e sentimento de pertencer.

Um aspecto importante da teoria é a distinção entre modificabilidade e modificação. Modificação é o produto resultante dos processos de desenvolvimento e de maturação; Modificabilidade refere-se à mudança estrutural que se processa na mente de uma pessoa, mesmo que ela apresente problemas em sua etiologia[13]. (Souza. 2019, p.29)

Portanto, além da busca técnico-musical relacionada ao instrumento (postura com o instrumento, posicionamento físico na orquestra), produção de som (articulações, dinâmicas, timbres), ritmo (precisão, sincronia) afinação (centro tonal, escalas, montagem de acordes), os ensaios possuíam dentro das atividades, questões vinculadas aos critérios de modificabilidade cognitiva. Como por exemplo:

Intenção/reciprocidade: instigar os chefes de naipe com desejo de tocar com intenção de performance, conduzindo seus pares (tutti) de forma ativa. Da mesma forma desafiando os concertinos e tutti a agir ativamente durante todo o ensaio buscando responder as intenções dos chefes de naipe de forma síncrona a ativa.

Transcendência: buscar sentido nos exercícios técnicos de aquecimento. Lembrar e relacionar o melhor resultado de algumas sequencias executadas com o trabalho técnico anterior.

Significado: semear a necessidade de qualidade para alcançar a satisfação pessoal, profissional e artística em cada performance.

Autorregulação e controle de comportamento: gestão dos impulsos idiossincráticos relacionados a opiniões divergentes relativas às práticas musicais ou comentários desnecessários relativos a colegas ou escolhas artísticas ou técnicas. Por outro lado, desestimular atitudes passivas ou de desinteresse e apatia relativas às práticas no ensaio e performance.

[13] etiologia s. *f.* **1** ramo do conhecimento cujo objeto é a pesquisa e a determinação das causas e origens de um determinado fenômeno **1.1** *medicina* estudo das causas das doenças. Dicionário de Português licenciado para Oxford University Press.

Individuação e diferenciação psicológica: ressaltar a qualidade individual para com o conjunto, alternando posições de liderança nos naipes, incentivando ativamente a participação também como solistas e compreensão se seus papéis na orquestra.

Planejamento para o alcance de objetivos: construção de metas no início de cada semestre e organizando cronogramas mensais para a realização das tarefas e montagem do repertorio. Realização de ensaios com chefes dos naipes para a edição de arcadas e dinâmicas, ensaios de naipes para a leitura dos materiais e ensaios gerais com todos os participantes.

Automodificação: conversas após cada performance procurando observar aspectos positivos e a se aperfeiçoar tecnicamente, artisticamente e socialmente.

Desafio: buscar repertórios desafiadores dentro do alcance técnico e artístico do grupo. Fomentar viagens e concertos em grandes palcos ou eventos e festivais.

Otimismo: sempre buscar um olhar otimista na mediação dos processos, orientando de forma controlada e apontando as melhoras e acertos do processo.

Sentimento de pertencer: organizar encontros sociais fora do contexto educacional, respeitar os pares de forma igualitária em suas opiniões e sentimentos construindo um ambiente saudável e verdadeiro entre todos os participantes.

Ao assumir o papel de mediador, percebi a necessidade de ajustar continuamente minhas estruturas mentais de acordo com minhas capacidades cognitivas em um processo constante de aprendizado, flexibilidade e adaptação. Tento moderar minhas ações, evitando atitudes impulsivas e intuitivas no contexto pedagógico a fim de evitar escolhas equivocadas como preconceitos culturais ou julgamentos precipitados. Além disso, busco delegar responsabilidades de forma equilibrada, sem transferir a culpa pela falta de compreensão ou pela inflexibilidade daqueles que estou mediando, especialmente quando não há reciprocidade nas escolhas ou suas atitudes.

Conclusão

Neste trabalho acerca da coesão e cognição, mostrou-se muito claro que as questões relacionadas habilidades mecânicas e sonoras do ensino do instrumento são uma pequena parte universo relativo formação para o desenvolvimento da coesão na formação dos integrantes de uma orquestra de cordas juvenil. Confirma-se a tese de uma estrutura multidimensional. As diferentes possibilidades são reveladas na observação de processos cognitivos na interação dos participantes de conjuntos musicais, provando que aspectos sociais e emocionais incrementam e refinam resultados vinculados a coesão musical. A consciência na construção destes elementos cognitivos pode afetar positivamente a didática na formação de orquestras de cordas juvenis, validando a renovação de estruturas cognitivos na prática orquestral de jovens músicos em formação.

> ...detalhes dos processos comportamentais e do fluxo de informações entre os músicos podem ser aprimorados com os avanços no processamento de sinais sociais. Isso envolve a análise das características comportamentais em níveis individuais (por exemplo, a atividade motora) e grupais (como o nível de sincronização), conforme sugerido por Eagle e Pentland (2006). (GLOWINSKI et al., 2016)14

A experiencia coletiva de fazer música, seja no nível profissional ou amador, deve ser além de enriquecedora e um exercício social, prazeroso e estimulante.

Referências

ASHLEY, Richard; TIMMERS, Renee. The Routledge companion to music cognition. New York, NY: Routledge, 2017.

DEVERICH, Robin Kay. How Did They Learn? An Overview of Violin Pedagogy with an Emphasis on Amateur Violinists. Disponível em: http://www.violinonline.com/violin_pedagogy.htm. . Acesso em: 8 nov. 2024.

GIGANTE, C. Manual of Orchestral Bowing. [s.l.] : Indiana University School of Music, 1953. The American String Teachers Association, 1986

GLOWINSKI, Donald; BRACCO, Fabrizio; CHIORRI, Carlo; GRANDJEAN, Didier. Music Ensemble as a Resilient System. Managing the Unexpected through Group

[14] … details of behavioral processes and information flow between musicians could further benefit from advances in social signal processing, in consideration of the behavioral features that can be extracted at individual (e.g., motion activity) and group levels (e.g., level of synchronization; Eagle and Pentland, 2006).” (Glowinski et al., 2016, p. 5)

Interaction. Frontiers in Psychology, *[S. l.]*, v. 7, 2016. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01548. Disponível em: http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.01548/full. Acesso em: 8 out. 2024.

GREEN, E. A. H.; AMERICAN STRING TEACHERS ASSOCIATION. Orchestral Bowings and Routines. [s.l.] : Publications Department, Music Educators National Conference, 1990.

HILT, Pauline M.; BADINO, Leonardo; D'AUSILIO, Alessandro; VOLPE, Gualtiero; TOKAY, Serâ; FADIGA, Luciano; CAMURRI, Antonio. Multi-layer adaptation of group coordination in musical ensembles. Scientific Reports, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 5854, 2019. DOI: 10.1038/s41598-019-42395-4. Disponível em: https://www.nature.com/articles/s41598-019-42395-4. Acesso em: 18 out. 2024.

KELLER, P. E. (2013). Musical ensemble performance: a theoretical framework and empirical findings on interpersonal coordination. *Proceedings Of The Fourth International Symposium On Performance Science (Isps 2013), 28-31 August 2013, Vienna, Austria*, 271-285. Retrieved from. www.performancescience.org/ISPS2013/Proceedings/Rows/066Keynote_Keller.pdf

MARRONE, J. A. (2010). Team boundary spanning: A multilevel review of past research and proposals for the future. Journal of Management, 36(4), p. 911- 940.

PATEL, Aniruddh D. Music, language, and the brain. Oxford University Press, Inc. 2008.

REIS, Adonhiran; HELD, Marcus. O conceito de escolas de violino e sua atual aplicabilidade no Brasil. Opus, *[S. l.]*, v. 27, n. 3, p. 1–22, 2021. DOI: 10.20504/opus2021c2707. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2021c2707. Acesso em: 8 nov. 2024.

SEVERT, Jamie B.; ESTRADA, Armando X. On the Function and Structure of Group Cohesion. *Em*: SALAS, Eduardo; VESSEY, William B.; ESTRADA, Armando X. (org.). Research on Managing Groups and Teams. [s.l.] : Emerald Group Publishing Limited, 2015. v. 17p. 3–24. DOI: 10.1108/S1534-085620150000017002. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1534-085620150000017002/full/html. Acesso em: 7 nov. 2024.

SOUZA, Ana Maria Martins de. A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. Brasil, Editora Senac São Paulo, 2019.

Percussividade nas teclas: adaptação do Congo Capixaba para o piano acompanhador

Gil Roseiro Peijnenburg
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
g185488@dac.unicamp.br

Thaís Lima Nicodemo
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
nicodemo@unicamp.br

Resumo. O artigo apresenta uma abordagem para a adaptação de elementos rítmicos do congo capixaba ao piano acompanhador, com base na pesquisa de mestrado em andamento "Da percussão ao teclado: adaptação do congo capixaba da Barra do Jucu para o piano brasileiro". Este trabalho busca integrar a cultura popular ao cenário acadêmico e artístico, valorizando o congo capixaba como patrimônio imaterial do Espírito Santo. Focado nos ritmos do tambor e da casaca, instrumentos emblemáticos das bandas de congo, a pesquisa explora a experimentação para o desenvolvimento de padrões rítmicos para o piano acompanhador, dispostos de três maneiras distintas.

Palavras-chave. Congo capixaba, Piano acompanhador, Ritmos brasileiros, Adaptação musical, Patrimônio imaterial.

Title. Percussiviness on the Keys: Adapting the Congo Capixaba for Accompanying Piano.

Abstract. This article presents an approach to adapting the rhythmic elements of the Congo Capixaba to the accompanying piano, based on the master's research in progress "From Percussion to the Keyboard: Adapting the Congo Capixaba from Barra do Jucu to the Brazilian Piano". The study aims to integrate popular culture into the academic and artistic context, highlighting the Congo Capixaba as an intangible cultural heritage of Espírito Santo. Focused on the rhythms of the tambor and casaca, emblematic instruments of congo bands, the research explores experimentation to develop rhythmic patterns for the accompanying piano, presented in three different forms.

Keywords. Congo capixaba, Accompanying piano, Brazilian rhythms, Musical adaptation, Intangible heritage.

Introdução

O presente artigo é o recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Da percussão ao teclado: adaptação do congo capixaba da Barra do Jucu para o piano brasileiro”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Música da Unicamp. O recorte busca apresentar o processo de adaptação de elementos rítmicos do congo capixaba para o piano acompanhador, partindo do reconhecimento dessa manifestação como um patrimônio imaterial do Espírito Santo (SECULT, 2014), aprovado pelo Conselho Estadual de Cultura (CEC). As raízes históricas e artísticas partem de tradições indígenas, africanas e europeias, preservando identidades e memórias coletivas. A manifestação cultural transcende a música, abarcando também a dança, rituais religiosos e festividades (Quintino, 2018).

A relevância desse estudo parte da contribuição à valorização do congo capixaba no âmbito acadêmico, artístico e pelo potencial de explorar novas possibilidades interpretativas no piano. No contexto do I Simpósio Interno do Programa de Pós-graduação em Música (PPGMus) da Universidade Estadual de Campinas, este trabalho busca integrar pesquisa na área da performance musical, destacando o piano como veículo para a interpretação de tradições populares. Os principais objetivos da pesquisa incluem a análise dos padrões rítmicos do tambor e da casaca, instrumentos característicos das bandas de congo, assim chamado os grupos, além de expor o processo de adaptação dos ritmos para o piano. Através da escuta e da experimentação, buscou-se explorar o piano como instrumento acompanhador, criando um diálogo entre tradição e modernidade.

O Congo Capixaba como manifestação cultural

O Congo Capixaba é uma manifestação da cultura popular presente no estado do Espírito Santo. O congo é uma mistura de música, dança e religião com raízes indígenas, africanas e europeias. A importância dessa manifestação está diretamente relacionada à preservação e transmissão da história, dos costumes e das tradições dos povos escravizados na região do estado (Quintino, 2018). De acordo com Quintino, sua história começa séculos atrás, enraizada nas tradições e vivências dos povos africanos, provavelmente de origem bantu, que foram levados para comunidades locais, sendo principalmente engenhos. O congo é um conjunto de práticas, celebrações, rituais, danças e expressões artísticas que representam a identidade e a memória coletiva de diferentes grupos.

> Muitos historiadores afirmam que o ritmo do Congo nasceu a partir da necessidade dos negros de continuar cultuando seus deuses africanos, o que foi feito associando-os ao cultuando seus santos da Igreja Católica. Devido a esse sincretismo, o Congo é considerado, ainda hoje, um ritmo tradicional do folclore capixaba, sendo executado em festas religiosas típicas, como as de São Benedito, São Pedro, São Sebastião e Nossa Senhora da Penha (QUINTINO, 2018, p. 36).

Porém, o músico e pesquisador Jaceguay Lins (2009), em seu livro "O Congo do Espírito Santo: uma panorâmica musicológica das bandas de congo" escreve que de acordo com descrições antigas, as bandas de congo têm origem indígena. Padre Antunes de Siqueira (1893) também descreve uma das originárias bandas de congo em seu livro "Esboço histórico dos costumes do povo Espírito-Santense":

> Nas danças acocoram-se todos em círculo, batendo com as palmas das mãos nos peitos e nas coxas, e soltando guinchos horríveis. Fazem caretas e trejeitos, acompanhados de uma música infernal! Os instrumentos dessa *desarmonia* são: os cassacos, um bambu dentado, corrida a escala por um ponteiro da mesma espécie; tambores feitos de um pau cavado, às vezes oco por sua natureza, tendo em uma das extremidades um couro, pregado com tarugos de madeira rija. A eles juntam o som produzido por um cabaz, cheio de caroços ou sementes do mato, hoje com grãos de feijão e milho (SIQUEIRA, 1893, p. 62).

Essa é considerada a primeira descrição impressa que se faz a uma banda de congo[15], mas não a mais antiga. Essa banda era integrada por indígenas mutuns, do Rio Doce. Para somar ainda mais, outros viajantes também descreveram as bandas de congo como indígenas nas suas visitas ao Espírito Santo, como Auguste-François Biard, D. Pedro Maria de Lacerda (Bispo do Rio de Janeiro) e D. Pedro II. Considerando-se as fontes documentais que fazem referência a uma possível origem indígena da etnia mutum do congo capixaba, sobretudo pelas descrições dos instrumentos utilizados, seria possível se pensar em uma revisão da literatura sobre as origens desta manifestação. Este é um aspecto que ainda será cuidadosamente investigado e aprofundado em etapas futuras da pesquisa. O mestre da Banda de Congo de Caieira Velha, em Aracruz, Cacique Sizenando, em um depoimento a Eduardo Pignaton, organizador do Encontro de Bandas de Congo da Grande Vitória, afirma "nós já tocávamos congo desde muito antes de Cabral chegar ao Brasil". Portanto, pode-se dizer que existem narrativas dos membros de comunidades

[15] Conjunto de pessoas que tocam e participam das manifestações do congo capixaba. Termo usado pelos mestres e nas bibliografias.

do congo capixaba que se identificam com a origem ligada às tradições indígenas mutuns, mesclado posteriormente por elementos africanos e europeus.

Atualmente, as festas acontecem algumas vezes por ano, normalmente organizadas por bandas de congo. Uma das festas mais conhecidas é o Congo de Máscaras, realizado há mais de 150 anos pela Banda de Congo Santa Isabel, de Roda d'Água, em Cariacica (Prefeitura de Cariacica, 2023). A prática se inicia no Domingo de Ramos, que precede a Semana Santa, e no dia de Nossa Senhora da Penha, contando com a participação de várias bandas, todas mascaradas.

> O cortejo vai num barulho alegre, anunciado pelos fogos, pelo som grave do tambor, pelo ronco da cuíca, pelo trilar do apito, pela algazarra e pelo canto. Ao longo do trajeto já determinado, o cortejo vai parando, sempre acompanhado de fogos, atraindo mais gente e por vezes recolhendo mais mascarados, que durante o cortejo vão em hilariante festividades, em pessoas e estrepolias, caindo pelas estradas, correndo em direção às pessoas, cantando e dançando. Chegando no terreiro da casa, a festa prossegue com a participação de todos até atingir seu ponto alto ao entardecer, quando os mascarados, ainda incógnitos, revelam-se. (MAZOCO, 1990, p. 23).

Imagem 1 – Congo de Máscaras



Fonte: Site da Secretaria de Estado e do Turismo - https://setur.es.gov.br/Not%C3%ADcia/manifestacoes-culturais-de-cariacica-sao-reconhecidas-como-patrimonio-imaterial

Na Barra do Jucu, região do município de Vila Velha, são organizadas festas com parcerias entre as quatro bandas da região, Banda de Congo Tambor de Jacaranema, Banda de Congo do Mestre Alcides, Banda de Congo do Mestre Honório e Banda de Congo Raízes da Barra, onde as bandas se juntam para festejar a fincada de mastro de São Benedito, em meados de dezembro. Como o Congo de Máscaras, a Festa de São

Benedito na Barra do Jucu faz uma concentração na sede da banda organizadora e depois inicia o cortejo, acumulando a cada instante mais participantes que saem de suas casas com o intuito de festejar, cantar e tocar, como um carnaval, até que chegam em uma praça e continuam tocando até o fim do dia.

Os instrumentos tradicionais das bandas de congo, como contam alguns relatos escritos do século XIX, são o tambor e a casaca. Os tambores são montados a partir de barris ou de troncos de árvores, com uma das extremidades vazadas e outra com uma pele fixada com pregos ou tarugos. Existem diversos tipos e formas de se confeccionar os tambores, com tamanhos e sons variados, porém a maioria deles segue um mesmo padrão: tambor com uma alça para tocar enquanto anda e com um pequeno "pé" para tocar sentado em cima dele quando o grupo está parado, como mostra a Imagem 2 a seguir:

Imagem 2 - Tambor de congo



Fonte: Site Musica Brasilis - https://musicabrasilis.org.br/instrumentos/tambor

A casaca é um instrumento similar ao reco-reco e é associada às bandas de congo. Elas costumam ser de bambu, com dentes chanfrados ou de madeira escavada (Lins, 2009) com uma cabeça esculpida em madeira na parte de cima. Há quem diga que ela representa os senhores de escravos, uma forma de satirizar esses homens, agarrando-os pelo pescoço, local onde se segura a casaca. O primeiro registro da casaca foi feito no livro "Viagem de Pedro II ao Espírito Santo (2008)", que conta com um esboço após sua

visita ao município de Nova Almeida no Espírito Santo, como mostra a Imagem 3 a seguir:

Imagem 3 - Casaca desenhada por D. Pedro II



Fonte: Viagem de D. Pedro II ao Espírito Santo

Outros instrumentos de percussão também são encontrados nas bandas de congo como a caixa clara, repique, chocalhos, cuíca e apitos, porém os principais instrumentos são a casaca e o tambor.

O Congo Capixaba como manifestação musical
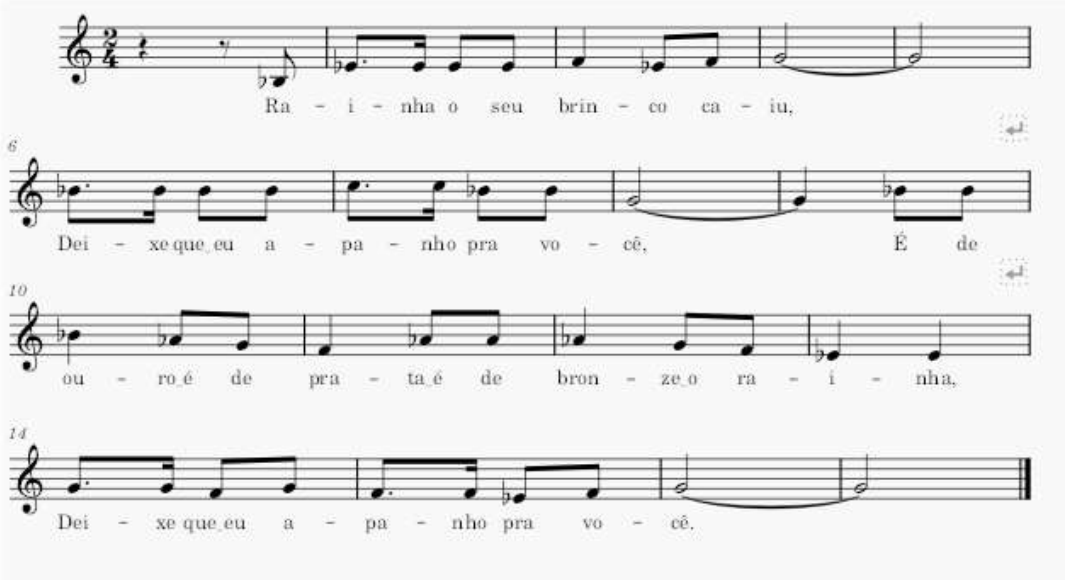
Levando-se em consideração que o congo capixaba é uma manifestação presente em diversas comunidades no estado do Espírito Santo, para o presente artigo, foi escolhida a Banda de Congo da Barra do Jucu, do município de Vila Velha, como objeto de pesquisa. Essa é a banda mais antiga da Barra do Jucu, porém em 2000 a banda se dissolveu em três outros grupos já mencionados anteriormente, Tambor de Jacaranema, Mestre Alcides e Mestre Honório. A Banda de Congo da Barra do Jucu lançou um álbum intitulado “Opereta Cabocla (1999)” que conta com 16 faixas do repertório tradicional do congo capixaba. Entre essas faixas, estão “Tindo-lelê” e “Madalena”, duas das mais conhecidas entre o cancioneiro do congo capixaba. A última foi gravada pelo cantor e compositor Martinho da Vila em 1989 depois de uma visita a uma das praias da Barra do Jucu, com um novo nome, Madalena do Jucu, dessa vez gravada em com ritmo e instrumentação de samba. Segundo o site da Prefeitura de Vila Velha (2012), a canção foi

cantada pelo Mestre Antônio Rosa e foi composta pelo pai de Madalena, Mestre Zé Maria, que compôs a toada assim que a filha nasceu.

Outra faixa que merece menção é "Rainha, seu brinco caiu", uma das canções do repertório das bandas de congo da Barra do Jucu. Essa peça já foi gravada em outros discos, além da "Opereta Cabocla (1999)", um exemplo é a gravação de Fábio Carvalho, no seu disco "Quintal Afro Congo Beat (2015)", tocado com tambor de congo, casaca, mantendo os elementos rítmicos, ligados à tradição, mas ao mesmo tempo incorporando alguns elementos eletrônicos.

Essa peça foi usada como exemplo para algumas das propostas durante o desenvolvimento da pesquisa e para a aplicação das adaptações sugeridas no final do artigo. A transcrição da melodia da peça "Rainha, seu brinco caiu" foi feita a partir da gravação do álbum da Banda de Congo da Barra do Jucu para facilitar o entendimento dos ritmos e da estrutura musical, como mostra a Imagem 4 a seguir:

Imagem 4 - Trecho da transcrição da peça "Rainha, seu brinco caiu"



Fonte: Transcrição do acervo do autor

Além da letra e da melodia, também foram feitas transcrições dos ritmos do tambor e da casaca, a partir das gravações das faixas do disco. É importante ressaltar que essas transcrições foram feitas com o intuito de facilitar o entendimento e o

desenvolvimento de ideias no processo de experimentação no piano, e não com o propósito de descrever exatamente os sons tocados graficamente. Algumas aproximações e reduções foram feitas e estão indicadas ao longo do texto.

O tambor do congo tem uma função primordial dentro das bandas, é o instrumento mais grave e com mais volume. A partir de inúmeras escutas, foram percebidos dois principais padrões de "levadas" (palavra usada por mestres para designar um ostinato ou um padrão rítmico curto) tocadas ao longo de todas as faixas, com pequena variação de andamento. A primeira pode ser chamada de "Levada de Tambor I" e é descrita com uma colcheia pontuada seguida de uma semicolcheia, com duas colcheias para finalizar o compasso simples binário. Já a segunda, é descrita com uma figura de síncope (semicolcheia-colcheia-semicolcheia), conhecida como "garfinho", seguida de duas colcheias, intitulada de "Levada de Tambor II". A Imagem 5 a seguir mostra esses padrões descritos graficamente na partitura e é possível enxergar duas alturas, a mais grave representa um "toque" padrão no tambor, a mais aguda representa um "toque" mais abafado.

Imagem 5 - Representação do ritmo do tambor de congo



Fonte: Transcrição do acervo do autor

Segundo Lins (2009), esse ciclo rítmico encontrado nas bandas de congo é originado do antigo Reino do Congo e também aparece na arquitetura musical do frevo e maracatu do Recife, no tango argentino, no rag-time estadunidense, na habanera cubana e até mesmo em Israel, Rajistão e na Índia, conhecido como "padrão luba".

O outro instrumento insubstituível no congo é a casaca, cujo som é produzido através do movimento vertical de uma baqueta em cima dos sulcos do bambu. A concepção rítmica da casaca nas bandas de congo segue fazendo um movimento *moto continuum* de quatro semicolcheias por tempo, sendo a segunda delas levemente deslocada espacialmente para a direita (na partitura) e com um acento na terceira semicolcheia. O acento tocado no contratempo faz com que o som escutado ao tocar a

casaca seja composto por uma colcheia seguida por duas semicolcheias, como mostra a Imagem 6 a seguir:

Imagem 6 - Representação do ritmo da casaca
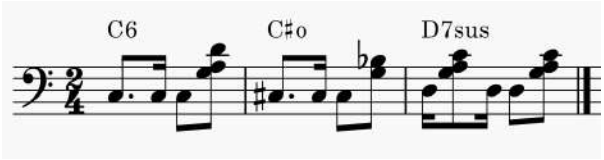


Fonte: Transcrição do acervo do autor

Adaptação do Congo Capixaba para o piano acompanhador

O piano é um instrumento bastante completo, dado a sua tessitura, flexibilidade e amplo repertório. A partir da sua origem, no século XVIII, o piano começa a ser inserido em todos os tipos de formação, com duos, trios, com orquestras completas, big bands, septetos e até mesmo solo. O pianista brasileiro André Marques, que se tornou referência em seu trabalho no Trio Curupira, no André Marques Sexteto e nos seus discos solo, pesquisou ritmos brasileiros como o baião, jongo, maracatu, coco, samba, etc. em todas as regiões do Brasil. Durante sua pesquisa, fez uma sistematização desses ritmos, incluindo suas adaptações para piano, em seu livro chamado "Linguagem rítmica e melódica dos ritmos brasileiros (2018)". Marques descreve três formas de tocar o piano: solo, trio e acompanhador. No piano solo, o pianista precisa desempenhar todas as funções de uma banda, sendo elas rítmicas, harmônicas e melódicas. No piano trio, o piano está em outra posição, já que o grupo é composto por baixo e bateria. No trio, as funções do piano se resumem a harmônica e melódica. Por fim, no piano acompanhador, o piano está livre da melodia, criando assim uma intimidade mais forte no ritmo. Por causa dessa liberdade rítmica foi escolhido o piano acompanhador para iniciar o processo de adaptação do congo capixaba para o piano, descrito neste artigo.

O primeiro passo durante o processo de adaptação dos instrumentos foi experimentar no piano a partir dos sons, do tambor e da casaca, e das transcrições expostas anteriormente. Em geral, o instrumento mais grave é tocado na mão esquerda no piano, como ocorre com a alfaia do maracatu, o surdo do samba, o bombo leguero da chacarera e a zabumba do baião. No caso do congo, o tambor pode ser representado na mão esquerda, usando os seguintes padrões, como mostra a Imagem 7 a seguir:

Imagem 7 - Adaptação do tambor de congo para a mão esquerda
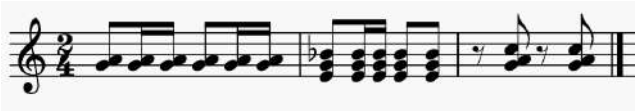


Fonte: Transcrição do acervo do autor

A ideia principal da adaptação do tambor para o piano segue o preceito de que o tambor de congo faz dois sons, um som cheio, representado no piano com a nota mais grave, e outro som abafado, representado com a nota mais aguda.

A casaca foi representada no piano com três padrões rítmicos, o primeiro é o som equivalente ao que a casaca faz normalmente, uma colcheia e duas semicolcheias; o segundo é uma variação disso, com menos notas, uma colcheia, duas semicolcheias e duas colcheias; já o terceiro, apenas os contratempos das colcheias são tocados, representando a acentuação da casaca, como indica a Imagem 8.
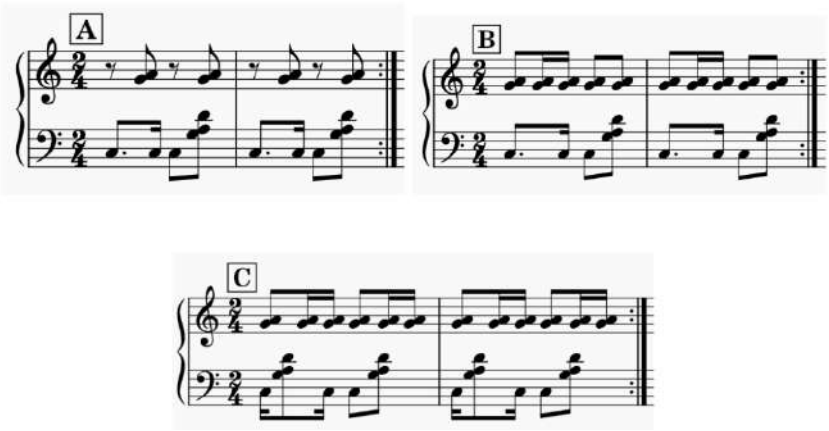
Imagem 8 - Adaptação da casaca para a mão direita



Fonte: Transcrição do acervo do autor

Por fim, após juntar as mãos e realizar algumas permutações, foram propostas três levadas para o piano acompanhador. A “Levada A”, assim nomeada, é a menos densa e contém menos movimento pelo baixo número de subdivisões de semicolcheias, representando a casaca na mão direita apenas com as acentuações nos contratempos e representando o tambor com a levada com menos notas. A “Levada B” conta com um pouco mais de movimento, com a mão direita representando a casaca com um padrão composto por uma colcheia, duas semicolcheias e duas colcheias. A “Levada C” possui mais notas, por isso mais movimento, e conta com o padrão rítmico da mão direita colcheia e duas semicolcheias, e a mão esquerda com a variação do tambor, como pode ser vista na Imagem 9 a seguir.

Imagem 9 - Levadas A, B e C



Fonte: Transcrição do acervo do autor

A partir das levadas, alguns apontamentos precisam ser feitos. Apesar de estarem escritos na partitura, para realizar uma interpretação fiel do ritmo, é necessário ouvir e entender a linguagem. Alguns elementos ficam fora da partitura, então não basta apenas "ler", é importante entender, para isso é necessário escutar os grupos na "raiz" (Marques, 2018). Durante a pesquisa foi realizado uma série de estudos para aprender a tocar cada um dos instrumentos, casaca e tambor, o que ajudou no processo de adaptação e na interpretação. Só depois de aprender a tocar cada instrumento, foi iniciada a fase de experimentação no piano, buscando representar os instrumentos de forma individual antes de tocar as duas partes juntas. Esse é um caminho natural, que se for feito sem um conhecimento profundo da sua origem, pode resultar em interpretações sintetizadas de forma fragmentada (Leite, 2017).

Conclusão

O presente artigo abordou uma primeira tentativa de adaptação dos elementos rítmicos-percussivos do congo capixaba para o piano acompanhador, partindo da gravação das faixas do disco "Opereta Cabocla (1999)" da Banda de Congo da Barra do Jucu, de Vila Velha-ES, e explorando as possibilidades de representar esses aspectos no

piano popular brasileiro. A pesquisa reforça a relevância cultural do congo capixaba como patrimônio imaterial, destacando as suas origens e misturas durante o tempo.

As três propostas de levadas “A, B e C” evidenciam que, ao mesmo tempo que o piano pode ampliar as possibilidades de interpretação desse repertório, exige uma abordagem sensível às tradições, história e ao conhecimento dos instrumentos. Assim, para a experimentação dos padrões rítmicos, o aprendizado da casaca e do tambor foram fundamentais para a construção de levadas que respeitassem a essência do congo capixaba, ao mesmo tempo explorando o potencial expressivo do piano.

Por fim, o estudo apresenta-se como um ponto de partida para futuras investigações, tanto no aprofundamento no viés histórico quanto nas adaptações melódicas e harmônicas do repertório. O trabalho também visa contribuir para a ampliação do diálogo entre as práticas musicais populares, especificamente do congo capixaba, e acadêmicas, promovendo a valorização e a difusão do patrimônio cultural e imaterial capixaba em diferentes cenários artísticos e musicais.

Referências

ALBERNAZ, Lívia. Barra do Jucu inaugura escola ao som de Martinho da Vila. Prefeitura de Vila Velha Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/noticias/barra-do-jucu-inaugura-escola-ao-som-de-martinho-da-vila-1902#:~:text=%22Madalena%20do%20Jucu%22&text=A%20hist%C3%B3ria%20da%20can%C3%A7%C3%A3o%20era,assim%20que%20a%20menina%20nasceu> Acesso em: 02 dez. 2024.

LEITE, Letieres. *Rumpilezzinho laboratório musical de Jovens*: relatos de uma experiência. Salvador: LeL Produção Artística, 2017.

LINS, Jaceguay. *O Congo do Espírito Santo*: uma panorâmica musicológica das bandas de Congo. Vitória: GSA, 2009.

MARQUES, A. *A linguagem rítmica e melódica dos ritmos brasileiros*: Baião, Jongo & Maracatu. Sorocaba-SP: Edição do autor: 2018.

MAZOCO, Eliomar Carlos. O Congo de Máscaras. Vitória (ES): UFES – Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1993. 73 p.

MUSICA BRASILIS. Tambor de congo do Espírito Santo em forma de barril. Disponível em: <https://musicabrasilis.org.br/instrumentos/tambor> Acesso em: 02 dez. 2024.

OPERETA CABOCLA. Banda de Congo da Barra do Jucu. Vitória-ES: Videolar, 1999. [CD].

POSTAY, Claudio. Carnaval de Congo de Máscaras, Roda d'Água. Imagem. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/noticias/71968/carnaval-de-congo-de-mascaras-mestres-mantem-a-tradicao-centenaria-em-roda-dagua> Acesso em: 01 dez. 2024.

QUINTAL: afro congo beat. Fábio Carvalho. Vitória-ES: 2016. [CD, álbum].

QUINTINO, Isabel Cristina de Araújo. *O congo capixaba como patrimônio imaterial*: as Festas de São Benedito na Serra e as bandas de congo. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio)- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROCHA, Levy. Viagem de Pedro II ao Espírito Santo. 2. Ed. - Rio de Janeiro: Revista Continente, 1980.

SECULT-ES - Secretaria da Cultura do Espírito Santo. *Congo*: bem imaterial do Espírito Santo. Disponível em: <https://secult.es.gov.br/congo-bem-imaterial-do-espirito-santo> Acesso em: 20 nov. 2024.

SEQUEIRA, Padre Francisco Antunes de. *Esboço histórico dos costumes do povo espírito-santense*. Rio, 1893. 2. ed. 1944.

VENTURINI, Joviana. *Carnaval de Congo de Máscaras*: mestres mantêm a tradição centenária em Roda d'Água. Prefeitura Municipal de Cariacica. 10 abr. de 2023. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/noticias/71968/carnaval-de-congo-de-mascaras-mestres-mantem-a-tradicao-centenaria-em-roda-dagua> Acesso em: 20 nov. 2024.

Métricas ímpares na música popular: o 7/8 no samba Malvadeza

Guilherme Souza Ribeiro
Unicamp
guilhermeribeiro.music@gmail.com

Resumo: A utilização das métricas ímpares — fórmulas de compasso cujo número de tempos é ímpar (5, 7, 9, 11, etc.) — tem se tornado cada vez mais frequente na música instrumental brasileira. No entanto, nota-se que a pedagogia voltada ao músico popular não tem acompanhado esse movimento de forma significativa. Este trabalho busca contribuir para a construção de uma prática pedagógica com o objetivo de desenvolver a compreensão e assimilação rítmica das métricas ímpares, neste caso a fórmula de compasso 7/8, na performance de alunos de música popular, utilizando padrões rítmicos do samba associados ao aprendizado da música Malvadeza, composição do autor deste estudo.

Palavras-chave: Métricas ímpares, Música popular, sambajazz

Title. Odd metrics in popular music: the 7/8 in Malvadeza Samba

Abstract: The use of odd meters — time signatures with an odd number of beats (5, 7, 9, 11, etc.) — has become increasingly common in Brazilian instrumental music. However, it is clear that pedagogy aimed at popular musicians has not significantly followed this movement. This study seeks to contribute to the construction of a pedagogical practice with the objective of developing the understanding and rhythmic assimilation of odd meters, in this case the 7/8 time signature, in the performance of popular music students, using rhythmic patterns from samba associated with the learning of the song Malvadeza, composed by the author of this study.

Keywords. Odd meters, Popular music, sambajazz

Introdução

O presente trabalho busca oferecer ao músico ou aluno de música popular uma ferramenta pedagógica baseada no estudo e performance da música *Malvadeza* (2014). Composição do mesmo autor desta comunicação e registrada em 2010 no álbum intitulado *Calmaria*, a música pode se enquadrar dentro do gênero que se habituou chamar de “música instrumental brasileira” ou “jazz brasileiro”, conforme

(Piedade, 2005, p. 197) e (Ruiz, 2022, p. 52), referenciada no sambajazz urbano (França, 2017, p. 108, 111) e executada por músicos ou grupos de músicos que normalmente têm em sua expressividade musical a linguagem e repertório jazzísticos, bem como a improvisação. Tal linguagem se vincula a uma formação musical com base na assim denominada "pedagogia do jazz[16] e da improvisação", ou "pedagogia da música popular", (Menezes, José, 2011, p. 1), (Almeida, 2016, p. 1–7), (Berliner, 1994, p. 16) e (Monson, 1996, p. 83).

A forma da música *Malvadeza* é binária, aqui denominadas partes A e B, e possui um total de 33 compassos. Na parte A, o tema é apresentado escrito da fórmula de compasso 2/4 e na parte B, o mesmo tema é repetido, porém, agora escrito na fórmula de compasso 7/8.

Uma vez que a alternância métrica entre as respectivas fórmulas de compasso e, consequentemente, todas as implicações, sobretudo rítmicas e polirrítmicas, associadas a isso, acaba por proporcionar o desafio trazido pela música a seus executores, tanto no âmbito individual quanto coletivo, o jogo musical acontece quando o performer desenvolve tal habilidade ou destreza em transitar entre ambas as partes, A e B, no decorrer da forma ou *chorus*[17], nas diversas instâncias da performance: seja executando a melodia como um instrumento solista, tal qual um instrumentista de sopro, por exemplo, seja acompanhando rítmica e harmonicamente, como um baterista, baixista, pianista, violonista ou guitarrista, seja improvisando sobre a estrutura rítmica, harmônica e formal da peça.

Antes de apresentar a análise e as sugestões referentes às práticas e processos objeto desta comunicação, considera-se necessário situar o leitor em relação a certas particularidades que envolvem este tipo de performance, como o modelo da partitura *(lead sheet)*, o comportamento dos instrumentistas que compõem a chamada sessão rítmica, assim como o conhecimento prévio *(know-how)* relacionado à harmonia,

[16] Tradução livre do autor de *pedagogy of jazz* ou *jazz pedagogy.*

[17] Um *chorus* de improviso é uma repetição da forma do tema musical. Em linhas gerais, em uma abordagem de jazz tradicional, a sessão de improvisos consiste em repetir diversas vezes a forma do *chorus*. A cada repetição os improvisadores tocam [improvisam] novas melodias sobre uma estrutura harmônica proveniente do tema, embora haja espaço para rearmonizações ocasionais. (Gonçalves, 2018, p. 788)

levadas, grooves, etc., e a tendência entre os instrumentistas populares de se dominar as métricas ímpares.

Partitura cifrada ou *lead sheet*

Normalmente compartilhada por todos os músicos do grupo, a partitura cifrada ou *lead sheet* pode ser entendida, segundo Vasconcellos, como um:
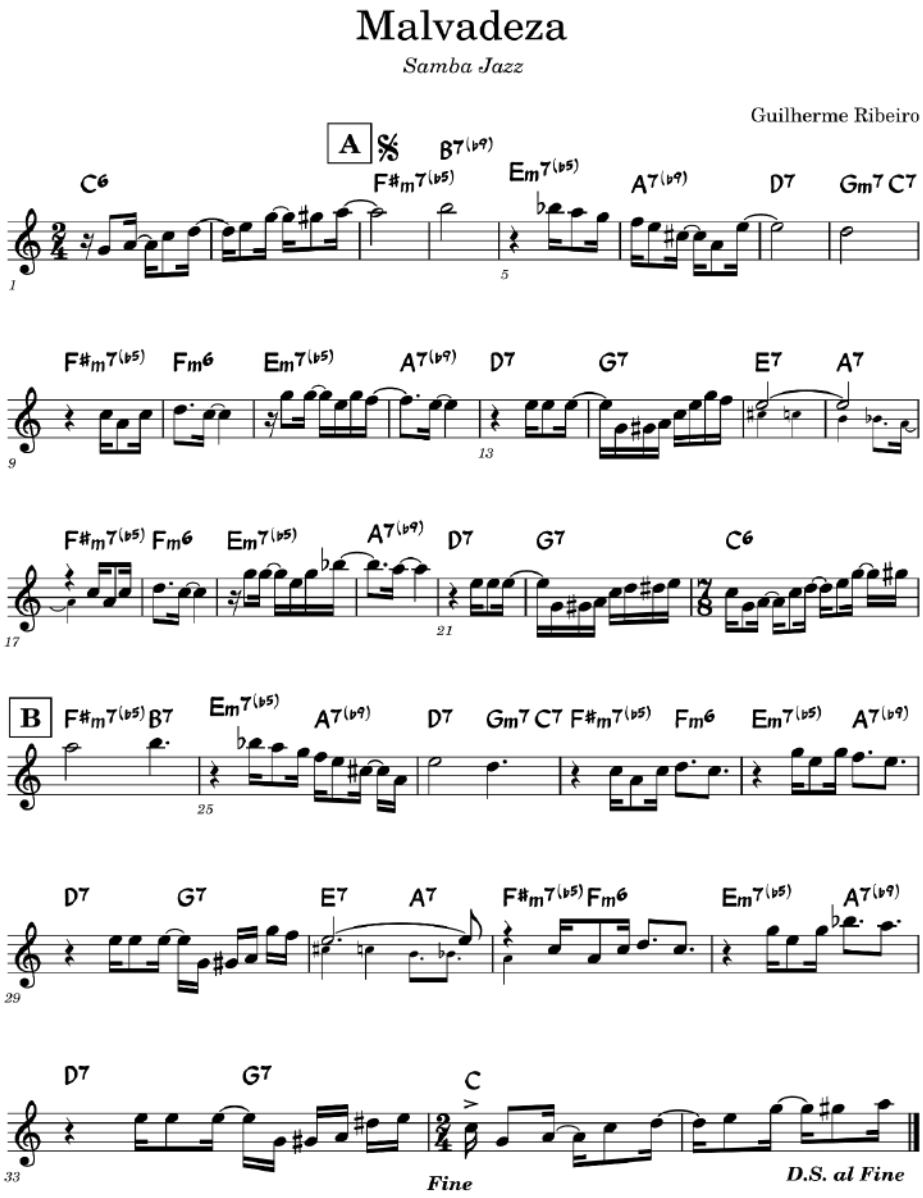
> "gênero híbrido de edição musical que utiliza o tradicional pentagrama para escrever a melodia e símbolos alfanuméricos para informar a progressão harmônica do trecho" (Vasconcellos, 2017, p. 15).

Assim, tal partitura, composta apenas pela melodia notada, via de regra, em clave de sol, com os acordes descritos através das cifras por sobre a linha melódica, por vezes, além de ritornelos, casas de repetição, codas e letras de ensaio, não apresenta, por exemplo, indicação de dinâmicas ou articulações, revelando apenas informações genéricas suficientes para o entendimento por parte de todos os músicos envolvidos na performance.

Tal caráter simplista tem como propósito condensar, em apenas uma ou duas páginas, a música a ser executada pelo intérprete ou grupo, facilitando a leitura musical e otimizando o tempo de ensaio ou preparo da peça. Contudo, apesar de toda essa praticidade do ponto de vista operacional da performance em grupo, é consenso entre músicos populares que a partitura cifrada, ou *lead sheet*, carrega consigo uma série de implicações relacionadas à ambiguidade e subjetividade inerentes a esse tipo de notação. Por exemplo, o fato de, na maioria das vezes, não exprimir informações fundamentais para a realização da performance, tais como a levada rítmica ou *groove* (Arruda; Naveda, 2024, p. 1–24) tocada pela bateria ou percussão, a distribuição ou encadeamento dos acordes ou *voicings* (Rawlins, 2005, p. 67–85), a rítmica ou padrão rítmico que deveria ser aplicada à execução dos mesmos acordes por parte dos músicos acompanhadores, a linha do baixo (Arruda; Naveda, 2024, p. 1–24), dentre outras.

Por se tratar de um certo modelo e formatação de notação musical amplamente utilizada por músicos populares em especial na cena da música instrumental brasileira, optou-se por adotar aqui tal configuração (Figura 1).

Figura 1 – Partitura *lead sheet* de *Malvadeza (Guilherme Ribeiro)*



Fonte: Elaborada pelo autor

Por ser compartilhada entre músicos que tocam diferentes instrumentos e assumem papéis distintos dentro de uma sessão rítmica — como piano, contrabaixo e bateria, por exemplo —, surgem questões relacionadas às características da performance e às habilidades envolvidas (Lacorte; Galvão, 2007, p. 30). Entre elas, destacam-se: a necessidade de conhecer previamente o aspecto rítmico do gênero musical — no caso, o samba ou o sambajazz enquanto gêneros; o conhecimento da harmonia, tanto no nível macro, que abrange as progressões harmônicas e sequências de acordes, quanto no nível micro, que envolve a construção dos acordes, sua distribuição, as escolhas de tensões harmônicas e os *voicings*;

> O *voicing* de um acorde refere-se à exata disposição de suas notas. O termo é comumente usado por pianistas e guitarristas para indicar como as vozes dos acordes são distribuídas ao realizar o acompanhamento para os improvisadores. (Rawlins, 2005, p. 67).[18]

a relação rítmico-harmônica, que permitirá ao contrabaixista tocar a levada ou groove (Arruda; Naveda, 2024, p. 1–24), seguindo a progressão harmônica, e ao pianista ou guitarrista, por exemplo, construir o acompanhamento, adaptando os mesmos acordes mencionados anteriormente aos ritmos que caracterizam o estilo musical; além disso, criatividade, domínio da linguagem musical e sintonia com sua herança cultural são aspectos indispensáveis.

Sambajazz e tradição

Ainda engatinhando na passagem da era do rádio para a era da televisão, que se deu sobretudo entre as décadas de 1940 e 1950, a música instrumental urbana influenciada pela improvisação do *jazz* americano, que viria a desembocar no que hoje se conhece por sambajazz, floresceu efetivamente na segunda metade da década de 1960, (França, 2017, p. 108–111).

Alguns dos músicos e instrumentistas que hoje são reconhecidamente tidos como praticantes do sambajazz são o saxofonista e clarinetista Paulo Moura (São José do Rio Preto, SP, 1932 – Rio de Janeiro, RJ, 2010), o baterista Edison Machado (Rio de Janeiro, RJ, 1934 - Rio de Janeiro, RJ, 1990), o pianista João Donato (Rio Branco,

[18] Tradução livre do autor, a partir do original: “The voicing of a chord is the exact vertical arrangement of its tones. The term is commonly used by pianists and guitarists to indicate how chord tones are distributed when comping for improvisers”.

AC, 1934 – Rio de Janeiro, RJ, 2023), o trombonista Raul de Souza (Rio de Janeiro, RJ, 1934 – Paris, França, 2021), o saxofonista e arranjador Moacir Santos (Flores, PE, 1926 – Pasadena, CA, EUA, 2006), o contrabaixista Sérgio Barrozo, (Rio de Janeiro, RJ, 1942) e o trompetista Pedro Paulo, (Juiz de Fora, MG, 1939), dentre muitos outros, (França, 2017, p. 108–111).

Sem adentrar no mérito da discussão de ordem semântica em torno do termo, tampouco na questão de ser ou não caracterizado como um movimento musical por críticos, historiadores, jornalistas, pesquisadores e *insiders* de modo geral, o sambajazz é amplamente celebrado pela geração atual de músicos brasileiros, especialmente no eixo Rio-São Paulo. Ainda hoje, ele é tocado, revisitado e reinventado por meio de novas interpretações, arranjos, composições e gravações, realizadas pelos músicos e improvisadores das cenas musicais mencionadas. Essa afirmação é respaldada pela intensa atuação e participação do autor como instrumentista, improvisador, compositor e arranjador no panorama da música instrumental nas cidades de São Paulo-SP, Campinas-SP e seus arredores.

Fruto desta relação com a tradição é o próprio objeto desta comunicação, a música *Malvadeza* (2010), que pode ser entendida como uma reverência à estética musical do sambajazz. Ampliando esta ideia, uma vez que o próprio sambajazz em sua essência apropriou-se das melodias e harmonias não somente da bossa nova mas também dos sambas contemporâneos ou anteriores à sua época, pode-se afirmar que a harmonia de *Malvadeza,* faz menção a certos movimentos de acordes muito típicos de sambas e bossas, a saber: *Vou deitar e rolar* (Quaquaraquaquá) de Baden Powell e Paulo César Pinheiro - 1970, *A voz do morro* de Zé Keti - 1955, *O mundo é um moinho* de Cartola - 1976, *Amor proibido* de Cartola - 1974, *Onde a dor não tem razão* de Paulinho da Viola - 1981, *Estamos aí* de Durval Ferreira, Maurício Einhorn e Regina Werneck - 1965, *Samba novo* de Durval Ferreira e Newton Chaves - 1968, *Baiãozinho* de Eumir Deodato - 1964, *Batendo a porta* de Arlindo Cruz, João Nogueira e Sombrinha - 2001, *Piano na Mangueira* de Tom Jobim e Chico Buarque - 1992, *Mancada* de Gilberto Gil e José Carlos Capinam - 1967, (Kfouri, 2005), e tantas outras.

Apesar de associado exclusivamente à música instrumental, o movimento do sambajazz, por assim dizer, também incluiu vocalistas tais como os integrantes do

Tamba Trio e cantores(as) como Leny Andrade e Johnny Alf, este último também pianista e compositor. Mesmo os cantores Elis Regina e Jorge Ben Jor, hoje muito mais associados ao movimento posterior da MPB, surgiram na cena musical carioca através do Beco das Garrafas – o local por excelência do sambajazz - cantando sambas modernos junto a estes instrumentistas, (França, 2017, p. 108–111).

Sessão rítmica: a cozinha

Normalmente formada por um conjunto de instrumentos cuja função primordial é proporcionar estabilidade rítmico-harmônica ao grupo musical, a popularmente chamada "cozinha", ou tecnicamente designada "sessão rítmica", inclui instrumentos como bateria, contrabaixo, piano e guitarra, podendo também abarcar percussões diversas, violão e acordeon, dependendo do repertório executado. Seu objetivo, como mencionado anteriormente, é oferecer ao solista uma base rítmica e harmônica que permita à melodia se desenvolver de forma plena e expressiva.

Essa base rítmico-harmônica se traduz em uma execução pulsante e clara do ritmo, *groove* ou levada da música, formada pelas camadas rítmicas das diversas "linhas" dos instrumentos percussivos — como bateria, percussão e contrabaixo — combinadas com as camadas rítmico-harmônicas dos instrumentos de harmonia, que realizam o acompanhamento ou *comping* — piano, guitarra e violão.

É importante destacar que essa amálgama, fruto da complexa interação entre as funções de cada instrumento da sessão rítmica, raramente está completamente registrada em uma partitura. Por isso, não deve ser reduzida a uma interpretação simplista ou tradicional do significado que o termo "acompanhamento" possa sugerir. Essa riqueza ocorre graças às habilidades desenvolvidas pelos músicos populares ao longo de sua formação, por meio de processos de incorporação da linguagem musical, como "tirar" músicas e improvisações "de ouvido", repetir padrões, frases, *licks*, *patterns*, levadas, transcrever solos, além de desenvolver e acumular repertório.

> Assim, a aprendizagem do músico popular envolve uma complexidade de atos mentais ainda pouco explorados e compreendidos no processo de ensino-aprendizagem da música. Aspectos como memória, atenção e percepção constituem a base para a compreensão de como esses profissionais aprendem e constroem o seu conhecimento. (Lacorte; Galvão, 2007, p. 30).

Em formações como o *jazz trio*[19], por exemplo, o piano ou a guitarra assume a dupla função de (auto)acompanhante e solista simultaneamente. Tal habilidade é mais evidente em músicos experientes. Em grupos compostos apenas por instrumentos tradicionalmente associados à seção rítmica, é comum – e de certa forma esperado – que um deles assuma a função de solista, seja de forma momentânea ou, em situações não incomuns, de maneira compartilhada com outros instrumentos.

Métricas ímpares

A utilização das chamadas métricas ímpares ou rítmicas assimétricas[20] – fórmulas de compasso cujo número de tempos são ímpares (5, 7, 9, 11, etc) – têm se tornado muito frequente na música instrumental brasileira, de uma maneira geral. Ao se comparar o repertório calcado na bossa nova, sambas, baiões ou mesmo advindos do *jazz* tais como os *standards* norte-americanos e suas canções, à exceção da *jazz waltz* e das valsas brasileiras, um repertório que se apresenta com uma fórmula de compasso ímpar, pode ser desafiador para o músico popular, visto que, grosso modo, grande parte do treinamento e preparo musical parte de material fundamentado em métricas binárias e quaternárias (Ezequiel, 2015, p. 11).

A seguir, me arrisco a citar uma certa cronologia de músicas que vêm formando um repertório ao longo do tempo e assim, consolidando este caminho, tais como *A morte de um deus de sal* (Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli - 1964), *No balanço do Jequibau* (Mário Albanese e Cyro Pereira - 1965), *Misturada* (*Mixing*) (Airto Moreira - 1967), *Tombo em 7/8* (Airto Moreira - 1973), *Conversando no bar (Saudade dos aviões da Panair)* (Fernando Brant e Milton Nascimento - 1974), *O tacho (Mixing Pot)* (Hermeto Pascoal - 1977), *Pintando o sete* (Hermeto Pascoal - 1979), *Pau de chuva* (Cleber Almeida - 2000), *Cinco muito* (Nenê - 2006), e muitas outras.

[19] Piano ou guitarra, contrabaixo e bateria.

[20] Assimetria: termo que se refere à utilização de compassos de numerador ímpar, como 5/8, 11/8, 7/4, que sugerem uma pulsação resultante de proporções irregulares. (Fridman, 2018, p. 358)

Padrões rítmicos do samba

Telecoteco, clave do samba, linha-guia do samba, clave de tamborim, etc., muitos são os nomes que vêm sendo associados à figuração que descreve o samba ritmicamente, a qual será aqui denominada simplesmente "padrão rítmico do samba".

O termo "padrão" é, com razão, contestado em certas instâncias, visto que os diversos sambas praticados em diferentes localidades do Brasil possuem suas próprias idiossincrasias, refletindo-se nos mais diversos e variados "padrões", o que torna essa manifestação cultural, o samba, simultaneamente única e múltipla. Contudo, como professor de música, especialmente da área de Prática Instrumental, venho utilizando tais "padrões" como ferramenta pedagógica para auxiliar no desenvolvimento da linguagem da música popular brasileira e na desenvoltura performática de estudantes de música, tanto brasileiros quanto estrangeiros, obtendo resultados significativos.

Ainda sobre as questões referentes à terminologia, ao se referir ao termo *telecoteco*, Carvalho diz:

> Este termo não é encontrado em livros, no entanto é utilizado por sambistas com alguma frequência e nos parece bem adequado. No início desta pesquisa o termo adotado para o teleco-teco era "clave de samba" e também "linha-guia do samba". Encontramos também "padrão de tamborim" ou "ciclo de tamborim", [...] Além do pesquisador Tiago de Oliveira Pinto que chama este padrão de "linha rítmica do samba" [...] (Carvalho, 2011, p. 121) .

Avançando em direção ao aspecto rítmico, o que muito interessa a essa comunicação, Pauli e Paiva nos diz que:

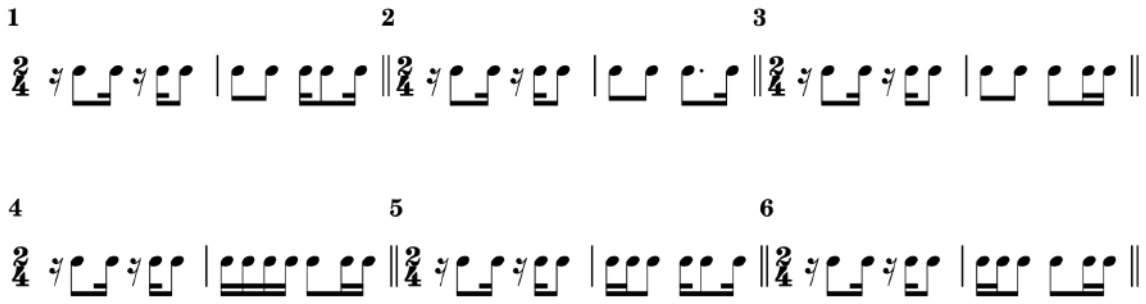
> "[...] a polirritmia, assim como a síncopa, muitas vezes pode ser a origem ou o elemento primordial em um determinado ritmo ou música, exercendo uma função de base na criação de alguns importantes contextos musicais" (Pauli; Paiva, 2016, p. 88).

Nesse sentido, o samba, como gênero, poderia ser caracterizado como uma polirritmia, mesmo quando observado de forma isolada o seu aspecto puramente rítmico. Essa característica se torna ainda mais evidente quando considerada em paralelo com a melodia, refletindo toda a sua complexidade rítmica.

A seguir, apresento alguns dos padrões rítmicos do samba que venho colecionando a partir de diversas fontes: performances, ensaios, gravações, rodas de choro e samba, aulas, trocas de experiências e conversas com bateristas e percussionistas profissionais, professores, pesquisadores, entre outros.

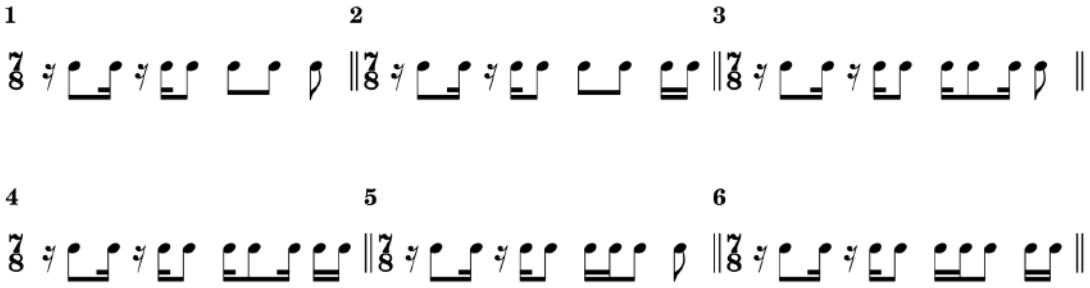
Considerando a ampla gama de variações, especialmente na segunda metade dos padrões, decidi limitar o número de exemplos a seis (6) para cada uma das fórmulas de compasso: 2/4 e 7/8, respectivamente.

Figura 2 – Padrões rítmicos do samba em 2/4 (dois por quatro)



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 3 – Padrões rítmicos do samba em 7/8 (sete por oito)



Fonte: Elaborada pelo autor

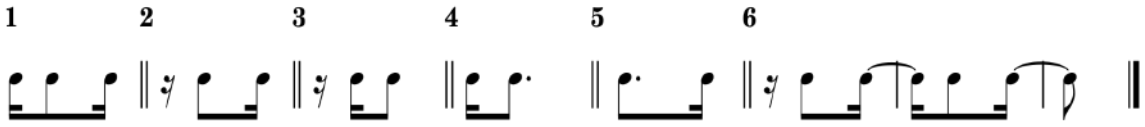
Como é possível observar nas figuras acima, foram adotados padrões que têm seu início na segunda semicolcheia do primeiro compasso, por se entender que estão mais "de acordo" ou “se encaixam melhor” com o desenho melódico da música *Malvadeza*. Chamo a atenção neste momento para o fato de que este estudo, não pretende avançar no mérito dos “lados” do padrão rítmico do samba (Carvalho, 2010, p. 789–790), discussão importantíssima e recorrente nos estudos sobre o surgimento do samba, da diáspora africana, etc. (TELECOTECO, PUÍTAS E CUÍCAS, [*s. d.*]).

É importante destacar que, em alguns casos, por meio de mudanças no andamento e ajustes na interpretação rítmica de certas músicas, é possível "acomodar" essas melodias em diferentes padrões rítmicos, criando uma interpretação mais “tendenciosa” e direcionada, seja para o samba, a bossa nova ou o choro.

Análise

A estrutura formal de Malvadeza é binária, ou seja, possui duas partes, aqui denominadas partes A e B, sendo apresentado na primeira delas uma melodia de 22 compassos na fórmula de compasso 2/4 (dois por quarto). Sua melodia, apresentada na parte A, é composta por figurações rítmicas típicas das melodias de choros, sambas e bossas que, de maneira geral, são construídas a partir de combinações e variações da importante tríade rítmica *semicolcheia-colcheia-semicolcheia*, célula identificada por Mário de Andrade como a “síncope brasileira” (Menezes, Enrique Valarelli, 2017, p. 48), e apontada posteriormente no “paradigma do estácio” por Sandroni (Sandroni, 2021, p. 34).

Figura 4 – Síncopa brasileira e variações



Fonte: Elaborada pelo autor

Em seguida, na segunda parte, o mesmo tema é reapresentado, porém, escrito agora na fórmula de compasso 7/8 (sete por oito) com 11 compassos, formando assim um tema, ou *chorus*, com um total de 33 compassos ao se executar as duas partes da música, (Figura 1).

Ao comparar as fórmulas de compasso 2/4 e 7/8, é importante compreender a relação existente entre dois compassos de 2/4 e um compasso de 7/8. Ou seja, o conteúdo melódico que pode ser acomodado em dois compassos de 2/4 é equivalente ao conteúdo que se "ajusta" em apenas um compasso de 7/8, considerando a colcheia como pulso comum entre as duas fórmulas de compasso. Em outras palavras, em dois compassos de 2/4 temos 8 colcheias, enquanto em um compasso de 7/8 temos 7 colcheias.

Assim, ao transcrever uma melodia originalmente concebida em 2/4 para a fórmula de compasso 7/8, é necessário "espremer" ou condensar a melodia para que o compasso 7/8 consiga representar a mesma ideia musical. Nesse sentido, em razão do fenômeno descrito, observa-se, ao comparar a escrita das duas partes da música *Malvadeza*, uma certa diferença entre as melodias, com a ausência ou presença de algumas notas. Apesar disso, o contorno melódico e o *ethos* da peça permanecem preservados.

A melodia em si, já se caracteriza como uma camada demasiada complexa no processo de estudo, considerando os aspectos mencionados no tópico *Padrões rítmicos do samba* dessa mesma comunicação, cujo simples ato de executá-la, com a devida destreza, será tarefa desafiadora ao performer.

A harmonia de *Malvadeza* é baseada naquela progressão harmônica que parte do acorde #IVm7(b5) do modo maior e segue em direção à tônica, passando por dominantes individuais de seus IIIº e IIº graus, com pequenas variações e retardos em sua resolução, de maneira a garantir certo movimento e alternância de acordes até o final da melodia. Tal progressão, como mencionado em *Sambajazz e tradição*, tópico desta mesma comunicação, pode ser encontrada em muitas canções da música popular brasileira. Reforçando o tecido harmônico, temos nos compassos 15, 16 e 30, um pequeno gesto contrapontístico, apresentado como uma segunda voz que movimenta as tensões dos respectivos acordes dominantes..

Não obstante, mesmo que considerada um clichê harmônico em razão de sua utilização em demasia no repertório da música popular brasileira e não-brasileira, tal progressão harmônica que parte do acorde *#IVm7(b5)* do modo maior, se mostra muito provocativa e instigante aos improvisadores, fazendo com que seja muito comum encontrá-la nas rotinas de prática de improvisação destes ou destas.

Proposta de estudo

Apresento a seguir, em formato de tópicos, algumas práticas possíveis com o intuito de colaborar para que o estudante de música popular possa incorporar ou interiorizar melhor a fórmula de compasso 7/8 em conjunto com os padrões rítmicos do samba:
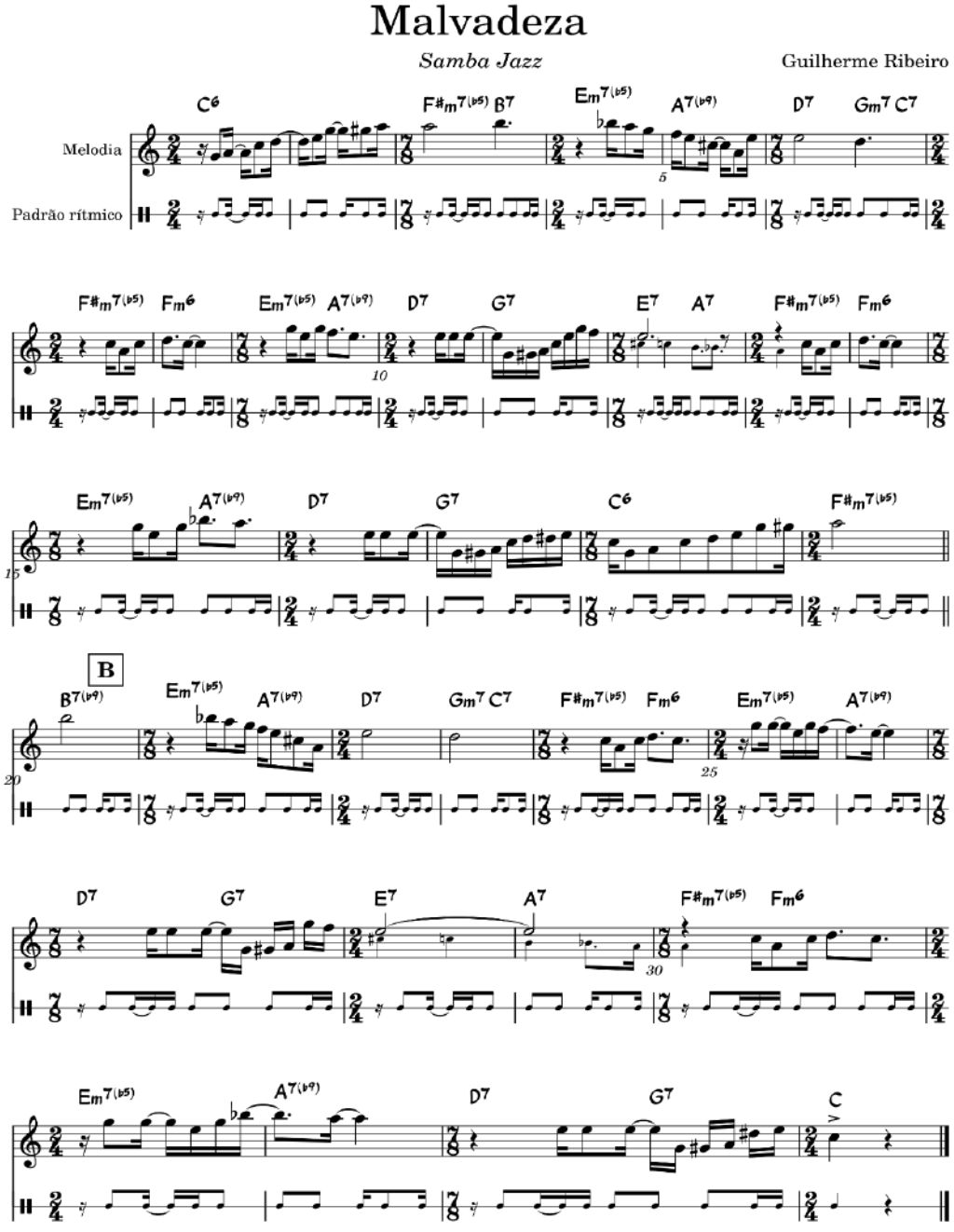
1. Analisar a melodia da música e atentar para a forma como o tema se acomoda no compasso na fórmula 7/8 em relação ao 2/4. Atentar para as pequenas diferenças em relação ao número de notas, sobretudo de semicolcheias, em ambas as fórmulas de compasso.
2. Praticar individualmente os padrões rítmicos do samba em 2/4 e em 7/8, cantando, "batucando" ou tocando o padrão em contraste com a marcação dos tempos de cada fórmula de compasso.
    a. Neste momento é importante que o(a) estudante consiga realizar o exercício com o metrônomo em semínimas ao praticar os padrões rítmicos em 2/4, e com o metrônomo em colcheias ao praticar os padrões rítmicos em 7/8.
3. Dominar a execução da melodia de *Malvadeza*, se possível, de memória, no instrumento e na voz (canto), caso aplicável.
4. Executar a melodia com metrônomo de duas formas:
    a. metrônomo = colcheia como pulso; desta forma, o pulso (metrônomo) será o mesmo em ambas fórmulas de compasso;
    b. metrônomo = semínima como pulso; desta forma, ao se executar a melodia na fórmula de compasso 7/8, a partir da parte B, o pulso (metrônomo) irá alternar a sua posição a cada compasso, em outras palavras, o pulso estará ora na cabeça (tempo forte) do compasso, ora no contratempo do compasso.

5. Aprender a cantar a melodia da música *Malvadeza* e praticar a execução de ambas as instâncias ou planos rítmicos:
    a. Voz = melodia da música
    b. Palmas = padrão rítmico do samba em 2/4 e, posteriormente, em 7/8
6. Colocar o pulso (palmas, metrônomo) no "contratempo" tanto do 2/4 quanto do 7/8[21].
7. Quando possível, praticar em duplas, alternando melodia e padrões rítmicos.
8. Praticar a partitura de estudo (Figura 5), com a melodia escrita de forma a alternar dois compassos de 2/4 e um compasso de 7/8.

A partitura a seguir é um exercício de "especulação rítmica", cuja função é meramente avaliar a habilidade do músico ou estudante de música em alternar entre as fórmulas de compasso 2/4 e 7/8 ao longo da melodia. Tenho proposto esse desafio como parte final do processo de aprendizado.

[21] De maneira geral e a grosso modo, o acompanhamento do samba e do sambajazz, dialoga com o contratempo, tal situação e ocorrência é muito comum nas levadas de violão e piano, por exemplo, em músicas de andamentos rápidos.

Figura 5 – Partitura *lead sheet* de *Malvadeza* sobre padrões rítmicos do samba alternados: 2/4 e 7/8



Fonte: Elaborada pelo autor (Ribeiro, 2009)

Considerações finais

Acredita-se que a prática isolada dos padrões rítmicos do samba, proposta nesta comunicação, possui relevante importância na compreensão e no desenvolvimento da linguagem da música popular de uma maneira geral, tanto para estudantes quanto para músicos profissionais. Essa abordagem vem sendo sugerida e utilizada por autores como (Carvalho, 2010, p. 788), por exemplo.

A escolha da música *Malvadeza* como recurso didático permite que a prática se amplie para a métrica 7/8, abordando a linguagem da música popular brasileira, no caso o sambajazz, no contexto das métricas ímpares. Tal prática, por sua natureza, exigirá dos(as) estudantes de música popular — especialmente daqueles que ainda não tiveram contato com métricas ímpares — um esforço significativo para alcançar bons resultados. Esse processo impactará, de forma mais ampla, o senso rítmico, o *groove* e a compreensão dos(as) estudantes sobre a relação entre as fórmulas de compasso 2/4 e 7/8.

Minha experiência pessoal como professor de Prática Instrumental revela uma grande demanda, por parte dos(as) estudantes de música popular, por maior contato com métricas ímpares e pelo desenvolvimento de ferramentas didáticas que atendam a essa necessidade.

Por fim, esta comunicação busca contribuir para a construção de uma pedagogia voltada à música popular brasileira, propondo reflexões, práticas e abordagens metodológicas que considerem as especificidades desse universo musical, valorizando aspectos como a improvisação, o senso rítmico, a integração rítmico-harmônica e a relação entre tradição e inovação.

Referências

ALMEIDA, I. R. D. **“LIGANDO OS PONTOS”: caminhos para a improvisação no jazz em diálogo com a música instrumental brasileira**. 2016. 30 f. Mestrado Profissional em Artes-Profartes – Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Belém, 2016.

ARRUDA, M. M. de; NAVEDA, L. Groove e contrabaixo elétrico: um experimento sobre linhas de acompanhamento no samba afro-brasileiro. **Per Musi**, [*S. l.*], v. 25, p. e242514, 24 jun. 2024.

BERLINER, P. **Thinking in jazz: the infinite art of improvisation**. Chicago: University of Chicago Press, 1994(Chicago studies in ethnomusicology).

CARVALHO, J. A. L. L. de. A utilização das linhas-guia na performance e no ensino da música brasileira. **I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música; XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO**, Rio de Janeiro, , p. 787–793, 2010.

CARVALHO, J. A. L. L. de. **O ensino do ritmo na música popular brasileira: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça**. 2011. Doutor em Música – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=483187. Acesso em: 5 dez. 2024.

EZEQUIEL, C. I. N. **Aplicando polirritmia e métricas ímpares aos ritmos brasileiros : estudos sobre samba e baião**. 2015. 59 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FRANÇA, G. M. I. A cozinha afro-brasileira no sambajazz: a cultura popular mundializada e o samba moderno. **Revista Pós Ciências Sociais**, [*S. l.*], v. 14, n. 28, p. 107–130, 21 jul. 2017.

FRIDMAN, A. L. Conversas com a música não ocidental: da composição do século XX para a formação do músico da atualidade. **DAPesquisa**, [*S. l.*], v. 6, n. 8, p. 355–371, 5 nov. 2018.

GONÇALVES, R. Revisão Bibliográfica Preliminar Do Conceito De Storytelling Como Parte De Pesquisa Em Improvisação Musical. **Anais do V SIMPOM - Simpósio Brasileiro De Pós-Graduandos Em Música**, Rio de Janeiro, n. 5: Anais do V SIMPOM, 2018. Disponível em: https://seer.unirio.br/simpom/article/view/7819/6751.

KFOURI, M. L. **Discos do Brasil**. Website: Catálogo online, 2005. Disponível em: https://discosdobrasil.com.br/.

LACORTE, S.; GALVÃO, A. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **REVISTA DA ABEM**, [*S. l.*], v. 17, p. 38, 2007.

MALVADEZA. Guilherme Ribeiro (Compositor e Intérprete). Álbum “Calmaria”. Vídeo. São Paulo: Na Cena Estúdios, 2010. Disponível em: https://youtu.be/APruJ_TLQqM?feature=shared. Acesso em: 4 dez. 2024.

MALVADEZA. Guilherme Ribeiro (Compositor e Intérprete). Álbum: “Calmaria”: Youtube, Notami Jazz 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=huC8p_oGlJM. Acesso em: 4 dez. 2024.

MENEZES, E. V. **Mário de Andrade e a síncopa do Brasil**. 2017. 310 f. Doutorado em Musicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-07072017-142033/. Acesso em: 5 dez. 2024.

MENEZES, J. O Contexto Social no Ensino do Jazz: A “jam session”. *In*: LOPES, E. (ed.). **Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI**. Évora:

Universidade de Évora: Portugal: Fundação Luis de Molina, 2011. p. 128–144.

MONSON, I. **Saying something: jazz improvisation and interaction**. Chicago, [Illinois]: University of Chicago press, 1996(Chicago studies in ethnomusicology).

PAULI, E.; PAIVA, R. G. Polirritmia: conceitos e definições em diferentes contextos musicais. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 15, n. 1, 2016. Disponível em: https://revistas.ufg.br/musica/article/view/39568.

PIEDADE, A. T. de C. Jazz, música brasileira e fricção de musicalidades. **OPUS**, [*S. l.*], v. 11, n. 1, p. 197–207, 27 dez. 2005.

RAWLINS, R. **Jazzology : the encyclopedia of jazz theory for all musicians**. Cheltenham, Victoria, Australia: Hal Leonard, 2005.

RIBEIRO, G. S. (Compositor). **Malvadeza**. [*S. l.*]: Partitura, lead sheet. Elaborada pelo autor, 2009.

RUIZ, R. B. Jazz no brasil ou jazz brasileiro? Um balanço histórico sobre o jazz durante o longo modernismo (1920 -1980). **História e Cultura**, [*S. l.*], v. 10, n. 2, p. 51–81, 3 jan. 2022.

SANDRONI, C. **Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro: 1917-1933**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TELECOTECO, PUÍTAS E CUÍCAS. Podcast. Nó na garganta, ep. 4, 19’44". [*S. l.*: *s. n.*], [*s. d.*]. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/73sFJoAnKeiz8G6LwtY7TT?si=7d94b8fa5b9e4246. Acesso em: 4 dez. 2024.

VASCONCELLOS, R. D. **A partitura cifrada e os descaminhos dos fake books**. 2017. 285 f. Tese (doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2017. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/989753. Acesso em: 4 dez. 2024.

O bacharelado em cordas friccionadas e o preparo para a docência do instrumento

Marina Maugeri Santos
Unicamp
mamaugeri.mm@gmail.com

Emerson Luiz De Biaggi
Unicamp
emersond@unicamp.br

Resumo. Este trabalho traz os resultados de uma pesquisa que teve como tema central a formação de bachareis para a docência do instrumento proporcionada pelas universidades brasileiras O trabalho teve como recorte a formação dos alunos de bacharelado em violino e o preparo para a docência. Seu objetivo foi oferecer uma proposta de inclusão de formação pedagógica, por meio de disciplinas específicas sobre o assunto, para os alunos de bacharelado em violino de universidades brasileiras que ainda não possuem esse tipo de formação. O desenvolvimento da pesquisa foi realizado em três etapas: a primeira etapa constituiu-se no estudo da bibliografia de referência; na segunda etapa foi realizada uma pesquisa curricular, por meio de questionários online com professores de violino de universidades públicas brasileiras, com o intuito de coletar dados sobre formação docente nas universidades brasileiras; a terceira etapa contou com a realização de disciplinas teste sobre pedagogia de cordas friccionadas, no Instituto de Artes da Unicamp, com a intenção de experimentar conteúdos e formatos possíveis. Como resultado e produto final do trabalho, chegamos a uma proposta para a construção de disciplinas de pedagogia do instrumento. Nesta proposta consideramos seis aspectos que são essenciais de serem considerados no momento de elaboração de uma disciplina de pedagogia do instrumento. Concluímos o trabalho considerando que a formação para a docência deve ser considerada como parte integral da formação do músico bacharel e por isso deve ter disciplinas próprias que tratem sobre o tema nos cursos de graduação.

Palavras-chave. bacharelado em instrumento, pedagogia do instrumento, formação para a docência do instrumento, proposta para reforma curricular.

Title. **The Bachelor's Degree in Strings and Preparation for Teaching the Instrument.**

Abstract. This paper presents the results of a research whose central theme was the training of bachelor's degree students for teaching the instrument provided by Brazilian universities. The study focused on the training of bachelor's degree students in violin and their preparation for teaching. Its objective was to offer a proposal for the inclusion of pedagogical training, through specific disciplines on the subject, for bachelor's degree students in violin from Brazilian universities who do not yet have this type of training. The development of the research was carried out in three stages: the first stage consisted of the study of the reference bibliography; the second stage consisted of a curricular survey, through online questionnaires with violin teachers from Brazilian public universities, with the aim of collecting data on teacher training in Brazilian universities; the third stage involved the implementation of test disciplines on bowed string pedagogy at the Institute of Arts of Unicamp, with the intention of experimenting with possible contents and formats. As a result and final product of the work, we arrived at a proposal for the construction of disciplines on instrument pedagogy. In this proposal, we consider six aspects that are essential to be considered when developing a discipline on instrument pedagogy. We conclude the work considering that training for teaching should be considered an integral part of the training of the bachelor musician and therefore should have specific disciplines that deal with the subject in undergraduate courses.

Keywords. bachelor's degree in instrument, instrument pedagogy, training for teaching the instrument, proposal for curriculum reform.

1. Introdução

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado realizada no curso de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Unicamp, defendida em 2023. A pesquisa coloca em discussão a formação dos bachareis em música e o seu preparo para a docência, defendendo a importância da inclusão de disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento nos cursos de bacharelado das universidades brasileiras. O recorte da pesquisa tratou o tema em relação à área do violino (ponto de partida da pesquisa) e das cordas friccionadas (para onde caminhou a pesquisa). As etapas da pesquisa contaram com: (1) revisão bibliográfica, que auxiliou tanto na fundamentação teórica do trabalho, como nas outras etapas e no desenvolvimento de seu produto final; (2) pesquisa curricular dos cursos de violino das universidade brasileiras, realizada por meio de questionário com professores universitários, investigando cursos de bacharelado em violino que possuem formação para docência, opinião dos professores sobre a importância deste tipo de formação e informações sobre conteúdo e formato de disciplinas já existentes; (3) realização de disciplinas teste sobre pedagogia de cordas friccionadas para alunos de graduação em música do Instituto de Artes da Unicamp, com o intuito de testar formatos e conteúdos para uma disciplina deste tipo. Neste presente trabalho trazemos um recorte

da pesquisa de doutorado, abordando de forma breve as três etapas da pesquisa, e trazendo ao final os seus principais resultados e contribuições.

2. Pedagogia do instrumento no Brasil: o que as pesquisas contam

A pedagogia do instrumento é uma área ainda pouco estudada no Brasil. Apesar disso, pesquisas desde a década de 1990 vêm levantando questionamentos sobre a formação do músico bacharel, sua atuação na sociedade e as diferentes frentes de trabalho. Neste item serão abordados alguns estudos de âmbito nacional, que discutem a formação e a atuação do músico-bacharel por diferentes prismas: a realidade do mercado de trabalho; a valorização do ensino; e o modelo curricular dos cursos de bacharelado em música e a necessidade de atualizações.

2.1 A realidade de trabalho do músico bacharel

Nossa pesquisa bibliográfica mostrou que o tema do mercado de trabalho para músicos e a realidade da atuação docente, assim como o preparo para exercer essa atuação, vêm sendo abordado há cerca de três décadas. Em 1995, Dourado (1995, p. 70) apresentava a necessidade das universidades se atualizarem, incluindo formação pedagógica e música de câmara, já que o mercado das orquestras estava saturado. Assim como este autor, outras pesquisas discutem o tema do mercado de trabalho atrelado às expectativas e realidades dos músicos[22]. Importante ressaltar que comum a todos estes trabalhos é a evidência da realidade da docência para músicos instrumentistas. Barbeitas (2002, p. 81) afirma que Música e Pedagogia é uma das áreas de "realidade inegável do mercado de trabalho, na medida em que boa parte dos egressos dos cursos de Música atuam, de alguma forma, no ensino".

Essa "realidade inegável", como coloca o autor, também é evidenciada em outras pesquisas. Glaser e Fonterrada (2007, p. 33), ao pesquisarem 330 músicos de quatro conjuntos orquestrais da cidade de São Paulo, obtiveram o dado de que 73,3% trabalhavam ou já haviam trabalhado como professor do seu instrumento. Kothe (2012, p. 53) realizou uma pesquisa semelhante, com 112 músicos de cinco orquestras do estado

[22] A saber: , tais como: Barbeitas (2002), Del Ben (2003), Glaser e Fonterrada (2007), Weidner (2011), Kothe (2012), Souza (2019), Weber (2014), Weidner e Biaggi (2021).

de Santa Catarina, dos quais 105 trabalhavam também com atividades docentes. As pesquisas de Weidner (2011), Souza (2019), Weidner e Biaggi (2021) realizadas com egressos de cursos de bacharelado em música, também destacam de forma evidente a realidade da atuação docente dos bachareis.

Apesar de muitos alunos ingressarem no curso de bacharelado em música por gostarem de tocar seu instrumento (SOUZA, 2019), quando se deparam com a realidade do mercado de trabalho acontece uma quebra de expectativa, já que trabalhar exclusivamente com performance não é a realidade da maioria. A necessidade financeira dos músicos é um grande motivador para a atuação com a docência, seja como complementação financeira, ou mesmo como maior fonte de renda (GLASER; FONTERRADA, 2007; KOTHE, 2012; SOUZA, 2019). Entretanto, pode-se observar nos estudos de Weidner (2011), Kothe (2012) e Souza (2019) que muitos bachareis não se sentem suficientemente preparados para a atuação no mercado de trabalho ao saírem da graduação. Souza (2019) defende que falta um cuidado por parte das IESs que poderiam proporcionar uma melhor formação dos alunos em relação a esse tema: "para que os candidatos compreendam seus processos de formação e onde estão sendo inseridos o curso deve fornecer o conhecimento da profissão. (...) Assim, talvez possamos diminuir hiatos entre as expectativas e as realidades dos graduados" (SOUZA, 2019, p. 165).

2.2 Porque se formar para a docência: valorização do ensino

As pesquisas comentadas demonstram que a docência é uma realidade muito presente na carreira profissional de músicos bachareis. Além disso, muitos dos bachareis, egressos de diferentes cursos e em diferentes regiões de nosso país, entram na docência por necessidade. Oliveira et al. (2009, p. 74) aprofunda um pouco mais o assunto quando afirma que "a literatura revela ainda como a atividade de ensino não parece estar presente nos planos dos estudantes/instrumentistas, que não cogitam em serem professores de instrumento". Essa situação também é confirmada nas pesquisas de Kothe (2012), Souza (2019) e Weidner e Biaggi (2021), as quais demonstraram que a maioria dos colaboradores não consideravam a possibilidade da docência, ou não buscaram formação específica quando já estavam atuando como professores.

Estes dados demonstram que não há um planejamento para a atuação docente por parte de muitos bachareis, ou mesmo uma despreocupação com o preparo pedagógico,

talvez uma não valorização do ensino? Oliveira et al. (2009, p. 75) observa que a falta de interesse pela formação pedagógica "aponta uma postura do instrumentista que considera quase que intrínseca a sua função de ser músico" e que busca a resolução dos seus problemas na prática e não no conhecimento da pedagogia do instrumento.

Souza (2019) considera essa inerência do papel de músico e professor como um comportamento que vem do histórico da educação musical e se mantém, se reproduzindo. Os músicos, na história da música, sempre trabalharam como professores, desde a Idade Média nas relações de mestre e aprendiz. Entretanto, muitos autores têm defendido a complexidade da docência, que envolve saberes específicos da profissão "professor" que vão além dos saberes empíricos. Del Ben (2003) acredita que para ensinar música são necessários tanto conhecimentos musicológicos como pedagógicos. Além disso, a autora defende que o ensino da música deveria ser uma escolha e não uma necessidade de quem não consegue atuar no campo profissional que gostaria, de forma a não relegar a docência a uma semiprofissão ou subprofissão.

Ao não assumirem a atuação de professor como parte de sua profissão, os músicos acabam não se preocupando com a formação pedagógica, o que os leva, em muitos casos, a reproduzir o processo de aprendizado próprio, seguindo padrões de seus antigos professores, ou aprendendo através da própria experiência. Nem sempre isso é ruim, entretanto é limitado. Se guiar pelos modelos de antigos professores, faz parte do desenvolvimento do perfil de professor. Weber (2014) considera a docência como uma profissão que se tem um período extenso de observação anterior à sua prática, quando o próprio sujeito era aluno. "Esse 'período de observação' auxilia, contribui e, muitas vezes, determina as ações para a docência" (WEBER, 2014, p. 74). No início da docência os antigos modelos são importantes referências para o professor iniciante, entretanto para Weber (2014) esta imitação não torna o bacharel professor. Para tanto, ele precisa estar atento às diferentes demandas e necessidades dos alunos, sendo capaz de adaptar metodologias e ferramentas de ensino. Segundo a autora:

> Determinar a formação ideal para um professor de instrumento não é tarefa fácil, visto que para isso ele precisará ter conhecimento tanto da técnica e da performance (o saber tocar), quanto dos aspectos pedagógicos (o saber ensinar) do instrumento, e da sensibilidade em relações com os alunos e colegas de profissão (saber ser) (WEBER, 2014, p. 67).

2.3 O modelo curricular dos bacharelados em música

Um assunto recorrente nos trabalhos acadêmicos pesquisados é o modelo dos cursos de bacharelado em música, as disciplinas que formam sua matriz curricular e os objetivos do curso em relação à formação de seus alunos. A problematização levantada por vários autores[23] é que os cursos de bacharelados no Brasil ainda seguem, majoritariamente, o modelo conservatorial, que se mostra muito limitado em conteúdo e ideais de formação, e que não condizem mais com as necessidades do músico frente ao mercado de trabalho.

Acontece que os primeiros cursos de ensino superior de música do Brasil se estabeleceram a partir da incorporação de conservatórios de música, como foi o caso, por exemplo, da Escola de Música da UFRJ (BARROS, 2019, p. 68), e da Escola de Música da UFMG (UFMG, 2023). Antes de se tornarem cursos de ensino superior, o currículo dos conservatórios brasileiros foram baseados no *modelo conservatorial*, assim nomeado por alguns autores (BARROS, 2019; COUTO, 2017; SOUZA, 2019). Este modelo se refere ao currículo do Conservatório de Paris, que se destacou e "tornou-se o portador de uma estrutura de ensino considerada modelo, norteadora de todos os demais conservatórios criados mundo afora, inclusive no Brasil" (COUTO, 2017, p. 53). O modelo conservatorial valoriza a performance individual e o virtuosismo (COUTO, 2017; BARROS, 2019). O professor é o detentor do conhecimento e quem decide os conteúdos e qual será o programa desenvolvido pelo aluno. Para Barros (2019, p. 66) isso condiz com a crença de "quem sabe fazer, sabe ensinar", ou seja, não existe uma preocupação com o preparo pedagógico do professor.

A quebra com este modelo, que não atende mais às necessidades de formação do músico bacharel no Brasil, não é algo tão simples, pois envolve duas questões importantes que mantêm vivo o modelo conservatorial nos cursos de bacharelado das instituições de ensino superior (IES): (1) o modelo de estrutura da grade curricular, as disciplinas que o compõem e o ideal de formação proposto para os bacharelandos; (2) o próprio corpo docente que, muitas vezes formados nos modelos tradicionais de ensino de música

[23] A saber: Barbeitas, 2002; Weidner, 2011; Barros, 2019; Souza, 2019.

reproduzem este modelo, ora consciente ora inconscientemente (BARROS, 2019). Como afirma Pereira (2013), a mudança para além de estrutural, precisa ser cultural, o modelo conservatorial ainda está intrínseco em nós, músicos, que recebemos a formação no modelo conservatorial direta ou indiretamente, por isso é um processo que demanda tempo e desejo de mudança.

A discussão sobre a reformulação dos currículos do bacharelado em música existe há mais de vinte anos, haja vista a pesquisa de Louro e Souza (1999) que estudou a grade curricular de diversas universidades, buscando nos cursos de bacharelado disciplinas voltadas para a formação pedagógica. A necessidade de incluir a formação voltada à docência para os bachareis é comentada por muitas das pesquisas que percorrem diferentes caminhos para chegar a uma conclusão: a docência é uma área real de atuação profissional para o bacharel e precisa ser prevista no curso de bacharelado, que deve incluir a formação pedagógica para os alunos.

Entre os trabalhos consultados, existe uma discussão em relação a qual curso seria o responsável pela formação do professor de instrumento, bacharelado ou licenciatura, já que o foco desta última é a educação musical. Na visão de Glaser e Fonterrada (2007, p. 31) o bacharel recebe uma formação "sólida em conhecimento de repertório e técnica de execução" e, por isso, seria "o profissional mais adequado para transmitir essas informações às gerações futuras". As autoras admitem a lacuna que este profissional tem em relação a formação pedagógica e a prática de ensino, mas para elas a solução não está no curso de licenciatura já que estes "são direcionados para o ensino de Música em escolas de nível fundamental e médio, o que representa um universo muito diferente da prática do ensino do instrumento e trabalham com outros objetivos, que não a formação do instrumentista professor".

Mais recentemente, uma nova modalidade de formação vem surgindo no Brasil que é a licenciatura em instrumento. Este curso tem como proposta formar o músico para atuação principalmente docente, especializada em seu instrumento, mas também para a performance. Apesar da proposta muito interessante, são poucos as universidades que possuem este curso em âmbito nacional[24]. Não seria razoável considerar que a solução do nosso problema de formação dos professores de instrumento seria o de abrir novos cursos

[24] "A primeira universidade a instituir a Licenciatura em Instrumento no Brasil foi a Universidade Federal de Goiás (UFG), no ano 20009. Outras universidades que também já possuem este curso são: UEMG, desde 2001; UEA, desde 2001; UFU, desde 2006; e UFJF, desde 2016" (SANTOS, 2023, p. 47).

de licenciatura em instrumento pelo país. Frente à urgência da inclusão de formação pedagógica para os músicos, a solução mais plausível para o momento, nos parece ser a inclusão de disciplinas e conteúdo voltado a pedagogia nos cursos de bacharelado, como medida provisória, dado que a inclusão de novas disciplinas a um curso já existente parece ser menos burocrático se comparado a instituir uma nova modalidade de curso.

Isso significa que é inegável a necessidade de incluir disciplinas que tratem especificamente da pedagogia do instrumento nos cursos de bacharelado em instrumento, informado e preparando os alunos para a realidade da prática docente. Disciplinas nas quais eles possam obter informações sobre a pedagogia do instrumento, assim como praticar o ensino. Em relação a isso, um dos colaboradores de Weber (2014) traz a seguinte colocação:

> Acho a questão da prática, não instrumental, mas a prática de dar aula ou de assistir alguém dando aula e se discutir sobre essas questões é o que falta. Porque isso é uma questão óbvia, pra ser instrumentista eu vou ter que praticar esse instrumento, pra eu ser um bom professor eu vou ter que praticar o ato de dar aula (WEBER, 2014, p. 57).

3. Pesquisa com professores: a formação pedagógica nas IES

Parte dos objetivos da nossa pesquisa era buscar cursos de bacharelado em violino no Brasil que oferecem algum tipo de formação ou possibilitam o contato para os bacharelandos com a pedagogia do instrumento. Optamos ter como recorte os cursos das universidades públicas brasileiras e realizamos a pesquisa por meio de questionários online enviados a professores de violino de universidades públicas brasileiras. A pesquisa com professores foi realizada em duas etapas. A primeira tinha como objetivo verificar a opinião dos professores universitários sobre a importância do contato com a pedagogia do violino durante a graduação; buscar informações sobre como é proporcionado ao aluno o contato com a pedagogia do violino e a prática de ensino; e quais temas os professores consideravam importantes de serem abordados em uma disciplina de pedagogia do violino.

Responderam ao primeiro questionário 25 professores, que representaram 17 universidades. As respostas mostraram que 100% dos professores concordam que é

importante para os estudantes entrarem em contato com a pedagogia do instrumento durante o curso de bacharelado e todos eles afirmaram incentivar e/ou possibilitar esse contato de alguma forma, por indicações de leitura, orientação informal, ou disciplinas que tratem do tema. Em relação à prática docente, 72% das universidades possibilitam meios dos alunos experimentarem a docência de alguma forma. Os professores trouxeram como sugestões de temas para uma disciplinas assuntos como: métodos e metodologias de ensino; abordagem histórica da pedagogia do violino; técnica do instrumento; iniciação ao violino; ensino nos níveis intermediário e avançado; pedagogia, cognição e psicologia; prática de ensino; diferentes realidades de ensino; organização do estudo; organização do repertório; e consciência corporal.

Das universidades representadas pelos professores colaboradores, somente 58,8% possuem disciplinas voltadas à pedagogia do violino. Apesar disso, 84% dos professores são a favor da inclusão de disciplinas de pedagogia do violino nos cursos de bacharelado. As justificativas dos professores envolvem a visão do mercado de trabalho, o preparo para a docência, os benefícios para os próprios alunos e a docência por necessidade. Todas elas se aproximam das necessidades emergentes levantadas e defendidas por diversos autores na nossa fundamentação teórica. Isso demonstra que os professores colaboradores parecem estar conscientes da realidade de trabalho dos bachareis em nosso país, além de valorizarem o aprendizado da docência tanto para se ensinar quanto para o auto-aperfeiçoamento dos alunos.

A segunda fase da pesquisa com professores foi realizada com parte dos professores que na primeira fase afirmaram que na universidade onde lecionam já existem disciplinas de pedagogia do violino. Nesta etapa 11 professores responderam ao questionário, representando 8 universidades, que teve como objetivo coletar dados sobre as disciplinas de pedagogia do instrumento já existentes nas universidades, quais assuntos são abordados e como funciona a prática de ensino.

A pergunta sobre os temas abordados na disciplina foi formulada a partir das respostas recebidas no primeiro questionário. Os professores deviam selecionar todos os temas que fazem parte dos conteúdos da disciplina de pedagogia do violino de sua universidade. Os temas que mais se sobressaíram foram métodos e metodologias, técnica do instrumento, consciência corporal e prática de ensino. As respostas demonstraram que 81,8% das disciplinas contam com prática de ensino para os alunos, seja por meio de (1)

simulação de aulas entre os próprios alunos da graduação e (2) laboratório de prática de ensino com alunos externos à graduação. Por simulações, consideramos a prática de ensino de forma "teatral" entre os próprios alunos participantes da disciplina, onde um é o professor e outro o aluno. Essa é uma opção interessante, principalmente quando não se é possível ter alunos externos à disciplina, ou mesmo para um primeiro contato com a prática de ensino. Já o laboratório de prática de ensino, envolve qualquer situação de prática de ensino proporcionada aos matriculados nas disciplinas de pedagogia do violino, na qual os alunos fossem externos à graduação, ou à própria classe.

A partir das respostas dos professores colaboradores percebemos que as universidades tinham modelos de disciplinas muito distintos entre si. Em relação à quantidade de semestres as respostas variaram entre um a quatro semestres. Algumas disciplinas eram focadas em um ou dois instrumentos (violino e viola) e outras englobavam todas as cordas friccionadas. No caso desta última, um dos colaboradores explicou que na universidade em que atua a disciplina é ministrada para os alunos de cordas friccionadas e é dividida entre os docentes dos quatro instrumentos. Também a prática de ensino acontece de várias formas desde simulações, até por meio de projetos de extensão e alguns contanto com a supervisão de um professor mais experiente.

A pesquisa com professores colaboradores auxiliou o trabalho de diferentes formas. Primeiramente, constatamos que os professores consideram importante que os bacharelandos tenham contato com a pedagogia do violino, e a maioria concordou que se ter disciplinas de pedagogia no curso é relevante. Também obtivemos um panorama dos cursos que possuem disciplinas de pedagogia do violino/ou cordas, os diferentes assuntos que são abordados como conteúdo e os diferentes modelos de disciplina, que podem servir de referência para outras universidades, auxiliando-as a incluir disciplinas desse tipo conforme as possibilidades de cada programa. Os relatos dos professores resultaram em um rico material que contribuiu para o desenvolvimento da disciplina teste e do produto final da pesquisa.

4. Disciplina teste de pedagogia de cordas friccionadas

A disciplina teste foi realizada em dois semestres (primeiro semestre de 2020 e segundo semestre de 2022) com duas turmas de alunos diferentes. Nomeada "Princípios básicos de pedagogia de instrumentos de cordas para estudantes do bacharelado", a

disciplina tinha por objetivo introduzir os princípios da pedagogia do instrumento aos alunos. Ela foi idealizada e ministrada pelo Prof. Dr. Emerson De Biaggi (orientador da pesquisa) e por esta autora, que atuou como estagiária do Programa de Estágio Docente (PED). A disciplina foi oferecida aos alunos de música do Instituto de Artes da Unicamp como optativa livre do curso de bacharelado em música. Os alunos participantes deveriam tocar algum instrumento de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo). Apesar do foco da pesquisa estar na pedagogia do violino, foi decidido realizar a disciplina para alunos das cordas friccionadas pelo principal motivo de viabilizar a realização das disciplinas, com mais alunos inscritos, preenchendo um número mínimo de vagas. Além disso, consideramos que, por muitos pontos da pedagogia das cordas serem semelhantes, essa abordagem poderia contribuir para os alunos de diferentes instrumentos.

A estrutura e os conteúdos abordados na disciplina foram decididos a partir de duas bases: a pesquisa realizada com os professores de violino das universidades públicas brasileiras e as experiências docentes do orientador e da pesquisadora, seus diálogos e discussões. Os conteúdos escolhidos para serem tratados nas disciplinas foram separados em teóricos e práticos. Na parte teórica abordamos um panorama histórico da pedagogia do violino, passando por alguns dos principais professores-violinistas da história, e temas relacionados à pedagogia, didática e cognição, que não tratam da parte técnica do ensino, mas que são importantes para a formação integral do professor. Já na parte prática trouxemos temas relacionados à iniciação do aluno no instrumento, passo-a-passo do ensino/aprendizagem, ferramentas de ensino, observações de aulas e até mesmo exercícios práticos, com simulações de situações de aula.

A primeira aplicação da disciplina, no primeiro semestre de 2020, contou com uma inesperada mudança na estrutura do curso ocasionada pelo isolamento social durante o período da quarentena da COVID-19. As aulas tiveram que acontecer online e, devido a isso, não conseguimos realizar as práticas de ensino. Dessa forma, a disciplina focou na parte teórica, abordamos a parte prática (mas sem realizar simulações de prática entre os alunos) e realizamos observações de aulas de professores mais experientes (como parte dos conteúdos práticos). Após a primeira aplicação da disciplina e os resultados obtidos, tanto em relação ao *feedback* dos alunos como por meio de discussões entre o orientador e a pesquisadora, decidimos reaplicar a disciplina de forma que pudéssemos realizar melhorias na estrutura e nos conteúdos abordados.

Na segunda aplicação da disciplina, realizada no segundo semestre de 2022, procuramos sanar as lacunas tanto em relação à prática de ensino quanto em relação à inclusão de mais conteúdos específicos dos outros instrumentos (viola, violoncelo e contrabaixo). A prática de ensino permeou o segundo, terceiro e quarto blocos, por meio de conteúdo, reflexões, observação de aulas e muita ação (experimentação das ferramentas de ensino e simulações de prática de ensino). Em relação ao conteúdo específico de cada instrumento, neste semestre buscamos trazer professores especialistas dos outros instrumentos para enriquecer o conteúdo específico de cada instrumento. Além de um professor especializado em ensino coletivo de cordas para falar sobre o tema. Importante ressaltar que este semestre não foi uma continuação do anterior, mas sim uma nova experiência de disciplina teste.

Ambas as aplicações da disciplina teste trouxeram reflexões importantes para nossa pesquisa. Em relação ao público da disciplina, consideramos que realizar a disciplina agrupando as cordas friccionadas pode ser bastante rico para os alunos, ponderando todas as trocas que pudemos observar, principalmente na segunda aplicação da disciplina. Entretanto, os conteúdos da disciplina abordaram mais o violino e precisariam ser mais abrangentes, incluindo mais informações sobre os outros instrumentos. Em relação à quantidade de aulas, foi possível perceber que um semestre é insuficiente para abordar todo o conteúdo desejado, por isso, seria importante que fosse realizado mais de um semestre, em disciplinas sequenciais. As simulações de aulas auxiliam a incluir a prática de ensino na disciplina, entretanto, seria desejável que os alunos pudessem experimentar situações de ensino reais, que são mais desafiadoras, podendo contar com a supervisão de um professor mais experiente.

5. Resultados: proposta para a construção de disciplinas de pedagogia do instrumento

A primeira proposta do nosso projeto de pesquisa tinha como objetivo chegar a um modelo de disciplina de pedagogia do instrumento, que pudesse auxiliar cursos de bacharelado em música na inclusão na inclusão dessas disciplinas. Entretanto, ao longo da execução da pesquisa, percebemos que seria difícil, ineficaz e até mesmo ingênuo de nossa parte, apresentar um modelo de disciplina, já que as realidades das universidades e

dos cursos de bacharelado em música são distintas, com suas possibilidades e limitações. Percebemos, então, que melhor seria apresentar possibilidades: caminhos para a construção de uma disciplina voltada à pedagogia do instrumento (violino), ou mesmo do conjunto de instrumentos (cordas friccionadas). Para tanto, chegamos a seis pontos que consideramos como essenciais a serem considerados e refletidos no momento de se planejar uma disciplina de pedagogia do instrumento. Ressaltamos que estes resultados foram elaborados a partir do cruzamento do material gerado pelas três etapas desta pesquisa: revisão bibliográfica, pesquisa com professores universitários, e disciplinas teste.

5.1 Ressignificação da docência do instrumento

A ressignificação da docência está relacionada à mudança que vai além do estrutural, dos currículos. Partindo da consciência de que a docência do instrumento é uma realidade para muitos bachareis, é necessário que aconteça uma desmistificação da "profissão professor" do instrumentista e uma valorização desta face da nossa profissão. Para isso, é necessário que os professores das universidades incentivem os alunos a buscar informações e se interessar pela pedagogia do instrumento. Além disso, com base em todas as informações coletadas em nossa pesquisa, consideramos que as disciplinas de pedagogia do instrumento deveriam fazer parte do currículo obrigatório dos bacharelados, pelos seguintes motivos: (1) a docência é uma realidade do mercado de trabalho para músicos e diversas pesquisas comprovam que a maioria dos bacharéis dá aulas e precisam de preparo para essa atuação; (2) o benefício para os próprios alunos do curso ao estudarem sobre a pedagogia do instrumento, promovendo auto conhecimento, auto reflexão, desenvolvimento e aperfeiçoamento como músicos e instrumentistas; (3) desmistificação da docência como algo menos prestigioso do que a performance. Como Souza (2019) defende, é dever da universidade preparar os estudantes para o real mercado de trabalho e por isso, essencial a formação, mesmo que inicial, para a docência do instrumento.

5.2 Conteúdo abordado nas disciplinas

Os conteúdos escolhidos para compor uma disciplina, ou um conjunto de disciplinas, voltadas à pedagogia do instrumento, dependem dos objetivos da disciplina, de seu público alvo e do tempo disponível para abordar os diferentes pontos e assuntos. Entretanto, acreditamos que existem alguns conteúdos, ou áreas de conteúdos, que são essenciais em uma disciplina como essa. Partimos dos conhecimentos que Weber (2014), coloca como essenciais ao professor de instrumento: *saber tocar, saber ensinar, saber ser*. O *saber tocar* já é bastante desenvolvido ao longo do curso de bacharelado, por isso acreditamos que a disciplina de pedagogia do instrumento deveria cuidar dos aspectos pedagógicos do instrumento (*saber ensinar*) e da sensibilidade frente às relações (*saber ser*).

Em relação ao saber ensinar acreditamos que assuntos essenciais são: a abordagem histórico-pedagógica dos instrumentos envolvidos na disciplina, métodos e metodologias de ensino, conteúdos teórico-práticos, observação de aulas de professores mais experientes e prática de ensino. Consideramos como conteúdos teórico-práticos os que são apresentados, comentados e discutidos para depois serem aplicados ativamente no ensino, como por exemplo: iniciação ao violino, o ensino no nível intermediário e avançado, técnica do instrumento, consciência corporal, organização do estudo, organização do repertório e diferentes realidades de ensino. Focando não somente em "o que" ensinar, mas também no "como" ensinar. Já o *saber ser* envolve conhecimentos relacionados ao humano, para uma melhor relação com as pessoas envolvidas no seu trabalho docente: alunos, pais, colegas e superiores. Além de ajudar o professor a lidar de forma mais consciente com o processo de aprendizagem do aluno, com temas sobre como se dá a aprendizagem e motivação do aluno. Esses conhecimentos não estão no âmbito musical, nem da pedagogia do instrumento, mas sim nas áreas de pedagogia, cognição e psicologia.

5.3 Prática de ensino

A prática docente é fundamental para a interiorização dos conceitos da pedagogia do instrumento. Várias das pesquisas comentadas neste trabalho[25] defendem que, além de disciplinas voltadas à docência, a prática de ensino é essencial para consolidar os

[25] Tais como as de: Weidner (2011), Kothe (2012), Souza (2019), Weber (2014), Weidner e Biaggi (2021).

conhecimentos. Entre os professores colaboradores da nossa pesquisa, destacamos a seguinte colocação: “Informações não são suficientes. A disciplina de pedagogia do violino tem que funcionar como um laboratório de atividades práticas” (SANTOS, 2023). É interessante observar como o professor define a prática docente como um “laboratório de atividades”, ou seja, na qual os alunos devem experimentar, testar seus conhecimentos e observar os resultados.

Nossa opinião é que a prática docente deve acontecer ao longo da(s) disciplina(s) e sugerimos que: (1) ela deve estar, de alguma forma, vinculada à disciplina de pedagogia do instrumento, de forma que os alunos primeiramente tenham contato com ferramentas e estratégias de ensino, desenvolvendo uma base de conhecimentos antes de iniciar a prática docente; (2) a simulação entre alunos da disciplina é uma forma simples e prática de iniciar a experiência da docência e deveria ser considerada como parte da disciplinas; (3) também é desejável que os alunos de graduação experienciem a prática docente em situações reais de ensino com a supervisão de um professor experiente que irá auxiliar nas dúvidas e dar *feedback* aos alunos, como um guia nessa experiência.

5.4 Quantidade de semestres

Acreditamos que a função das disciplinas de pedagogia do instrumento na universidade é iniciar o aluno ao assunto. Consideramos que, para dar uma boa base de formação para a docência do instrumento, são necessários minimamente dois semestres de forma sequencial para que os conhecimentos possam ser aprofundados e desenvolvidos, considerando ainda que quatro semestres seria um número ideal. Lembrando que, independente da quantidade de semestres possíveis para a realidade de cada IES, seria importante existir um equilíbrio entre conteúdos teóricos e a prática de ensino.

5.5 Público alvo da disciplina

Consideramos que as disciplinas de pedagogia do instrumento podem acontecer no formato individual (para um instrumento) ou para uma família de instrumentos. No caso de uma disciplina voltada à pedagogia de um instrumento específico, a vantagem é a possibilidade de maior aprofundamento nos conteúdos específicos do instrumento. No

caso da família de instrumentos, como a das cordas friccionadas, a primeira vantagem é ter mais alunos inscritos, viabilizando a realização da disciplina. Outra vantagem é proporcionar um entendimento de questões técnicas particulares a outros instrumentos, o que pode ser muito útil considerando o cenário de projetos de ensino coletivo com diferentes instrumentos em uma mesma turma. Além disso, nesse formato, a disciplina pode ser dividida entre os próprios docentes da universidade, trazendo conteúdos mais específicos de cada instrumento. Entretanto, acreditamos que disciplinas que abordem o ensino do instrumento de uma forma muito generalizada, para uma sala de instrumentos de diferentes famílias, por exemplo, não preenche a lacuna dos conhecimentos pedagógicos específicos de cada instrumento.

5.6 Formação do professor universitário para ensinar a ensinar

Aqui trazemos um assunto do preparo para a transmissão dos conhecimentos da pedagogia do instrumento. Considerando que na universidade os professores estão acostumados a trabalhar com alunos de nível avançado, é desejável que estes professores estejam preparados para falar com cuidado e propriedade sobre os diferentes estágios de aprendizado que farão parte do conteúdo da disciplina, partindo da iniciação do instrumento. Quando falamos de uma formação pedagógica para alunos da graduação, significa que os professores responsáveis por essa formação têm a missão de ensinar a ensinar. Ensinar seus alunos a ensinar novos alunos.

6. Considerações finais

Este trabalho tem como principal objetivo difundir o tema da pedagogia do instrumento e da formação docente para alunos de bacharelado, reforçando que esta última deve ser considerada como parte integral da formação do músico bacharel. Relatamos neste trabalho os resultados de uma pesquisa que teve como recorte o curso de violino e a formação para pedagogia do instrumento. Entretanto, o nome que escolhemos para o trabalho mostra tanto nosso desejo de expandir essa informação, abraçando os outros instrumentos da família das cordas, quanto os resultados que obtivemos, mostrando que existem mais de uma possibilidade para a construção de uma disciplina de pedagogia do instrumento.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a difusão da importância da pedagogia do instrumento. Também almejamos que as informações contidas nesta pesquisa e seu produto final auxiliem as universidades a implementar disciplinas voltadas à docência do instrumento para a família das cordas, assim como para diferentes famílias de instrumento. Que essa pesquisa possa contribuir para o olhar para a formação do bacharel, os conteúdos que são abordados durante a graduação e trazer reflexões sobre a sua reformulação. Para além da pedagogia dos instrumentos que as universidades possam ampliar seus horizontes formando seus alunos para as várias áreas e facetas do mundo da música.

Referências

BARBEITAS, Flavio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 75-81, set. 2002.

BARROS, Ricardo Abdalla. *Os professores universitários dos cursos de música e o desafio da construção dos saberes docentes*: um estudo com bacharéis. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. *A dialética social da pesquisa em música*: produção do conhecimento e autonomia profissional dos músicos performers na pós-graduação brasileira. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. *Revista da ABEM*, v.2, n.2, [s. l.], p. 68-73. 1995.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, Goiás, v.7, n.1, p. 27-49, 2007.

KOTHE, Fausto. *A Prática Docente de Bacharéis em Música Atuantes em Orquestras*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. Reformas Curriculares dos cursos superiores em música e formação de professores de instrumento. In: XII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. (12.). Salvador, 1999. *Anais...* ANPPOM / UFBA. Salvador, 1999.

OLIVEIRA, K. D.; SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L. Um perfil de formação e de atuação de professores de piano de Porto Alegre. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.20, 2009, p.74-82.

SANTOS, Marina Maugeri. *Bacharelado em Violino e o Preparo para a Docência do Instrumento*: caminhos para a inclusão de formação pedagógica. Campinas, 2023. 173f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

SOUZA, Euridiana Silva. *Da Arte de (Re)posicionar-se*: Educação Musical Superior e construções de identidades profissionais de bachareis em música que atuam no ensino. 262 f. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

UFMG. Escola de música da UFMG. Quem somos. Disponível em: <https://musica.ufmg.br/index.php/quem-somos-2/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

WEBER, Vanessa. *Tornando-se Professor de Instrumento*: narrativas de docentes-bacharéis. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

WEIDNER, Keroll Elisabeth. *Uma Década de Bacharelado em Cordas na UDESC*: estudo com os egressos dos cursos de violino e viola entre 2000 e 2010. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música/opção viola). Departamento de Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

WEIDNER, Keroll Elisabeth; BIAGGI, Emerson Luiz De. Atuação profissional dos egressos bacharéis em música do Instituto de Artes da UNICAMP: a profissão professor. In: XXV Congresso Nacional da ABEM, 25., 2021, [s. l.]. *Anais*... [s. l.], 2021. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/index.html>. Acesso em 29 ago. 2023.

Construir o cantar num território negro: uma escrevivência musical

Fabiana Cozza dos Santos
Unicamp
f234743@dac.unicamp.br

Regina Machado
Unicamp
reginama@unicamp.br

Resumo. Este trabalho é um relato de experiência da construção de uma voz a partir da vivência com tambores num território específico do samba urbano em São Paulo, a Barra Funda, considerada segundo o historiador Amailton Azevedo, uma micro-áfrica na cidade. A apresentação poético-acadêmica do texto é uma provocação, uma proposição de se fazer pesquisa tendo a oralidade e a vivência musical 'encarnada', como defende a autora, a partir de territórios negros que a proponente percorreu desde menina por influência de seu pai, ex-intérprete de samba-enredo da tradicional escola de samba Camisa Verde e Branco. A metodologia contextualiza o conceito de "escrevivência" proposto pela poeta Conceição Evaristo e alarga-se para problemáticas sobre corporeidades e memórias a partir da filósofa Leda Maria Martins, Muniz Sodré, Salloma Salomão, em pesquisas e estudos que se debruçam sobre as musicalidades e performatividades negras em diáspora, bem como outros espaços de fruição artística. Não há resultados objetivos no erigir da voz de uma cantora sob tais pilares, mas sim, a compreensão e a reflexão gestada pelo processo contínuo de investigação, observação e pesquisa de uma arquitetura artística ancorada radicalmente na alteridade, num cantar político de resiliência e resistência tendo o tambor como resposta, entidade e complemento do humano. O que existe é o ponto de partida. Trata-se de um estudo-trilha, um caminho que, tal qual o legado dos sambistas, deve ser escutado com a pele do corpo: a humana e a do próprio tambor.

Palavras-chave. Vocalidade, negritude, tambor, canto, musicalidade negra.

Title. **Building Singing in a Black Territory: a Musical Writing Experience**

Abstract. This work is an account of the experience of building a voice through drumming in a specific urban samba territory in São Paulo, Barra Funda, which, according to historian Amailton Azevedo, is considered a micro-Africa in the city. The poetic-academic presentation of the text is a provocation, a proposal to do research using orality and 'embodied' musical experience, as the author argues, based on black territories that the author has traversed since she was a girl, influenced by her father, a former samba singer at the traditional Camisa Verde e Branco samba school. The methodology contextualizes the concept of "escrevivência" proposed by the poet Conceição Evaristo and extends to issues of corporeality and memories from the philosophers Leda Maria Martins, Muniz Sodré, Salloma Salomão, in research and studies that focus on black musicalities and performativities in the diaspora, as well as other spaces of artistic fruition. There are no objective results in erecting a singer's voice under these pillars, but rather the understanding and reflection generated by the continuous process of investigation, observation and research into an artistic architecture radically anchored in otherness, in a political

song of resilience and resistance, with the drum as a response, entity and complement to the human. What exists is the starting point. This is a trail study, a path that, like the legacy of the samba dancers, must be listened to with the skin of the body: the human skin and that of the drum itself.

Keywords. Vocality, Blackness, Drumming, Singing, Black Musicality.

Escrevo este artigo com a voz e os pés. Ou melhor, com a voz herdada de pés apoiados e estruturados a partir do chão, tal qual os de Dona Ivone Lara e seu miudinho, os de Dona Dalva do Samba de Suardick, em Cachoeira, na Bahia. Tal qual os do mestre-sala Delegado, dançarino histórico da Estação Primeira de Mangueira, como os pés saltitantes de Mauricio Tizumba em meio à manifestação do congado mineiro, ou ainda os de mestra Madrinha Luziária, entidade que frequenta os terreiros da jurema sagrada no Nordeste, pés mesmos que fazem deslizar o corpo de mãe Zezé de Oxum, de 85 anos, do terreiro Ilê Obá Asè Iyalá Omyin, em Recife.

Começo a conversa pela base, nas raízes do corpo, na fundação para as demais estruturas ósseas e corpóreas, a que nos organiza e sustenta dinamizando nossos impulsos para o alto, para o topo, criando vertiginosamente uma relação chão-céu. Conversa que brota do assoalho para as folhas. Diálogo que risca o chão para instaurar-se como fundamento concebido por povos negros e indígenas.

Também me esforço para me fazer ouvir em primeira pessoa já que não há fenômeno mais pungente e imbricado à subjetividade do que a voz humana a partir de uma vivência encarnada. Não quero tratar essa mesma voz dando a ela roupagens que possam confundir o leitor, impessoalizando-a. Sou eu ecoando nestas linhas. Mas não só ou somente eu, individualmente. Não recupero ou firmo qualquer ponto sozinha. Ancoro este canto-texto no constructo *escrevivência* da poeta mineira Conceição Evaristo e sigo adiante de mãos dadas aos enredos que me constituem, os que virão pela memória da pele e à poesia que essa narrativa permite. É nessa força que improviso, rememoro, duvido, penso, resmungo, engasgo, cantarolo acompanhada dos meus, de outros, dos enredos que me enovelam enquanto mulher, negra, cantora, intérprete, sambista, artista-brasileira, afro-latina, nascida em São Paulo, no hemisfério Sul.

Escreviver permite adocicar as palavras quando estas são nossas, nos pertencem, autorizando-nos a conversar por melodias. Me rememora ainda a inclinar tempos ou fazer deles espirais a partir do corpo, morada das temporalidades e inscrição dos “gestos

primevos" (MARTINS, 2021, p. 21) que criam nossas marcas socioculturais, trançando linguagens que nos fazem lembrar, reagir, anunciar. *Escrevivência* que acelera e reduz a velocidade da língua, inventa fonéticas, modula tons, entonações e jeitos de dizer o que nem sempre nos autorizamos ou nos autorizaram enquanto pessoas negras. Ou ainda, como indaga Da Rosa (2022, p. 51) "nos alumiando a sina, o fundamento e a boniteza de revelar segredos, mas não de matar mistérios?". Dinamizar a grafia como se cantasse a partir de percepções e sensibilidades, imbricada num espaço-território - físico e simbólico - que garantiu ao meu corpo uma invenção, uma identidade e ainda uma subversão do cantar, próximo ao que Evaristo (2020, p.37) nos relata ao dizer sobre a escrita possível a ela:

> Nunca experimentei nenhum campo de domínio. Sempre experimento o campo da busca, o desejo de apreensão, mas nunca qualquer apreensão me deixou à vontade para viver a experiência do domínio. Por isso, uma escolha diversa. E nessa escolha, quero aproximar a linguagem escrita o mais possível da linguagem oral. Quero a dinâmica das palavras pronunciadas no cotidiano, as que movimentam a vida e não as que dormem no dicionário.[26]

Refletir e destrinchar o pensamento como faz a poesia, cujo compromisso não é com o tudo ou o todo, mas com uma certa espacialidade, uma suspensão daquilo que nos fixa à realidade, uma gestação no silêncio, uma textura de saberes, o que me faz questionar: ao que uma pesquisa artística deve dar conta de explicar e/ou justificar? Acredito que nossa natureza esteja aliada ao testemunho enquanto experiência, trajeto, mobilidades criativas em contraponto à validação e à reprodutibilidade, conceitos caros às ciências biológicas, médicas, exatas. Por isso a *Escrevivência* enquanto metodologia ou "*metodologira*", tal qual batizou o filósofo e prof. Dr. Rafael Haddock-Lobo (UFRJ e UERJ) sobre meus caminhos artísticos, especialmente, no álbum *Dos Santos* (2020). O termo é explorado em minha tese de doutorado[27] enquanto processo de trabalho.

[26] Trecho extraído do livro "Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo", organizado por Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes, 2020.

[27] O conceito nasce da reflexão com o filósofo Rafael Haddock-Lobo sobre meus últimos trabalhos (álbuns) e performances, com destaque para *DOS SANTOS* (oitavo disco de carreira), dedicado à temática do sagrado afro-indígena dos terreiros brasileiros. O termo "gira" é comumente utilizado por fiéis e praticantes das umbandas, da jurema do Nordeste, para designar a cerimônia, o encontro dos fiéis no terreiro para início dos trabalhos e culto às entidades sagradas. Quando o ritual começa, os praticantes organizam-se e se movimentam em sentido anti-horário. Segundo LOPES (2012, p. 125) a etimologia do termo advém, na língua Umbundo, de *chila* (*tjila*) traduzido por dançar ou ainda *ochila* que significa, lugar de dança. Em língua Bundo, o vocábulo pode significar processo, meio, método.

Me desafio a observar os estudos sobre voz e a construção de um cantar em diálogo com o tambor, que me acompanha desde menina, como se pudesse olhar de cima o tocar das ondas nas encostas de uma orla, delineando um corpo físico a partir dessa alteridade água-areia, voz-tambor. Ou ainda, tal qual propõe o martinicano Glissant, enquanto um extenso arquipélago, conceito que perfila o pensamento deste filósofo, poeta, romancista que propõe uma cultura da alteridade, da *crioulização*, das mesclas, onde "elementos de todo o mundo se misturam e criam algo inesperado" (2023, p. 29), o que se aparta e distancia de uma ideia de multiculturalismo onde não há confluências, mas a convivência de grupos que culturalmente não se enredam. Arquipélago que, dada a própria condição geográfica, é ponto de partida e chegada, absorvendo e sendo sorvido por pessoas e culturas diversas, gerando portos de ideias transculturais e mestiças.

> Penso que a ideia de arquipélago como lugar que nos permite começar a entender e a resolver as contradições do mundo deveria ser difundida. Os arquipélagos do Mediterrâneo devem ir ao encontro dos arquipélagos da Ásia e do arquipélago das Antilhas. Esses arquipélagos devem se encontrar, pois, em suas muitas ilhas, a interdependência e a diferença coexistem. (...) Os continentes nos oprimem. Eles são largos e suntuosos. Os arquipélagos possuem a propriedade de difratar, eles produzem diversidade e expansividade, são espaços de relação que admitem todas as incontáveis particularidades do real. (...) Eles abrem caminho para um mar de errâncias: para a ambiguidade, a fragilidade, a deriva – que não é o mesmo que futilidade. (2023, p. 21)

Outro constructo que contorna este artigo-reflexivo é o de *oralitura* elaborado pela professora, poeta e reinadeira Leda Maria Martins e que dialoga com o de *Escrevivência*. Se o primeiro, de forma sinóptica, grafa o que foi experenciado, ouvido e vivido de maneira coletiva, o segundo se instaura no pulsar daquilo que cria memória gerada por histórias, ritos, saberes ancestrais, dramaturgias, as mesmas que me inseriram ainda pequena num território negro-urbano e conduziram confecções artísticas a partir da observação, do contato e interesse pelas artes e expressividades negro-mestiças com a participação direta de atores como meu pai, músicos, dançarinos, pensadores, territórios de festa, via *corpovocalidades*[28] em performance. Se num primeiro momento isso aconteceu praticamente como um caminho natural do legado, da tradição e educação recebida no samba pelas mãos de meu pai Oswaldo, ao longo do amadurecimento artístico fez-se por paixão às artes negras e por compreender que há nessa transmissão e no ato de

[28] O termo tem sido utilizado pela profa. Dra. Regina Machado para aprofundar os estudos sobre voz, canção e corporalidades brasileiras.

espalhar "a semente" (valor ético, códigos de comportamento e morais, dinâmicas de relação, linguagens – verbal, musical, corporal, simbólica) a possibilidade de plantios múltiplos, de recriação e adequação a um tempo ao qual pertenço hoje. E de sobrevivência, reparação e reinvindicação do muito que foi apagado, silenciado e violado pelo colonialismo e o racismo.

Logo nas primeiras linhas deste texto introduzi a palavra e o objeto tambor à "sala" e a ele quero dedicar muito do que incorporei sobre cantar. Para uma filha de sambista e ex-intérprete de escola de samba[29], não haveria maneira mais pungente e vibrante do que apreender pelas ondas dos graves e agudos, e repicados de surdos, caixas, taróis, tamborins, repiques, chocalhos, agogôs. Guardo na memória da pele o estalar, a unidade pelo contato das palmas no canto do refrão, manifestação corporal primeva de uma ideia humanizada de membranofone. O saudoso e grande sambista Wilson Moreira reitera minha afirmação sobre o contato batucado das mãos no samba e, em 1989, com interpretação de Zeca Pagodinho, firmava os versos de "Formiga Miúda" [30] dizendo não apenas dessa invenção-curativa, chamamento coletivo que é a palma, mas contando-nos do poder de sublimação desse gesto, capaz até de /apagar uma dor da alma/:

A mão que afaga não afoga o trauma
E só se apaga uma dor da alma
Quando o samba esmaga a palma contra a palma
Quando o samba esmaga a palma contra a palma[31]

Bem, os tambores tomaram assento com seus ouvidos acesos e, tal qual os que conheci no candomblé, com suas bocas vertidas ao chão para que todos ouçam por força

[29] Meu pai Oswaldo dos Santos, conhecido na Barra Funda (bairro paulistano) por "Oswaldo Macú" ou "Oswaldinho" foi intérprete e campeão de samba-enredo pelo Grêmio Recreativo Escola de Samba Camisa Verde e Branco, fundada em 1953. Dentre alguns dos enredos que defendeu e gravou estão: Atlântida e suas Chanchadas, de 1976, assinado pelo compositor e carnavalesco Talismã. Link de acesso: Camisa Verde e Branco - 1976 - ATLÂNTIDA E SUAS CHANCHADAS. (youtube.com) ; Semana de Arte Moderna e Os Contemporâneos do Futuro (1978), de Airton, Ideval, Mário Luis, Luis Carlos, Neff Caldas e Wilson Freire. Link de acesso: Camisa Verde e Branco - Samba Enredo - 1978 (youtube.com)
Em 1979, defende Almôndegas de Ouro dos autores Ideval Anselmo, Camisa Verde e Branco 1979 (youtube.com)

[30] O partido-alto "Formiga miúda", de Wilson Moreira em parceria com Sergio Fonseca, foi lançado em 1989 por Zeca Pagodinho no álbum Boêmio Feliz com participação de Moreira. Posteriormente, 10 anos mais, Wilson grava o tema em seu álbum *Okolofé* repetindo a dobradinha com Pagodinho.

[31] Gravação de Zeca Pagodinho com participação especial de Wilson Moreira, no álbum de 1989 de Zeca, chamado Boêmio Feliz. Zeca Pagodinho - Formiga Miúda/Shopping Samba part.Wilson Moreira (youtube.com)

da vibração. Daqui para diante seguirão altivos escutando nossa conversa, este relato-reflexão, até o momento em que suas vozes se farão audíveis, convocadas ao nosso diálogo. Por enquanto, quero problematizar, brevemente, minha trajetória e formação musical.

Um pé dentro e outro fora da escola de música

Meus estudos formais sobre voz e canto começaram há praticamente 30 trinta anos, pouco antes de decidir e me dedicar à carreira artística. Os primeiros passos em direção ao desenvolvimento vocal foram dentro de uma estrutura que chamarei de clássica, com a figura do professor de canto, todos com formação erudita, o piano e uma sequência de vocalizes somado ao trabalho com terapia fonoaudiológica. O samba só adentrou a sala de aula próximo a audições do calendário de provas, em momentos de escolha de repertório, por insistência minha.

A ausência de uma abordagem vocal que observasse, reconhecesse e legitimasse minha negritude explicitada numa corporeidade sambística, reveladora de saberes incorporados por tradição e legados[32] oriundos de uma escola de samba e dos pagodes no fundo de quintal da casa onde nasci, me desanimava. Minha vivência e herança cultural paterna descortinavam experiências negras - sonoras (álbuns de diversos artistas) e de convívio (botequins, quadras de escola de samba, pagodes, rodas de samba, cânticos religiosos partilhados em família) – que bordaram todo um imaginário sociocultural inexistente na Universidade Livre de Música (hoje EMESP Tom Jobim) onde fui estudante, a despeito da sensibilidade de alguns docentes, especialmente da professora de canto Tuca Fernandes e do maestro Teco Galati. Foi nesses territórios negros, ou ainda, nessas *micro-áfricas*[33] - conceito elaborado pelo historiador Amailton Azevedo (2006) que dialoga e contextualiza espaços de socialização, resistência, vínculos familiares, comportamentos, valores éticos e morais, de criações negras peculiares na cidade de São Paulo, cujas tecnologias de invenção e a resiliência diante das violências cotidianas lhes

[32] SODRÉ, Muniz. Samba, o dono do corpo (1998). MARTINS, (Leda). Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela (2021).
[33] O conceito é fundamentado na tese de doutorado "A memória musical de Geraldo Filme: os sambas e as micro-áfricas em São Paulo", de 2006, defendida no departamento de História da PUC-SP. https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/12949/1/Tese%20Amailton%20Magno%20Azevedo.pdf

garantiu identidades específicas, organizações diversas e pertencimento – que senti prazer e uma alegria não traduzível tanto pela música quanto pela arte do canto.

> As construções das micro-áfricas só foram possíveis porque havia entre os descendentes de africanos em São Paulo fortes laços comunitários e a manutenção de um lastro de tradição oral. Sendo assim, elas não emergiram na vida dos grupos negros de forma mitificada; ao contrário, foram experiências concretas e históricas. Reagruparam fragmentos das memórias dos africanos nas musicalidades, na gestualidade do corpo, em aspectos religiosos e familiares, em formas de lazer e organizações culturais, políticas e educacionais. Todas essas experiências foram acessadas para recompor uma memória silenciada. (AZEVEDO, 2006, p. 35-36)

A casa de minha avó paterna, dona Sebastiana, era a última de um cortiço em que viviam cinco famílias no bairro do Sumaré e por muitos anos serviu de sede para encontros de meu pai com jovens amigos sambistas oriundos, em sua maioria, da região da Barra Funda, esta que se enquadra perfeitamente no conceito de *micro-áfricas* que enovela também bairros como os da Casa Verde, Campos Elísios, Bexiga, Vila Matilde, Penha. Importante trazer uma breve radiografia socioeconômica da região que historicamente foi frequentada e ocupada por trabalhadores negros que sobreviviam graças a atividades informais – serviços domésticos, braçais – labutando como estivadores, biscateiros, atuando nos pequenos comércios, na plataforma de trem, na linha de bonde elétrico, nos armazéns[34]. O Largo da Banana (atualmente área ocupada pelo Memorial da América Latina) funcionava também como um ponto de encontro de sambistas, engraxates, jogadores de tiririca, vendedores, entregadores de marmita, como foi o caso de um dos principais protagonistas e responsáveis pela difusão do samba paulista, Geraldo Filme, que auxiliava a mãe distribuindo refeições. Até o final da primeira fase do projeto de industrialização paulista que teve início nas últimas décadas do século XIX e estendeu-se até os anos 1930, a mão-de-obra negra foi preterida nas linhas de produção e no comércio, postos ocupados preferencialmente por imigrantes europeus. A crença era de que negros não gozavam de inteligência, habilidade e tampouco conhecimento técnico para assumirem tais funções, reforçando a construção ideológica e racista do Estado brasileiro de coisificação do negro, acentuada pela ampla difusão e os esforços na implantação do projeto eugenista, cujos ideais ganham força mundial no final

[34] SIQUEIRA, R. Lutas negras na Barra Funda (2021). Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 33, n. 3. e AZEVEDO, Amailton. A memória musical de Geraldo Filme: o samba e as micro-áfricas em São Paulo. Tese de doutorado defendida na PUC-SP (2006).

do século XIX a partir da publicação de *Hereditary genius* (1869) do médico inglês Francis Galtond (TAMANO, 2022). No Brasil, a corrente ganha adeptos fervorosos como o médico paulista Renato Kehl, um de seus mais destacados defensores ao longo da década de 1920, sob o argumento de "melhoramento genético", cuja estratégia seria o branqueamento da população e a consequente aniquilação do contingente negro.

Diante desta fotografia, a Barra Funda recebe o estigma de lugar de marginalidade por parte da sociedade paulistana, tornando-se palco de lutas, embates e resistências do povo preto que, já em 1914, respondia às opressões através da música reinventando-se pelo carnaval e sediando a criação do primeiro cordão carnavalesco da cidade de São Paulo, fundado por Dionisio Barbosa, o Cordão Barra Funda. Nascia ali, o embrião do trevo que se constituiu em 1953 enquanto Mocidade Escola de Samba Camisa Verde e Branco[35]. Criava-se nesse espaço um verdadeiro quilombo, conceito reinterpretado pela historiadora Beatriz Nascimento[36] (1989, 2007) para além do uso histórico diminuto que enquadrava o quilombo como lugar de fuga, esconderijo, ao contrário: pensar a escola de samba enquanto quilombo de sociabilidades e ações coletivas, preservação da memória, educação, conscientização da comunidade sobre seus direitos enquanto cidadãos, templos de criação e tecnologias através da arte e do carnaval.

Este breve contexto corrobora para refletirmos como este mesmo território foi jardim para corporalidades e vocalidades singulares que delinearam um tipo de sonoridade desenvolvida naquela futura escola de samba onde meu pai se tornaria conhecido pelos campeonatos trazidos ao longo da década de 1970, especialmente, e nos primeiros anos de 1980, períodos de acentuada repressão à população negra e suas expressividades. Tal afirmação faz jus, por exemplo, ao conteúdo ambíguo dos enredos das diferentes agremiações que não refletiam e tampouco dialogavam com a realidade marginalizada dos sambistas. Podemos pensar também que o discurso patriótico militar

[35] A Associação Cultural e Social Escola de Samba Mocidade Camisa Verde e Branco foi fundada em 4/9/1953 no bairro da Barra Funda, em São Paulo, por seu Inocêncio Tobias, conhecido por 'Mulata', e é considerada entre as comunidades de samba e historiadores como um dos pólos matriciais do samba urbano em São Paulo. Antes, porém, nasceu como Grupo Carnavalesco Barra Funda criado em 1914 por Dionisio Barbosa. O cordão teve suas atividades suspensas por perseguição da polícia do governo de Getúlio Vargas devido as cores verde e branco que os confundia com os seguidores da Ação Integralista Brasileira, partido ligado a Plínio Salgado. Com isso, o grupo interrompe seus desfiles em 1936 renascendo enquanto escola 17 anos depois.

[36] NASCIMENTO, Beatriz. Eu sou Atlântica, 2007. Documentário Orí, de Raquel Gerber, lançado em 1989. Link: Documentário: Orí | História e Cultura Africana e Afro-brasileira contada a partir da perspectiva do negro, tendo o emblema do Quilombo como pano de fundo. Um trabalho... | By Encanto NegroFacebook | Facebook

acentuado por valores morais rígidos e o conservadorismo de costumes podem ter influenciado, em alguma medida, a criação de enredos com ênfase a ícones nacionais, "heróis" bandeirantes, princesas, monarcas e todo um fulcro colonial. Particularmente, penso que não havia rota de fuga às agremiações diante da repressão e estas opções funcionaram, tal qual demonstra a secular história do samba, como estratégias de preservação e negociação pela sobrevivência. É legítimo considerar também a irreverência e crítica por parte dos carnavalescos ao sistema vigente ao trajarem corpos negros de reis e rainhas, exaltando-os e reverenciando-os como tais.

Esta cena começa a ser alterada em meados dos anos 1970 e avança para a década seguinte com o fervilhar e a solidificação da pauta antirracista, os movimentos de consciência negra[37] por direitos, as associações culturais com performances urbanas de afirmação da negritude (samba-rock, *hip-hop, rap, soul music*, sambalanço e outros) também inspirados na revolução civil norte-americana da década de 1960 que envolveu intelectuais do campo das artes, da política, da filosofia, líderes religiosos e outros.

Um corpo que canta a partir do tambor

Já adulta, nos anos 2000, ao retornar ao Camisa Verde com os próprios pés, reafirmei convicções e refleti sobre tais laços culturais que forjaram, de certa maneira, um jeito de cantar a partir da experiência que é se identificar e se dizer pertencente a uma cultura de samba, herança recebida de meu pai. Deparei-me por exemplo, com a tradição de famílias inteiras de integrantes frequentando a quadra, participando dos pagodes e eventos de arrecadação de verba para o desfile. Meu tio Valentim, à época com mais idade, pertencia então à velha-guarda da escola e ajudava a organizar os bailes e feijoadas que reuniam simpatizantes, turistas, frequentadores assíduos, fundadores.

Mas, tenho comigo uma lembrança privilegiada: a atmosfera sonora da bateria, cujas caixas, especial e distintivamente, marcam o ritmo do aguerê[38], toque dedicado ao

[37] CUNHA-JR, Henrique. Movimento de Consciência Negra na década de 70. Educação em Debate, ano 5, v. 2, n. 46, 2003.
[38] De acordo com Nei Lopes em sua Enciclopédia da Diáspora Africana (2004): "Um dos ritmos tocados pelos atabaques nos rituais da tradição dos orixás. É consagrado a Oxóssi, nos candomblés de nação queto. Do iorubá àgèrè, "tambor de caçador".

orixá Oxóssi, protetor da casa[39]. Numa breve radiografia da bateria, e em consulta com Douglas Alonso[40], percussionista, parceiro e colaborador de meu trabalho e ex-integrante do grupo, identifiquei que os surdos improvisadores do Camisa, conhecidos por surdos de terceira, ficavam livres e espalhados para ´mexer a batucada´, dar movimento à levada de sambas-de-enredo sambas de enredo, alguns históricos, como os que ouvi criados pelos grandes compositores Ideval Anselmo e Talismã e dirigidos pelos mestres de bateria Lagrila (Laudelino Francisco de Oliveira Filho), Divino (Valdevino Batista da Silva) e Neno (Roberto Moreira Junior), desde os anos 1970, e chegando até os 2000 com mestre Neno, respectivamente. É necessário destacar que a bateria é um corpo soberano para toda a escola e está submetida a uma temporalidade, a uma espacialidade bem como à assimilação de diferentes contornos e referências sonoras adotadas por seu diretor, que lhe confere uma qualidade musical sem perder a herança, a matriz que dá identidade e "RG" à batucada.

Mestre Lagrila[41], que chegou à quadra em 1974, por exemplo, trouxe quatro campeonatos para a agremiação calçados por sua experiência e bagagem cultural advinda, entre outros territórios, da experiência na Nenê de Vila Matilde, onde fez escola e chegou a ser diretor de bateria. Uma de suas contribuições e propostas ao ouvir a "Furiosa", apelido carinhoso do grupo de ritmistas da Barra Funda, foi alterar estrategicamente o naipe de tamborins e outros instrumentos agudos de lugar, tal como escreveu Mestre Thiago, ex-diretor de bateria da Barroca Zona Sul e Quilombo, em artigo publicado na

[39] A relação com o sagrado é umbilical no samba e as agremiações, em sua maioria, tem a música tocada pela bateria consagrada a algum orixá ou santo, como se diz popularmente. De berço também é a relação das ditas "comunidades" que dão contorno e firmam características peculiares à escola desenhado por laços familiares e forjados por diferentes tradições. O século XX marca profundamente as escolas que perdem o caráter de territórios de formação, educação, pensamento e culto das expressividades negras, ou ainda "quilombos" como diria Beatriz Nascimento em Orí (1989) para transformarem-se em negócios empresariais milionários a serviço de patrocinadores, mídia e, parte delas, da contravenção. A relação e trânsito de pessoas dentro das agremiações também sofreu mudanças e, em larga medida, houve o apagamento, a invisibilidade histórica de personalidades e saberes constitutivos destes grupos. Ainda assim, há alicerces que mantém as agremiações de pé, fundamentadas em sua gênese, em seus princípios e segredos: ala das baianas, velha-guarda, bateria, passistas, são alguns exemplos. A isso, damos o nome de "chão da escola", ou seja, personagens que fazem a defesa ética do pavilhão colocando seus corpos na avenida como invenção de realidades e escudo.

[40] Douglas Alonso, 42, é percussionista e entrou para o Camisa Verde e Branco aos 13 anos tocando pandeiro. Há 22 anos é meu parceiro musical e colabora com meu trabalho artístico em gravações, shows e turnês no Brasil e exterior.

[41] Laudelino Francisco de Oliveira Filho (mestre Lagrila) nasceu em 1944 na cidade de Santos. Filho de mãe que desfilava como baiana e pai violonista, teve seu talento musical aflorado desde pequeno. Começou como diretor de bateria na tradicional Folha Azul dos Marujos, da Zona Leste de SP, onde, posteriormente, construiu seu nome na Nenê de Vila Matilde. Foi eleito Cidadão do Samba de São Paulo, era compositor e professor, tendo formado gerações de ritmistas em todas as agremiações por onde passou. Mais informações: Lagrila: O mestre dos mestres (srzd.com)

revista Grupo Sampa[42]. Ou seja, os graves, objetos de maior peso e timbres escuros, assumiram as primeiras fileiras, propondo uma outra sonoridade e experiência musical aos próprios batuqueiros e no entorno – intérpretes, integrantes de alas, baianas.

É muito possível que a origem desta mudança esteja na raiz da formação do mestre. Em entrevista à escritora Ana Braia, o fundador e eterno presidente da escola de samba Nenê de Vila Matilde, Alberto Alves da Silva (seu Nenê, falecido em 2010), que alçou Lagrila à diretor de bateria da agremiação, explicou sobre o termo *culugundum* que descreve uma batucada peculiar e característica da Vila:

> (...) Esse enredo me faz lembrar da magia que existe no carnaval, da magia que vem lá da África. Porque escola de samba sempre mexe com magia. (...) Como o ritmo que fizemos na escola, da década de 50 até o começo de 70, o *culugundum*. É um ritmo meio de magia. Ela existe dentro da batida, embora nas escolas de samba existam pessoas de todas as religiões, menos os crentes, que acham o carnaval coisa do pecado, (2000, p. 98).

Enquanto intérprete de samba-enredo à frente do Camisa Verde, ou ainda, da "Barra Funda" - expressão comum tanto na quadra por parte de integrantes quanto de meu próprio pai, conferindo um ar superlativo à agremiação por ligar-se à história da fundação territorial do samba urbano de SP - seu Oswaldo contou em conversa-entrevista para minha tese de doutorado, sobre a relação da sua voz com o tambor. Ao lembrar dos ensaios e desfiles, dizia que o surdo de marcação (o que acentua o segundo tempo) era afinado na nota fundamental da tonalidade do samba e que isso, em caso de falha técnica ou problemas com os instrumentos acompanhadores (cavaquinho e violão) permitia que se mantivesse a tonalidade. A invenção, segundo ele, nasceu com o cavaquinista Xixa[43]:

> - Vamo afinar os surdos? (Xixa)
>
> - Vamo afinar o surdo, como, Xixa?
>
> - Traz o surdo de marcação. (Xixa)
>
> Aí o surdo que saía comigo na avenida, que ia conversar comigo na avenida, vinha afinadinho. (...) Então, às vezes dependendo da afinação que o mestre de bateria dava, se não tem um cavaquinho, você se perde um pouco. Então no início (da carreira como intérprete) era muito guiado por isso (pelo cavaco). Tinha que ter, gravar muito o tom que eu ia sair, sem harmonia (violão e cavaco), pra não vacilar, não quebrar a escola.

[42] O "mestre dos mestres", por Mestre Thiago. O "mestre dos mestres" - Revista Sampa
[43] Bernardo Costarelli Jr., conhecido no meio artístico por ´Xixa´, foi um cavaquinista e compositor muito ligado ao movimento do choro e do samba tendo discos lançados pela gravadora Odeon, Audio-Fidelity e Marcus Pereira. Teve parte de sua obra gravada por diversos conjuntos de regional. Mais informações em Xixa - Dicionário Cravo Albin (dicionariompb.com.br)

> Mas aí esse método, vamos dizer assim, de afinar o surdo que o Xixa (inventou) foi dando, melhorou.

Recordou-se ainda da passagem do mestre Divino como sendo o diretor que melhor o fez cantar. Em suas palavras:

> Essa cadência vem na quantidade de surdo que você coloca também. Você tem o surdo de primeira, o surdo de segunda e o surdo central. Se você colocar 10 (surdos), 10 e 10, vai ficar um absurdo. O (mestre) Divino tinha (cadência), trabalhava com três surdos: mais grave, que dava uma cadência e os surdos centrais, que cortavam: o cortador, que a gente fala (imita o surdo central ou de terceira) era um surdo que vinha entre o agudo e (o) grave, mas bem equilibrado. E o surdo de primeira e de segunda (que) forma, grava um agudo muito bem acertadinho. Então, a bateria do Divino, pra mim, era uma bateria de uma cadência que me deixava muuuito tranquilo.

Sobre cadência aqui, podemos entender o balanço, a ginga, a malemolência, características que contemplam saberes que se incorporam no fazer, no experimentar coletivamente, na percepção dos corpos dançando, '*swingando'* juntos. O primeiro depoimento de meu pai, especialmente o esforço na memorização da tonalidade com o surdo, dialoga com uma constatação que o historiador Salloma Salomão vem há alguns anos defendendo e difundindo:

> a musicalidade fundamental preta aqui vem desses instrumentos que são entendidos como rítmicos. Na verdade, são melódicos também os tambores. Há este preconceito eurocêntrico que diz que a melodia e a harmonia são europeias, fruto de uma racionalidade superior (...) o que é uma tolice! Porque os tambores são afinados melodicamente (Salomão, *apud* Da Rosa, 2023, p. 72).

Foi na dança e no repicar do surdo que dei meus primeiros passos na estruturação da canção, sentindo o ritmo pela vibração do couro e acomodando-a no peito através da ressonância tanto em sentido poético quanto físico. A esse respeito, Salomão ainda em diálogo com Da Rosa e Faustino (2023) afirma que "o grave africano é um elemento" e a voz humana está, para as musicalidades negras, obrigatoriamente em primeiro plano. Se pensarmos de forma estrutural e familiar, esta voz poderia assumir o papel de mãe enquanto linha-mestra, proposição melódico-rítmica, fundação. As respostas (coros, contracantos, intervenções musicais outras) são formadas por outras camadas que enovelam e criam dermes sonoras ao receberem os demais "parentes" ou instrumentos tal qual contextualiza o etnomusicólogo nigeriano Meki Nzewi (2020) ao contar sobre o

sistema musical centro-africano. Numa relação de voz e tambor, a arquitetura dos sons se dá pela memorização e pela repetição do registro de determinadas frequências. Meu pai rememorou experiências nos anos 1970, quando a estrutura técnica e sonorização dos desfiles ainda era precária e, não raro, falhava. Inúmeras vezes disse na entrevista que quando surpreendido pela ausência dos instrumentos acompanhadores (cavaquinho e violão) fosse por quaisquer imprevistos, seu Norte para manter a afinação do canto, era o surdo de primeira (que acentua o segundo tempo) afinado na nota fundamental da tonalidade. Salomão, na mesma entrevista para Da Rosa e Faustino (2023), afirma que o aprendizado relativo à tonalidade dos tambores começa cedo, quando as crianças são ensinadas a gravar uma região ou frequência de determinado membranofone, o que dialoga diretamente com a minha memória corporal diante de diferentes situações e performances onde estive rodeada deles. Não tenho ouvido absoluto, mas fui treinada musicalmente escutando, brincando e gostando dos tambores. Desde criança e posteriormente em experiências profissionais compreendi (e compreendo) que eles sugerem e disponibilizam espaços sonoros para a ação da voz em diferentes registros vocais na canção. Trata-se de uma sensibilidade e sensação absolutamente física. E aqui assumo que o meu treinamento como cantora foi corporal e sensorial. Nas aulas de consciência do movimento, iniciadas nos anos 2000 com o dançarino e coreógrafo mineiro Jorge Balbyns, discípulo de Klaus Vianna, a investigação dava-se pela exploração do corpo não apenas plasticamente, na performance e/ou ocupação do espaço, mas no toque, no tato, na pele em fricção com outros objetos e estruturas de contato - o chão, a parede, a corda, a água, o quente, o perfume, o tapete. A exploração sensorial apresenta-se, então, como um campo de investigação de si, terreno fundamental de escuta das memórias, sentimentos e sensações.

Até hoje, ao performar e cantar com tambores, busco sensorialmente onde está o som de determinado toque, a depender de qual membranofone (estrutura, tamanho, origem, função, linguagem) se apresenta como parceiro. Não raro, espalmo uma das mãos no peito e em outras regiões do corpo quando o tambor começa a cantar – baixo ventre, base da lombar - sem jamais esquecer dos pés que escutam a vibração. Trata-se de um recurso que chamo de *percurtir-acordar-lembrar-estar* inspirada e em alusão ao *continuum* das expressividades em África central condensado pelo filósofo e poeta congolês Bunseki-fu-kiau "batucar-cantar-dançar" (apud Ligièro, 2011) ou ainda tamborilar-cantar-dançar como escreveu Martins (2021) numa menção assumida aos

tambores. Em minha atuação como educadora e professora de canto o que proponho aos alunos é: bater à porta do corpo (pele, músculos, ossos) para despertar e tirar a fixidez das estruturas de dentro, escutando nosso tambor interno, em alteridade ao som do membranofone. Com estes pequenos movimentos resgatamos sensações e lembranças (cheiros, pequenas visões – *dejà-vù*, direções, sentimentos, pulsos, reações) para então nos fazermos presentes. Fu-Kiau afirma que o conhecimento é um movimento de "comunicação sensorial" entre o que é passível de ser visto e aquilo que não é. A isso, constrói que ouvir é ver que, por sua vez, é sentir. Nas palavras de Tiganá Santana, o constructo sobre o saber segundo Fu-Kiau é um "evento constitutivo dos entes e da esfera do impalpável, marcado pelas ondas e radiações (*minika ye minienie*), em constante comutação, as quais conferem o meio pelo qual a vitalidade do que há (em distintas moradas de temporalidade) se realiza e presentifica." (2020, p. 152)

O exercício do percutir o corpo, difundido em algumas práticas de movimento das quais experimentei (Klaus Vianna, Técnica Alexander, Roy Hart Technique) e entrelaçadas à experiência de diferentes mestres, me ancorava e rememorava fisicamente à medida que a vibração tomava conta. O toque das mãos reconhecendo a pele, apertando músculos, descobrindo comprimentos, direções ósseas, torções, fibras, assumia uma função materializante de registrar, endereçar, estabelecendo marcas à ressonância. Às ondas provocadas pelos tambores integrei o exercício vocal em "m" longo (na pedagogia vocal chamado de *humming*), uma espécie de *bocca chiusa*, e posteriormente abrindo para vogal "a" ("á", aberta, como no português) percebendo onde estes sons encontravam-se com o ecoar do tambor e assim, entocavam-se, fazendo cavernas, imagens que não são meras metáforas de linguagem, mas uma descrição do alojamento concreto de notas ao fundo do corpo. Foi dessa forma que apreendi e ainda desenvolvo o cantar.

Algumas visitas à quadra do Camisa me permitiram também assistir a momentos que antecediam a performance da bateria, quando os ritmistas, também chamados de batuqueiros, preparam os instrumentos. Mestre Neno auxiliava muitos de seus discípulos na afinação dos tambores. Me recordo de que ele assistia o aperto ou o afrouxar das chaves de metal ao redor do couro ou das peles sintéticas de surdos, caixas, taróis (caixas suspensas, tocadas apoiadas no ombro), repiques. Tampando um dos ouvidos com um dedo e mantendo a outra orelha livre, conferia os tons. A cada tentativa, mestre Neno pedia que o batuqueiro tocasse por alguns segundos para que ele desse ou não o aval sobre o instrumento e a afinação desejada e característica de sua orquestra. Como mencionei

anteriormente, cada agremiação tem personalidade e identidade sonora que é também tradução de uma filosofia do tocar, da música que se pretende, da história e legados ancestrais.

A voz que flutua na firmeza dos pés ancorados

A estruturação da canção como exercício cartesiano, cindido da ginga do corpo e da rítmica que dita não apenas o *beat*, mas provoca vocalidades múltiplas – estalos, sons onomatopaicos, sussurros, cacos (no caso do samba-de-enredo), sibilações, breques entre outros – me apartava, enquanto estudante de canto, do fulcro criativo e familiar no qual fui educada num primeiro momento.

Cresci ouvindo intérpretes brasileiras e estrangeiras do jazz. Verdadeiras criadoras. Entre elas, destaco Alcione perfurando o ar com o metal nobre de sua voz soando um trompete, instrumento que aprendeu a tocar menina, nas bandas de seu estado Maranhão. Vi e escutei também, inúmeras vezes, Elza Soares criar apoios e acentos que funcionaram como trampolins para notas agudas que trafegavam junto aos metais fossem os da bateria de Wilson das Neves ou das orquestras das quais fora solista. Elza é das vozes que encontrou os pés e voou, à medida que estes foram mola propulsora, trampolim para que saltasse. Em artigo publicado no Dossiê Samba, da revista Cult (2022), fiz a defesa de um cantar que pode agredir ouvidos coloniais por não ser plástico, higiênico, econômico, inodoro e seguir os parâmetros estabelecidos para um "belo canto". Ao contrário, acolhi um canto produzido por uma "garganta de carne" tal qual a filósofa italiana Cavarero (2011, p. 21) citou ao recuperar o conto "Um rei à escuta", de Ítalo Calvino. Afirmo no artigo:

> Levar a canção no maior balanço, dando o tom, a começar por esse que principia o mundo: o ritmo, o balanço, a ginga, a esquiva, o tropeço que ergue e mantém o corpo altivo, o movimento. Te via rindo tremendo os quadris, negaceando o tempo forte, mostrando os dentes porque "a carne mais barata do mercado é a carne negra", fazendo letrado salivar de inveja. E rosnando... rasgando a voz. A vida não aliviou para você, Elza. Mas você sorriu fazendo dela picadeiro. Talvez porque cantar também seja inventar magia com o peso da lata d'água na cabeça envergando o corpo que jamais tombou. "Não era o blues", como você negou numa entrevista ao lhe questionarem se os *drives* – uma de suas principais distinções vocais – haviam nascido nas plantações de algodão, ao sul dos Estados Unidos. O nome desse enredo era outro: fome! Corte enviesado da cana, moenda dos engenhos, o vermelho escorrido dos pelourinhos. Sua voz ecoa um Brasil que insistem emudecer: a mulher, a

> favela, o morro, as bocas famintas dentro de casa, a saudade do filho vencido pela miséria.
>
> Cantar não é uma questão de estética, mas de ética! Por isso era preciso cantar até o fim. O fim não é o que resta da linha. Era o sonho possível que nos legou o professor Paulo Freire. O sonho que para sê-lo é preciso escolher antes com o que não sonhar. Estética da carne de dentro, do avesso, a que não povoa vitrines nem faz proselitismo na Internet. A carne que carrega tempos e memórias dos que cruzaram a Calunga grande. (SANTOS, 2022, p. 24)

A respeito dos pés, especialmente, tenho recordação das primeiras aulas de consciência do movimento com o professor Jorge Balbyns, em que saber pisar era uma condição para estruturar todo o esqueleto pelo impulso, enraizando-se e crescendo pela musculatura da posterior, alongando sensorialmente até o topo da cabeça em direção ao céu numa oposição de forças – baixo/alto. Há, para além da questão anatômico-fisiológica da função dos pés, tal qual descreve Piret (1992, p.79) – impulsão, amortecimento, tensionamento - um sentido simbólico e que está amparado na cultura de povos negros e indígenas. Em manifestações e rituais afros e afro-indígenas assumimos o chão que pisamos enquanto entidade. É a ele que pedimos licença num gesto de encostar a ponta dos dedos das mãos (ao solo) e voltá-la à cabeça numa reverência ao que nos pertence, acolhe e identifica no candomblé, por exemplo. Sobre o chão nos deitamos reverenciando ancestrais, depositamos as folhas sagradas que recebem nossos corpos para o descanso. É sobre ele que as bocas dos tambores vertem-se ecoando sons para dentro da terra, no âmago do chão. É sobre ele que arrastamos os pés nus durante a gira que corre em sentido anti-horário designando a quebra com a cronologia ocidental e instaurando o tempo infinito. É sobre o chão que fazemos oferendas aos “santos”, orixás, inquices, voduns, termos que dialogam com as diferentes nações do sagrado negro-indígena a qual estamos nos remetendo. Este solo sagrado é morada dos ancestrais, mapa onde médiuns incorporados traduzem fundamentos nas umbandas, catimbós, juremas brasileiras. Não à toa Dona Ivone Lara entoava, num de seus versos mais famosos, “alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho”. O professor e estudioso de danças africanas Zeca Ligièro (2011) diz que o chão é o que estrutura não apenas o corpo, mas o ritmo no corpo guardando os segredos abaixo de sua superfície.

Cindir a voz do corpo é dos legados que mais me inquietam num determinado ramo da pedagogia vocal contemporânea - ancorada nos estudos fonoaudiológicos da escola americana de canto - que privilegia anatomia e fisiologia em detrimento à compreensão da voz enquanto fenômeno cultural assentado na performance e em suas

múltiplas singularidades. Aos povos não-brancos, o corpo é também morada e porto de restituição e reinvenção da existência fragmentada pela violência do colonialismo e do racismo e é nessa plataforma, ou ainda, nestas "telas de representação" como escreveu Stuart Hall (1998, p. 381), ou ainda neste "corpo-tela" conceito de Martins (2021) para abordar a inscrição de nossas memórias, corporeidades manifestas, heranças, que se dá a possibilidade de transmutação seja pela oralidade e suas variações, seja no movimento dançante destas "telas" e suas pinturas, acessórios, tatuagens, tinturas. Nas cabeças, cabelos e seus trançados onde foram desenhadas mensagens e geografias para aquilombamento, lutas, liberdade. Na música, como uma experiência das mais radicais da diáspora negra com a criação de novos povos após a travessia atlântica, firmam-se vocábulos, gêneros, miscigenações sonoras, linguagens que apontaram pensamentos singulares como aconteceu com o samba no Brasil, o jazz nos EUA, a rumba no Caribe e América Central, para sintetizar em alguns exemplos.

Beatriz Nascimento, no documentário *Orí*[44] (1989), problematiza a travessia marítima de pessoas escravizadas, exibindo a efervescência do pensamento negro a partir de diversas militâncias surgidas nos anos de plena ditadura militar, iluminando e centralizando na película o conceito de *quilombo* como espaço de poder, de luta, pertencimento e subjetivação. Dos jovens estudantes e intelectuais que ocuparam as universidades públicas a partir dos anos 1970 (re) construindo narrativas que não mais as da escravidão, às escolas de samba que arquitetaram espaços de humanidade às comunidades negras, *Orí* é obra caminhante que auxiliou (e auxilia) a erguer minhas defesas e pensamento enquanto artista-cantora. Uma fala da teatróloga, atriz e carnavalesca carioca Thereza Santos, no próprio documentário, ressoa nestas linhas quando afirma que as agremiações de samba eram verdadeiras "sociedades africanas recriadas em meio a adversidade". Por isso, é possível pensar o território que se *pisa* enquanto a terra a qual pertencemos e que nos garante recordar, ter e se alimentar do ventre que é a memória. É preciso aprender a pisar para cantar e decantar o mundo ao redor, o universo interno de cada um de nós.

[44] Orí, em iorubá, significa cabeça, mente e é um termo amplamente utilizado por pessoas de religiões de matriz afro-brasileira como o candomblé. O documentário da socióloga e cineasta Raquel Gerber, ainda hoje é fonte-pensamento sofisticada para se pensar os legados da travessia atlântica, África-Ocidente, os signos, os vultos e simbologias marcadas a partir desta experiência, bem como problematizar e discutir o conceito de quilombo, central nos estudos de Nascimento. Link para assistir ao filme: https://www.facebook.com/100068003666998/videos/677188599155700/

Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho

Quem entrou na roda tem que saber sair... Essa é uma máxima entre capoeiristas. Por isso volto aos pés e ao canto.

A despeito dos estudos anátomo-fisiológicos e seu valor e em oposição a determinadas linhas de pesquisa sobre voz cindidas dos aspectos socioculturais, sublinho que aprendi a cantar, feito centenas de artistas brasileiros, porque tive pés para riscar e me amparar no chão (chão-entidade; chão-pertença; chão-valores culturais), bem como sacudir o corpo como determinante para uma construção sonora. Pés que me ajudaram a estruturar o ritmo e a partir deste pilar, brincar, criar fazendo acentos, deslocando tempos, esgarçando notas, atrasando, acelerando, suspendendo, aguardando o desafio de outros pés e corpos para criar suas próprias respostas. Pés-locomotivas, pés-criadores que organizam e provocam a música do corpo. Balbyns foi quem primeiro chamou minha atenção a eles e questionou: como manter o equilíbrio corporal (re) aprendendo ou me percebendo a partir do chão? Incansavelmente dizia: Fabiana, calcanhar, metatarsos, ponta do pé! Calcanhar, metatarsos, ponta do pé! Bordas externas e internas! Troque e brinque com os apoios!

Descobrir “apoios” foi encontrar conforto, fundura, arar um terreno onde eu pudesse plantar meu corpo, tendo o chão como plataforma de sustentação, criação, inscrição e ponte para o mundo externo. Foi me conhecer, lembrar, refazer rotas, revisitar uma pequena cidade adormecida. Explorar meus pés do ponto de vista da mecânica do corpo trouxe recordações e me reconduziu à matriz de quem eu era e poderia vir a ser.

Pisar o assoalho com leveza como se fosse um trampolim para o movimento, deslizar reconhecendo e criando alterações e intimidade com o próprio peso, na relação de equilíbrio do corpo que não quer afundar-se, garantiu sentir esse mesmo corpo suspenso, não desmontá-lo ou deprimi-lo. Isso me fez acreditar que era possível flutuar, que cantar era uma maneira singular de tatuar o chão. Explorar os pés foi aprender a espalhar-me, distender-me, aumentando o diâmetro do corpo em cena e fora dele, fazendo dos pés, patas, tentáculos, e conduzindo essa sensação expandida às extremidades. Assim fui enraizando o cantar e tocando o mundo.

Arrisco dizer ainda, tal qual iluminou Nascimento (1989), que cantar assumiu o caráter de conscientizar-se sobre ser *o próprio quilombo*, afirmação que reposiciona o indivíduo na coletividade, numa rede de comunicação, de sociabilidade e ancestralidade, estabelecendo relações de pertencimento, identidade, criticidade. Aqui, há de se percorrer e discorrer sobre ambos os conceitos (pertencimento e identidade) com cautela para não reduzirmos a questão a essencialismos. Uma das problematizações de Hall (2006) é justamente como sujeitos fragmentados, localizando esta indagação na experiência da diáspora negra, são alocados nas identidades culturais? A ideia de nação e os sentidos de uma "comunidade simbólica", a "lealdade como valor", a condução e construção de uma narrativa nacional, a invenção da tradição e do "mito fundacional" e outros tendem a homogeneizar e apagar as diferenças. Mas, como também sustenta Nascimento (1989) ao assumir sua dimensão "atlântica", é na descentralização, no deslocamento e na mescla, que se faz possível pensar a libertação da cultura e dos estereótipos de tais povos. Ou ainda, como nos legou Glissant (2023), refletirmos a partir de uma cultura da crioulização enquanto fundamento utópico. Utópico não como sinônimo de sonho, mas enquanto ação a ser completada.

Rodas de samba, terreiros de candomblé, congados, maracatus, caboclinhos, folias de reis, cateretês, candombes, cocos, umbandas, emboladas, carimbós, bois e dezenas de expressões afro-indígenas brasileiras descortinam corporalidades, técnicas e desafios outros do cantar. Especialidades forjadas no saber iletrado da pauta musical ocidental, das salas de dança, dos bancos acadêmicos, mas tingidos pela poeira que toma corpos ao repicar de tambores, chocalhos, triângulos, gungas. Cruzamentos dançados que estriam e marcam a entidade ´chão´ na qual nascemos e para a qual retornaremos. Chão que é morada e linha vertical da ancestralidade segundo os bantos, mas também plataforma do *continuum* que o poeta e filósofo congolês Bunseki-Fu-Kiau considera ser o fundamento ético do sagrado em África como já citamos. Ou ainda, tal qual cantou Dona Ivone Lara, é o saber e a chancela para o bem-ser e o ´bem-escutar´.

Referências

AZEVEDO, Amailton. A memória musical de Geraldo Filme: o samba e as micro-áfricas em São Paulo. Tese de doutorado defendida na PUC-SP (2006).

BÉZIERS, Marie-Madeleine. A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psico-motora do homem. Tradução: Angela Santos. 3ª edição. São Paulo: Summus, 1992.

BRAIA, Ana. Memórias do Seu Nenê da Vila Matilde. Narrado por Alberto Alves da Silva (Seu Nenê) e organizado por Ana Braia. 1ª edição. São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

CAVARERO, Adriana. Vozes plurais: filosofia da expressão vocal. Tradução de Flavio Terrigno Barbeitas. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2011.

CUNHA-JR, Henrique. Movimento de Consciência Negra na década de 70. Educação em Debate, Fortaleza, ano 5, v. 2, n. 46, p. 47-54, 2003.

Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Organização: Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações: Goya Lopes. 1ª edição. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GERBER, Raquel. Documentário Orí. 1989. Link de acesso: https://www.facebook.com/100068003666998/videos/677188599155700/

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Que "negro" é esse na cultura popular negra? In: Da diáspora e mediações culturais. Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003, p. 335-349.

KAMAI, Freire e GRAEFF, Nina. Por uma musicologia "verdadeiramente" africana-brasileira: entrevista com Meki Nzewi. Revista Claves, João Pessoa, v. 9, p. 116-135, n. 14, 2020.

LIGIÈRO, Zeca. Batucar-cantar-dançar: desenho das performances africanas no Brasil. AletriA, Rio de Janeiro, v. 21, n. 21, jan-abr 2011.

LOPES, Nei. Novo Dicionário Banto do Brasil. 2ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo tela. 1ª edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

OBRIST, Hans Ulrich. Conversas do arquipélago. Hans Ulrich Obrist, Édouard Glissant; tradução Feiga Fiszon. 1ª edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

RATTS, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento/Alex Ratts. 1ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kaunza, 2007.

ROSA, Allan da. Ninhos e Revides: Estéticas e Fundamentos Lábias e Jogo de Corpo. 1ª edição. São Paulo: Editora Nós, 2022.

ROSA, Allan da. Balanço afiando: estética e política em Jorge Bem/Allan da Rosa, Deivison Faustino. 1ª edição. São Paulo: Fósforo, 2023.

SANTOS, Fabiana Cozza. Dossiê Samba, Revista Cult. Vol. 281, p.23-24.

SANTANA, Tiganá Neves. Ressonâncias e ontologias outras: pensando com o pensar Bantu-Kongo. Trans/Form/Ação, Marília, v. 45, p. 149-168, 2022, Edição Especial.

SIQUEIRA, Renata Monteiro. Lutas negras no Largo da Banana. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 281-300, set-dez 2021.

SODRÉ, Muniz. Samba, o dono do corpo. 2ª edição. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

TAMANO, Luana Tieko Omena. O primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929): as discussões em torno da eugenia no Brasil. Tempo, Niterói, vol. 28, n. 3, p. 31-55, set-dez 2022.

Técnica estendida no trompete: breve reflexão sobre o ensino em alunos iniciantes, intermediários e avançados.

Adenilson Roberto Telles

Universidade estadual de Campinas - Unicamp

E-mail: a211114@dac.unicamp.br

Prof. Dr. Paulo Adriano Ronqui

Universidade estadual de Campinas - Unicamp

E-mail: pronqui@unicamp.br

Resumo. Este trabalho propõe uma breve reflexão sobre o ensino da técnica estendida ao trompete em alunos iniciantes, intermediários e avançados. Com o intuito de identificar em que momento a técnica estendida pode (e/ou deve) ser empregada, foi realizado um levantamento bibliográfico e a elaboração de exercícios com diferentes graus de dificuldades, apresentando-os em aulas teóricas e práticas para alunos de graduação em trompete e em cursos livres de música que oferece o ensino do instrumento. Com o final do estudo, foi possível obter resultados específicos e direcionados para cada nível de aluno, o que possibilitou compreender quais competências envolvem as técnicas estendidas, bem como os fatores limitantes para seu aprendizado em diferenciados níveis.

Palavras-chave. Técnica estendida, Trompete moderno, Música contemporânea, Ensino de trompete.

Title. Extended trumpet technique: brief reflection on teaching beginners, intermediate and advanced students.

Abstract. This work proposes a brief reflection on teaching extended trumpet technique to beginner, intermediate and advanced students. In order to identify when the extended technique can (and/or should) be used, a bibliographic survey was carried out and exercises with different degrees of difficulty were developed, presenting them in theoretical and practical classes for undergraduate students in trumpet and also in free music courses that offer teaching of the instrument. At the

end of the study, it was possible to obtain specific and targeted results for each level of student, which made it possible to understand which skills involve the extended techniques, as well as the limiting factors for their learning at different levels.

Keywords. Extended technique, Modern trumpet, Contemporary music, Trumpet teaching.

1 – A técnica estendida no estudo do trompete: uma experimentação didática

Durante a história da música o trompete evolui e se modificou na sua estrutura e na sua técnica, aumentando cada vez mais os desafios na prática e no entendimento do instrumento.

Na investigação realizada no mestrado defendido por um dos autores e a experiência adquirida durante os anos na prática de música contemporânea, observou-se uma escassez de material didático adequado para estudo da técnica expandida para o instrumento. A partir dessa experiência, alguns questionamentos surgiram, tais como: Por que as técnicas estendidas são relacionadas entre professores e alunos como uma etapa avançada do estudo do trompete? Por que um aluno iniciante não estuda técnica estendida? Por que as escolas de música em seus programas de estudos não contemplam técnica estendida? Seria a falta de conhecimento dos Professores?

Diante desses questionamentos, a realização deste estudo teve o objetivo de experimentar uma metodologia de estudo ao trompete que envolvesse a didática e a prática de técnicas estendidas em distintos níveis de aprendizado do instrumento.

Para isso foram elaboradas 6 aulas expositivas e 7 aulas práticas sobre quatro diferentes técnicas estendidas do instrumento que foram oferecidas para 9 alunos de trompete de curso superior e 8 alunos do instrumento de curso livre de música.

Ao final do processo foi possível aferir a competências que envolvem as técnicas estendidas, os fatores limitantes para seu aprendizado e as possibilidades de aprendizado dessas técnicas nos diferenciados níveis de alunos pesquisados.

Como procedimento obrigatório do estudo, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa uma autorização para o seu desenvolvimento, o qual foi concedido[45]. A pesquisa

[45] **CAAE:** 12940319.4.0000.8142

foi realizada com alunos de Música (Trompete) do Instituto de Artes da Unicamp e com alunos de Trompete da Escola de Música do Estado de São Paulo (Emesp). Como parte de desenvolvimento do estudo, na Unicamp foi oferecida a disciplina AX 002 no segundo semestre de 2024 que abordou os tópicos de técnica estendida da pesquisa, com uma carga horária de 2 horas semanais. Na Emesp foram realizadas aulas individuais que também abordava o tema da pesquisa com duração de 1 hora ao longo do segundo semestre de 2024.

Para analisar o grau de dificuldade ou facilidade que o aluno poderia encontrar na execução das técnicas estendidas nos níveis iniciante, intermediário e avançado, foram selecionadas quatro diferentes técnicas estendidas, a saber: Glissando, Flexibilidade, Shake e Frullato.

Para compreender o nível de entendimento dessas técnicas, inicialmente foi elaborado e enviado aos alunos um formulário com perguntas sobre o conhecimento prévio dessas técnicas. Posteriormente foram oferecidas as seis aulas teóricas com conteúdo histórico, figuras de escritas musicais, gravações, comparações com diferentes intérpretes e explicações sobre o funcionamento e execução das técnicas estendidas pesquisadas. A próxima etapa do estudo compreendeu as sete aulas práticas, as quais foram apresentados os exercícios com diferentes níveis de dificuldade para avaliar e identificar o conteúdo indicado para cada nível. Para finalizar o estudo, novamente foi realizado um formulário para analisar o nível de compreensão e desenvolvimento dos alunos das etapas de aprendizado das técnicas apresentadas.

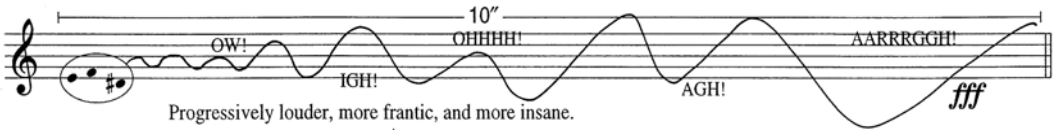
2 - Glissando de válvula, glissando de série harmônica e glissando com os gatilhos do instrumento.

O glissando é uma das técnicas expandidas possíveis no trompete derivadas das possibilidades de manipulação das válvulas, da série harmônica e dos gatilhos do instrumento, frequentemente usadas no Jazz e na música popular.

Blatter (1980) declara que: o glissando de válvula é a possibilidade de arrastar a nota inicial para a nota final, enquanto se movem as válvulas rapidamente.
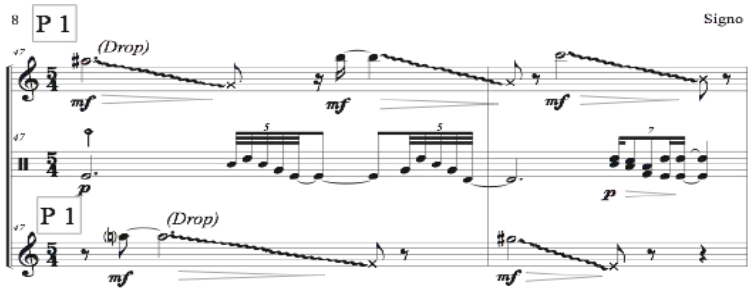
Durante o estudo, foram expostos aos alunos os diferentes modelos de escritas musicais, juntamente com vídeos de solistas de obras que compreendem esse tipo de técnica

Figura 1 - Meia válvula aleatória
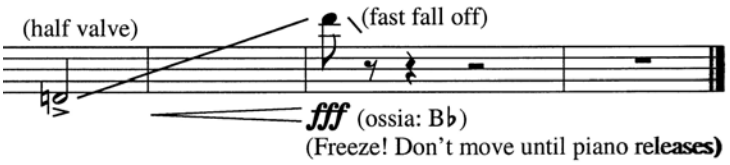


Fonte: *Solus*, 3 movement - Stanley Friedman. (1951)

Figura 2 - Meia válvula descendente



Fonte: Signo Sopro IX (*Mímesis*) (2019), glissando de válvula - Marcus Siqueira. (1974)
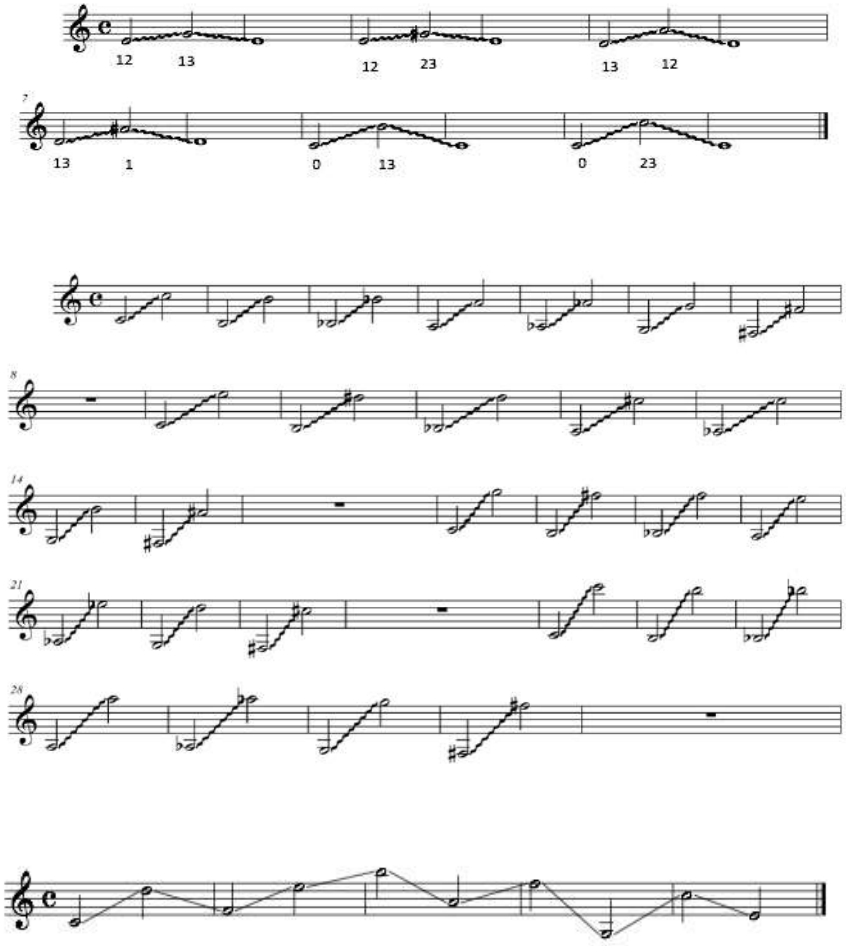
Figura 3 - Meia válvula ascendente



Fonte: *Masks (2011)*, 3 movement, last four measures - Dana Wilson. (1946)

Alguns exercícios foram apresentados aos alunos com graus diferentes de dificuldades, como exemplo:

Figura 4 – Exercicios de glissando
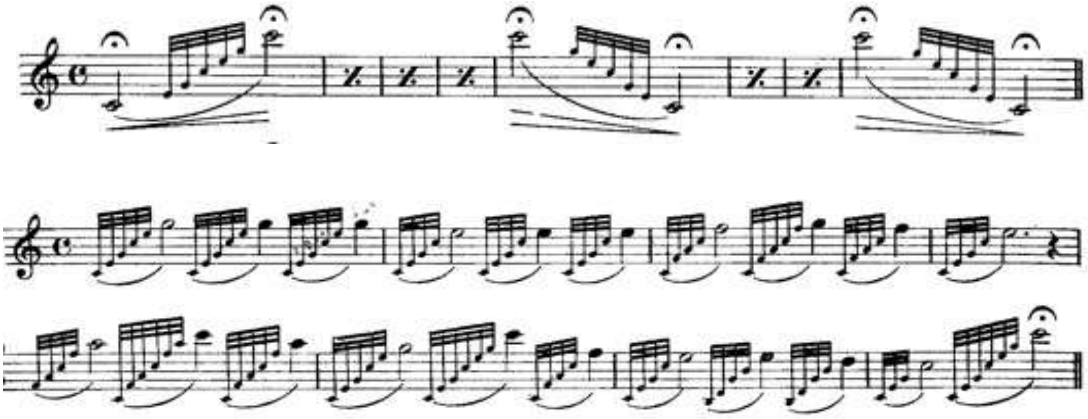


Fonte: Exercício elaborado pelos autores

Para obter um melhor resultado é aconselhado usar todas as válvulas possíveis em ½ posição, dando assim um melhor efeito no glissando.

O segundo tipo de glissando pode ser alcançado por meio da série harmônica. Wilson (2003) comenta que essa técnica é escrita com todas as notas indicadas.
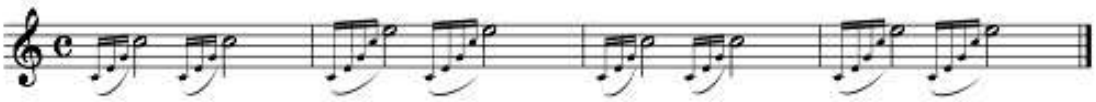
Figura 5 – Exercicios de glissando série harmônica





Fonte: Smith (1935)

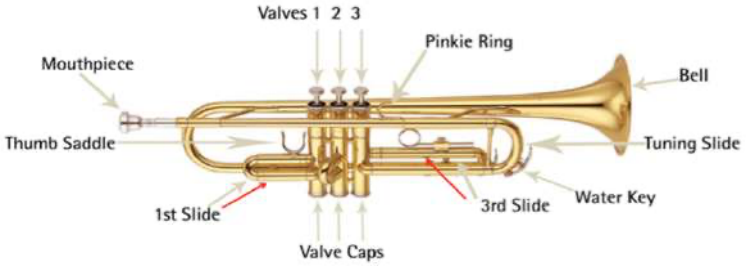
Figura 6 – Exercicio de glissando série harmônica iniciante



Fonte: Exercício elaborado pelos autores

O terceiro tipo de glissando pode ser alcançado por meio da manipulação dos gatilhos 1 e 3 do instrumento. O encurtamento ou extensão desses gatilhos de afinação fornece o efeito desejado.

Figura 7 – Bombas 1 e 3 do trompete destacadas em vermelho
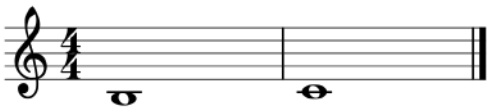


Fonte: https://www.normans.co.uk/blog/2014/05/caring-for-your-trumpet-cornet/. Acesso em: 24 de nov.

2024.

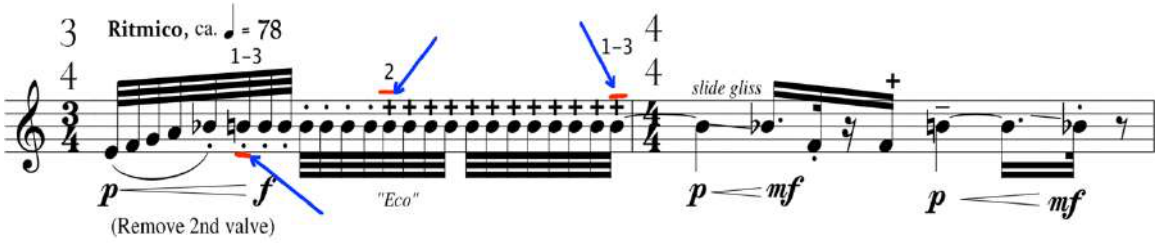
Esse efeito é realizado em quase toda a extensão do instrumento, porém as notas Si e Dó do registro grave do instrumento não possuem posição alternativa. Por essa razão, a sugestão encontrada foi a de flexionar os lábios.

Figura 8 – Notas Si e Dó que não possuem posição alternativa



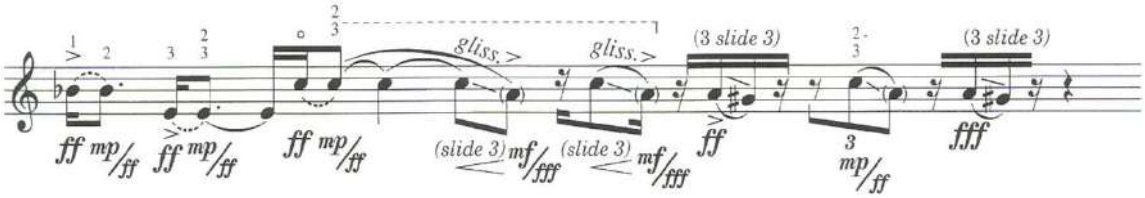
Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 9 – Glissando com gatilho



Fonte: obra “Matiz VIII” (2019) – Rodrigo Lima (1973)

Figura 10 – Glissando com gatilho
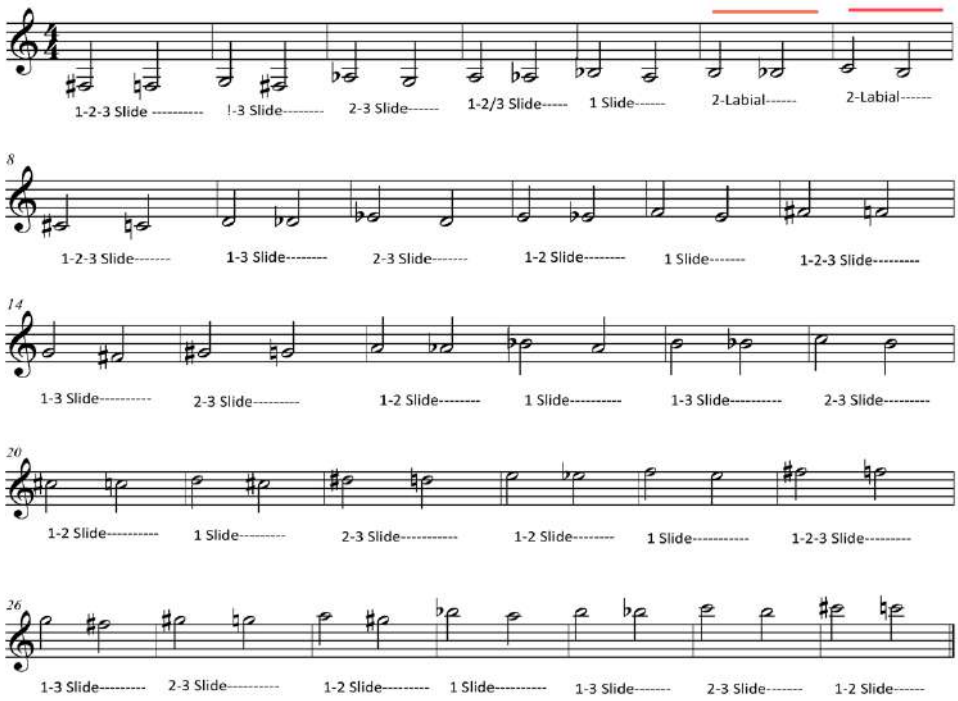


Fonte: Fonte: *Solus* – Fanfare (1975) - Stanley Friedman. (1951)

Dentro das possibilidades que o trompete oferece, foi elaborado um exercício como sugestão de execução para o glissando com o gatilho. O tracejado vermelho indica

que as notas Si e Dó não possuem posições alternativas para a execução do glissando. Para a realização deste efeito, sugere-se a flexibilização dos lábios.

Figura 11 – Exercício de glissando com o gatilho



Fonte: Exercício elaborado pelos autores

Durante a prática do glissando de válvula observou-se uma compreensão e facilidade na execução, contudo, os alunos intermediários e iniciantes, apresentaram uma dificuldade pelo fato de não possuírem ainda a extensão adequada para a execução integral dos exercícios.

No glissando de série harmônica foi identificado um grau maior de dificuldade, pois exige do aluno uma resistência muscular mais apurada. Contudo, os alunos avançados executaram a técnica com destreza, enquanto os alunos intermediários e avançados tiveram uma certa dificuldade com a região aguda do instrumento. Por sua vez, os alunos iniciantes conseguiram executar somente até a região média do instrumento e com uma velocidade lenta.

A técnica de glissando com os gatilhos do instrumento foi executada por todos os alunos. Porém, os alunos iniciantes, por não terem, todavia, uma larga extensão,

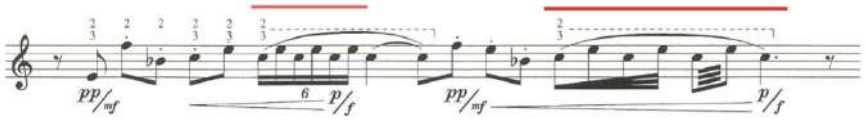
tiveram mais dificuldades para executar os exercícios na região aguda do instrumento.

3 - Flexibilidade de lábio

A flexibilidade de lábio é uma técnica de trinados executados entre duas notas ou mais que usam a mesma digitação, movendo-se livremente e com habilidade através da tessitura do instrumento em qualquer velocidade. A prática da flexibilidade desenvolve fluência em todos os registros do instrumento, o que permite melhorar a qualidade sonora além do controle em diferentes dinâmicas. Para que isso aconteça, é necessário o desenvolvimento gradual de alguns pontos básicos como:
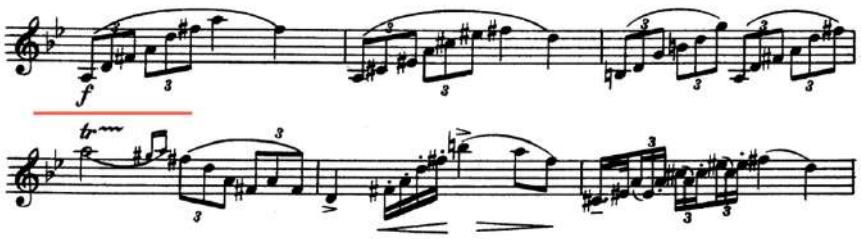
- **Vibração de Lábios** - essa técnica se alterada a cada mudança de nota.
- **Movimento da língua** - tem papel importante, pois é a responsável pelo controle e pela condução do ar através do uso de vogais (A-E I).
- **Músculos da face** - darão sustentação ao trabalho executado pelos lábios e pela língua. São os responsáveis por tensão-relaxamento dos lábios.
- **Coluna de ar** – mantem a velocidade com qualidade e quantidade necessária para cada execução.

Figura 12 – Flexibilidade labial entre duas notas
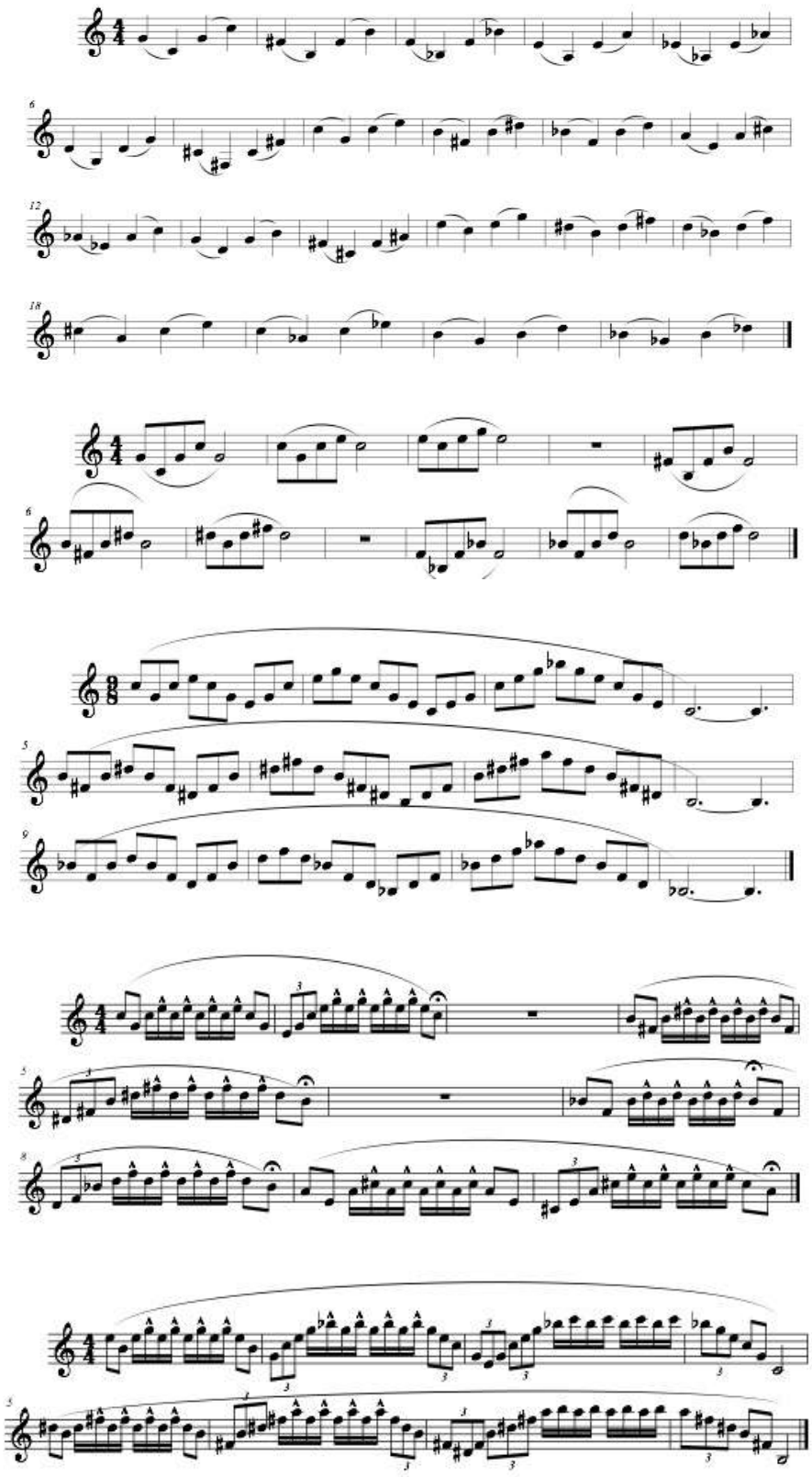


Fonte: *Solus* 4 movimentos Fanfare (1975) - Stanley Friedman (1951)

Figura 13 – Flexibilidade em grau conjunto



Fonte: Concerto em F minor (1899) – Oskar Böhme (1870 - 1938)

Figura 14 – Exercícios de flexibilidade labial



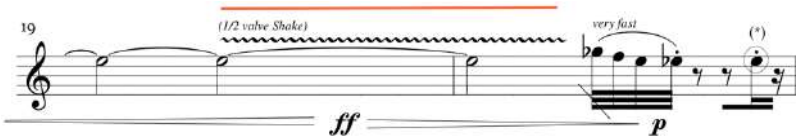
Fonte: Colin (1980)

Durante as aulas de flexibilidade os alunos avançados tiveram dificuldades com exercícios rápidos na região aguda. Os alunos intermediários conseguiram executar a técnica na região média e aguda, mas com uma velocidade moderada. Por sua vez, os iniciantes tiverem uma maior dificuldade, pois necessita de maior resistência muscular e extensão no instrumento. Contudo, executaram lentamente até a região intermediária do instrumento.

4 – Shake (normal, com vibrato, meia válvula com vibrato)

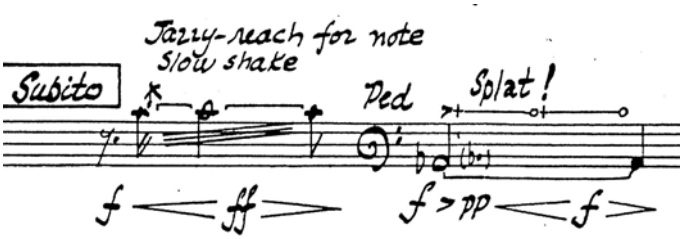
O shake é uma técnica que, além do controle do movimento da língua e da coluna de ar, primordiais para a execução da flexibilidade labial, deve-se empregar meios físicos para executar, os quais envolvem a mão do instrumentista com movimentos para frente e para trás. Esse movimento do trompete, combinado com a ação da flexibilidade labial, provoca um "tremor" e consequentemente a sonoridade almejada.

Figura 15 – 1⁄2 válvula com vibrato e Shake
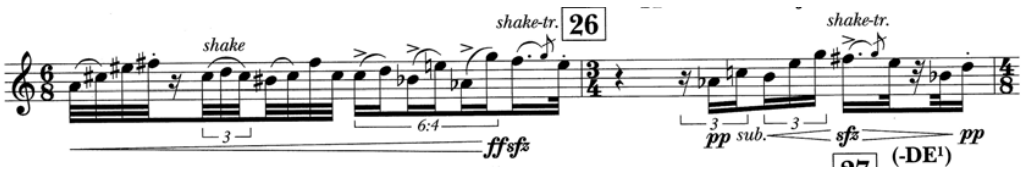


Fonte: Matiz VIII (2019) – Rodrigo Lima (1973)

Figura 16 – Shake lento



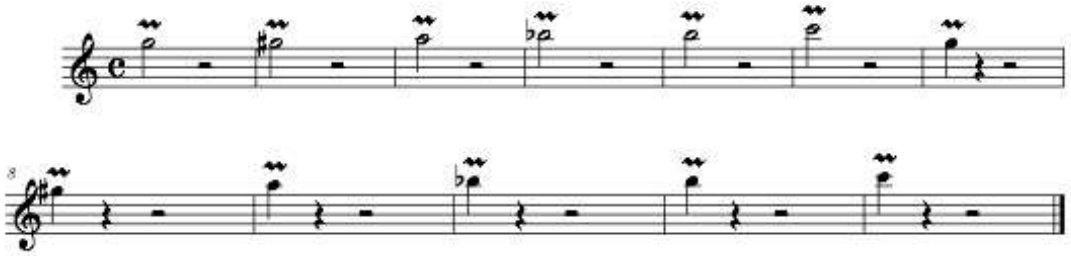
Fonte: Salvos (1969) - Richard Moryl (1929)

Figura 17 – Shake rápido



Fonte: Exposed Throat (2000) - H. K. Gruber (1943)

Figura 18 –Exercício Shake



Fonte: Exercício elaborado pelos autores

Durante os exercícios de shake observou-se grande dificuldade entre os estudantes, pois, para realizar essa técnica, exige que os alunos tenham boa coordenação entre a embocadura, a coluna de ar, resistência muscular e o movimento do trompete com as mãos. Aos alunos iniciantes e intermediários foi recomendado realizar exercícios de flexibilidade até alcançar a técnica necessária para a execução do shake. Para os alunos avançados foram elaborados exercícios lentos e com pausas, com o objetivo de não afetar a musculatura da embocadura e alcançar a técnica almejada.

5 - Frullato

De acordo com Dempster (1994, pg. 39), o frullato é uma das técnicas expandidas mais usadas pelos compositores, utilizada também no jazz desde o seu surgimento.
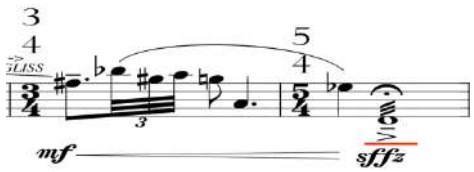
Em sua dissertação sobre técnicas estendidas, Paul Alva Smoker salienta que "existem duas maneiras de produzir o frullato, e ambas envolvem o uso da corrente de ar

em movimento para produzir uma vibração: (1) da ponta da língua (o procedimento mais comum) ou (2) da garganta" (Smoker, 1974, pg. 38).

A primeira maneira de reproduzir o som do frullato é com a língua. Para que isso ocorra, a língua precisa estar relaxada para que o ar passe com maior velocidade e faça com que o movimento frontal da língua vibre. Na segunda maneira, o ar faz com que a vibração ocorra na parte "traseira" da língua, juntamente com a garganta, como se estivesse rosnando dentro do trompete. Pode-se utilizar a sílaba "guh" para produzir esse efeito, porém a resposta e a precisão do frullato de garganta é mais lenta, pois existe uma distância da vibração da garganta até o bocal. É importante destacar que, nesses dois efeitos há a necessidade de um maior volume e velocidade de ar para obter o efeito do frullato.
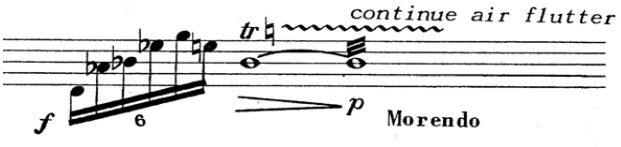
Bob McChesney descreveu na introdução de seu método para trombone que "a articulação desse efeito é alcançada com um rápido movimento da língua em forma de remo para o céu da boca enquanto a corrente de ar já está em andamento (McChesney, 1992, pg. 02)

Figura 19 – Frullato região grave
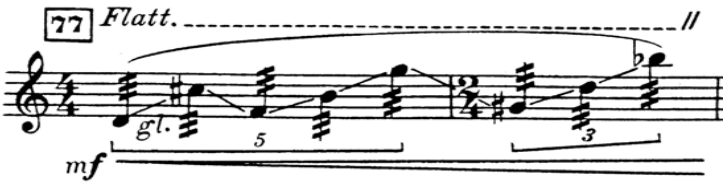


Fonte: Matiz VIII (2019) – Rodrigo Lima (1973)

Figura 20 – Frullato região média
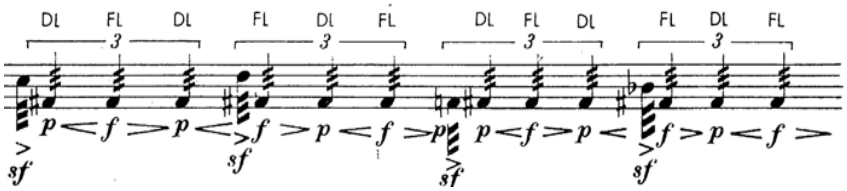


Fonte: Encounters III, 1st movement (1973) - William Kraft (1923 - 2022)

Figura 21 – Frullato em intervalos
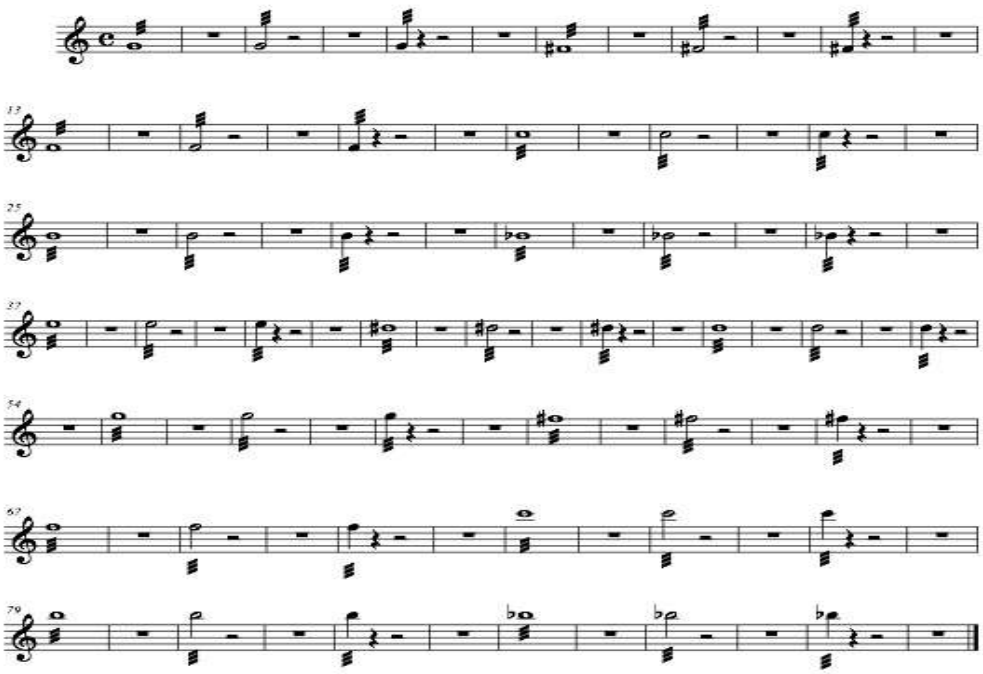


Fonte: Heptade (1971) - André Jolivet (1905 - 1974)

Figura 22 – Frullato Duh, Guh
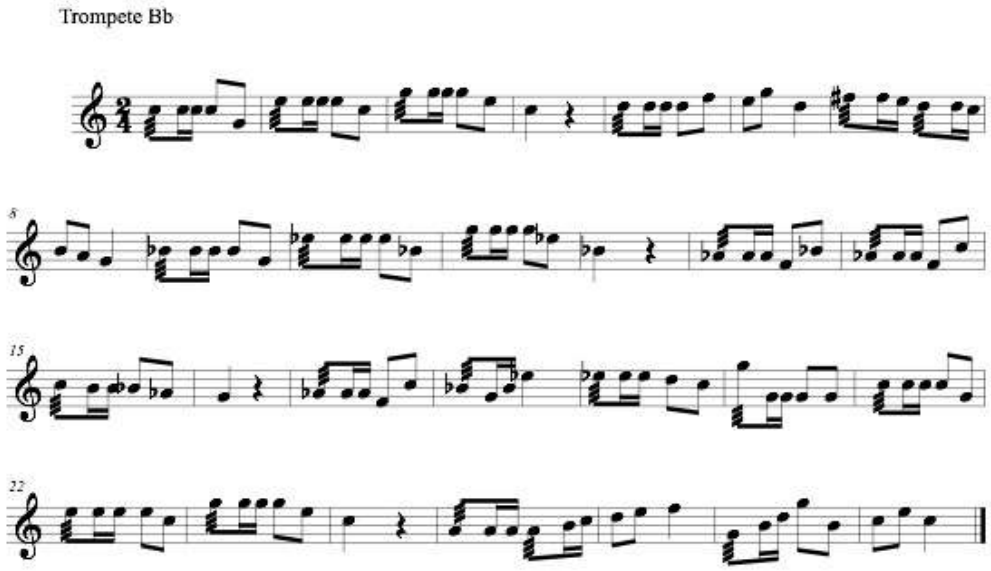


Fonte: Sequenza X (1984) - Luciano Berio (1925 – 2003)

Figura 23 – Exercício 1 Frullato



Fonte: Exercício elaborado pelos autores

Figura 24 – Exercício 2 Frullato em arpejos



Fonte: Exercício Adaptado pelos autores do método Arban's (1864)

Figura 25 – Exercício 3 Frullato em grau conjunto



Fonte: Adaptação do método CLARK (1920)

Figura 26 – Exercício 4 Frullato e Duh, Guh em intervalos



Fonte: Exercício elaborado pelos autores

Durante as aulas de frullato todos os alunos conseguiram realizar com ligeira facilidade a técnica na região grave e média do trompete. Entretanto, foi possível observar

que quando diminui a dinâmica e o exercício se movimenta para a região aguda, sua execução fica extremamente difícil e somente alguns alunos conseguiram realizar.

6. Discussão

A técnica estendida no trompete mostrou-se uma ferramenta valiosa para a técnica e interpretação musical em todos os níveis de aprendizado do instrumento. Contudo, uma maior compreensão dos seus fundamentos é crucial para estabelecer uma base sólida nos estudos e destreza nos desafios encontrando no repertório musical da atualidade.

A proposta do estudo foi a de experimentar em aulas expositivas e práticas o ensino e aprendizado de quatro técnicas estendidas do trompete em diferentes níveis de alunos e, com isso, compreender as facilidades e dificuldades encontradas.

Durante as 13 aulas, entre teóricas e práticas, os alunos não apresentaram dificuldade no entendimento das técnicas, porém cada nível apresentou diferentes dificuldades na execução.

A técnica de glissando no trompete é uma importante ferramenta que permite ao músico explorar novas dimensões sonoras e melódicas. Para os **iniciantes e intermediários** o foco nestas aulas foi no desenvolvimento da coordenação e na familiarização da técnica. Os alunos não tiveram dificuldade em entender o glissando, porém algumas dificuldades foram observadas na sua execução. A principal delas foi em relação a extensão do instrumento, pois, conforme os exercícios se aproximavam desta região aguda, os alunos necessitam de mais resistência e flexibilidade muscular. Os alunos avançados realizaram a técnica com facilidade, uma fez que possuem forma física, mas consolidada.

A flexibilidade é outra habilidade técnica essencial para trompetistas em todos os níveis, pois, além de auxiliar na técnica geral do instrumento, auxilia na resistência e aumento da tessitura do trompetista.

Os alunos realizaram os exercícios de flexibilidade com certa facilidade, pois essa habilidade faz parte dos estudos diários dos alunos. Durante os exercícios pôde-se observar que a extensão é o fator que diferencia os níveis, pois quanto mais os exercícios sobem para a região aguda do instrumento, mais difícil fica para os níveis iniciante e

intermediário.

A técnica estendida de shake no trompete consiste em produzir uma vibração rápida e oscilante de uma nota no instrumento, podendo apresentar algumas dificuldades, especialmente para músicos em desenvolvimento inicial. Para a realização dessa técnica o instrumentista necessita de um maior controle de flexibilidade, de uma formação solida da embocadura e um controle na coluna de ar. Por necessitar de mais de força física, os alunos iniciantes não conseguiram executar a técnica e foi recomendado fazer exercícios de flexibilidade até alcançar a técnica necessária. Os alunos intermediários e avançados executaram a técnica com um grau menor de dificuldade, porém o uso excessivo de força no contato do trompete com a embocadura pode trazer lesões aos instrumentistas, por isso a recomendação foi executar com o máximo de leveza. A técnica de shake no trompete é um recurso expressivo que, embora desafiador, pode ser dominado com prática e paciência, com isso os trompetistas podem integrar com sucesso essa técnica em suas performances, enriquecendo sua interpretação musical.

O frullato é uma ferramenta expressiva que pode enriquecer as possibilidades sonoras do músico ao permitir maior dinâmica e nuance na interpretação. Ao longo das aulas observou-se como a aplicação do frullato pode variar conforme o nível do aluno. Todos realizaram a técnica com facilidade até a região média da extensão do instrumento, porém essa técnica na região aguda foi de difícil execução e, portanto, somente alguns alunos conseguiram executar.

7. Considerações finais

Com a realização do estudo foi possível aferir que os três níveis de estudantes pesquisados (iniciante, intermediário e avançado) conseguiram compreender e executar as técnicas de Glissando, Flexibilidade e Frullato, mesmo diante das diferenças técnicas apresentadas pelos alunos. O Shake, por se tratar de uma técnica que necessita de uma condição física mais apurada, não foi alcançada pelos alunos iniciantes.

A experimentação metodológica apresentada no estudo mostrou-se positiva, pois os elementos didáticos e práticos das técnicas estendidas empreendidas nas aulas foram bem recebidas e aprendidas nos distintos níveis aplicados no estudo.

Espera-se que pesquisadores, compositores, trompetistas, professores e estudantes tomem este estudo como referência e utilizem-no para uma melhor compreensão e reconhecimento das técnicas estendidas para trompete. Ademais, almeja-se que novos trabalhos científicos e artísticos possam se desenvolver nessa importante área de pesquisa artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARBAN, Joseph Jean Baptist Laurent**. "Arban's Complete Conservatory Method for Trumpet".** New York: Published Carl Fischer Music; Revised 1982.

BERIO, Luciano. **Remembering the future.** Cambridge: Harvard University Press, 2006.

BLATTER, Alfred. **Instrumentation and Orchestration**. New York: MacMillan Publishing Company, 1980, p. 136

CHARLIER, Theo. **Thirty-Six Transcendental Etudes.** Paris: Alphonse Leduc, 1946.

CHERRY, Amy Kristine. **Extended Techniques in Trumpet, performance and pedagogy.** 2009. Tese de Doutorado em Artes Musicais. University of Cincinnati, Cincinnati, 2009.

CLARK, Herbert Lincoln. **"Technical Studies for the cornet"**. New York: Published by Carl Fischer Music, Revised 1920.

COLIN, Charles. **Advanced Lip Flexibilities for Trumpet.** New York: Charles Colin Publ. 1980

DEMPSTER, Stuart. **The Modern Trombone: A Definition of its Idioms**. Athens, Ohio: Accura Music, Inc., 1994. p.39

Hill, Douglas. **Extended Techniques for the Horn: A Practical Handbook for Students, Performers and Composers**. Miami, Florida: Warner Bros. Publications, 1983.

MCCHESNEY, Bob. **Doodle Studies and Etudes: A complete course of study using doodle tonguing for the slide trombone**, Copyright Bob McChesney 1992, revised 2002.

SMOKER, Paul Alva. **"A Comprehensive Performance Project In Trumpet Literature With A Survey Of Some Recently Developed Trumpet Techniques And Effects Appearing In Contemporary Music."** D.M.A. Thesis, University of Iowa, 1974

TELLES, Adenilson Roberto. **Uma proposta de interação entre o trompetista e o compositor nas obras "Signo Sopro IX" (Mímesis) de Marcus Siqueira e "Matiz VIII" de Rodrigo Lima.** 2020. P. 104. Tese de mestrado instituto de artes da Unicamp. Campinas, 2020.

WALLACE, John; McGRATTAN, Alexander. **The Trumpet**. London: Yale University Press, 2011

SMITH, Walter - **lip-flexibility**. New York: Carl Fischer Music, 1935

WILSON, Dana. "**Masks" for trumpet and piano**. USA: Boosey and Hawkes, 2003

O violinista enquanto performer-compositor: aspectos históricos e o idiomatismo em cadências dos *Concertos para Violino* de W. A. Mozart (1756-1791)

Ivenise Nitchepurenco
Unicamp
ivenise@unicamp.br

Resumo. No âmbito do que conhecemos como repertório tradicional do violino, especialmente o que é utilizado como material de estudo obrigatório na formação do instrumentista, notamos momentos em que é possível abordar tal assunto a partir do olhar do performer enquanto compositor de suas próprias partituras. No texto aqui apresentado, será feita uma síntese histórica de situações em que se requisitou que o violinista fosse também compositor do seu próprio material de performance. A partir de pesquisa bibliográfica, buscaremos identificar o objetivo descrito acima. As fontes consultadas incluem tratados para violino; repertório de concertos e outros gêneros musicais para violino escrito por violinistas. A figura do performer enquanto compositor de seu próprio material musical é presença frequente nas fontes consultadas, sendo inclusive determinante para o estabelecimento de convenções designadas como obrigatórias no estudo do repertório tradicional do violino, a exemplo das cadências dos Concertos para Violino de W. A. Mozart (1756-1791), que não foram escritas por ele.

Palavras-chave. Performer-compositor, Violino, Cadências.

Title. **The Violinist as a Performer-Composer: Historical Aspects and Idiomatism in Cadenzas of the Violin Concertos by W. A. Mozart (1756-1791).**

Abstract. In the context of what is known as the traditional violin repertoire, especially the material used as required study material in the training of instrumentalists, we observe moments when it is possible to approach this subject from the perspective of the performer as the composer of their own scores. In the text presented here, a historical synthesis will be made of situations in which violinists were required to compose their own performance material. Through bibliographic research, we aim to identify the aforementioned objective. The sources consulted include violin treatises, concert repertoire, and other musical genres for violin written by violinists. The figure of the performer as the composer of their own musical material is a frequent presence in the sources consulted, and it was even decisive in establishing conventions considered mandatory in the study of the traditional violin repertoire, such as the cadenzas of the 5 Violin Concertos by W. A. Mozart (1756-1791), which were not written by him.

Keywords. Performer-composer, Violin, Cadenzas.

Introdução

Este artigo foi apresentado em formato de comunicação oral no 1º Simpósio de Pesquisa em Música da Unicamp. A autora participou do evento na condição de aluna egressa de mestrado, prestes a iniciar o doutorado na mesma instituição. Sendo assim, o texto subsequente exerce um papel de *ponte* entre ambas as pesquisas: a finalizada, e a que se inicia.

No mestrado, feito sob orientação do Prof. Dr. Adonhiran Reis, foi investigado como um performer poderia compor partes de segundo violino para seus próprios Estudos instrumentais. A proposta foi a de compor partes acrescentadas a alguns Estudos de Rodolphe Kreutzer (1766-1831), com o diferencial de que abordariam a mesma dificuldade técnica em ambas as vozes.

A decisão em unir a performance com a composição num trabalho que se enquadra na linha de pesquisa de *Estudos Instrumentais e Performance Musical*, deve-se à experiência da autora nesse âmbito, já que, além de violinista, também atua profissionalmente na área de arranjos e elaboração de partituras.

A pesquisa de mestrado foi feita sob a linha de *Estudos Instrumentais e Performance Musical*, pois entende-se que para compor partes de segundo violino que privilegiem a técnica instrumental, é necessário ser um especialista no âmbito técnico daquele instrumento.

No doutorado, pretende-se continuar com a mesma abordagem – a do performer enquanto compositor do seu próprio material de performance. Porém, o foco do estudo consistirá em investigar *como* um performer, mais especificamente um violinista, compõe suas próprias cadências de concerto. Para isso, utilizaremos os concertos para violino de Mozart (1756-1791) como objeto de estudo.

Nessa proposta, a partir da análise e comparação das cadências existentes, buscaremos sugerir procedimentos composicionais para a elaboração de novas cadências. A fim de demonstrar e documentar esse processo, cadências inéditas serão apresentadas ao final do trabalho de doutorado.

No presente texto, portanto, iniciaremos tal abordagem, partindo de cadências do 1° movimento do Concerto para Violino n° 5 de Mozart (K219). O conteúdo do artigo está dividido em três partes: 1) definições dos termos utilizados no título; 2) síntese histórica de situações em que se requisitou que o violinista fosse também compositor do

seu próprio material de performance; 3) o idiomatismo e a atuação do violinista performer-compositor em cadências.

1. Definições dos termos utilizados no título

Nessa primeira seção definiremos: qual abordagem propusemos para a expressão performer-compositor; o que são cadências; por quê a escolha dos concertos para violino de Mozart como objeto de estudo. Os aspectos históricos encontrados serão apresentados na seção 2, e sobre o idiomatismo falaremos na seção 3.

A expressão *performer-compositor*, contida no título desse texto, foi a maneira encontrada para sintetizar a ideia de um músico que tanto interpreta quanto compõe. Entendemos que *performer* é o músico que interpreta composições, *geralmente,* de outro músico. *Compositor* é o músico que compõe para que, *geralmente*, outros músicos interpretem. *Performer-compositor* é o músico que tanto compõe quanto interpreta sua própria música.

Para conceitualizar as demais expressões apresentadas no título, inicialmente utilizaremos as definições apresentadas no dicionário *Grove Music Online*. Quanto a *concerto*, ainda que possa haver diferentes usos dependendo do contexto no qual a palavra esteja inserida, utilizaremos uma definição mais genérica. Concerto é "uma obra instrumental que mantém contraste entre um conjunto orquestral e um grupo menor ou um instrumento solo" (HUTCHINGS, 2001)[1].

Duas principais razões levaram à escolha dos concertos de violino de Mozart como foco da pesquisa futura. A primeira, é a prevalência da presença dos concertos KV 216, KV 218 e KV 219 em testes, provas e audições, tanto de orquestras, universidades e mesmo competições no mundo todo. Isso evidencia a relevância dessas obras como material de estudo.

A segunda razão, é que, justamente, nessas provas, pede-se que sejam tocados, muitas das vezes, os primeiros movimentos dos concertos *com cadência.* Este é um pedido interessante, pois as cadências apresentadas não foram compostas por Mozart. No entanto, são material obrigatório de estudo e de domínio técnico do instrumentista.

Passamos, então, à definição de cadência. No dicionário *Grove Online*, o verbete *cadenza*, diz:

[1] No original: "An instrumental work that maintains contrast between an orchestral ensemble and a smaller group or a solo instrument."

> Uma passagem virtuosística inserida perto do final de um movimento de concerto ou ária, geralmente indicada pelo aparecimento de uma fermata sobre um acorde inconclusivo, como Tônica – VI – IV. As cadências podem ser improvisadas pelo intérprete ou escritas pelo compositor; neste último caso, a cadência é frequentemente uma parte estrutural importante do movimento. Num sentido amplo, o termo "cadenza" pode referir-se a ornamentos simples na penúltima nota de uma cadência, ou a qualquer concentração de figurações elaboradas inseridas perto do final de uma seção ou em fermatas (BADURA-SKODA, 2001).[2]

Melkus (1991, p. 74) esclarece que a cadência do concerto instrumental do século XVIII era geralmente um produto de improvisação[3]. Mas a propensão para escrever cadências parece ter sido estabelecida anteriormente, em resposta às crescentes exigências de virtuosismo e à necessidade de as cadências terem conteúdos definidos.

"A teoria mais abrangente da cadência do século XVIII é encontrada na obra *Clavierschule* (1789) de D.G. de Türk"[4] (BADURA-SKODA, 2001). Türk desenvolveu uma lista de 10 regras para escrever o que ele considera uma boa cadência, que serão esmiuçadas no posterior desenvolvimento da pesquisa.

A escolha de propor cadências próprias para os concertos para violino de Mozart, partiu da observação da autora a partir das cadências existentes. Não temos referências de como seriam as cadências dos concertos para violino compostas pelo próprio Mozart. Algumas cadências de Mozart escritas por ele para seus concertos de piano sobrevieram ao passar do tempo. Mas, "só podemos lamentar profundamente que nenhuma das cadências de Mozart para os seus concertos de violino solo ou de sopros tenha sobrevivido" (MELKUS, 1991, p. 74)[5].

Melkus observa que as cadências escritas por Mozart para os seus concertos de piano, eram curtas e "cumpriam uma certa função arquitetônica"[6] (MELKUS, 1991, p.

---

[2] No original: "A virtuoso passage inserted near the end of a concerto movement or aria, usually indicated by the appearance of a fermata over an inconclusive chord such as the tonic 6-4. Cadenzas may either be improvised by a performer or written out by the composer; in the latter case the cadenza is often an important structural part of the movement. In a broad sense the term 'cadenza' can refer to simple ornaments on the penultimate note of a cadence, or to any accumulation of elaborate embellishments inserted near the end of a section or at fermata points."

[3] Improvisação: a criação de uma obra musical, ou a forma final de uma obra musical, à medida que é executada. No original: "The creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed". NETL *et. al*, 2001. "Improvisation." *Grove Music Online.* 2001; Accessed 19 Jul 2024. Disponível em https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000013738.

[4] Daniel Gottlob Türk (1750 – 1813). Compositor, organista e professor alemão.

[5] No original: "We can only regret deeply that none of Mozart's cadenzas for his solo violin and wind concertos survive".

[6] No original: "the cadenza performs a certain architectonic function".

77). As cadências modernas, por sua vez, são muito mais extensas, e a utilização do material temático parece "perseguir um ao outro, criando o efeito de um *potpourri*"[7-8](*ibidem*).

> Os violinistas deveriam ser encorajados a conceber as suas próprias cadências adequadamente e, ao fazê-lo, evidenciar sua própria personalidade e compreensão do estilo. Infelizmente, na prática isso não acontece com frequência. Nem as cadências cativantes e virtuosas dos grandes violinistas, nem as cadências estilisticamente corretas de muitos intérpretes contemporâneos perspicazes são aceitáveis. **Em concursos e exames, um certo repertório de cadências é esperado, muitas vezes até exigido, dos alunos - por exemplo, a cadência de San [sic] Franko para K 216 e a cadência de Joachim para K 219** (MELKUS, 1991, p. 88, grifo nosso)[9].

Algumas das cadências tradicionais usadas para os concertos KV 216 e KV 219 (números 3 e 5) de Mozart, tanto em salas de aula de violino, audições orquestrais ou mesmo pelos solistas, são as de Sam Franko (1857-1937) e de Joseph Joachim (1831-1907). Ambos têm em comum o fato de que eram violinistas *e* compositores, e que não eram contemporâneos a Mozart.

Alguns dos grandes violinistas da atualidade também compuseram suas próprias cadências para os concertos de Mozart. Dois exemplos se destacam: Hilary Hann (1979 -)[10] e Augustin Hadelich (1984 -)[11].

Em seu tratado, Pietro Tosi (c. 1653-1732) resume o desafio de planejar e executar uma cadência sob um ponto de vista *mais realista*:

> Quem refletir cuidadosamente sobre o que foi dito perceberá que **não é realmente possível prescrever cadências universais** e boas; assim como é impossível alguém guardar ideias espirituosas na memória. Um e outro são parcialmente gerados e determinados pelas circunstâncias e pela ocasião. Através da leitura diligente e da **observação das ideias**

[7] No original: "[the tematic citations] seem to chase one another about, creating the effect of a pot-pourri.
[8] Potpourri: palavra de origem francesa que simboliza a mistura ou combinação de elementos que são diferentes entre si. Em música, o termo remete a uma composição resultante da sequência de fragmentos de melodias conhecidas.
[9] No original: "Violinists should be encouraged to devise their own cadenzas accordingly, and in so doing give evidence of their own personality and understanding of style. Unfortunately, in practice this does not often happen. Neither the engaging virtuoso cadenzas of the great violinist, nor the stylistically correct cadenzas of many insightful contemporary performer are acceptable. In competitions and examinations, a certain repertory of cadenzas is expected, often even demanded, of students – for example, San [sic] Franko's cadenza for K 216 and Joachim's cadenza for K 219.
[10] Violinista norte-americana em destaque no cenário de solistas internacionais. Performance da cadência de sua autoria do Concerto para violino n. 3 de Mozart disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ywA_BsFvYxY. Acesso em 29 Jul 2024.
[11] Violinista em destaque no cenário de solistas internacionais. Atualmente cidadão norte-americano, é filho de pais alemães e oriundo da Itália. Partitura da cadência de sua autoria do Concerto para violino n. 5 de Mozart disponível em https://augustinhadelich.com/en/scores. Acesso em 20 Jul 2024.

> espirituosas dos outros, contudo, **alguém pode despertar, aguçar e aprimorar a sua própria sagacidade;** da mesma forma, instruído pela razão, ele também pode controlar essa sagacidade (TOSI *apud* MELKUS, 1991, p. 91, grifo nosso).[12]

Com isso em mente, intencionamos apresentar um ponto de partida possível para que o performer percorra o seu caminho de novas ideias

2. Síntese histórica

Nessa seção, apresentaremos exemplos de situações em que o violinista foi também compositor de suas próprias partituras. Não adentraremos estilos como jazz ou repertórios que incluem o violino no contexto da música popular. Esses e outros estilos também exigem que intérprete componha sua própria parte de execução, mas entram no âmbito do improviso, o qual não abordaremos aqui.

O recorte temporal escolhido restringe-se entre os períodos Barroco e Romântico, que abrangem o que conhecemos como repertório tradicional de violino, aplicado em conteúdos programáticos de conservatórios e universidades de música.

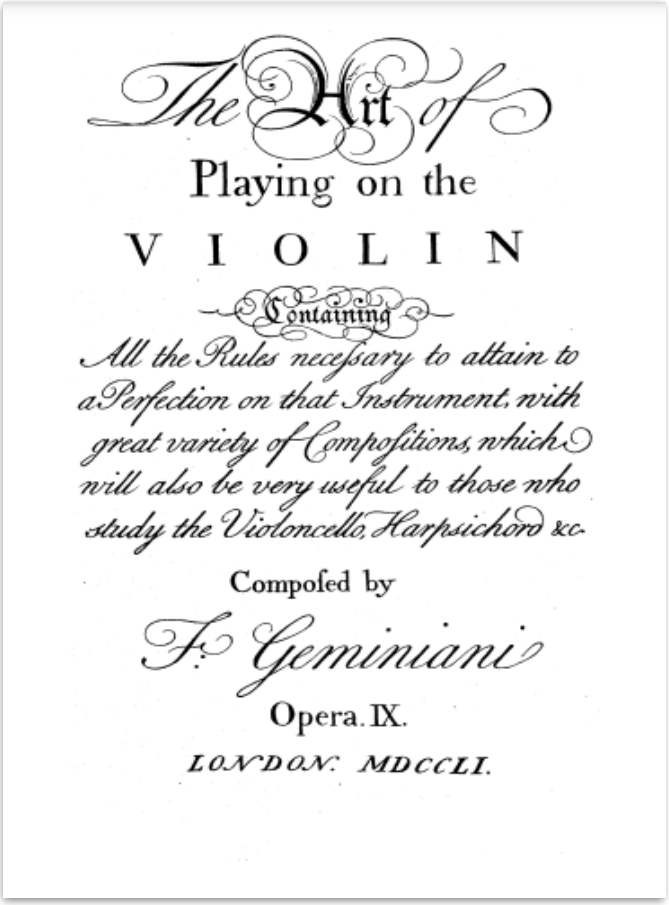
2.1. Exemplo da atuação do violinista performer-compositor em tratados

O primeiro exemplo que mostraremos está no tratado *A Arte de tocar violino*[13], de Francesco Geminiani (1687-1762), publicado em 1751. Nascido na Itália, mas radicado em Londres, Geminiani foi um reconhecido violinista virtuose, atuando também como compositor e professor.

Na capa do referido tratado (Figura 1), lemos a seguinte descrição: "Contém todas as regras necessárias para atingir a perfeição nesse instrumento, **com grande variedade de composições**, [...] úteis também para outros instrumentos (grifo nosso)".

[12] No original: "Whoever carefully reflects upon what has been said will realize that it is not really possible to prescribe universal and good cadenzas; just as it is impossible for someone to commit witty ideas to memory. The one and the other are partly brought forth and determined by the circumstances and the occasion. Through diligent reading and observation of the witty ideas of others, however, one can awaken, sharpen and improve his own wit; in like fashion, instructed by reason, he can also come to control that wit".
[13] "The Art of Playing the Violin".
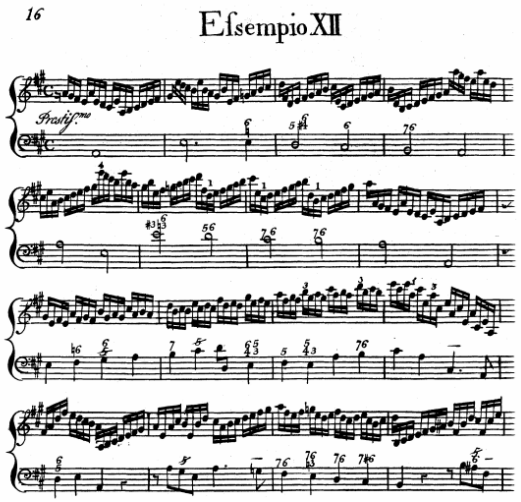
Figura 1 – Capa do tratado *The Art of Playing on the Violin*, de Francesco Geminiani (1687-1762)



Fonte: Capa da publicação de GEMINIANI (1751).

Nesse material, Geminiani compõe os exemplos musicais que deseja utilizar para exemplificar os assuntos que aborda, sempre adicionando uma parte de baixo contínuo acompanhando (Figura 2).

Figura 2 – Exemplo de uma das composições de Geminiani em seu tratado



Fonte: GEMINIANI, 1751, p. 16.

Outro exemplo de um material feito por um violinista, voltado ao uso de violinistas, é no tratado do austríaco Leopold Mozart (1719-1787). A despeito de ser pai de W. A. Mozart, Leopold tinha sua própria carreira como professor e compositor muito bem consolidada. A referida obra, publicada em 1756, foi denominada *Versuch einer gründlichen Violinschule* (em tradução livre: Ensaio sobre os princípios fundamentais da escola de violino).

Todos os exemplos musicais dessa obra contêm também uma parte de acompanhamento. Sua opção é apresentar tais exemplos sempre com dois violinos, em vez de utilizar o baixo contínuo, como Geminiani.

A escolha por esse recurso é explicada pelo próprio autor: "Neste e em todos os exemplos seguintes, uma parte de segundo violino é adicionada abaixo, para que o professor e o aluno possam tocar juntos cada parte alternadamente" (MOZART, [1756]/1963, p. 88)[14].

A prática de acrescentar partes de acompanhamento nas lições direcionadas ao ensino de violino estão interligadas com o fato de que no período em questão o sistema de ensino seguia o modelo mestre-aprendiz. Nesse modelo, o aprendiz dependia de um único mestre para obter todos os seus ensinamentos musicais.

Esse sistema passou a ser modificado a partir do surgimento do Conservatório de Paris, em 1795. A partir daí, ainda que as aulas seguissem um modelo de proximidade entre aluno e professor, havia vários professores responsáveis pela formação do aluno – cada um atuando dentro da sua especialidade.

2.2. Exemplo da atuação do violinista performer-compositor em métodos de violino

Seguindo na linha temporal, passamos dos tratados aos métodos. A contextualização a respeito do Conservatório de Paris e de Kreutzer ocorre neste trabalho pois foi parte do mestrado da autora. Considerando o presente texto como ponte entre o que foi feito no mestrado e pesquisas futuras, os exemplos sobre métodos serão apresentados devido a esse contexto.

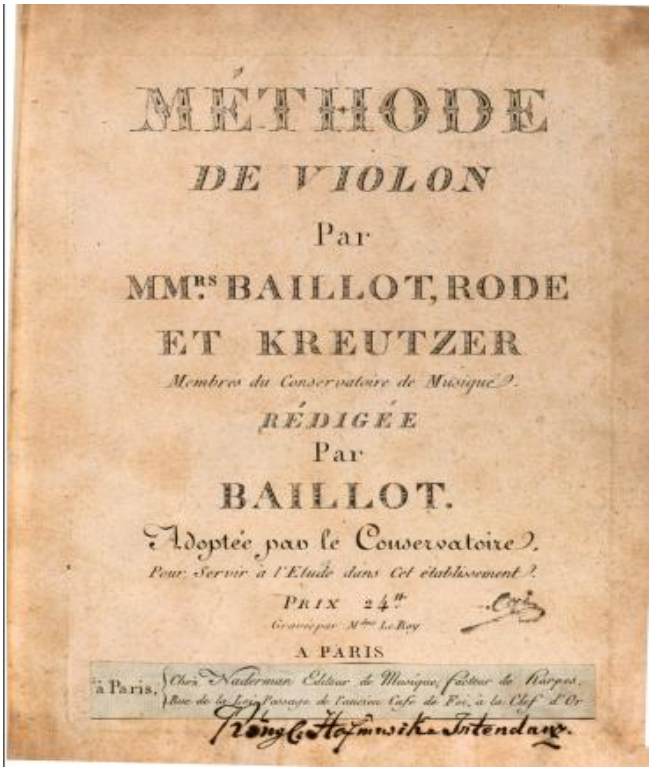
O advento do Conservatório de Paris, em 1795, ocorreu num contexto de modificações da sociedade motivadas pelos ideais de igualdade proveniente da Revolução Francesa. A partir disso é que se começou a pensar na padronização do ensino e do acesso

[14] No original: "In this and all following examples a second violin part is added below, so that the teacher and pupil together may play each part alternately."

ao ensino, por isso a necessidade de métodos que fossem iguais para todos os alunos (SANTOS, 2011).

O primeiro método de violino publicado pelo Conservatório foi escrito por três dos seus professores: Pierre Marie François de Sales Baillot (1771-1842), Jacques Pierre Joseph Rode (1774-1830) e Rodolphe Kreutzer (1766-1831). Foi publicado em 1803 e denominado em francês de *Méthode de Violon* (Figura 3).

Figura 3 – Capa do Méthode de Violon, de Baillot, Rode e Kreutzer

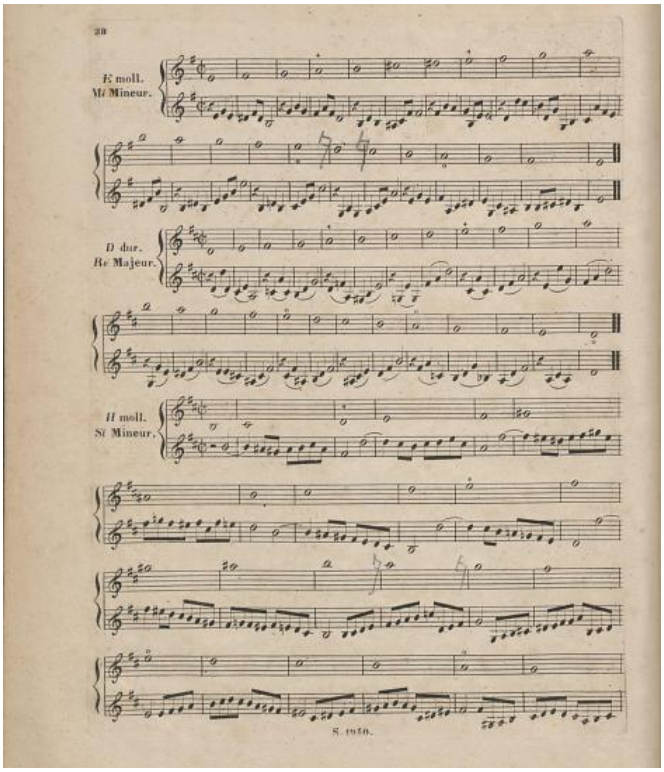


Fonte: BAILLOT; KREUTZER; RODE, 1803.

O material apresenta uma longa seção com escalas em todas as tonalidades maiores e menores, sempre acompanhadas por uma linha melódica de segundo violino, direcionadas ao professor (Figura 4).

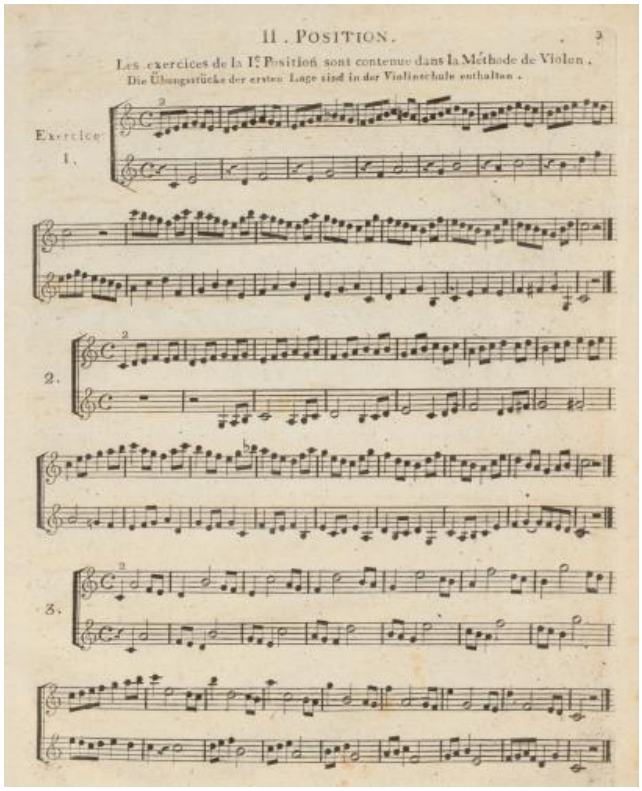
Alguns anos depois, em 1806, os mesmos autores publicaram um suplemento de 50 exercícios para estudo de mudanças de posição. O material, cujo título era *Exercises pour le Violon dans toutes les Positions et 50 Variations sur la Gamme: Supplement de la Méthode du Violon,* também continha composições nas quais a parte de primeiro violino trabalha a técnica que está sendo estudada, e a parte de baixo é um acompanhamento a ser feito pelo professor (Figura 5).

Figura 4 – Escalas com acompanhamento melódico, parte interna do *Méthode de Violon*



Fonte: BAILLOT; KREUTZER; RODE, 1803, p. 38.

Figura 5 – Parte interna do *Supplement de la Méthode de Violon*: estudos de mudança de posição com acompanhamento melódico

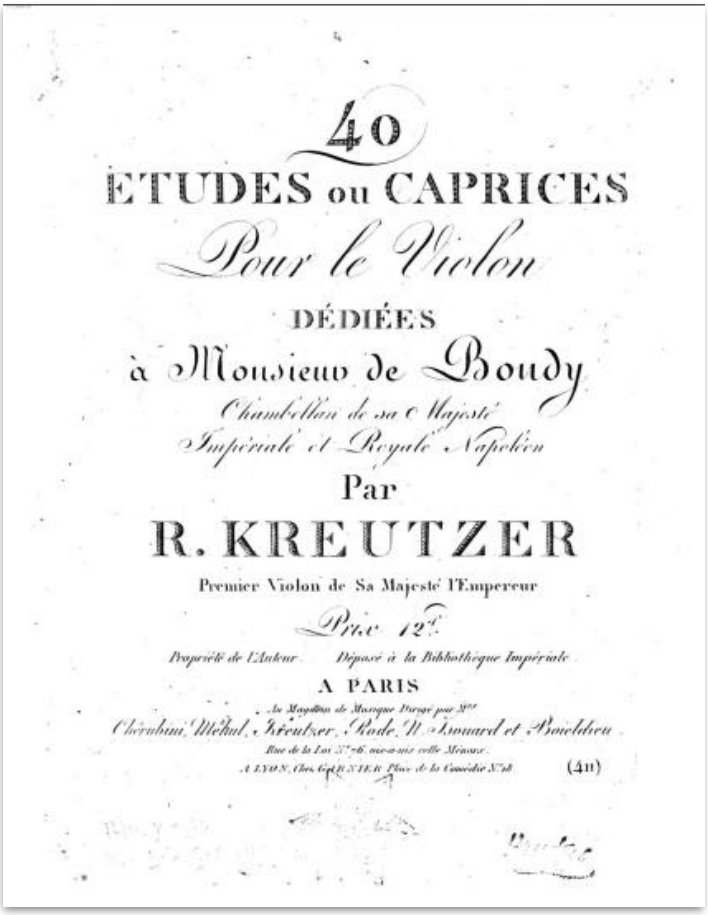


Fonte: BAILLOT; KREUTZER; RODE, 1806, p. 3.

2.3. Exemplo da atuação do violinista performer-compositor em Estudos

Dentre os 3 autores que escreveram o material apresentado na seção anterior, Kreutzer destaca-se devido à sua obra *40 Estudos os Caprichos para Violino* (Figura 6), publicada em 1805 e utilizada até hoje em escolas de música do mundo todo.

Figura 6 – Capa dos *40 Estudos ou Caprichos para Violino,* de Rodolphe Kreutzer
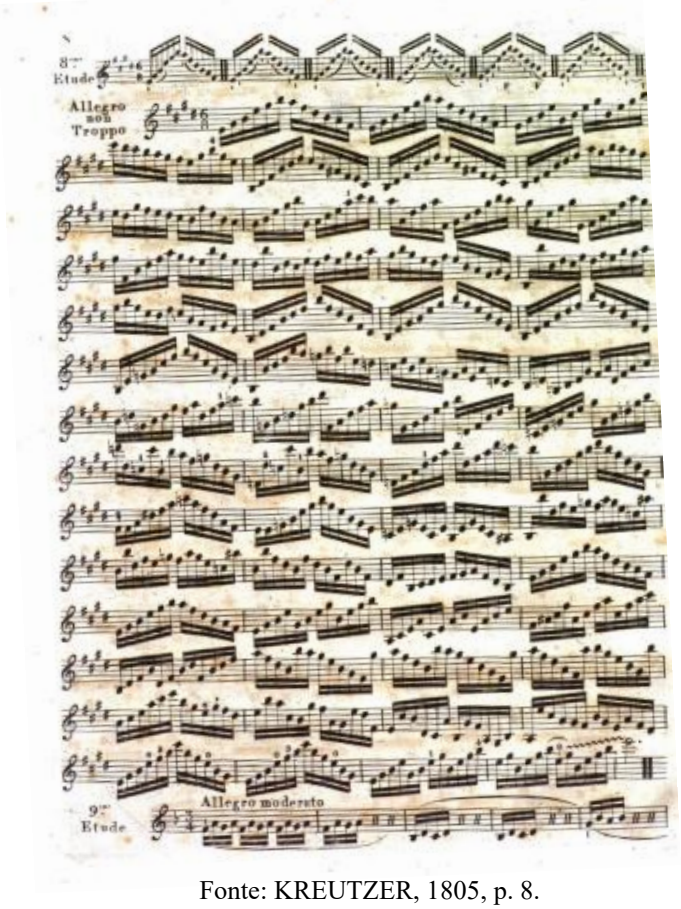

40
ETUDES ou CAPRICES
Pour le Violon
DÉDIÉES
à Monsieur de Boudy
Chambellan de sa Majesté
Impériale et Royale Napoléon
Par
R. KREUTZER
Premier Violon de Sa Majesté l'Empereur
Prix 12f.
Propriété de l'Auteur. Déposé à la Bibliothèque Impériale
A PARIS
Cherubini, Méhul, Kreutzer, Rode, N. Isouard et Baillot
(41)

Fonte: KREUTZER, 1805.

Estudos são composições feitas para trabalhar diversos aspectos técnicos específicos, aplicadas em um contexto de musicalidade – diferente de *exercícios*, que são puramente técnicos. Na Figura 7, observamos o Estudo número 8 composto por Kreutzer. A partitura é em Mi Maior, e o Estudo trabalha arpejos, mudanças de corda e mudanças de posição (Figura 7).

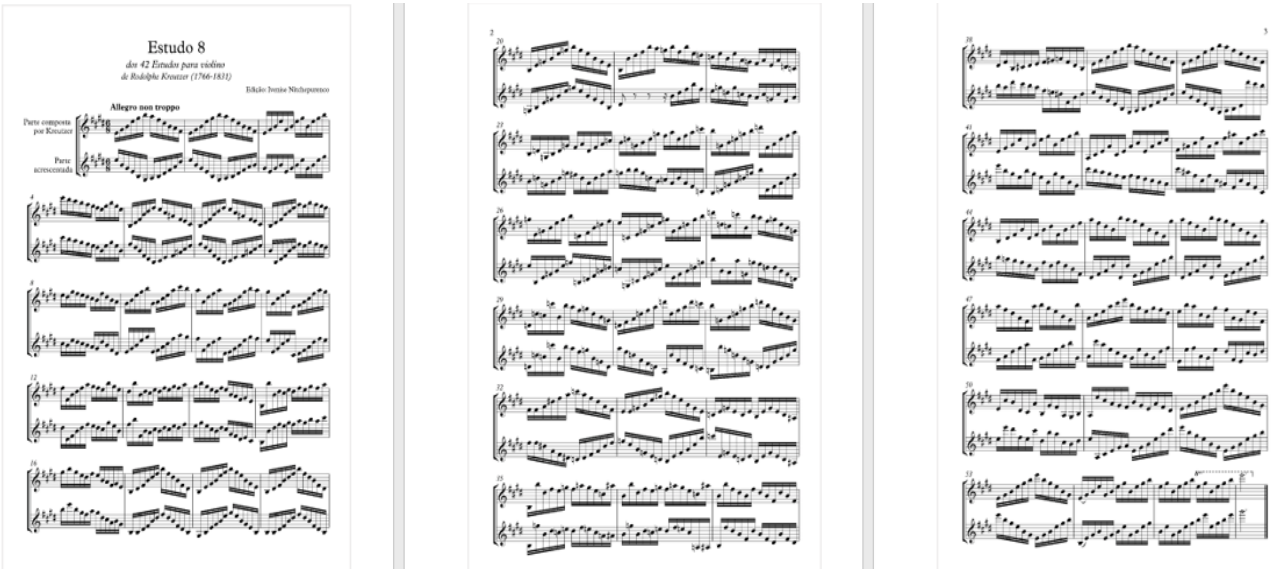
Na Figura 8, apresentamos o mesmo Estudo na versão resultante da dissertação de mestrado da autora. Foi proposto um acompanhamento de uma parte acrescentada, de forma que em ambas as vozes fossem trabalhadas as mesmas dificuldades técnicas ao tocar a parte de cima ou de baixo (Figura 8).

Figura 7 – Estudo número 8, dos *40 Estudos ou Caprichos para Violino,* de Rodolphe Kreutzer



Fonte: KREUTZER, 1805, p. 8.

Figura 8 – Partitura resultante da dissertação de mestrado da autora – Estudo número 8, dos *40 Estudos ou Caprichos para Violino,* de Rodolphe Kreutzer, com composição da parte acrescentada



Fonte: NITCHEPURENCO, 2023.

Carl Czerny (1791-1857), pianista, professor e compositor austríaco, comenta em seu método de composição que o Estudo clássico é "o tipo mais fácil de composição" em que, a partir de uma forma e um caráter livre, "basta inventar ou colar uma fórmula fixa [arpejo, frase, motivo, etc.] e repeti-la sob diversos tipos de modulações durante poucas páginas" (*apud* SERRÃO, 2018, p. 24-25).

Durante a elaboração da dissertação de mestrado, aplicamos a "fórmula" acima na composição da voz acrescentada nos Estudos de Kreutzer selecionados. Para o doutorado, surgiu o questionamento se haveria alguma fórmula similar para auxiliar o performer na composição de sua própria cadência de concerto.

A hipótese é que a partir de elementos semelhantes entre as cadências seja possível identificar um caminho possível para a composição. Visto que é um trabalho submetido para a linha de pesquisa *Estudos instrumentais e Perfomance Musical*, uma das etapas imprescindíveis da análise será a comparação qualitativa e quantitativa dos elementos constituintes das cadências encontradas.
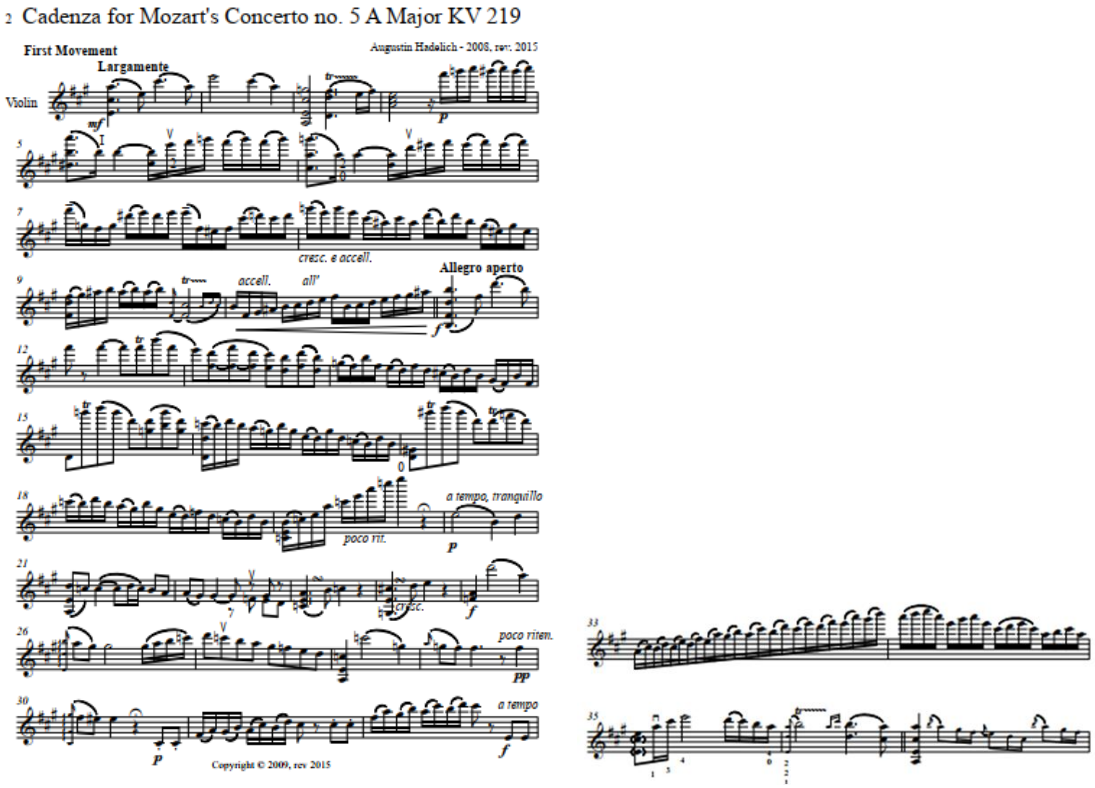
3. O idiomatismo e a atuação do violinista performer-compositor em cadências

Desse modo, chegamos ao 5° elemento constituinte do título deste artigo: o idiomatismo. Idiomatismos instrumentais são "um conjunto de peculiaridades e procedimentos técnico-mecânicos referentes a um determinado instrumento musical, ou voz. Essas peculiaridades se referem a qualidades timbrísticas, variações de registros e articulações e combinações de alturas" (ÁVILA et.al, 2021, p. 9). O idiomatismo se relaciona com as cadências de concerto pois estas costumam ressaltar o virtuosismo e as dificuldades técnicas extremas do instrumento.

Nas Figuras 9 e 10, podemos observar as cadências escritas por Joseph Joachim (1831-1907) e Augustin Hadelich (1984 -) para o Concerto para Violino KV 219 de Mozart. Ainda que virtuoses de épocas diferentes, eles têm em comum o fato de que ambos são performers-compositores que escreveram suas próprias cadências, além de não serem contemporâneos a Mozart.
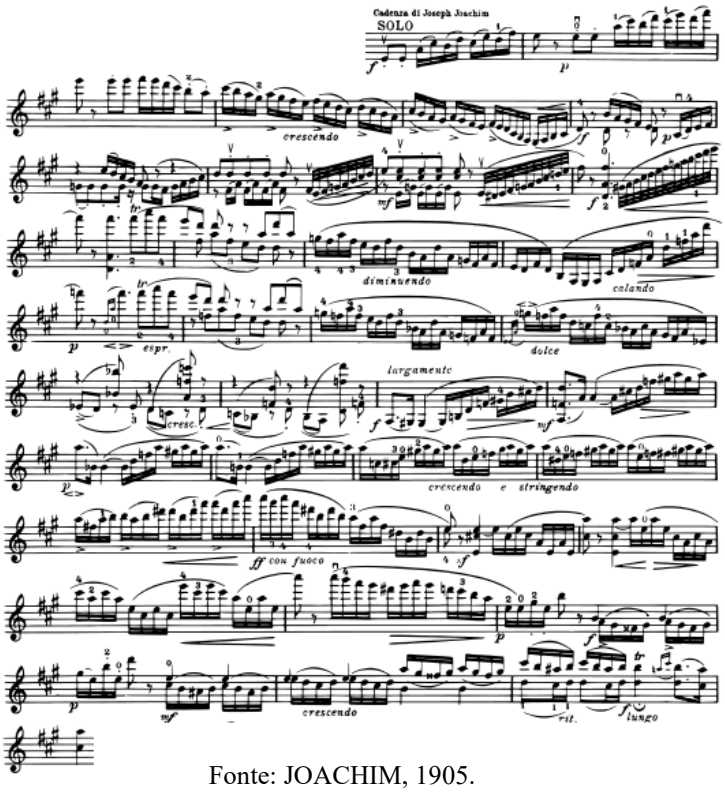
Alguns fatores idiomáticos que se ressaltam em ambas as cadências são: arpejos e movimentos escalar ascendentes, movimentos melódicos em distância intervalar de terças, predominância do registro agudo, uso de cordas duplas e acordes. Além disso, podemos notar predominância de semicolcheias no decorrer das cadências.

Figura 9 – Cadência composta por Augustin Hadelich (1984 -) para o primeiro movimento do Concerto para Violino KV219 de Mozart



Fonte: HADELICH, 2008 [rev. 2015].

Figura 10 – Cadência composta por Joseph Joachim (1831-1907) para o primeiro movimento do Concerto para Violino KV219 de Mozart



Fonte: JOACHIM, 1905.

Conclusão

Encontramos evidências da atuação do violinista como performer-compositor em materiais tanto do período Barroco, quanto em métodos de violino e livros de Estudos para violino escritos pós-Conservatório de Paris, e em intervenções mais recentes, como as cadências feitas por outros compositores para os concertos para violino de Mozart.

A figura do performer enquanto compositor de seu próprio material musical é presença frequente nas fontes consultadas, sendo inclusive determinante para o estabelecimento de convenções designadas como obrigatórias no estudo do repertório tradicional do violino.

Exemplo disso são as cadências dos concertos para violino de W. A. Mozart (1756-1791). Embora Mozart não tenha escrito cadências para esses concertos, as cadências criadas posteriormente por compositores de diferentes períodos continuam, até hoje, sendo parte fundamental do repertório e do material de estudo obrigatório para violinistas ao redor do mundo.

Ao observar os elementos utilizados por diferentes violinistas para compor suas próprias cadências, verifica-se um campo de estudo promissor a ser aprofundado em pesquisas futuras.

Referências

ÁVILA, Rafael Mendes; CONSTANTE, Rogério Tavares; COSTA, Jean Carlos Gomes da. O idiomatismo na Performance Musical em Estado da Arte. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 31., 06- 10 dez. 2021, João Pessoa. Anais […]. João Pessoa: ANPPOM, 2021. p. 1-13.

BADURA-SKODA, Eva *et. al.* Cadenza. In: *Grove Music Online*. 2001. Disponível em https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-000004302. Acesso em 03 Jul 2024.

BAILLOT, Pierre; KREUTZER, Rodolphe; RODE, Pierre. *Méthode de Violon.* Paris: [s.n.], 1803.

BAILLOT, Pierre; KREUTZER, Rodolphe; RODE, Pierre. *Exercises pour le Violon dans toutes les Positions et 50 Variations sur la Gamme:* Supplement de la Méthode du Violon. Leipzig: Kühnel, 1806.

GEMINIANI, Francesco. *The Art of Playing on the Violin.* London, 1751.

HADELICH, Augustin. *Cadenza for the Concerto No. 5 KV219 by W. A. Mozart.* 2005. Rev. 2008. Disponível em https://augustinhadelich.com/en/scores. Acesso em 16 Nov 2024. 1 partitura.

KREUTZER, Rodolphe. *40 Etudes ou Caprices Pour le Violon*. Paris: Magasin de Musique, 1805. 1 partitura.

MOZART, Leopold. *A Treatise on the Fundamental Principles of Violin Playing*. London; New York: Oxford University Press, 1963.

MOZART, Wolfgang Amadeus. *Violin Concerto No.5 in A major, K. 219***.** Editado por Joseph Joachim. Berlim: Simrock, 1905.

NITCHEPURENCO, Ivenise. *O uso de duetos como recurso pedagógico na formação do aluno:* proposta de elaboração de partes de segundo violino com nível técnico-musical equivalente em Estudos selecionados de Rodolphe Kreutzer . Campinas, SP : [s.n.], 2023. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2023.

SANTOS, Luís Otávio. *"A chave do artesão":* um olhar sobre o paradoxo da relação mestre/aprendiz e o ensino metodizado do violino barroco. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SERRÃO, Ricardo Henrique. *Estudos - Territórios De Criação*: O Gênero Musical Estudo Em Uma Perspectiva Histórica E Composicional. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

A inventividade de Hermeto na bateria: as performances em *Moreneide* e *Depois do Baile*

Carlos Eduardo Sueitt Garanhão

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

eduardosueitt@gmail.com

Leandro Barsalini

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

lebar@unicamp.br

Resumo. Este artigo tem como objetivo investigar a interpretação musical do multi-instrumentista e compositor Hermeto Pascoal à frente da bateria nos fonogramas Moreneide (Heraldo do Monte), gravado no LP Hermeto Pascoal e Grupo (1982) e Depois do Baile (Hermeto Pascoal), registrada em show de Hermeto Pascoal e Grupo no Festival de Jazz de Vitoria-Gasteiz (1990). A partir de análises que relacionam aspectos rítmicos e melódicos do tema à performance da bateria, apontamos algumas características interpretativas de Hermeto, revelando uma abordagem singular do instrumento.

Palavras-chave. Moreneide, Depois do Baile, Hermeto Pascoal, Bateria.

Title. **Hermeto's inventiveness on the drums: the performances in Moreneide and Depois do Baile**

Abstract. This article aims to investigate the musical interpretation of multi-instrumentalist and composer Hermeto Pascoal at the drum set in the phonogram Moreneide (Heraldo do Monte), recorded on the LP Hermeto Pascoal e Grupo (1982) and Depois do Baile (Hermeto Pascoal), performanced by Hermeto Pascoal e Grupo on the Jazz Festival "Vitoria-Gasteiz" (1990). Based on analyzes that relate rhythmic and melodic aspects of the theme to the drums' performance, we point out some of Hermeto's interpretative characteristics, revealing a unique approach to the instrument.

Keywords. Moreneide, Depois do Baile, Hermeto Pascoal, Drum set.

Introdução

Este trabalho retrata um fragmento da pesquisa de doutoramento (em curso) que investiga a linguagem musical intrínseca no universo interpretativo da bateria na música do compositor e multi-instrumentista Hermeto Pascoal, bem como na Escola Jabour (e ramificações). Através do confronto entre as análises de registros de duas performances de Hermeto Pascoal na bateria, buscamos identificar elementos idiomáticos singulares de sua expressividade musical no instrumento. As duas fontes utilizadas são o fonograma Moreneide (Heraldo do Monte) – LP Hermeto Pascoal & Grupo (1982) e Depois do Baile (Hermeto Pascoal), extraído do programa de TV espanhol "Jazz entre amigos", que mostra a performance de Hermeto Pascoal e Grupo no Festival de Jazz de Vitoria-Gasteiz (21 de julho de 1990).

Hermeto Pascoal & Grupo (1982)

O LP Hermeto Pascoal e Grupo lançado no ano de 1982, é um álbum que marca um período com significativas mudanças no grupo de Hermeto. Posteriormente às diversas viagens e produções de discos nos Estados Unidos, no início da década de 80, Hermeto consegue "reunir um grupo de instrumentistas dispostos a colocar em prática a metodologia de ensaios diários e dedicação praticamente exclusiva à sua música" (SILVA, 2016, p. 27), o que ficou conhecido como Escola Jabour. "O grupo é muito mais do que música, é uma escola, como até eu gosto de chamar, a Escola Jabour, porque aqui a gente aprende muito". (PASCOAL, 2000). No processo formativo desenvolvido na Escola Jabour, eram trabalhados aspectos musicais como improvisação, experimentação, interação e prática coletiva – rizomas que alicerçaram os idiomatismos da linguagem musical proposta por Hermeto[60].

Retomando nosso olhar para o álbum supracitado, notamos uma característica comum aos trabalhos de Hermeto: a participação multifacetada dos músicos, no que diz respeito à execução de instrumentos. A atuação dos músicos em diferentes instrumentos

[60] Para dados mais aprofundados sobre a terminologia e estudos acerca da Escola Jabour, vide SILVA (2016).

elucida um comprometimento coletivo que contribui com as possibilidades de arranjo e enriquece significativamente a sonoridade do grupo. De fato, a ficha técnica do álbum evidencia a pluralidade de Hermeto e demais músicos no que diz respeito às múltiplas contribuições instrumentais[61], ressaltando ainda a participação especial do multi-instrumentista e compositor Heraldo do Monte no violão ovation, viola, guitarra, cavaquinho, voz.

Figura 1 – Capa - Hermeto Pascoal & Grupo (1982)



Fonte: https://f4.bcbits.com/img/a3439992031_10.jpg

No que tange às informações técnicas de produção do álbum, esse disco foi originalmente produzido e lançado em LP pela gravadora Som da Gente, em 1982, "SDG-014/82, posteriormente lançado em CD – CDSDG 010/92" (MULLER, 2005, p. 170). As gravações foram realizadas na cidade de São Paulo, no Nosso Estúdio, em outubro de 1982. Dentre as dez faixas que compõem o disco, todas as composições e arranjos são de

61 Ficha técnica do álbum: Hermeto Pascoal (piano acústico, piano preparado, clavinet, harmônio, cavaquinho, sax alto, flautas de bambu, ocarina, flauta transversal, bombardino, apito, voz, assovio, baixo, bateria, percussão); Carlos Malta (voz, apitos, sax tenor e soprano, flauta e flautim); Jovino Santos (piano acústico, piano yamaha, harmônio, flauta, flautim, voz, apitos, clavinet duo); Itiberê Zwarg (baixo, tuba, voz, apitos, piano fender); Marcio Bahia (bateria, percussão, platismo, sino, voz, apitos); Pernambuco (percussão, voz, apitos).
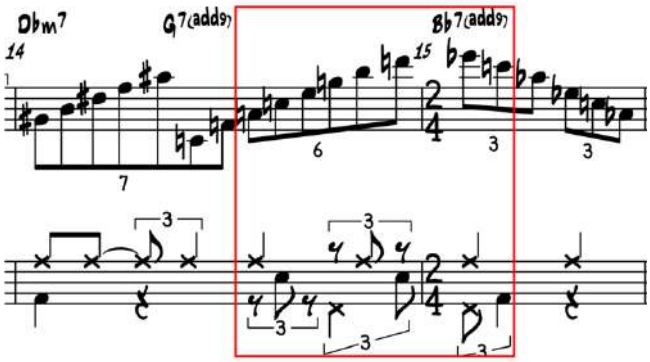
autoria de Hermeto, com exceção de "Moreneide", composta por Heraldo do Monte – peça em que Hermeto aparece na execução da bateria e bombardinos. A análise dessa performance pode nos ajudar a compreender características singulares ao que pretendemos circunscrever como linguagem idiomática da bateria no contexto musical da Escola Jabour.

Interpretação ritmicamente análoga à melodia

Após realizada a transcrição, notamos que Hermeto sugere uma interpretação à frente da bateria aparentemente norteada pelas sinuosidades rítmicas advindas da melodia. Haja visto que a peça não impõe uma linha rítmica explícita, seja através de matrizes rítmicas (claves), conceitos pré-estabelecidos no que se refere ao arranjo (convenções e orientações rítmicas no decorrer da peça), ou até algum gênero musical (samba, bossa nova, baião etc), a interpretação transcorre de modo que a execução da bateria é alicerçada no diálogo direto com a melodia e seção rítmico-harmônica, na qual podemos notar a semelhança rítmica entre bateria e melodia, conforme apresentaremos a seguir. Ainda sobre a maneira com que Hermeto performa a bateria, mais precisamente no que diz respeito à escolha dos toques durante a performance (simultâneos, alternados, duplos, *paradiddle*, bem como quaisquer variações comumente estudadas no universo técnico do instrumento), subtende-se tratar de uma abordagem literalmente intuitiva, sem conceitos prévios de disposição ordenada de mãos e pés, o que ratifica a hipótese de que o multi-instrumentista se pautou em sua musicalidade para uma execução totalmente improvisada e intuitiva.

A Figura 2, concernente aos compassos 14 e 15, mostra que Hermeto se apoia na melodia ao interpretar o terceiro e quarto tempos (comp.14) e primeiro tempo (comp.15). O músico articula as notas de forma linear pela bateria, recurso este que aparece diversas vezes ao longo da peça, neste momento distribuído entre prato de condução, caixa, chimbal com pé, seguida de prato de condução, caixa, prato de condução e chimbal com pé tocados simultaneamente, finalizando com o bumbo (trecho destacado na Figura).

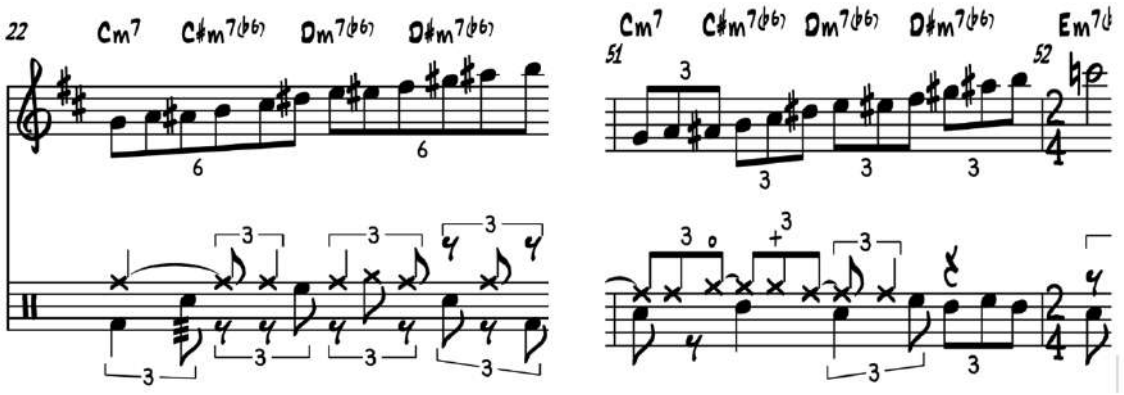
Figura 2 – Trecho da performance de Hermeto em Moreneide – Compassos 14 a 15 (0m24s - 0m 28s).



Fonte: Transcrito pelos autores.

Os trechos sinalizados pela figura 3, compassos 22 e 51 ilustram o mesmo excerto melódico na primeira e segunda exposição da peça. A similaridade rítmica exposta na performance de Hermeto é evidente no referido trecho, mostrando, no entanto, um certo grau de indeterminação do músico no que diz respeito às escolhas das peças da bateria durante a interpretação. Notamos também que o prato de condução é uma peça consideravelmente utilizada no discurso musical, muitas vezes utilizado em sincronia com outras peças como bumbo, ou caixa, mas também articulada linearmente com outras peças da bateria, conforme exemplificado a seguir, aparecendo cinco vezes no compasso 22 e três vezes no compasso 51.

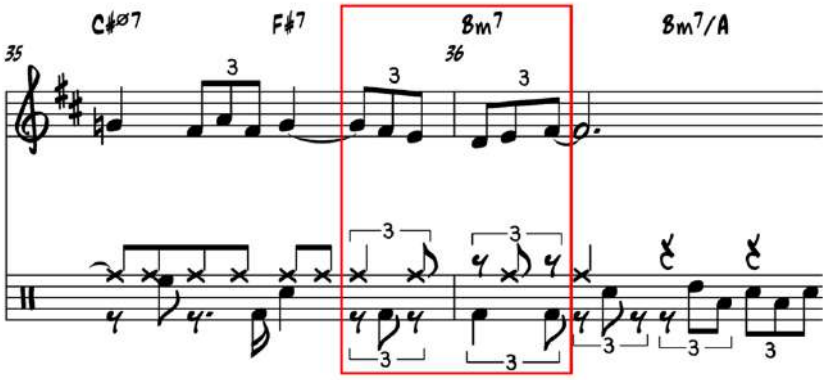
Figura 3 – Trecho da performance de Hermeto em Moreneide – Compassos 22 (0m39s – 0m41s) e 51 (1m28s – 1m31s).



Fonte: Transcrito pelos autores.

Na Figura 4, compassos 35 e 36 (1m01s - 1m04s), novamente notamos uma distribuição articulada de forma linear entre prato de condução e bumbo com rítmicas idênticas à melodia (trecho em destaque).

Figura 4 – Trecho da performance de Hermeto em Moreneide – Compassos 35 e 36 (1m01s - 1m04s)



Fonte: Transcrito pelos autores.

Embora não seja uma característica hegemônica, identificamos diversos momentos na peça com sincronismo rítmico entre bateria e melodia, no entanto, conforme já mencionado, fica evidente que os trechos análogos à melodia nos parecem intuitivos e

voláteis, justamente por não retratarem uma intenção fidedigna da mesma, mas sim, uma breve citação.

Preenchimento de espaços deixados pela melodia

Outro aspecto que nos chamou atenção na performance de Hermeto diz respeito ao preenchimento dos espaços em que a melodia repousa com notas mais longas, na qual a seção rítmico-harmônica dialoga e se coloca de forma criativa ocupando espaços, a fim de proporcionar mais dinâmica ao som, o que nos parece ser uma característica bastante marcante na música de Hermeto e escola Jabour.

Del Pino (2018) cita uma estratégia relevante apresentada por Rinzler (1988) que "é relativa à complementaridade horizontal em uma performance, que ocorre no momento em que um instrumentista toca algo no "espaço" deixado pelo improvisador, ideia muito próxima ao preenchimento (fill)", conceito com a qual podemos nos apropriar para o recorte abordado nessa análise.

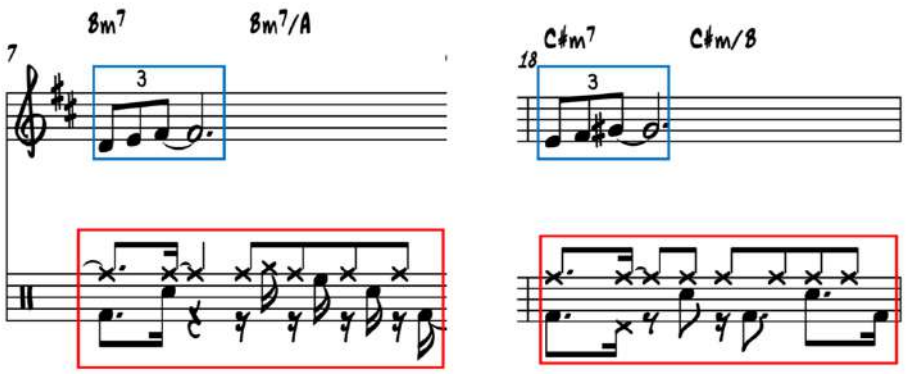
> Rinzler propõem cinco tipos de interação que, segundo ele, foram retirados da experiência própria, ou seja, de suas experiências performáticas em seções de improvisos, e que apresentam algumas maneiras e meios de interação entre solista e seção rítmica. A primeira, "pergunta e resposta" (*Call and response*), "é um intercâmbio entre dois músicos, em que a resposta à pergunta (gesto inicial) é geralmente uma repetição deste gesto". Na sequência, o autor nomeia o segundo tipo de interação de "preenchimentos" (fills) que se configura como uma inversão do segundo para o primeiro plano, "após o solista ter concluído sua frase melódica, um ou mais membros da seção rítmica poder vir ao primeiro plano e preencher a lacuna criada, antes do solista tocar a próxima frase". Rinzler diferencia esta interação da anterior afirmando que, na primeira, o solista se mantém em primeiro plano, diferentemente do "preenchimento", que ocorre essa inversão. (DEL PINO, 2018, p. 63-64)

No que tange à construção rítmica da melodia, esta notada em compasso quaternário simples, no decorrer da peça percebemos uma quantidade considerável de quiálteras (tercinas e sextinas) combinadas às figuras comuns à unidade de tempo (mínimas, semínimas, colcheias e semicolcheias), tornando a melodia ritmicamente heterogênea. Posto isso, e sabendo que a melodia influenciou diretamente na performance

de Hermeto, nas análises a seguir apontaremos algumas interpretações do multi-instrumentista que, ao preencher os espaços deixados pela melodia, por vezes sugere complementações seguindo a linha melódica antecedente, e outras vezes alterna com rítmicas divergentes das que vinham sendo executadas na melodia.

Nos compassos 7 e 18 (Figura 5), notamos que a melodia apresenta um motivo construído em tercinas de colcheias no primeiro tempo, sendo a terceira nota ligada a uma mínima pontuada (sinalizado pela cor azul). Considerando a hibridez rítmica com que a bateria se desenvolve no decorrer da peça – apresentando interlocuções entre distintas subdivisões rítmicas, podemos notar que nos compassos mencionados Hermeto traz rítmicas oriundas da semicolcheia, fugindo, portanto, das rítmicas ilustradas na melodia. No que diz respeito à complementação do espaço deixado pela melodia, o multi-instrumentista utiliza frases construídas a partir de colcheias e semicolcheias, articulando toques entre prato de condução e tambores, o que aparenta ser uma atitude intencional em preencher os espaços, concomitantemente dialogando com os outros instrumentos da seção rítmico-harmônica.

Figura 5 – Trecho da performance de Hermeto em Moreneide – Compassos 7 (0m12s - 0m13s) e 18 (0m31s - 0m32s). Transcrito pelos autores.



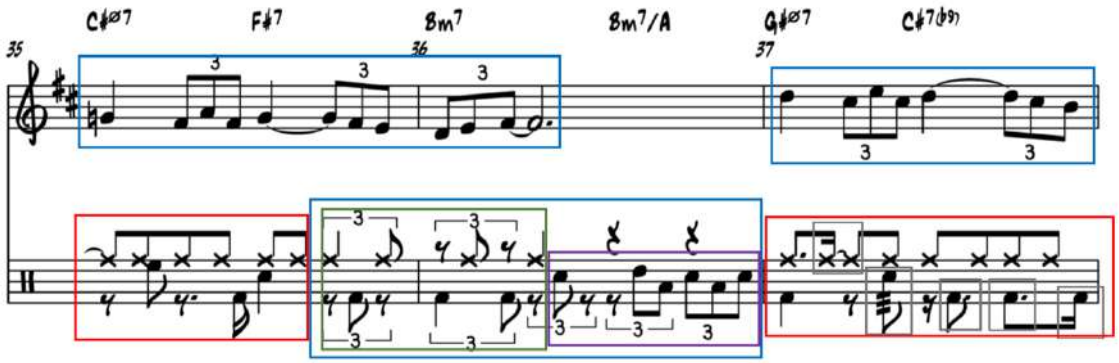
Fonte: Transcrito pelos autores.

Transição entre diferentes subdivisões

Os compassos 35 a 37 ilustrados pela figura 6, mostram um trecho de hibridez rítmica empreendida pela bateria, uma vez que a melodia se desenvolve a partir de

quiálteras (tercinas de colcheia), com cinco aparições em doze tempos, enquanto a bateria apresenta uma alternância entre colcheias e tercinas de colcheia.

Figura 6 – Trecho da performance de Hermeto em Moreneide – Compassos 35 a 37 (1m01s - 1m06s).
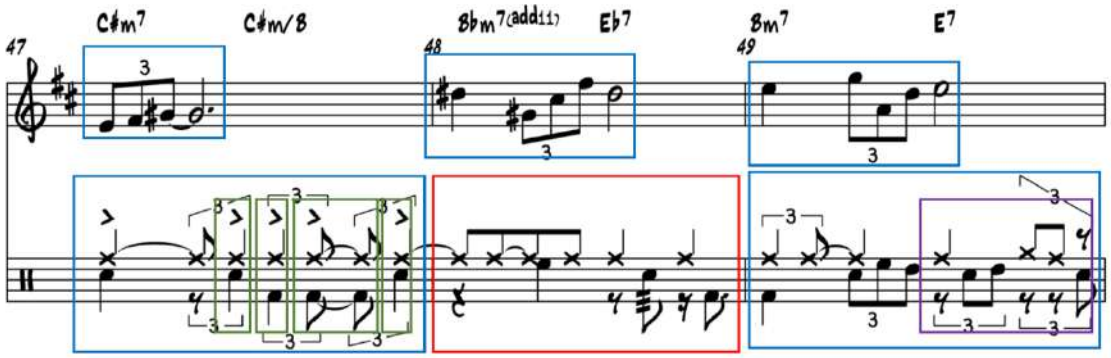


Fonte: Transcrito pelos autores.

Os primeiros três tempos do compasso 35 ilustram um motivo na bateria (sinalizado pela cor vermelha) pautado na subdivisão da semicolcheia, na qual percebemos o prato de condução executando cinco colcheias a partir do contratempo do primeiro tempo, somados a tom 1 no contratempo do primeiro tempo, bumbo na quarta semicolcheia do segundo tempo e caixa na "cabeça" do terceiro tempo (sinalizado pela cor vermelha). O segundo motivo executado pela bateria (destaque na cor verde) é orientado pela tercina de colcheia, tendo início no quarto tempo do compasso 35 até o final do 36, onde Hermeto articula toques alternados entre prato de condução e bumbo. No restante da frase percebemos uma mudança de postura, substituindo os toques no prato por uma interpretação voltada para os tambores – caixa, tom 2, surdo, caixa, surdo caixa (sinalizado pela cor roxa), evidenciando, portanto, o preenchimento do espaço deixado pela melodia.

O compasso 37 é marcado pelo retorno da bateria para base rítmica em semicolcheias, cuja intenção motívica pode ser considerada polirrítmica se relacionada à melodia, já que apresenta uma sequência de colcheias pontuadas (marcadas pela cor cinza), na qual o prato de condução inicialmente apoia o motivo, e em seguida mantém uma sequência de quatro colcheias.

Conforme ilustra a Figura 7, trecho concernente aos compassos 47 a 49, percebemos a melodia se desenvolvendo novamente entre tercinas de colcheia, mínimas e semíminas, mantendo, portanto, um padrão motívico com quiálteras. A interpretação de Hermeto no referido trecho esboça claramente a liberdade criativa do músico ao transitar entre células rítmicas oriundas da tercina de colcheia (quiáltera) e semicolcheia.

Figura 7 – Trecho da performance de Hermeto em Moreneide – Compassos 47 a 49 (1m21s - 1m26s).



Fonte: Transcrito pelos autores.

No compasso 47 notamos que o motivo executado pela bateria converge com a célula rítmica da melodia, no qual o bumbo e prato de condução no primeiro tempo exercem um apoio ao início do compasso, enfatizando e proporcionando clareza à melodia; no entanto, logo em seguida preenche o espaço (tempos 2, 3 e 4) com um motivo pautado na tercina de semínima – prato de condução e caixa; prato de condução e bumbo; prato de condução e bumbo; prato de condução e caixa (sinalizadas pela cor verde). No compasso 48, observamos uma interpretação orientada por rítmicas advindas da semicolcheia, portanto divergentes à melodia, na qual o prato de condução executa contratempos no primeiro e segundo tempo, seguidos por duas semínimas (cabeça do tempo), articulados por tom 1 na cabeça do segundo tempo, caixa com buzz no contratempo do terceiro, e bumbo executado na segunda semicolcheia do quarto tempo. O compasso 49 confirma a hibridez rítmica mencionada anteriormente, o que elucida a transição rítmica no decorrer dos três compassos, neste caso a alteração na subdivisão de semicolcheia para tercina de colcheia, retomando novamente o diálogo consoante com a

melodia. Neste trecho a bateria executa frase análoga à melodia – bumbo e prato de condução no primeiro tempo, seguidos por caixa, tons 1 e 2 no segundo tempo, culminando em uma frase em tercinas de colcheias articulada em toques alternados no terceiro e quarto tempo – prato de condução, caixa, tom 2, chimbal, prato de condução e caixa (sinalizado pela cor roxa) a fim de preencher o espaço deixado pela melodia.

Hermeto Pascal e Grupo – Festival de Jazz de Vitoria-Gasteiz

O festival de Jazz de Vitoria-Gasteiz representa para o universo jazzístico um expressivo movimento cultural de fomento ao Jazz, com a significativa marca de mais de 40 edições, com a passagem de artistas de renome, bem como jovens talentos do gênero que se destacam ao redor do mundo. Dentre as emblemáticas edições, o XIV Festival de Jazz "Vitoria-Gasteiz" aconteceu entre os dias 17 a 21 de julho de 1990, conforme ilustrado pela figura 8, e contou com a apresentação de Hermeto Pascoal e Grupo no encerramento do festival

Figura 8: Cartaz de divulgação do XIV Festival de Jazz Vitoria-Gasteiz



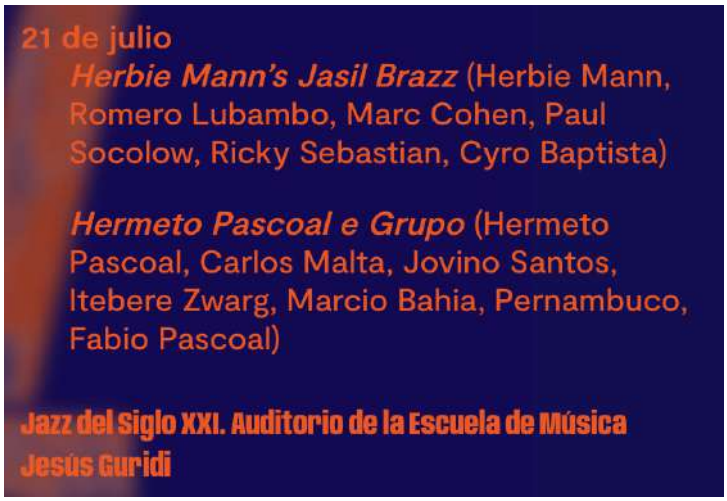
Fonte: https://jazzvitoria.com/el-festival/ . Acesso em 03 de dezembro de 2024.

Embora o fonograma “Depois do Baile” (Hermeto Pascoal), tenha sido lançado em 1992 pela gravadora Polygram/Philips no CD Hermeto Pascoal & Grupo “Festa dos Deuses”, o recorte analisado no presente trabalho se refere a um excerto do show de Hermeto Pascoal e Grupo no Festival de Jazz de Vitoria-Gasteiz (Espanha), no dia 21 de julho de 1990, exibido pelo programa de TV espanhol “Jazz entre amigos” em dois episódios de aproximadamente 1 hora, e que estão disponíveis na plataforma *YouTube*.

Haja visto que o multi-instrumentista e compositor Hermeto Pascoal já havia demonstrado singularidades à frente da bateria no álbum Hermeto & Grupo (1982) ao assumir a execução da bateria na faixa Moreneide, é sabido que ao longo de sua carreira o músico performou como baterista em diversas ocasiões, como é o caso do show supracitado ao qual iremos discorrer a seguir.

Conforme ilustrado pela figura 9, a formação instrumental para este show contou com o exitoso grupo que experienciou o processo de estudos e numerosos ensaios coletivos, o que veio dar nome à escola Jabour, sendo: Hermeto Pascoal, Carlos Malta, Jovino Santos, Itiberê Zwarg, Marcio Bahia, Pernambuco (Antônio Luiz de Santana) e Fábio Pascoal.

Figura 9: Programação dos shows referente à divisão Jazz do século XXI realizada no dia 21 de julho de 1990 no Auditório da Escola de Música Jesús Guridi.

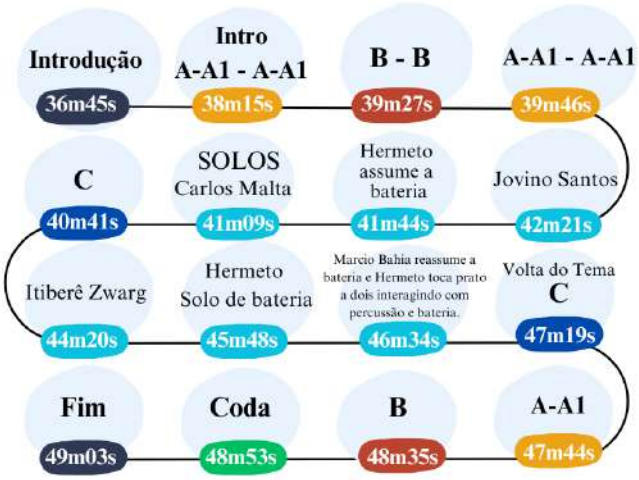


Fonte: https://jazzvitoria.com/el-festival/

O show está disponível na íntegra no *YouTube*[62], sendo este referente a primeira parte do programa de TV "Jazz entre amigos". O fonograma "Depois do Baile", composto e arranjado por Hermeto Pascoal, tem duração de 12 minutos e 18 segundos, tendo seu início aos 36m45s, e término em 49m03s. Cabe ressaltar que o título da música exibido pela emissora de TV não corresponde à executada, já que equivocadamente foi creditado como Ayrlin (Hermeto Pascoal).

A Figura 10 apresenta uma linha temporal do fonograma Depois do Baile (Hermeto Pascoal) a fim de ilustrar de forma cronológica as seções (partes) que constituem a peça, assim como a ordem dos solistas, os principais momentos no que tange a performance e *timeline* do vídeo. O espaço dedicado à inserção do tempo (minutos e segundos), conta ainda com uma demarcação entre diferentes cores, visando assim aclarar as partes que se repetem no decorrer da performance.

Figura 10: Gráfico linha do tempo de Depois do Baile (Hermeto Pascoal) apontando a organização estrutural da peça.



Fonte: Realizado pelos autores.

[62] https://www.youtube.com/watch?v=H0T9FHMm_88&t=1411s

Análise da performance de Hermeto à frente da bateria em Depois do Baile (Hermeto Pascoal)

Conforme exposto no vídeo do show supracitado, Hermeto assume a execução da bateria durante os solos improvisados, especificamente em 41m44s no decorrer do solo de Carlos Malta (saxofone soprano), perpassando pelos solos de Jovino Santos (piano elétrico), Itiberê Zwarg (baixo elétrico) até culminar no próprio solo de bateria. A partir de uma escuta atenta, somada à alguns trechos cuja câmera enfoca a bateria, pudemos notar semelhanças interpretativas que nos pareceram dialogar com a sua performance em Moreneide. Embora sejam performances distintas no que diz respeito ao ambiente de gravação – (i) captação em estúdio (ambiente acusticamente controlado, podendo a performance ser realizada ao vivo entre todos músicos ou individuais); (ii) ao vivo (ambiente acusticamente não controlado, performance realizada impreterivelmente ao vivo), outro importante fator é que a performance em Moreneide (Heraldo do Monte) propõe uma interpretação interativa entre seção rítmico-harmônica alicerçada na melodia da peça (isto é, uma melodia pré-estabelecida), o que, certamente muda a perspectiva de interação com o solista principal somado a seção rítmica, no caso da performance em Depois do Baile.

Embora haja diferenças entre as duas peças mencionadas, ainda assim notamos aspetos semelhantes em ambas interpretações que podem alicerçar as características idiomáticas da performance musical desse instrumento na escola Jabour.

Figura 11: Imagem capturada de um trecho do vídeo em que Hermeto assume a bateria.
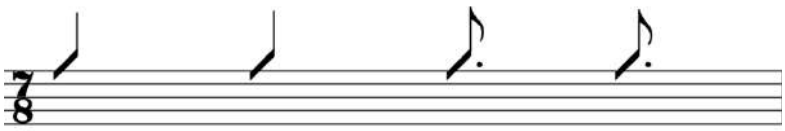


Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=H0T9FHMm_88&t=1411s . Imagem capturada pelos autores.

Um conceito defendido e utilizado pelo maestro, compositor e arranjador Letieres Leite (2017) elucida a importância da utilização de matrizes rítmicas (claves) como fundamento primário para criação musical. Corroborando as ideias de Leite, o professor José Alexandre L. L. Carvalho (2011) versa sobre a temática em sua pesquisa de doutorado, apontando a importância dessas linhas rítmicas na composição, arranjo e performance musical.

> No caso composicional, a música com seus atributos melódicos, harmônicos e formais é estruturada segundo o paradigma de uma determinada clave. No orquestral, as frases rítmicas, os contrapontos, as convenções, introduções, pontes, codas e outros elementos determinados por um arranjador, respeitam este paradigma. E por fim, no terceiro caso, os músicos que vão executar o tema também se orientam pela clave no momento de criarem suas linhas de acompanhamento, de interpretarem frases pré-concebidas ou de improvisarem. (CARVALHO, 2011, p. 105-106)

Diante dessa premissa, a concepção de acompanhamento da seção rítmico-harmônica da escola Jabour, propõe um modelo de interação concomitante durante a seção de solos, isto é, todos músicos perfomam de maneira solística em consonância às ideias propostas pelo solista principal, havendo portando uma espécie de “bate bola” entre todos os músicos. Na música Depois do Baile, a seção de solos apresenta um ciclo harmônico e uma fórmula de compasso (e/ou algum gênero musical), que neste caso é setenário composto (7/8) e andamento 226 bpm, tomando a colcheia como unidade de tempo. No início do solo de saxofone de Carlos Malta, podemos notar que a linha melódica executada pelo baixista Itiberê Zwarg, em concordância com o piano de Jovino Santos, nos fornece pistas sobre uma possível matriz rítmica, a qual embasa e fortalece a interpretação dos músicos da seção rítmico-harmônica. A figura 12 ilustra a matriz rítmica pela qual os músicos supostamente se guiaram durante a performance, ficando claro que, a referida rítmica atua de forma interna, subsidiando a performance, e possibilitando que o músico execute diversas sobreposições rítmicas, ou até o rompimento deste padrão em virtude de diferentes motivos rítmicos apresentados no desenrolar dos solos.

Figura 12: Matriz rítmica utilizada pela seção rítmico-harmônica durante o desenvolvimento dos solos.



Fonte: Transcrito pelos autores.

O primeiro solista é o saxofonista Carlos Malta, que começa seu improviso aos 41m09s, sendo inicialmente acompanhado pelo baterista Marcio Bahia, mas após 35 segundos cede espaço para que Hermeto assuma a bateria.

Conforme mencionado acima, a seção rítmico-harmônica inicia os solos enfatizando a matriz rítmica supracitada, no entanto após a entrada Hermeto, é notória a mudança de postura na interpretação, especificamente no que diz respeito aos conceitos rítmicos de criação e interação. Ao assumir a bateria, Hermeto inicialmente executa uma linha rítmica no *cowbell*, que logo é transportada ao prato de condução, e se mantém num processo criativo entre diferentes ordenações pelo instrumento, então sugerindo um diálogo com baixo e piano. Outro aspecto que nos pareceu relevante é o assemelhamento rítmico da condução empreendida pela seção rítmica com claves do samba, especificamente com uma clave do tamborim, no entanto, adaptada ao compasso setenário composto, conforme ilustrado pela figura 13.

Figura 13: Rítmica base utilizada por Hermeto no prato de condução no início da performance.
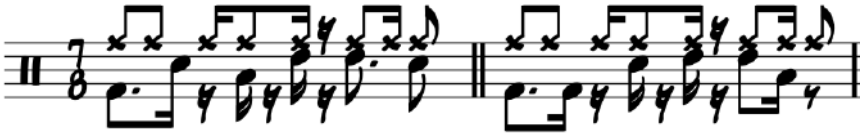


Fonte: Transcrito pelos autores.

Ainda no que tange à execução de Hermeto, percebemos algumas levadas ou pelo menos estruturas rítmicas bastante recorrentes durante o desenvolvimento dos solos.

Na figura 14 ilustramos dois exemplos de levadas que nos pareceram subsidiar a interpretação do músico, no entanto, vale ressaltar que o modo de "orquestração" na bateria é comumente alterado de acordo com a criatividade do instrumentista em consonância com o estímulo recebido em tempo real durante a performance. Deste modo, ainda que estas levadas apareçam diversas vezes durante o acompanhamento dos solos, elas são "reorquestradas" (utilização de diferentes peças da bateria) e modificadas (aumentadas ou reduzidas) no decorrer do processo.

Figura 14: Exemplos de levadas executadas por Hermeto no decorrer dos solos



Fonte: Transcrito pelos autores.

Outro aspecto notado durante a performance, é a intercorrência de motivos melódicos produzidos em métrica par. No decorrer dos solos de piano e baixo, os improvisadores sugerem motivos melódicos em métrica par, os quais perpassam pela quadratura do compasso ocasionando uma sensação de sobreposição rítmica. Hermeto interage de forma imediata aos motivos, complementando-os com ideias similares, seja articulando toques em semicolcheias pelos tambores, ou sugerindo ideias rítmicas análogas ao samba em binário simples, sem, no entanto, perder a matriz rítmica que o alicerça.

A interação entre seção rítmica e solista nos parece um fator preponderante na escola Jabour, podendo estes acontecer ao complementar os espaços deixados pelo solista, outros apoiando ideias rítmicas do solista, ou até uma proposição de levada, como acontece entre os minutos – 44m39s a 44m48s, na qual Hermeto sugere uma levada de baião com caixa de maxixe, reflexo do estímulo proposto por Jovino Santos.

Considerações finais

Diante das análises empreendidas neste estudo, podemos fazer uma reflexão acerca da maneira como o multi-instrumentista e compositor Hermeto Pascoal se exterioriza musicalmente à frente do instrumento bateria, nos fornecendo pistas sobre a linguagem idiomática da bateria na escola Jabour. O estudo discutido neste trabalho é apenas o início de uma pesquisa de doutoramento concernente à temática abordada, uma vez que a transcrição realizada pelos autores elucida diversos outros aspectos a serem discutidos posteriormente.

Podemos dizer que a interpretação de Hermeto Pascoal, em Moreneide, desconstruiu perspectivas acerca da performance na bateria, traçando diferentes abordagens tecnicamente simples, cujo cerne se concentra em colocar a música em primeiro plano, na qual uma abordagem intuitiva, que dialoga com a melodia e com a base ritmo-harmônica, transcende execuções previsíveis e pouco interativas.

Referências

CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. *O ensino do ritmo na música popular brasileira*: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça. Campinas , 2011. 203p. [Tese] – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

DEL PINO, Ramon. **Tocando junto : um olhar sobre os processos de interação em grupos influenciados pela Escola Jabour.** Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP: 2018.

DO MONTE, Heraldo. LP. Cordas Vivas. Som da Gente, 1983.

JAZZ entre amigos. Hermeto Pascoal. Espanha: RTVE, 1990. [disponibilizado em: 24 mar. 2021]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=H0T9FHMm_88&t=1411s. Acesso em: 05 dez. 2024.

MULLER, Daniel G. M. *Música Instrumental e Indústria Fonográfica no Brasil: A experiência do selo Som da Gente*. Dissertação de Mestrado apresentada no Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas, 2005.

PASCOAL, Hermeto. In: Revista Batera & Percussão. Ano 4, nº34. Ed. Jazz. São Paulo, 2000.

_____. LP. Hermeto Pascoal & Grupo. Som da Gente, 1982.

SILVA, Raphael F. da. Improvisação e interação na "Escola Jabour". 2016. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VITORIA-JAZZ, Festival de Jazz. Disponível em: <https://jazzvitoria.com/el-festival/>. Acesso em: 05 dez. 2024.

Construção de performance aplicada à peça *"Fantasy for Tuba"*, de Malcolm Arnold

Alberto Tavares Dias

UFPA/UNICAMP

albtdias@ufpa.br

Paulo Adriano Ronqui

UNICAMP

pronqui@unicamp.br

Resumo. O trabalho descreve a construção da performance da peça Fantasy for Tuba (1969) de Malcolm Arnold (1921-2006) que foi realizada entre os dias 05 e 09 de fevereiro de 2024. Essa construção interpretativa ocorreu de acordo com estratégias apresentadas na disciplina MS107C – TÓPICOS ESPECIAIS EM PRÁTICAS INTERPRETATIVAS. Com o objetivo de realizar estratégias para performance da obra selecionada e que também possa ser aplicada e analisada em outras composições para tuba, a construção da performance se deu por meio de pesquisa artística de diferentes estratégias, a saber: prática randômica (SCHMIDT & WRISBERG, 2001) (PÓVOAS e RODRIGUES, 2019); prática variada (CARTER, 2013); plano de execução (KAGEYAMA, 2019); agrupamento de notas (THURMOND, 1991) (RONQUI, 2010); gravação da obra com a utilização do programa OBS Studio; e análise dos dados por meio do programa Sonic Visualizer. Por meio da análise da gravação foi possível elaborar gráficos do volume de som e de nuances geradas pela realização do planejamento do agrupamento de notas empregado. Também foi realizado um breve comparativo da performance da obra de 2020 com a de 2024. O resultado dessa comparação demonstra um resultado mais seguro e de melhor qualidade na apresentação recente da obra. Vale destacar que a preparação da obra ocorreu em espaço de tempo mais curto quando se compara a segunda performance com a primeira. Por meio da apresentação dos dados, foi possível averiguar que a estratégia de preparação de performance demonstrou ganho de qualidade no desempenho da obra selecionada.

Palavras-chave. Performance. Tuba. Pesquisa Artística. Preparação da Performance. Agrupamento de Notas.

Title. **Performance Construction Applied to The Song "Fantasy for Tuba", by Malcolm Arnold.**

Abstract. This paper describes the construction of the performance of the piece Fantasy for Tuba (1969) by Malcolm Arnold (1921-2006), which took place between February 5th and 9th, 2024. This interpretative construction occurred according to strategies presented in the discipline MS107C – SPECIAL TOPICS IN INTERPRETATIVE PRACTICES. With the objective of implementing strategies for the performance of the selected work and that can also be applied and analyzed in other compositions for tuba, the construction of the performance took place through artistic research of different strategies, namely: random practice (SCHMIDT & WRISBERG, 2001) (PÓVOAS and RODRIGUES, 2019); variations practice (CARTER, 2013); execution plan (KAGEYAMA, 2019); Note Grouping (THURMOND, 1991) (RONQUI, 2010); recording of the work using the OBS Studio program; and data analysis using the Sonic Visualizer program. By analyzing the recording, it was possible to create graphs of the sound volume and nuances generated by planning the grouping of notes used. A brief comparison of the performance of the 2020 work with that of 2024 was also made. The result of this comparison demonstrates a safer and better-quality result in the recent presentation of the work. It is worth noting that the preparation of the work occurred in a shorter period when comparing the second performance with the first. Through the presentation of the data, it was possible to verify that the performance preparation strategy demonstrated a gain in quality in the performance of the selected work.

Keywords. Performance. Tuba. Artistic Research. Performance Plan. Note Grouping.

Introdução

O presente trabalho descreve um possível processo de construção de performance aplicado a peça *Fantasy for Tuba* (1969) de Malcolm Arnold (1921-2006), realizada por Alberto Dias entre os dias 05 e 09 de fevereiro de 2024. Tal construção ocorreu de acordo com estratégias apresentadas na disciplina MS107C – Tópicos Especiais em Práticas Interpretativas, oferecida no semestre de verão, 1º período letivo de 2024 da UNICAMP.

Dentro da construção da performance utilizou-se as estratégias de pesquisa artística, experimentação, aplicação de ferramentas interpretativas e análise dos resultados alcançados para obtenção do resultado artístico final. As estratégias empregadas foram abordadas nas aulas dos professores ministrantes da disciplina, a saber: Prof. Dr. Paulo Adriano Ronqui (UNICAMP), Prof. Dr. Vinícius Fraga (UNICAMP),

Prof. Dr. Maicon Lopes (UNIRIO), Prof. Dr. Flávio Gabriel (UFRN) e Prof. Dr. Antônio Cardoso (UFG).

Os resultados apresentados foram ponderados através de análise do produto entregue, que consiste na gravação em audiovisual da peça trabalhada ao longo do período de cinco dias.

Preparação da Performance

A peça *Fantasy for Tuba* foi escolhida para construção da performance por ser uma música tradicional do repertório do instrumento, presente em diversos programas de graduação para tuba desde os anos de 1970, e por ser uma obra para instrumento solo que poderia ser inteiramente executada apenas por uma pessoa.

Baseada na aula do professor Maicon Lopes, a construção da performance se deu por meio de pesquisa artística, onde foram empregadas diferentes estratégias na preparação da peça, com o objetivo de se adquirir produto musical final considerado, pelos autores do trabalho, como consistente e satisfatório além de existir a possibilidade de análise.

De acordo com Eva Maria Lakatos (2003, p. 155) pesquisa se refere à "um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais".

Para Henk Borgdorff, a pesquisa artística:

> Une o artístico e o acadêmico em um empreendimento que impacta ambos os domínios. A arte transcende, assim, seus limites anteriores, visando, por meio da pesquisa, contribuir para o pensamento e a compreensão; a academia, por sua vez, abre seus limites para formas de pensamento e compreensão que estão entrelaçadas com práticas artísticas (BORGDORFF, 2010, P.44)

O trabalho parte destes conceitos para realizar experimentações com a aplicação de ferramentas de performance que podem auxiliar na construção do resultado artístico.

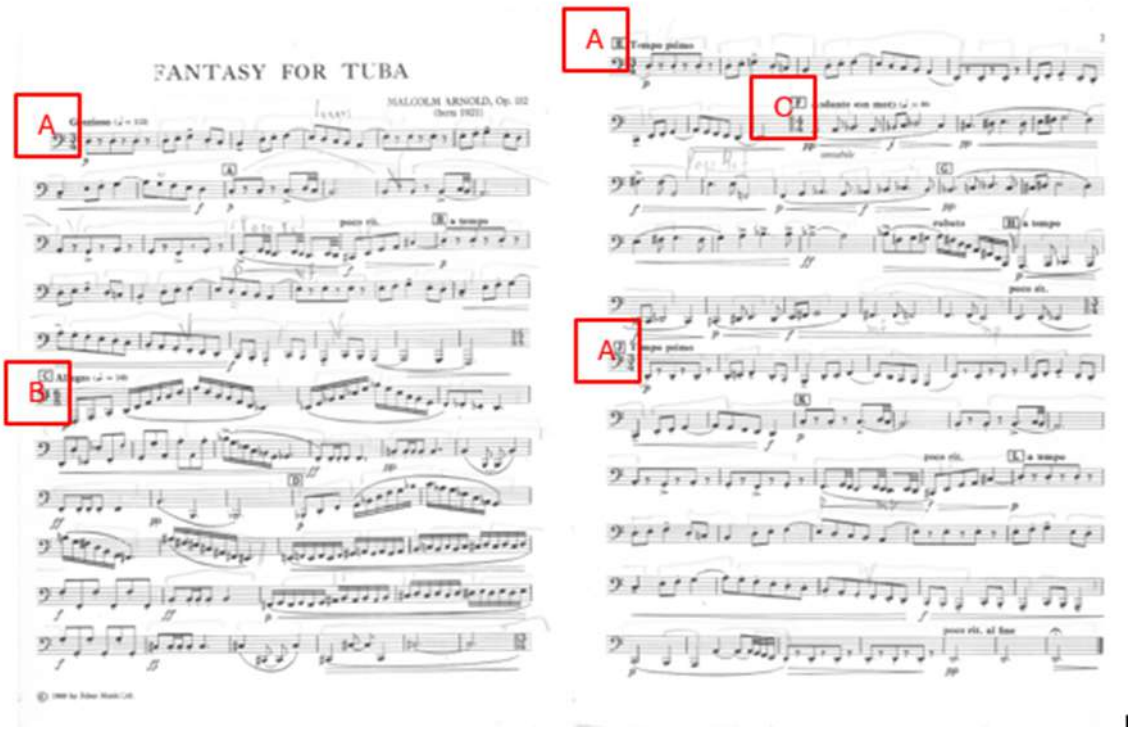
Vale ressaltar que a peça já era conhecida do intérprete, que a estudou e apresentou em 2020, quando foi preparada sem a utilização de qualquer um dos recursos

apresentados na disciplina. Um dos pontos para avaliação dos resultados consistiu na lembrança da dificuldade e da segurança para se preparar a mesma peça com quatro anos de diferença e o planejamento empregado.

Inspiradas na aula do professor Flávio Gabriel, algumas estratégias foram escolhidas e empregadas no estudo da peça, como o planejamento, a prática randômica, a prática variada e o plano de execução e análise.

O planejamento foi realizado com base no tempo para preparo da peça, estipulado em cinco dias, e em análise prévia da forma da obra, classificada, pelos autores, com a forma Rondó "ABACA", como pode ser observado na figura 1.

Figura 1: Peça com marcações de forma



Fonte 1: Figura criado pelos autores, a partir da partitura da peça.

A Prática randômica consiste em se dividir um objeto de estudo e executar a sua prática a partir de pontos diferentes dentro da mesma seção de aprendizado ou em seções diferentes. Sobre esse aspecto, os autores Richard Schmidt e Craig Wrisberg relatam como a prática randômica "permite aos aprendizes tempo ininterrupto para se concentrarem no desempenho de cada tarefa, de forma que possam gravar, refinar e se necessário, corrigir uma habilidade antes de partir para a seguinte" (SCHMIDT; WRISBERG 2001, p. 247. *apud* PÓVOAS; RODRIGUES, 2019, p.667). Maria Póvoas e Daniel Rodrigues aplicam esse conceito no ambiente musical e relatam como "a prática randômica, por exemplo, tem mostrado eficiência nos estudos de obras musicais. Dividir a obra em partes e alternar o estudo de cada uma destas partes favorece uma atenção concentrada na atividade proposta" (PÓVOAS e RODRIGUES, 2019, p. 669).

A prática randômica também pode ser chamada de prática variada. No entanto, para o recorte desta comunicação, o conceito de prática variada seguirá a definição de Christine Carter (2013), que a sugere como elemento diferente e dentro da prática randômica, em que os elementos musicais presentes em cada seção de uma obra podem ser treinados de diferentes maneiras, com foco em seções pré-definidas, que podem ser longas ou curtas. Christine Carter exemplifica essa prática ao observar que:

> Praticar passagens em diferentes variações rítmicas é uma ótima maneira de introduzir interferência contextual em uma escala menor. Mas em vez de fazer todas as variações rítmicas em um único trecho antes de passar para o próximo, faça uma variação no trecho A, uma no trecho B e então retorne ao trecho A para uma segunda variação etc. A técnica também pode ser intercalada na programação aleatória, em vez de fazer tudo em um bloco longo (CARTER, 2013).

O plano de execução e análise foi montado para auxiliar a vencer a peça, partindo de pontos menores para regiões maiores. De acordo com Noa Kageyama:

> Se quisermos realmente progredir em direção aos nossos objetivos, ter um plano de treino com exercícios específicos e um número específico de séries ou repetições pode facilitar a manutenção do foco na tarefa e fazer ajustes ao longo do tempo com base no nosso progresso. (KAGEYAMA, 2019)

Desta forma, cada trecho escolhido pelo plano é executado e após cada execução o trecho é avaliado. Cada avaliação gera a classificação de satisfatório ou não satisfatório,

que acarreta uma ação diferente de acordo com a classificação empregue, como detalhado mais a frente no trabalho.

Agrupamento de Notas

Outra estratégia de preparação de performance utilizada na peça foi o agrupamento de notas apresentado na aula do professor Paulo Ronqui e presente no livro *Note Grouping* de James Morgan Thurmond (1991).

O agrupamento de notas, de acordo com Paulo Ronqui:
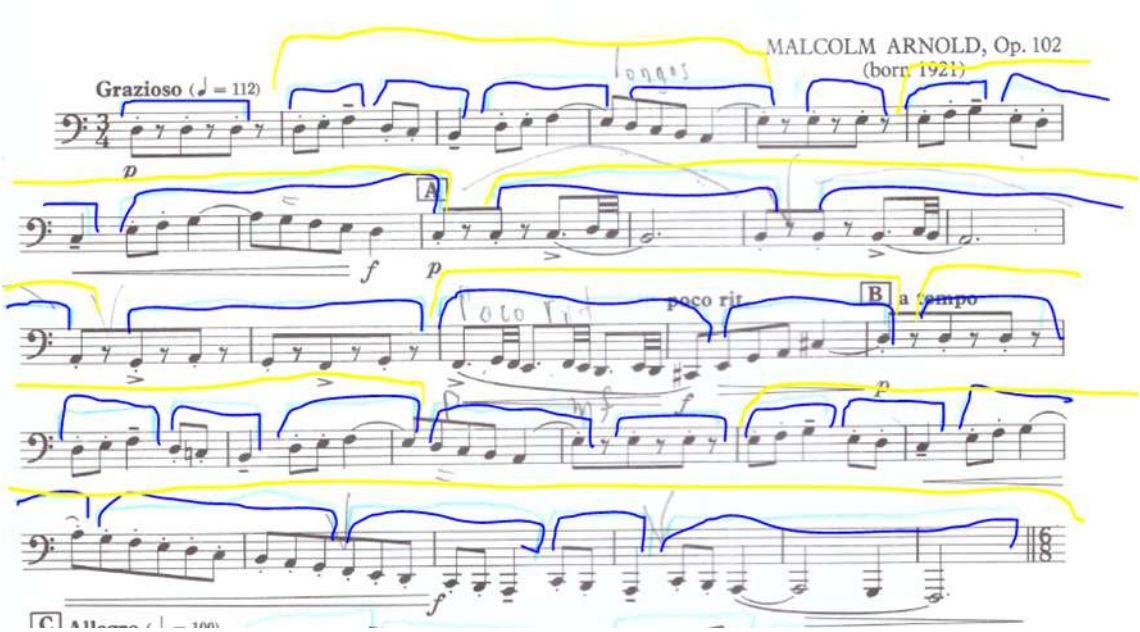
> Consiste em uma opção para se montar um fraseado em determinada obra. Nessa conexão o arsis (tempo fraco e/ou motivos ou frases inteiras que possam servir como anacruse) deve ser valorizado com uma leve inflexão, para que sirva como um impulso para a chegada ao thesis (tempo forte e/ou motivos ou frases inteiras que possam servir como tempo forte ou repouso/chegada). (RONQUI, 2010, p. 92)

O agrupamento de notas pode ser aplicado tanto em pequenas seções ou células rítmicas quanto em trechos maiores como frases de uma peça, assim como, pode ser aplicado simultaneamente em trechos maiores e menores.

Para a aplicação do agrupamento de notas se utilizou a divisão da forma da peça (ABACA) e apresentados em três trechos diferentes.

Para a parte “A” da peça, um agrupamento de notas foi aplicado em figuras menores, representados nos colchetes azuis da figura 2. Tal agrupamento, em vários momentos, pode quebrar a métrica da peça pois, apesar de ser escrita em ternário, proporciona soar como compasso binário pela escolha do agrupamento. Além do agrupamento menor, um maior foi aplicado ligando as células em frases maiores, representado pelos colchetes amarelos, também, na figura 2.

Figura 2: Indicações de agrupamento de nota da parte "A" da peça. Azul aponta agrupamentos menores e amarelo assinala agrupamentos maiores.



Fonte 2: Figura criada pelos autores a partir da partitura da peça.

De maneira análoga ao aplicado na parte “A” da peça, o agrupamento de notas foi empregado nas partes “B” e “C”, assim como, nas repetições de “A”, permitindo o planejamento do fraseado musical ao longo de toda a obra.

Execução do Plano de Ação

Para cada dia foi definida uma maneira de estudo da peça, de acordo com o planejamento randômico, a prática variada e plano de execução e análise.

De acordo com o planejamento randômico, no primeiro dia as partes da peça foram decompostas segundo a forma estipulada. Todas as partes correspondentes a “A” foram estudadas primeiro, seguidas da parte “B” e da parte “C”. Na prática variada, todos os trechos foram estudados em velocidade consideravelmente reduzida. Seguindo o plano de execução, cada parte “A”, “B” ou “C” foi dividida em trecho menores e estudados separadamente. Após cada execução ocorreu a análise do trecho e, se julgado satisfatório, o trecho era repetido três vezes, se considerado não satisfatório, ocorria a ponderação de porque o trecho não foi aprovado e em seguida a seção seria novamente executada. Ao final do dia a peça foi executada de maneira integral, com seus andamentos e articulações

o mais próximo possível do original, com exceção da parte “B”, sendo ainda executada em pulso mais lento.

No segundo dia, seguindo-se o planejamento randômico, os trechos da obra foram estudados na ordem “B”, “C” e “A”. Como prática variada, todas as articulações foram invertidas, sendo as articulações separadas realizadas ligadas e as ligadas realizadas de maneira separada e curta. O plano de ação seguiu o padrão do dia um, onde cada trecho foi executado separadamente, dividido em trechos menores, com análise de cada execução, seguida de repetição em caso de êxito e de ponderação seguida de nova execução em caso de não êxito. Ao fim do dia, a peça foi novamente executada de maneira integral com todos os andamentos próximos ao da execução pretendida.

No terceiro dia, a sequência randômica empregada seguiu a ordem “C”, “A” e “B” das partes da peça. Quanto a prática variada, foram empregadas alterações no ritmo original escrito, onde as figuras rítmicas eram simplificadas ou dificultadas. Como exemplo, na parte “C”, todas as notas eram executadas com o tamanho de um tempo e, na sequência da variação, os trechos foram tocados em sua rítmica original. O plano de ação e análise seguiu os padrões dos dias um e dois.

No quarto dia o estudo randômico se concentrou na ordem escrita da peça, assim como a realizada no dia um. A prática variada se concentrou em realizar a peça um pouco mais rápido do que a velocidade pretendida para a gravação. No plano de ação e análise, as seções (“A”, “B” e “C”) passaram a ser estudadas de maneira completa, seguindo-se a estratégia de repetições após acertos e reflexão após erros. Ao fim do dia, a obra foi repetida inteira, três vezes, na forma pretendida para a gravação.

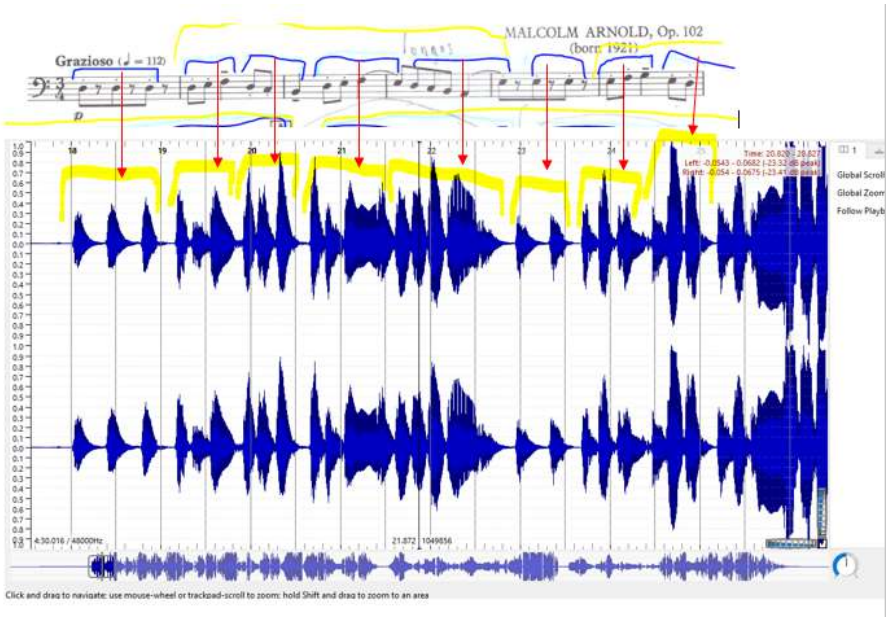
O quinto dia de preparação foi reservado para a gravação da obra, que ocorreu após breve aquecimento ao instrumento e com a utilização do programa OBS Studio. A peça foi gravada três vezes inteiras e, na sequência, foram realizadas gravações por seção, dividindo-se a peça em dois grupos, um do início até o começo de “C” e outro do começo de “C” até o final da peça, aproveitando-se uma longa respiração feita neste ponto entre o final do segundo “A” e o início de “C”.

Resultados

O resultado da preparação e da pesquisa musical pode ser aferido por meio da apreciação da gravação realizada no quinto dia da preparação. Essa gravação pode ser acessada pelo link https://youtu.be/EF7EA2GfFjM .

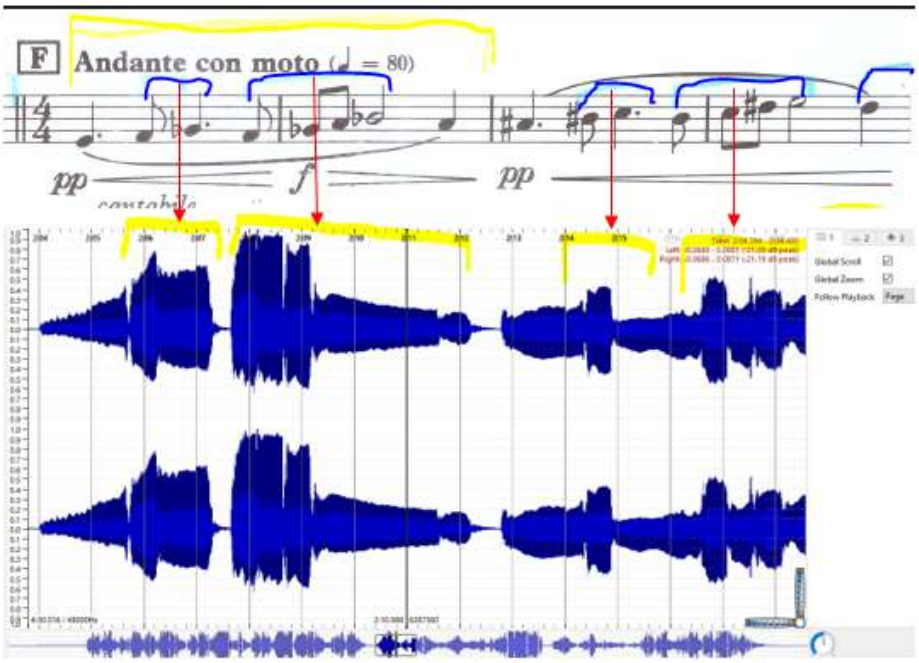
Inspirado na aula do professor Vinícius Fraga, o programa Sonic Visualiser foi utilizado como ferramenta para análise do resultado. Ao se observar atentamente o gráfico da análise da gravação é possível aferir pequenas nuances geradas pelo planejamento do agrupamento de notas. Nas figuras 3 e 4, é possível observar o planejamento e o resultado sobrepostos e assinalados pelos colchetes. Na figura 5, está representado o início de "A" e na figura 6 o início de "C"

Figura 3: Comparativo entre o planejamento e o resultado obtido com agrupamento de notas no trecho "A".



Fonte 3: Figura criada pelos autores.

Figura 4: Comparativo entre o planejamento e o resultado obtido com agrupamento de notas no trecho "C".



Fonte 4: Figura criada pelos autores.

Por meio da realização de uma comparação entre a performance de 2020 e a de 2024 foi possível demonstrar um resultado mais seguro e de melhor qualidade na apresentação mais recente, além da preparação em espaço de tempo mais curto. As estratégias empregadas apresentaram um resultado amplamente mais satisfatório no universo do mesmo intérprete e da mesma peça. A performance de 2020 foi realizada em um espaço de tempo de três semanas, enquanto a de 2024 levou cinco dias, sendo um deles apenas para gravação. A preparação de 2020 não utilizou nenhumas das estratégias empregadas em 2024, o que resultou em uma performance mais crua e menos musical quando comparada com a segunda, que apresenta conceitos musicais melhor resolvidos, como direcionamento de fraseado, segurança rítmica, afinação e segurança no palco. Fruto de uma preparação focada no planejamento e na utilização das ferramentas propostas para a construção da performance.

Considerações finais

A pesquisa musical, as estratégias de preparação de performance envolvendo planejamento, prática randômica, prática de variada e plano de ação, aliadas à aplicação do agrupamento de notas puderam ser empregadas ao mesmo tempo, sem detrimento da qualidade ou do tempo de emprego de quaisquer das três estratégias. Ao contrário, houve ganho na velocidade de preparo e na qualidade final do produto performance resultante.

A análise da gravação da performance, realizada dentro do programa Sonic Visualiser, comprovou a presença do agrupamento de notas proposto como parte integrante do resultado apresentado.

O trabalho exibe resultados promissores, no entanto, limitou-se a um intérprete e a uma peça. Seria conveniente realizar outros trabalhos, com o objetivo de se empregar a mesma metodologia de preparação de performance em um universo maior de músicos e obras, para se aferir com maior segurança a efetividade do método utilizado. Além da possibilidade de se inserir outras ferramentas de performance em estudos futuros.

Por fim, a comunicação apresentou um método de preparação de performance que pode ser empregado por outros tubistas na construção de uma obra importante do repertório da tuba, inclusive com gravação realizada e disponibilizada. O método, também, pode ser usado por outros músicos, em especial da família dos metais, que podem utilizá-lo de forma análoga em quaisquer peças do repertório de seus instrumentos.

Referências

ALBERTO DIAS - RECITAL COMENTADO - FANTASY FOR TUBA DE MALCOLM ARNOLD. DIAS, Alberto. Campinas, 11/02/2024. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=EF7EA2GfFjM . Acesso em: 15/11/2024.

ARNOLD, Malcolm. *Fantasy for Tuba*, opus 102; tuba solo. London: Faber Music, 1969. Partitura. 3 páginas.

BORGDORFF, Henk. The Production of Knowledge in Artistic Research. *In*: BIGGS, Michael; KARLSSON, Henrik. *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London: Routledge, 2010. Capítulo 3, páginas 44-63. Disponível em: https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203841327/routledge-

companion-research-arts-michael-biggs-henrik-karlsson?refId=2a65f1ff-e397-4478-830c-fec5a6e0f649&context=ubx . Acesso em: 15/11/2024.

CARTER, Christine. *Why the Progress You Make in the Practice Room Seems to Disappear Overnight – PART 1*. The Bulletproof Musician, 2013. Disponível em: https://bulletproofmusician.com/why-the-progress-in-the-practice-room-seems-to-disappear-overnight/?highlight=variation . Acesso em: 15/11/2024.

KAGEYAMA, Noa. *Structured vs. Free Practice: Why You Probably Shouldn't Just Be "Winging It" in the Practice Room*. The Bulletproof Musician, 2019. Disponível em: https://bulletproofmusician.com/structured-vs-free-practice-why-you-probably-shouldnt-just-be-winging-it-in-the-practice-room/?highlight=plan%20do . Acesso em: 15/11/2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2003. 310 páginas.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan; SILVA, Daniel; PONTES, Vânia Eger. Ação pianística e coordenação motora: relações interdisciplinares. DAPesquisa, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 480–490, 2019. DOI: 10.5965/1808312902042007480. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/16643. Acesso em: 15 nov. 2024.

RONQUI, Paulo Adriano. *O Naipe de Trompete e Cornet nos Prelúdios e Sinfonias das Óperas de Antônio Carlos Gomes*. Campinas, 2010. 231f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2010. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/775642?guid=1731719428102&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1731719428102%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d775642%23775642&i=1 . Acessado em 15/11/2024.

THURMOND, James Morgan. *Note Grouping*. Lauderdale: Meredith, 1991.

Sambas, discos e bateria: uma proposta de organização e sistematização de fonogramas de samba da década de 1970

Luiz Guilherme Sanitá
Universidade Estadual de Campinas
guisanita.batera@gmail.com

Leandro Barsalini
Universidade Estadual de Campinas
lebar@unicamp.br

Resumo. Este texto contém uma proposta de organização e sistematização do repertório fonográfico de samba da década de 1970 no Brasil, momento em que o gênero se destacou na indústria e mercado de discos. O objetivo é apresentar um método para catalogação de fonogramas identificados como samba. Para fins de análise e orientação da escuta, toma-se como modelo para a criação de uma base de dados a catalogação realizada pela jornalista Maria Luiza Kfouri no site *Discos do Brasil*. A partir deste modelo, criamos uma planilha no programa *Microsoft Excel* e elencamos alguns parâmetros relevantes relativos ao samba que contemplam com mais detalhes a instrumentação da seção rítmica, a constituição do naipe de percussão e o padrão rítmico de samba estabelecido. A construção de um repositório em que os dados da materialidade do som possam ser catalogados e organizados são fundamentais tanto para experiência auditiva, quanto para as múltiplas análises e interpretações que se podem extrair dessas informações. O trabalho tem potencial para trazer contribuições para a área da perfomance, criando não só uma base de referências fonográficas com enfoque no samba e na bateria, mas um modelo possível de replicação para outras expressões musicais. Além disso, é capaz de recuperar dados relacionados a uma memória do samba, já que alguns discos não possuem informações precisas sobre ficha técnica, cabendo ao pesquisador a busca por informações mais acuradas.

Palavras-chave. Samba, Bateria, Fonograma, Catálogo.

Sambas, Records And Drumset: A Proposal For Organizing And Systematizing Samba Phonograms In The 1970s.

Abstract. This text contains a proposal of organization and systematization of the 1970's samba phonographic repertoire in Brazil, a time when gender stood out in the record market industry. The goal is to present a cataloging method for phonograms identified as samba. For analytical proposals and listening orientation, Maria Luiza Kfouri's cataloging published on Discos do Brasil website is used as a

template for database creation. From that template, we created a Microsoft Excel spreadsheet and listed some relevant samba parameters that better contemplate details about rhythm section instrumentation, the caracterization of the percussion section and established samba rhythm patterns. The construction of a database in which the sound materialization can be cataloged and organized are fundamental for both listening experience, and for multiple analysis and interpretations that can be extracted. The paper has the potential to contribute to performance areas, creating not only a photographic reference database, focused on samba and on drums, but also a possible template for other musical expressions. Furthermore, it enables the recovery of memory of samba, as some of the albums don't present precise technical sheet information, leaving it to the researcher to search for more accurate information.

Keywords. Samba, Drumset, Phonogram, Database.

Introdução

Este texto integra uma parte da seção de fundamentos metodológicos de minha pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada *As mutações do samba na bateria na década de 1970*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Estadual de Campinas. Diante da vasta produção, consumo e circulação que o samba atingiu nos anos de 1970, notamos mudanças na sonoridade e performance de bateristas neste gênero musical, registradas sobretudo em fonogramas. Diferentemente da década anterior, em que o instrumento se expressava como *solista* em grupos de sambajazz, praticando novas abordagens, a exemplo do *samba moderno de prato* nos anos 1960, a década de 1970 reposicionou a figura e o lugar do(a) baterista. Barsalini lembra, por exemplo, que as gravações deste período compartilharam um padrão de acompanhamento cuja sonoridade é síntese da combinação de uma instrumentação até então pouco utilizada. Em seus arranjos, que reverberavam a atmosfera das rodas de samba de caráter menos formalizado e mais comunitário, essa nova produção trazia a presença constante e massiva do naipe de percussão, "mesclando o tradicional regional composto por violões, cavaco e flauta a surdos, tamborins, ganzás, chocalhos, cuícas, agogôs, pandeiros, recos, caixas, repiques, além de incorporar o contrabaixo e o piano elétricos".[63]

[63] BARSALINI, Leandro. *Modos de execução da bateria no samba.* Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014, p. 198.

Nesta época o samba passava por um momento de revitalização, especialmente com a produção de uma nova geração de artistas, compositores e intérpretes que se tornaram referência na história deste gênero. Nomes como Elizeth Cardoso, Beth Carvalho, Martinho da Vila, Benito di Paula, Clara Nunes, João Nogueira, Alcione, Paulinho da Viola, entre outros, obtiveram grande repercussão comercial e popularidade em grande parte da década de 1970, especialmente no eixo Rio-São Paulo.[64] Esta produção acompanhou o processo de consolidação de um mercado de bens culturais no país, vinculado à expansão e integração das indústrias culturais, impulsionada pela internacionalização da economia brasileira. Ao mesmo tempo em que ocorreu o fortalecimento dessas indústrias, verificou-se uma considerável racionalização no processo de produção e de novas formas de gerenciamento empresarial no setor fonográfico brasileiro[65]. Numa época de forte repressão política e censura às produções culturais, a revitalização do samba é marcada, dentre outros fatores, pelo debate sobre os rumos do gênero e das escolas de samba; e a emergências de novos movimentos identitários juvenis.

O objetivo deste texto é apresentar uma proposta de organização, sistematização e catalogação do repertório fonográfico de samba nos anos 1970. Temos consciência de que levantar todo repertório gravado de samba nesse período é uma pretensão que não se realiza, haja visto a enorme quantidade de representantes e volume dessa produção no período. No entanto, a elaboração de um catálogo da discografia pode contribuir enquanto método investigativo que oriente nossa percepção e compreensão de uma dada expressão musical. Nesse sentido, a proposta de uma periodização do repertório de samba entre a passagem da década de 1960 até final dos anos 1970 está presente neste trabalho como forma de organizar nossa experiência auditiva com intuito de compreender as mudanças na sonoridade e em linhagens estilísticas da bateria no samba ao longo da década. Além disso, o catálogo pode contribuir para recuperar dados relacionados a uma memória do

[64] Um indício desse recrudescimento do samba na indústria e mercado fonográfico, pode ser encontrado em uma tabela elaborada pelo pesquisador Eduardo Vicente com base nas listagens do NOPEM (Nelson Oliveira Pesquisas de Mercado), sobre os 50 discos mais vendidos por ano no período de 1965 a 1979, distribuídos por segmentos como Internacional, Trilhas de Novela (int./nac), Pop Romântico, MPB, Samba, Rock, Infantil, etc. A tabela nos mostra que o número de vendas do segmento Samba apresentou redução gradual entre 1968 e 1971. A partir de 1972, começa a aumentar progressivamente até atingir seu número máximo em 1976, obtendo onze discos nas paradas de sucesso, superando os discos do segmentos Romântico, MPB e Trilhas de Novela, ficando atrás apenas do segmento Internacional. Cf. VICENTE, Eduardo. Segmentação e consumo: a produção fonográfica brasileira 1965/1999. ArtCultura (UFU), v.10, p. 99-117, 2008.

[65] Cf. ORTIZ, Renato. *A Moderna Tradição Brasileira*. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

samba, já que alguns discos não possuem informações precisas sobre ficha técnica, cabendo ao pesquisador a busca por informações mais acuradas.

Entendemos que os discos são registros importantes que funcionam não apenas como fonte documental histórica, que iluminam e traduzem questões relativas a um tempo histórico específico, mas também como responsáveis pela materialidade de informações e códigos musicais que guardam procedimentos técnicos da performance musical. Não por menos, este material é uma grande referência aos estudiosos da performance musical, que se orientam pelas gravações para assimilação de linguagens musicais específicas. A construção de um repositório em que os dados da materialidade do som possam ser catalogados e organizados são fundamentais tanto para experiência auditiva, quanto para as múltiplas análises e interpretações que se podem extrair dessas informações. Nesse sentido, diferentes aspectos, relacionados a instrumentações, arranjos, performances, processos de registros, inserção mercadológica, entre outros, assumem papel de relevo tanto no processo de identificação do gênero samba quanto na confecção de um catálogo discográfico. A seguir, demonstraremos as referências e procedimentos adotados para construção de nossa base de dados.

PROCEDIMENTOS

1) Considerações iniciais do samba enquanto "gênero musical"

Um primeiro problema a enfrentar nessa jornada seria o entendimento sobre quais critérios, parâmetros ou elementos circunscrevem um dado gênero musical. Se o nosso objetivo é selecionar e agrupar sonoridades para compor um catálogo de repertório de modo sistemático, devemos inicialmente saber quais parâmetros ou elementos estão sendo considerados nos processos de identificação e classificação de fenômenos acústicos a ponto do ouvinte reconhecer determinada expressão musical. Entretanto, mais do que definir, delimitar ou aprofundar a discussão da noção de gênero musical (ou categorias relativas a estilo, sub-estilo, modos de classificação, denominações, etc) nossa preocupação está em verificar nos procedimentos técnicos-musicais (e sócio-culturais), quais parâmetros podem balizar a seleção e organização do material fonográfico do samba na bateria. O título de um álbum, uma capa/contra-capa com referências textuais e imagéticas, o número de vendagem de discos, os discursos e noticiários jornalísticos, ou apenas o fenômeno musical produzido, podem ser considerados parâmetros? Esses são

alguns dos nossos primeiros obstáculos na construção de um catálogo de repertório de um gênero musical específico. E trazendo para o nosso caso particular, nos deparamos com a complexa questão musicológica: que tipo de samba estamos selecionando?

Pensando o samba enquanto um gênero musical mutável, construído ao longo do tempo, que carrega certos elementos distintivos, "células" que permitem sua identificação, utilizaremos algumas noções teóricas trazidas pela literatura musicológica, como embasamento e referências para nossas preocupações. Franco Fabbri escreveu que um gênero musical "é um conjunto de eventos musicais (reais ou possíveis) cujo curso é regido por um conjunto definido de regras socialmente aceitas."[66] Essa noção de conjunto significa que se pode falar de sub-conjuntos como sub-gêneros e de todas as operações previstas pela teoria dos conjuntos, em particular a teoria de intersecção. Em outras palavras, um determinado evento musical pode estar situado na intersecção entre dois ou mais gêneros, podendo pertencer a cada um deles no mesmo tempo. O pesquisador Felipe Trotta considera a definição de Fabbri útil na medida em que:

> somos convidados a isolar os 'eventos musicais' de uma determinada experiência musical, identificando convenções sócio-sonoras (regras) que colaboram para a associação mental (e também corporal e afetiva) de grupos de indivíduos em torno de certa prática musical. (TROTTA, 2008, p.2)

Trotta destaca a primazia do som no processo de estabelecimento de regras e identificações musicais e propõe um aprofundamento nas características das estruturas sonoras como modelo de análise para compreensão dos processos de formação e classificação dos gêneros musicais. Ademais, o autor destaca dois elementos musicais que respondem de maneira satisfatória na classificação inicial dos gêneros: o ritmo e a sonoridade. Essa assertiva de Trotta parece confirmar a percepção de Carlos Sandroni ao estudar as transformações do samba na cidade do Rio de Janeiro entre 1917 e 1933. Segundo Sandroni, o primeiro disparo para identificação do gênero samba no violão está na "batida". Diz o autor:

> Como tantos outros violonistas brasileiros, aprendi, na adolescência, a tocar o que chamamos de "batida" de samba: um modelo rítmico de acompanhamento, suscetível de certo grau de variação, utilizado quando a canção a ser acompanhada pertence ao gênero samba. [...] Mas a batida não é simples fundo neutro sobre o qual a canção viria passear

[66] FABBRI, Franco. *A theory of musical genres: two applications*. Arquivo eletrônico, 1981. Disponível em: http://www.francofabbri.net/files/Testi_per_Studenti/ffabbri81a.pdf.

> com indiferença. Ao contrário, a primeira diz muito sobre o conteúdo da segunda. A batida é de fato, na música popular brasileira, um dos principais elementos pelos quais os ouvintes reconhecem os gêneros. Neste país, e certamente em outros também, quando escutamos uma canção, a melodia, a letra ou estilo do cantor permitem classificá-la num gênero dado. Mas antes mesmo que tudo isso chegue a nossos ouvidos, tal classificação já terá sido feita graças à batida que, precedendo o canto, nos fez mergulhar no sentido da canção e a ela literalmente *deu o tom*. (SANDRONI, 2001, p.16)

Seguindo o raciocínio e concordando com Sandroni, o foco central de nossa atenção no momento de levantamento e organização do material sonoro de samba está primordialmente na "batida" da bateria. Entendemos que esse fenômeno acústico carrega em sua estrutura sonora elementos “pelos quais os ouvintes reconhecem os gêneros” e, portanto, é o fio condutor desta empreitada. No entanto, mesmo que neste momento não esteja em nosso radar a verificação e interpretação de aspectos das dimensões social e histórico-cultural sobre a esfera musical, sabemos da complexa rede que envolve as bases teórica-metodológicas na pesquisa sobre música popular, tanto pelos problemas relativos à sua delimitação e definição, como pelos múltiplos aspectos, características e significados culturais que carrega em si. Além das especificidades poético-musicais, a música popular envolve aspectos relativos à performance, à sonoridade, aos corpos em movimento e aos efeitos de sua associação a um sistema de produção e circulação composto de um complexo aparato tecnológico e mercadológico que se manifesta nas mais diferentes modalidades culturais: fonografia, televisão, rádio, cinema, novas mídias digitais; um aparato em constante transformação.

Ainda mais no caso do samba que, além de uma multiplicidade de significados que o termo carrega, é certo que esta expressão musical existe dentro de contextos sócio-históricos e culturais que se entrecruzam com questões ligadas à memória, às identidades, às tradições, ao caráter ritualístico-religioso, raça, classe, além de disputas por reconhecimento e legitimação. Como esclarece Oliveira Pinto:

> O samba, a capoeira, o maracatu e muitas outras manifestações brasileiras com evidentes traços africanos, são muito mais do que fenômenos puramente acústicos. Estão vinculados a variadas formas de expressão, como à dança, a padrões de movimento, à língua, à religião e são constituídos por elementos tão abrangentes que, muitas vezes, representam “estilos de vida” e estratégias mesmo de sobrevivência de determinados grupos sociais. (OLIVEIRA PINTO, 2001, p.2)

Assim, destacamos a importância dos(as) bateristas enquanto atores criativos formadores de fenômenos acústicos. Esses instrumentistas são (ou foram) operários da música e o fato de lidarem com restrições e demandas estéticas, técnicas e

mercadológicas, mostra que os sentidos de suas escolhas e ações podem funcionar como estratégias de inserção ou manutenção do próprio mercado de trabalho. Como destaca Barsalini:

> Devemos ainda considerar a capacidade desses bateristas em não somente reproduzirem, mas também interagirem, interferindo em diversos contextos como atores criativos, capazes de transformar ambientes ao modificarem modelos habituais. Tais novidades podem ser geradas de várias maneiras, seja a partir da exploração de novos padrões, da inserção de inesperados timbres, do emprego de diferentes qualidades sonoras, da realocação ou adaptação de padrões identificados com outros gêneros, ou ainda simplesmente em função das propriedades interpretativas deste ou daquele baterista, que manipula o ritmo de forma singular. (BARSALINI, 2014, p.16-17)

A execução da bateria é um dos parâmetros proeminentes nesse processo de catalogação de repertório e reconhecimento do samba como gênero musical mutável. Ainda que não seja o único elemento musical dessa trama, nossa construção parte dessas duas premissas musicais: ritmo e sonoridade. Detalharemos os parâmetros a seguir.

2) Critérios, categorias e parâmetros norteadores para catalogação do repertório

Conforme mencionamos na introdução deste texto, nosso objetivo é apresentar uma proposta de fundamentação que sirva como metodologia para catalogação de registros fonográficos. Pode contribuir como modelo ou estrutura de orientação para escuta e organização de materiais sonoros. A proposta é construir uma base de dados com informações discográficas amplas sobre as gravações de samba no período de 1969-1979, seguindo alguns critérios. Em outras palavras, nossa pretensão é criar uma fonoteca do repertório de samba da década de 1970 que organize e oriente nossa recepção auditiva deste material sonoro como método de aquisição dessa linguagem musical. Por se tratar de uma parte prática e empírica do trabalho, uma dificuldade se coloca no momento de construir as bases e localizar as referências teóricas que sirvam de subsídios para elaboração de uma planilha.[67]

Nos dias atuais, quando buscamos informações a respeito de discos, uma importante fonte aparece tanto para estudiosos quanto amantes e curiosos da música popular

[67] No que diz respeito às construções teóricas de uma fonoteca para base de dados, não encontramos referencial que nos auxilie nessa empreitada. De modo geral, estamos definindo nossos critérios a partir de questões e demandas advindas do nosso objeto de estudo.

brasileira: o site *Discos do Brasil: uma discografia brasileira por Maria Luiza Kfouri* [68], idealizado e coordenado pela jornalista e musicóloga Maria Luiza Kfouri. Segundo o Instituto Moreira Salles, Kfouri foi dona de um acervo fonográfico com mais de 6 mil discos, todos catalogados em seu site (IMS, site)[69]. A interface permite a busca por disco, compositor, intérprete etc, recuperando dados sobre cada lançamento. Todo o material pode ser consultado livremente. Um aspecto diferencial desta base de dados em relação a similares, é a quantidade de informações sobre cada disco. A colecionadora apresenta o máximo de dados e informações sobre a ficha técnica de produção do material, com o nome dos músicos e autores de cada faixa. Há casos em que a ficha técnica não especifica informações de músicos e/ou produtores, mas que Kfouri localizou total ou parcialmente essas informações e incluiu como observação do disco. Tomando como referência o modo de organização dos dados pela autora, pensamos inicialmente uma planilha com informações técnicas dos discos similares aos catalogados por Kfouri.

A primeira tarefa foi a criação de uma planilha no programa *Microsoft Excel*. Muito utilizado no setor empresarial para controle, armazenamento e análise de dados, o software parece ser uma ferramenta útil para construção de uma base de dados de registros fonográficos. A questão seguinte foi então estabelecer quais critérios seriam utilizados nesta planilha. Para além das informações técnicas da produção material do som (textos da capa e contra-capa, ano de lançamento, produtor, arranjador, título do álbum, etc) - que são importantes especialmente para organização da periodização desses produtos culturais -, os parâmetros foram elaborados num primeiro momento a partir de algumas inquietações e perguntas iniciais relacionadas aos aspectos sonoros-musicais, que listamos a seguir: 1) Quais padrões de arranjo, certos padrões de conduta/comportamento, especialmente no que concerne à instrumentação da cozinha[70] serão fixadas no decorrer

[68] Link para acesso: https://discosdobrasil.com.br/ . Acesso em: 11 nov 2024.
[69] Este, porém, não é o único lugar para pesquisas. Existem outras fontes, tais como blogs de colecionadores, canais de YouTube, os próprios encartes de LPs, etc. O trabalho de Kfouri, no entanto, é uma referência fundamental especialmente pela rigor e coerência nos detalhes das informações de discos. Meses antes do falecimento da pesquisadora, seu acervo completo foi doado e acolhido para o CEMUPOP/UNICAMP (Centro de Memória da Música Popular), e hoje coordenado pelas Profs. Thaís Nicodemo e Regina Machado. Nas palavras de Machado: "Recebemos o acervo no início deste ano [2023] e estamos trabalhando intensamente, com a ajuda fundamental de alguns alunos da graduação, para que o mais breve possível esse precioso acervo que hoje constitui o CEMUPOP, esteja à disposição dos pesquisadores". Disponível em: https://www.ciddic.unicamp.br/ciddic/nota-de-falecimento-da-jornalista-maria-luiza-kfouri/. Acesso em: 13 nov. 2024.
[70] Termo brasileiro empregado pelo jargão informal para se referir ao "naipe de percussão" de um grupo, conjunto ou orquestra. De acordo com Frungillo, o termo deriva do fato da aparência dos "tambores" com as panelas das cozinhas, os "pratos", barras e "varetas" ou baquetas de madeira ou metal que lembram colheres e facas, além da organização e disposição desses instrumentos em mesas, estantes que se

da década de 1970?; 2) De que maneira o naipe percussivo se constitui?; e 3) Qual padrão de acompanhamento rítmico e sonoridade da bateria nas diferentes linhagens do samba (*regional / regional com bateria e contra-baixo elétrico e piano/ o samba de roda/ o samba da mpb/ o partido-alto/ o sambão-jóia/ o pagode do Fundo de Quintal)*?

Essas perguntas nos serviram de balizas para organizar tais parâmetros em linhas e colunas. Incluímos também, a título de suporte de análise, os seguintes campos: *Item / Data de escuta / Comentários / Lugar e link para escuta.* Cada um desses campos permite anotações gerais para o controle do processo de catalogação e da experiência auditiva. Inserimos filtros em cada título da coluna na tabela, de modo que podemos selecionar e separar numa busca qualquer, informações sobre apenas um período, um produtor ou artista específico, etc. Este recurso possibilita uma visualização específica da informação que buscamos. As imagens abaixo ilustram, como exemplo, alguns parâmetros iniciais no processo de registro de informações primárias do LP *Linha de Passe* (RCA Victor, 1979), de João Bosco.

Artista	Título	Formato	Ano lançamento	País	Periodização	Gravadora
João Bosco	*Linha De Passe*	LP	1979	Brasil	1977/1979	RCA Victor
João Bosco	*Linha De Passe*	LP	1979	Brasil	1977/1979	RCA Victor
João Bosco	*Linha De Passe*	LP	1979	Brasil	1977/1979	RCA Victor
João Bosco	*Linha De Passe*	LP	1979	Brasil	1977/1979	RCA Victor

Figura 1 - Representação da organização das informações
Fonte: Elaboração do autor

assemelham os objetos e materiais espalhados de uma cozinha. Ver: FRUNGILLO, Mário D. *Dicionário de percussão*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 87.

Sequência das Músicas	Fonograma	Compositor(a/es)	Produtor(es)	Direção Artística	Arranjador(es)	música gênero samba?	LP fechado Samba?
1	Linha de Passe	João Bosco, Paulo Emílio, Aldir Blanc	Rildo Hora	Lúcio Varela	Base: Darcy de Paulo Nelsinho (Nelson Martins dos Santos)	Sim	Não
2	Conto de Fada	João Bosco, Aldir Blanc	Rildo Hora	Lúcio Varela	Base: Darcy de Paulo Waltel Blanco	Não	Não
3	Sudoeste	João Bosco, Paulo Emílio	Rildo Hora	Lúcio Varela	Darcy de Paulo	Sim	Não
4	Paratí	João Bosco, Aldir Blanc	Rildo Hora	Lúcio Varela	Darcy de Paulo	Sim	Não

Figura 2 - Representação da organização das informações
Fonte: Elaboração do autor

Na figura 1, agrupamos as informações nas colunas (em azul) tal como fornecidas na ficha técnica do LP: *Artista / Título / Formato*, etc. A figura 2, organiza as quatro primeiras músicas do disco (de um total de onze fonogramas) em linhas, respeitando a *Sequência das Músicas* conforme a descrição no álbum musical lançado. Em cada fonograma, elencamos: *Compositores / Produtores / Direção artística / Arranjador(es) / música gênero samba? / LP fechado em samba?*, etc. Discos em que não há créditos - por exemplo aos músicos participantes -, pesquisamos em outras fontes, a exemplo do que fez Kfouri em seu site. Em casos não encontrados padronizamos como "Não Identificado".

Nosso objetivo, nesse primeiro momento de levantamento e catalogação de discos, é encontrar respostas para as perguntas listadas no material sonoro a partir da experiência da escuta. Afinal, o que os discos, ou melhor, os fonogramas nos informam? Neste caso, a audição é, talvez, o recurso metodológico mais relevante do nosso trabalho. É pela escuta, e por meio dela, que os primeiros impulsos são produzidos em nosso corpo. As *impressões de escuta* são anotadas no catálogo e servem de referência para compreensão de aspectos relevantes relativos aos padrões de arranjo, a constituição do naipe de percussão, o padrão de acompanhamento rítmico e sonoridade da bateria, etc. Cabe apontar que as palavras utilizadas para a classificação das linhagens estilísticas (*regional / partido-alto /pagode/ samba-enredo, etc*) são noções, termos presentes na tradição oral e na literatura do samba, aos quais não temos pretensão de aprofundar ou problematizar discussões em torno de sua delimitação e definição, conforme dissemos no item anterior. Ao contrário, a escolha e uso dessas palavras nos importa enquanto parâmetro de associação e identificação de um conjunto de características acústico-musicais presentes em fonogramas. A descrição das *impressões de escuta* reduzidas a uma palavra servem

como padronização de palavras-chave no programa *Excel* e interpretação posterior ao pesquisador(a) dessas diferentes linhagens estilísticas do samba.

Como pretendemos organizar dados de modo sistemático, as informações que aparecem na planilha são dados extraídos de nossa audição (e leitura dos textos dos discos), que servem apenas para balizar nossas reflexões e interpretações futuras. Importante destacar que, para fins de objetividade e maior precisão de análise, optamos por utilizar palavras-chaves na planilha. Isso se deve ao fato do software ter mais agilidade para agrupar as informações em linhas/colunas e também como forma de organizar os álbuns em grupos. Em síntese, neste momento a planilha está construída e operada como base de dados em dois níveis: (1) trabalho da sistematização dos elementos de análise (ou fundamentação dos elementos de análise); e (2) considerações parciais a partir da escuta e análise dos fonogramas.

O caso do LP *Linha de Passe*, em específico, levantou uma questão no processo de construção do catálogo. Afinal, um trabalho que contém, por exemplo, doze fonogramas (em média) e que não podemos classificar como samba em sua totalidade, deveria ser incluído no catálogo ou ficar de fora? O caso de João Bosco exemplifica bem a questão. Neste álbum não há participação da bateria em todas as faixas, como não só de sambas é composto. No entanto, por conter amostras significativas do gênero em algumas faixas, decidimos incluí-lo na planilha como base de dados do repertório fonográfico de samba, uma vez que poderíamos "perder" casos expressivos de amostragens seja para a documentação empírica do material sonoro samba, ou para análises futuras. Esta conduta foi adotada em álbuns semelhantes. Para resolver operacionalmente esta questão no programa - no sentido de contribuir tanto no processo de organização quanto para a sistematização da análise -, criamos linhas específicas para cada fonograma do álbum a ser catalogado, enumerando na coluna *Sequência das Músicas* (a exemplo da figura 2), com a tarefa de classificar o fonograma na coluna *música gênero samba?* como representante do gênero samba ou não. Como resultado, a coluna seguinte *LP fechado em samba?*, indica com a palavra *sim* quando o álbum musical tem o samba em sua totalidade na produção do LP, e *não* quando um ou mais fonogramas não correspondem ao gênero. Dessa forma, tanto do ponto de vista da organização da experiência auditiva do LP na íntegra - que facilita o processo de audição do material sonoro seguindo a sequência das músicas tal como lançado no mercado -, quanto da recuperação de fonogramas particulares de samba numa produção musical, estarão registrados em nossa base, ainda que não sejam utilizados para as análises. A figura abaixo é uma continuidade das

anteriores, e complementa com alguns dados os quatro primeiros fonogramas do LP *Linha de Passe*.

Figura 3 - Representação da organização das informações

Bateristas	Percussionistas	Músicos	Linhagem estilística	Padrão de Arranjo	Bateria ou Percussão	Instrumentação Cozinha
Não Tem	Don Chacal (2) Everaldo Ferreira (1, Gilberto D' Avila Zeca da Cuica Doutor Luna Elizeu Felix Moura	Heraldo Reis: Trompete Macaxeira: Trombone Baixo Darcy Cruz: Trompete João Bosco: Violão Maurilio da Silva Santos: Trompete João Luiz Maciel: Trombone Nelsinho (Nelson Martins dos Santos): Trombone Edmundo Maciel: Trombone	Samba Batucado	Samba Batucado	Percussão	Percussão: surdo, pandeiro, reco-reco, triângulo, ganzá, Melodia/Harmonia: Violão, Violão de 7, Contrabaixo, Sopros: Trompete, Trombone
Wilson das Neves	Don Chacal	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Wilson das Neves	NÃO IDENTIFICADO	Contrabaixo elétrico: Luizão Maia Violão: João Bosco Piano elétrico: João Donato	Samba Batucado		Bateria e Percussão	Percussão: bateria, reco-reco, congas, ganzá, tamborim, Melodia/Harmonia: guitarra, baixo, piano elétrico, violão
Wilson das Neves	Everaldo Ferreira, Gilberto D'Ávila, Doutor, Luna, Elizeu Felix, Moura	Violão: João Bosco Cavaco: ? Violão de 7: Dino 7 Cordas	Partido-alto	Samba de Roda	Bateria e Percussão	Melodia/Harmonia: cavaco, violão Ritmo: surdo, dois pandeiros, ganzá, tamborim, bateria,
N/A	N/A		N/A	N/A	N/A	N/A

Fonte: Elaboração do autor

Para além do registro das informações primárias e dos diferentes aspectos relacionados a instrumentações, arranjos, performances, processos de registros, nossa pesquisa procura, ainda, perceber e analisar a relação da performance da bateria junto ao instrumental percussivo do samba. Para compreender se a bateria teve papel hegemônico sobre a percussão (ou vice-versa) neste período, criamos a coluna *Bateria ou Percussão*. Neste caso, teríamos quatro opções de preenchimento a partir da instrumentação do naipe percussivo do fonograma de samba: *bateria*; *percussão*; *bateria e percussão*; ou *Não Tem* (casos em que não há presença da bateria e/ou percussão). Esta é uma informação importante quando queremos analisar dados quantitativos. A partir do preenchimento dessas informações na planilha, o programa permite a criação de tabelas dinâmicas em *abas* paralelas com intuito em facilitar a interpretação dos dados estatísticos de uma amostragem. É uma ferramenta poderosa para calcular, resumir e analisar os dados para visualizar comparações, padrões ou tendências. No caso do LP *Linha de Passe*, quanto à presença da bateria e percussão (juntas ou separadas), podemos ver o seguinte:

Título	Bateria ou Percussão	Fonograma	Contagem de Bateria ou Percussão	Contagem de Bateria ou Percussão2
⊟ **Linha De Passe**	⊟ **Bateria e Percussão**	Boca De Sapo	1	9,09%
		Cobra Criada	1	9,09%
		O Bêbado E A Equilibrista	1	9,09%
		Parati	1	9,09%
		Sudoeste	1	9,09%
	Bateria e Percussão Total		**5**	**45,45%**
	⊟ **N/A**	Ai, Aidée	1	9,09%
		Conto de Fada	1	9,09%
		Natureza Viva	1	9,09%
		Patrulhando (Mara)	1	9,09%
		Patrulhando (Masmorra)	1	9,09%
	N/A Total		**5**	**45,45%**
	⊟ **Percussão**	Linha de Passe	1	9,09%
	Percussão Total		**1**	**9,09%**
Linha De Passe Total			**11**	**100,00%**
Total Geral			**11**	**100,00%**

Figura 4 - Estatística da presença da bateria e percussão no LP *Linha de Passe*
Fonte: Elaboração do autor

Observamos que as onze músicas no LP são distribuídas da seguinte forma: cinco fonogramas com bateria e percussão; cinco fonogramas que não são sambas[71]; um fonograma apenas com percussão. Este tipo de abordagem poderia se estender para análise comparativa entre vários álbuns dentro de um período, ou a partir da produção de álbuns de uma gravadora específica, ou a partir de um músico, produtor, arranjador, etc. A confecção de uma tabela dinâmica dependerá da *pergunta* que queremos responder.

Com intuito em perceber mudanças em níveis mais profundos tanto da sonoridade da bateria quanto de comportamento musical ao longo de uma década, propomos em nossa planilha a fragmentação dos registros fonográficos pela seguinte periodização: (1969-1972); (1973-1976); (1977-1979). Essa é uma opção metodológica que permite a compreensão da leitura (e audição) dos fenômenos acústico-musicais em perspectiva histórica. Lembrando que é nesta década, por exemplo, que ocorrem mudanças estruturais nas grandes empresas de discos e nos modos de produção, como a divisão do trabalho por setores, uma maior especialização das funções, o aprimoramento técnico dos equipamentos dos estúdios e a consolidação do departamento de marketing.[72] É uma época de um grande desenvolvimento tecnológico na indústria do disco, com novas tecnologias de gravação, construção de grandes estúdios, a chegada do sistema multicanais, mesas de mixagem sofisticadas e uma racionalização dos meios técnicos que

[71] Nesse caso padronizamos como "não se aplica" (abreviado pela sigla N/A).
[72] DIAS, T. Marcia. *Os donos da voz*: indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

impactaram a sonoridade dos fonogramas produzidos. Sendo assim, fracionar a década em três momentos é uma escolha metodológica que pode funcionar como base para a percepção e compreensão das características da sonoridade e performance do instrumento bateria em conexão com o desenvolvimento tecnológico da indústria fonográfica.

Como dito na introdução deste texto, fazer uma catalogação dos registros de samba em sua totalidade é uma pretensão que dificilmente se realiza. Além da vasta produção desse segmento na indústria e mercado musical - que torna a tarefa demasiadamente longa e com grandes possibilidades de lacunas no levantamento de material fonográfico -, lidamos com questões interpretativas e de estilos que tornam ainda mais complexas as múltiplas variantes do gênero musical samba. A noção de gênero que tratamos aqui, nos dá apenas uma noção de como reconhecer determinadas expressões musicais a partir de associações puramente acústicas. No entanto, e especificamente na música popular brasileira, temos muitos exemplos de como as tentativas de categorizações, denominações ou terminologias diversas sobre as expressões musicais são problemáticas e um tanto complexas. Napolitano nos informa sobre a frequência das análises da chamada música popular a partir de seus "gêneros musicais" nacionais, consagrados a partir "de convenções estéticas e socioculturais próprias", e que são construídas a partir de várias décadas:

> Basta lembrarmos dos mais tradicionais gêneros musicais do continente americano, como o samba, o jazz, a rumba, o bolero e o tango, para que nossa memória cultural os relacione aos seus países de "origem": Brasil, Estados Unidos, Cuba, México e Argentina, respectivamente. A historiografia da música, já há algum tempo, vem problematizando esta abordagem pautada pelo recorte nacional, mas na memória social e na cultura de massa a identificação entre gêneros musicais e certas identidades nacionais ainda é muito forte. Não por acaso, a história desses grandes gêneros se confunde com o processo de modernização e massificação cultural dos países que estão na sua origem. (NAPOLITANO, 2019, p. 47)

Denominações como Tango-brasileiro, Maxixe-brasileiro, Polca-lundu, entre tantas outras escritas em partituras por compositores do século XIX e início do XX, ainda são nebulosas e passíveis de múltiplas interpretações. No meio teórico-analítico também há confusão ou certa discordância entre pares quando das tentativas de categorizar as inúmeras manifestações musicais pertencentes à cultura popular. No âmbito da música popular, a escassez de documentação e de registros muitas vezes impossibilita a constatação de contextos históricos, sociais e geográficos nos quais surgiram suas manifestações. Além disso, pequenas variações podem significar o nascimento de um

novo gênero. E especialmente no samba, em que há uma série de alterações que acabam por revelar sub-gêneros (ou sub-estilos, que seja) como o Samba de Partido Alto, o Samba-canção, o Samba de Breque, Sambalanço, Samba-rock/jazz/soul, entre outras terminologias. No entanto, o padrão hoje difundido e que se apresenta como modelo do samba brasileiro ainda está fortemente associado à música feita no bairro do Estácio, no Rio de Janeiro, principalmente por volta do final da década de 1920 e ao longo da de 1930[73].

Em suma, a planilha é o espaço para nos situarmos e organizarmos frente a uma vastidão de fonogramas e às múltiplas variantes de interpretação do samba. Ainda que em processo de preenchimento e análise, é uma ferramenta metodológica fundamental em nossa empreitada.

Considerações finais

Nosso objetivo com este texto foi apresentar um método de organização, sistematização e catalogação do repertório fonográfico de samba nos anos 1970. Diante de uma vasta produção de fonogramas do repertório de samba, a construção de um repositório em que os dados da materialidade do som possam ser catalogados e organizados são fundamentais tanto para experiência auditiva, quanto das múltiplas análises e interpretações que se pode extrair dessas informações.

Num primeiro momento, mostramos como as informações primárias dos discos (título do álbum, ano de lançamento, gravadora, produtor, arranjador, músicos, etc) são importantes no processo de organização destes produtos culturais. Esta etapa é capaz de recuperar dados relacionados a uma memória do samba, já que alguns discos não possuem informações precisas sobre ficha técnica, cabendo ao pesquisador a busca por informações mais acuradas. Em seguida, vimos como a planilha pode contribuir para organização e direcionamento de determinados fenômenos acústicos-sonoros a partir das anotações das *impressões de escuta* em colunas específicas. Quando preenchidas de maneira padronizada, a ferramenta é capaz de gerar tabelas dinâmicas que fundamentam, por meio de dados estatísticos, e complementam análises mais amplas. Esses dados, uma vez incorporados em planilha, assumem papel de relevo enquanto sistemas que se retroalimentam: por um lado, as informações coletadas das análises da bateria em discos são inseridas e armazenadas de modo a documentar sistematicamente resultados da

[73] Cf. Sandroni, 2001.

investigação; por outro, orientam tanto as audições quanto as buscas de fonogramas (álbuns específicos) e as diferentes leituras que balizam futuras análises. A proposta de periodização do repertório em três momentos, é útil enquanto método investigativo do desenvolvimento de nuances da sonoridade e dos ritmos executados pelo(as) bateristas em sintonia com as novas tecnologias de gravação que surgiram nos anos 1970.

Com isso, constatamos que esta ferramenta pode trazer contribuições para a área da performance, criando não só uma base de referências fonográficas com enfoque no samba e na bateria, mas um modelo possível de replicação para outras expressões musicais. Além disso, é uma obra aberta para que outros(as) pesquisadores(as) possam aprimorar e reformular o modelo das propostas aqui apresentadas.

Referências

BARSALINI, Leandro. *Modos de execução da bateria no samba.* Campinas, 2014. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DIAS, T. Marcia. *Os donos da voz*: indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

FABBRI, Franco. *A theory of musical genres: two applications*. Arquivo eletrônico, 1981. Disponível em: http://www.francofabbri.net/files/Testi_per_Studenti/ffabbri81a.pdf.

FRUNGILLO, Mário D. *Dicionário de percussão*. São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA PINTO, Tiago de. As cores do som: estruturas sonoras e concepção estética na música afro-brasileira. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, São Paulo, n. 22-23, p. 87-109, 1999/2000/2001.

NAPOLITANO, Marcos. Cartografias transatlânticas da música popular nas Américas. *Revista USP,* São Paulo, n.123, p. 45-58, out/nov/dez. 2019.

ORTIZ, Renato. *A Moderna Tradição Brasileira*. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente*: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933). 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012. 263f.

TROTTA, Felipe. Gêneros musicais e sonoridade: construindo uma ferramenta de análise. *Revista Ícone*, Recife, v. 10, n.2, p. 1-12, 2008.

VICENTE, Eduardo. Segmentação e consumo: a produção fonográfica brasileira 1965/1999. *ArtCultura (UFU)*, Uberlândia, v.10, n. 16, p. 103-121, jan.- jun. 2008.

SITE

https://discosdobrasil.com.br/ . Acesso em: 11 nov 2024.

Matraca e Pandeirão: processo de criação da obra para trompete sem acompanhamento a partir de elementos do Bumba meu boi do Maranhão

Daniel Moraes Cavalcante

Universidade Estadual de Campinas

danieltrompete@yahoo.com.br

Paulo Adriano Ronqui

Universidade Estadual de Campinas

pronqui@unicamp.br

Resumo. Pesquisa relacionada ao levantamento de repertório brasileiro para trompete, realizada em 2016, aponta que o quantitativo de obras para *trompete sem acompanhamento* soma um total de 26. No entanto, até o momento não foram identificadas obras escritas por compositores maranhenses ou por compositores que utilizaram elementos rítmicos ou melódicos da música tradicional maranhense em suas criações. A partir desta informação, objetivou-se preencher esta lacuna do repertório brasileiro para trompete *sem acompanhamento* através da criação de uma obra que explorasse um gênero da música tradicional maranhense. Para a realização desta obra utilizou-se o Bumba meu boi do *sotaque de matraca* ou *sotaque da ilha*, através do qual foram extraídos elementos rítmicos para a criação da obra *Matraca e Pandeirão* composta pelo trompetista e compositor maranhense Daniel Cavalcante. O principal objetivo desta comunicação foi descrever o processo criativo da mencionada obra, assim como o de apresentar aspectos históricos e estéticos dos *sotaques* do Bumba meu boi, além de evidenciar os elementos do Bumba meu boi na escrita da obra *Matraca e Pandeirão*. Ademais, são apresentados elementos de domínio técnico do performer, principalmente no diz respeito à articulação dupla, que está presente em quase toda a obra, além da exigência de uma respiração profunda, devido às longas frases contidas na composição. Espera-se que, através deste trabalho, se amplie o repertório brasileiro para *trompete sem acompanhamento,* o qual foi construído de forma inédita a partir de elementos rítmicos da música tradicional maranhense.

Palavras-chave. Trompete sem acompanhamento, Música tradicional maranhense, Música maranhense para metais, Matraca e pandeirão, Bumba meu boi.

Title. Matraca and Pandeirão: Process of Creating the Work for Unaccompanied Trumpet Based on Elements from Bumba Meu Boi.

Abstract. Research related to the survey of the Brazilian repertoire for trumpet, carried out in 2016, indicates that the number of works for unaccompanied trumpet totals 26. However, to date no works written by composers from Maranhão or by composers who used elements have been identified. rhythmic or melodic elements of traditional Maranhão music in his creations. Based on this information, the aim was to fill this gap in the Brazilian repertoire for unaccompanied trumpet by creating a work that explored a genre of traditional music from Maranhão. To create this work, the Bumba meu boi of the Matraca or Island style was used, through which rhythmic elements were extracted to create the work Matraca e Pandeirão composed by the trumpeter and composer from Maranhão, Daniel Cavalcante. The main objective of this communication was to describe the creative process of the aforementioned work, as well as to present historical and aesthetic aspects of the Bumba meu boi styles, in addition to highlighting the elements of Bumba meu boi in the writing of the work Matraca e Pandeirão. Furthermore, elements of the performer's technical mastery are presented, mainly with regard to double articulation, which is present in almost the entire work, in addition to the requirement for deep breathing, due to the long phrases contained in the composition. It is hoped that, through this work, the Brazilian repertoire for unaccompanied trumpet will be expanded, which was constructed in an unprecedented way based on rhythmic elements from traditional Maranhão music.

Keywords. Unaccompanied Trumpet, Tradicional Maranhão Music, Maranhão Music for Brass, Matraca e Pandeirão, Bumba meu boi.

Introdução

As obras para *trompete sem acompanhamento* fazem parte do repertório de vários interpretes em nível nacional e internacional. Essa composições podem ser inseridas em diversas situações de palco como recitais, concertos, masterclasses, sem a necessidade de instrumentistas colaboradores (correpetidores), orquestra ou qualquer outra formação instrumental para que a performance seja realizada. No que diz respeito à nomenclatura utilizada neste tipo de composição, utilizou-se para este trabalho o termo

trompete sem acompanhamento ao invés de *trompete solo*. Sobre esta questão em particular, o Prof. Dr. Maico Lopes explica em sua tese[74] que:

> A nomenclatura "trompete solo" pode gerar dúvidas para estudo, uma vez que é comum utilizar este termo para classificar obras acompanhadas, como por exemplo, "trompete solo com orquestra". Segundo o dicionário Grove, o termo também é usado para uma peça executada por um único instrumentista. Sendo assim, adotamos o termo "trompete sem acompanhamento" para classificar aquelas obras que são escritas para trompete solo sem acompanhamento, em alusão ao padrão americano que utiliza o termo *unaccompanied trumpet*. (LOPES, 2012, P.1)

Similar aos estudos do Théo Charlier (1868-1944), Marcel Bitsch (1921-2011) e aos Estudos Característicos do Jean-Baptiste Arban (1885-1889), além de tantos outros autores, composições para *trompete sem acompanhamento* requerem resistência muscular e bom controle respiratório do performer. Isto se deve pelo fato de não haver muitas pausas no decorrer das composições, diferentemente do que ocorre nos concertos, sonatas, dentre outros gêneros musicais, os quais possuem pausas entre motivos musicais, o que possibilita uma maior recuperação muscular e respiratória do trompetista durante a performance. Obras desafiadoras como a *Sonatina* (1974) de Hans Werner Henze (1926), *Cascades* (1981) de Allen Vizutti (1952), *Postcards* (1994) de Anthony Plog (1947) e *Solus* (1975) do Stanley Friedman (1951) são exemplos de obras de compositores estrangeiros que requerem as habilidades técnicas e físicas acima descritas.

No território nacional o repertório brasileiro para *trompete sem acompanhamento* possui um número significativo de composições que somava um total de 26 obras compostas entre os anos de 1953 e 2015, de acordo com a catalogação publicada pelo Prof. Dr. Maico Lopes no ano de 2016[75]. Dentre as obras catalogadas, pode-se destacar o *Rondino* do compositor Osvaldo Lacerda (1927-2011) que, de acordo com Cavalcante (2016), foi construída com base no popularmente chamado *modo nordestino,* um modo híbrido que contem a quarta aumentada do modo lídio e a sétima menor do modo mixolídio, o qual é muito utilizado no cancioneiro nordestino. Em particular, o *Rondino* foi um ponto de partida para a realização deste trabalho de

[74] A interpretação da música brasileira para trompete sem acompanhamento. (2012)

[75] LOPES, Maico. 4., 2016, Brasília. ***Panorama da Música Brasileira para Trompete sem Acompanhamento.*** Campinas: ABRAPEM, 2016. 8 p.

investigação, o qual possui elementos oriundos da cultura popular brasileira em sua estrutura compositiva.

A partir da supramencionada catalogação e da referência ao *Rondino*, foi possível levantar alguns questionamentos norteadores para a realização desta pesquisa, a saber: não há obras escritas por compositores maranhenses para *trompete sem acompanhamento*? Existe alguma obra para *trompete sem acompanhamento* construída a partir de elementos rítmicos e/ou melódicos da música tradicional maranhense que não foi mencionada nas pesquisas de levantamento de repertório nacional? Através dos supramencionados questionamentos, foi possível investigar e confirmar a inexistência de obras escritas por compositores maranhenses ou que foram escritas com elementos oriundos da música tradicional maranhense por outros compositores brasileiros.

Em dado contexto, o objetivo deste trabalho foi o de compor uma obra para *trompete sem acompanhamento* que explorasse um gênero da música tradicional maranhense. Desta forma, foi possível a construção da obra *Matraca e Pandeirão*, que foi composta a partir de elementos rítmicos dos instrumentos de percussão, a matraca e o pandeirão, do Bumba meu boi do *sotaque de matraca* ou *sotaque da ilha*, cujo processo compositivo será descrito neste trabalho.

Como metodologia, utilizou-se a pesquisa documental, com a finalidade de investigar em acervos públicos e privados a existência de obras para *trompete sem acompanhamento* escritas por compositores maranhenses ou por outros compositores brasileiros que utilizaram algum gênero da música tradicional maranhense em seu escopo. Utilizou-se também a pesquisa bibliográfica para contextualizar historicamente e esteticamente o Bumba meu boi do *sotaque de matraca* ou *sotaque da ilha*, assim como identificar os instrumentos musicais utilizados no referido sotaque e a sua escrita formal. A técnica exigida para a interpretação, a articulação dupla, foi sucintamente abordada. Por fim, foi descrito o processo criativo da obra *Matraca e Pandeirão*, com o objetivo de explicitar e demonstrar os elementos rítmicos e melódicos que arquitetaram a composição.

Os *sotaques* do Bumba meu boi

No estado do Maranhão existe uma significativa diversidade de manifestações populares que se apresentam majoritariamente nas festividades juninas e carnavalescas. Dentre elas, pode-se destacar o Bumba meu boi, o qual foi considerado Patrimônio Cultural do Brasil no ano de 2011 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)[76]. Já em 2019, recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, reconhecido pelo Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda da Unesco.

Do ponto de vista estético-musical, existem algumas variações do Bumba meu boi praticado no Maranhão que o diferencia das manifestações do boi praticadas em outros estados do Brasil. Essas variações são chamadas de *sotaques*, os quais se evidenciam principalmente através células rítmicas e suas combinações interpretadas pelos instrumentos de percussão que são típicos da cultura maranhense. Reconhecidamente existem cinco sotaques[77], embora sabe-se da existência de outros que ainda carecem de investigação acadêmica, como é o caso do Bumba meu boi *sotaque de caixa* e o *Boi Urubu*, do município de Viana. Sobre esta problemática, o Professor Me. Rogério Leitão explica que:

> Entendemos que realmente a classificação em cinco principais sotaques, não comporta a diversidade de combinações musicais, coreográficas e de indumentária, presentes nessas brincadeiras em terras maranhenses. É de impressionar a quantidade de variações e suas formas não se resumem aos cinco sotaques, os quais aparecem como os mais conhecidos, classificados e estudados. Na diversidade riqueza de componentes dessa manifestação, existem outras versões da brincadeira no interior do estado. (LEITÃO, 2013, P. 91)

Ainda sobre a definição dos sotaques e suas peculiaridades, Carvalho (2006) esclarece que:

> Em termos maranhenses, no universo do Bumba meu boi, sotaque diz respeito ao estilo, à forma, à expressão, à maneira de ser, ao padrão rítmico dos grupos da brincadeira. “Sotaque” é o termo usado no Maranhão, para designar o estilo do Bumba-boi conforme a origem

[76] http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/5499/complexo-cultural-do-bumba-meu-boi-do-maranhao-agora-e-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade. Acesso em 22/11/2024

[77] Sotaque de orquestra, sotaque de matraca ou Ilha, sotaque de Baixada ou Pindaré, sotaque costa de mão ou Cururupu, sotaque de zabumba ou Guimarães.

> local, e abrange a lírica das toadas com sua maneira de cantar, a instrumentação musical com sua maneira de tocar e a indumentária com sua maneira de dançar e atuar. (BUENO, 2001, p.32 *apud* CARVALHO, 2006, P.174, 175)

Portanto, o campo para investigação do Bumba meu boi praticado no Maranhão e outras manifestações populares do ciclo junino e carnavalesco é amplo[78]. No que diz respeito às especificidades dos gêneros musicais da música tradicional maranhense, ainda há pouca bibliografia e poucos trabalhos acadêmicos que versem sobre o tema, uma problemática já mencionada neste trabalho.. Em alguns casos, como o do Bumba meu boi *sotaque de caixa* e o Boi Urubu, para exemplificar, não foi possível identificar quaisquer trabalhos de investigação ou livros que abordassem estes outros sotaques praticados no Maranhão. Por esta razão, escolheu-se para este trabalho de pesquisa um sotaques mais conhecidos entre os ludovicences[79], que é o Bumba meu boi do *sotaque de matraca* ou *sotaque da ilha.*

Processo de criação da obra *Matraca e Pandeirão*

Para a criação da obra *Matraca e Pandeirão*, escrita para *trompete sem acompanhamento*, foram utilizadas as células rítmicas presentes no Bumba meu boi do *sotaque de matraca*[80] ou *sotaque da ilha*[81]. Os instrumentos percussivos utilizados neste sotaque são: matraca[82], pandeirão, tambor-onça e maracá. No entanto, para a construção da referida obra foram extraídas apenas as células e combinações rítmicas da matraca e do pandeirão, por possuírem mais possibilidades de variações percussivas. No que diz respeito à melodia, a mesma não foi construída com base nos contornos melódicos característicos do Bumba meu meu do *sotaque de matraca* ou *sotaque da ilha.*

[78] Existem diversificadas músicas das religiões de matriz africana, com suas peculiaridades rítmicas, melódicas e na formação instrumental que também necessitam de aprofundamento investigativo.
[79] Nomenclatura utilizada em referência aos moradores de São Luís do Maranhão.
[80] Par de tábuas de madeira utilizadas como instrumento musical que , percutidas uma contra a outra, produzem um som estridente de grande projeção sonora.
[81] O "sotaque de matraca" é próprio dos bois da Ilha de São Luís do Maranhão, daí ser conhecido como "sotaque da Ilha" (CARVALHO, 2006, P.175).
[82] O aparecimento da matraca no Bumba meu boi de São Luís do Maranhão remonta ao século XIX, com documentos que comprovavam sua utilização já no ano de 1868 (ABRÂO, 2023, Pg. 56).

Importante também ressaltar que os sotaques do Bumba meu boi, em sua maioria, possuem apenas instrumentos de percussão e voz. A exceção é o Bumba meu boi do *sotaque de orquestra* que, além dos instrumentos de percussão, possuem em sua formação instrumentos de sopro como o trompete, trombone, saxofone e instrumento de harmonia[83] como o banjo, por exemplo.

Figura 5: Imagem da matraca

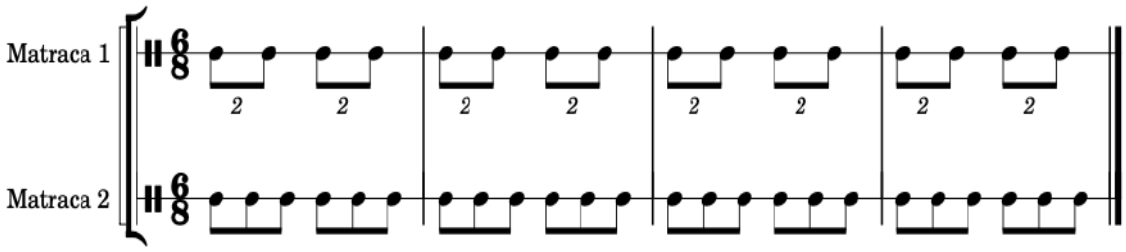


Fonte: https://www.flickr.com/photos/ritabarreto/4168810021

A partir da definição do *sotaque de matraca* como fonte para a criação da obra em questão,, pôde-se também definir as células rítmicas que incorporariam a obra *Matraca e Pandeirão,* cujo próprio título já explicita o nome dos instrumentos de percussão utilizados. Na figura abaixo, observa-se o exemplo das duas células rítmicas básicas da matraca:

Figura 6: Células rítmicas da matraca

[83] Atualmente, os grupos de Bumba meu boi do *sotaque de orquestra* inseriram vários outros instrumentos de percussão e harmonia que não pertencem da formação instrumental tradicional, como o contrabaixo elétrico, violão, congas, teclado, dentre outros instrumentos.



Fonte: Elaborada pelos autores

A combinação das duas células rítmicas exemplificadas na figura anterior, gerou uma outra célula que foi utilizada como motivo rítmico principal na criação da obra, a qual pode ser observada na figura a seguir:

Figura 7: Combinação das células rítmicas da matraca 1 e 2



Fonte: Elaborada pelos autores

Ao contrário da matraca, que possui apenas duas variações rítmicas, o pandeirão[84] possui mais variações, as quais podem ser interpretadas em *ostinato* ou em caráter improvisatório, que consiste na combinação das células rítmicas sem definição prévia e à critério do intérprete durante as apresentações nos terreiros[85].

[84] Instrumento de percussão feito de pele de animal e afinado ao fogo. Seu som é produzido com as mãos e também pode ser feito de pele sintética.
[85] São os espaços onde as brincadeiras das festas juninas se apresentam. Esses locais podem ser públicos ou privados.

Figura 8: Imagem do pandeirão
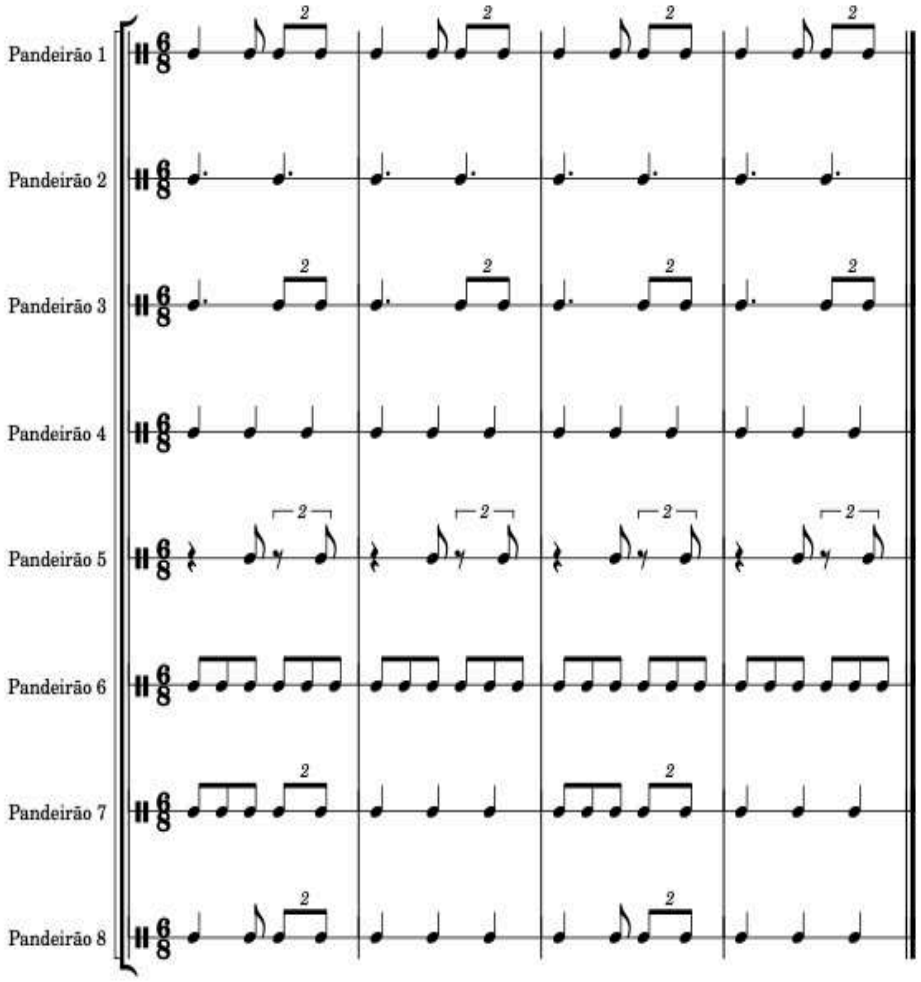


Fonte: Site do Governo do Maranhão (2023) - https://www.ma.gov.br/noticias/em-sao-luis-multidao-festeja-sao-marcal-no-dia-nacional-do-bumba-meu-boi

No exemplo abaixo (Figura 5) serão expostas algumas variações rítmicas do pandeirão escritas pelo baterista, etnomusicólogo e pesquisador maranhense, Me. Rogério Leitão[86], em seu livro *Batucada Maranhense: análise rítmica dos ciclos culturais – a visão de um baterista,* cujo objetivo foi adaptar alguns gêneros da música tradicional maranhense para a bateria.

A partir da escrita das células rítmicas da matraca e do pandeirão, foi possível criar uma obra que expressasse, mesmo que implicitamente, a cultura maranhense através do Bumba meu boi do *sotaque de matraca*. No que tange à melodia, o obra foi tecida predominantemente por intervalos de quarta justa, quarta aumentada, quinta justa e sétima maior, cujos intervalos não fazem qualquer referência às melodias características do gênero em questão.

Figura 9: Células rítmicas do pandeirão
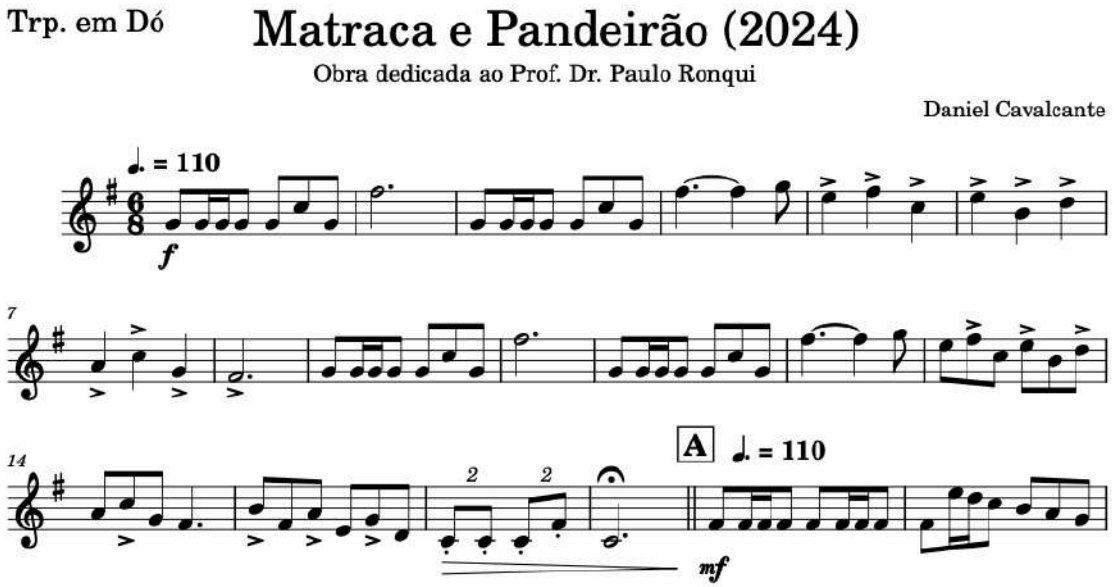
[86] Professor de Bateria e Música Tradicional e Popular da Escola de Música do Estado do Maranhão "Lilah Lisboa de Araújo". Atualmente é doutorando em etnomusicologia pela UNESP.



Fonte: Elaborada pelos autores

O tema principal, exposto no início da obra, demonstra algumas células rítmicas extraídas da matraca e do pandeirão, assim como os intervalos melódicos acima citados. Na figura a seguir é possível identificar tais elementos rítmicos e melódicos contidos no tema principal, o qual se estende até o compasso 17:
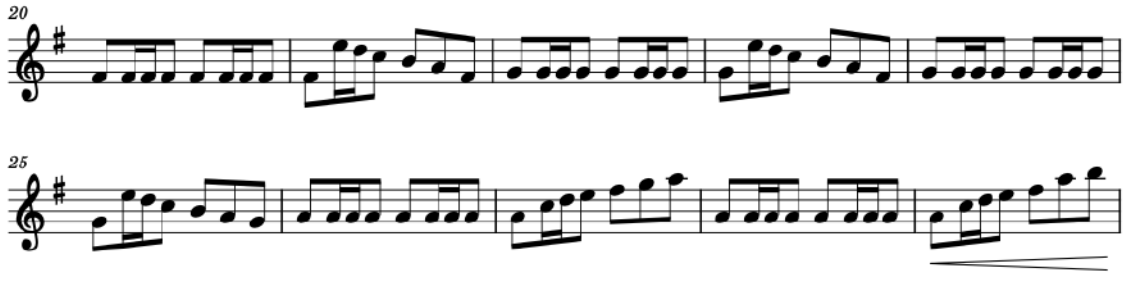
Figura 10: Tema principal da obra Matraca e Pandeirão



Fonte: Arquivo de Daniel Cavalcante

Em relação aos aspectos técnico-interpretativos da obra, a respiração necessita ser profunda, pois as frases que formam a composição são muito longas. A articulação dupla é exigida para a produção das semicolcheias, levando em consideração o seu andamento. No trecho a seguir (Figura 7) pode-se observar a sequência que exige este tipo de articulação, o qual é fundamental para o efeito pretendido: simular a combinação rítmica das matracas.

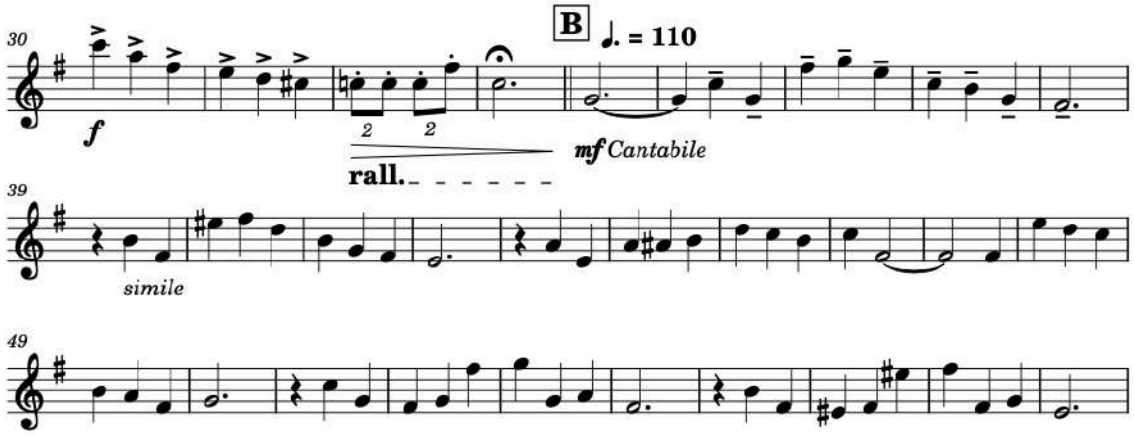
Figura 11: Trecho da obra Matraca e Pandeirão



Fonte: Arquivo de Daniel Cavalcante

Em contraste ao trecho inicial da obra, que apresenta características virtuosísticas, pretendeu-se obter um caráter lírico na seção B, a partir do compasso 34, cuja construção se deu a partir das células rítmicas do pandeirão 4 (Figura 5). Para a obtenção do já mencionado caráter lírico, a articulação foi alterada, onde o *marcato* foi substituído pelo *tenuto* com a intenção de gerar um uma nova atmosfera musical. Do ponto de vista da construção melódica, os intervalos de quarta justa e sétima maior continuam em evidência, seguindo o mesmo arcabouço do tema principal. Esta seção pode ser observada no exemplo abaixo:
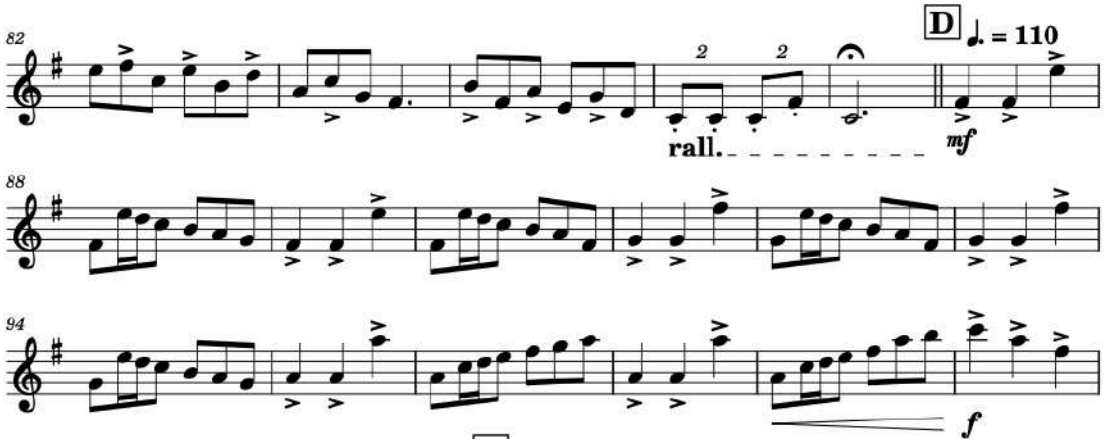
Figura 12: Trecho lírico da obra Matraca e Pandeirão



Fonte: Arquivo de Daniel Cavalcante

Na sequência, a obra retorna ao tema principal e se encaminha para uma nova seção, a partir do compasso 87, cuja construção rítmica se alterna a cada compasso entre as células rítmicas do pandeirão e da matraca. As articulações duplas e os *marcatos* são retomados, voltando ao caráter inicial da obra. No que concerne à estrutura melódica, os intervalos de sétima menor e sétima maior continuam evidenciados neste trecho exemplificado na figura a seguir:
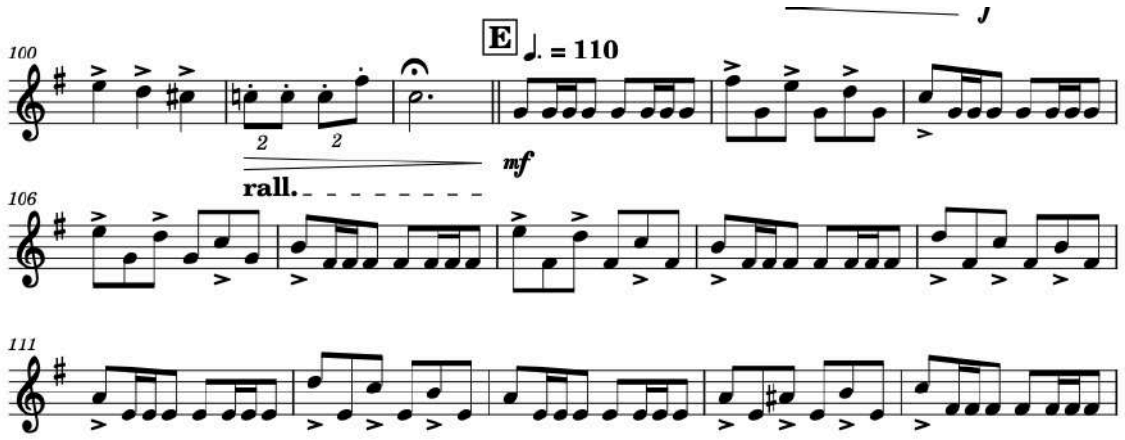
Figura 13: Trecho da obra Matraca e Pandeirão



Fonte: Arquivo de Daniel Cavalcante

A última seção da obra apresenta uma construção harmônica similar ao da seção B (Figura 8). No entanto, a construção melódica deste trecho implica em evidenciar uma melodia principal em escala descendente, contrastando com as outras notas secundárias que se repetem na região mais grave. Esta melodia principal pode ser identificada nas notas que possuem o *marcato*, as quais podem ser observadas no exemplo a seguir:
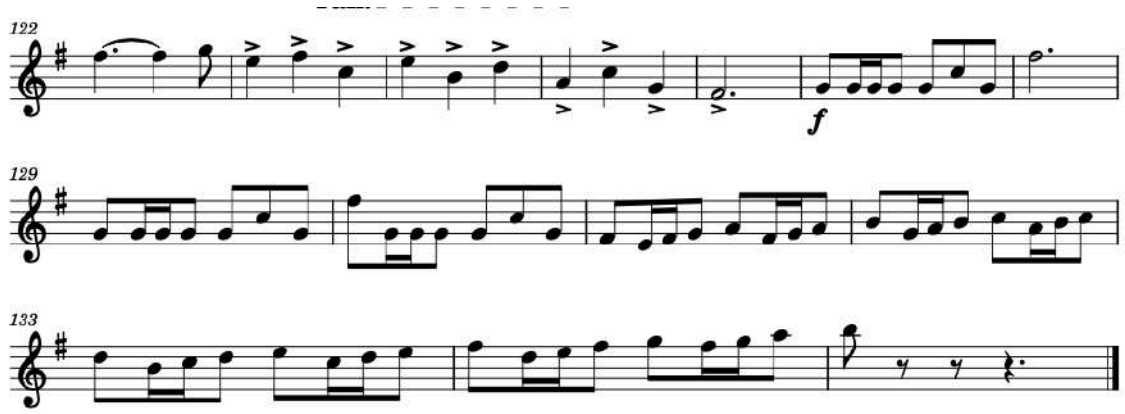
Figura 14: Trecho da obra Matraca e Pandeirão



Fonte: Arquivo de Daniel Cavalcante

Para finalizar a obra, o tema principal foi recapitulado e um elaborado um *coda* final. A partir do compasso 127 foi construído um motivo melódico em linha ascendente até o si natural agudo para o desfecho da composição.

Figura 15: Trecho final da obra Matraca e Pandeirão



Fonte: Arquivo de Daniel Cavalcante

Esta composição foi dedicada ao Prof. Dr. Paulo Adriano Ronqui, docente da Universidade Estadual de Campinas, cuja estreia ocorreu no dia 11 de junho de 2024 no Auditório do Instituo de Artes da instituição acima mencionada por Daniel Cavalcante,

que atualmente é doutorando em música pela Unicamp e desenvolve sua pesquisa na construção do repertório para metais escrito a partir de elementos rítmicos e melódicos da música tradicional maranhense, sob a orientação do professor Dr. Paulo Ronqui.

Conclusão

A obra para *trompete sem acompanhamento, Matraca e Pandeirão*, foi escrita a partir de elementos do Bumba meu boi praticado no Maranhão, neste caso, com a utilização de células rítmicas oriundas do *sotaque de matraca* ou *sotaque da ilha*, cujas células e suas combinações foram extraídas dos instrumentos de percussão, a matraca e o pandeirão, as quais intitulam a peça. A melodia foi construída com base nos intervalos de quarta justa, quarta aumentada, quinta justa, sétima maior e sétima menor, embora existam outros intervalos que a compõem.

Para que a obra fosse realizada a partir de um embasamento teórico conciso, uma breve contextualização acerca da produção de obras brasileiras para *trompete sem acompanhamento* foi realizada, com base nas pesquisas do Prof. Dr. Maico Lopes que as listou em ordem cronológica e estão compreendidas entre os anos de 1953 a 2015. Ademais, uma breve explanação acerca do Bumba meu boi e seus sotaques foi abordada, apoiada em uma bibliografia e trabalhos acadêmicos no que se refere à música tradicional maranhense.

Em seguida, foi descrito todo o processo de criação da obra *Matraca e Pandeirão.* Primeiramente, demonstrou-se os instrumentos musicais e as células rítmicas utilizadas como fonte primária para a construção da composição. Posteriormente, demonstrou-se como os elementos rítmicos foram incorporados à obra, assim como detalhes sobre a construção melódica e os contrastes de articulação que definem momentos distintos da atmosfera musical da composição.

Pretendeu-se com este trabalho criar uma obra a partir de elementos rítmicos da música tradicional maranhense e expandir o repertório de música brasileira para metais, com ênfase no *trompete sem acompanhamento*. Espera-se com esta pesquisa que outros compositores maranhenses e brasileiros criem obras baseadas em sua cultura regional, com vista à produção e ampliação de pesquisas em áreas ainda pouco exploradas e com material bibliográfico ainda limitado.

Referências

ABRÂO, Felipe Calil. ***O Bumba meu boi do século XIX***: fontes hemerográficas, literárias e oficiais. Goiânia: Editora Alta Performance, 2023. 188 p.

CARVALHO, Maria Michol Pinto de. Cultura Popular. In: LUIZ PHELIPE DE CARVALHO CASTRO ANDRÉS (Maranhão). Amarte (org.). *Perfil Cultural e Artístico do Maranhão*. São Luís: Amarte, 2006. Cap. 4, p. 121.

CAVALCANTE, Daniel Moraes. ***Obras para trombeta e música de câmara de Osvaldo Lacerda***: implementação de abordagem analítico- interpretativa dos gêneros e formas musicais. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016.

LEITÃO, Rogério Ribeiro das Chagas. ***Batucada Maranhense***: análise rítmica dos ciclos culturais - a visão de um baterista. São Luís: S.N., 2013. 142 p.

LOPES, Maico Viegas. ***A interpretação da música brasileira para trompete sem acompanhamento***. 2012. 116 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LOPES, Maico. 4., 2016, Brasília. ***Panorama da Música Brasileira para Trompete sem Acompanhamento.*** Campinas: ABRAPEM, 2016. 8 p.

PADILHA, Antônio Francisco de Sales. ***A construção ilusória***: ressignificação e recontextualização do Bumba meu boi do Maranhão a partir da música. São Luís: EDUFMA, 2019. 243 p.

Tem baião na batuta: por uma performance brasileira na música de concerto

Geremias Tiófilo Pereira Júnior
Unicamp
jrtiofilo@gmail.com

Manuel Silveira Falleiros
Unicamp
mfall@unicamp.br

Eduardo Augusto Ostergren
Unicamp
ostergren@iar.unicamp.br

Resumo. Apesar do Brasil ser amplamente reconhecido na música orquestral por intermédio de seus compositores e intérpretes, questões relacionadas a uma performance que respeite nossas expressões culturais ainda merecem atenção no sentido de criar uma coerência interpretativa. Muitos dos modelos interpretativos advindos dos valores da tradição da música de concerto ainda podem continuar a serem negociados a partir do posicionamento do intérprete em suas escolhas estéticas. Apresenta-se neste artigo, critérios performáticos em um experimento autoetnográfico, com objetivo de atingir uma performance coerente, entre uma orquestra sinfônica, um trio de baião e um solista. Para o equilíbrio desta negociação vamos observar estratégias de interpretação que visam imprimir um resultado performático com maior relevância a partir de elementos contingentes como o ritmo, o timbre, a corporeidade, a extemporização as acentuações, e o gingado musical, analisados em duas categorias, a sincronia rítmica e o fraseado melódico da composição autoral "Variações de Baião e Maracatu", orquestrada em forma concertante. Portanto, adotou-se um diário de campo informando dados relevantes desse processo criativo performático, que contou com oito encontros, divididos em ensaios, dinâmicas de grupo, concertos, com a participação de músicos especialistas e renomados músicos brasileiros. Por se tratar de uma investigação artística, as expectativas de resultados se colocam sobre o desenrolar do próprio processo criativo performático. Urge para uma performance mais coerente da música brasileira, a descoberta de significados tácitos por detrás da partitura, e uma busca de conscientização, clareza e autonomia do intérprete na música de concerto.

Palavras-chave: Música Brasileira, Processo criativo, Interpretação Musical, Performance, Orquestra Sinfônica.

Title. Baião in the Baton: For a Brazilian Performance in Concert Music

Abstract. Although Brazil is widely recognized in orchestral music through its composers and performers, issues related to a performance that respects our cultural

expressions still deserve attention in order to create interpretative coherence. Many of the interpretative models derived from the values of the concert music tradition can still be negotiated based on the performer's stance in their aesthetic choices. This article presents performance criteria in an autoethnographic experiment, aiming to achieve a coherent performance between a symphonic orchestra, a baião trio, and a soloist. To balance this negotiation, we will observe interpretation strategies that aim to produce a more relevant performative outcome, using contingent elements such as rhythm, timbre, corporeality, extemporization, accentuations, and musical groove, analyzed in two categories: rhythmic synchronicity and melodic phrasing of the original composition *Variações de Baião e Maracatu*, orchestrated in a concertante form for symphonic group, baião trio, and soloist. Therefore, a field diary was used to report relevant data from this performative creative process, which included eight meetings divided into rehearsals, group dynamics, and concerts, with the participation of specialist musicians and renowned Brazilian musicians. As it is an artistic investigation, the expectations of the results are focused on the unfolding of the creative performative process itself. A more coherent performance of Brazilian music urgently calls for the discovery of tacit meanings behind the score and a quest for awareness, clarity, and autonomy for the performer in concert music.

Keywords. Brazilian Music, Creative Process, Musical Interpretation, Performance, Symphony Orchestra.

1 O intérprete na música popular

Interpretar, "**interpetrar** (do latim *inter petras* = entre as pedrinhas) - denota o ato de descobrir e comunicar os significados que podem estar ocultados por detrás de uma série de significantes fundamentais..." (MAGNANI, 1989, p. 61). Sérgio Magnani, maestro, filósofo e pedagogo, ítalo-brasileiro, assim inicia seu capítulo sobre a interpretação musical. Em seu livro: "Expressão e comunicação na linguagem da música", discorre a situação estética do intérprete, num processo que se apoia "...em uma sólida cultura filológica, histórica e estética". Magnani enxerga que o intérprete: "...até certo momento da sua atividade seja um técnico e um filólogo; passado esse momento, porém ele é um artista, cujas faculdades intuitivas devem estar bem despertas" (MAGNANI, 1989, p. 64). Em sua fala, ao que se entende, o maestro divide o processo interpretativo em dois momentos distintos, o primeiro, contando com a própria interpretação, e o segundo, a performance. Segundo Kuehn (2012), interpretação e performance diferem em sentido e fim, sendo a leitura de uma composição, uma interpretação, e sua realização efetiva publicamente a reprodução musical, que implica a performance. Para mostrar tais distinções, Kuehn adverte que: "É no momento de sua

reprodução [performance] que a composição passa por um processo de 'atualização' cujo alcance ultrapassa em muito a noção de interpretação" (KUEHN, 2012, p. 9).

Nesse sentido, o papel interpretativo do performer, está sobretudo, além do registro da grafia musical, atinente a um processo conjunto que permeia não somente a filologia da obra, mas contempla ainda, outras instâncias como a representação gestual, a mímica, e indispensavelmente, a interação com o público no momento da performance.

Essas questões se manifestam também, quando se recolhe o intérprete ao universo da música popular, no qual outros elementos contingentes são exigidos em maior ou menor grau, ou de maneira diferente, a depender das questões idiossincráticas do meio. Durante o momento da performance, expressam-se muitas vezes de forma inconsciente, elementos relacionados a cognição musical, a iconografia, a oralidade, a corporeidade, o timbre, a extemporaneidade e o gingado musical, a fim de constituírem a performance musical, através de seu fraseado melódico sua sincronia rítmica, entre outras nuances.

O conceito do intérprete na música de concerto, pode refratar pequenos raios a fim de elucidar questões pertinentes ao intérprete do século XXI, e sobretudo, principalmente ao tema desta pesquisa, concernente ao intérprete na música popular, imbricado ao intérprete na música de concerto, especulando uma performance coerente e a bom termo de execução neste ajuntamento musical.

De acordo com (PEREIRA JÚNIOR; FALLEIROS, 2019), o músico intérprete tem sido historicamente obliterado (AZEVEDO, 2017) da sua qualidade criativa e contributiva da gênese das obras musicais, sendo caracterizado muitas vezes como subalterno e marginal ao processo criativo, classificado como "classe inferior e ignorante" (BOREM et. al, 2012, apud. AZEVEDO 2017, p.19). Segundo Domenici (2010) compositores centrais do período moderno, como Arnold Schoenberg e Igor Stravinsky, rebaixavam a figura do intérprete e elevavam a importância do compositor, como se a obra de arte fosse autônoma e a voz do intérprete fosse algo neutro ou transparente.

Para Schoenberg (1874-1951), no sentido criativo, a reprodução era de certo modo supérflua sendo que o intérprete poderia ser considerado "[...] mero 'executante' ou 'executor' da partitura" (KUEHN, 2012, p. 14). Igor Stravinsky (1882-1971), entendia o intérprete na função de um tradutor fiel à notação gráfica da partitura (STRAVINSKY,

1947, p. 127 apud. COOK, 2006, p. 5). Leonard Bernstein (1918-1990), aponta que o músico performer teria "...papel secundário (e até mesmo acessório) do intérprete na música" (AZEVEDO, 2017, p. 19). Heinrich Schenker (1868-1935), sustentava que "...qualquer elemento estranho como qualidade do instrumento, humor do executante, condições acústicas representa uma ameaça à integridade de uma composição" (APRO, 2004, p. 30).

Contudo, desde o período barroco, era trivial que os compositores também interpretassem suas próprias obras, incluindo passagens virtuosísticas, cadências e improvisações. Podem-se citar exemplos amplamente documentados pela história comoJohann Sebastian Bach (1685- 170), Ludwig van Beethoven (1770-1827), Chopin (1810-1849), Listz (1811-1886) e (MASSIN; MASSIN, 1997).

Por outro lado, Nicholas Cook (2007, p. 4), enaltece a variedade interpretativa, citando que na interpretação musical "[...] os músicos trazem inflexões e ornamentos de frases específicas para ornamentar outras frases [de forma que] virtualmente, todos os aspectos podem servir como modelos composicionais." John Blacking, de igual modo, tece observações sobre o fazer musical contemplando tanto o compositor quanto o intérprete:

> Isto não é um diálogo entre pessoas no qual um deve dominar ou ambos devem tomar parte sem se afetarem um ao outro, mas sim uma fusão onde as duas partes saem transformadas, e renovadas, uma viagem de descoberta mútua na qual diferentes maneiras de pensar sobre a música ganha um *status* heurístico igual, num terreno onde todos os seres humanos são capazes de produzir sentido da música (BLACKING, 2007, p. 207).

Andrade Muricy, musicólogo e catedrático literário, brasileiro do início do século XX, contemporâneo de Villa Lobos, em sua visão, comenta que a figura do intérprete esteve sempre mais próxima de um segundo compositor, deixando sua versão pessoal no momento de sua performance, entregando-se à obra de arte a ponto de esquecer sua própria personalidade, transmitindo-a em sua radiosa integridade. (MURICY 1937, p. 296). Em outra citação, Muricy acrescenta que ao intérprete "[...] Incumbi-lhe viver essa obra como se a estivesse criando, pondo a seu serviço a sua inteligência, a sua vontade, os seus nervos, os seus músculos, a sua aparência física, e sua ciência de vida, a

experiência multiforme" (MURICY 1937, p. 296). O catedrático identifica no intérprete, uma fração de compositor, dentre outras habilidades inerentes durante sua performance.

As afirmações anteriores do musicólogo apesar de corresponderem aos ideais de um discurso datado e localizado, sob uma escuta dominante de intelectuais em uma determinada época (BESSA 2005), parecem hoje anacrônicos com alguns fazeres musicais mais contemporâneos. Vivenciar a obra como um segundo criador deixando de lado sua personalidade no momento da interpretação pondo em uso, seu corpo, sua ciência de vida, sua experiência multiforme, torna-se quase impossível esconder a personalidade do intérprete.

Para Gandelman (1995): "A interpretação revela, pois, a personalidade do intérprete, ao mesmo tempo que visa desvelar a verdade da obra..." (GALDELMAN 1995, apud. APRO, 2004, p. 23); ainda para Apro (2004, p. 53) "Performance musical revela: a criação do autor e a personalidade do intérprete". Portanto, ao passo que por um lado os compositores temem que o valor da composição como obra de arte possa ter sua integridade ameaçada pela individualidade do intérprete, é exatamente pela expressão de sua personalidade que uma música se eleva ao *status* de arte.

Sobre os músicos da cercania popular ecoam os relatos de Alexandre Gonçalves Pinto (1936), um funcionário público e contemporâneo de Muricy. Pinto, ao avaliar as performances dos músicos brasileiros, em seu livro: "O choro: reminiscências dos chorões antigos", adjetiva os "executores" (intérpretes), como artistas sublimes, em grande perfeição, inigualáveis. Salvo algum exagero destaca o maestro Anacleto de Medeiros como "inegualavel [sic.] executor no seu saxofone...Os choros organizados por Anacleto faziam falar os mudos... desatinava a mocidade e trazia a juventude nos corações dos velhos" (PINTO 1936, p. 78). Ainda, sobre Carlos Callado, coloca-o como "um flauta de primeira grandeza", tendo também participações em teatros e concertos (PINTO, 1936, p.11-12).

Portanto, é possível perceber, pelo menos dois encaminhamentos sobre a narrativa do papel do intérprete, dependendo dos contextos, influencias, vivencias e tradições culturais. Andrade Muricy, como crítico literário musical, formado em direito, à sua época mantinha seu diálogo mais alinhado com o pensamento elitista, seguindo a linha de pensamento dos compositores da música de concerto, e intelectuais, enquanto

que, Alexandre Gonçalves Pinto, visitava em suas relações classes menos abastadas do Rio de Janeiro, convivendo com os antigos chorões da música brasileira, e oferecendo uma ótica que se contrapunha àquela da classe dominante da época.

Alfredo da Rocha Vianna Júnior (1897-1973), o Pixinguinha, a seu modo explica sua prática interpretativa, quando fora substituto do flautista Antonio Maria Passos, na orquestra do compositor e maestro Paulino Sacramento (1880-1926), durante as apresentações da revista *Morreu o Neves*:

> Quando Maria Passos voltou, cedi lugar para ele. Na primeira apresentação, aconteceu o seguinte: havia uma valsa em que **eu saía da partitura e fazia uma espécie de contraponto**. Ele era um grande flautista, **mas não saía da partitura**. Quando ele tocou a valsa, o pessoal da torrinha passou a fazer com a boca aquilo que eu fazia com a flauta. Paulino do Sacramento também sentiu falta do contraponto e falou com ele. Resultado: Antônio Maria Passos saiu da orquestra e ficou chateado comigo (Depoimento de Pixinguinha ao MIS-RJ, p. 58, apud. BESSA 2005, p.48 grifo nosso).

Pixinguinha além de exímio intérprete, também foi compositor de inúmeras obras que ficaram memoráveis, como *Carinhoso*, *Um a zero* (1919), sendo celebrado como "...uma das excelências da discoteca brasileira" (ANDRADE, 1989 p. 136), ou seja, todo compositor para exercer tal qualidade, deverá ter tido, pelo menos em algum momento, uma experiência anterior como intérprete.

Heitor Villa-Lobos (1887-1959) por exemplo, realizou sua primeira execução como intérprete de sua obra na composição *Suíte Característica* pela Sociedade de Concertos Sinfônicos do Rio de Janeiro, integrando o naipe de violoncelos (PILGER, 2012). Radamés Gnattali (1906-1998), "o eterno experimentador" maestro da Rádio Nacional, junto ao programa "Um milhão de melodias" também compunha e interpretava suas peças na Orquestra Brasileira de Radamés Gnattali.

Segundo Marlos Nobre (1969), o músico escreveu a *Brasiliana nº6: concerto para piano e orquestra* para ele mesmo tocar. Gnattali foi considerado grande intérprete além de valorizar em seus arranjos a figura do instrumentista. De acordo com Leme Júnior (2009, p. 132), "Radamés nunca subestimou a importância do intérprete como co-criador".

A exemplo disto, na famosa gravação da composição *Lábios que beijei*, de 1937, interpretada por Orlando Silva, o "cantor das multidões", consta uma vendagem de discos três vezes acima da média da época, a obra foi uns dos primeiros grandes sucessos do cantor, que passou a ser considerado o primeiro "ídolo de massa" da época. Se colocado luz sobre os intérpretes, além do cantor obviamente, o fonograma interpretado por esses músicos em diferentes vivências musicais, foi afetado por suas performances, atingindo um resultado muito positivo à gravação.

Pereira Júnior (2012) evidencia que não somente a composição em si, mas também a voz de Orlando Silva, o arranjo de Radamés Gnattali e a participação dos intérpretes podem ter garantido o sucesso dessa emblemática gravação, não deixando apenas ao compositor as honras. Parte desse sucesso deveu-se não somente ao compositor e/ou ao cantor, mas também a contribuição dos intérpretes, que foram selecionados por Radamés como "a fina flor" da interpretação daquele período: Dante Santoro - flautista; Luciano Perrone - baterista; Iberê Gomes - violoncelista; Romeu Ghispman - violinista; Luís Americano - clarinetista, além obviamente da interpretação ao piano do próprio arranjador Radamés Gnattali.

Pixinguinha, Villa Lobos e Radamés Gnattali, são figuras icônicas no cenário musical do século passado, que perpetuam suas atuações, tanto como intérpretes ou como compositores até os dias atuais em suas incontestáveis interpretações da música brasileira, dentre outras habilidades correlatas, figurando suas características tanto na música de concerto como na música popular.

Desse modo, apesar de existirem narrativas que reforçam a cisão entre compositores e intérpretes, observamos demais relatos que sempre apontam para uma colaboração no processo criativo musical. Muitas vezes essa relação se torna assimétrica não provendo os méritos justos ao intérprete, porém cada vez mais se observa que essa colaboração vem se tornando uma prática evidenciada na produção contemporânea.

De inquéritos mais recentes sobre o intérprete brasileiro, Giovanni Cirino (2009, p. 6) em seu livro "Narrativas Musicais: performance e experiência na música popular instrumental brasileira", valoriza o intérprete como um "personagem sonoro" "[...] na medida em que cria novos sentidos de artifício a partir de um fluxo do cotidiano [...]", transformando os sinais da partitura em algo realmente vivo.

Na visão de Ray (2010), o performer do século XXI, demonstra sinais mais arrojados, preocupando-se "...não somente em sua auto-promoção artística, mas com compromisso em ampliar qualitativamente o repertório para seus instrumentos para fins artísticos e pedagógicos, inclusive" (RAY, 2010, p.4). Normalmente, das pesquisas acadêmicas com foco na parceria compositor e intérprete, estas encontram-se mais voltadas para obras de repertório de concerto, com piano e um solista, na construção da obra e na observação da performance do solista, e sua relação com o compositor.

Entretanto, neste trabalho em questão, carece-se verificar outras possibilidades em diferentes frentes de práticas interpretativas e suas idiossincrasias. Buscamos observar soluções e estratégias empregadas tanto aos músicos de formação clássica atuantes em orquestra sinfônica, como aos intérpretes com vivência em música popular, podendo assim, observar o conflito entre os valores interpretativos na performance de uma composição que apresenta elementos musicais próprios da cultura musical brasileira.

Neste ajuntamento performático entre intérpretes, sendo cantores ou instrumentistas, com diferentes vivências, na música de concerto e na música popular, haverá de se ter um equilíbrio por meio de ajustes de articulações, inflexões rítmicas e melódicas. Mas como tais intérpretes devem conduzir suas performances? De que maneira poderão estar orientados e condicionados psicologicamente, para capturar outras nuances de timbres, articulações, inflexões e tomada de "liberdades melódicas" (SILVA, LOPES, 2022) durante sua performance?

Independentemente das desgastadas terminologias "erudito e popular", a relação do intérprete com o texto a ser interpretado, deve dar-se idealmente a partir da construção de uma relação e depende de uma ampla entrega de si, ao invés do uso de fórmulas prontas para que se alcance a singularidade que trará a originalidade da obra. Assim como nos apresenta Pareyson:

> A relação que liga o camponês a seu pedaço de terra é certamente um intuito de utilização, e é sem dúvida um prazer o que o caçador e o alpinista esperam obter ao fim de seus esforços, mas nesses casos a utilização não chegaria a bom termo sem um interpretação apaixonada e fiel, como a que se exige para a contemplação da natureza, pois o camponês só consegue domar e dominar a terra amando-a e por assim dizer venerando-a; e o caçador, só estudando paciente e curiosamente

> os costumes e hábitos de sua presa, é que consegue rastreá-la e atingi-la; e o alpinista, só interrogando devotamente a montanha, é capaz de merecer a permissão para violá-la. Em todos esses casos, não é possível nenhuma utilização se antes não tiver estabelecido com a natureza um diálogo feito de perguntas e respostas, em um encontro todo tecido de interesse e respeito, uma comunicação que se fez possível graças ao amor e reverência (PAREYSON, 1993 p. 207-208).

Portanto é através de uma observação plena e desprovida de preconceitos e fórmulas extrínsecas ao que se é observado, que os intérpretes, tanto da música de concerto, como da música popular, poderão iniciar um caminho de diálogo com o objeto, para que ele por si só apresente suas próprias demandas.

Como explica Nascimento (2011), sabe-se que, na música popular o intérprete goza de um terreno mais arejado, "...não é nada raro o intérprete emergir como referência autoral [...], é uma lógica quase diametralmente oposta à música erudita, na qual o compositor sobrepõe-se intocado ao intérprete na esfera autoral" (NASCIMENTO, 2011, p. 05). Nessa abordagem, Nascimento aponta que, muitas vezes, há um tino de arranjador no intérprete, na qual a obra perpassa por um coletivo autoral, uma rede interpoética, e um *continuum* criativo. Como visto acima, na gravação da valsa-canção "Lábios que beijei", o caráter autoral tende ao coletivo, sendo que, por exemplo: "Numa canção popular, o todo 'brota' do compositor, mas ele tem parceiros no arranjador e demais intérpretes, cantores, instrumentistas, solista e acompanhadores" (NASCIMENTO, 2011, p. 22).

De modo contrário à afirmação de que: "A música erudita representa um tipo de sociedade que não permite uma participação mútua de todos os indivíduos porque é baseada em obras e não em interações" (SMALL, 1998, p.11 apud. COOK, 2006, p.8), espera-se do intérprete uma interação por completo em um ambiente repleto de interesse respeito e reverência nestas diferentes vivências musicais.

Para Cirino (2009), "...além do popular, a música instrumental está muito relacionada com a tradição erudita da música europeia" (CIRINO, 2009, p. 37). Ao entrevistar o pianista Nelson Ayres, em suas experiências como maestro, compositor e arranjador junto à orquestra Jazz Sinfônica entre outros grupos, Ayres afirma: "Agora, quando você pega a "Mantiqueira" e a "Jazz Sinfônica" onde você tem o arranjo, o arranjo

seria uma forma de você chegar com a música popular mais perto dessa tradição erudita. Então você chega ao meio de caminho" (CIRINO, 2009, p.38).

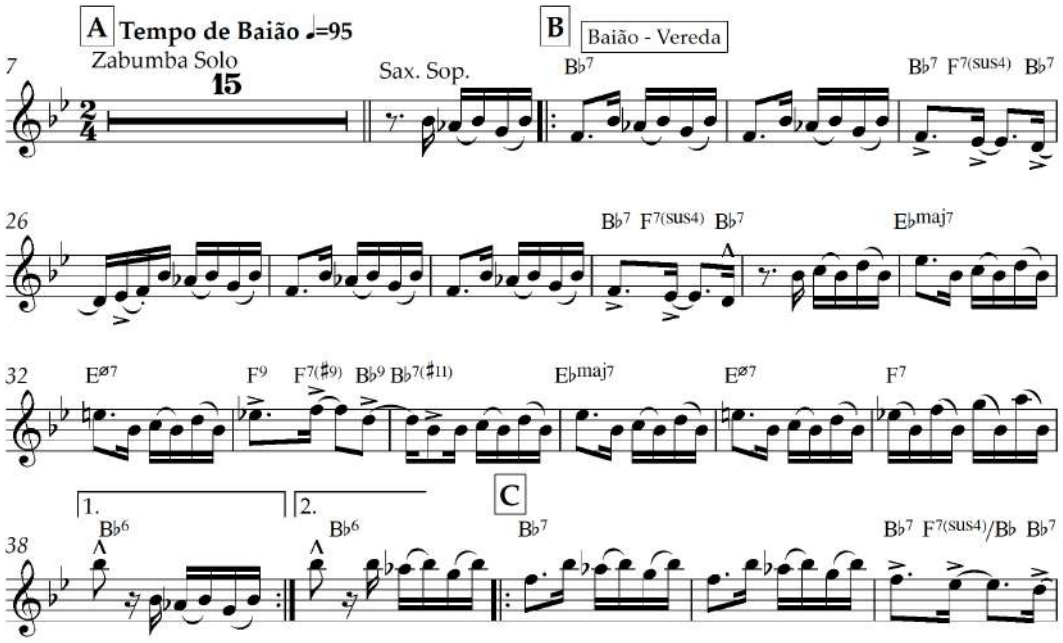
Ao que se observa, tais entrelaçamentos na composição, no arranjo, na interpretação e na performance quando combinados pela música de concerto ou pela música popular, em ambas vivências, concebe-se que, cada um tem algo a contribuir dentro desse *continuum* criativo, fundidos em uma rede interpoética (Nascimento, 2011), em meio à uma viagem de descobertas e transformações (Blacking, 2007), que culminarão em dar sentido ao texto musical.

Para a investigação artística deste processo criativo performático no artigo que ora se apresenta, "ter baião na batuta" aventa para uma performance coerente, sendo que esse 'meio de caminho' como coloca Ayres, se harmoniza pela busca de um intérprete de uma orquestra sinfônica e de um intérprete com vivência em música popular, tendo em mente um ajuntamento musical, no qual ambas as partes precisam lidar com certas flexibilidades de adequação à sonoridade, a articulações, aos timbres, a uma "liberdade melódica" e a uma "métrica derramada" (ULHÔA, 1999), a fim de atingir uma sincronia rítmica e melódica a favor da música brasileira, emergindo-se com um "bocadinho de cada coisa" (BESSA, 2005), como compositor, arranjador e intérprete para dar sentido e coerência à performance musical.

1.1 Metodologia e estratégias para a investigação artística

Após esse conciso posicionamento sobre o intérprete, o texto musical a ser interpretado neste trabalho, mediou-se pelo arranjo da composição autoral *Variações de Baião e Maracatu,* escrita para orquestra sinfônica, acompanhado por um "trio de forró" (FERNANDES, 2005), (sanfona, zabumba e triângulo), e um solista, sendo os dois últimos, formado por músicos com vivência na área popular. Investigou-se estratégias através do processo criativo performático, abarcando oito encontros, com ensaios, palestras, oficinas e concertos, a fim de atingir uma performance coerente e a bom termo de interpretação. Segue abaixo, na (figura 1) a *leadsheet*, que estruturou o arranjo:

Figura 1- Tema principal "Variações de Baião e Maracatu"



Fonte elaborada pelo autor

Metodologicamente, optou-se por duas formações musicais diferentes atendendo as seguintes performances: a primeira, apenas o quarteto com a redução do arranjo orquestral; e a segunda, a junção do quarteto e a orquestra sinfônica, sendo que delas gerou-se uma performance laboratorial, sem público, e uma performance com concerto ao vivo, respectivamente, totalizando quatro interpretações, como melhor elucida a (Tabela 1):

Tabela 1- Etapas do processo criativo performático

ORDEM	1ª ETAPA	2ª ETAPA
Gravação Fechada (Sem público)	1ª Formação - Quarteto	3ª Formação orquestral + Quarteto

Gravação Aberta (Com público)	2ª Formação - Quarteto	4ª Formação orquestral + Quarteto

Fonte: elaborada pelo autor

Para a preparação das duas etapas do processo criativo performático, foram deliberados ensaios, palestras, oficinas, gravações e concertos, além do aporte de uma prévia revisão bibliográfica específica, sobretudo abarcando de modo integrado as observações do autor. Vale colocar que tais registros aconteceram na cidade Americana-SP, no Centro de Cultura e Lazer, junto à Orquestra Sinfônica Municipal de Americana (OSMA), grupo estável mantido pela prefeitura da cidade. Excepcionalmente, por questões adversas, o último concerto aconteceu no teatro Losso Neto, localizado na cidade de Piracicaba-SP.

Por se tratar de uma investigação artística, adotou-se uma metodologia original (BORGDORFF, 2012) e autoetnográfica (REED-DANAHAY,1997), com todas intercorrências e epifanias escritas em um diário reflexivo, documentando em áudio e vídeo cada etapa do trabalho, para além do antes e durante compor também, uma avaliação posterior sobre os resultados finais de todo processo criativo performático.

Em seu objetivo principal, esta pesquisa buscou estratégias para atingir uma performance coerente e a bom termo de execução dentro de um processo criativo performático de *Variações de Baião e Maracatu*, pela orquestra sinfônica e o quarteto. De modo mais específico procurou-se aproximar, preparar, ambientar o grupo sinfônico e o quarteto ao repertório proposto (o baião e o maracatu); ampliar para além da "cultura da partitura" elementos contingentes, como a cognição musical, a iconografia, a oralidade, a corporeidade, o timbre, a extemporaneidade, e o *swing*. Sobretudo, fomentar o repertório brasileiro para saxofone e orquestra sinfônica, trazendo obras comissionadas de compositores contemporâneos com ritmos populares, acrescentando a improvisação idiomática, fazendo uso de multi-instrumentos ao solista.

Das estratégias estabelecidas, algumas foram deliberadas previamente, sendo que outras ocorreram durante o processo criativo performático. A primeira (Estratégia 1) consistiu na seleção de músicos com comprovada experiência e vivência nos ritmos da música brasileira para uma gravação antecipada da redução orquestral do arranjo realizada no dia 28.02. 2022, com o quarteto. Essa gravação foi enviada para audição dos músicos da orquestra, no dia 07.05.2022 (conforme diário reflexivo), após a primeira leitura realizada no dia 03.05.2024, a fim de trazer um comportamento mimético dos profissionais nos próximos encontros, o que poderia auxiliá-los antes e durante a interpretação musical, num sentido alternativo ao meio da notação. Segundo Cox (2011, p. 4) "quando nós imitamos abertamente alguém, ou alguma coisa, nós representamos um comportamento observado dentro de nosso próprio sistema-motor."

Blacking considera a audição essencial ao fazer musical a fim de produzir sentido aos símbolos musicais. Ainda nessa mesma linha de raciocínio do autor, sobressai a referência auditiva sobre músicos com vivências culturais diferentes, a saber o quarteto, que não atua no grupo sinfônico, indicando que tal situação poderá ser bem vinda ao processo criativo performático, pois as variadas interpretações, são "...as mais poderosas fontes de inovação e transformação musical" (BLACKING, 2007, p. 205-206).

A segunda estratégia (Estratégia 2), **ocorreu durante o processo criativo performático**, que se consistiu na readequação dos instrumentos do quarteto, com acordeão, zabumba e triângulo, em alusão ao "trio de forró" (zabumba, sanfona e triângulo), que fora estabelecido em 1950, por Luiz Gonzaga o "Rei do Baião", com o "forró pé de serra", (FERNANDES, 2005). Essa formação favoreceu o estilo da composição, na intenção de que os intérpretes da orquestra pudessem ter uma evocação aos ritmos nordestinos como referência, no momento de suas performances. A decisão ocorreu após a gravação realizada em estúdio no dia 10 de dezembro de 2019, com quarteto que inicialmente era formado por piano, duas percussões, sax soprano/ flautim, e posteriormente fixou-se com acordeão, zabumba e triângulo, sax soprano/pífano.

A terceira estratégia (Estratégia 3) **ocorreu durante o processo criativo performático,** e baseou-se em uma estória elaborada pelo autor deste trabalho, com base na composição e nos três movimentos do arranjo - *Vereda*, *Lamento Sertanejo, (efervescente)* e *Coreto* -, a fim de evocar uma sensação de alteridade na interpretação dos ritmos de baião e maracatu.

Conforme Freitas (2009, p. 94), "a consciência ou a criação de nossas imagens musicais podem estar intimamente ligadas ao processo interpretativo, seja prático ou analítico." Sacks (2007), traz a seguinte citação de estudos sobre o fluxo regional de sangue no cérebro, por Álvaro Pascual-Leone:

> A combinação da prática física e mental leva a um aperfeiçoamento da execução mais acentuado do que a prática física sozinha, fenômeno esse para o qual nossas descobertas fornecem uma explicação fisiológica (SACKS, 2007, p. 43).

Ainda nessa mesma linha da imagética, a quarta estratégia (Estratégia 4) **ocorreu durante o processo criativo performático,** e se utilizou ainda da iconografia, com a inserção dos quadros do artista Candido Portinari da série *Retirantes* (1944), a fim de enriquecer a imaginação dos intérpretes, ilustrando a dureza da vida nos rostos das pessoas, o solo seco sem vegetação, crianças com esquistossomose, além da cena de urubus revoando no céu, em busca de carcaça de animais mortos pela seca, naquela época. Anderson Alves (2021) revela que as experiências sensório-motoras e afetivas, entre outras abstrações, como ações corporais e imagens mentais, favorece o entendimento de uma passagem musical. "O enxergar na música está relacionado à nossa escuta" (ALVES, 2021, p. 144), sendo que os meios de evocações de memórias e sentimentos refinam a percepção e o cognitivo, podendo resultar em uma performance musical mais coerente.

A quinta estratégia (Estratégia 5) consistiu em uma oficina de música corporal, ministrada pelo Prof. Ms. Paulo Signori[87], no intuito de aproximar as relações entre intérprete, corpo e instrumento, de modo a estimular o ato performático e fornecer outras modalidades de interpretação além da leitura da partitura, inserindo o movimento corporal, estimulando a oralidade *versus* a tradição escrita, para proporcionar ao intérprete amplitude e maior liberdade sob a partitura, o que favorece o sentimento do pulso, e do gingado musical.

Esse modelo de educação musical vem sendo adotado pela Escola do Auditório Ibirapuera, (CARVALHO, 2011), entre outras instituições que têm incluído a música corporal em seus currículos, como a Fatec - Tatuí, o Conservatório Carlos Gomes de

[87] Paulo Signori, é graduado em Música Popular pela UNICAMP (1995) e mestre em Música pela mesma universidade (2009). Atualmente, é professor do curso de Graduação em Produção Fonográfica (FATEC-Tatuí); curso de Pós-graduação em Música Popular (UNIFACCAMP - Campo Limpo), professor do Conservatório Dramático Musical de Tatuí, e da Escola de Artes do UNASP-HT.

Campinas. Como aventa Merlin Donald, “O ritmo é em certo sentido, a quintessência da habilidade mimética...” (DONALD 1991 apud. SACKS 2007, p. 241).

A sexta estratégia (Estratégia 6) consistiu no encontro de especialistas com os naipes de percussão, cordas e sopros, a fim de estudar questões de execuções interpretativas durante os ensaios realizados com a orquestra sinfônica e o quarteto, experimentando articulações, movimentos de arco e estruturas rítmicas. Para Blacking (2007, p. 209), “a participação, a coleta de dados, a discussão e a análise primária devem todas estar fundidas num processo analítico em andamento.”

1.3 O processo criativo performático

Ressalva-se que para este artigo, foram analisados apenas os encontros da segunda etapa, do processo criativo performático, entre a orquestra sinfônica, o trio de forró mais o solista, parte deste trabalho de doutorado em andamento nos quais foram deliberados uma sequência de oito encontros presenciais, discriminados abaixo. Por se tratar de uma investigação artística, e um trabalho autoetnográfico, a sequência do texto se dará em primeira pessoa.
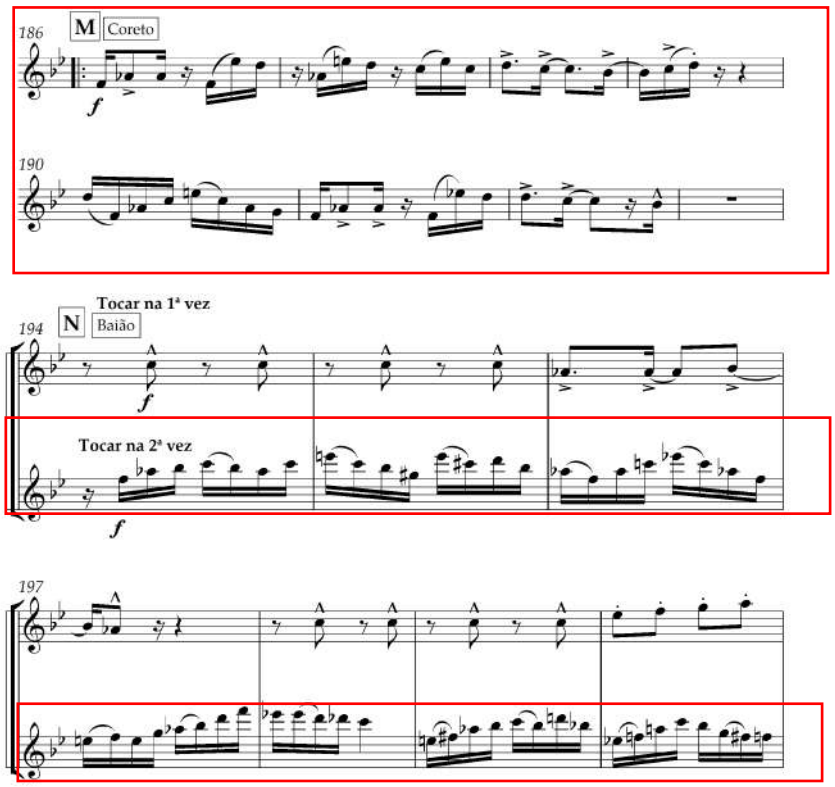
1º Encontro[88]: Preparação e ambientação. Apresentei o projeto aos músicos da orquestra com cronograma de ensaios e apresentações, para em seguida ser realizado a primeira leitura da composição *Variações de Baião e Maracatu*. Antes disso, Álvaro Peterlevitz, regente da orquestra, teceu rápidos comentários de maneira introdutória ao trabalho. Iniciou o ensaio falando ao naipe de cordas sobre questões do movimento corporal, o movimento do arco, além de citar algumas recomendações importantes, que foram registradas nas seguintes frases no diário reflexivo: “mergulhar no ritmo”; “descerebrar o ritmo”; “programar o músculo de apoio”. Vale salientar que esta leitura inicial da composição foi realizada ainda sem a participação do “trio de forro”.

Durante o ensaio, registrei também um importante questionamento de um músico do naipe das cordas, sobre o fraseado melódico em um trecho da letra M e N do

[88] 03.05.2022 das14 às 17hs. Local: Centro de Cultura e lazer - Americana - SP. Orquestra Sinfônica de Americana (OSMA).

arranjo, sendo que, ao seu ver não era idiomática ao instrumento, conforme mostra o (Exemplo 1):

Exemplo 1- Partitura de violino "Variações de Baião e Maracatu"



Fonte elaborada pelo autor

Esse assunto, foi colocado posteriormente, quando do encontro com o Prof. Dr. Esdras Rodrigues, sobre a **prática interpretativa das cordas**, no dia 12.05. 2022, e sua resposta se deu no sentido de que a música brasileira foge os padrões dos métodos tradicionais para violino, e que com isso, seria necessário redefinir as questões de digitações no instrumento, em se pensando na música brasileira.

Voltando ao dia 03.05.2022, minhas considerações retiradas do diário reflexivo, voltaram-se principalmente à fusão do naipe de percussão no arranjo em conjunto à orquestra, nos quesitos de precisão rítmica, na intenção de "...distribuir o ritmo, não ao

pé da letra"[89], conforme ainda antes da oficina à orquestra sinfônica, testemunhou Hermes Medeiros, especialista convidado, quando de minha apresentação inicial do projeto a ele, que viria falar sobre a prática interpretativa na percussão.

2º Encontro[90]: Ensaio e gravação da primeira leitura com a orquestra sinfônica. A partir deste momento da segunda etapa, todos os encontros subsequentes foram gravados em áudio e vídeo, bem como os ensaios (gravações laboratoriais, sem público) e concertos, da primeira etapa. Foram feitas duas tomadas de gravações, para posterior observação, não a título de comparações, mas apenas para reflexões do processo criativo performático, oferecendo sobretudo aos intérpretes, uma melhor familiaridade com a composição.

De minhas considerações anotadas no diário reflexivo o naipe de percussões, durante a execução do maracatu na letra D do arranjo, parecia sobrepor o grupo orquestral, acarretando dessa forma um retardamento no andamento deste trecho. Fora isso, foi inserido no diário reflexivo, uma percepção de valorização nos acentos de articulações grafados na partitura, para além do necessário, principalmente nas cordas e metais, respectivamente. Ainda com relação à minha interpretação como solista, após audição dos registros de áudio e vídeo, notei um ligeiro adiantamento sempre que da exposição do tema, nas questões rítmicas, enquanto que os improvisos soavam mais relaxados.

Neste dia, um detalhe importante, se deu no posicionamento do naipe de percussões. Em comum acordo com o maestro, sugeri a colocação do naipe, na região central da orquestra, ao invés da posição original, ao fundo da orquestra, como pode ser visto na (Figura 2) abaixo. Ao meu ponto de vista, esta mudança favoreceu a sincronia rítmica entre o grupo, porém nas questões de dinâmicas, o volume do naipe sobrepujou o grupo.

[89] Trecho da entrevista do percussionista Prof. Guegué Medeiros, realizada de forma online em 29.04.2021, nos preparativos para as atividades que seriam executadas com a orquestra sinfônica, incluindo sua palestra, que foi exposta no dia 10 de maio de 2022 ao grupo sinfônico e ao naipe de percussão. Vale salientar, que todos os especialistas convidados, foram antes introduzidos ao projeto, por meio de uma reunião de forma online, na qual foram expostos todos os detalhes da pesquisa.
[90] 05.05.2022 das14 às 17hs. Local: Centro de Cultura e lazer - Americana - SP. Orquestra Sinfônica de Americana (OSMA).

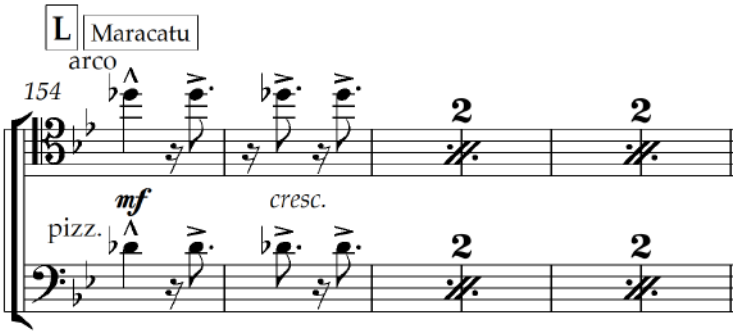
Figura 2 - Posicionamento do naipe de percussão: Orquestra Sinfônica de Americana



Fonte do autor

Minhas considerações registradas no diário reflexivo, apontaram para os ostinatos dos sopros, metais e madeiras, enfatizando o ritmo de maracatu, na letra L, nos primeiros oito compassos, onde minha intenção como autor do arranjo, foi trazer um efeito mais percussivo do que melódico, pensando em um timbre esganiçado para as cordas, e rústico para os sopros. Talvez, por conta do sinal de dinâmica *mf*, sobretudo somado a alfaia, tal efeito ao meu ver, saturou o arranjo neste trecho do (Exemplo 2):

Exemplo 2 - Partitura de contrabaixo acústico "Variações de Baião e Maracatu"



Fonte elaborada pelo autor

3º encontro[91]: Oficina de música corporal com o Prof. Ms. Paulo Signori. Essa atividade ocorreu em uma sala de dança do C.C.L. Centro de Cultura e Lazer, próximo a sala de ensaio da orquestra. A dinâmica foi conduzida de maneira que os participantes da orquestra se sentissem à vontade para executar os exercícios sugeridos. Introduzido por uma breve apresentação, o grupo sinfônico, foi convidado a participar de uma dinâmica composta por: aquecimento; flecha; ecos, e psicotécnico com o ritmo de habanera. Este último objetivando diretamente a célula rítmica do baião. Em seguida, foi sugerido cantar o tema das *Variações de Baião e Maracatu*, usando o corpo em movimento, com a célula rítmica do baião nas mãos e pés. De acordo com Storolli (2011):

> Os processos de experimentação, criação e improvisação envolvendo voz e movimento são fundamentais, pois além de permitirem o conhecimento do som, inclusive antes de qualquer sistema ou código específico, ocorrem a partir da atuação do corpo. Essas estratégias têm ainda como vantagem o fato de poderem eventualmente se realizar como um processo coletivo, o que é enriquecedor por permitir uma constante interação entre os participantes" (STOROLLI, 2011, p. 138).

Em minha percepção, o ambiente entre os músicos se tornou mais agradável e bem humorado, trazendo ao grupo uma interação de forma jocosa e descontraída. A experiência ainda não havia sido vivenciada pela grande maioria dos músicos presentes.

[91] 10.05.22 das 13:30 às 14:30hrs. Local: Centro de Cultura e lazer - Americana - SP. Orquestra Sinfônica de Americana (OSMA).

Talvez, por conta disso, o tempo de prática ficou escasso, porém, o objetivo de praticar e sentir o pulso da célula do baião foi atingido, faltando apenas a célula do maracatu. O fato de marcar a célula rítmica no corpo conscientemente, atraiu inconscientemente uma melhor interpretação para a performance.

Figura 3 - Oficina de música corporal



Fonte do autor

3º Encontro[92]: A interpretação da percussão na orquestra sinfônica. Palestra, oficina e ensaio com o Prof. Hermes Medeiros. Após a dinâmica de música corporal, a orquestra teve uma pausa de trinta minutos aproximadamente, para em seguida, o retorno a palestra e ensaio às 15h com o professor convidado Guegué Medeiros. Esse momento propiciou ainda mais interação e comunhão ao grupo, no sentido de vivenciar a experiência sobre ritmos nordestinos, além da oficina de música corporal realizada antes, situação propicia para a performance musical em questão, como introduziu o professor Guegué Medeiros sua palestra e oficina em um clima de alegria, de forró, um "lugar de

[92] 10.05.22 das 15:00 às 16:30hrs. Local: Centro de Cultura e lazer - Americana - SP. Orquestra Sinfônica de Americana (OSMA).

festa". O professor fez uso de metáforas, a fim de explicar elementos interpretativos da percussão, como por exemplo: cheiro, tempero, figura de linguagem sinestésica, no uso de termos que se relacionam, misturando sensações e sentidos. Fez uso de efeitos onomatopaicos, ao exemplificar a célula rítmica do guongue ou agogô, (*hum...pó-cum pókó*).

Em sua palestra aos músicos da orquestra e, especificamente ao naipe de percussão, no ritmo de maracatu, Medeiros salientou também a necessidade "[...] dar espaço para entrar outros elementos", ou seja, fazer uso da "extemporização", "[...] a partir de um modelo idiomático já existente e compartilhado entre um determinado grupo de agentes artísticos" (MODESTO; BERG. 2020, p. 14). Para Caporaletti (2012, p. 272), a extemporização se dá através da "'interpretação' de um trecho do qual não existe a unidade textual fixada em notação segundo os critérios da 'fidelidade a partitura', mas se substancia como 'modelo' ou 'matriz' na consciência do performer."

Sabe-se que a grande maioria dos instrumentistas brasileiros de orquestra, atuam também em algumas frentes com repertório da música popular, seja em banda sinfônica, ou grupo de choro etc. Dessa forma, foi sugerido certa "liberdade rítmica" aos percussionistas da orquestra, e uma tomada de consciência do naipe de percussão, refletindo o seguinte pensamento: "como eu vou colocar essa percussão em função da orquestra" (MEDEIROS, 2022)[93].

Finalizando a palestra, Medeiros trouxe à tona novamente uma conscientização aos percussionistas de como colocar essa percussão em função da orquestra? Ou seja, achar um lugar, "buracos", dar espaçamentos nas frases, não usando um determinado ostinato o tempo todo no arranjo. Esta ação citada por Medeiros, remete-nos ao papel do intérprete no momento da interpretação da composição, além de tudo, como um co-autor e um arranjador para a execução da performance, conforme exposição inicial a respeito do intérprete.

[93] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c0FJTFDJLtQ&t=187s

4º Encontro[94]: A prática interpretativa dos sopros na orquestra sinfônica. Palestra online com o Prof. Antonio Carlos Malaquias e ensaio.[95] Antonio Carlos Malaquias, expôs um panorama sobre a riqueza histórico-cultural da região nordeste, desde as primeiras bandas de pífanos, que segundo Malaquias foi uma das mais antigas formações musicais do Brasil, sobretudo as bandas filarmônicas que eram as maiores responsáveis pela divulgação de todo repertório da época. Malaquias interpretou também ao pífano algumas canções dos benditos, canções dedicadas aos santos, explicando toda sua trajetória até chegar à Banda Mantiqueira. O icônico encontro da OSESP, com a Banda Mantiqueira, assunto muito pertinente à esta pesquisa, traz um episódio interessante, onde após ouvir o fagote dar a primeira nota na sala São Paulo Malaquias comenta que "...parecia um cristal, parecia uma luz. Aí eu fiquei cismado, eu falei: rapaz como é que eu vou soprar esse sax aqui" (MALAQUIAS, 2022)[96].

Nota-se na fala de Malaquias que enquanto sonoramente os músicos da banda Mantiqueira se viam aquém aos músicos da OSESP, nas questões de sonoridade, os músicos da orquestra também sentiam dificuldades nas questões de ritmo e de articulações do fraseado melódico da música brasileira. Dando continuidade a palestra, o professor cita também, a não familiaridade de ambos os grupos, em suas diferentes vivências, um na música popular e o outro na música de concerto. Faz alusão aos ritmos de coco, a rumba, salsa, e suas relações, chegando ao ritmo chamado baiano, comentando sua adaptação ao primeiro baião gravado por Luiz Gonzaga. Conclui sua homilia, dando exemplos com a música corporal, batendo mão abertas no peito, com os ritmos de coco, rumba e baião, mormente, evidenciando a necessidade de que todos os músicos brasileiros se familiarizarem com os instrumentos de percussão.

4º Encontro[97]: Prática interpretativa das cordas. Palestra e oficina de cordas com o Prof. Dr. Esdras Rodrigues, que introduziu o assunto falando sobre o método do professor José Eduardo Gramani em sua compreensão especial à música brasileira, no que tange ao tratamento irregular e instável da frase musical. Apontou ainda outras

[94] 12.05.22 das 14:00 às 15:00hrs. Local: Centro de Cultura e Lazer - Americana - SP. Orquestra Sinfônica de Americana (OSMA).
[95] Nesse mesmo dia e horário, por decisão do chefe de naipe da percussão, realizou-se um ensaio de naipe para resolver questões que haviam ficado pendentes no ensaio anterior.
[96] Gravação online em: https://www.youtube.com/watch?v=Ok1bbar5oUM&t=2147s
[97] 12.05.22 | 15:30 às 17hrs. Local: Centro de Cultura e Lazer - Americana - SP. Orquestra Sinfônica de Americana (OSMA).

bibliografias como as “Teoria das Tópicas” de Acácio Piedade, mostrando características essenciais que poderiam ajudar os músicos nas questões interpretativas. “Reminiscências do choro” o livro de Alexandre Gonçalves Pinto, no qual o autor aponta os instrumentistas da época e sua maneira de tocar. Dois pontos fundamentais levantados pelo professor Esdras: o primeiro as notas fantasmas (*ghost notes*), e o segundo, o balanço *(swing)*. Por fim, Rodrigues sugeriu que os músicos pegassem seus instrumentos e exercitassem essa técnica das notas fantasmas.

5º Encontro[98]: Preparativos para o ensaio geral. Ensaio realizado, inicialmente com passagem de som e excertos da composição, contando com três tomadas de gravação. Como ensaio precedente ao ensaio da gravação sem público, obviamente ocorreram apenas interpelações do maestro, destacando partes consideradas mais críticas.

6º Encontro[99]: Gravação sem público. Ensaio geral com a orquestra completa e músicos convidados. Equipe de sonorização e áudio a postos para realização da gravação sem público. Sobretudo ainda, nesse ensaio, foram executadas as músicas do repertório a ser exibido no dia do concerto final, considerada a gravação final da última etapa da pesquisa.

7º Encontro[100]: Apresentação do concerto aos munícipes da cidade de Americana.

Programa similar ao do concerto final, exceto as músicas Espinha de Bacalhau (Severino Araújo) e Despedida de Mangueira (Aldo Cabral e Benedito Lacerda), que por se tratar de um concerto paroquial, optou-se por não tocar as músicas enfatizando o naipe de percussão. Esta apresentação não estava deliberada nos moldes iniciais da pesquisa, no entanto, esse concerto serviu como um plano piloto para o concerto final.

8º Encontro[101]: Para esse concerto final[102], o repertório iniciou-se com a emblemática obra: Naquele tempo (Pixinguinha e Benedito Lacerda), com orquestra, o trio de forró e o solista, arranjo de Germano Lobato da Fonseca. Em seguida, Espinha de

[98]17.05.22 | 14 às 17h. Local: Teatro Lulu Benencase - Americana - SP.
[99]19.05.22 | 14 às 17h. Local: Teatro Lulu Benencase - Americana - SP.
[100]22.05.22 | 19h. Local: Paróquia Bom Jesus - Americana - SP.
[101]24.05.22. 20h. Teatro Losso Neto - Piracicaba - SP.
[102] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JlN32IHR_zg&t=1427s

Bacalhau (Severino Araújo) e composição Despedida de Mangueira (Aldo Cabral e Benedito Lacerda), ambas executadas com o naipe de percussões e o solista à frente da orquestra. Retornando a orquestra completa, a composição Têm açúcar no final (Geremias Tiófilo), arranjo de Germano Lobato da Fonseca. Caminhando para o encerramento do concerto, a vídeo-narrativa sobre a estória do personagem nordestino sob o arranjo de Variação de baião e Maracatu, e por fim, a execução da composição Variações de Baião e Maracatu (composição e arranjo: Geremias Tiófilo), objeto de pesquisa.

É importante salientar que, todo o repertório e sua dinâmica trazendo em destaque o naipe da percussão, foi deliberado por mim, em comum acordo com o maestro, a fim de prepararmos e nos ambientarmos como intérpretes a este "lugar" impulsionando essa atmosfera da música brasileira, para então, contribuir na interpretação e na performance do grupo como um todo. Além disso, todos os arranjos foram executados na presença de seus respectivos arranjadores, contando ainda, com duas obras autorais. Compositores, arranjadores, juntamente com a orquestra, também interpretaram e performaram suas próprias composições e arranjos neste concerto. Para o resultado da performance, tais presenças permitiram uma melhor negociação e ajustes tornando o processo criativo performático um organismo vivo.

Considerações

Do que foi apresentado aqui, como parte do trabalho de pesquisa sobre o processo criativo performático entre um grupo sinfônico e um trio de forró, adicionado à um solista, as estratégias deliberadas e as epifanias durante o processo criativo, podem ter levado os intérpretes em suas performances à esse "meio de caminho", içando elementos tácitos à partitura, onde, com relação ao timbre por exemplo, intérpretes da orquestra sinfônica, vão correr em busca de descontruir uma sonoridade polida, para atrair uma certa rustiquez, usando técnicas nos cordofones, como *ricochet*, (largar o arco sobre a corda), a fim de obter o efeito percussivo da levada do maracatu, além do uso das notas fantasma (*ghost notes*). Da mesma forma, por outro lado, os intérpretes do trio de forró, músicos com vivência no ambiente da música popular, por exemplo, quando utilizarem as alfaias, deverão se ajustar às questões de dinâmicas, não se deixando levar à uma

sonoridade de um maracatu de rua, mas sim um maracatu no palco, no arranjo de Variações de Baião e Maracatu.

Entretanto, esses exercícios só trarão resultados concretos, se estiveram sob uma prática da autorregulação de seus intérpretes (ALVES 2021). Uma vez que: "A pesquisa artística em processo criativo tem como objeto, o processo de construção musical, mais que os resultados" (FEICHAS, 2021, p. 104), os encontros realizados neste trabalho, serviram tão somente como uma rota alternativa e deliberada por mim, a fim atingir uma performance coerente e a bom termo de execução dentro desse repertório sugerido da música brasileira, na orquestra com o trio de forró, sobretudo fazendo-se valer de uma experiência autoetnográfica, como pesquisador e intérprete, na qual reflexivamente pude também absorver aprendizados, e perceber necessidades ao meu próprio fazer musical.

Referências

ALVES, Anderson César. *Domínios de competência do pedagogo expert em performance musical.* Rio de Janeiro, 2021.179f. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

ANDRADE, Mário. *Dicionário Musical Brasileiro*. Coordenação de Oneyda Alvarenga [1982-84] e Flávia Camargo Toni [1984-89]. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: EDUSP/IEB-USP, Brasília: MinC, Coleção Reconquista do Brasil, vol. 162, 1989.701 p.

APRO. Flávio. *Os fundamentos da interpretação musical*. Aplicabilidade nos 12 estudos para violão de Francisco Mignone. São Paulo, 2004. 197 f. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista -UNESP, 2004.

AZEVEDO. Pedro Santos de. *A relação compositor/intérprete*: apontamentos históricos relatos composicionais e estudo de caso na obra: O Chamado do Anjo de Leonardo Martinelli. Campinas. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, 2017.

BESSA. Virgínia de Almeida. *"Um bocadinho de cada coisa"*: trajetória e obra de Pixinguinha, História e música popular no Brasil dos anos 20 e 30. São Paulo, 2005. 263 f. Dissertação (Mestrado em Música) FFLCH - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

BLACKING, John. Música Cultura e experiência. *Cadernos de Campo*. São Paulo, nº16, p. 201-218, 2007.

BOREM, Fausto; RAY, Sonia. Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas. IN: SIMPOM, 2, 2012, Rio de Janeiro. *Anais do II SIMPOM 2012*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 121-168.

CAPORALETTI, Vicenzo. Milhaud, "Le bouef sur le toit" e o paradigma audiotátil. In: LAGO, Manoel A. Corrêa do (org.). *O boi no telhado* – Darius Milhaud e a música brasileira no modernismo francês. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2012, p. 229-288.

CARVALHO. José Alexandre Leme Lopes. *O ensino do ritmo na música popular brasileira:* proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça. Campinas, 2011.203 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, 2011.

CIRINO, Giovanni. *Narrativas musicais:* performance e experiência na música popular instrumental brasileira. São Paulo: Anablume; FAPESP, 2009. 255 p.

COOK, Nicholas. Música e/enquanto performance. *Per Musi*, Belo Horizonte, n14, 2006, p. 05-22.

COX, Arnie. Embodying music: principles of the mimetics hypothesis. Music Theory Online, v. 11, nº2, 2011.

DOMENICI. Leite Catarina. O intérprete em colaboração com o compositor. Uma pesquisa autoetnográfica. In: Anais do XX Congresso da ANPPOM, 2010, p. 1142-1147.

FEICHAS, Leonardo Vieira. *A prática instrumental como investigação artística aplicada a obras de Flausino Valle (1854-1954):* o processo e uma interpretação. Campinas, 2021.313 f. Tese (Doutorado em música). Unicamp- Campinas, 2021.

FERNANDES, Adriana. *Music, Migrancy and Modernity:* a study of brazilian forró. Illinois, 2005. 299 f. Dissertação (Mestrado em Música). University of Illinois at Urbana-Champaign, 2005.

FREITAS, Alexandre Siqueira de. O sonoro e o visual: questões históricas, fenomenológicas. *Per Musi*, n. 19, p. 91-96, 2009.

KUEHN, Frank Michael Carlos. Interpretação – reprodução musical – teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da(s) prática(s) interpretativa(s). *Per Musi*, n. 26, p. 7-20, 2012.

LEME JÚNIOR, Antonio Carlos. *Três valsas para piano de Radamés Gnattali.* Uma abordagem analítico-interpretativa. Campinas, 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade estadual de Campinas, 2009.

MAGNANI, Sergio. *Expressão e comunicação na linguagem da música.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1989. 408 p.

MASSIN, Jean; MASSIN, Brigitte. História da Música Ocidental. Tradução Maria Teresa Resende Costa; Carlos Sussekind; Angela ramalho Viana. São Paulo: Nova Fronteira, 1997. 1235 p.

MODESTO, M.; BERG, S. *Expressividade audiotátil e práticas interpretativas do solista enquanto acompanhador*: o caso de Altamiro Carrilho no LP Depoimento do Poeta (1970). Música Popular em Revista, Campinas, SP, v. 7, n. 00, p. e020015, 2020. DOI: 10.20396/muspop.v7i00.14311. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/article/view/14311> Acesso em: 10/2022.

MURICY. Andrade. *Caminho de Música*. Editora Guaíra, Curitiba, 1ª série, 1937. 320 p.

NASCIMENTO, HERMILSON Garcia do. *Recriaturas de Ciro Pereira.* Arranjo e interpoética na música popular. Campinas, 2011. 239 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, 2011.

PAREYSON, Luigi. Estética: *Teoria da formatividade*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 326 p.

PEREIRA JÚNIOR. Geremias Tiófilo. *Tua imagem permanece imaculada*. Radamés Gnattali e seu arranjo para a valsa-canção "Lábios que beijei". Campinas, 2012. 216 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, 2012.

PEREIRA JÚNIOR, Geremias Tiófilo; FALLEIROS, Manuel. Criatividade distribuída: a relação compositor-intérprete na criação da obra "Concerto Brasileiro". *Anais do Simpósio CDMC 30 anos*: documentação, criação e performance. Música contemporânea em debate. Universidade Estadual de Campinas, p. 61-69, 2019.

PILGER, Hugo. Villa-Lobos e o violoncelo. In: Anais da II SIMPOM – *Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música.* . p. 1478 – 1491. UNIRIO, 2012.

PINTO. Alexandre Gonçalves. O choro: reminiscências do chorões antigos, Rio de Janeiro RJ. 1936. 278 p.

RAY. Sonia. Colaborações do compositor-performer no século XXI: um ideia de trajetória e algumas perspectivas. *In*: *Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Florianópolis, 2010, p. 1310-1314.

REED-DANAHAY, Deborah. *Auto/Ethnography*: rewriting the self and the social. Oxford and New York: Berg Publishers, 1997. 277p.

SACKS. Oliver. Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro. Editora Companhia das Letras, 2007. 311 p.

SILVA, Raphael Ferreia da; LOPES, Maico Viegas. Elementos recorrentes na performance de sopros no sambajazz – 1963 a 1965.*Opus*, v.28, p. 1-25, 2022.

STOROLLI, Wania Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. Revista *ABEM*, Londrina - Pr. vol. 19, p. 131-140, jan. jun. 2011.

ULHÔA. Martha Tupinambá de. Métrica Derramada: Prosódia Musical na canção brasileira popular. *Brasiliana 2,* p. 48-56, maio de 1999.

Elementos idiomáticos do Violão de 7 Cordas de Aço utilizados na reelaboração *Obrigado, Dino*

Guilherme Lamas

Unicamp

guilamas@yahoo.com

Resumo. Este artigo propõe uma reflexão sobre o processo criativo a partir de dois elementos musicais idiomáticos do violão de 7 cordas de aço, utilizados por Dino 7 Cordas (1918 – 2006). Os dois elementos são: a técnica de raspadeira e as levadas. Elementos esses, que tem como particularidades comuns em sua acepção, a utilização da dedeira no polegar da M.D., com o intuito de proporcionar a caracterização do estilo e timbre, tornando-se inerente à consolidação da linguagem. Serão apresentadas fotos de dedeiras e do posicionamento da M.D., além da realização de um breve recorte biográfico. Será apresentada a seção B da reelaboração *Obrigado, Dino*, tendo como princípio a maneira como a técnica de raspadeira e as levadas foram utilizadas na concepção de uma nova obra. Tais apontamentos e análises reforçam a importância de Horondino José da Silva para a cristalização na concepção idiomática do violão de 7 cordas de acompanhamento de linguagem de choro e samba. A partir dos 2 elementos musicais aprofundados, o processo utilizado na reelaboração musical são desdobramentos de violonismos e especificações da estrutura. A seção B de *Obrigado, Dino* apresenta recursos idiomáticos utilizados por Dino em seu violão, a partir dos sambas: *Sim* (1974), *Plataforma* (1977) e *Nada de novo* (1979); fonogramas que possuem uma diferença cronológica de 5 anos entre si. Como conclusão deste texto, será referido como o processo criativo dialoga com a história do instrumento, discutindo as premissas do violão acompanhador e seu desdobramento na concepção de uma reelaboração musical.

Palavras-chave. Dino 7 Cordas, Violão de 7 cordas de aço, Técnica de raspadeira, Levadas, Reelaboração musical.

Title. **Idiomatic elements of the 7-String Steel Guitar used in the re-elaboration *Obrigado, Dino***

Abstract.

This article proposes a reflection on the creative process based on two idiomatic musical elements of the 7-string steel guitar, used by Dino 7 Cordas (1918 – 2006).

The two elements are: the scraper technique; and the rhythm. These elements, which have as common particularities in their meaning, the use of the finger on right hand's thumb, with the aim of providing the characterization of style and timbre, becoming inherent to the consolidation of the language. Photos of fingers and right hand's positioning will be presented, in addition to a brief biographical section. Section B of the re-elaboration *Obrigado, Dino* will be presented, having as its principle the way in which the scraper technique and rhythm were used in the conception of a new work. Such notes and analyzes reinforce the importance of Horondino José da Silva for the crystallization of the idiomatic conception of the 7-string guitar to accompany the choro and samba languages. From the 2 in-depth musical elements, the process used in the musical re-elaboration are developments of guitarisms and structure specifications. Section B of *Obrigado, Dino* presents idiomatic resources used by Dino on his guitar, based on the sambas: *Sim* (1974); *Plataforma* (1977); and *Nada de Novo* (1979); phonograms that have a chronological difference of 5 years between them. As a conclusion to this text, it will be mentioned how the creative process dialogues with the history of the instrument, discussing the premises of the accompanying guitar and its development in the conception of a musical re-elaboration.

Keywords. Dino 7 Cordas, 7-String steel guitar, Scraper technique, Rhythm, Musical re-elaboration.

Introdução

Esse artigo é um recorte da minha tese de doutorado defendida em junho de 2024 na Unicamp, assim como é também uma continuidade da minha dissertação de mestrado (2018), na qual pesquisei o violão de 7 cordas de acompanhamento dos irmãos gêmeos Valter e Valdir Silva, e continuidade também do meu TCC de graduação (2008), em que realizei um site didático sobre violão de 7 cordas. A partir do sotaque musical de Dino 7 Cordas reelaborei a obra *Obrigado, Dino* que foi gravada no meu álbum *Bem Acompanhado* (2022), e que o intuito deste artigo é analisar o processo criativo da seção B, dessa composição.

Algumas das questões que foram aprofundadas na minha trajetória artística e acadêmica, deram início aos questionamentos deste artigo. Apresento neste texto a maneira como reelaborei dois elementos musicais idiomáticos utilizados pelo violonista Dino 7 Cordas (05/05/1918 – 27/07/2006), elementos característicos de sua concepção musical e que são também identificados como características de seu sotaque musical. Tais características corroboram para consolidar sua *performance* de acompanhamento na linguagem de choro e samba. Referente ao sotaque musical e processo criativo, cito:

> Nessa hipótese de a partir do contraponto ser possível surgir um novo arranjo, ou mesmo uma nova composição, é que ressalto que a reelaboração está além da reformulação apenas de uma linha melódica. Muitos elementos são tratados para que seja possível surgir uma nova composição, ou mesmo um novo arranjo.
>
> As novas composições [...] partem de identificar o sotaque musical [...], após esse ponto de partida, a proposta é reelaborar os sotaques. Sotaques esses que trazem elementos da fala musical e da fala violonística. Sotaques calcados em elementos idiomáticos do instrumento e na linguagem de choro e samba. Novamente outro questionamento se faz presente, como reutilizar o sotaque musical e os elementos idiomáticos para o processo de uma nova composição?
>
> Essas inquietações tornam-se aprofundamentos que trago aqui nesta pesquisa. Mais do que as [...] obras finais compostas, ressalto a importância do processo criativo de composição e estudo de *performance* na linguagem de choro. (LAMAS, 2024, p. 32)

Os elementos musicais aprofundados neste artigo, são as discussões rítmicas e a técnica de raspadeira. Esses dois elementos são *violonismos*, idiomatismos característicos do sotaque musical de Dino. Nesse ponto, os *violonismos* do acompanhamento de seu violão, são desdobrados para a concepção de uma nova obra; o choro *Obrigado, Dino*.

Reforço que os dois elementos musicais – rítmicas e raspadeira – que serviram como fonte de reelaboração para minha peça *Obrigado, Dino*, não são exclusivos da obra de Dino 7 Cordas, assim como não há comprovação – ou intenção de comprovar – de que foram inventadas por ele. Contudo, são elementos muito presentes em sua obra, em seu acompanhamento; em seu sotaque musical.

Apresentarei neste artigo tais elementos na seção B, de minha composição. Para que seja melhor compreendido, apresento a seguir breves questões sobre: dedeira; afinação do violão; e reelaboração musical. Na sequência apresento um breve recorte biográfico, análise e considerações finais.

Dedeira: mais do que um simples artefato

Dentre as características idiomáticas do violão de 7 cordas, um dos artefatos utilizados por muitos violonistas é a dedeira no polegar da mão direita (M.D.). Marcello Gonçalves (2019, p. 93) comenta que a dedeira é utilizada originalmente com a função

acompanhamento no violão de 7 cordas de aço. No livro *Sete Cordas; técnica e estilo*, parceria de Marco Pereira e Rogério Caetano, eles comentam:

> Com o intuito de se obter maior volume sonoro e um timbre mais definido e de maior projeção, utiliza-se a dedeira na técnica do violão de 7 cordas. A dedeira é um artefato de metal que se adapta ao polegar da mão direita de modo a ferir as cordas com maior vigor. O movimento do polegar com a dedeira é sempre realizado de cima para baixo, geralmente apoiando na corda imediata inferior à corda ferida. Os movimentos são enérgicos utilizando não só a articulação do polegar, como também o peso do braço direito para se obter a sonoridade característica do instrumento. (PEREIRA *apud* GONÇALVES, 2019, p. 83)

Dentro da linguagem de Choro e Samba, o movimento de ataque da dedeira nas cordas é somente para baixo, no entanto, Luiz Otávio Braga em seu livro *O Violão de 7 Cordas* (BRAGA, 2002, p. 10) escreveu que os gêmeos Valter e Valdir Silva usavam dedeira para cima e para baixo, movimento similar a uma palheta. Informação essa que segundo a entrevista que realizei para minha dissertação de mestrado (LAMAS, 2018), os irmãos Silva não confirmaram essa prática; ou seja, o movimento da dedeira é apenas para baixo.

A técnica desenvolvida com o uso da dedeira no polegar da mão direita, explora possibilidades sonoras com dinâmica mais forte e timbre mais metálico, do que o toque com a unha e/ou polpa do dedo. Trago na Figura 1 a seguir, 4 dedeiras, com o intuito de demonstrar suas diferenças de construção.

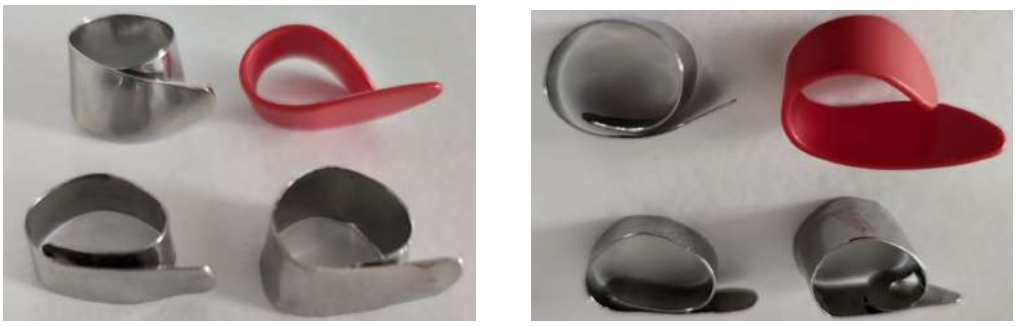


Figura 16: Dedeira, modelos para uso no polegar da mão direita, 4 dedeiras em 2 ângulos diferentes. [103]

Além das diferenças de tamanho, espessura e formato, também são utilizados diferentes tipos de combinações entre corda, dedo, unha e dedeira, que corroboram pela busca por tocabilidade, volume, timbre e idiomatismos; inerentes à linguagem.

Tendo em vista possíveis e indeterminadas combinações, porém sempre com o polegar movimentando para baixo, temos algumas possibilidades: dedeira de plástico ou metal em cordas de náilon ou aço; dedeira com a ponta direcionada para dentro ou fora da boca do violão; dedeira posicionada mais na ponta do polegar; ou mesmo, o híbrido entre polpa do dedo e a dedeira.

Dino 7 Cordas utiliza a técnica do polegar com a dedeira para baixo. Constato que mais do que um simples artefato a dedeira com sua movimentação apenas para baixo, faz com que além de haver um reposicionamento da mão da direita, a técnica da mão esquerda também se altera em busca de novas escolhas de digitação e construção fraseológica. Ou seja, a dedeira torna-se um artefato capaz de proporcionar idiomatismos do violão de 7 cordas, dentre as quais a técnica de raspadeira – foco deste artigo – se inserem.

A seguir é apresentado uma foto de Dino 7 Cordas, e dois links de gravação ao vivo no programa Ensaio com a Clementina de Jesus, na nota de rodapé que demonstram o posicionamento da M.D., levadas e técnica de raspadeira.[104]

---

[103] Na Figura 1, as duas imagens, representam as mesmas 4 dedeiras em 2 ângulos diferentes. No canto superior à esquerda dedeira da marca Cláudio Lopes, canto inferior à esquerda dedeira Cândido, canto direito inferior dedeira Valério e a de plástico vermelha, da marca Rouxinol. Fonte: foto realizada pelo próprio pesquisador.

[104] Não há precisão sobre o registro fotográfico.
Os áudios são do Programa Ensaio da TV Cultura com Clementina de Jesus, gravado em 1973. Levadas instante 00seg na música *Na linha do mar* e raspadeira no 22min30seg na música *Roxa* Link do *YouTube*: https://www.youtube.com/watch?v=UOeasCR0BTQ&t=159s&ab_channel=AcervodoSambaAcervodoSamba, acesso em 22/11/2024.

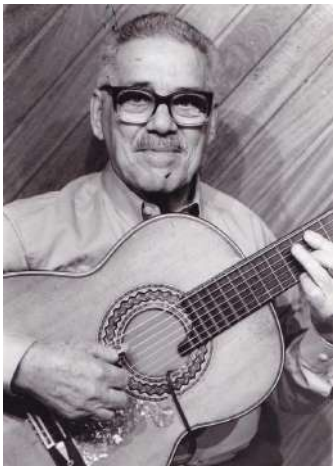


Figura 17: Dino 7 Cordas

A técnica de rapadeira[105] é o movimento realizado pelo polegar da mão direita, em que são tocadas simultaneamente duas ou mais notas, é possível identificar que essa técnica pode proporcionar maior projeção sonora e que pode propiciar o som mais "sujo"; com notas trastejadas.

Ao se tratar das discussões rítmicas com a utilização da dedeira, não há uma precisão sobre a inventividade da levada, porém segundo Jorginho do Pandeiro, ele comenta que é uma possível criação de Dino:

> Você diz a batucada? Eu vou te contar. O Dino, quando começou a gravar, tinha o Risadinha, que fazia no pandeiro a mesma batida que eu faço. E o Dino começou a fazer essa batida no violão, talvez seja isso que chamam de raspadeira [levada teleco- teco] (...) E tem uns sambas antigos que o Dino crava essa batucada, e o Canhoto e o Meira fazem também. Por isso que o conjunto tinha aquela personalidade. Você ouvia de longe e já sabia que era Dino, Canhoto e Meira. (Entrevista com Jorginho do Pandeiro, concedida ao autor em 07/05/2010 *apud* BITTAR, 2011, p.61)

[105] Para mais aprofundamentos sobre técnica de raspadeira, sugiro leitura da dissertação de Iuri Lana Bittar (2011, p. 70).

Proponho neste artigo, a reelaboração a partir do sotaque musical de Horondino José da Silva. Descobrir a origem dos dois elementos musicais (rítmica e raspadeira) não é a intenção deste texto, a proposta é reutilizar esses elementos musicais, que fazem parte do diálogo artístico de Dino 7 Cordas.

Afinação tradicional do Violão de 7 Cordas brasileiro

Outro ponto importante a ser observado é que Dino 7 Cordas utiliza a afinação tradicional do violão de 7 cordas brasileiro. Afinação essa que, comparada ao violão de 6 cordas, há o acréscimo da 7ª corda mais grave, afinada em dó. Assim como em discussões aprofundadas por Gonçalves (2019, p. 24),[106] tomo como premissa que sendo o violão um instrumento transpositor, utilizo a escrita utilizada na literatura violonística. A Figura 3 a seguir apresenta essa premissa:

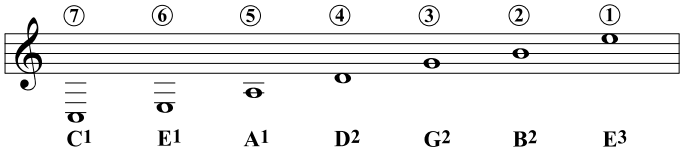


Figura 18: Afinação tradicional do violão de 7 cordas brasileiro (GONÇALVES, 2019, p. 24).

Reelaboração musical; processo criativo

Reelaboração musical, *borrowing* (empréstimo), *reformulação*, *apropriação* ou mesmo *aproximação*, são termos usados para o processo criativo composicional que reutiliza as características de uma obra já existente na construção de uma nova peça. Na música, esse processo pode ser utilizado em arranjo, transcrição, adaptação, citação, ou seja, nos diversos processos criativos além da composição "pura" (LAMAS, 2021, p. 4).

Ao me colocar como compositor-intérprete, e a partir disso, determinar elementos que foram utilizados para que houvesse a reelaboração musical, reforço a importância da minha trajetória artístico musical, sendo assim a possibilidade de utilizar elementos idiomáticos em que seja possível fazer um diálogo sobre o sotaque musical, linguagem e *violonismos*; características presentes no choro *Obrigado, Dino*.

[106] Para mais aprofundamentos sobre afinação e características do violão de 7 cordas brasileiro, sugiro a leitura da tese de Marcello Gonçalves (2019, p. 24).

Termos como idiomatismos e *violonismos* utilizados ao longo deste texto, são apontados a seguir.

Idiomatismo:

> Sobre uma peça musical, explorando as potencialidades particulares de um instrumento ou voz para o qual é intencionado. Essas potencialidades podem incluir timbres, registros, e meios de articulação assim como combinação de alturas que são mais facilmente produzidas em um instrumento do que o outro. [...] O surgimento do virtuoso [...] no século XX é associado com uma escrita crescentemente idiomática, inclusive em músicas que não são difíceis tecnicamente. (*Harvard dictionary of music*)

Violonismo:

> [...] é também interessante perceber que, além de opções baseadas em características anatômicas de cada instrumentista, há opções que são idiomáticas, baseadas em características dos instrumentos. Ou seja, o que é fácil tocar em uma guitarra elétrica não é, necessariamente, fácil de tocar em um violão de 7 cordas, e vice-versa. (GONÇALVES, 2019, p. 92)

Relacionando esses dois conceitos, é possível então notar que *violonismos* são as características idiomáticas específicas do violão. Características técnicas do instrumento que podem ser desenvolvidas e utilizadas para: compor, arranjar e interpretar; elencando o violão de 7 cordas de aço como uma fonte principal, para esta pesquisa.

Recorte biográfico

Horondino José da Silva, o Dino 7 Cordas (05/05/1918 – 27/07/2006), aos 8 anos de idade começou seus estudos no bandolim e depois migrou para o violão. Seu pai, Sr. Caetano, era músico autodidata e, por tradição oral, ensinou os primeiros acordes a Dino, os quais já foram suficientes para que ele pudesse tocar em festas de família, e que provavelmente o estimulou a se dedicar ao instrumento.

Segundo Taborda (1995) a trajetória musical de Dino 7 Cordas pode ser encarada em duas fases: antes e depois do convívio musical com Pixinguinha no regional de Benedito Lacerda; sendo que Pixinguinha teve um importante papel na difusão e desenvolvimento da linguagem do violão de 7 cordas.

Dino 7 Cordas, mesmo sendo um músico que exerceu prioritariamente a função de músico de acompanhamento conseguiu se tornar um músico reconhecido e homenageado, tendo acompanhado muitos dos grandes cantores, compositores e instrumentistas da música popular brasileira, dentre eles: Carmen Miranda, Pixinguinha, Orlando Silva, Elizeth Cardoso, Francisco Alves, Altamiro Carrilho, Waldir Azevedo, Cartola, Clementina de Jesus, Clara Nunes, Chico Buarque, Paulinho da Viola, João Bosco, Beth Carvalho, Zeca Pagodinho, Marisa Monte, Elis Regina, entre outros. Dino conquistou uma posição honrosa, façanha não tão comum entre os músicos chamados "acompanhantes" (LAMAS, 2018, p. 55). Dino foi um dos violonistas que mais gravou na história da música popular brasileira, tendo aproximadamente 870 faixas registradas,[107] sendo que em apenas 2 álbuns de sua carreira ele é o artista principal.[108]

Como um fechamento desse sucinto recorte biográfico, baseado no processo histórico-musical, no desenvolvimento estilístico de Dino 7 Cordas e para que possamos ter uma ideia mais clara e aprofundada de suas características musicais, considero fundamental, além das leituras já sugeridas – Taborda (1995), Pellegrini (2005) e Gonçalves (2019) – também a audição de um recorte do material fonográfico representativo pela abordagem relacionada a períodos e formações diferentes de Dino, assim como seu trabalho de produtor musical.[109]

[107] Segundo catálogo do *site* https://discografia.discosdobrasil.com.br/musico/1013, Dino 7 Cordas gravou 870 faixas, acesso em 22/11/2024.
[108] Álbuns *Dino 50 anos* (1987) e *Raphael Rabello e Dino 7 Cordas* (1991).
[109] Sugestão e informações obtidas nos encartes dos discos do acervo pessoal e no site: www.discosdobrasil.com.br. Áudios dos álbuns nos links, acesso em 22/11/2024:

- *Vibrações* – Jacob do Bandolim, RCA, 1967: https://www.youtube.com/watch?v=gQFP9nPtbuI&feature=youtu.be;
- *Cartola* – Cartola, Marcus Pereira, 1974: https://www.youtube.com/watch?v=D_Kt05C-Ql0;
- *Dino 50 anos* – Conjunto Época de Ouro, EMI, 1987: https://www.youtube.com/watch?v=R8ySXv7BpMw&feature=youtu.be;
- *Raphael Rabello e Dino 7 Cordas* – Raphael Rabello e Dino 7 Cordas, Kuarup, 1991: https://www.youtube.com/watch?v=_WF8Avg0al0&t=478s;

Análise

A análise a seguir é da seção B do choro *Obrigado, Dino,* que reelaborei a partir da obra do violonista Dino 7 Cordas. Essa composição tem o andamento de 93 bpm e segue a forma rondó *AA BB A CC A*.

Cada seção da música *Obrigado, Dino* tem 16 compassos, sendo a parte A na tonalidade de Fá maior, parte B em Dó maior e parte C em Si bemol maior.

A composição *Obrigado, Dino* foi reelaborada principalmente a partir de transcrições das obras *Gingando, Proezas de Solon*, *Teu beijo, Sacode Carola, Risoleta, Não te dói a consciência, Sim, Festa da Vinda, Amigo do Povo, Sala de recepção, Plataforma, Nada de novo* e *Um a zero*, todas gravadas das por Dino 7 Cordas.

Uma das discussões apresentadas é sobre a época e o contexto em que foram gravadas as músicas usadas na reelaboração, portanto as 13 obras seguem por ordem cronológica:[110]

1. *Gingando*, composição de Canhoto e Dino, RCA Victor 80.0808, datado 06/06/1951.

2. *Proezas de Solon*, composição de Pixinguinha e Benedito Lacerda, faixa 5 do álbum *Chorinhos e Chorões*, ano 1961.

3. *Teu beijo*, composição de Mário Álvares, faixa 1 do álbum *Primas e Bordões*, ano 1962.

4. *Sacode Carola*, composição de Hélio Nascimento e Alfredo Marques, faixa 2 – segunda música do *pot-pourri* –, do álbum *Mudando de Conversa*, ano 1968.

5. *Risoleta*, composição de Raul Marques e Moacir Bernardino, faixa 2 – sexta música do *pot-pourri* –, do álbum *Mudando de Conversa*, ano 1968.

6. *Não te dói a consciência*, composição de Nelson Cavaquinho, Ari Monteiro e Augusto Garcez), faixa 8 – terceira música do *pot-pourri* –, do álbum *Mudando de Conversa*, ano 1968.

[110] Fichas técnicas colhidas do meu acervo pessoal e do site: https://discosdobrasil.com.br/, acesso em 22/11/2024.

7. *Sim*, composição de Cartola e Oswaldo Martins, faixa 2 do álbum *Cartola*, ano 1974.

8. *Festa da vinda*, composição de Cartola, faixa 8 do álbum *Cartola*, ano 1974.

9. *Amigo do Povo*, composição de Donga, faixa 1 do álbum *A música de Donga*, ano 1974.

10. *Sala de recepção*, composição de Cartola, faixa 3 do álbum *Cartola*, ano 1976.

11. *Plataforma,* composição de João Bosco e Aldir Blanc, faixa 7 do álbum *Tiro de Misericórdia*, ano 1977

12. *Nada de novo*, composição de Paulinho da Viola, faixa 1 do álbum *Cyro Monteiro*, ano 1979.

13. *Um a zero*, composição Pixinguinha e Benedito Lacerda, faixa 5 do álbum *Raphael Rabello e Dino 7 Cordas*, ano 1991.

Todas as gravações foram interpretadas por Dino junto com Regional, exceto a música *Um a zero* que foi gravado em Duo com Raphael Rabello. Dentre as interpretações de Dino, *Sacode Carola*, *Risoleta* e *Não te dói a consciência* foram gravadas em um *pot-pourri* ao vivo.[111]

Dos elementos escolhidos para a reelaboração a partir das músicas acima relacionadas, *Gingando* é uma composição de Dino; de *Teu Beijo* foi utilizado o improviso da parte C; nos sambas *Sim* e *Nada de novo* foram utilizados elementos das introduções; sendo que as demais obras o objeto de pesquisa foram os acompanhamentos.

Exceto a música *Gingando* (1951), todas as músicas que serviram de material para a reelaboração são da fase de Dino após seu contato e vivência com Pixinguinha.

Segundo Marcia Taborda (1995), há duas fases artísticas de Dino que são divididas por sua vivência antes e depois de Pixinguinha. E que segundo Taborda, essa divisão se dá principalmente pelo motivo de Dino ter transposto a linguagem do saxofone de Pixinguinha para o violão de 7 cordas de aço. Marcello Gonçalves (2019) discute que

[111] As 3 músicas não estão no mesmo pot-pourri, mas no mesmo álbum: *Mudando de Conversa*, ano 1968.

Dino na música *Um a zero*[112] fez o mesmo acompanhamento de seu violão em gravações com e sem o Pixinguinha.

Na gravação de *Um a zero* (1946) Dino tocou violão de 6 cordas ao lado de Benedito Lacerda na flauta e Pixinguinha no sax tenor. Na mesma música *Um a zero* (1991), gravada posteriormente no álbum *Raphael Rabello & Dino 7 Cordas*, Dino manteve o mesmo pensamento horizontal das linhas melódicas de contracanto realizadas na região grave do instrumento, incorporados ao violão de 7 cordas de aço. Segundo artigo[113] de Marcello Gonçalves (2020, p. 247), "é possível perceber que Dino, de fato, incorpora a 7ª corda, mas o raciocínio é o mesmo utilizado na gravação anterior". Ou seja, mantém o padrão que desenvolveu, independente da quantidade de cordas.

Corroboro com pensamentos trazidos por Marcello em que Dino manteve o padrão que ele desenvolveu em seu violão de 6 cordas e que depois foi incorporado para as 7 cordas, assim como a discussão trazida por Taborda em que houve influência da vivência musical Pixinguinha na construção fraseológica também incorporada por Dino no seu violão.

As ideias musicais de Dino são as mesmas em diferentes contextos e períodos, podendo haver notas ou fraseados distintos, mas as intenções e inflexões permanecem; o sotaque é o mesmo. Das 13 obras escolhidas para a reelaboração *Obrigado, Dino*, as músicas utilizadas para a construção da seção B e dos elementos musicais, foram sucessivamente:[114]

Repertório para reelaboração na sessão B de *Obrigado, Dino*

1. *Gingando*, composição de Canhoto e Dino, RCA Victor 80.0808, 06/06/1951.

3. *Teu beijo*, composição de Mário Álvares, faixa 1 do álbum *Primas e Bordões*, ano 1962.

[112] *Um a zero*, gravação de 1946, com Dino tocando violão de 6 cordas. *YouTube*: https://www.youtube.com/watch?v=PSVuaNiBsOI.
Um a zero, gravação de 1991, com Dino tocando violão de 7 cordas. *YouTube*: https://www.youtube.com/watch?v=F3DI_oMtyYE, acesso em 22/11/2024.
[113] Marcello Gonçalves. *A escola do violão de 7 cordas brasileiro: da origem às manifestações atuais*. Anais do 17º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ – Vol.2 – Processos Criativos – p. 244. UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.
[114] Optei por manter a mesma numeração das músicas, a partir do repertório completo apresentado na página 9 deste artigo.

6. *Não te dói a consciência*, composição de Nelson Cavaquinho, Ari Monteiro e Augusto Garcez), faixa 8 – terceira música do *pot-pourri* –, do álbum *Mudando de Conversa*, ano 1968.

7. *Sim*, composição de Cartola e Oswaldo Martins, faixa 2 do álbum *Cartola*, ano 1974.

10. *Sala de recepção*, composição de Cartola, faixa 3 do álbum *Cartola*, ano 1976.

11. *Plataforma,* composição de João Bosco e Aldir Blanc, faixa 7 do álbum *Tiro de Misericórdia*, ano 1977.

12. *Nada de novo*, composição de Paulinho da Viola, faixa 1 do álbum *Cyro Monteiro*, ano 1979.

Repertório utilizado para reutilização da técnica de raspadeira e levadas

7. *Sim*, composição de Cartola e Oswaldo Martins, faixa 2 do álbum *Cartola*, ano 1974.

10. *Sala de recepção*, composição de Cartola, faixa 3 do álbum *Cartola*, ano 1976.

11. *Plataforma,* composição de João Bosco e Aldir Blanc, faixa 7 do álbum *Tiro de Misericórdia*, ano 1977.

12. *Nada de novo*, composição de Paulinho da Viola, faixa 1 do álbum *Cyro Monteiro*, ano 1979.

***Obrigado, Dino*, análise da seção B**

A Figura 4 a seguir apresenta a seção B de *Obrigado, Dino*, na sequência discuto quais elementos foram reutilizados e apropriados para a construção desta obra.[115]

[115] *YouTube*: https://www.youtube.com/watch?v=dBe50YBPEFk, acesso em 22/11/2024.
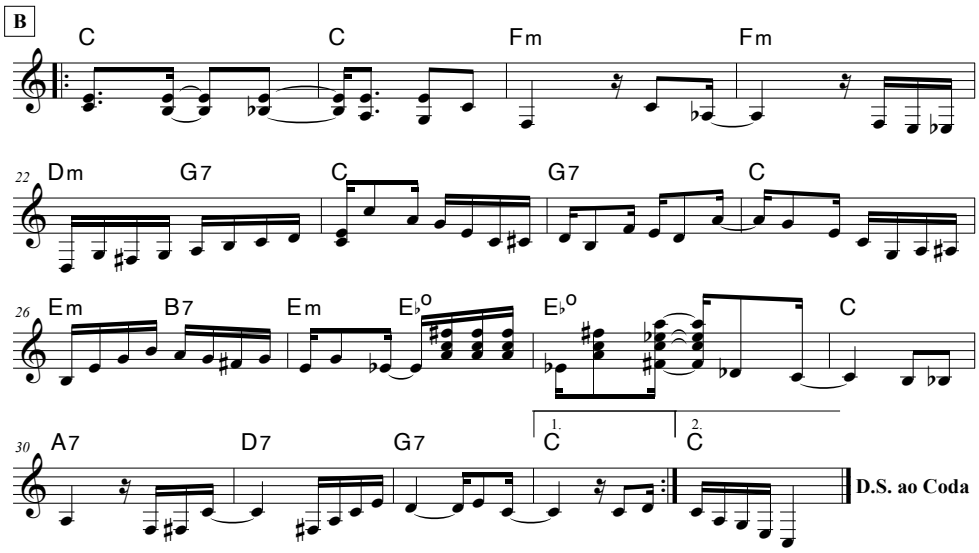


Figura 19: *Obrigado, Dino*, parte B (composição minha).

A técnica de raspadeira está presente no início da seção B (c:18, 19 e 22, Figura 5) em que duas notas – cordas – são tocadas simultaneamente com o polegar da M.D.. No segundo tempo do compasso 19 (Figura 5) foi utilizada técnica de tocar o indicador junto com polegar e sucessivamente na última colcheia também do compasso 19, a nota dó natural foi tocada apenas com o polegar.

Esse trecho é uma reelaboração construída a partir da introdução que Dino gravou na música *Sim*,[116] no entanto ao invés da tonalidade de Sol maior da composição de Cartola, em que é destacada a nota si natural com timbre metálico – presa da terceira corda –, na minha composição, transpus esse motivo para a tonalidade de Dó maior, fazendo a melodia nas cordas 4 e 5 (Figura 5, c:18 e 19). O idiomatismo utilizado por Dino na música *Sim* também foi utilizado no samba *Plataforma* (Figura 6, c:99 e 100),[117] porém com a harmonia de Bm. A escolha pela digitação do polegar da M.D. nessas duas gravações de Dino, *Sim* e *Plataforma*, também foram nas cordas 3 e 4 do violão de 7 cordas de aço.

[116] *Sim*, composição de Cartola e Oswaldo Martins, faixa 2 do álbum *Cartola*, ano 1974, instante 00min00seg até 00min06seg. *YouTube*: https://www.youtube.com/watch?v=Lo28IU3TwSM, acesso em 22/11/2024.
[117] *Plataforma* é uma composição de João Bosco e Aldir Blanc, faixa 7 do álbum *Tiro de Misericórdia*, ano 1977, instante 01min52seg. *YouTube*: https://www.youtube.com/watch?v=lI33t9SWbnM, acesso em 22/11/2024. As partituras foram utilizadas a partir da transcrição realizada por mim.

Na introdução de *Sim*, a nota pedal é a mais aguda, com movimentação descendente da nota grave. No entanto do acompanhamento de Dino no samba *Plataforma*, foi o contrário, nota pedal no grave e melodia descendente no agudo.

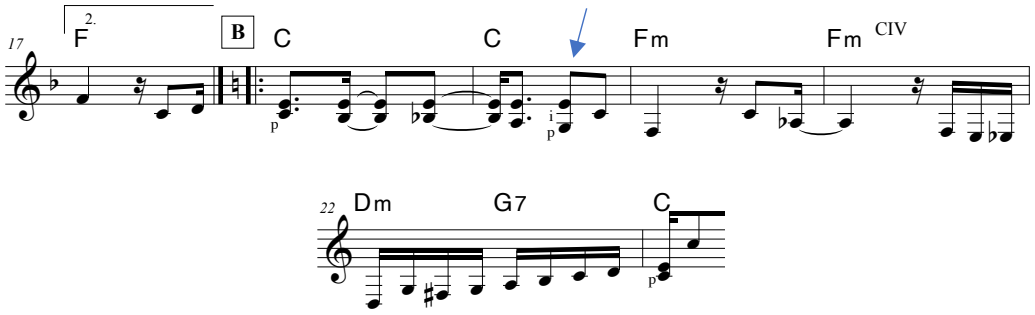


Figura 20: *Obrigado, Dino*, técnica de polegar e indicador da M.D. (composição minha).

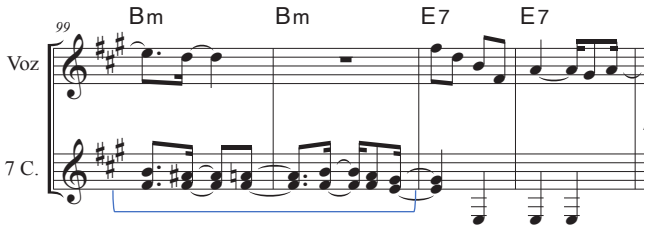


Figura 21: *Plataforma*, polegar da M.D. fazendo a raspadeira, tocando 2 notas simultâneas nos c:99 e 100, linha de baixo de Dino 7 Cordas (transcrição minha).

A Figura 7 a seguir apresenta a abertura de acordes a ser realizada neste trecho específico de *Obrigado, Dino*. A prática de escrita de todas as vozes não era muito comum nos estúdios de gravação e *shows* que Dino realizava, suas partituras e práticas musicais em geral dispunham apenas de harmonia, baixarias de obrigação e algumas outras poucas anotações; sejam de fraseado, convenções, dinâmicas, entre outros.

A partir do compasso 27 da Figura 7, a reelaboração que ocorreu em *Obrigado, Dino*, foi uma apropriação da levada que Dino fez no acompanhamento do samba *Plataforma* e uma referência à introdução que ele realizou em *Nada de novo*.[118]

[118] *Nada de novo*, instante 00min30seg *YouTube*: https://www.youtube.com/watch?v=neSGKUfy2O8, acesso em 22/11/2024. As partituras foram utilizadas a partir da transcrição realizada por mim.

A Figura 7, tem como principal função, apresentar as aberturas de acorde e levadas – células rítmicas –, que são inerentes à consolidação da linguagem, elencando como o mesmo grau de importância as frases de contracanto com construção rítmico-harmônica.

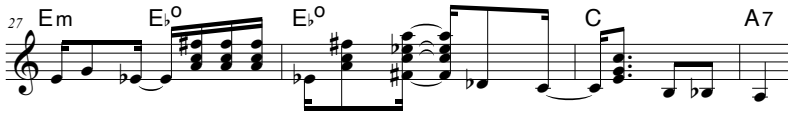


Figura 22: *Plataforma* e *Nada de novo*, utilização da rítmica de Dino para a reelaboração *Obrigado, Dino* (composição minha).

Relacionado às seções rítmicas e convenções que Dino gravou, destaco a parte A de *Festa da Vinda* (BRAGA, 2002, p. 113), assim como o compasso 44 de *Sala de Recepção*[119] representado na Figura 8 a seguir. Também demonstro esses elementos rítmicos e frases sincopadas no acompanhamento do samba *Plataforma* (Figura 9 e 10).

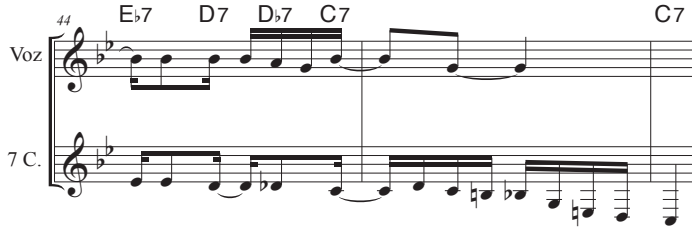


Figura 23: *Sala de recepção*, convenção cromática descendente, linha de baixo de Dino 7 Cordas (BRAGA, 2002, p, 117).

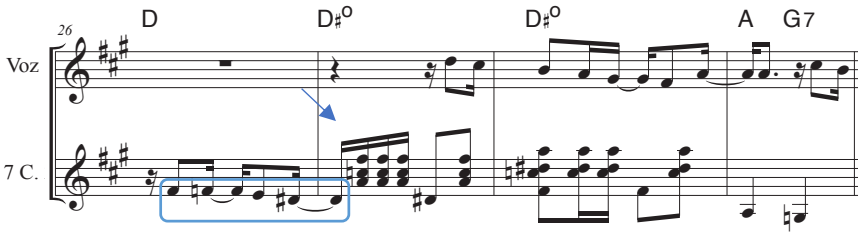


Figura 24: *Plataforma*, seção rítmica, linha de baixo de Dino 7 Cordas (transcrição minha).

[119] Apesar de não estar escrito, foi tocado na gravação os acordes juntos com os baixos. *YouTube*: https://www.youtube.com/watch?v=AVAKYJpZZQM, instante 02min22seg, acesso em 22/11/2024.

A frase do compasso 26 da Figura 9 tem o mesmo motivo do compasso 70 da Figura 10. Seguindo o padrão rítmico, destaco na Figura 10 a frase sincopada nos compassos 74, 75 e 76, utilizados por Dino.
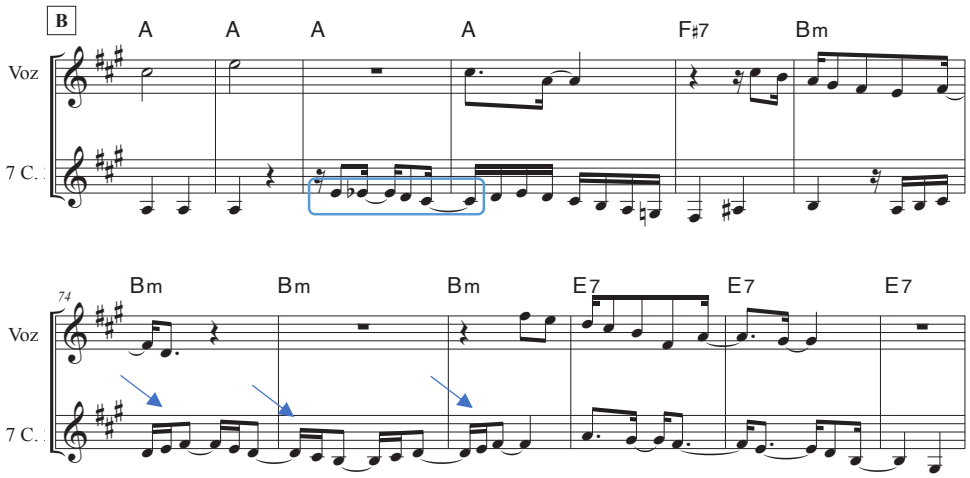


Figura 25: *Plataforma*, frase sincopada, linha de baixo de Dino 7 Cordas (transcrição minha).

Considerações finais

Obrigado, Dino é uma composição em homenagem ao Dino 7 Cordas e também uma reelaboração a partir de sua obra. Tecnicamente a composição realizada oferece a presença marcante de recursos idiomáticos utilizados por Dino em seu violão, sejam em suas composições, porém principalmente em seu acompanhamento. Presentes em suas gravações e *performances*, pode ser observado seu sotaque musical, com elementos musicais relacionados à precisão rítmico-harmônica, aberturas de acorde, levadas, timbre, articulação e criatividade.

As levadas e a técnica de raspadeira são o foco das discussões deste artigo. Essa construção musical dialoga de certo modo com a história do instrumento, apresentando questões sobre tradição do gênero e a cristalização da linguagem.

A discussões desse tema tornam-se cada vez mais relevantes devido a demanda de pesquisa e de músicos que estão se dedicando ao instrumento e aos gêneros Choro e Samba, estimulando a realização deste trabalho, além das discussões acadêmicas e suas práxis artísticas.

Referências

BITTAR, Iuri Lana. *Jaime Florence (Meira) e sua atividade artística nos grupos Voz do sertão, Regional de Benedito Lacerda e Regional do Canhoto*. Dissertação (Mestrado em Música). UFRJ. Rio de Janeiro, 2011.

BRAGA, Luiz Otávio. *O Violão de 7 Cordas*. Lumiar Editora, Rio de Janeiro, 2002.

CAETANO, Rogério. *Sete Cordas; técnica e estilo*, organizado e dirigido por Marco Pereira, Rio de Janeiro, 2010.

GONÇALVES Marcello. *A escola do violão de 7 cordas brasileiro: da origem às manifestações atuais*. Anais do 17º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ – Vol.2 – Processos Criativos – p. 244. UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

LAMAS, Guilherme. *O violão de sete cordas dos irmãos, Valter Silva e Valdir Silva.* (Mestrado em Música). UNICAMP, Campinas, 2018.

LAMAS, Guilherme. *Zé causando na pista: reelaboração musical para Violão 7 Cordas de aço*. Artigo apresentado na ANPPOM, João Pessoa, UFPB, 2021.
Obrigado, Dino.

LAMAS, Guilherme. CD, álbum *Bem acompanhado*, faixa 8, 2022.

PELLEGRINI, Remo Tarazona. *Análise dos acompanhamentos de Dino Sete Cordas em samba e choro*. Dissertação (Mestrado em Música), UNICAMP, Campinas, 2005.

TABORDA, Marcia Ermelindo. *Dino Sete Cordas e o acompanhamento de violão na música popular*. 1995. Dissertação (Mestrado em Música). UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

Musicalização e interações sociais: uma investigação no contexto escolar

Sarah Vitor Pontes
Universidade Estadual de Campinas
s193342@dac.unicamp.br

Silvia Cordeiro Nassif
Universidade Estadual de Campinas
scnassif@unicamp.br

Resumo. Essa pesquisa apresenta o recorte de um projeto de mestrado que investiga o impacto da musicalização infantil nas interações sociais por meio de práticas musicais planejadas de forma intencional. A pesquisa é baseada em referenciais teóricos sobre educação musical e na teoria histórico-cultural de Vigotski. O estudo busca analisar como as práticas musicais coletivas influenciam a interação social e como os processos interativos impactam o fazer musical. Também visa avaliar a adequação das abordagens de musicalização e observar as mudanças na integração social dos participantes durante um semestre letivo. A metodologia adotada é a pesquisa de campo, com observação participante, e a análise dos dados será qualitativa. A pesquisa está sendo realizada com crianças de 3 a 5 anos na Divisão de Ensino Infantil e Complementar da Unicamp (Dedic). Embora os dados ainda estejam em fase de coleta, as observações iniciais indicam que, dependendo da abordagem educativa, as práticas musicais podem estimular a aprendizagem social e promover mudanças nas respostas dos participantes. A pesquisa sugere que a musicalização infantil, quando conduzida de forma intencional, não apenas contribui para o desenvolvimento musical, mas também para o enriquecimento das interações sociais. A combinação dos referenciais da educação musical com a teoria de Vigotski oferece uma compreensão mais profunda do papel da música no desenvolvimento individual e coletivo, com potencial para novas abordagens pedagógicas que integram o ensino musical e o desenvolvimento social.

Palavras-chaves. Educação musical; Musicalização infantil; Psicologia histórico-cultural

Title. Musicalization and social interactions: an investigation in the school context

Abstract. This research presents an excerpt from a master's project that investigates the impact of children's musicalization on social interactions through intentionally planned musical practices. The research is based on theoretical references on music education and Vigotski's historical-cultural theory. The study seeks to analyze how collective musical practices influence social interactions and how interactive processes impact the making of music. It also aims to evaluate the adequacy of musicalization approaches and observe changes in the social integration of participants during an academic semester. The methodology adopted is field research with participant observation, and the data analysis will be qualitative. The research is being conducted with children aged 3 to 5 at the "Divisão de Ensino Infantil e Complementar (Dedic)" at Unicamp. Although the data are still in the collection phase, initial observations indicate that, depending on the educational approach, the musical practices can stimulate social learning and promote changes in participants' responses. The research suggests that children's musicalization, when intentionally

conducted, not only contributes to the musical development, but also to the enrichment of social interactions. The combination of references of music education with Vigotski's theory offers a deeper understanding of the role of music in the individual and collective development, with potential for new pedagogical approaches that integrate music teaching and social development.

Keywords. Music education; Children's musicalization; Historical-cultural psychology; Early childhood

Introdução

Ao longo dos anos, a educação musical tem ampliado seu alcance, indo além dos aspectos puramente musicais, considerando também abordagens de outras áreas, como as da sociologia, psicologia, pedagogia, etc... A contribuição dessas áreas possibilita um novo olhar para o ensino da música, que proporciona uma compreensão mais profunda sobre a percepção, desenvolvimento e expressão individuais no contexto da música. Nesse enfoque multidisciplinar, os professores de música são estimulados a unir o ensino musical a outros campos de conhecimento, promovendo uma formação mais abrangente para as crianças no ambiente escolar, levando em consideração os elementos sociais e culturais. Tal formação no ambiente escolar engloba uma série de elementos amplamente reconhecidos na área da educação musical, incluindo as interações sociais que promovem conexões entre indivíduos e comunidades, além de desempenhar um papel crucial na construção das identidades culturais, aspectos esses que serão abordados brevemente neste trabalho.

Dentro da dinâmica dos contextos sociais, a interação social é um fenômeno que, na maioria das vezes, ocorre naturalmente em diferentes níveis. A interação social é uma pauta relevante nas discussões contemporâneas, abrangendo aspectos culturais, econômicos e educacionais. No cenário educacional, a musicalização surge como uma abordagem que não apenas nutre o desenvolvimento musical intrínseco, mas também se destaca como catalisador para a interação, colaboração e entendimento mútuo entre indivíduos oriundos de diferentes contextos e trajetórias. À medida em que o panorama da interação social se consolida como um imperativo social, a musicalização se revela como uma via promissora para instigar o aprendizado musical coletivo, capaz de contribuir para uma mostra de progresso social entre indivíduos com diferentes experiências pessoais.

Em um estudo sobre comportamento pró-social, Ilari (2014) conclui que:

> A relação entre a atividade musical coletiva e a interação social é muito mais complexa do que normalmente descrita pelas pesquisas em educação musical e psicologia da música. É preciso compreendermos melhor os diversos componentes que conduzem às interações sociais positivas (Ilari, 2014, p. 31).

A interação social é retratada por muitos autores da psicologia do desenvolvimento, no entanto, para este trabalho, faz sentido considerar as contribuições do psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski, o qual, de acordo com a psicologia histórico-cultural, concorda que o desenvolvimento infantil ocorre por meio de uma série de maneiras pelas quais a criança interage com diversos ambientes. Para Vigotski, conforme citado por Nassif (2016), o ambiente desempenha um papel crucial no desenvolvimento, onde a evolução da criança ocorre por meio de várias formas de interação com ambientes diversos, abrangendo tanto o ambiente físico quanto o social em cada fase. Portanto, analisar a criança é, em grande parte, entender como essas relações se formam.

Nesse sentido, a autora afirma:

> Estando o desenvolvimento da criança totalmente atrelado às relações que ela estabelece com os diferentes meios, e sendo estes, por sua vez, circunscritores de possibilidades interacionais, pode-se dizer que da especificidade dessas relações interativas depende a aquisição e desenvolvimento (ou não) de determinadas funções psicológicas (Nassif, 2016, p. 123-124).

Dessa maneira, a investigação de Nassif (2022) oferece uma perspectiva adicional:

> Embora as determinações genéticas sejam responsáveis por todo comportamento que temos em comum com outras espécies de animais (como os instintos, por exemplo), para essa perspectiva teórica as funções psicológicas complexas tipicamente humanas só se desenvolvem a partir da inserção do indivíduo em um grupo cultural, de tal modo que as suas possibilidades ou impossibilidades de desenvolvimento serão profundamente afetadas pelas práticas culturais específicas às quais o indivíduo tem acesso. Seguindo esse raciocínio, a musicalidade, como um atributo humano que envolve funções psicológicas complexas, tem seu desenvolvimento fortemente vinculado às práticas sociais, às formas como a música vai sendo apresentada e significada pela criança no decorrer do seu desenvolvimento (Nassif, 2022, p. 381-382).

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida por meio de uma investigação de campo realizada em uma escola de educação infantil, envolvendo crianças de 2 a 3 anos e de 4 a 5 anos. O objetivo principal da pesquisa é investigar como as práticas musicais coletivas influenciam e contribuem para as diferentes formas de interação social, além de analisar como os processos interativos impactam o fazer musical. Diante da crescente importância das relações sociais como um objetivo fundamental na sociedade contemporânea, surge a questão de como a musicalização pode efetivamente desempenhar um papel significativo na promoção das interações sociais. Considerando o possível potencial unificador da música e sua capacidade de interface com questões sociais, surge a necessidade de compreender em que medida e de que maneiras a musicalização influencia nessas dinâmicas. Por essa razão, a presente pesquisa se torna relevante, pois refletir sobre os processos de interação social e o desenvolvimento musical repercute não apenas em benefícios para o ensino da música, mas também um reconhecimento da riqueza e complexidade da experiência humana na interação com essa linguagem, ao passo que desempenha um papel significativo no desenvolvimento sociocultural das crianças.

Os dados da pesquisa ainda estão em fase de coleta, e os resultados apresentados aqui são parciais. Entretanto, para ilustrar a discussão, este trabalho destaca um exemplo observado durante as oficinas realizadas, cuja análise preliminar se mostra pertinente para uma reflexão inicial sobre as interações sociais mediadas pela prática musical.

Metodologia

A pesquisa configura-se como uma pesquisa de campo, o qual se mostrou como um dos melhores formatos para obter os resultados de uma forma mais completa. Minayo (2002) descreve a utilização da pesquisa de campo como:

> O trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (Minayo, 2002, p. 51).

A coleta foi realizada na DEDIC, com a participação de crianças divididas em dois grupos etários: 2 a 3 anos e 4 a 5 anos. Todas as etapas da pesquisa foram conduzidas de acordo com os princípios éticos, sendo previamente aprovadas pelo Comitê de Ética

em Pesquisa,[120] assegurando o respeito aos direitos e à integridade dos participantes. A escolha dessa faixa etária se justifica pelo potencial crucial deste período no estabelecimento de bases sólidas para o crescimento social e cognitivo. Nesse estágio inicial da vida, as crianças estão em um momento sensível para a absorção de estímulos, aprendizado e formação de conexões neurais.

Para a coleta de dados, foi utilizado um diário de campo, sendo adotada a técnica observação participante, pois neste contexto, o observador participa ativamente com o fenômeno observado, e capta uma variedade de situações e elementos que não podem ser obtidos por meio de perguntas, visto que, ao estarem diretamente em suas realidades, manifestam o que há de mais sutil e genuíno em suas expressões.

Como embasamento teórico e estudos bibliográficos, a pesquisa se ampara nas obras de Lev Vigotski, como Pensamento e Linguagem (1934), A formação Social da Mente, Psicologia da Arte (1925) entre outros textos fundamentais. Além da perspectiva histórico-cultural, a pesquisa também se fundamenta nas contribuições de estudiosos da música e infância, como Beatriz Ilari, cujas pesquisas abordam a relação entre música e comportamento social, e de Maura Penna, Enny Parejo, Teca Brito e outros especialistas que oferecem importantes fontes teóricas sobre a musicalização no contexto coletivo.

Para esse contexto, será feita uma análise preliminar de um aspecto que se sobressaiu na coleta de dados. Embora resultados concretos ainda não estejam disponíveis, as análises iniciais podem gerar insights relevantes.

Resultados preliminares e discussões

Narrativa de campo

Para realizar uma breve discussão, apresentamos aqui uma situação que consideramos relevante para os objetivos deste estudo. Após um semestre de observação das oficinas de musicalização, foram registradas situações marcantes envolvendo uma criança de 4 anos, identificada como "I". No início do semestre, a criança demonstrava extrema timidez, evitando interações verbais e relutando em participar das atividades propostas.

[120] CAAE: 78063024.9.0000.8142

Considerando situações semelhantes a essa, parte do planejamento foi estruturado para incentivar a expressão musical individual. Por exemplo, durante as atividades de acolhimento, foram incluídas dinâmicas que motivavam os alunos a dizerem seus nomes em roda ou compartilharem preferências pessoais. Além disso, foram introduzidos instrumentos de pequena percussão para que os alunos tivessem a oportunidade de tocar sozinhos, promovendo momentos de expressão pessoal.

Nas situações mencionadas, a aluna em questão demonstrava resistência em tocar o instrumento sozinha ou em dizer seu nome durante sua vez. No entanto, as professoras respeitavam o tempo da aluna, evitando forçá-la a qualquer atitude que não estivesse alinhada ao seu conforto emocional.

Em uma aula, uma das música introduzidas no repertório foi "Yapo", apesar de não haver informações concretas de sua origem, acredita-se que Yapo é uma música de origem indígena dos primeiros moradores da Nova Zelândia,[121] que se popularizou no norte e nordeste do país. Considero importante mencionar especificamente essa música, pois se trata de uma letra com características indígenas, um elemento que gerou familiaridade em muitas crianças, pois a escola em questão recebe alunos de várias nacionalidades, tornando as turmas multiculturais. Logo, levar para as aulas músicas de diferentes culturas não só enriquece o repertório das crianças, como também gera identidade cultural. Outro elemento que provavelmente despertou essa identidade, foi o uso do caxixi,[122] pois em aulas posteriores percebemos que a aluna I já tinha conhecimento desse instrumento.

Com o decorrer do semestre, foram observadas mudanças significativas no comportamento da aluna nas oficinas. Um dos primeiros indícios ocorreu durante uma aula em que os alunos deveriam tocar instrumentos individualmente, em sequência. Pela primeira vez depois de meses, a aluna participou efetivamente da atividade, tocando o instrumento (caxixi) quando chegou sua vez. Este momento foi percebido como um

[121] Fonte: https://aliancapelainfancia.org.br/inspire-se-smb-2024-conheca-as-brincadeiras-funga-alafia-yapo-ciranda-do-itororo-vamos-passar-pelo-mar-e-leao-lion/#:~:text=A%20can%C3%A7%C3%A3o%20%E2%80%9CYapo%E2%80%9D%20%C3%A9%20classificada,Paulo%20Tatit%20e%20Sandra%20Peres.

[122] Instrumento de pequena percussão, de origem africana do tipo chocalho.

marco importante, sinalizando uma abertura inicial para a participação nas práticas propostas.

Algumas aulas depois, durante uma discussão sobre músicas do repertório infantil popular, a professora da turma mencionou que a aluna conhecia uma canção ensinada por sua avó. Essa canção, caracterizada por elementos folclóricos, fazia parte de seu repertório cultural familiar. Com base nessa informação, a professora de música pediu que a aluna, se estivesse à vontade, cantasse a música ao final da aula.

Ao término da aula, quando os demais alunos já haviam saído da sala, permaneceram apenas a aluna e as professoras presentes. Nesse momento, a professora de música reiterou o convite, e a aluna começou a cantar a canção ensinada por sua avó. A aluna demonstrou afinação e precisão rítmica, surpreendendo as professoras de música, pois foi a primeira vez que a aluna se manifestou verbalmente no contexto das oficinas. Esse episódio representou um avanço significativo, considerando que, no início do semestre, sua timidez era um fator limitante para sua participação.

Discussão e análise interpretativa

No contexto da educação musical, alguns fatores podem ter contribuído para o desenvolvimento e a maior participação da aluna em questão. Algumas pesquisas na área da musicalização infantil indicam que um ambiente acolhedor e que respeite o tempo individual das crianças é essencial para promover o envolvimento e a expressão. Ao adotar esse processo:

> Adquire-se uma sensibilidade que é construída num ambiente onde as potencialidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo a compreender e reagir ao estímulo musical (Penna 1990, p. 22).

Além disso, o planejamento das aulas, que privilegiam dinâmicas de acolhimento e expressão individual, desempenhou um papel importante, criando um ambiente menos intimidador.

Outro fator relevante foi a valorização do repertório cultural da aluna, ao considerar a música ensinada por sua avó. A mediação cultural, nesse caso, conectou o ambiente escolar à vivência familiar, promovendo um ponto de partida familiar e afetivo para a expressão da aluna. Acerca disso, Penna traz o seguinte olhar:

> Nesse contexto, mais que nunca, não se pode perder de vista o objetivo maior da musicalização, que é promover uma ativa inserção do indivíduo no seu ambiente cultural. O primeiro desafio é, então, como alcançar o aluno, para construir as pontes que, apoiadas sobre a sua realidade de vida, possam leva-lo o mais longe possível, dando-lhe, inclusive, condições de compreender criticamente a sua própria vivência (Penna, 1990, p. 73 e 74).

Essa conexão com as experiências pessoais está alinhada com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Segundo a teoria vigotskiana, toda relação do indivíduo com o mundo é feita através de instrumentos técnicos e da linguagem. De acordo com Lev S. Vigotski (1998, p. 24), "o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual". Nesse caso, é possível que as oficinas (meio social) tenham contribuído para a construção e valorização da identidade cultural da aluna (individual). Sendo assim, o professor de música se revela como um agente mediador, oferecendo repertórios e dinâmicas coletivas que favoreçam o desenvolvimento individual/integral da criança; como bem afirma Vigotski (1998) "a efetiva aprendizagem procede do coletivo para o individual".

Para uma melhor compreensão da inter-relação entre os elementos, apresentamos a tabela abaixo, que sintetiza os modos como a educação musical e a psicologia vigotskiana contribuíram para a breve análise realizada.

Tabela 1:

Acontecimentos das oficinas	**Olhar da educação musical**	**Olhar da Teoria histórico-cultural de Vigotski**
A aluna inicialmente se mostrava tímida e relutante em participar das atividades.	Atividades musicais como ferramenta para incentivar a expressão individual e emocional.	O desenvolvimento ocorre a partir das interações sociais e culturais.
Após algum tempo, começou a se envolver em atividades de forma gradual.	O uso de instrumentos familiares de percussão simples facilita a participação de forma gradual.	Internalização de práticas mediadas levando ao desenvolvimento.
Ao final de uma aula, a aluna cantou uma música que aprendeu com sua avó.	A promoção de um ambiente acolhedor e valorização de identidade cultural como um ponto de conexão afetiva e cultural que incentivou a aluna a se expressar.	Signos culturais conectam experiências individuais ao contexto coletivo.

Para finalizar, e aprofundando um pouco a discussão, de acordo com Vigotski (1991), a mediação cultural ocorre por meio de dois mediadores: Os instrumentos, que são objetos externos e os sinais ou signos, sendo algo que representa outra realidade e permite o acesso ao mundo simbólico da cultura. Fazendo uma breve analogia com elementos das oficinas de musicalização, podemos associar o instrumento descrito por Vigotski com os instrumentos musicais usados em sala de aula, que, com a orientação das professoras, a criança pode usá-lo juntamente com o grupo. E nessa perspectiva, poderíamos associar a música trazida pela aluna representando o signo, substituindo objetos do mundo real que possibilitou o acesso da aluna ao mundo simbólico da cultura.

A fim de melhor entender o conceito de instrumento e signos, o autor descreve o seguinte:

> A diferença mais essencial entre signo e instrumento [...] consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (Vigotski, 1991, p.40).

Considerações finais

Este trabalho, fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, buscou compreender como as práticas das oficinas de musicalização podem influenciar nas interações sociais de aluno-aluno e aluno-professor.

Apesar dos dados apresentados não terem sido analisados em profundidade, podemos perceber alguns indícios que nos levam a confiar na potencialidade das aulas de musicalização coletivas. As crianças, especialmente entre 0 e 5 anos, estão inseridas em poucos grupos sociais, sendo a escola o maior e mais constante desses grupos. Nesse caso, a musicalização no contexto escolar se torna um fator importante para se pensar na educação musical, pois esse cenário destaca a relevância das práticas coletivas como

mediadoras do desenvolvimento integral das crianças, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e convivência social.

Mas afinal, será que as aulas de musicalização infantil contribuem para as interações sociais?

O que se observa é que, ao inserir no contexto coletivo atividades que integrem e respeitem a particularidade e cultura do aluno, somado a um repertório elaborado com intencionalidade de promover interações, é possível fomentar uma participação ativa das crianças com as aulas de música, tornando o fazer musical mais completo e estimulando a interação com seus colegas, seja ela verbal ou não verbal.

É importante ressaltar que, apesar de ter tido um desenvolvimento interacional gradual na aluna I, não podemos afirmar que esse processo seja atribuído exclusivamente às oficinas de musicalização. Apesar do ambiente favorável, outros fatores externos podem ter contribuído para esse avanço, como o apoio familiar, algum acontecimento com essa aluna, e até mesmo as interações com outros colegas e adultos fora do contexto escolar. Contudo, é necessário destacar que as dinâmicas das aulas tiveram um papel central no desenvolvimento musical da aluna, refletindo assim em seu progresso social. Com isso, a pesquisa sugere que, ao integrar a musicalização ao contexto sociocultural das crianças, é possível não apenas influenciar o aprendizado musical, mas também contribuir para um desenvolvimento cognitivo e social mais amplo. Este estudo, embora preliminar, destaca a importância de continuar investigando o impacto das práticas musicais nas interações sociais e no desenvolvimento individual das crianças, reforçando a relevância das abordagens educativas que consideram as dimensões culturais e emocionais.

Referências

ILARI, Beatriz. Música, empatia e comportamentos pró-sociais em crianças. *Anais do SIMPOM*, n. 3, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASSIF, Silvia Cordeiro. Música, educação e desenvolvimento infantil: em foco as relações com o meio. *Música, filosofia e educação*, v. 2, p. 121, 2016.

NASSIF, Silvia Cordeiro. Educação musical de crianças pequenas: alguns fundamentos para a apropriação de materiais pedagógicos disponíveis na internet *Revista Educação e Linguagens*, v. 11, n. 22, p. 379-402, 2022.

PENNA Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: *Loyola*, 1990

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente* – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: *Martins Fontes*, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: *Martins Fonte*s, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente.* 4. ed. São Paulo: *Martins Fontes*, 1991.

Construindo acessibilidade na educação musical: reflexões sobre políticas e práticas inclusivas para pessoas com deficiência

Gil Roseiro Peijnenburg
Unicamp
g185488@dac.unicamp.com

Jean Carlos Ramos Ribeiro
Unicamp
j107538@dac.unicamp.br

Laura Siqueira da Silva
Unicamp
laurazuccolo19@gmail.com

Sarah Vitor Pontes
Unicamp
s193342@dac.unicamp.br

Tiago Varella Negreiros
Unicamp e Instituto Federal de Brasília
tiago.negreiros@ifb.edu.br

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Unicamp
aamendes@unicamp.br

Vilson Zattera
Unicamp
vilson.zattera@gmail.com

Resumo. Este trabalho está vinculado à disciplina "MS108 - Tópicos Especiais em Educação Musical" e ao projeto de extensão "Dando Visibilidade aos Invisibilizados: construindo acessibilidade para deficientes visuais através da música" do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, que tratam dos processos de ensino e aprendizagem musical de pessoas com deficiência. A presente pesquisa tem como

proposta entender a nível federal, estadual e municipal quais normativas regem a acessibilidade no ensino em três escolas de educação básica, ensino técnico e superior, além de coletar dados para o desenvolvimento do projeto de extensão vinculado à disciplina, que visa a criação de um curso livre para professores do ensino básico voltado para auxiliar o aprendizado de pessoas com deficiência.

Palavras-chave. Acessibilidade; Educação inclusiva; Deficiência; Legislação; Inclusão.

Title. Building Accessibility in Music Education: Reflections on Policies and Inclusive Practices for People with Disabilities

Abstract. This work is linked to the course "MS108 - Special Topics in Music Education" and the extension project "Providing Visibility to the Invisible: Building Accessibility for the Visually Impaired through Music", part of the Graduate Program in Music at the Institute of Arts of the State University of Campinas. These initiatives address the teaching and learning processes of music for individuals with disabilities. The current research aims to understand, at the federal, state, and municipal levels, the regulations governing accessibility in education across three schools in basic education, technical education, and higher education. Additionally, it seeks to collect data for the development of the extension project associated with the course, which aims to create an open course for basic education teachers to support the learning process of individuals with disabilities.

Keywords. Accessibility; Inclusive Education; Disability; Legislation; Inclusion.

Introdução

A acessibilidade em espaços públicos, particularmente em espaços educacionais, tem sido objeto de crescente atenção no Brasil na última década, especialmente após a publicação de leis e diretrizes que buscam garantir a inclusão de pessoas com deficiência. No contexto da educação básica e técnica, o oferecimento de condições adequadas de aprendizado para estudantes com deficiência se destaca como um dos principais desafios enfrentados por instituições de ensino público. Para além da infraestrutura física, é essencial que políticas públicas eficazes garantam também recursos pedagógicos e qualificação adequada para os profissionais envolvidos. As legislações que regulamentam esses direitos e deveres variam conforme os níveis federal, estadual e municipal, refletindo as diferentes realidades regionais do país.

Sobre essa concepção mais inclusiva de acessibilidade, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, com a Lei nº 13.146/2015, representando um importante marco com o intuito

de garantir os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. A lei busca assegurar a inclusão, a cidadania e a igualdade de condições, para que haja participação efetiva das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, conforme garante o Art. 5° "A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante." (Brasil, 2015, p.3). Ainda nesse sentido, o Art. 8° diz o seguinte:

> É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015, p.3)

Considera-se pessoa com deficiência, segundo a Lei Brasileira de Inclusão, aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Com isso, surge um problema relevante: o pouco acesso às informações sobre a legislação brasileira de acessibilidade para pessoas com deficiência na educação musical nos níveis técnico, superior e fundamental.

Diante dessa complexidade, é necessário analisar de que forma essas normas são implementadas nos espaços educacionais, especialmente no que diz respeito ao atendimento das necessidades específicas de alunos com deficiência. É nesse cenário que se insere a questão central desta pesquisa: quais são as principais leis e normativas, que tratam da inclusão para pessoas com deficiência, vigentes em uma instituição de ensino básico e outra de ensino médio/técnico?

Com base nesse questionamento, este trabalho tem o objetivo geral de entender a nível federal, estadual e municipal quais leis e projetos regem a acessibilidade no ensino

em três instituições públicas de educação básica, ensino técnico e ensino superior. Essa abordagem busca não apenas mapear o conjunto de diretrizes e orientações existentes, mas também entender como elas são aplicadas na prática, contribuindo para a promoção de uma educação musical mais inclusiva e equitativa.

Além disso, a pesquisa tem o propósito de coletar dados para o desenvolvimento do projeto de extensão ao qual esse trabalho está vinculado, com o intuito de criar um curso de extensão para professores do ensino básico voltado para o auxílio do aprendizado para pessoas com deficiência visual.

A metodologia adotada para a realização deste trabalho baseia-se na pesquisa documental de caráter exploratório, com a análise fundamentada em pesquisas já existentes, além de um exame detalhado da legislação vigente no Brasil.

Para discutir essa questão, este artigo está dividido em duas seções. A primeira seção aborda brevemente alguns termos e definições sobre acessibilidade. A segunda seção traz informações sobre as normativas vigentes para educação inclusiva em três instituições. Com isso, é possível não apenas compreender minimamente o atual cenário de acessibilidade nestas instituições de ensino público, mas também identificar algumas lacunas e promover melhorias. Tal análise pode oferecer subsídios para o desenvolvimento de iniciativas, como a criação de cursos voltados para a capacitação de professores, de modo a promover práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada por cinco professores de música, cada um atuando em escolas regidas por normas distintas. Este trabalho faz parte da ação de extensão da pós-graduação “Dando visibilidade aos invisibilizados: construindo acessibilidade para deficientes visuais através da música” representando o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) do Instituto de Artes em um projeto institucional mais amplo, denominado “Projeto Integrado de Desenvolvimento Acadêmico e Social: uma visão holística e integrada para ações extensionistas na pós-graduação”, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Termos e definições

Educação inclusiva

A Educação Inclusiva é uma abordagem educacional que busca atender a todos os estudantes, independente da condição física, intelectual, social, emocional, linguística e outras, dentro de um mesmo espaço acadêmico. Por meio da eliminação de barreiras atitudinais, de comunicação, arquitetônicas, de transporte e outras, a Educação Inclusiva busca a realização do potencial de aprendizagem do aluno levando em consideração fatores pessoais, sociais, étnicos, de gênero, de orientação sexual e as necessidades educativas especiais de cada indivíduo. O principal objetivo da Educação Inclusiva é garantir que todos tenham acesso e possam participar plenamente de um ambiente escolar comum. Ela segue princípios como respeito à diversidade, garantia de acesso e permanência, igualdade de oportunidades e aprendizagem colaborativa. A Educação Inclusiva está consolidada na legislação brasileira, em leis como a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, e em documentos internacionais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas, em 2006.

Tecnologia assistiva

A Tecnologia Assistiva compreende um conjunto de dispositivos, serviços, recursos e estratégias voltados para ampliar ou proporcionar habilidades funcionais às pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia e inclusão social. Esses elementos abrangem desde ferramentas físicas e digitais até adaptações nos ambientes, sendo indispensáveis para a superação de barreiras relacionadas à acessibilidade e participação social.

Entre os exemplos de Tecnologia Assistiva destacam-se leitores de tela, materiais em Braille, aparelhos auditivos e softwares de comunicação alternativa, além de adaptações físicas como rampas de acesso, elevadores adaptados e cadeiras de rodas. Essas tecnologias assumem um papel central nas políticas de inclusão e na garantia dos direitos humanos, por eliminarem desigualdades e promovem condições equitativas de participação na sociedade.

Conforme descrito no documento *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 2010, a Tecnologia Assistiva é essencial no âmbito educacional. Ela possibilita o atendimento às necessidades

específicas dos alunos com deficiência, assegurando-lhes acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar. Assim, além de mitigar barreiras físicas e comunicacionais, a Tecnologia Assistiva potencializa a autonomia e a inclusão, consolidando uma sociedade mais equitativa e acessível.

Capacitismo

Capacitismo é um termo que ganhou grande atenção a pouco tempo na sociedade em geral, tendo como significado a discriminação de pessoas com deficiência. O termo ganhou popularidade através da força ativista dessas pessoas com deficiência e simpatizantes da causa que se unem para discutir questões muitas vezes menosprezadas, como direitos e visibilidade.

A Lei Brasileira de Inclusão enquadra o capacitismo como crime com multa e pena de reclusão de 1 a 3 anos -artigo 88- para quem descriminalize e/ou impeça o direito de acessibilidade e integração social da pessoa com deficiência. No entanto, apesar do artigo ter 9 anos desde sua criação, existe uma luta ainda para que a lei seja cumprida, já que muitas pessoas não concordem que o capacitismo seja crime, mas felizmente, independente disso, os direito de pessoas com deficiência vem ganhando cada vez mais notoriedade e seriedade graças a força do ativismo.

Exemplo disso é a recente inclusão da placa preferencial para pessoas com TEA em todos os estabelecimentos. Apesar da lei nº 12.764/2012 (Direito da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) não especificar essa obrigatoriedade, a lei estadual do estado de São Paulo, de 2018 oficializou essa exigência para o estado de São Paulo. Além disso, é possível ver placas em universidades e escolas com mensagens reflexivas atentando as pessoas, em geral, de que a deficiência nem sempre é visível e que deve ser respeitada como qualquer outra.

Acessibilidade

Segundo o Art. 3 da Lei Brasileira de Inclusão, acessibilidade é a

> possibilidade de condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus

> sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Lei n°13.146/2015, art. 3°).

Quando pensamos na promoção da acessibilidade, devemos levar em consideração a "desconstrução" de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. A lei pontua no art. 3°, inciso IV, que as barreiras são

> qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Lei n°13.146/2015, art. 3°, inciso IV).

Nesse sentido, a lei esclarece que, barreiras urbanísticas e arquitetônicas são aquelas encontradas nos espaços públicos ou até mesmo privados, edifícios, com acesso livre ao público. As barreiras nos transportes são aquelas que dificultam a mobilidade nos meios de locomoção, como a ausência de elevadores específicos e espaços reservados a pessoas com deficiência, cadeirantes etc. No caso das barreiras de comunicação, informação e tecnológicas, levamos em consideração qualquer obstáculo que dificulte ou impeça o acesso e utilização dos meios de comunicação e tecnologias. Por fim, as barreiras atitudinais são aquelas engendradas por meio de atitudes e comportamentos que comprometem a participação das pessoas com deficiência ao acesso e a oportunidades em relação às demais pessoas.

Diretrizes e bases legais: Normativas de 3 instituições

Escola de educação básica

A rede Municipal de Educação da cidade de Uberlândia é constituída de 122 unidades escolares, que se dividem em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI'S), Escolas Municipais de Fundamental 1 e 2 (EM) e Organizações da Sociedade Civil (OSCs), espalhadas no setor urbano, distritos e zona rural. A rede ainda conta com o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), que foi oficializado no Decreto N°5338 de 15 de outubro de 1992, com o objetivo de

"desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares". O local se configura como um ponto de encontro dos profissionais da rede municipal de ensino para troca de vivências e experiências nas múltiplas áreas de conhecimento. Nos últimos anos, o centro tem desenvolvido ações de formação continuada direcionada a todos os profissionais da educação.

Para entendermos como a Prefeitura de Uberlândia regulamenta e estrutura a Educação Especial nos espaços escolares da Secretaria Municipal de Educação, precisamos olhar com cautela os documentos publicados no Diário Oficial nos últimos anos (Instruções Normativas, Leis). No decorrer da pesquisa, encontramos três Instruções Normativas publicadas nos últimos 15 anos, mais precisamente em 2011, 2019 e 2022, que passaram por transformações pontuais – a cada novo texto aprovado, o anterior em vigência era revogado. A ideia do município – com as novas aprovações – se fundamentava no objetivo de organizar melhor a estrutura funcional da prefeitura, dando especial atenção às demandas e necessidades da Secretaria de Educação e das unidades escolares. A reformulação e aprovação das duas últimas instrutivas (2019 e 2022) se deram com o intuito de expandir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a todas as escolas do município, e dispor das atribuições de novos cargos/funções. De certa forma esses dois documentos foram elaborados com base na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão.

A Instrução Normativa, SME n°001/2011, foi construída em 5 capítulos: o primeiro "Da Educação Especial" traz informações relativas à conceituação do termo, as especificidades e a quais públicos que integram essa modalidade educacional. O Atendimento Educacional Especializado –AEE será oferecido pela Secretaria de Educação, no contraturno em que o estudante se encontra matriculado, com exceção das escolas de apenas 1 turno, nesse caso, o aluno terá AEE no turno regular.

O segundo "Do Atendimento Educacional Especializado – AEE", dispõe sobre os recursos de acessibilidade, materiais pedagógicos, salas, cronogramas e carga horária semanal, público, atendimentos com especificidades (levando em consideração as necessidades do aluno), conteúdos (linguagem, raciocínio lógico, psicomotricidade e arte terapia).

O terceiro “Dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado” regula que a quantidade de profissionais para cada escola “será proporcional ao número de alunos público-alvo da Educação Especial, bem como ao tipo de necessidade educativa apresentada” (Instrução Normativa SME n°001/2011, art. 16°). O capítulo aponta que profissionais do AEE devem possuir licenciatura plena com minimamente 210 horas de créditos relacionados à Educação Especial/Inclusiva. Informa sobre a carga horária de trabalho (cargo – 18hs/aula) e o número de alunos por horário (proporção, a depender do conteúdo), levando em consideração o ano escolar e o tipo de deficiência.

O quarto capítulo “Da formação continuada dos profissionais do atendimento educacional especializado”, aponta que os professores de AEE devem “participar de curso de formação continuada, congressos e eventos voltados para a Educação Especial”, contudo, é de competência da gestão a responsabilidade pela viabilização de “formação e qualificação destes, a fim de contribuir para a inclusão escolar nas salas comuns” (Instrução Normativa SME n°001/2011, art. 29°).

O quinto e último capítulo veda a criação de salas exclusivas com alunos da Educação Especial nas unidades escolares. A modalidade de AEE deverá constar no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico (Instrução Normativa SME n°001/2011, art. 31° e 32°).

O Município de Uberlândia sancionou em 2015, a Lei 12.209, referente ao Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025. O documento objetivava cumprir os dispostos do Art.8 da Lei Federal n°13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação. O Plano Municipal de Educação traz em seu conteúdo o “Eixo II - Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação”, que dispõe do comprometimento da Prefeitura de Uberlândia e da Secretaria Municipal de Educação na execução de uma política educacional pautada na inclusão. A partir de seus muitos desdobramentos, percebemos a atenção e comprometimento do plano com a Educação Especial em Uberlândia, embora essa não seja a única transversalidade do Eixo. Para os redatores “as políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento às diferenças estão interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção da educação inclusiva” (Lei n° 12.209, 2015, Uberlândia). Para isso foram pensadas diretrizes para a realização de políticas e ações que “considerem e contemplem a relação entre diferenças, identidade

étnico racial, igualdade social, inclusão, direitos humanos e consciência ecológica" (*Ibidem*).

O Eixo II traz três princípios basilares: 1 – garantia a formação continuada e programas de capacitação para os profissionais da escola; 2 – "obrigatoriedade do sistema de oferecer condições reais para o exercício profissional, possibilitando assim uma aprendizagem significativa dos alunos"; 3 – "Educação como direito de todos" (*Ibidem*).

Abaixo apresentamos pontualmente as modificações ocorridas nas instruções normativas, e os pontos relacionados a Educação Especial/Inclusiva no Eixo II do PME, apontando as principais mudanças administradas no decorrer desses últimos 15 anos.

A Instrução Normativa SME nº 01/2011, baseada nos artigos 2º, incisos II e XIX da Lei Delegada nº 044/2009, e nos artigos 2º, incisos II e XXIV, e 5º, inciso XXVI, do Decreto Municipal nº 12.780/2011, orienta o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Revogou a Instrução Normativa SME nº 002/2008, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em algumas unidades educacionais para alunos da Educação Infantil, Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Programa Municipal de Educação de Adultos (PMEA). Os alunos matriculados em instituições sem AEE devem ser encaminhados para outra instituição que o ofereça, sendo atendidos no contraturno.

A Instrução Normativa SME nº 004/2019, fundamentada no art. 2º, incisos II e XIX, e art. 5º, inciso XXVI, ambos da Lei nº 12.619/2017, e apoiada na Lei Brasileira de Inclusão de 2015, revogou a Instrução Normativa SME nº 001/2011. Apresentou mudanças como a garantia do AEE em todas as unidades escolares, considerando demandas específicas. Professores e intérpretes de Libras passaram a ser alocados no CEMEPE, podendo ser solicitados pelas escolas. Regulamentou o cargo de "Profissional de Apoio Escolar", inexistente antes de 2015. Reduziu a carga horária dos professores de 18 para 16 horas/aula semanais. As turmas foram estruturadas para Educação Infantil (estimulação precoce intensificada) e Ensino Fundamental (pensamento, memória, linguagem e percepção).

A Instrução Normativa SME nº 006/2022, baseada nos mesmos dispositivos legais da instrução anterior e na Lei Brasileira de Inclusão de 2015, dispôs sobre o

funcionamento da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Uberlândia e nas Organizações da Sociedade Civil (OSCs), revogando a Instrução Normativa SME nº 004/2019. Definiu competências da gestão escolar, professores e profissionais de apoio, promovendo acessibilidade para pessoas com deficiência. Determinou que professores de AEE organizassem avaliações diagnósticas e planos de atendimento. Introduziu as OSCs como solução emergencial para suprir a crescente demanda educacional, com financiamento da prefeitura.

A Lei nº 12.209/2015 - Plano Municipal de Educação (PME), válida para o decênio 2015-2025, estabelece metas, diretrizes e estratégias para a educação em Uberlândia, visando superar a descontinuidade administrativa entre gestões. Elaborado por uma comissão do Conselho Municipal de Educação com apoio de instituições e setores variados, o plano busca assegurar a continuidade das políticas públicas. O Eixo II, Diretriz III, prevê adequação de ambientes e práticas escolares para a Educação Especial. Entre suas estratégias, destacam-se: garantia de infraestrutura física adequada, formação continuada de profissionais, disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos, presença de intérpretes de LIBRAS, transporte escolar para alunos da Educação Especial e apoio contínuo aos estudantes.

Escola federal de nível médio/técnico

A escola federal de nível médio/técnico pesquisada é uma das dez unidades de uma instituição pública de ensino federal localizada na Região Administrativa conhecida como Recanto das Emas, no Distrito Federal, a cerca de 40 km do centro de Brasília. Fundada em 2018, conta com uma equipe total de 107 servidores - 69 são docentes e 38, técnicos - e oferece cursos técnicos nas modalidades ensino médio/técnico, subsequente e PROEJA para um total de 946 estudantes (BRASÍLIA, Instituto Federal, 2024).

Para avaliar a acessibilidade e inclusão/integração desta unidade, três documentos são especialmente importantes de serem examinados. São eles:

1. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição

2. Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino

3. Resolução 24/2013

No PDI, principal instrumento de avaliação, planejamento e gestão, a instituição se compromete, por exemplo, a oferecer 10% a mais de vagas, além dos 50% previstos em lei, para atender pessoas com deficiência, renda baixa, ingressos de escolas públicas que sejam pretos, pardos ou indígenas. Esse mesmo plano, revisitado a cada cinco anos, também descreve a evolução orçamentária para o atendimento a estudantes com necessidades específicas e a situação, em julho de 2023, das adequações infraestruturais para o acesso de pessoas com deficiência nas suas várias unidades. Entre as adaptações implementadas estão: sanitários devidamente acessíveis, sinalizações táteis de piso, sinalizações táteis e visuais de ambientes, mapas ou planos táteis situando o edifício no campus, desníveis tratados conforme as normas vigentes, bebedouros acessíveis, balcões de atendimento fixos e bancadas seguindo as normas, puxadores de portas também em conformidade, piscinas com bancos de transferência para portadores de cadeiras de rodas, espaços reservados em auditórios e arquibancadas (para portadores de cadeiras de rodas, pessoas com deficiência visual, pessoas obesas, acompanhantes, cães guias).

Abaixo algumas imagens de adaptações realizadas nas instalações para facilitar o acesso de deficientes na unidade de ensino:

Figura 1 – Adaptações nas instalações



Fonte: acervo próprio dos autores (2024)

O Projeto Político Pedagógico dos cursos ofertados pela unidade traz o detalhamento da proposta pedagógica do curso e também informações históricas, fatores socioeconômicos e outros indicadores importantes da região onde a unidade está localizada. Todos os cursos ofertados nessa unidade têm em sua grade curricular a disciplina 'Acessibilidade Audiovisual', curso que aborda questões relacionadas à acessibilidade, mais especificamente à aplicação de recursos alternativos de comunicação (janela de interpretação de Língua de Sinais, Legenda para surdos e ensurdecidos e Audiodescrição) em produtos audiovisuais. Dentro do PPP, há também orientações resumidas para o professor acerca do planejamento, condução do plano e avaliação de estudantes com necessidades específicas.

O terceiro documento é a Resolução 24, de 2013, que regulamenta a atividade dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, o NAPNE. Essa resolução traça uma linha do tempo de conquistas das pessoas com deficiência em termos de acesso e permanência nas escolas brasileiras. De acordo com a Resolução 24, o

NAPNE é responsável por promover ações relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas, como a disseminação da cultura de 'educação para convivência', aceitação da diversidade e quebra de barreiras (atitudinais, de comunicação, educacionais, arquitetônicas e outras).

Os documentos regulatórios que alicerçam a Resolução 24 estão expostos na tabela abaixo:

Documentos norteadores:	O que é/objetivos:	Menções e Pontos Relevantes
Lei nº 11.892/2008	Lei que dá origem aos IFs	Não há nenhuma menção a deficiência, inclusão ou Atendimento Educacional Especializado
Acordo de Metas e Compromissos (junho de 2010)	Acordo firmado entre o MEC e a Secretaria de Educação Profissional	Estabelece o compromisso com a diversidade, com a redução das barreiras educativas e com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas, implicando na ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil
PNAES (Decreto 7.234/2010)	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES	Art. 3, Parágrafo 1° Inciso X: Ações no acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação
Convenção da Organização das Nações Unidas (homologada pela Assembléia das Nações Unidas em 2006)	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência se tornou emenda da Constituição Federal em 2008	Art. 27 que assegura à pessoa com deficiência a liberdade de escolha de trabalho, adaptação física e atitudinal dos locais de trabalho, formação profissional, justo salário, condições seguras e saudáveis de trabalho, sindicalização, garantia de livre iniciativa no trabalho autônomo, empresarial ou cooperativado
Decreto 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado	Deveres do Estado, objetivos e responsabilidade financeira do atendimento educacional especializado
PRONATEC Lei 12.513/2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao	Art. 2° Parágrafo 2° estímulo à a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e

	Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)	tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec Art. 4° Inciso VIII estimula a expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação Art. 4 Parágrafo 3° priorização de bolsas-formação considerando a existência de deficiência entre outros critérios
'Eixo Educação' - Plano Viver sem Limite Lei 7.612/2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência	45 milhões de pessoas declaram possuir algum tipo de deficiência (Censo IBGE/2010) Investimento total no valor de R$ 7,6 bilhões até 2014 Ações: • Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) • Promoção de acessibilidade arquitetônica nas escolas, a formação de professores para realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) • Aquisição de ônibus escolares acessível
Lei 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida	Define o que é: acessibilidade, barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações), pessoa com deficiência, pessoa com mobilidade reduzida, acompanhante, elemento de urbanização, mobiliário urbano, tecnologia assistiva e outros conceitos
Plenária Final do I Fórum Distrital de EPT Inclusiva promovido pelo IFB	Elaboração de cartilha com orientações voltadas ao trabalho para as pessoas com necessidades específicas	

Universidade Estadual

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) se destaca por ser uma das principais instituições públicas de ensino superior e pesquisa no Brasil, reconhecida pela sua excelência acadêmica e científica. Fundada em meados dos anos 60, a Unicamp adota

um modelo de funcionamento focado na pesquisa, com ênfase na interdisciplinaridade e na inovação. A instituição abriga um corpo docente altamente qualificado e oferece programas acadêmicos abrangentes, atendendo a diversas áreas do conhecimento. Como parte da sua missão institucional, a universidade empenha-se em fomentar a inclusão, oferecendo oportunidades equivalentes para pessoas com diferentes especificidades.

Nesse contexto, a Unicamp tem implementado diretrizes e normativas internas à acessibilidade para pessoas com deficiência, reafirmando-se como um espaço comprometido com a promoção da inclusão e da diversidade. Tais normativas englobam desde adaptações arquitetônicas e de infraestrutura até o desenvolvimento de políticas institucionais específicas. Um exemplo significativo foi a criação da Comissão Assessora de Acessibilidade da UNICAMP vinculada à Diretoria Executiva de Direitos Humanos. A comissão foi instituída na gestão do reitor Marcelo Knobel, através da Portaria GR-067/2019, em 18/07/2019, nos termos da Resolução GR-015/2019. Conforme descrito na página da Diretoria Executiva dos Direitos Humanos - de acordo com a Portaria, esta Comissão tem por objetivo oferecer condições de acessibilidade e permanência a estudantes, funcionários docentes e não docentes e usuários dos serviços oferecidos pela Unicamp e o compromisso ético de atender as conquistas legais das pessoas com deficiência -.

Um dos principais documentos encontrados neste mesmo site da Diretoria Executiva de Direitos Humanos da Unicamp é o documento institucional sobre 10 princípios e metas internas de acessibilidade. Para facilitar a compreensão, a tabela abaixo detalha e especifica as competências e atribuições da Resolução e das metas internas:

Políticas internas da Unicamp

Princípios e metas de acessibilidade	Resolução GR-015/2019 - Artigo 3°
Igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas em todos os âmbitos da Universidade	Propor soluções e acompanhar as ações para eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação no âmbito da Unicamp
Projeto pedagógico baseado no pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia	Apoiar e orientar os colegiados de cursos de qualquer unidade acadêmica, independentemente do nível ou da modalidade de ensino, na adequação curricular para atender

	as especificidades de estudantes com deficiência
Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua.	Buscar viabilizar o oferecimento de atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência
Apoio à Pesquisa voltada para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva	Buscar subsídios junto às agências de fomento da Unicamp, ou fora dela, para o financiamento de pesquisas, desenvolvimento e implantação de tecnologia assistiva, cursos de capacitação continuada e de especialização ligadas diretamente às especificidades das pessoas com deficiência
Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio	Propor e acompanhar o desenvolvimento da política de acessibilidade destinada especificamente às pessoas com deficiência, visando tomada de decisões efetivas nos diferentes níveis da Instituição
Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação, demais integrantes, visitantes e usuários dos campi universitários às edificações, aos ambientes e às atividades	Participar do planejamento e elaboração do Plano Plurianual de Atividades a serem executados, com rubrica específica, no orçamento dentro do Planejamento Estratégico da Unicamp
Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições e nos serviços	Acompanhar atividades e avaliar os seus impactos no âmbito geral da Instituição
Atendimento especial e dirigido à pessoa com deficiência em quaisquer atividade/atendimento, tais como: disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência	Atender a consultas dos diferentes órgãos da Universidade
Promoção de atividades e cursos que promovam o respeito, à inclusão e busquem dirimir preconceitos contra as pessoas com deficiência	Elaborar o seu Regimento Interno
Fomentar políticas públicas em apoio ao ingresso, permanência e atendimento à pessoa com deficiência.	

Fonte: Site Diretoria Executiva dos Direitos Humanos

Além dessas metas internas, a universidade busca, na medida do possível, promover iniciativas/eventos sobre acessibilidade, para acolher pessoas com deficiência.

Sobre isso, a professora Silvia Santiago, que preside a Diretoria Executiva de Direitos Humanos (DeDH) tem o seguinte olhar:

> A Universidade abraça, hoje, a questão da acessibilidade como um tema seu. Não apenas da administração central, mas da própria comunidade, que deseja ter essa diversidade e se coloca à disposição para acolher suas necessidades, pressionando a instituição para criar condições físicas e também de acessibilidade funcional, desenvolvendo condições para que essa pessoa esteja aqui e aproveite todas as potencialidades oferecidas. Não é propriamente uma obra de acessibilidade física ou a contratação de profissionais que vai permitir isso. (SANTIAGO, 2023, p. 1)

Para concluir essa questão, em uma entrevista para o jornal da Unicamp, a professora Nubia Bernardi, presidente da CAA (Comissão Assessora de Acessibilidade), destacou que: “A acessibilidade não pode parar. É preciso continuar sempre, para atender às demandas que vão surgindo na sociedade. Isso faz parte da evolução” (BERNARDI, 2023, p.1).

Metodologia

Este estudo teve como base metodológica a pesquisa bibliográfica e documental. Para isso, foi realizada uma coleta de documentos a respeito das principais leis e normativas que defendem os direitos de inclusão e acessibilidade na educação para pessoas com deficiência.

Como esta pesquisa tem a colaboração de 5 autores, houve um planejamento prévio de como as tarefas seriam divididas. Além disso, este estudo contou também com encontros semanais para atualizações das tarefas, sendo elas repartidas entre capítulos, formatação dos textos e coleta dos documentos.

Esta pesquisa não tem a intenção de fazer uma análise comparativa entre a realidade experienciada dos pesquisadores, nas instituições de educação aqui abordadas, com o que de fato consta na lei, mas sim trazer um panorama geral da situação atual em ambos os lados. Dito isso, é importante lembrar que os autores deste trabalho tem um

grande envolvimento com o campo de pesquisa, sendo ele a educação e os autores, estudantes, professores e musicistas.

A aproximação da relação do pesquisador com seu objeto de estudo e com o campo é longamente elevada como uma metodologia de pesquisa para a antropologia, pensamento este desenvolvido pelo antropólogo James Clifford (1988) que ressalta a importância da proximidade como forma de trazer mais autoridade na narrativa e mais legitimidade na pesquisa dado ao nível envolvimento. Apesar deste trabalho não ser uma etnografia, reconhecemos bons exemplos de metodologias em outras disciplinas de forma a nos inspirar e perceber como pode ser positivo a participação dos autores desta pesquisa com o objeto e os campos de estudo.

Por último, este estudo obteve um método qualitativo, sendo este, guiada de forma indutiva. John Creswell pondera em sua obra "Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto" algumas características de uma pesquisa qualitativa (2017, 2º edição), estando algumas delas presente neste trabalho, como: (a) o envolvimento dos pesquisadores com o campo e objeto de estudo; (b) buscam não desarmonizar o convívio natural do campo; (c) não há necessidades de uma pré configuração para os métodos de pesquisa a fim de não se limitar a um só caminho; (d) a pesquisa qualitativa tem um pensamento "complexo multifacetado; interativo e simultâneo" de forma que vários métodos de pesquisa podem ser aplicadas concomitantes e simultaneamente.

Considerações Finais

A pesquisa apresentada abordou a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no contexto da educação musical em instituições de ensino público em três municípios brasileiros, mapeando as principais leis, normativas e práticas vigentes. Este estudo analisou as normativas que regem três realidades distintas: escola municipal de educação básica em Uberlândia, escola federal de ensino médio técnico em Brasília e uma universidade pública em Campinas.

Inicialmente, o problema central do estudo era a insuficiência de informações disponíveis sobre a legislação brasileira que regula a acessibilidade para pessoas com deficiência na educação musical, porém o problema foi contextualizado com a Lei Brasileira de Inclusão, que estabelece direitos fundamentais de acessibilidade, bem como diretrizes para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. No desenvolvimento da pesquisa, durante as aulas na disciplina "MS108- Tópicos Especiais em Educação Musical - Processos de ensino e aprendizagem musical de alunos com deficiência" foi percebido que o grande problema não era a insuficiência de informações, mas sim a dificuldade de acessar e de pesquisar sobre o tema.

É possível constatar no site do planalto que a maioria das normativas voltadas para a inclusão e educação inclusiva são atualizadas anualmente, porém ainda é perceptível que algumas escolas possuem carência de estrutura adequada em muitas instituições, o que dificulta a implementação efetiva das práticas inclusivas. Além disso, não basta a lei estar atualizada, a promoção da inclusão educacional para pessoas com deficiência requer esforços colaborativos entre gestores, professores, familiares e a sociedade como um todo. A criação de ambientes educacionais acessíveis com infraestrutura adequada e profissionais capacitados é fundamental para garantir a equidade de oportunidades e o desenvolvimento dos estudantes.

Porém, como mencionado antes, a pesquisa faz parte de uma ação de extensão e ainda está em fase inicial. Os próximos passos vão além de entender as normativas: é necessário observar as instituições para conhecer os reais problemas entre a redação dos documentos e a prática, não apenas para identificar lacunas, mas também para propor soluções viáveis. Assim, o trabalho destaca a importância de iniciativas que promovam a formação docente, a disseminação de práticas inclusivas e o fortalecimento da consciência coletiva voltada para o desenvolvimento de ambientes educacionais mais acolhedores.

Referências

BERNARDI, Nubia. *Unicamp amplia atuação para promover acessibilidade nos campi.* Unicamp, 20 set. 2023. Disponível em : <https://unicamp.br/unic/noticias /2023 /09/20 /unicamp -amplia-atuacao -para -pro-acessível-nos -cam> Acesso: 28 Nov. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.* Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.* Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 jul. 2010.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.* Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 18 nov. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 18 nov. 2011.

BRASIL. *Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.* Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); dispõe sobre o exercício profissional de atividades em serviços essenciais; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 27 out. 2011.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento institucional*:2024-2030. Brasília, 2023. Instituto Federal; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1827/arquivos/download/PDI_2024-2030_p%C3%B3s_CS_-_Ajustado_-_Google.pdf> Acesso em: 04 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. *Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* MEC, SEESP. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/biblioteca-virtual/educacao-especial/temas-gerais/464-marcos-politico-legais-da-educacao-especial/file> Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Acordo de Metas e Compromissos MEC/SETEC*. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Guia para entender e combater o capacitismo: orientações práticas.* Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. 24 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-

br/assuntos/noticias/2024/janeiro/Guia_Capacitismo_03_11_23.pdf> Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Portal da Legislação. Brasília. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao> Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASÍLIA, Instituto Federal em Números. 2024. Disponível em: <https://ifbemnumeros.ifb.edu.br> acesso em: 04 dez 2024.

COMISSÃO ASSESSORA DE ACESSIBILIDADE DA UNICAMP. Resolução GR-015/2019, de 03 de abril de 2019. *Dispõe sobre a criação da Comissão Assessora de Acessibilidade da Universidade Estadual de Campinas*. Campinas: Unicamp, 2019.

CRESWELL, John W**.** *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. 344 p.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 22° Ed. São Paulo: Editora RT, 1997.

PIMENTEL, Mariana Couto; PIMENTEL, Susana Couto. Acessibilidade como um direito fundamental: uma análise à luz das leis federais brasileiras. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, v. 13, n. 1, p. 75-102, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Instrução Normativa SME N° 001/2011, de 20 de maio de 2011.* Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e revoga a Instrução Normativa SME N° 002/2008. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2011, p. 5-9. Disponível em: https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/3667.pdf Acesso em: 12 de nov. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Instrução Normativa SME N° 004/2019, de 23 de julho de 2019.* Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e revoga a Instrução Normativa SME N° 001/2011. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2019, p.5-8. Disponível em: https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/5669.pdf Acesso em: 12 de nov. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Instrução Normativa SME N° 006/2022, de 01 de dezembro de 2022.* Dispõe sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e organizações da sociedade Civil OSCs parceiras e revoga a Instrução Normativa SME N° 004/2019. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2022, p.11-19. Disponível em: https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/6498.pdf Acesso em: 12 de nov. 2024.

REPÚBLICA, Presidência da. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.* Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v.

SANTIAGO, Sílvia. *Unicamp amplia atuação para promover acessibilidade nos campi.* Unicamp, 20 set. 2023. Disponível em : https://unicamp.br/unic/noticias /2023 /09/20 /unicamp -amplia-atuacao -para -pro-acessível-nos -cam . Acesso: 28 Nov. 2024

SÃO PAULO (Município). Câmara Municipal. *Manual dos direitos da pessoa com autismo*. São Paulo: Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo, 2021. 104 p. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2021/11/Manual-dos-Direitos-da-Pessoa-com-Autismo.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

SÃO PAULO (Município). *O símbolo do Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. Portal da Prefeitura de São Paulo, 7 jun. 2018. Disponível em: https://capital.sp.gov.br/web/pessoa_com_deficiencia/w/noticias/288366#:~:text=O%20s%C3%ADmbolo%20do%20Transtorno%20do,07%20de%20junho%20de%202018.&text=Como%20o%20pictograma%20da%20%E2%80%9Cfita,cabe%C3%A7a%E2%80%9D%20e%20padr%C3%A3o%20de%20cores. Acesso em: 3 out. 2024.

UBERLÂNDIA. *Lei n° 12.209, de 26 de junho de 2015.* Aprova o plano municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Uberlândia, Uberlândia, 26 de jun. 2015, p. 1 - 73. Disponível em: https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/4675.pdf Acesso em: 12 de nov. 2024.

O ensino de violino e a musicalização, possibilidades e propostas pedagógicas

Ezequiel Francisco Sieba
Universidade Estadual de Campinas
ezequielsieba@gmail.com

Resumo. O presente artigo é um recorte de uma dissertação em fase de conclusão onde o autor busca investigar e refletir sobre a possibilidade da cooperação da musicalização com o ensino de violino para crianças na fase da educação infantil. A fundamentação metodológica está baseada em um recorte da revisão bibliográfica dos educadores musicais Dalcroze e Suzuki onde possam ser encontradas possíveis elementos musicais em consonância com a musicalização quem podem cooperar com a pedagogia do violino. O artigo tem como objetivo, apresentar uma parte dessa investigação e análises das metodologias existentes na área da pedagogia do violino que estão em consonância com o tema proposto. Como resultado parcial, o autor apresenta os trabalhos desenvolvidos pelas autoras Kênia Chantal e Keeyth Vianna que se mostraram de acordo com o tema da pesquisa. Para mais considerações sobre o tema, o autor convida professores a buscarem pesquisas que relacionem a pedagogia do instrumento com o campo de educação musical e incentiva professores a criarem suas próprias alternativas pedagógicas.

Palavras-chave. Pedagogia do violino, Musicalização, Educação musical na infância, Violino para crianças.

Title. **Violin teaching and musicalization, possibilities and a pedagogical proposal**

Abstract. This article is an excerpt from a dissertation in its final stages, in which the author seeks to investigate and reflect on the possibility of cooperation between musicalization and violin teaching for children in early childhood education. The methodological basis is based on an excerpt from the bibliographic review of music educators Dalcroze and Suzuki, where possible musical elements in line with musicalization can be found that can cooperate with violin pedagogy. The article aims to present part of this investigation and analyze the existing methodologies in the area of violin pedagogy that are in line with the proposed theme. As a partial result, the author presents the works developed by authors Kênia Chantal and Keeyth

Vianna that were in line with the research theme. For further considerations on the theme, the author invites teachers to seek research that relates instrument pedagogy to the field of music education and encourages teachers to create their own pedagogical alternatives.

Keywords. Violin pedagogy, Musicalization, Musical education in childhood, Violin for children

Introdução

Grande parte dos professores de instrumento têm experiência somente com o ato de tocar o seu instrumento e muitas vezes se veem inseridos em sala de aula sem preparo ou estudo especializado na docência. Por fim, acabam replicando o ensino tradicional ao qual foram submetidos pois não têm muito acesso a metodologias especializadas para o ensino do instrumento. A professora Rejane Harder descreve como isso geralmente acontece: "Tais professores acabam por recorrer, inconscientemente, aos mesmos procedimentos metodológicos utilizados por seus modelos no passado, ou seja, repetem o modo de ensinar de seus antigos professores de instrumento" (HARDER, 2003, p.40).

Esse tipo de ensino onde era replicado o que se aprendia de um professor ao outro, ao longo dos anos tem mostrado certa eficiência, porém, pode ser observado uma certa ressalva: quando o professor não consegue alcançar os objetivos com o aluno, alguns seguem o pensamento de que o aluno não tem o talento para determinado instrumento. No entanto, alguns autores defendem que todas as pessoas podem ter acesso ao estudo do instrumento e a habilidade para tocar pode ser construída (SUZUKI, 2008).

Nos dias atuais, para conseguir a atenção das crianças que estão cercadas de diversos estímulos visuais das telas (celular, televisão, computador), o professor precisa procurar ter uma boa didática, conhecer metodologias existentes sobre pedagogia do instrumento pois não basta somente fazer as crianças tocarem o instrumento.

Ensinar um instrumento é um trabalho complexo e precisa ser feito com muita cautela e responsabilidade, por isso o conhecimento do conteúdo a ser ministrado e o domínio da forma como ele será apresentado, ou seja, uma boa didática é fundamental e determinante para o bom desenvolvimento do estudante. O professor Paulo Bosísio nos diz que o professor de violino precisa conhecer sobre a pedagogia do instrumento, conhecer os princípios técnicos básicos e ter a capacidade de ser inventivo nas aulas.

(ROMANELLI; ILARI; BOSÍSIO, 2008). Cabe também ao professor buscar diferentes estratégias para que o ensino dialogue com a realidade do aluno, Sloboda também acrescenta que, para que haja um ensino de instrumento efetivo é necessário que o ambiente de aprendizagem seja direcionado para a aquisição das habilidades necessárias à performance. (SLOBODA, 2000).

A preparação para a prática docente é um ato que precisa ser pensando e considerado nos dias atuais. No Brasil existem poucas pesquisas na área da pedagogia do instrumento musical para crianças, a autora Camile reforça que "A busca pelo assunto ensino coletivo de violino com crianças entre 5 e 6 anos revelou a escassez de pesquisas e materiais sobre o assunto" (PINTO, 2017, p. 2). Em geral os professores tendem a trocar entre si os conhecimentos da sua prática pedagógica de maneira informal sem que estes tenham sido objeto de pesquisas teóricas mais aprofundadas.

A falta de material pedagógico de suporte sistematizado e elaborado que auxilie o professor de instrumento em seu trabalho, ou o desinteresse pela sua busca, pode levar o professor a ensinar apenas de forma intuitiva, experimentando alternativas que nem sempre lhe trarão resultados positivos. A pesquisa da professora Cristina Tourinho fala sobre a necessidade de que os professores registrem as soluções encontradas no dia a dia que fogem aos procedimentos tidos como "canônicos" do ensino tradicional do instrumento para que outros possam conhecê-las e utilizá-las:

> A área de execução musical no Brasil se ressente da ausência de trabalhos escritos que registrem as soluções encontradas por executantes e professores de instrumentos. Uma quantidade expressiva de intérpretes e professores ainda não vê como necessidade e de importância o fato de registrar e perpetuar por escrito o seu trabalho como docente ou executante e considerar a pesquisa sistemática não pertinente ao seu campo de ação (TOURINHO, 1998, p.197).

A musicalização como uma possibilidade de suporte ao ensino do violino

Com o advento da era digital, criou-se uma ideia de que uma pessoa deve produzir muito e de forma mais rápida possível (HAN, 2015), com isso muitos pais e alunos buscam um ensino musical que apresente resultados rápidos. O processo de construção e busca do conhecimento mais consistente às vezes fica para depois ou é negligenciado. Nesse cenário de urgência, em alguns projetos sociais e até mesmo escolas

de música brasileiras, algumas vezes, a compreensão das propriedades do som e vivência musical no corpo são ignoradas e o aluno passa diretamente ao estudo do instrumento. As aulas de musicalização são frequentemente confundidas com momentos de brincadeiras e lazer. Consequentemente, algumas dificuldades no estudo do violino podem ter sido causadas pela falta dessas vivências ou por deficiências no processo de formação, seja ele musical, cognitivo ou físico-motor.

Em virtude dessa problemática, refletir sobre uma possível cooperação da musicalização com a pedagogia do instrumento tornou-se o objetivo da dissertação da qual este artigo foi extraído. O presente artigo irá apresentar uma parte dessa investigação e reflexão sobre as metodologias existentes na área da pedagogia do violino, lançando sobre elas um olhar reflexivo através do campo da musicalização com o intuito de sugerir novas metodologias para professores que atuam nessa área.

Aliando o ensino do violino à musicalização, que em seus fundamentos, preza também pelo desenvolvimento cognitivo e físico-motor, o professor terá condições de reconhecer as dificuldades do aluno e conseguirá elaborar exercícios alternativos criando condições favoráveis ao preenchimento das lacunas do aprendizado.

Metodologia

Como metodologia para a sustentação da hipótese da possível cooperação da musicalização com a pedagogia do instrumento foram pesquisados na obra do educador Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), elementos concernentes à musicalização que possuem uma linha em consonância com as seguintes categorias: duração/pulsação/ritmo; altura/melodia; intensidade/dinâmica e prática de músicas da Cultura da Infância. Para a pesquisa bibliográfica em Dalcroze, delimitou-se um recorte de toda sua obra no livro; “O ritmo, a música e a educação” (2023), por ser a obra mais recente traduzida para o português da editora Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A obra do educador musical Shinichi Suzuki (1898-1998) também é uma importante fonte teórica para essa pesquisa, por ter sido pioneiro na educação com crianças pequenas no violino utilizando brincadeiras e músicas do universo infantil, metodologia essa que se assemelha muito às práticas utilizadas na musicalização e

também porque ele acreditava que toda habilidade pode e deve ser construída e treinada mediante os estímulos recebidos na primeira infância.

Serão apresentadas neste artigo as duas primeiras categorias que são resultados da pesquisa em andamento.

O encaminhamento da pesquisa

Em relação à categoria duração/pulsação/ritmo: Dalcroze pensava em uma educação musical fundamentada no ritmo e na audição. O ritmo é um elemento intrínseco à vida, ele está presente no andar, no falar, na nossa respiração e nos batimentos cardíacos, no entanto para o estudo musical é preciso ordená-lo, classificá-lo e colocá-lo em função da música. Dalcroze, propôs inter-relacionar o ritmo com os elementos: tempo, espaço e energia, com atividades de movimentação e gesto (MADUREIRA, 2008).

No aprendizado do violino é necessário que o movimento/gesto do braço direito também seja realizado em função da música: o ritmo pode ser determinado pelo movimento do antebraço, os sons longos ou curtos pela quantidade de uso do arco, e as diferenças de intensidade, pelo peso do braço sobre o arco friccionado nas cordas. Podemos assim fazer uma analogia da movimentação do braço do violinista com os três elementos que Dalcroze queria inter-relacionar; ou seja: o tempo com o movimento do antebraço, o espaço com a utilização da extensão do arco e a energia com o peso (e a velocidade) do braço sobre o arco friccionando as cordas.

Essa proposta de executar movimentos corporais em função da música também é encontrada na definição de musicalização apresentada pelo professor Madalozzo: a musicalização é um “Processo em que, com a sensibilização sonora, a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais, a partir de uma série de práticas ativas em que se envolve de maneira significativa” (MADALOZZO, 2019, p. 25). Ou seja, quando a criança atribui sentido aos conceitos musicais em uma atividade, podemos dizer que a sua movimentação foi em função da música.

Podemos encontrar o elemento concernente à musicalização que está em consonância com a categoria duração/pulsação/ritmo dentro da metodologia Suzuki na descrição da professora especialista em metodologia Suzuki, Marina Santos quando ela

sugere que as relações entre ritmo, corpo e movimento sejam trabalhadas através das músicas do repertório e com atividades lúdicas nas aulas coletivas.

> As aulas em grupo são complementação das aulas individuais e todos os alunos devem participar. Geralmente as músicas tocadas nessa aula fazem parte do próprio repertório dos livros do Método Suzuki, porém a aula tem caráter mais divertido e prazeroso, podendo o professor utilizar atividades e brincadeiras para envolver os alunos. Um exemplo é adicionar movimentos corporais enquanto tocam uma música (levantar perna, girar, abanar a mão) [...] (SANTOS, 2016, p. 26-27).

A autora acrescenta que o próprio Suzuki costumava fazer esse tipo de aula coletiva com brincadeiras e atividades corporais com o objetivo de estimular os estudos dos alunos por meio da socialização (SANTOS, 2016). O professor Suzuki afirmava que as crianças se divertem nas aulas coletivas e aprendem sobre pulsação, postura, sonoridade e o aprendizado acontece de forma natural umas com as outras.

> Uma vez por mês, pelo menos, todas as crianças da turma são convocadas e tocam juntas alegremente as peças que aprenderam até o momento. Através das aulas em grupo elas podem estudar efetivamente a pulsação, a postura correta, a sonoridade bonita, o equilíbrio sonoro, etc. Estas ocasiões são extremamente eficazes, especialmente para crianças pequenas, porque podem brincar e aprender com alunos avançados. De qualquer forma, as crianças gostam de tocar em um grupo e aprendem, inconscientemente, equilíbrio, ritmo musical e como fazer belos timbres com as crianças mais avançadas e excelentemente desenvolvidas. (SUZUKI, 1998, p.13. Tradução do autor).

De acordo com a descrição da professora Marina Santos, podemos comparar que a aula de violino em grupo, na metodologia Suzuki se assemelha com uma aula de musicalização, a diferença entre elas é o uso do violino. Portanto a categoria (duração/pulsação/ritmo) é desenvolvida nas atividades onde o professor faz aplicações para a técnica básica do instrumento. Nas aulas em grupo é o momento que um aluno aprende a ouvir o outro instrumento, aprende a se relacionar com o colega, aprende a tocar em conjunto, timbrar o seu som com o do colega, e tem a possibilidade de vivenciar os elementos musicais, ora com o instrumento, ora apenas com o corpo. Segundo Suzuki: “Através das aulas em grupo elas podem estudar efetivamente a pulsação, a postura correta, a sonoridade bonita, o equilíbrio sonoro, etc.” (SUZUKI, 1998, p.13).

Na segunda categoria, que trata das questões relacionadas à altura/melodia: Dalcroze acreditava que o desenvolvimento da escuta no aluno deve ser um dos principais alvos do professor e esse trabalho deve ocupar a maior parte do tempo. O aluno precisa

ser capaz de reconhecer fontes sonoras, sons graves e agudos, reconhecer tom e semitom. “Todo bom método de música deve estar baseado tanto na “audição” dos sons como na sua emissão. E, se as qualidades auditivas são rudimentares em um aluno, é preciso se aplicar em desenvolvê-las antes de começar o estudo da teoria” (DALCROZE, 2023, p. 50).

Podemos observar que é na segunda categoria: altura/melodia que a metodologia do professor Suzuki mais se apoia, pois, grande parte da metodologia é fundamentada na audição, na escuta diária dos repertórios, melodias e alturas de notas que a criança irá tocar. Segundo Suzuki:

> Outra característica especial do Método Suzuki é a importância de ter os alunos ouvindo as gravações diariamente. Isso é algo novo na história da educação musical, mas é um método simples e muito efetivo de desenvolver a sensibilidade musical superior. Por meio da escuta de gravações, as crianças aprendem tanto as peças que elas estão estudando naquele momento quanto as peças que elas estão se preparando para aprender. O ensino fica muito mais fácil e as crianças progridem de maneira muito mais rápida se elas já conhecem a melodia, ritmo e harmonia de uma peça antes de começar a estudá-la. (SUZUKI, 1993, p. 33)

A escuta diária das melodias que o aluno está estudando contribuirá com o desenvolvimento do ouvido interno. A criança, com o passar do tempo irá entender e estabelecer relações entre as alturas no movimento sonoro da melodia, conseguirá solfejar as melodias e terá um entendimento do ritmo e da harmonia. Esse processo auxiliará na memorização das melodias e no desenvolvimento técnico no instrumento. O professor poderá atentar-se muito mais ao ensino da técnica, já que as alturas dos sons já foram internalizadas e ao tocar, o aluno conseguirá relacionar o som produzido com o som internalizado e conseguirá fazer os ajustes necessários.

É importante ressaltar que, em relação à altura/melodia, para o bom desempenho no ensino do violino na fase da educação infantil deverá ser feito um preparo da audição. Uma vez que o violino não tem afinação fixa, o aluno deverá ser ensinado a entender as relações entre as alturas do som; ele precisa entender a ordenação das notas e, a partir de um som de referência, imaginar a altura da próxima nota, quer seja ascendente ou descendente, perceber se a nota produzida corresponde altura imaginada e corrigi-la caso necessário.

Nas aulas de musicalização a percepção da altura do som poderá ser desenvolvida com atividades e exercícios específicos que ajudam o aluno a interiorizar o som desejado. Geralmente os professores iniciam esse trabalho sensibilizando o ouvido das crianças para perceber os sons que as rodeiam e as diferentes fontes sonoras. Aos poucos vai-se ampliando essa percepção até chegar ao reconhecimento de sons graves e agudos. Esse trabalho poderá ser feito por exemplo; relacionando os sons com imagens ou utilizando objetos que possam ser manuseados que representem essas diferenças. É comum associar objetos como escadas, onde os degraus representam o subir e descer das alturas das notas, com o cantar melodias gesticulando o sobe e desce com os braços ou levantando e abaixando todo o corpo. Com isso, o processo de escuta interna ou interiorização de um som será aos poucos sendo desenvolvido.

Apresentação de dois materiais bibliográficos relacionados ao tema da pesquisa.

Como resultado parcial, o autor apresenta dois materiais existentes na área da pedagogia do violino desenvolvidos pelas autoras Kênia Chantal e Keeyth Vianna que se mostraram de acordo com o tema da pesquisa, pois foram encontradas neles algumas das categorias anteriormente relacionadas aos autores da fundamentação teórica.

A autora Kênia Adriane Pinto Chantal, possui mestrado em música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é maestrina e tem um trabalho expressivo na área de violino com crianças. Sua dissertação tem o título: “O ensino de violino no estágio pré-operacional: um estudo piloto sobre desenvolvimento técnico, com considerações da psicologia cognitiva e do desenvolvimento” (CHANTAL, 2007). Trabalho este, que colaborou com a criação de seu método, “Violino para os pequeninos” com dois volumes lançados em 2013.

No início do método, Kênia apresenta uma proposta de trabalho com os elementos da técnica básica e das partes do instrumento, postura correta, como pegar no arco e a colocação da mão esquerda. Ela declara: “Sem o intuito de trabalhar questões técnicas muito refinadas, foi selecionado um repertório adequado a esta faixa etária, considerando os aspectos físico-motor e cognitivo” (CHANTAL, 2013, p.9).

Foram encontradas as duas primeiras categorias: duração/pulsação/ritmo e altura/melodia no trabalho da autora Kênia Chantal. No segundo volume a autora insere

alguns elementos de leitura rítmica como traços longos e curtos, representando a duração dos sons. Mas já apresenta alguns símbolos tradicionais como a barra de compasso, barra final e barra de repetição.

Para a leitura melódica a autora apresenta canções onde os alunos acompanham a leitura de uma forma analógica, sem o uso do pentagrama, as notas mais graves estão escritas abaixo de uma grande linha e as notas agudas escritas na parte de cima. Uma partitura para acompanhamento ao piano está disponibilizada no método para uso durante as aulas e uma gravação deste acompanhamento é disponibilizada em CD para o aluno estudar em casa.

Figura 1 – Exemplo de leitura analógica, altura das notas.



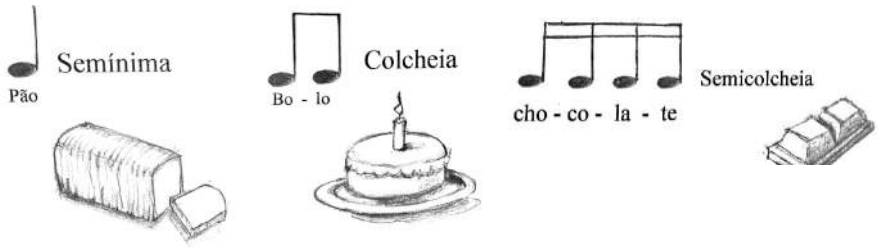
Fonte: Retirado do método “Violino para os pequeninos” da autora Kênia Chantal (2013).

O segundo trabalho é da autora Keeyth Annie Viera Vianna, formada em violino pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), cursou mestrado profissional que resultou na criação de um método de violino lançado em 2017 com o título, “As Aventuras Musicais de Aipim - O aprendiz de Violino”.

Trata-se de um método de iniciação musical de violino para crianças e um livro anexo com duetos para violino, ambos utilizando músicas da Cultura da Infância Brasileira. Introduz o conteúdo sobre a leitura musical da forma tradicional, no pentagrama com a execução dos exercícios em cordas soltas.

Foi encontrado a primeira categoria: duração/pulsação/ritmo, através da relação que a autora faz com recursos mnemônicos, onde associa a palavra pão (uma sílaba) com o ritmo lento e a figura musical (semínima), bo-lo (duas sílabas) com o ritmo médio e a figura musical (colcheia) e, cho-co-la-te (quatro sílabas) com o ritmo rápido e a figura musical (semicolcheia).

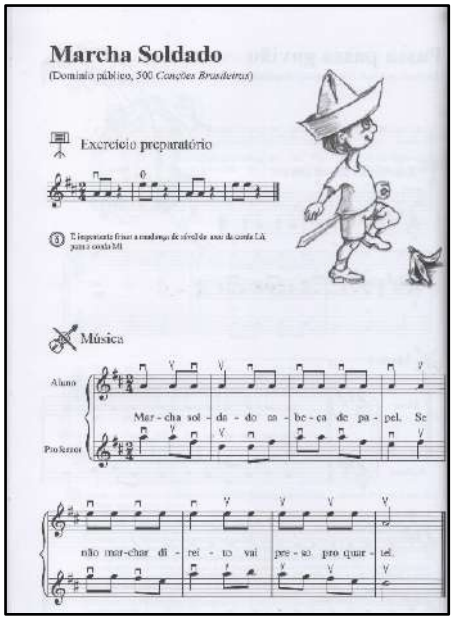
Figura 2 – Exemplo de recurso mnemônico utilizando figuras rítmicas.



Fonte: Retirado do método "As Aventuras Musicais de Aipim - O aprendiz de Violino" da autora Keeyth Vianna (2017).

O método apresenta uma progressão técnica gradual, iniciando com as cordas soltas Mi e La, nos ritmos simples de semínimas e colcheias. Apresenta três melodias de músicas da Cultura da Infância Brasileira para serem tocadas, na primeira linha do sistema pelo aluno, com cordas soltas e na segunda linha do sistema pelo professor. (Vide figura 3).

Figura 3 – Exemplo de partitura em pentagrama tradicional com parte de aluno e professor.



Fonte: Retirado do método "As Aventuras Musicais de Aipim – A Aprendiz de Violino" da autora Keeyth Vianna (2017).

Considerações finais

Durante a pesquisa da dissertação foi possível identificar que a musicalização tanto pode cooperar com a pedagogia do instrumento durante o processo de aprendizagem como antes mesmo dos estudos com o instrumento. Dalcroze acreditava que a musicalização, ou o estudo dos elementos musicais antes do estudo técnico do instrumento poderia auxiliar no posterior desenvolvimento instrumental. Ele sugere que a criança seja primeiro musicalizada para depois iniciar o estudo no instrumento, obtendo assim, bons resultados e progressos mais rápidos.

> A partir disso, não seria indicado "musicalizar" globalmente a criança antes de abordar os estudos instrumentais específicos? Tendo se tornado mais musical, o aluno faz em seguida progressos muito mais rápidos no instrumento. Não seria suficiente que uma criança começasse a tocar piano ou violino com a idade de 7 ou 8 anos? Neste caso, vamos tentar primeiro musicalizá-la desde a idade de 5 ou 6 anos pelos meios mais naturais sem esforço. (DALCROZE, 2023, p. 94 -95).

Com a observação da presença dos elementos concernentes à musicalização que possuem uma linha em consonância com as categorias duração/pulsação/ritmo e altura/melodia na pedagogia dos autores estudados, foi verificado que é possível haver uma cooperação da musicalização com as aulas de violino para crianças na fase da educação infantil, pois a musicalização apresenta atividades que trabalham esses elementos de uma forma mais leve, respeitado a faixa etária e o desenvolvimento infantil e ao mesmo tempo, abre possibilidade de introdução do violino nessas atividades. Observamos nos trabalhos das autoras Kênia Chantal e Keeyth Vianna, bons exemplos da possibilidade de integração violino-musicalização para crianças.

No artigo, o autor destacou a importância da musicalização, uma vez que as crianças atualmente vivem com muito mais estímulos visuais do que auditivos, e então, aconselha que os professores busquem soluções para mudar este cenário, fazendo com que as aulas de musicalização sejam atrativas, com atividades e estímulos diferentes, apropriados para a faixa etária e que desenvolvam a capacidade auditiva de ouvir e cantar. Conforme a professora e pesquisa Ligia Chiarelli nos orienta:

> Por isso, é fundamental fazer uso de atividades de musicalização que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir com atenção, analisando, comparando os sons e buscando identificar as diferentes fontes sonoras. Isso irá desenvolver sua capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção de sons (CHIARELLI, 2005, p. 4).

Desde que o professor tenha uma boa compreensão de que suas próprias práticas pedagógicas estão condizentes com a faixa etária dos seus alunos e em consonância com os fundamentos teóricos dos autores citados neste artigo (e obviamente de outros educadores consagrados), ele poderá inserir e/ou adaptar atividades de musicalização às necessidades musicais dos alunos de violino. A partir disto, o autor convida professores a buscarem pesquisas que relacionem a pedagogia do instrumento com o campo de educação musical e incentiva professores a criarem suas próprias alternativas pedagógicas.

Referências

CHANTAL, Kênia A. O ensino do violino no estágio pré-operacional: um estudo piloto sobre o desenvolvimento técnico, com consideração da psicologia cognitiva e do

desenvolvimento. Minas Gerais, 2007. Dissertação (Mestrado em música). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

CHANTAL, Kênia. Violino para os pequeninos: volume 1 e 2. Belo Horizonte: MG. Miguilim, 2013.

CHIARELLI, Lígia K. M. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Revista Recre@rte, nº3 Junho, 2005.

DALCROZE, Émile J. O ritmo, a música e a educação. Organização; Lilia Justi, Rodrigo Batalha. Tradução; Rodrigo Batalha. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2023.

HAN, Byung-chul. Sociedade do cansaço. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARDER, Rejane. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. Música Hodie, Goiânia, v. 3, nº1/2, p.35-43, 2003.

MADALOZZO, Tiago. A prática criativa e autonomia musical infantil: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização. Tese (Doutorado em música) – Setor de Ciências humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MADUREIRA, José R. Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da Rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PINTO, Camile Tatiana de Oliveira. Brincando de Violino. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXIII, 2017, Manaus. *Anais*. Manaus: ABEM, 2017. G.T. 2.

ROMANELLI, Guilherme; ILARI, Beatriz; BOSÍSIO, Paulo. Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 7-20, 2008.

SANTOS, Marina Maugeri. A motivação no Método Suzuki e a prática de professores capacitadores latino-americanos: um estudo sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2016.

SLOBODA, John A. Individual differences in music performance. Trends in Cognitive Sciences, EUA, v. 4, n. 10, p. 397-403, 2000.

SUZUKI, Shinichi. Educação é amor: o método clássico da educação do talento. Tradução Anne Corinna Gottberg, 3. ed. Santa Maria: RGS, Pallotti, 2008.

SUZUKI, Shinichi. How to teach Suzuki Piano. Los Angeles: Summy-Birchard Music, 1993.

SUZUKI, Shinichi. Shinichi Suzuki: His Spreeches and Essays. Miami: Summy-Birchard Music, 1998.

TOURINHO, Cristina. Espiral do desenvolvimento musical de Swanwick e Tilman: um estudo preliminar das ações musicais de violonistas enquanto executantes. In: XI Encontro Nacional da Anppom, Campinas: p. 197-200, Anais da ANNPOM: Belo Horizonte, 1998.

VIANNA. Keeyth. As Aventuras de Aipim. O Aprendiz de Violino. 1 ed. Brasília: DF. Musimed, 2017.

Música na cultura da infância brasileira e diversidade: possibilidades para o repertório na educação musical

Fernanda Peres Gilberti
Universidade Estadual de Campinas
fpgilberti@gmail.com

Juliana Muniz Villalba
Universidade Estadual de Campinas
julianamunizvillalba@gmail.com

Resumo. O repertório musical da cultura infantil brasileira é vasto e rico, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento musical das crianças desde os primeiros meses de vida. Acompanhando diferentes fases da infância, esse repertório de canções e brincadeiras permite que a criança vivencie elementos musicais através do movimento e da corporalidade, além do contato com a cultura do país. Este trabalho busca analisar essa diversidade musical brasileira a partir da Teoria de Aprendizagem Musical (MLT) de Edwin Gordon, a fim de compreender como ela pode influenciar aspectos auditivos e cognitivos do desenvolvimento musical das crianças. A pesquisa se baseia em uma revisão de literatura que abrange tanto o repertório tradicional da infância no Brasil quanto os princípios da MLT. Foram analisadas obras sobre músicas tradicionais brasileiras, como cirandas, baião e maracatu, e como essas interagem com a proposta de Gordon de acesso a um amplo vocabulário musical auditivo. A diversidade de ritmos, gêneros e formas musicais do Brasil contribui significativamente para o desenvolvimento da audiação, conceito central da MLT. A variedade de estímulos sonoros pode contribuir para a ampliação da capacidade das crianças de discriminar, compreender e internalizar os elementos musicais de maneira intuitiva, preparando-as para etapas mais avançadas do aprendizado musical. A incorporação do repertório brasileiro à prática educativa fundamentada na MLT possibilita valorizar a cultura local, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento integral das crianças. Essa integração potencializa o aprendizado musical e cultural, mostrando-se uma ferramenta valiosa para educadores e músicos que atuam na primeira infância.

Palavras-chave. Desenvolvimento musical, Educação musical na primeira infância, Music Learning Theory

Title. **Music in Brazilian Childhood Culture and Diversity: Possibilities for the Repertoire in Musical Education**

Abstract. The musical repertoire of Brazilian children's culture is rich, playing a crucial role in the musical development of children from the first months of life. Following different stages of childhood, this repertoire of songs and games allows the child to experience musical elements through movement and body, in addition to contact with culture. This work seeks to analyze this Brazilian musical diversity based on Edwin Gordon's Musical Learning Theory (MLT), in order to understand how it can influence auditory and cognitive aspects of children's musical development. The research is based on a literature review that covers both the traditional childhood repertoire in Brazil and the principles of MLT. Works on traditional Brazilian music, such as cirandas, baião and maracatu, were analyzed and how these interact with Gordon's proposal for access to a broad auditory musical vocabulary. The diversity of rhythms, genres and musical forms in Brazil contributes significantly to the development of audiation, a central concept of MLT. The variety of sound stimulation can contribute to expanding children's ability to discriminate, understand and internalize musical elements in an intuitive way, preparing them for more advanced stages of musical learning. The incorporation of the Brazilian repertoire into educational practice based on MLT makes it possible to value local culture, while promoting the integral development of children. This integration enhances musical and cultural learning, proving to be a valuable tool for educators and musicians working in early childhood.

Keywords. Musical development, Early childhood music education, Music Learning Theory

Introdução

A aprendizagem musical de bebês e crianças pequenas é crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O repertório musical da cultura da infância no Brasil é caracterizado pela diversidade e riqueza, simbolizada através de canções e brincadeiras sonoras tradicionais do país. Considerando a importância das experiências musicais para o processo de aprendizado musical desde o nascimento, conforme coloca Gordon (2013), neste trabalho buscamos relacionar aspectos da diversidade musical do repertório da cultura brasileira com o desenvolvimento musical na primeira infância a partir da abordagem teórica proposta por Gordon através da Music Learning Theory (MLT).

Primeira infância e cultura(s) brasileira(s)

A primeira infância é um momento fundamental para o desenvolvimento da criança a partir de suas experiências. Nesse contexto, encontramos um repertório musical que acompanha a criança e as fases de seu desenvolvimento durante toda sua infância, conforme pontua Silva (2016). Os primeiros contatos do bebê se dão através dos acalantos, canções que embalam a criança para dormir. Seguem-se as brincadeiras de contar dedinhos, de balançar e parlendas, sendo que ao longo da infância temos também brincadeiras de roda, corda, mão, de escolher, trava-línguas, quadrinhas, adivinhas e aquelas que acompanham brincadeiras. Todo esse repertório, que se amplia à medida que a criança cresce, se integra de forma natural ao cotidiano através da experiência lúdica e afetiva.

Essa integração da música permite que a criança vivencie corporalmente desde cedo elementos musicais como pulsação, ritmo, melodia, forma e harmonia através dos movimentos corporais associados às propostas das brincadeiras musicais (SILVA, 2016). Nesse sentido, os desafios crescentes do repertório musical se encontram alinhados ao desenvolvimento de habilidades como coordenação motora, memorização e linguagem em cada fase da infância. No contexto da educação musical, a incorporação desse rico repertório musical possibilita a proposta de experiências significativas de educação musical na primeira infância.

Ao abordar o desenvolvimento psicológico da criança, Wallon (2007) destaca a importância dos aspectos corporais e expressivos na interação desta com o mundo. Dessa maneira, as vivências musicais que se relacionam com dimensões sensoriais (como a visão, o tato e a audição), motoras e cognitivas, estabelecem uma relação sincrética da criança com meio, na qual diversos elementos adquirem importância, como pessoas, objetos, lugares, sonoridades e situações. Nesse sentido, essas experiências podem ser potencializadas através de propostas que considerem a relação entre aspectos afetivos e motores na forma da criança vivenciar e significar a música.

As músicas da cultura da infância no Brasil são marcadas por uma variedade de ritmos, gêneros, sonoridades e canções, como por exemplo a ciranda, o baião, o cacuriá e o maracatu (ANDRADE, 1972). Essa diversidade é observada em diferentes regiões do país e através da particularidade de suas manifestações musicais revelando a influência

de culturas formadoras de origem européia, africana e dos povos originários indígenas e também de costumes, histórias, linguagem, geografia, crenças religiosas e suas festas, entre outros aspectos.

Audiação na primeira infância

Assim como no processo de aprendizagem da língua materna, a aquisição de vocabulário musical na primeira infância segue uma sequência sendo o escutar a base, passando pelo processo de reprodução do som, finalizando com o processo de construir autonomamente um pensamento dentro da sintaxe musical (RODRIGUES, PARIZZI, 2020). Importante ressaltar que, apesar de existir uma sequência condutora, pode-se dizer que essas habilidades são desenvolvidas em um processo espiral, no qual elas são revisitadas e adensadas, muitas vezes acontecendo concomitantemente em diferentes níveis.

O processo de escuta é ativo e exploratório, desempenhando um papel central na aquisição da linguagem e da musicalidade. Desde os primeiros meses de vida, bebês não apenas ouvem sons ao seu redor, mas também os processam de maneira a identificar padrões e estruturas, mesmo em contextos complexos. Assim como ocorre na aquisição da linguagem verbal, onde o bebê é exposto a estruturas complexas da fala sem a expectativa imediata de reprodução, a exposição musical rica e diversificada é crucial (SCHROEDER, 2024).

No processo de reprodução, bebês e crianças pequenas começam a imitar de forma cada vez mais intencional, não apenas repetindo sons ou padrões musicais, mas também experimentando pequenas variações que indicam o início de um entendimento mais profundo. Essa imitação não é puramente mecânica; ela reflete o esforço da criança para compreender e participar ativamente de seu ambiente sonoro. A interação com educadores, familiares e outras crianças nesse estágio é fundamental, pois fornece modelos de fluência musical e incentiva a experimentação. Brincadeiras musicais, como jogos de repetição ou canções simples, facilitam essa transição do ouvir para o fazer, tornando o aprendizado lúdico e significativo.

Quando começam a improvisar e criar dentro de contextos tonais e rítmicos determinados, as crianças demonstram um pensamento musical mais estruturado e

autônomo (GORDON, 2013). Nesse estágio, elas não apenas reproduzem padrões ou sons, mas utilizam o conhecimento adquirido para explorar novas possibilidades musicais, revelando um nível mais avançado de audiação. Esse momento é especialmente significativo no desenvolvimento musical, pois marca a passagem da dependência de modelos externos para a capacidade de criar e expressar musicalmente de forma independente. A diversidade de estímulos sonoros e a liberdade para experimentar são essenciais nesse processo, oferecendo às crianças oportunidades de explorar sua criatividade e construir uma relação rica e significativa com a música.

Gordon, desenvolvedor da Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) faz um paralelo e diz que a audiação é para a música o que o pensamento é para a linguagem verbal (GORDON, 2012, p.9). Então, a audiação pode ser entendida como um processo de compreensão da música, mesmo que o som não esteja mais fisicamente presente. Rodrigues ainda complementa que "na capacidade de audiation o que está em pauta é uma compreensão intrinsecamente de ordem musical, seguindo uma lógica puramente musical" (RODRIGUES, 1998, p.17). É a partir da compreensão do processo de audiação e do processo de aquisição de vocabulário musical que Gordon propõe a Audiação Preparatória.

A aculturação é o tipo da audiação preparatória, onde a criança é imersa em um ambiente sonoro rico e diversificado. A criança absorve e reage aos sons ao seu redor de maneira intuitiva, semelhante ao que ocorre no aprendizado da linguagem verbal. A exposição constante a padrões musicais variados, como ritmos, melodias e tonalidades, cria uma base de referências sonoras. Essa etapa é crucial, pois o cérebro da criança começa a organizar e reconhecer estruturas musicais, mesmo que ela ainda não as reproduza. O papel do ambiente é essencial: quanto mais diversificado for o repertório oferecido, maior será o vocabulário musical interno que a criança construirá para as próximas etapas da audiação.

A imitação é o segundo tipo da audiação preparatória, caracterizada pelo início da reprodução sonora ativa intencionalmente musical por parte da criança. Neste estágio, ela tenta reproduzir os sons, ritmos e melodias que ouve. Para Gordon (2013) esse é o momento mais importante na audiação preparatória, já que a criança passa por uma transição saindo do egocentrismo e reconhecendo o mundo musical cultural ao seu redor, passando então a decifrar os códigos musicais que lhes são apresentados.

A assimilação marca o terceiro tipo da audiação preparatória e representa o momento em que a criança começa a internalizar os padrões musicais que ouviu e reproduziu, transformando-os em pensamento musical estruturado. Nesse estágio, ela já consegue não apenas imitar, mas também antecipar e prever os padrões sonoros, ajustando-se totalmente ou ritmicamente para criar suas próprias expressões musicais. A assimilação reflete uma compreensão mais profunda da música, permitindo que a criança comece a identificar contextos musicais (tonais, rítmicos ou harmônicos) e a responder a eles de forma independente. Atividades como improvisação vocal ou instrumental, dentro de contextos guiados, são fundamentais para estimular essa etapa. A partir da assimilação, a criança desenvolve uma relação mais autônoma com a música, demonstrando que os padrões sonoros internalizados durante a aculturação e a imitação se tornaram ferramentas cognitivas para a criação e a interpretação musical.

É importante destacar que, na primeira infância, o corpo e o movimento desempenham papéis fundamentais em todos os tipos de aprendizado. Mesmo que os processos de audiação envolvem dimensões psicológicas e cognitivas, eles estão intrinsecamente ligados às experiências corporais (GORDON, 2013). A vivência multissensorial é uma característica essencial do aprendizado nessa fase e não pode ser negligenciada, pois integra e potencializa o desenvolvimento das habilidades infantis de maneira integral.

Além disso, o papel da afetividade é essencial (VILLALBA, 2024). Experiências musicais carregadas de vínculos emocionais ajudam as crianças a se conectarem profundamente com os elementos musicais, promovendo a assimilação de padrões sonoros e a construção de um vocabulário musical. Brincadeiras corporais e interações lúdicas, como cantar acalantos ou participar de rodas de ciranda, ampliam as conexões entre movimento, som e emoção, reforçando o aprendizado musical através da exploração sensorial e do engajamento ativo. Assim, a imersão em um ambiente musical rico, afetivo e culturalmente relevante prepara as crianças para etapas mais avançadas de compreensão e criação musical.

A TAM e a importância da diversidade no aprendizado musical

A imersão musical desempenha um papel essencial no desenvolvimento da audiação, especialmente na primeira infância, quando as crianças estão mais abertas à

aquisição de padrões sonoros. Ele destaca que essa imersão deve ocorrer em um ambiente rico e variado, mediado por modelos fluentes na linguagem musical, que sirvam de referência para as crianças. Esses modelos, sejam educadores, familiares ou outros interlocutores, desempenham o papel de guias musicais, oferecendo padrões rítmicos e tonais que a criança pode absorver e internalizar. Gordon enfatiza que "as crianças podem experienciar ainda mais prazer e satisfação duradoura quando participam de atividades que promovem a compreensão musical" (GORDON, 2013, p. 24). Nesse contexto, a presença de adultos ou mediadores com competência musical é indispensável, pois suas interações podem garantir que a criança esteja imersa em experiências musicais consistentes. É a partir desse cenário que passa-se a compreender processos de discriminação e inferência musical, que compõe a Sequência de Aprendizado de Competências proposta pela TAM.

O processo discriminativo, segundo a Teoria de Aprendizagem Musical, é a etapa inicial e fundamental do aprendizado musical. Nesse estágio, a criança desenvolve a habilidade de identificar e comparar padrões tonais e padrões rítmicos, com e sem a associação verbal e posteriormente relacionando com escrita e leitura. Essa discriminação é construída por meio da repetição e da vivência em um ambiente musical rico e diversificado, onde a exposição a diferentes estruturas sonoras permite o desenvolvimento de uma percepção auditiva refinada. Atividades como ouvir, repetir e explorar contrastes musicais—por exemplo, tons graves e agudos ou ritmos rápidos e lentos—fortalecem essa habilidade. A discriminação não é apenas um processo mecânico; ela prepara a criança para compreender a organização interna da música, criando um vocabulário sonoro que servirá de base para a próxima etapa, o processo inferencial.

O processo inferencial, por sua vez, é a etapa em que a criança começa a utilizar as habilidades adquiridas no estágio discriminativo para prever, criar e interpretar musicalmente. Esse processo envolve a extrapolação de padrões conhecidos para contextos novos, promovendo a criatividade e o pensamento musical autônomo. A criança não apenas reconhece padrões musicais, mas também compreende como aplicá-los em improvisações, composições ou interpretações em diferentes contextos tonais e rítmicos. Para Gordon, a inferência depende diretamente da diversidade de experiências musicais vivenciadas, pois quanto maior a variedade de estímulos sonoros, maior será a capacidade da criança de criar e imaginar musicalmente (GORDON, 2013). Assim, o processo inferencial transforma o aprendizado musical em uma experiência ativa e dinâmica, onde

a criança não é apenas receptora, mas também construtora de seu próprio conhecimento musical.

É importante ressaltar que pontes podem ser feitas entre os processos discriminativos e inferenciais no decorrer de todo o processo, trazendo uma integração contínua que enriquece tanto a compreensão quanto a criatividade musical da criança. Essa interconexão permite que as habilidades de discriminação sejam constantemente reforçadas e aplicadas em contextos mais complexos. Ambos os processos dependem diretamente da variedade de experiências auditivas a que a criança é exposta e se complementam, formando uma espiral de desenvolvimento musical cada vez mais complexa e integrada. Entendendo esses dois processos, fica clara a necessidade de uma imersão musical diversificada nos contextos tonais e rítmicos.

Nesse cenário, observa-se que a rica diversidade de expressividades brasileiras pode ser uma boa forma de ampliar o vocabulário musical das crianças.

Conclusão

A análise da Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de Edwin Gordon no contexto da primeira infância destaca a importância da imersão musical rica, variada e mediada por modelos fluentes na linguagem musical. Os processos de audiação, desde a aculturação até a assimilação, e a transição entre os estágios discriminativo e inferencial, mostram como o aprendizado musical se desenvolve de maneira integrada e progressiva. A diversidade de estímulos tonais e rítmicos é essencial para que as crianças ampliem suas capacidades de percepção, criação e interpretação musical. Nesse sentido, o repertório brasileiro, com sua riqueza cultural e complexidade estrutural, oferece um cenário privilegiado para explorar e enriquecer o aprendizado musical infantil, integrando os elementos técnicos e afetivos que caracterizam o desenvolvimento musical na primeira infância.

Dessa forma, pesquisas futuras podem investigar como o repertório brasileiro pode ser integrado à prática educativa fundamentada na TAM, explorando suas contribuições para o desenvolvimento da audiação e para a formação de um vocabulário musical amplo. Estudos que mapeiem e analisem o impacto de gêneros como cirandas, baiões, maracatus e sambas no aprendizado musical das crianças podem oferecer novas

perspectivas para a educação musical e para a valorização cultural. Além disso, investigar como a diversidade musical brasileira pode ser aplicada em contextos escolares e comunitários, promovendo tanto o aprendizado técnico quanto a formação de identidade cultural, é um caminho promissor para ampliar o alcance e a relevância dessa abordagem. Essas pesquisas podem não apenas enriquecer o campo da educação musical, mas também contribuir para a preservação e disseminação do vasto patrimônio cultural brasileiro.

Referências

ANDRADE, Mário de. Ensaio sobre a música brasileira. 3. Ed. São Paulo: Martins; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1972.

GORDON, Edwin. A Music Learning Theory for Newborn and Young Children. Chicago: GIA Publications, 2013.

PARIZZI, Betânia e RODRIGUES, Helena. O bebê e a música. São Paulo: Editora Langage, 2020

RODRIGUES, Helena. Pequena crônica de rodapé na educação musical – reflexões a propósito da Teoria de Aprendizagem Musical. Boletim de Associação Portuguesa de Educação Musical, p.17, 1998.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. REVISTA DA ABEM, 17(21), 2014. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/235. Acesso em: 19 de Abril de 2024.

SILVA, L. F.. Características da música tradicional da infância brasileira. In: IX Encontro de Educação Musical da UNICAMP, 2016, Campinas - SP. Educação Musical e Tradições Populares no Brasil. Campinas - SP: UNICAMP, 2016. v. 1. p. 190-196.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Trad.: C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLALBA, Juliana Muniz. A teoria de aprendizagem musical de E.E. Gordon sob a luz da psicologia histórico-cultural de L.S. Vigotski: uma contribuição para a educação musical na primeira infância. 2024. 1 recurso online (191 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/23181. Acesso em: 6 dez. 2024.

O ensino musical e a integração voz e violão na canção popular brasileira: reflexões e aproximações

Ana Lis de Nobrega Marum
Universidade Estadual de Campinas
analismusica@gmail.com

Resumo. Este trabalho tem como objetivo refletir a respeito da integração voz e violão no contexto do ensino. Compreendendo a relação desta configuração musical com a canção popular brasileira, busca-se discutir algumas especificidades do ensino em música popular com a finalidade de contextualizar e elencar possíveis estratégias pedagógicas utilizadas em contextos de ensino que envolvem a voz e o violão. Além disso, este artigo apresenta uma proposta de atividade musical em voz e violão aplicando, a partir de trechos do repertório popular, as estratégias pedagógicas apontadas no esforço de colaborar no desenvolvimento de habilidades musicais específicas, como por exemplo, as demandas perceptivas e mecânicas acerca de questões polirrítmicas; assimilação da linguagem musical, dentro outros aspectos que se fazem presentes ao estudo de violonistas-cantores.

Palavras-chave. Ensino musical; Canção popular brasileira; Violão

Title. **Music Teaching and the Integration of Voice and Guitar in Brazilian Popular Songs: Reflections and Approaches**

Abstract. This paper aims to reflect on the integration of voice and guitar in the context of teaching. Understanding the relationship of this musical configuration with Brazilian popular music, it seeks to discuss some specificities of teaching popular music in order to contextualize and outline possible pedagogical strategies used in teaching contexts involving voice and guitar. Furthermore, this article presents a proposal for a musical activity in voice and guitar, applying, through excerpts from popular repertoire, the pedagogical strategies highlighted in an effort to contribute to the development of specific musical skills, such as perceptual and mechanical demands related to polyrhythmic issues; assimilation of musical language, among other aspects present in the study of singer-guitarists.

Keywords. Music teaching; Brazilian popular song; Guitar

Introdução

O violão cumpre um papel fundamental na história da canção popular brasileira. De acordo com Saraiva (2018, p.33) há, no Brasil, uma estreita ligação entre o violão e a canção, sendo este o principal instrumento para elaboração musical desta. Veloso (1997,

p.305) também aborda essa questão afirmando que "[...] o mais importante do violão brasileiro se passou nas revoluções aparentemente despretensiosas de autores-cantores que usavam o instrumento para "se acompanhar" do que no concertismo mais ou menos brilhante dos solistas."

Podemos considerar que o violão que acompanha o canto está presente em diversos campos, ora como uma ferramenta para quem faz canção, ora com a função de suporte harmônico para performances de artistas e muitas vezes como hábito cultivado sem pretensões profissionais e em ambientes coletivos como encontros, rodas de conversa, reuniões familiares, ou seja, locais que estimulam a comunicação oral que é, sem dúvidas, um meio pelo qual a canção se propaga. Sérgio Assad, violonista e compositor brasileiro, em entrevista à Saraiva (2018) ressalta a marcante presença da canção acompanhada pelo violão também em espaços de convívio familiar; segundo ele, o Brasil é a terra onde o canto é privilegiado e isso é visto nas rodas de reuniões de família onde ouve-se um pouco da música instrumental e depois as pessoas já começam a cantar (ASSAD apud SARAIVA, 2018, p. 33).

É provável que isso ocorra devido à grande popularidade e centralidade que a configuração voz e violão foi conquistando ao longo de sua história no país – especialmente no cenário da música popular urbana –, e porque o violão é um instrumento acessível pelo fato de ser capaz de apresentar, de maneira sintética, os principais elementos rítmicos, melódicos e harmônicos dos gêneros musicais.

A partir da compreensão da importância desta configuração musical para a canção popular brasileira, trataremos, neste trabalho, a respeito da integração voz e violão no âmbito do ensino partindo da observação desta configuração instrumental como uma ferramenta das abordagens pedagógicas. Refletiremos a respeito da aquisição de habilidade musicais a partir do ensino de canções populares brasileiras em voz e violão, no esforço de compreender o desenvolvimento de aspectos da compreensão musical partindo de práticas que considerem as especificidades do ensino da música popular.

Além disso, descreveremos, uma atividade em voz e violão elaborada a partir de trechos de uma canção popular brasileira e discutiremos a respeito da atuação da prática apresentada no desenvolvimento de habilidades musicais específicas, tais como: demandas perceptivas e mecânicas acerca de questões polirrítmicas e contrapontísticas

presentes na integração voz e violão; a apropriação da linguagem musical e a utilização do processo criativo como aparato para a compreensão musical.

Considerações sobre o ensino em música popular e a integração voz e violão

Ao abordarmos a música popular brasileira no âmbito do ensino é necessário que levemos em consideração como se dão as práticas de transmissão de saberes desta, localizando suas especificidades. Essa compreensão torna-se fundamental para que as estratégias pedagógicas correspondam ao contexto; para Couto (2009, p.100) compreender estes contextos que incluem a transmissão de conhecimentos, práticas, valores e filosofias, é imprescindível para uma atuação significativa do professor.

Podemos localizar, como aspectos associados ao aprendizado em música popular, o processo criativo, a escuta e a prática. Segundo Couto (2009) neste cenário musical estas atividades acontecem entrelaçadas entre si, já que

> [...] o tocar é o ato de explorar sonoramente um instrumento ou a própria voz, e o compor inclui diversas atividades criativas. A prática de ouvir encontra-se implícita nessas anteriores. Muitas vezes essas três atividades complementam-se, tornando, algumas vezes, difícil distingui-las." (COUTO, 2009, p.100)

No canto popular brasileiro – uma das principais partes deste estudo – este é um aspecto central, pois o aprendizado por meio da escuta e imitação atravessa a história desta prática musical. Segundo Piccolo (2006, p.4 apud CORUSSE, 2021, p.14) "[...] tal como outras manifestações da cultura popular, a interpretação da MPB tem sido aprendida e repassada de geração a geração. O cantor popular, na maioria das vezes, aprende seu ofício ouvindo e imitando." Mariz (2016, p.119) também reitera esta ideia quando afirma que os cantores populares se organizam "[...] numa relação quase genealógica com seus antecessores, num movimento dialético de citação, síntese e criação de novos paradigmas a cada nova fase da música popular."

Estes princípios que envolvem a transmissão oral, estão presentes também na história do violão brasileiro que, por sua vez, está imersa ao desenvolvimento da música popular urbana. Ao mencionar o exemplo de Meira – consagrado violonista e professor nascido na primeira metade do século XX – Sandroni (2000) descreve, a partir de relatos

de alunos do violonista, seu modo de ensino por meio de aulas organizadas como uma "roda de choro concentrada" que enfatizava as habilidades para um bom desempenho dentro de uma roda, tais como "[...] capacidade de transpor em tempo real, de acompanhar músicas que não se conhece especialmente bem, de improvisar contracantos nas cordas graves do violão (as famosas "baixarias") etc." (SANDRONI, 2000, p.7)

Estes breves apontamentos mostram que, a aquisição de habilidades musicais por meio do aprendizado em música popular necessita de elementos que fazem parte da constituição desta, depositando no "como-se-faz" uma estruturação pedagógica consciente de tal contexto. Neste sentido, os processos de compreensão musical citados aqui como a escuta, a imitação, o processo criativo, as práticas aurais, dentre outros, precisam ser levados em consideração para o bom desempenho das aulas.

Voz, violão e ensino: algumas estratégias pedagógicas

Percepção e imitação

A denominação tirar ou acompanhar "de ouvido" é bastante comum no universo da música popular e pode ser entendida como aprender uma nova música através da escuta e imitação, fazendo parte das práticas aurais definidas como "criar, atuar, lembrar e ensinar músicas sem o uso de notação escrita" (LILLIESTAM, 1995, p.195 apud COUTO, 2009, p.96).

O aprendizado por imitação é uma faculdade base da cultura humana (RIZZOLATTI; CRAIGHERO, 2044 apud FRITZEN e WOLFFENBUTTEL, 2024, p.3) e especificamente nos processos de aquisição de habilidades em música é uma ferramenta importante para a compreensão musical; segundo Tourinho "[...] aprendemos muito olhando e escutando os colegas e professores, os pais e os amigos, que nos servem de modelo e referência." (TOURINHO, 2003, p.80)

Entendendo que este processo pode ser abordado de várias maneiras e associando-o a aspectos da percepção musical, Freire (2015) elencou algumas categorias de imitação em articulação com a memória. De maneira sintética, estas se dividem em 1)

imitação longa; 2) imitação curta; 3) imitação operacional e 4) imitação espelho. A imitação longa está relacionada com a memória de longa duração e parte de um contexto de aprendizagem da macroestrutura para a microestrutura; já a imitação curta que está relacionada com a memória de curta duração, atua na apreensão de trechos musicais curtos. A imitação operacional, ligada à memória operacional, necessita do acesso e relação a uma quantidade de informações, e sendo assim, diferencia-se da memória de curto prazo porque depende "[...] da repetição imediata e da relação entre as informações que estão sendo armazenadas em tempo real" (FREIRE, 2015, p.10). Por último, o uso da memória sensorial de neurônios-espelhos busca reproduzir simultaneamente a informação apresente por meio da imitação e configura assim, a imitação espelho (FREIRE, 2015, p.9). Sendo assim, "[...] cada tipo de memória pode ser trabalhada por meio de um tipo de imitação, que irá promover uma forma específica de processamento da informação musical". (2011, p.17 apud FRITZEN e WOLFFENBUTTEL, 2024, p.4)

Portanto, quando tiramos uma música de ouvido no violão, por exemplo, estamos utilizando a memória operacional porque é necessário relacionar pequenas quantidades de informações e relacioná-las em tempo real, como por exemplo, acionar a escuta, a memorização e o reconhecimento harmônico de um trecho (Freire, 2015). Além disso, o elemento da imitação que combina a interação visual e auditiva – algo muito comum quando aprendemos por imitação, por exemplo, levadas no violão – é um elemento que parece ser "[...] o mais frequente dentro do contexto de aprendizagem musical" (BALTHAZAR: FREIRE, 2012, p.8-9 apud).

Portanto, no âmbito pedagógico a combinação destas estratégias e este melhor entendimento da articulação entre memória e imitação pode auxiliar nos processos de ensino que envolvem a percepção musical e assimilação de informações musical além de ser uma prática aliada e contextualizada ao ensino de música popular e às práticas em voz e violão das quais discorremos neste trabalho.

Técnica e processo criativo

Uma das problemáticas do ensino instrumental está no risco de reprodução de um modelo que determina o aspecto técnico-mecânico como uma finalidade. França e Swanwick (2002), apresentam este aspecto, localizando a técnica, desde o início do

aprendizado, com suporte para a compreensão musical quando afirmam que tal elemento deve ser encarado

> [...] como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros. Desde os estágios iniciais, essas habilidades devem ser abordadas gradativamente e à medida que se fizerem necessárias. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.14)

Além disso, ao que parece, uma abordagem puramente técnica pode deixar pouco espaço para a exploração e potencialização da capacidade crítica dos alunos. No contexto de formação de cantores popular, em depoimento à Mariz (2013), Regina Machado discorre sobre o assunto afirmando que

> só a abordagem técnica – e o fazer musical é cheio de abordagens técnicas – me parece que leva a um campo restrito de reflexão. A reflexão crítica, a ampliação do conhecimento artístico eu acho que é fundamental para o seu amadurecimento como pessoa. E acredito que isso interfere diretamente no seu cantar, porque interfere na sua capacidade de compreensão, interfere no seu amadurecimento para filtrar aquela canção e para se pôr a serviço dela (Regina Machado, apêndice 2, p. 281 apud MARIZ, 2013, p. 139-140)

Outro exemplo nesta mesma lógica, é de Carrasqueira (2011). O autor, ao discorrer a respeito da concepção de exercícios técnicos para o estudo de instrumentos musicais, faz uma crítica ao modelo mecanicista e, também propõe uma abordagem que priorize exercícios elaborados a partir de elementos da linguagem musical como escalas, intervalos e acordes que poderiam ser apropriados pelo intelecto do aluno e tocados de forma mais musical e menos mecânica. Segundo ele "[...] isso aconteceria se fossem explicados e trabalhados de uma forma criativa, mais artística, que quebrasse a monotonia e que estimulasse um pouco mais o uso do raciocínio e da sensibilidade." (CARRASQUEIRA, 2011, p.18)

Neste sentido, o próprio material musical do repertório pode ser um grande aliado no processo de aprendizagem, como por exemplo, ocorre no curso de Voz Popular da Unicamp, sob a orientação da professora dra. Regina Machado que "[...] busca referenciar suas ferramentas para o trabalho prático em sala de aula em trechos do repertório popular [...]." (MARIZ, 2016, p.121-122)

Ademais, práticas relacionadas ao processo criativo são estratégias pedagógicas fundamentais neste contexto. Como exemplo, a composição, que pode atuar como

ferramenta no desenvolvimento da compreensão a respeito do funcionamento dos elementos musicais porque "[...] permite uma relação direta com o material sonoro" (SWANWICK, 1979, p. 43). O estímulo ao processo composicional causa impactos relevantes na autonomia dos aprendizes:

> Trabalhando-se a partir da matéria-prima, pode-se "decidir sobre a ordenação temporal e espacial dos sons, bem como sobre a maneira de produzir os sons e o fraseado" (Swanwick 1994, p. 85). Assim, ela estende ao máximo o exercício da tomada de decisão expressiva, habilidade determinante no fazer musical. Compor é "uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões" (Swanwick 1992, p. 10). (FRANÇA e SWANWICK, p.9, 2002)

O estímulo a reflexão crítica e tomada de decisões expressivas que o processo composicional e as estratégias pedagógicas citadas podem proporcionar para o aprendizado de música, nos parece essencial dentro da abordagem proposta neste trabalho que procura abranger e considerar as especificidades do ensino de música popular.

Estas pontuações podem contribuir na ampliação do entendimento musical no sentido de não desconsiderar a técnica, mas considerá-la como uma das partes da engrenagem que movimenta a compreensão musical. E, além disso, agregar aos exercícios, não só o estímulo do desenvolvimento mecânico e técnico, mas também à criatividade, sensibilidade, e aproximá-los da realidade musical que cerca o aluno. Procuraremos levar em consideração estes elementos na elaboração da proposta de atividade musical deste trabalho.

Proposta de atividade musical

Baseada nas reflexões anteriores, descreveremos uma proposta de atividade musical em voz e violão que tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades musicais necessárias para tocar e cantar simultaneamente. Utilizando-se de elementos da canção popular brasileira, pretende-se dar ferramentas para que os estudantes possam desenvolver aspectos cognitivos musicais em questões presentes no contexto voz-violão como por exemplo, a percepção, a polirritmia, a coordenação motora, entre outros.

Esta atividade conta com variações que possibilitam ao aprendiz o desenvolvimento de aspectos perceptivos, criativos e mecânicos, atuando gradativamente em assuntos como a polirritmia e a introdução à criação de arranjo. Vejamos, na tabela abaixo, uma síntese da atividade e suas variações:

Tabela 1 – Síntese da atividade

ETAPAS	AÇÕES
I APROPRIAÇÃO DA CANÇÃO POR MEIO DA VOZ	Por meio da escuta, imitação e repetição, aprender um trecho de canção. O objetivo é assimilar a pulsação da música e a integração melodia e letra através da voz.
II VOZ E BAIXOS DO VIOLÃO	Após assimilado o trecho, aprender no violão também por imitação, uma sequência de baixos em cordas soltas que darão o suporte harmônico para o que está sendo cantado.
III VARIAÇÕES DE CÉLULAS RÍTMICAS	Apresentar outras possibilidades de rítmicas dentro da base harmônica já apresentada e assimilada pelo aluno. Neste momento algumas questões de polirritmia podem se fazer presente uma vez que as diferentes fórmulas rítmicas do violão podem cruzar com a rítmica cantada.
IV CRIAÇÃO DE NOVOS PADRÕES	A partir do repertório de variações rítmicas apresentado na fase anterior, o aluno deve construir a sua própria sequência de variações rítmicas a partir dos baixos já apresentados.

Etapa 1

Música: Alguém me avisou

Compositora: Dona Ivone Lara

Ano de gravação: 1981 – Álbum Sorriso Negro

Tonalidade: Lá Maior

Tessitura: 1 oitava

Andamento: 80bpm – 100bpm

Trechos a serem utilizados na atividade: [Eu vim lá, eu vim de lá pequeninho / mas eu vim de lá pequeninho / alguém me avisou pra pisar neste chão devagarinho / alguém me avisou pra pisar neste chão devagarinho] e [foram me chamar / eu estou aqui, o que é que há? / foram me chamar / eu estou aqui, o que é que há?].

As escolhas para esta atividade buscaram contemplar o repertório popular brasileiro por meio de um samba com repetições melódicas e de fácil memorização e assimilação. Além disso, a opção por uma extensão melódica em sua maioria concentrada e combinada com uma tonalidade que pudesse explorar os baixos em cordas soltas do violão, cumpre a finalidade de apresentar menos demandas técnicas e deixar o exercício acessível para estudantes que possam estar iniciando o aprendizado em voz e violão.

O primeiro passo da atividade é a escuta. Experienciar a escuta da gravação original – para já estabelecer parâmetros gerais da melodia e letra – conhecer sobre o gênero e a compositora, como uma introdução à prática, é uma importante ação de contextualização; após este primeiro momento a ideia é aprender por imitação num modelo onde o professor canta um trecho e o aluno repete, explorando a memória de curta duração. Estes trechos podem ser repetidos diversas vezes até que o aluno assimile e incorpore a canção e a pulsação. Para que o estudante internalize a pulsação, pode ser interessante a realização de ações que envolvam o corpo de maneira mais acentuada, como por exemplo, marcar as pulsações nos pés e/ou nas mãos, ou com outros movimentos corporais que possam vir a ser explorados pelo aluno no momento da atividade.

Etapa 2

A partir da segunda etapa, faz-se necessário tocar e cantar. A princípio uma sequência de baixos será adicionada ao canto e apresentada ao estudante. Esta sequência contará apenas com notas graves e soltas do violão pois a ideia é que seja possível realizar um exercício musical para um grupo de alunos que está, pela primeira vez entrando em contato com o violão e por isso com pouco domínio técnico; neste sentido, notas presas exigiriam uma série de ações técnicas que distanciariam o estudante do acesso rápido à esta experiência musical. Para tanto, simplificamos a harmonia dos trechos deste samba para funções harmônicas básicas de tônica, subdominante e dominante, da seguinte forma:

LÁ

Eu vim lá, eu vim de lá pequeninho

mas eu vim de lá pequeninho

RÉ MI LÁ

alguém me avisou pra pisar neste chão devagarinho

RÉ MI LÁ

alguém me avisou pra pisar neste chão devagarinho

LÁ

Foram me chamar

MI LÁ

__eu estou aqui, o que é que há?

LÁ

Foram me chamar

MI LÁ

__eu estou aqui, o que é que há?

[RÉ = corda 4 – casa 0]

[LÁ= corda 5 – casa 0]

[MI = corda 6 – casa 0]

Ao invés de tocar o acorde completo, o aluno tocará apenas a nota fundamental de cada acorde; sendo assim, tocará a nota LÁ para o acorde de A, a nota MI para o acorde de E7 e a nota RÉ para o acorde de D.

Da mesma maneira que na primeira etapa, a ideia é que todas as informações acima sejam apresentadas aos alunos por imitação; a localização dos baixos ao longo da letra pode estimular a percepção harmônica dos alunos e a localização das notas ao violão também demandarão da memorização que pode ser facilitada atrelando o trecho da letra aos momentos em que as fundamentais dos baixos se alteram. As notas dos baixos podem ser tocadas com o polegar com apoio (mão direita) em um único toque – apenas quando a harmonia se movimenta e a nota precisa ser alterada.

Etapa 3

Esta etapa consistirá em apresentar variações rítmicas a partir das fundamentais dos baixos e é um passo que exige uma boa assimilação dos anteriores, portanto, é necessário dar o tempo suficiente para que cada parte desta atividade seja incorporada pelo estudante.

A ideia desta parte, é que o professor crie um repertório de padrões rítmicos adaptados para serem tocados nos baixos do violão utilizando, de preferência, com figuras rítmicas comumente encontradas no contexto do samba; o material melódico utilizado para estas modificações rítmicas continuam sendo apenas as fundamentais dos acordes.

A partir das alterações rítmicas dos baixos, o campo textural do violão também será alterado, tornando-se mais ou menos preenchido a depender das figuras rítmicas tocadas. Além disso, essa etapa poderá apresentará com mais intensidade o aspecto da polirritmia já que o ritmo tocado ao violão pode diferenciar-se do ritmo cantado. Esta é uma oportunidade para que esta habilidade seja desenvolvida, uma vez que está presente de maneira intensa nessa configuração musical.

Vale ressaltar também que, mudanças texturais no violão podem alterar o diálogo com a voz sob a perspectiva do sentido ou seja, aspectos vinculados ao campo sonoro revelam o potencial de significação existente na conexão voz-violão e, ao alterar características sonoras podemos alterar também o modo de expressar a mensagem de uma canção. Marum (2024) ao analisar fonogramas em voz e violão apresenta alguns resultados, dentre eles

> [...] possibilidades de destaques e atenuações de aspectos linguísticos da canção por meio de intervenção rítmica do violão; as possibilidades de redimensionamentos de significação a partir da relação rítmica da instrumentação; o destaque de melodias vocais por meio de dobras melódicas realizadas no violão. Ou seja, um diálogo onde voz e o violão tem o potencial de redimensionar um ao outro. (MARUM, 2023, p.96)

Apesar de não aprofundarmos, nesta atividade, sobre questões que envolvem o potencial de significação entre voz e violão para com uma canção, faz-se necessário citá-lo aqui como um campo a ser explorado e levado em consideração quando falamos da voz e do violão no âmbito do ensino.

Etapa 4

A última etapa reunirá todos as variações rítmicas da etapa anterior para que o estudante, a partir deste repertório de variações, possa construir e organizar uma sequência rítmica própria.

A condução desta parte pode se dar a partir da elaboração no campo textural da integração voz e violão, introduzindo o aluno à uma experiência inicial de construção de arranjo e promovendo ao estudante tomadas de decisões musicais e autonomia, como citado anteriormente ao mencionarmos o processo criativo como ferramenta para compreensão musical.

Considerações finais

As reflexões sobre a integração voz e violão na perspectiva do ensino contidas neste trabalho, apresentam com ênfase a necessidade de que aspectos do ensino em música popular sejam pontuados e levados em consideração, já que, no Brasil, a história desta configuração musical tem uma profunda relação com a canção popular brasileira, reforçando a ideia de uma perspectiva que leva em considerações os contextos culturais nos quais essa formação instrumental e essa música se desenvolvem.

Vale ressaltar que este artigo é fruto de minhas inquietações e pesquisas acerca da integração voz e violão e que vêm trazendo reverberações ao meu trabalho enquanto professora de violão e voz. Portanto, procurei aqui, pontuar reflexões iniciais sobre o tema, vinculando-as à uma proposta de prática musical no esforço de colaborar e dialogar diretamente, sobretudo, com profissionais da área – como professores de violão e/ou voz – e demais interessados pelo tema.

Referências

CARRASQUEIRA, Antônio Carlos Moraes Dias. *Estudos criativos para o desenvolvimento harmônico do instrumentista melódico: uma contribuição para a formação do músico.* Tese de doutorado em Música. Universidade de São Paulo, 2011.

CORUSSE, Mateus Vinicius. *A pedagogia vocal no canto popular brasileiro: estética, técnica e formalização nas escolas técnicas e conservatórios públicos de São Paulo.* Tese de doutorado em Música. Universidade Estadual de Campinas, 2021.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, nº 21, 2002

FREIRE, Ricardo Dourado. Articulações entre imitação e memória nos processos de percepção musical. *In: A mente Musical em uma perspectiva interdisciplinar* (organizado por Antenor Ferreira Correa). Brasília: Editora UBN, 2015

FRITZEN, Jéssica Franciéli e WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. Imitação melódica, rítmica e afetivo-musical: a aprendizagem musical de bebês através da imitação e sistema de neurônios-espelho. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 49, p. 1-25. 2024

MARIZ, Joana. *Entre a expressão e a técnica:* a terminologia do professor de canto - um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo. São Paulo, 2013, 360f. Tese (Doutorado em Música). UNESP, São Paulo, 2013.

MARIZ, Joana. A voz que desabrocha, o canto que se constrói: perspectivas para o ensino de canto popular brasileiro. *Música Popular em Revista*, Campinas, ano 4, v. 2, p. 117-134. Jan-jun. 2016.

MARUM , Ana Lis de Nóbrega. *Voz, violão e sentido: uma discussão a partir de análises de composições e interpretações de cantoras violonistas brasileiras.* Dissertação de mestrado em Música. Universidade Estadual de Campinas, 2023.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. *Anais do IX Encontro Anual da ABEM*, 2000, p. 16-26.

SARAIVA, Chico. *Violão Canção:* diálogos entre o violão solo e a canção popular no Brasil. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

TABORDA, Márcia. *Violão e Identidade Nacional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 301 páginas.

TOURINHO, Cristina. Capítulo IV: O aprendizado aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades In: *DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo, SP: Moderna, 2003

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Perdão Emília! Transmissão Oral e Aural na Canção Popular. *In: Matos, Cláudia; Travassos, Elizabeth; Medeiros, Fernanda (Org). Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz.* Rio de Janeiro: 7letras, 2008, p. 249-267)

VELOSO, Caetano. *Verdade Tropical.* São Paulo: Companhia das letras, 1997.

Networked Music Performance: possibilidades e desafios para o ensino de música em tempo real e produção musical síncrona online no pós Covid-19

Tiago Varella Negreiros
Universidade Estadual de Campinas
Instituto Federal de Brasília
tiago.negreiros@ifb.edu.br

Resumo. Este estudo apresenta uma revisão bibliográfica atual sobre o desenvolvimento da produção musical síncrona online desde a pandemia de Covid-19. Além de traçar um breve histórico das tentativas de superar a latência, o artigo lança luz sobre os desdobramentos artísticos e técnicos de se fazer música de forma síncrona pela internet. Com o avanço de novas tecnologias, como a Inteligência Artificial e a conexão 5G, o atraso temporal gerado pela transmissão de dados tem diminuído significativamente. Entre os achados estão incluídos um relatório que avalia a evolução da qualidade da internet no Brasil ao longo de 2020, abrangendo desde os meses que antecederam a pandemia até o final daquele ano, a adaptação de aulas síncronas de bateria por meio de videoconferência e uma seleção de quatro obras musicais produzidas em rede. Nesse contexto, observa-se o surgimento de uma nova estética musical como resultado da imprevisibilidade do meio digital e, também, de um vasto potencial pedagógico a ser explorado.

Palavras-chave. Música, Educação musical, Educação a distância, Tecnologia, Performance musical em rede.

Networked Music Performance: Possibilities and Challenges for Real-Time Music Teaching and Online Synchronous Music Production in the Post-COVID-19 Era

Abstract. This study presents a current literature review on the development of online synchronous music production since the COVID-19 pandemic. In addition to outlining a brief history of attempts to overcome latency, the article highlights the artistic and technical developments of making music synchronously over the internet. With advancements in new technologies such as Artificial Intelligence and 5G connectivity, the temporal delay caused by data transmission has significantly decreased. Among the findings are a report assessing the evolution of internet quality in Brazil throughout 2020, covering the months leading up to the pandemic and its aftermath, the adaptation of synchronous drum lessons through videoconferencing, and a selection of four musical works produced in a networked environment. In this context, a new musical aesthetic has emerged as a result of the unpredictability of the digital medium, alongside a vast pedagogical potential yet to be explored.

Keywords. Music, Music Education, Distance Learning, Technology, Networked Music Performance

O que é Network Musical Performance (NMP) ou Performance Musical em Rede?

Network Musical Performance (Lazzaro e Wawrzynek, 2001) ou Performance Musical em Rede (tradução livre) acontece quando um grupo de músicos, presentes fisicamente em locais diferentes, interagem através de uma rede de comunicação para tocarem como se estivessem em uma mesma sala. Recentemente, a pesquisadora Rebekah Wilson (2020) escreveu sobre o tema com uma leve variação, Networked Music Performance. Lazzaro e Wawrzynek (2001) definem NMP como uma 'interação em tempo real por meio de uma rede de computadores que faz com que músicos em diferentes localidades performem (toquem) como se estivessem na mesma sala'. Aqui, o objetivo é ampliar o escopo sem entrar no mérito da diferença conceitual entre Performance Musical ou Produção Musical já que, por vezes, mesmo sem tocar um instrumento musical em um contexto tradicional, no meio digital, é possível interagir musicalmente com pessoas em diferentes localidades usando sintetizadores e instrumentos programáveis. Na realidade, a produção musical em rede se inicia quando computadores pessoais começam a ser programados para produzir sonoridades musicais digitalizadas e a transmitir esses dados via conexões telefônicas por meio dos primeiros modems. (Mills, 2007, p. 186)

História da produção musical e educação musical síncrona em rede

A interação musical à distância em tempo real, seja para fins artísticos ou pedagógicos, tem seu início na segunda metade do século passado em consequência da evolução da música eletroacústica e da música computacional. As primeiras performances musicais em rede são heranças das ações precursoras da 'League of Automatic Music Composers' - formado por Jim Horton, John Bischoff e Rich Gold - que viabilizaram o uso de computadores pessoais como instrumentos produtores de sonoridades digitais tais como o MIDI (Musical Instrument Device Interface), na década de 70. Aproximadamente 10 anos mais tarde, em 1986, surgiu o grupo *The Hub* - formado por Tim Perkins, John Bischoff, Chris Brown, Scot Gresham-Lancaster, Phil Stone and Mark Trayle -

responsável, no ano seguinte, em 1987, pelas primeiras performances com músicos interagindo à distância, em um evento sediado em Nova York. Três músicas haviam sido concebidas para reunir em rede um sexteto 'divorciado acusticamente mas unidos informacionalmente'. Três outras obras seriam 'tocadas independentemente' e combinadas com improvisações locais realizadas por cada grupo musical. (Mills, 2007, p.186 e 187)

No campo da educação musical, as primeiras experiências em tempo real aconteceram em virtude da implementação de um sistema de comunicação audiovisual em desenvolvimento no estado de Iowa. A tecnologia em fibra ótica permitia a transmissão contínua nos dois sentidos. Em 1995, os pesquisadores Rees and Downs descreveram uma transmissão realizada em 1993, na Universidade de Iowa (UNI), como um 'passo histórico' para a educação musical. Naquele momento, a UNI começava um curso de mestrado não presencial com duração semestral como aulas práticas remotas de instrumentos e também em formato *masterclass*, entre outras atividades. A rede de fibra óptica construída no estado no final da década de 70, com finalidades governamentais, foi direcionada para conectar e integrar escolas localizadas nas áreas rurais de Iowa. Essa nova tecnologia permitiu que professores lançassem mão de novas fontes de informação para a aula. Imagem, áudio, vídeos, textos e salas de aula remotas podiam ser compartilhados simultaneamente. No outono de 1993, os professores do departamento de música da Universidade Estadual de Iowa já ofereciam aulas remotas de harpa, trombone, clarinete e percussão. (Rees e Downs, 1995, p. 22 e 23)

Dentro das limitações, havia o fato do áudio ser transmitido como um walkie-talkie, ou seja, quando alguém transmitia o som, todos os demais microfones eram instantaneamente desligados. Ainda assim, tornou possível um ambiente, no meio digital, que reunisse em tempo real músicos separados geograficamente em contexto pedagógico. Um ano após o início das transmissões, em 1994, o professor da UNI Dennis Downs publica os primeiros resultados da iniciativa. As primeiras palavras dele em um artigo sobre aulas remotas de harpa são: 'Aulas de harpa televisionadas? Fantástico! A centenas de milhas distantes? Incrível! No ano 2000? Não. Agora mesmo!'. (Downs, 1994, p. 59)

Naquele trabalho, Downs descreve a experiência de quatro alunos que faziam aulas quinzenais de harpa por meio do sistema de telecomunicações adaptado para aulas remotas de música, em Iowa. No caso, a aposentadoria da professora de harpa criou a

necessidade de aulas remotas de instrumento em virtude da professora substituta indicada residir a centenas de quilômetros da cidade dos alunos. Uma entrevista realizada com a professora substituta de harpa e um questionário aplicado nos estudantes apresentaram questões centrais como: dificuldades enfrentadas, soluções encontradas, impressões sobre o processo e outros dados e números relevantes. Na entrevista, a professora salienta que não poder tocar e ouvir o aluno simultaneamente é uma das estratégias tradicionais de ensino comprometidas e sugere que apenas metade das aulas sejam televisionadas e a outra metade seja realizada presencialmente. Entre as perguntas respondidas pelos estudantes está o desejo de continuar ou não usando o método televisionado. Dois alunos responderam 'Sim', dois alunos responderam 'Talvez', ninguém respondeu 'Possivelmente não' ou 'Não'. Sobre a aula ser divertida, um estudante respondeu 'sim', um respondeu 'majoritariamente' e outros dois responderam 'não'. (Downs, 2000, p. 60 e 61)

Desde a inovadora experiência em Iowa, a educação musical à distância evoluiu muito no mundo e, particularmente, no Brasil. Durante a pandemia de Covid-19, em 2020, a necessidade de um ambiente virtual para se produzir, ensaiar e/ou lecionar música de forma síncrona mobilizou a classe artística e professores de música como nunca antes e promoveu uma reciclagem tecnológica obrigatória. Daniel Gohn (2020), professor do departamento de música da Universidade Federal de São Carlos, relembra os primeiros meses daquele ano:

> Todos foram forçados a atuar em esquema de ensino remoto emergencial, em geral priorizando o formato síncrono e tendo como base softwares projetados para a voz falada, apesar das deficiências já apontadas. Um novo quadro se desenhava, no qual professores e alunos teriam que se adaptar aos estudos mediados por meios tecnológicos, em tempo real. (Gohn, 2020, p. 157)

Especificamente sobre aulas práticas de instrumento online, Gohn antecipa desafios:

> As particularidades de cada instrumento musical são determinantes no resultado de aulas on-line, especialmente no que tange a atividades síncronas. Frente às mesmas condições tecnológicas, a intensidade e a gama de frequências produzidas por diferentes instrumentos interferem na transmissão de dados, possivelmente criando demandas de equipamentos adicionais. (Gohn, 2020, p. 159)

Evolução da latência e o impacto na produção musical em rede

A latência é o maior obstáculo para a produção musical em rede e ela não está restrita ao mundo virtual. Quando fazemos música juntos, mesmo em um mesmo ambiente, também há um lapso temporal entre a sonoridade que um músico produz e o momento que outro músico a percebe. A velocidade do som é de aproximadamente 344 m/s, isso significa que o som leva um segundo para percorrer cerca de 344 metros. Ou seja, o atraso na percepção aumenta três milissegundos a cada metro de distância entre os músicos. Em um contexto musical, segundo Rottondi et al. (2016, p. 8824), a latência máxima tolerada para a manutenção de um 'tempo comum' é estimada entre 20 e 30 milissegundos e corresponde a uma distância de aproximadamente nove metros. Em um palco sem equipamentos que compensem o afastamento entre os músicos (como um autofalante de retorno), passa a ser importante a presença do regente ou alguém que compartilhe visualmente a pulsação a ser seguida pelo grupo. Ainda assim, no universo musical, existem situações em que os atrasos excedem esses valores (20-30 ms) e acabam por integrar a estética da obra. É comum, por exemplo, desde o período Barroco, organistas se adaptarem a atrasos superiores a 50 ms em razão do tempo que levava entre a tecla ser pressionada e o som ser emitido pelo tubo.

Para quem está fazendo música em um ambiente virtual, compreender a latência é essencial. 'Latência é a soma de atrasos de tempo em uma rede de dados de computador. O atraso é produzido pela demora na propagação e transmissão de pacotes de dados dentro da rede'. (CONECTIVIDADE SIGNIFICATIVA: propostas para medição e o retrato da população no Brasil, 2024, p. 147) Em 2001, os pesquisadores John Lazzaro e John Wawrzynek realizaram experiências na Universidade da Califórnia e mostraram que a latência medida entre os *campi* da UC Berkeley e Stanford (no norte do estado da Califórnia), separados por aproximadamente 40 quilômetros, correspondia ao atraso entre dois músicos distantes 72 centímetros, algo muito próximo a realidade de um palco convencional.

De acordo com o relatório preparado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Tecnologia de Redes e Operações (Ceptro.br) e o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto (NIC.br) sobre o impacto da pandemia de Covid-19 na qualidade da Internet no Brasil, a latência observada está diretamente ligada ao desenvolvimento econômico e, por

consequência, infraestrutural da região. Na região Sudeste observa-se a menor latência do país, em especial, no estado de São Paulo, a média de 8,8 milissegundos registrada ao final de 2020. 8,8 milissegundos seria o equivalente a uma distância de 3 metros entre músicos em um mesmo palco, um desencontro praticamente imperceptível. No início da pandemia, no primeiro trimestre de 2020, São Paulo registrava uma média de 16 milissegundos, uma diminuição de quase 50%. À medida em que analisamos as regiões mais pobres, percebe-se uma diminuição na qualidade da internet e também uma maior latência. Na região Norte, a média das medições da latência chegou a 61,6 milissegundos, o dobro do tolerável, no mesmo período. No Ceará, a latência aumentou ao longo do primeiro ano da Covid-19. Saiu de 21.1 milissegundos no primeiro trimestre para 49,2 milissegundos no último trimestre do mesmo ano. Situações como essa precisam ser melhor investigadas e possivelmente são resultado da combinação de um número expressivo de novas conexões e pouco investimento em infraestrutura.

Um índice que também deve ser considerado ao analisar a qualidade da internet é o Jitter - a oscilação ou flutuação da latência ao longo do tempo. Ela também é medida em milissegundos e quanto mais próxima de 0, mais previsível é a conexão. No relatório do Ceptro, o Jitter dentro do estado de São Paulo passou de 2.27 milissegundos para impressionantes 0,42 milissegundos. Nesse mesmo período observou-se a mesma tendência para todas as regiões do país, como é possível observar nas figuras 1 e 2.

A figura 1 mostra a evolução da qualidade da internet em 10 estados brasileiros ao longo do primeiro ano da pandemia de Covid-19, 2020, considerando cinco indicadores (velocidade de download, velocidade de upload, latência, jitter e perda de pacote) ao longo dos quatro trimestres do ano.

Figura 1:



1º - PRÉ PANDEMIA (31/01 a 29/02)
2º - 1-3 MESES DE PANDEMIA (01/03 a 31/05)
3º - 4-7 MESES DE PANDEMIA (01/06 a 31/08)
4º - 7-10 MESES DE PANDEMIA (01/09 a 31/12)

		DOWNLOAD	UPLOAD	LATÊNCIA	JITTER	PERDA DE PACOTE
SP	1º	27.2Mbps	12.3Mbps	16ms	2.27ms	0%
	2º	36.7Mbps	18.5Mbps	13.8ms	0.6ms	0%
	3º	42.64Mbps	21.11Mbps	12ms	0.54ms	0%
	4º	52Mbps	27.7Mbps	8.8ms	0.42ms	0%
MG	1º	19.6Mbps	13.27Mbps	27ms	1.57ms	0%
	2º	19.6Mbps	13.1Mbps	25ms	1.01ms	0%
	3º	25.9Mbps	15.7Mbps	23.8ms	0.93ms	0%
	4º	27.4Mbps	18.2Mbps	23.1ms	0.75ms	0%
SC	1º	22Mbps	10.4Mbps	27.8ms	1.65ms	0.5%
	2º	27Mbps	10Mbps	22.3ms	0.42ms	0%
	3º	26Mbps	12.2Mbps	21.7ms	0.37ms	0%
	4º	27.2Mbps	15.5Mbps	21ms	0.3ms	0%
RJ	1º	19.2Mbps	11.3Mbps	23ms	1.56ms	0.5%
	2º	18.7Mbps	10.1Mbps	20.6ms	1.4ms	0%
	3º	23.8Mbps	12.9Mbps	19.4ms	1.2ms	0%
	4º	25.7Mbps	15.7Mbps	18.9ms	1.1ms	0%
CE	1º	20.9Mbps	14.4Mbps	21.1ms	2.87ms	0%
	2º	22.9Mbps	16.4Mbps	49.3ms	1ms	0%
	3º	25Mbps	18.5Mbps	52.7 ms	0.88ms	0%
	4º	30.3Mbps	23.2Mbps	49.2ms	0.73ms	0%

		DOWNLOAD	UPLOAD	LATÊNCIA	JITTER	PERDA DE PACOTE
GO	1º	25.2Mbps	9.87Mbps	23ms	1.56ms	0.5%
	2º	20.3Mbps	11.4Mbps	29.4ms	1.21ms	0%
	3º	23.1Mbps	16Mbps	33.2ms	1.1ms	0%
	4º	28.6Mbps	19Mbps	30.7ms	1ms	0%
PA	1º	14.5Mbps	10.8Mbps	43.6ms	3.57ms	0%
	2º	16Mbps	9.4Mbps	62.3ms	0.9ms	0%
	3º	24.5Mbps	13.2Mbps	53ms	0.7ms	0%
	4º	31.9Mbps	28Mbps	58.3ms	0.47ms	0%
DF	1º	25.5Mbps	8.9Mbps	28.6ms	1.66ms	0%
	2º	27.5Mbps	9.2Mbps	26ms	1.02ms	0%
	3º	29.3Mbps	9.4Mbps	26ms	1ms	0%
	4º	34.7Mbps	10.9Mbps	22.6ms	0.78ms	0%
ES	1º	19.8Mbps	10.2Mbps	24.3ms	2.72ms	0%
	2º	14.9Mbps	8.5Mbps	31.8ms	1.1ms	0%
	3º	18.8Mbps	9.6Mbps	27ms	1ms	0%
	4º	20.7Mbps	10.6Mbps	25.7ms	0.88ms	0%
BA	1º	9.9Mbps	9Mbps	47.9ms	1.97ms	1%
	2º	10.5Mbps	7.6Mbps	40.5ms	1.1ms	0%
	3º	12.5Mbps	9.5Mbps	39.3 ms	1ms	0%
	4º	14.8Mbps	10.5Mbps	38.1ms	0.68ms	0%

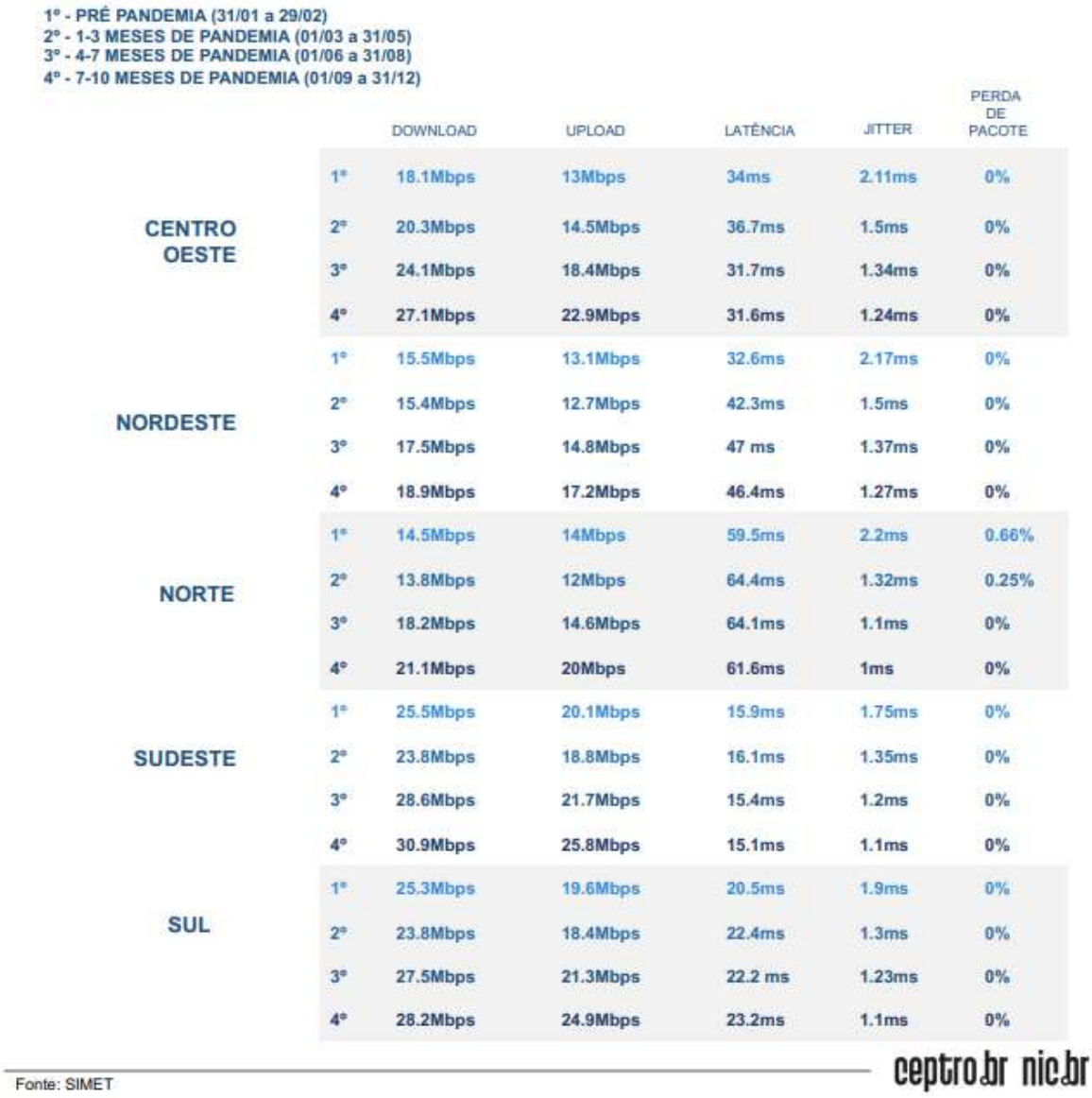
Fonte: SIMET

ceptro.br nic.br

Fonte: Centro de Estudos e Pesquisas em Tecnologia de Redes e Operações (Ceptro.br) e Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto (NIC.br)

A figura 2 mostra a evolução da qualidade da internet nas cinco regiões brasileiras ao longo do primeiro ano da pandemia de Covid-19, 2020, considerando cinco indicadores (velocidade de download, velocidade de upload, latência, jitter e perda de pacote) ao longo dos quatro trimestres do ano.

Figura 2:



1º - PRÉ PANDEMIA (31/01 a 29/02)
2º - 1-3 MESES DE PANDEMIA (01/03 a 31/05)
3º - 4-7 MESES DE PANDEMIA (01/06 a 31/08)
4º - 7-10 MESES DE PANDEMIA (01/09 a 31/12)

		DOWNLOAD	UPLOAD	LATÊNCIA	JITTER	PERDA DE PACOTE
CENTRO OESTE	1º	18.1Mbps	13Mbps	34ms	2.11ms	0%
	2º	20.3Mbps	14.5Mbps	36.7ms	1.5ms	0%
	3º	24.1Mbps	18.4Mbps	31.7ms	1.34ms	0%
	4º	27.1Mbps	22.9Mbps	31.6ms	1.24ms	0%
NORDESTE	1º	15.5Mbps	13.1Mbps	32.6ms	2.17ms	0%
	2º	15.4Mbps	12.7Mbps	42.3ms	1.5ms	0%
	3º	17.5Mbps	14.8Mbps	47 ms	1.37ms	0%
	4º	18.9Mbps	17.2Mbps	46.4ms	1.27ms	0%
NORTE	1º	14.5Mbps	14Mbps	59.5ms	2.2ms	0.66%
	2º	13.8Mbps	12Mbps	64.4ms	1.32ms	0.25%
	3º	18.2Mbps	14.6Mbps	64.1ms	1.1ms	0%
	4º	21.1Mbps	20Mbps	61.6ms	1ms	0%
SUDESTE	1º	25.5Mbps	20.1Mbps	15.9ms	1.75ms	0%
	2º	23.8Mbps	18.8Mbps	16.1ms	1.35ms	0%
	3º	28.6Mbps	21.7Mbps	15.4ms	1.2ms	0%
	4º	30.9Mbps	25.8Mbps	15.1ms	1.1ms	0%
SUL	1º	25.3Mbps	19.6Mbps	20.5ms	1.9ms	0%
	2º	23.8Mbps	18.4Mbps	22.4ms	1.3ms	0%
	3º	27.5Mbps	21.3Mbps	22.2 ms	1.23ms	0%
	4º	28.2Mbps	24.9Mbps	23.2ms	1.1ms	0%

Fonte: SIMET

ceptro.br nic.br

Fonte: Centro de Estudos e Pesquisas em Tecnologia de Redes e Operações (Ceptro.br) e Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto (NIC.br)

Repertório

Aqui estão alguns exemplos de músicas que ilustram empiricamente a evolução da produção musical em rede, destacando o expressivo aprimoramento técnico alcançado nos últimos anos. A pandemia de Covid-19 impulsionou o interesse por esse tema, dando espaço para novas tecnologias voltadas à prática musical geograficamente distribuída,

além de possibilitar o aprimoramento de outras já existentes, que agora contam com conexões mais eficientes e o suporte de recursos acessíveis, como a Inteligência Artificial. O isolamento serviu como um catalisador: forçou boa parte da humanidade a se aproximar das tecnologias digitais, a incorporá-las, seja no âmbito pessoal, seja no profissional.

A sequência de exemplos a seguir ilustra essa trajetória: começa com as primeiras tentativas de se fazer música pela internet, representada pelo grupo pioneiro The Hub (Exemplo 1 - The Hub, festival de Rotterdam, 2004), segue com uma obra concebida originalmente para performance tradicional e adaptada para o ambiente digital (Exemplo 2 - *In C*, de Terry Riley, 1964), apresenta uma obra pensada para ser tocada em rede e usa a latência como elemento estético (Exemplo 3 - *Latency Canons*, Ray Lustig, 2013) e, por fim, revela o potencial da performance online nos dias de hoje com uma canção executada por músicos separados por mais de mil e quinhentos quilômetros de distância (Exemplo 4 - *Creep*, Radiohead, performance divulgada pelo canal JackTrip no Youtube). Em resumo, essas obras mostram como a prática musical em rede não apenas superou obstáculos técnicos, mas também iniciou a busca por novas possibilidades criativas, facilitando a colaboração em um cenário globalizado.

1. The Hub no DEAF 04 Festival em Rotterdam (2004)
   https://zkm.de/en/media/videos/once

2. *In C* (Terry Riley)
   https://www.youtube.com/watch?v=u7IErSweXpk

   Essa obra minimalista composta em 1964 pelo norte americano Terry Riley para uma formação indefinida foi tocada simultaneamente nos dois campi da renomada Juilliard School em março de 2023. Músicos em Nova York interagiram em tempo real com colegas a sete mil quilômetros de distância, em Tianjin (China).

3. *Latency Canons* (Ray Lustig)
   https://www.youtube.com/watch?v=sFNXrbSCLWE

   Estreada em abril de 2013, *Latency Canons* explora a latência como característica central da obra. Uma orquestra de câmara e quatro quartetos de cordas remotos são projetados simultaneamente para o público criando contrapontos a partir dos atrasos gerados na transmissão.

4. Creep (Radiohead)
   https://www.youtube.com/watch?v=G4qzR08A0e0

   Dane e Andrew tocando a música Creep da banda Radiohead por meio da plataforma de videoconferência Jacktrip. O vocalista está em Portland, Oregon e o guitarrista em Los Angeles, California - aproximadamente 1.500 quilômetros distantes um do outro.

Considerações Finais

É importante pontuar que, diferente do que muitos possam pensar, a necessidade de criarmos alternativas virtuais para a performance musical presencial não está vinculada exclusivamente a possíveis desastres naturais ou pandemias globais. Como foi mostrado aqui, no caso das aulas de harpa na Universidade de Iowa, a aposentadoria de um docente gerou uma demanda inesperada e a solução, mesmo que temporária, estava no universo digital. A educação à distância, por exemplo, é uma modalidade de ensino que certamente pode se beneficiar incorporando inovações tecnológicas que tentam recriar digitalmente a presencialidade. Pessoas com mobilidade reduzida ou com outras deficiências podem encontrar na produção musical remota um caminho possível para se expressar artisticamente com outros músicos sem necessariamente compartilhar o mesmo ambiente físico. As aplicações da NMP no campo artístico e pedagógico são diversas e devem se ampliar bastante nos próximos anos.

Outra questão a se salientar são os impactos que fatores socioeconômicos causam na implementação de alternativas digitais. Tanto aspectos mais amplos, como a infraestrutura da internet na região, como também aspectos mais específicos, como, por exemplo, a conexão e até os equipamentos disponíveis para o músico no final dessa conexão, interferem diretamente no resultado final. Ou seja, além de todas as incertezas observadas no ambiente virtual, é fundamental garantir a boa qualidade possível em todas as etapas do processo. Isso significa, na prática, que é dispendioso e excludente considerando a desigualdade observada no Brasil. Ainda assim, considerando todos os desafios e obstáculos, ter como alternativa um ambiente virtual funcional para a prática e para o ensino de música não é um sonho distante, já é uma realidade.

Referências Bibliográficas

ARANGO, Julián J. *Network Music: criação e performance musical colaborativa no âmbito das redes de informação*. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Orientador: Fernando Henrique de Oliveira Iazzetta. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-05112014-100111/. Acesso em: 13 nov. 2024

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Conectividade significativa [livro eletrônico]: propostas para medição e o retrato da população no Brasil*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR; tradução Ana Zuleika Pinheiro Machado. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2024.

CREEP. Radiohead. Jacktrip Labs. Performance online, 13 jan 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G4qzR08A0e0.. Acesso em: 20 nov. 2024.

DOWNS, Dennis; LINDQUIST, Ellen. Harp lessons by telecommunication. *American String Teacher*, v. 44, n. 2, p. 59-62, maio 1994. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1177/000313139404400223. Acesso em: 27 nov. 2024.

DOWNS, Dennis A; REES, Fred J. Interactive Television and Distance Learning. *Music Educators Journal*, v. 82, n. 2, p. 21-25, set. 1995.

GOHN, Daniel. Aulas on-line de instrumentos musicais: novo paradigma em tempos de pandemia. *Revista da Tulha*, v. 6, n. 2, p. 1-17, dez. 2020. Disponível em: https://www.periodicos.usp.br/revistadatulha/article/view/170749/167927. Acesso em: 13 nov. 2024

IN C. Terry Riley. The Juilliard School, The New Series. Performance telemática em colaboração com a Tianjin Juilliard School. Nova York, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u7IErSweXpk. Acesso em: 20 nov. 2024.

LATENCY CANONS. Ray Lustig. Performance telemática entre a Symphony of Northwest Arkansas e colaboradores. Arkansas, 27 mai 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sFNXrbSCLWE. Acesso em: 20 nov. 2024.

LAZZARO, John; WAWRZYNEK, John. A case for network musical performance. *Proceedings of the 2001 International Workshop on Network and Operating Systems Support for Digital Audio and Video (NOSSDAV)*. Port Jefferson, Nova York, 2001. DOI: 10.1145/378344.378367

MILLS, Roger. Dislocated Sound: A Survey of Improvisation in Networked Audio Platforms. In: *Proceedings of the 2010 Conference on New Interfaces for Musical Expression* (NIME 2010), Sydney, Australia, 15-18 junho 2010, pp. 186-191. Disponível em: https://nime.org/proceedings/2010/nime2010_186.pdf

ROTTONDI, C.; CHAFE, C.; ALLOCCHIO, C.; SARTI, A. An overview on networked music performance technologies. *IEEE Access*, v. 4, p. 8823-8843, 2016. DOI: 10.1109/ACCESS.2016.2628440

SOUZA, Hugo L. G.; ARAÚJO, Gustavo A. M.; NEGREIROS, Tiago V.; SILVA, Juliana R. F. Formação de bandas online na perspectiva dos professores de uma instituição federal

de ensino, pesquisa e extensão. In: *XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Evento online. Abem, 2021. Disponível em: https://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/772/708. Acesso em: 27 nov. 2024.

WILSON, Rebekah. Aesthetic and technical strategies for networked music performance. *AI and Society*, 2020. DOI: 10.1007/s00146-020-01099-4

Campos de atuação de professores habilitados em música nas redes públicas de Educação Básica da Região Metropolitana de Campinas: uma pesquisa documental

Thalita Samara Pôrto de Oliveira
Unicamp
samara.tha@hotmail.com

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Unicamp
aamendes@unicamp.br

Resumo. O objetivo principal deste artigo é identificar municípios da Região Metropolitana de Campinas onde professores habilitados em música podem atuar no âmbito da Educação Básica. Os objetivos específicos incluíram identificar os cargos na área da arte, os pré-requisitos para a atuação nesses cargos e os municípios que contratam professores especialistas para atuarem na Educação Infantil. Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma pesquisa documental, utilizando editais de concursos, editais de processos seletivos e planos e estatutos de carreira do magistério público dos municípios, acessados por meio virtual. Foram identificados ao todo 22 cargos na área da arte nas prefeituras da Região Metropolitana de Campinas. Professores licenciados em música atendem ao pré-requisito para atuar em 13 prefeituras da Região Metropolitana de Campinas. Dentre essas 13 prefeituras, apenas 6 oferecem a possibilidade de atuação para professores especialistas na Educação Infantil. Apesar das legislações, ainda existem contextos que não oferecem componentes curriculares específicos, como é o caso da arte, principalmente no Ensino Fundamental nos anos iniciais e na Educação Infantil. Além disso, algumas prefeituras da Região Metropolitana de Campinas ainda não adequaram seus editais para a contratação de professores habilitados em outras linguagens artísticas que não sejam a educação artística ou artes.

Palavras-chave. Música na Educação Básica. Legislação educacional. Formação de professores.

Title. **The Areas of Activity of Music-Qualified Teachers in Public Basic Education Networks in the Campinas Metropolitan Region: A Documentary Research**

Abstract. The primary objective of this article is to identify municipalities within the Campinas Metropolitan Region where music-qualified teachers can be employed in the context of basic education. The specific objectives included identifying positions in the arts field, the qualifications required for these positions, and the municipalities that hire specialist teachers for Early Childhood Education. To achieve these objectives, a documentary research methodology was employed, utilizing public examination announcements, selective process notices, and teaching career plans and statutes from local governments, all accessed online. A total of 22 positions in the arts were identified across municipalities in the Campinas Metropolitan Region. Music-licensed teachers meet the qualifications to work in 13 municipalities in the region. Of these 13 municipalities, only 6 offer the possibility of hiring specialist teachers for Early Childhood Education. Despite existing legislation, certain contexts still do not offer specific curricular components, such as the arts, particularly in the early grades of Elementary Education and in Early Childhood Education. Furthermore, some municipalities in the Campinas Metropolitan Region have yet to revise their recruitment notices to include the hiring of teachers qualified in other artistic disciplines beyond Art Education or the Arts.

Keywords. Music in Basic Education. Educational Legislation. Teacher Preparation.

Introdução

Após a homologação da Lei 11.769 em 2008, que incluiu a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular arte, estados e municípios brasileiros começaram a se organizar para se adequarem a essa normativa nas etapas e modalidades da Educação Básica. Hoje, temos em vigor uma nova legislação (Lei 13.278), que, além da música, inclui as artes visuais, o teatro e a dança como parte do componente curricular arte. Apesar disso, por não haver uma legislação que trate especificamente sobre os requisitos para contratação de professores na área das artes, podemos ver diferentes formas de interpretação das legislações nas diversas regiões do Brasil, onde existem prefeituras que contratam professores de diversas áreas da arte para atuarem na rede pública, ao passo que, em outros contextos, o requisito é um diploma específico, principalmente em Artes visuais/Educação Artística.

Essa foi uma das questões que afetou a escolha do local de coleta de dados da pesquisa de mestrado em andamento, que investiga o planejamento em música para a Educação Infantil e as orientações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Para isso, o intuito era realizar um estudo de caso com professores de música que atuam na

Educação Infantil na rede pública de Campinas. Porém, nos deparamos com outra questão: não são todos os municípios brasileiros que ofertam, na etapa da Educação Infantil, o componente curricular arte com professor especialista, e esse é o caso da Prefeitura Municipal de Campinas.

Assim, iniciamos uma busca por informações a respeito dos municípios da Região Metropolitana de Campinas a fim de responder à seguinte pergunta: Quais são os possíveis campos de atuação nas redes públicas de Educação Básica dos municípios da Região Metropolitana de Campinas para professores habilitados em música? Diante disso, o objetivo principal do artigo era identificar municípios da Região Metropolitana de Campinas onde professores habilitados em música podem atuar no âmbito da Educação Básica. Os objetivos específicos incluíam: a) listar os cargos na área de arte na rede pública da Região Metropolitana de Campinas; b) identificar os pré-requisitos para a atuação nesses cargos; c) localizar os municípios que contratam professores especialistas para atuarem na Educação Infantil.

Para alcançar esses objetivos, foi adotada a pesquisa documental, que é desenvolvida a partir de diversos tipos de materiais e, diferentemente das pesquisas bibliográficas, não possui análises e discussões científicas (GIL, 2002, p. 45). De acordo com Gil (2002, p. 88), a pesquisa documental, além de possuir materiais em diversos tipos de formatos, pode exigir a consulta em variados tipos de arquivos. No caso do presente artigo, foram selecionados planos e estatutos de carreira do magistério, editais de concurso público e processos seletivos mais recentes de cada município da Região Metropolitana de Campinas, e a busca foi feita em materiais disponíveis na internet.

A música no currículo da Educação Básica no Brasil e seus desafios

A música é parte fundamental em diversas culturas e impacta o âmbito da educação em diversos contextos. Apesar disso, nem sempre teve destaque no currículo escolar. No Brasil, a música foi incluída de forma oficial no currículo da Educação Básica em 1874, por meio do decreto nº 1.331-A (FONTERRADA, 2005, p. 194). Após isso, houve outros marcos importantes, como o canto orfeônico[123] por meio do decreto n.

[123] Vale destacar que o "canto orfeônico existe no Brasil desde 1912 e foi implementado principalmente em escolas do Estado de São Paulo pelo compositor João Gomes Junior [...]" (MATEIRO; ILARI, 2016, p. 29))

19.890 de 1931 sob responsabilidade de Villa Lobos. De acordo com Fonterrada (2005, p. 198), foi substituído pela disciplina Educação Musical em 1960, ainda com influência do canto orfeônico devido à formação dos professores.

Em 1971, a música perde espaço na Educação Básica, quando começa a se tornar parte da atividade de Educação Artística, dando início também à polivalência no ensino de artes. Mateiro (2006, p. 117) relata que os professores que tinham formação musical, apesar de privilegiarem o enfoque em sua área de formação, faziam tentativas de aplicar atividades voltadas para outras áreas. Entretanto, os profissionais que não tinham formação em música focavam apenas nas outras áreas artísticas.

Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, a atividade de Educação Artística passa a ser o componente curricular arte, tornando-se também obrigatória na Educação Básica. Oliveira e Penna apontam que

> Pelo trajeto histórico que as áreas das artes passaram, no qual houve uma significativa predominância das artes plásticas, garantir que cada modalidade artística tivesse um espaço próprio no componente curricular arte tornou-se um embate que esses campos começaram a travar. (OLIVEIRA; PENNA, p. 12, 2019)

Em 2008, tivemos uma conquista para a área da música com a já citada Lei 11.769, que inclui a música como conteúdo no componente curricular arte. Hoje, com a Lei 13.278, a música, as artes visuais, o teatro e a dança são as linguagens que constituem esse componente curricular (BRASIL, 2016). A inserção dessas quatro linguagens é positiva no sentido de abrir espaço para que professores com formação nessas diferentes áreas atuem na Educação Básica.

Apesar disso, existem questões ainda latentes, como a atuação, que, em muitos contextos, permanece polivalente, mesmo que haja uma formação específica para cada uma das linguagens que compõem esse componente curricular. Além disso, há a forma como esse componente é oferecido nas etapas da Educação Básica, visto que alguns municípios não contratam professores especialistas para atuar nas etapas do Ensino Fundamental (anos iniciais) e na Educação Infantil, e os requisitos para a contratação de professores também diferem dependendo do município. Penna (2015) indica que

> A legislação educacional estabelece, há mais de trinta anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, esta presença da arte no currículo escolar

> tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade. (PENNA, 2015, p. 120)

De acordo com Oliveira e Penna (2019)

> [...] o texto da Lei 13.278/16 [...] pode permitir uma leitura polivalente, com a interpretação de que um só professor contemple essas várias áreas. Como não há maiores definições quanto à formação específica desse professor – o Artigo 2º refere-se vagamente à 'necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente' –, nem tampouco do modo como esse componente será desenvolvido na escola, seria necessária uma normatização mais clara para sua realização na prática escolar [...]. (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 13)

No cenário atual, ainda persiste essa ambiguidade e a possibilidade de diferentes interpretações da legislação quanto ao ensino de arte, e isso fica claro quando analisamos diferentes editais de concurso e processos seletivos promovidos pelas prefeituras municipais e estaduais no Brasil. Del-Ben (2016), em uma pesquisa realizada por meio de editais de concursos públicos para cargos na área da arte, nos municípios do estado do Rio Grande do Sul, indica que poucos dos editais analisados exigiam o diploma de licenciatura em música para a atuação nos cargos. Houve uma recorrência maior de termos como "educação artística" e "artes". Em relação ao conteúdo programático cobrado pelos editais, predominavam conteúdos relacionados às artes visuais e ao teatro. Assim, a autora conclui que

> no âmbito dos editais analisados, a docência de música na educação básica, apesar das determinações legais, não tem sido tratada em suas especificidades em termos de conteúdos, sejam os da formação do professor, sejam aqueles a serem desenvolvidos na sua atuação junto aos alunos nas escolas. (DEL-BEN, 2016, p. 561)

Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular nos ajudam a entender como a arte deve ser abordada no currículo escolar, projetos pedagógicos e planejamentos para a sala de aula. Esses documentos trazem objetivos de aprendizagem para as quatro linguagens, o que pode fortalecer a visão do ensino polivalente das artes. Figueiredo e Meurer ressaltam que

> A polivalência para as artes ainda se encontra fortemente arraigada nas concepções curriculares e nas práticas de ensino de artes nas escolas brasileiras nos dias de hoje e, de certa forma, tem amparo legal, considerando que a legislação vigente outorga liberdade e autonomia aos sistemas educacionais. (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 518)

Os autores relatam ainda que, apesar dos sistemas de ensino, em sua maioria, adotarem esse ensino polivalente, as diretrizes para a formação de professores "estabelecem normativas para cursos de licenciatura específicos para cada linguagem artística" (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 518).

Outro desafio apontado por Penna (2015, p. 134) está relacionado às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, onde muitos municípios não oferecem um espaço próprio para as disciplinas específicas, como é o caso da arte. Fica, portanto, a cargo dos professores unidocentes trabalhar essas linguagens, seguindo as orientações dos documentos oficiais. Isso torna a questão ainda mais complexa, visto que já é um desafio para professores com formação específica abordarem as quatro linguagens. Para professores sem formação específica, isso se intensifica, porque, como aponta Penna (2015, p. 134), não são todos os cursos de pedagogia que incluem em seu currículo uma abordagem consistente das linguagens artísticas.

Por isso, ainda é necessário o investimento em legislações que tragam mais clareza a esses tópicos e na formação continuada, tanto de professores de arte quanto de profissionais unidocentes. No próximo tópico, abordaremos a coleta de dados e análise dos dados, onde perceberemos que essas questões ainda permanecem e são explicitadas por meio dos planos de carreira e editais de concurso e processos seletivos dos municípios que compõem a Região Metropolitana de Campinas.

Coleta de dados e resultados

De acordo com informações contidas no site do governo do estado de São Paulo, a Região Metropolitana de Campinas foi formada em 2000 e é composta por 20 municípios, sendo eles: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo (EMPLASA, 2018).

A coleta de dados da pesquisa foi realizada inicialmente através de uma busca rápida pela internet por editais de concursos públicos e processos seletivos mais recentes de cada município. Após isso, foi feita uma verificação nos diários oficiais dos municípios para identificar esses editais. Foram selecionados os nomes dos cargos de docência na

área da arte, os pré-requisitos para a atuação nesses cargos e informações a respeito da etapa de atuação para a qual os cargos eram direcionados. Não foram encontrados editais de concurso e processo seletivo com cargo para professor de arte da Prefeitura Municipal de Pedreira.

Foi realizada uma busca nos planos e estatutos de carreira do magistério público para entender os campos de atuação de professores de disciplinas específicas dos municípios onde não se obteve informação a respeito das etapas de atuação previstas para o professor de arte nos editais analisados. A Tabela 1 abaixo apresenta um apanhado com o nome dos cargos.

Tabela 1. Relação de cargos na área da arte nas Prefeituras da Região Metropolitana de Campinas

Cargo	**Prefeitura**	**Quantidade**
Professor de Educação Básica 2/ PEB II – Artes	Americana, Itatiba, Engenheiro Coelho, Morungaba, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse	6
Professor de Educação Básica II/ PEB II - Arte	Artur Nogueira, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Cosmópolis	6
Professor Titular de Educação Básica II I- PTEB II Música	Holambra	1
PTEB II - Artes	Holambra	1
Professor de Música	Hortolândia	1
Professor II- Professor de Educação Artística	Hortolândia, Valinhos, Vinhedo	3
Professor Docente II Artes	Indaiatuba	1
Professor Municipal II – Arte	Sumaré	1
Professor Adjunto II – Artes	Campinas	1

PEB II – Música	Cosmópolis	1
Total:		22

Fonte: Editais de concurso e processos seletivos dos municípios da Região Metropolitana de Campinas.

Obtivemos como resultado um total de 22 cargos na área da arte na rede pública da Região Metropolitana de Campinas. Podemos observar que três prefeituras (Holambra, Hortolândia e Cosmópolis) possuem, além do cargo para professores de Arte, um cargo específico voltado para professores de música. Outro ponto a se observar é que a maioria dos cargos é classificada como Professor II, e, com base nos planos de carreira dos municípios, o cargo de Professor de Educação Básica II está relacionado a professores que ministram aulas em disciplinas específicas nos diferentes componentes curriculares e na educação especial. Nas Tabelas 2, 3 e 4, são apresentados os pré-requisitos para a atuação nos cargos na área da arte.

Tabela 2. Relação das prefeituras que especificam a linguagem de formação nos requisitos de atuação

Prefeitura	Requisito
Artur Nogueira	Curso superior completo de licenciatura plena em Pedagogia ou curso superior de licenciatura plena em Educação Artística.
Campinas	Licenciatura plena em Educação Artística ou Artes ou Artes Plásticas ou Artes Visuais.
Monte Mor	Licenciatura plena em Educação Artística ou em Arte.
Nova Odessa	Ensino Superior Completo (Licenciatura Plena em Arte).
Santa Bárbara D'Oeste	Ensino Superior Completo com Licenciatura Plena em Artes.
Sumaré	Licenciatura Plena em Educação Artística ou Artes ou Formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente.
Hortolândia	Curso Superior Completo com Licenciatura Plena em Educação Artística ou Curso Superior Completo com Licenciatura e Habilitação Específica em Artes ou Educação Artística.
Hortolândia	Curso Superior Completo com Licenciatura com Habilitação Específica em Música.

Fonte: Editais de concurso e processos seletivos dos municípios indicados na tabela.

Na Tabela 2, vemos que 7 das 20 prefeituras cobram o diploma especificando as áreas Educação Artística, Arte, Artes, Artes Visuais e Artes Plásticas. Em relação à Prefeitura de Sumaré, o trecho "ou formação superior em área correspondente" nos permite inferir uma aceitação de diplomas de outras linguagens entre os requisitos. No caso da Prefeitura de Hortolândia, para o cargo de Professor de Música, é solicitado o diploma em música, visto também que esse cargo é voltado para uma linguagem específica. Então, apesar das normativas, algumas prefeituras ainda não se adequaram para receber professores graduados em outras linguagens (música, teatro, dança), mesmo que o conteúdo programático dos editais apresente elementos relacionados a essas linguagens.

Tabela 3. Relação das prefeituras que não especificam a linguagem de formação nos requisitos de atuação

Prefeitura	Requisito
Americana	Ensino Superior Completo com Licenciatura Plena na Área de Atuação.
Cosmópolis, Engenheiro Coelho	Licenciatura Plena com habilitação específica.
Holambra	Formação em nível superior completo, com licenciatura plena e habilitação específica, para diversos componentes curriculares e/ou formação em área correspondente, e/ou complementação pedagógica, nos termos da legislação vigente.
Jaguariúna	Licenciatura Plena com Habilitação Específica em área própria ou Formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente.
Morungaba	Curso Superior em Licenciatura de Graduação Plena, com habilitação em área própria.
Paulínia	Graduação em curso superior de licenciatura plena em disciplinas específicas das áreas do currículo das escolas da rede municipal de ensino de acordo com a legislação vigente.
Valinhos	Ensino Superior Completo (Licenciatura) + habilitação específica na Área ou outra graduação correspondente às áreas de conhecimentos específicas do currículo, com complementação pedagógica nos termos da legislação vigente, reconhecido pelo MEC.
Vinhedo	Curso Superior de Licenciatura Plena na área curricular exigida.

Fonte: Editais de concurso e processos seletivos dos municípios indicados na tabela.

Observa-se, através da Tabela 3, que 9 das 20 prefeituras não especificam a linguagem de formação exigida, utilizando termos como “habilitação específica”, “habilitação em área própria” e “disciplinas específicas do currículo”. Dessa forma, é

possível concluir que professores formados em uma das quatro linguagens previstas pela LDB têm a possibilidade de atuar nessas prefeituras.

Tabela 4. Prefeituras que incluem as quatro linguagens previstas pela LDB nos requisitos de atuação

Prefeitura	Requisito
Indaiatuba	Ensino Superior na Área Especifica de Artes ou Habilitação Específica de nível superior, correspondente a licenciatura na área de Artes e correlata a disciplina, no caso de artes (Artes visuais, dança, música e teatro, ou Artes cênicas).
Itatiba	Possuir diploma de licenciatura plena na área especificada: Arte(s) com habilitação em Artes Visuais, Artes com habilitação em Artes Cênica(s), Arte(s) com habilitação em Artes Plásticas, Arte(s) com habilitação em Dança(s), Arte(s) com habilitação em Música, Arte(s) com habilitação em Teatro, Artes, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Artes Visuais, Arte(s), Dança, Educação Artística, Educação Musical, Música, Teatro.
Santo Antônio de Posse	Formação em Nível Superior, com Licenciatura em Educação Artística; ou Licenciatura em Artes em qualquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas com ênfase em Design, Música/Educação Musical, Teatro, Artes Cênicas e Dança; ou Programa Especial de Formação Pedagógica (Resolução CNE n°02/97; ou Resolução CNE n°02/2015 ou Resolução CNE/CP n°02/2019) na disciplina "Educação Artística" ou "Artes em qualquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas com ênfase em Design, Música/Educação Musical, Teatro, Artes Cênicas e Dança.

Fonte: Editais de concurso e processos seletivos dos municípios indicados na tabela.

Na Tabela 4, percebe-se que 3 das 20 prefeituras apresentam uma redação clara quanto à aceitação, como requisito, de diplomas de formação nas quatro linguagens artísticas. Esse tipo de redação transmite maior confiança para os profissionais, pois, ao participarem dos concursos ou processos seletivos, já terão ciência de que seus diplomas serão aceitos, caso sejam aprovados e convocados para a apresentação de documentos. Em relação às etapas da Educação Básica em que esses profissionais podem atuar, alguns editais já apresentam essa informação, conforme listado na Tabela 5 abaixo.

Tabela 5. Relação das prefeituras que apresentaram em seus editais as etapas da Educação Básica previstas para a atuação de professores de Arte/Música.

Prefeitura	Etapa da Educação Básica
Campinas	Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)
Holambra	Anos finais do Ensino Fundamental
Itatiba	1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 6º ao 9º de EJA. Poderá atuar em Projetos da Secretaria de Educação, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, específicos da licenciatura de inscrição
Monte Mor	Ensino fundamental (anos iniciais, finais e suplência – EJA)
Nova Odessa	Educação Básica
Sumaré	Ensino Fundamental e Ensino Médio
Vinhedo	Ensino Básico I e na Educação Infantil, nos casos de existência de aulas de sua especialidade

Fonte: Editais de concurso e processos seletivos dos municípios indicados na tabela.

Dentre as 7 prefeituras apontadas na Tabela 5, em apenas três (Itatiba, Nova Odessa, Vinhedo) existe a possibilidade de atuação de professor de arte na etapa da Educação Infantil. Quanto às demais prefeituras, como relatado anteriormente, foi realizada uma busca pelas etapas de atuação de professores de áreas específicas em seus planos e estatutos de magistério. Os dados coletados foram organizados na Tabela 6 abaixo.

Tabela 6. Relação das etapas previstas para a atuação de professores de diferentes componentes curriculares

Prefeitura	**Etapa**
Americana, Indaiatuba, Santa bárbara d'Oeste	Ensino Fundamental
Artur Nogueira	Ensino Fundamental anos finais (nos anos iniciais quando se optar por portador de habilitação específica em área própria)
Cosmópolis	Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental.
Engenheiro Coelho	Ensino Fundamental anos finais, Educação de Jovens e Adultos anos finais, Ensino Médio.
Hortolândia, Jaguariúna	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos
Morungaba	Ensino Fundamental anos finais, Educação de Jovens e Adultos anos finais (nos anos inicias do Ensino Fundamental e na Educação Infantil quando se optar pela presença de portador de habilitação específica em área própria)
Paulínia	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio; Ensino Técnico e Profissional;
Pedreira	Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio.
Santo Antônio de Posse	Ensino Fundamental, nos anos finais, na Educação de Jovens e Adultos, nos anos finais.
Valinhos	Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos anos finais.

Fonte: Planos e estatutos de carreira do magistério dos municípios indicados na tabela.

De acordo com as informações contidas na Tabela 6, professores de áreas específicas podem atuar em 5 (Cosmópolis, Hortolândia, Jaguariúna, Paulínia e Pedreira) das 13 prefeituras descritas, na etapa da Educação Infantil.

Com base nas tabelas apresentadas, podemos concluir que existe a possibilidade de atuação de professores habilitados nas quatro linguagens artísticas em 13 das 20 prefeituras da Região Metropolitana de Campinas: Americana, Cosmópolis, Engenheiro

Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Morungaba, Paulínia, Santo Antônio de Posse, Valinhos e Vinhedo.

A respeito da atuação na etapa da Educação Infantil, não obtivemos uma resposta conclusiva por meio dessa pesquisa, visto que as três prefeituras, que disponibilizam essa informação nos editais, indicam que os professores de arte podem atuar na Educação Infantil e no caso da Prefeitura de Vinhedo, a atuação se dá "nos casos de existência de aulas de sua especialidade". As informações obtidas nos planos e estatutos de carreira apenas indicam as etapas em que os professores de áreas específicas podem atuar, sem fornecer uma resposta concreta sobre a atuação de professores de Arte/Música nessas etapas.

Considerações finais

O objetivo geral do artigo era identificar municípios da Região Metropolitana de Campinas onde professores habilitados em música podem atuar no âmbito da Educação Básica. Por meio da busca realizada em editais de concursos públicos e processos seletivos mais recentes de cada município, identificaram-se 13 municípios que aceitam como pré-requisito a formação nas quatro linguagens artísticas, e isso inclui a música. Ademais, dependendo do título do profissional habilitado em música, é possível que ele atue nas outras 7 prefeituras. Como exemplo, o título dos alunos formados na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), "Licenciado em Artes - Música", permite que os profissionais formados possam atuar em contextos onde a exigência é a formação em artes.

Em relação ao primeiro objetivo específico, foram listados um total de 22 cargos voltados para a área da arte nas redes públicas da Região Metropolitana de Campinas, dentre eles 3 cargos voltados especificamente para a área da música, nas prefeituras de Holambra, Hortolândia e Cosmópolis. É notável que algumas prefeituras ainda privilegiam a contratação de profissionais formados em Educação Artística, Artes, Artes Visuais ou Artes Plásticas, embora o componente curricular arte também seja composto pela música, o teatro e a dança. Isso fica claro nesta pesquisa, visto que 7 das 20 prefeituras ainda especificam essas linguagens (Educação Artística, Artes, Artes Visuais ou Artes Plásticas) como requisito para a contratação.

Mesmo que o componente curricular arte seja obrigatório na Educação Básica, muitas prefeituras não oferecem esse componente curricular com professores habilitados, principalmente na etapa da Educação Infantil, o que reforça o que foi apontado por Penna (2015). Foi identificado um total de três prefeituras onde o professor de arte pode atuar na Educação Infantil (Itatiba, Nova Odessa e Vinhedo) e cinco prefeituras (Cosmópolis, Hortolândia, Jaguariúna, Paulínia e Pedreira) que contratam professores especializados em componentes curriculares específicos para atuarem na Educação Infantil. Nesse último caso, não se obteve a informação da existência de professores de arte atuando nessas etapas. Assim, dentre as 13 prefeituras que aceitam como pré-requisito as quatro linguagens artísticas, em 6 (Cosmópolis, Hortolândia, Itatiba, Jaguariúna, Paulínia, Vinhedo) existe possibilidade de atuação de professores especialistas na Educação Infantil.

Identificamos editais da Prefeitura de Cosmópolis para formação de cadastro reserva para Professor de Educação Básica II - Música, porém, para atuar na Escola Municipal de Música Heitor Villa-Lobos. Dentre os cargos, havia o de PEB II - Professor de música – habilitado em Musicalização Infantil, para atuar na ministração de aulas de musicalização infantil com crianças pequenas (6 meses a 6 anos). Essa escola possui um projeto de musicalização infantil com profissionais habilitados, que contempla todas as escolas públicas de Educação Infantil do município. Por isso, selecionamos essa prefeitura para realizar a coleta de dados da pesquisa de mestrado.

Podemos ver que algumas questões acerca da música na Educação Básica ainda permanecem presentes. Os editais nos permitem observar as diferentes formas de interpretação das legislações e reforçam as problemáticas apontadas por Del-Ben (2016), Figueiredo e Meurer (2016), Penna (2015) e Oliveira e Penna (2019). Isso aponta para a necessidade de melhor esclarecimento das legislações, mudança nos requisitos de contratação de professores de arte em alguns municípios, com vistas a incluir professores habilitados nas áreas da música, teatro e dança, e investimento na formação continuada de professores unidocentes que atuam no Ensino Fundamental e Educação Infantil, a fim de que, em conjunto com os profissionais habilitados na área da arte, consigam contemplar esse componente curricular de forma abrangente.

Referências

BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasil: Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasil: Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 22 nov. 2024.

DEL-BEN, Luciana. et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. Opus, v. 22, n. 2, p. 543-567. 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/430> Acesso em: 22 nov. 2024

EMPLASA, GIP/CDI. *São Paulo: Governo do Estado*. 2018. Disponível em: <https://rmc.pdui.sp.gov.br/?page_id=127#:~:text=A%20Regi%C3%A3o%20Metropolitana%20de%20Campinas,Santo%20Ant%C3%B4nio%20de%20Posse%2C%20Sumar%C3%A9%2C.>. Acesso em: 22 nov. 2024.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 515-542, 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414>. Acesso em: 22 nov. 2024.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias brasileiras em educação musical.* 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2016. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 06 dez. 2024.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola. Dilemas entre a polivalência e a formação específica. *Revista Vórtex,* v. 7, n. 2, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2879/1900>. Acesso em: 22 nov. 2024.

PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino*. 2. ed. - Porto Alegre: Sulina, 2015. 247 p.

Educação musical e estudos de gênero: o pedagógico, o estético e a politização mediante o conservatório de música

Hugo Romano Mariano
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
hugoromanomariano@gmail.com

Jorge Luiz Schroeder
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
schroder@iar.unicamp.br

Resumo. **Apresentação:** mediante as áreas da educação musical e dos estudos de gênero, este trabalho reflete sobre questões pedagógicas, estéticas e de politização a partir de vivências e relações de ensino-aprendizagem no conservatório de música. **Objetivo:** demonstrar que ao se pensar no amalgamento entre música e gênero, pode haver a necessidade de explicitar a relativa autonomia da arte em comparação às demais áreas, evidenciando que os vieses sensíveis, estéticos e educacionais demandam compreensões específicas sobre politização da arte através do gênero, e não leitura mecânica, ainda que esta esteja sob um propósito ou em caráter inclusivo. **Bases teórico-metodológicas:** a partir do pós-estruturalismo, dialoga-se com Helena Lopes da Silva, Jorge Luiz Schroeder e Silvia Cordeiro Nassif; suscitando-se dados de uma pesquisa de doutorado já concluída (2020-2024), em que se analisou documentos institucionais e entrevistas feitas com 7 interlocutores que estudam, estudaram, lecionam ou lecionaram em conservatórios do Brasil e da França. **Resultados:** evidenciou-se a reiteração dos padrões de gênero nas escolhas das modalidades (instrumentos e canto) e nas atuações educacionais e profissionais, havendo maioria masculina e a necessidade de inclusão e visibilidade das mulheres. Sendo ainda as questões LGBT passíveis de maior acolhimento, uma vez que se identificou a necessidade de superação da homofobia. As disciplinas de canto coral e história da música foram observadas como oportunas na crítica à dicotomia do masculino *versus* o feminino, havendo na primeira a necessidade de superar noções de corpo e vocalidade ainda muito fundamentadas em noções sexistas e transfóbicas. E a segunda explicitou processos de resistência ao machismo e elitismo musical, ocorrendo entre docentes e discentes mobilizações pedagógicas e de enfrentamento (militância) no referente às questões feministas atreladas à historiografia musical. Contudo, ao se pormenorizar os processos subjetivos na atribuição dos sentidos musicais, evidenciou-se vieses contestatórios e disruptivos dos padrões de gênero. **Conclusão:** aponta-se para a necessidade de lidar com as contradições mediante as diferenças, evitando generalizações e relativismo absoluto no referente à politização da educação musical amalgamada aos estudos de gênero no conservatório. Pedagogicamente, demanda-se tanto a superação das desigualdades e hierarquias do gênero quanto a valorização e especificação do estético na educação musical.

Palavras-chave. Educação musical, Estudos de gênero, Música, Gênero, Estética.

Music education and gender studies: the pedagogical, the aesthetic and the politicization through the music conservatory

Abstract. Presentation: through the areas of musical education and gender studies, this work reflects on pedagogical, aesthetic and politicization issues based on experiences and teaching-learning relationships at the music conservatory. **Objective:** to demonstrate that when thinking about the amalgamation between music and genre, there may be a need to explain the relative autonomy of art in comparison to other areas, highlighting that sensitive, aesthetic and educational biases demand specific understandings about the politicization of art through gender, and not mechanical reading, even if this is with a purpose or inclusive character. **Theoretical-methodological bases:** based on post-structuralism, dialogue with Helena Lopes da Silva, Jorge Luiz Schroeder and Silvia Cordeiro Nassif; drawing on data from a completed doctoral research (2020-2024), in which institutional documents and seven interviews with interlocutors who study, studied, teach or have taught at conservatories in Brazil and France were analyzed. **Results:** the reiteration of gender patterns was evident in the choices of modalities (instruments and singing) and in educational and professional performances, with a male majority and the need for inclusion and visibility of women. LGBT issues are also subject to greater acceptance, as the need to overcome homophobia has been identified. The disciplines of choral and music history were observed as opportune in criticizing the dichotomy of masculine versus feminine, with the former needing to overcome notions of body and vocality that are still very much based on sexist and transphobic notions. And the second explained processes of resistance to machismo and musical elitism, with pedagogical and confrontational mobilizations occurring between teachers and students (militancy) regarding feminist issues linked to musical historiography. However, when detailing the subjective processes in the attribution of musical meanings, contestatory and disruptive biases in gender standards became evident. **Conclusion:** it points to the need to deal with contradictions through differences, avoiding generalizations and absolute relativism regarding the politicization of musical education combined with gender studies at the conservatory. Pedagogically, there is a demand for both overcoming gender inequalities and hierarchies and valuing and specifying the aesthetic in musical education.

Keywords. Musical education, Gender studies, Music, Gender, Aesthetics.

> *"Educação musical é educação estética, o que significa simplesmente que ela se preocupa com a qualidade mais do que com a quantidade da experiência"*
>
> (Swanwick, 1979, p. 58).

Apresentação

Questões de gênero estão em vários contextos político-educacionais e artísticos, em críticas aos padrões e normas, mediante masculinidade, feminilidade, não binariedade, diferenças e hierarquias: uma problemática posta e que ainda carece de ser assistida.

Aqui ela o será, não prescritiva ou descontextualizadamente, mas tomada pelo pós-estruturalismo que "rastreia os efeitos de um limite definido como diferença" (Williams, 2012, p. 15), em variações abertas, transformações, mudanças e reavaliações: e a arte e os estudos de gênero podem coadunar fluxos subversivos e críticas às normas.

Em reivindicações por mudança, inclusão, pertencimento e representatividade, os estudos de gênero passaram a ter grande importância nas ciências humanas brasileiras a partir de 1980 (Altmann, 2015). E Helena Lopes da Silva (2000, 2002, 2006 e 2019), na virada do milênio, o tomou pioneiramente mediante a educação musical no Brasil:

> Após decidir pesquisar sobre possíveis relações entre gênero, práticas e gostos musicais na aula de música, conversei sobre o tema com familiares, amigos, colegas, educadores musicais, alunos da graduação em música e músicos, e percebi que as reações giravam basicamente em torno de dois sentimentos: de indiferença, por achar que gênero não era mais um problema da sociedade atual; ou de estranhamento, por nunca terem ouvido ou pensado sobre as questões de gênero como um problema a ser discutido pela área da música (Silva, 2019, p. 20).

A autora então se propôs a compreender e analisar como as relações de gênero, precisamente como a identidade de gênero se constrói no espaço musical, e em como o gênero se fazia presente no cotidiano da aula de música de uma oitava série do Ensino Fundamental, focando-se no contexto de seu estado, o Rio Grande do Sul, e atrelando a isto sua própria vivência musical na juventude:

> Ao escolher estudar as relações da identidade de gênero e a educação musical, pude perceber que essa temática se fazia presente na minha própria adolescência, vivida em Cachoeira do Sul, no interior do Rio Grande do Sul. Lembrei quando, aos 14 anos, decidi estudar violão e tive vergonha de carregar o instrumento na rua, a ponto de desistir de

> aprender esse instrumento, pois em minha concepção, violão não era propriamente um instrumento feminino (Silva, 2019, p. 19-20).

Silva (2019), em seu mais recente trabalho sobre a temática, evidenciou que:

> Com o amadurecimento obtido entre o olhar teórico e a observação do campo empírico, minha compreensão sobre o tema foi se modificando. De um olhar rígido, caracterizado pela divisão binária do masculino e do feminino, fui caminhando em direção a uma concepção flexível de gênero. Comecei, então, a compreender o conceito de gênero como parte integrante de uma construção social da identidade (Silva, 2019, p. 20).

Silva (2019, p. 20-21) compreende por meio da construção social que "a temática de gênero no espaço escolar tem sido discutida na literatura internacional [e nacional] sob uma perspectiva histórica e social, sendo analisada de acordo com a especificidade de cada contexto". Dialogando com Joan Scott, ela situa o gênero como uma organização social da diferença sexual que não diz respeito só às ideias, mas às instituições, estruturas e práticas quotidianas referentes aos rituais e tudo que constitui as relações sociais.

Nisto, critica-se as leituras diretas entre noções de corpo sexuado e generificado, e as determinações dos comportamentos masculinos e femininos, tidos como "naturais". Ou seja, busca-se assim superar noções essencialistas e generalistas de sexo, corpo, gênero e comportamento; dando-se ênfase, então, as concepções socioculturais.

Silva (2000, 2002, 2006 e 2019) concatena em suas reflexões dados e relações importantes no referente à ruptura, subversão, reiteração dos padrões de gênero e constituição das identidades mediante a música, mostrando criticamente que:

> As entrevistas realizadas com os jovens em momentos privados e espontâneos revelaram que o repertório que os jovens mostravam na aula de música poderia lhes assegurar o pertencimento no grupo de amigos ou a popularidade na turma. As músicas que realmente ouviam estavam camufladas em suas mochilas, geralmente em CDs piratas. Tal atitude estava relacionada com o discurso essencialista presente nas discussões da turma com a professora de música no qual se naturalizavam concepções do tipo "meninas mais sentimentais" e "meninos mais racionais". Não estariam tais concepções relacionadas ao fato de ainda acharmos curioso mulheres que tocam bateria ou contrabaixo? Ou de termos uma baixa procura das mulheres nos cursos de bacharelado em composição? Não estaria relacionado com a resistência dos meninos em participarem de grupos corais na escola? (Silva, 2019, n.p).

Estes pormenores explicitados por Silva (2019) possibilitam compreender o caráter individual, institucional, identitário, coletivo e subjetivo sobre o qual o gênero e a música podem aparecer amalgamados. A pesquisadora explicita o quanto os padrões de gênero e sua própria identidade feminina fizeram com que ela tivesse vergonha de andar com o violão. Ao mesmo tempo, ela mostra que os alunos e professora expunham uma subjetividade e sentidos generificados à sensibilidade musical (meninas sentimentais *versus* meninos racionais). E ainda se pode observar pelas colocações da pesquisadora, o quanto o próprio ensino formal de música (escolar, conservatorial e universitário) incorrem nesta mesma generificação: quantas mulheres tocam bateria ou contrabaixo em relação aos homens? Por que mulheres compositoras são invisibilizadas ou inexistem? Por que comumente meninos e homens são resistentes às aulas de canto-coral?

Um dos autores deste trabalho em visitas recentes a um conservatório e um projeto social de música (ambas instituições do estado de São Paulo), constatou dois fatos:

1) Um professor de violoncelo se dirigiu a um aluno de trompete, ambos evangélicos, e lhe disse em público: “Nossa, isto que você está falando é coisa de veado”. O aluno havia recebido um elogio de outrem sobre seu som ser “bonito”, e se gabou disso.

2) Tem havido mudanças no referido projeto no sentido de alterá-lo de “social” para mais especializado e escolar, mais próximo ao modelo conservatorial de ensino, ao que certa coordenadora disse que a obrigatoriedade de aulas de canto coral para todos tem implicado em desistências dos alunos, sobretudo dos meninos, que não gostam de cantar.

A abrangência desta problemática, nos exemplos suscitados, elucida a relação entre gênero e música naquilo que concatena certa “consubstancialidade” nas construções e atribuições de sentidos nos processos de generificação da música.

Ou seja, a esta altura se evidencia o quanto música e gênero coadunam sentidos quase que de modo metonímico, como possibilita compreender Talitha Couto Moreira (2012), havendo nisto a necessidade de elucidar modos similares entre os padrões de gênero presentes em certa sociedade como um todo, e ver tais padrões serem reiterados dentro dos saberes, fazeres e conhecimentos musicais. Um jovem musicista ser chamado de “veado” implica na evidenciação de que algo explicitado por ele denunciou fuga à masculinidade normativa. Também o menino que canta, supostamente, vai contra sua própria masculinidade, uma vez que o canto seria mais “natural” às meninas.

Maria Nievez Hernandes Romero (2011), pesquisadora espanhola, evidencia que muitas das atividades musicais das mulheres se assemelham às funções que elas exercem em outras áreas, havendo a reiteração dos padrões de maternidade e cuidado. Sendo elas submissas e cuidadoras, passíveis de ser professoras de educação musical e musicalização para crianças, uma vez que seriam as "naturais" cuidadoras delas, desde o nascimento. Do mesmo modo, as mulheres não exerceriam comumente cargos de liderança de conservatórios ou universidade, ou seriam boas compositoras ou instrumentistas de certos instrumentos, uma vez que, supostamente, elas não seriam suficientemente racionais para ocuparem e exercerem tais funções ou cargos: os estereótipos de gênero sendo reiterados.

Carla Silva Reis e Silvia Rocha Costa (2020) refletindo sobre o campo popular e erudito brasileiro, evidenciam o grande número de cantoras de altíssima qualidade, porém há poucas instrumentistas, e os homens ocupam majoritariamente estes lugares.

Pode parecer, então, pertinente acrescentar à estas importantes pormenorizações e críticas, a distinção relacional de que pensar música e gênero não implica necessariamente em assumir que os padrões de masculinidade e feminilidade são passíveis de "leituras mecânicas". Assim, ao pensar gênero e música, pode-se evidenciar: 1) as similaridades dos sentidos "dentro e fora" da música e mediante seus ensinos, ou; 2) as possíveis diferenças contextuais que constituem especificidades nos padrões e sentidos do gênero "dentro" do fazer e das relações de ensino-aprendizagem musicais.

Cabendo salvaguardar que não há como definir o limite preciso do que está dentro ou fora da música ou da educação musical: por isto o viés "relacional" na reflexão. E "especificidade" e "autonomia" são sempre em relação a algo, não um absoluto em si.

É neste emaranhado de reiteração e fuga, sentidos e ressignificações, em modos comuns e relativamente específicos de pensar o gênero e a música, que o conservatório se tornou um contexto importante para a análise. Ele concatena vivências e relações de ensino-aprendizagem musicais especializadas, exigindo e oferecendo as ferramentas para os processos de ingressos e aprofundamentos dos estudos e de profissionalização musical: isto mediante discentes que lhe adentram a partir de conhecimentos musicais mais ou menos estruturados, e sobre os quais vão incidir, pedagogicamente, docentes cujas formações e profissionalizações já vigoram em formalidade e legitimidade acadêmica.

Então, ao mesmo tempo: 1) o conservatório concatena normativas musicais e de gênero que se explicitam "dentro e fora" dele, em consubstancialidade, pois as pessoas

que lhe adentram já adquiriram certo grau de conhecimento musical formal, e já perpassaram por algum grau de sua própria constituição de gênero e identidade de gênero; 2) e o conservatório possibilita ver os ideais musical e de gênero que podem ser mais específicos, relativamente específicos ou com alguma "autonomia" diante do geral, e assim torna possível identificar alguma nuance "interna" do gênero na música.

Esta não é uma exclusividade do conservatório de música mediante o gênero, mas talvez possa ser melhor apreendida nele, pois ele é o mais formal ensino de música especializado, e isto se faz na explicitação de como os padrões de gênero podem incidir no ingresso, desenvolvimento, evasão, intermitência e conclusão desta formação musical.

Isto diz respeito, em pormenorizações pedagógicas, sensíveis e estéticas, à explicitação de quem e por qual razão nele ingressa, se desenvolve, aprende, sai, retorna e conclui a formação, enquanto discente, mediante os padrões de gênero; ou quem nele leciona e sob que circunstâncias o faz através do gênero, da música e de seu ensino.

A perspectiva apresentada e o foco agora no conservatório, este fruto de uma pesquisa de doutorado já finalizada (2020-2024), elucidam e justificam o amalgamento entre educação musical e estudos de gênero, pois as referências bibliográficas (as já vistas até aqui e as que aparecerão) atravessadas por documentos institucionais e entrevistas individuais possibilitam acessar modos mais ou menos específicos dos sentidos musicais.

Se para Swanwick (1979), como na epígrafe, o estético está para a qualidade na educação musical, cabendo não reduzi-la a seu viés tecnicista, aqui, neste trabalho, o amalgamento entre música e gênero é lapidação das relações de ensino-aprendizagem.

O ensino especializado de música no conservatório e questões de gênero

Segundo Vicente Salles (1995), citado por Lia Braga Vieira (2004):

> A origem da instituição "conservatório" reporta ao século XVI na Itália, quando o termo foi utilizado para denominar instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres. Dentre as atividades desenvolvidas nesses asilos, destacava-se a música, que mais tarde configurou-se como a única. Ao final do século XVIII, o Conservatório Superior de Música de Paris tornou-se o modelo de instituição de ensino musical difundido e firmado no século XIX. Chegou ao Brasil naquele mesmo século, com a criação das três primeiras escolas de música do país, hoje denominadas Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1848), Escola de Música da Universidade Federal da

> Bahia (1895) e Instituto Estadual Carlos Gomes (1895), localizado em Belém, Pará (Salles *apud* Vieira, 2004, p. 142).

Isto implica em compreender o conservatório naquilo em que ele reitera ou põe em fluxo os padrões de gênero em determinados contextos históricos. Sua organicidade na Itália, França e Brasil, situam-no como instituição que não pode ser lida em totalidade, sendo necessária a observação situacional de seu viés inclusivo ou excludente.

Segundo Mariano e Schroeder (2023), o conservatório precisa ser visto em suas:

> Complexas relações de ensino-aprendizagem musicais que se estabelecem, histórica e filosoficamente, em fluxos no que diz respeito aos processos educacionais, sentidos, disputas e pertencimentos generificados. Com a profissionalização, os sentidos musicais generificados se alteraram, sobretudo para as mulheres pianistas brancas e de classe média (Amato, 2010). Gradativamente, o conservatório se tornou sensível e tecnicamente dominado pelos homens. Atualmente, ele transita entre aclamação e declínio, e as diferenças de gênero, masculinas, femininas e não binárias, estão politicamente mais evidentes mediante noções feministas e antirracistas (Mariano; Schroeder, 2023, p. 12).

No contexto brasileiro, tal instituição foi voltada às mulheres e homens, ainda que seu público tenha sido majoritariamente feminino e pianístico, ao menos até a metade do século XX. Havendo a profissionalização do fazer musical, gradativamente se instaurou a ocupação majoritária de homens nestes espaços. Ainda assim, cada contexto social pode ter instituído uma organização por meio do gênero que não é passível de totalização, pois relações entre fazeres musicais, masculinidades e feminilidades, mais do que determinantes, são contingenciais e podem não significar mera reiteração do padrão (Mariano; Schroeder, 2023; Neves, 2019; Amato, 2010, Toffano, 2007; Vieira, 2004 e 2000; Nogueira, 2001; Salles, 1995).

Isto não significa que pensar o amalgamento entre gênero e música no conservatório implique em vê-lo como passível de um relativismo absoluto; seja pela "superação" da problemática ou na incapacidade de problematizá-la atualmente, mas, sim, na evidenciação de sua urgência mediante especificidades contextuais atualíssimas.

Por exemplo, compilando e analisando dados do corpo docente de um conservatório erudito do interior de São Paulo (Conservatório 1), foi possível atestar que:

> Há 4 professoras, e elas ministram respectivamente: 1°) violino e prática de conjunto; 2°) violino e música de câmara; 3°) matérias

> teóricas e canto coral, e; 4°) matérias teóricas e prática coral. Há 14 professores e eles exercem e ministram respectivamente: 1°) coordenação, trompete, música de câmara e prática de conjunto; 2°) percussão sinfônica e prática de conjunto; 3°) matérias teóricas, canto coral e prática de conjunto; 4°) violão clássico, música de câmara e prática de conjunto; 5°) contrabaixo e música de câmara; 6°) canto lírico, matérias teóricas, coral e prática de conjunto; 7°) tuba e música de câmara; 8°) violoncelo; 9°) piano, piano correpetidor e música de câmara; 10°) flauta transversal, matérias teóricas, música de câmara e prática de conjunto; 11°) saxofone; 12°) clarinete e música de câmara; 13°) viola e música de câmara, e; 14°) trompa e música de câmara (Mariano, 2024b, p. 84-85).

O que evidencia o quanto o número de mulheres e a pouca diversidade de modalidades musicais (instrumentos e canto) exercida por elas, nos dados compilados, culminam na reiteração dos padrões dicotômicos de gênero, e demandam certas críticas. Por indução, estes dados quantitativos (78% de professores e 22% de professoras) podem ser lidos mais amplamente, pois evidenciam percentuais a níveis nacional e internacional:

> Em termos dialógicos, estes dados confirmam as observações sobre a majoritária ocupação masculina na música explicitada tanto por María Nieves Hernández Romero (2011), da Espanha, quanto por Karla Silva Reis e Silvia Rocha Costa (2020), do Brasil. Em estudo de caráter também quantitativo, Rafael Valenzuela, Nuria Codina e José Vicente Pestana (2020) mostram, a partir do contexto espanhol e escandinavo, que na educação musical, as mulheres estão presentes em grande número. Já em ambientes profissionais, elas não são tão predominantes: ainda buscam a igualdade de gênero na prática musical profissional. Os autores investigam como as diferenças de gênero podem constituir desmotivação na prática de instrumentos no conservatório, isto associado aos aspectos do ambiente de aprendizagem. Assim, os dados do corpo docente do Conservatório 1, mediante o reduzido percentual de professoras e a diminuta circunscrição às modalidades de atuação, em empiria e teoria, por indução, podem ser lidos de modo mais expandido do que meramente local (Mariano, 2024b, p. 88).

Analisando então certos documentos do corpo discentes (as listas de convocação para as provas, e as listas de aprovação e ingresso no Conservatório 1, de 2015 a 2020), observou-se a condição transcrita nas Tabelas 1 e 2 (Mariano, 2024b, ps. 105 e 109):

Tabela 1: Convocados por modalidades entre 2015 e 2020

Modalidades	Homem	Mulher	Total	Proporção
Flauta transversal	21	17	38	1,2 h/m
Percussão sinfônica	47	7	54	6,7 h/m
Viola	13	2	15	6,5 h/m
Violino	57	37	94	1,5 h/m
Violão	50	14	64	3,5 h/m
Violoncelo	35	20	55	1,75 h/m
Saxofone	46	5	51	9,2 h/m
Canto lírico	21	50	71	2,4 m/h
Piano adulto	25	32	57	1,3 m/h
Piano correpetidor	3	4	7	1,3 m/h
Piano infantil	11	27	38	2,4 m/h
Clarinete	13	17	30	1,3 m/h
Trompa	9	1	10	9 h/m
Contrabaixo acústico	22	8	30	2,75 h/m
Trombone	25	3	28	8,3 h/m
Eufônio	7		7	7 h
Trompete	46	5	51	9,2 h/m
Tuba	18		18	18 h
Total	469	249	718	1,88 h/m
Percentual (%)	65,3	34,7	100	

Fonte: Produzida pelo autor com base nos dados do Conservatório 1 (2021).

Tabela 2: Aprovados por modalidades entre 2015 e 2020

Modalidades	Homem	Mulher	Total	Proporção
Flauta transversal	10	10	20	h/m
Percussão sinfônica	23	5	28	4,6 h/m
Viola	7	1	8	7 h/m
Violino	15	15	30	h/m
Violão	14	5	19	2,8 h/m
Violoncelo	13	7	20	1,8 h/m
Saxofone	21	2	23	10,5 h/m
Canto lírico	8	18	26	2,25 m/h
Piano adulto	12	14	26	1,16 m/h
Piano correpetidor	1	1	2	h/m
Piano infantil	7	7	14	h/m
Clarinete	8	5	13	1,6 h/m
Trompa	5		5	5 h
Contrabaixo acústico	14	3	17	4,6 h/m
Trombone	11	2	13	5,5 h/m
Eufônio	4		4	4 h
Trompete	23	2	25	11,5 h/m
Tuba	11		11	11 h
Total	207	97	304	2,13 h/m
Percentual (%)	68,1	31,9	100	

Fonte: Produzida pelo autor com base nos dados do Conservatório 1 (2021).

As Tabelas 1 e 2 evidenciam a variação percentual, por gênero, entre a convocação para a prova e a aprovação no Conservatório 1, entre 2015 e 2020, isto a partir das listas contendo os nomes dos discentes, que foram reestruturados e subdivididos em nomes masculinos e femininos para a análise. Mas por não ser possível saber a idade das pessoas, elas foram categorizadas como “Homens” e “Mulheres”, uma vez que nesta instituição, a idade mínima para ingresso varia de 7 a 17 anos, a depender da modalidade.

Estes dados evidenciam, por modalidades, em qual medida a categoria gênero implica em alterações percentuais nos processos seletivos. Tendo sido observado que o percentual geral de pessoas convocadas girou em torno de 1,88 h/m, ou seja, quase dois “Homens” para cada “Mulher” convocada para as provas entre 2015 e 2020 (Tabela 1). Já a Tabela 2 mostra que o percentual de aprovação e ingresso no conservatório foi de 2,13 h/m, ou seja, um pouco mais de dois “Homens” para cada “Mulher” aprovada; havendo, assim, a evidente, e “pequena”, alteração do percentual em relação ao gênero. Entre a convocação e a aprovação, os “Homens” foram de 65,3% para 68,1%, enquanto as “Mulheres” decresceram de 34,7% para 31,9%. E as Tabelas 1 e 2 mostram ainda que:

> Entre a convocação e aprovação, os “Homens” aumentaram proporcionalmente na viola, violoncelo, saxofone, clarinete, contrabaixo e trompete, e diminuíram na flauta, percussão, violino, violão, trombone. Mesmo em modalidades como canto lírico, piano adulto, piano correpetidor, piano infantil e clarinete, que tiveram na convocação maioria de “Mulheres”, os “Homens” aumentaram proporcionalmente em relação a elas. A trompa, o eufônio e a tuba só tiveram aprovação de “Homens” (Mariano, 2024b, p. 199).

Cruzados os dados do corpo discente e docente do Conservatório 1, evidenciou-se uma proporção aproximada de 2/3 de “Homens” em relação às “Mulheres” discentes (65,3% e 34,7% para 68,1% e 31,9%); e de mais ou menos 3/4 de professores em relação às professoras (14 e 4 ou 78 % e 22%), ocorrendo a possiblidade de elencar duas leituras: 1) pode haver atualmente um maior número de mulheres estudantes do que havia no passado, pois há uma proporção maior de “Mulheres” (alunas) do que de professoras, ou; 2) entre a convocação para as provas, aprovação, ingresso, conclusão e profissionalização (atuação no conservatório enquanto professora) há uma queda substancial das mulheres.

As duas leituras são possíveis, mas a segunda parece mais propícia diante dos dados do Conservatório 1 que, por indução, em termos mais estendidos, evidenciam a

urgência de se pensar o amalgamento entre música e gênero no ensino especializado. Mas ao dialogar com interlocutores deste e de outros conservatórios, o que se evidenciou?

Pedagogias e enfrentamentos: relações de ensino-aprendizagem musicais e politização

Mediante a indissociável politização da arte e gênero, aqui se afugentam leituras mecânicas, ainda que estejam sob propósito ou caráter inclusivo, pois nisto se atenta para:

> 1° o tabu diante da raridade de abordagem, havendo ocorrências de perspectivas em que no empirismo, senso comum e no pensamento por clichês se desconsideram as críticas e contradições amalgamadas aos vieses também científicos; 2° a insegurança [silêncio] e até medo das pessoas de falarem algo que possa soar ilegítimo, equivocado no referente à temática ou parecer preconceituoso, dada a dimensão hiperpolarizada e identitária de alguns posicionamentos, e; 3° a ideia comum e generalizadora de que pensar gênero é fazer denúncias, relatos de violência e apontamentos de algozes *versus* vítimas, oprimidos *versus* opressores, [ou seja,] uma reflexão por seu caráter denunciativo, culpabilizador, vitimista e maniqueísta (Mariano, 2024a, p. 11).

E então se atenta para ideais performáticos: "analisar as relações em permanente mutação, entre estético e não-estético, entre arte e não-arte, bem como para retomar, neste contexto, a questão da autonomia da arte nos nossos dias" (Lichte, 2019, p. 437).

Nisto dialogou-se com 7 pessoas para evidenciar possíveis demandas "internas" das áreas de conhecimento (especificamente da música diante do gênero), não tomando os sentidos generalizados, mas contingenciais, circunstanciais, coletivos e subjetivos. Nisto, foram entrevistadas individualmente as seguintes pessoas (usa-se nomes fictícios):

> 1) Telma, 41 anos, gênero feminino, heterossexual, casada, branca, brasileira, é doutora em história e professora de história da música e canto coral no Conservatório 1, desde 2010, uma instituição estadual; 2) Pedro, 38 anos, gênero masculino, homossexual, casado, amarelo, brasileiro, é bacharel em violino e regência, ministra aulas de percepção e teoria, coral, harmonia, análise, contraponto, prática de orquestra e harmonia ao teclado, isto no Conservatório 1, desde 2012; 3) Lívia, 23 anos, gênero feminino, heterossexual, solteira, negra, brasileira, foi aluna do Conservatório 1 por 11 anos, de 2006 a 2017, é bacharel e violinista; 4) Paula, 19 anos, gênero feminino, heterossexual, solteira, branca, brasileira, é professora de musicalização e aluna de piano em um conservatório particular na região metropolitana de Campinas desde 2022; 5) Samara, 29 anos, gênero travesti, bissexual, solteira, parda, brasileira, estudou violoncelo em um conservatório estadual na região metropolitana de Sorocaba - São Paulo, entre 2012 e 2016, é licenciada, mestra e doutoranda em música, e atualmente atua na gerência artística

> deste mesmo conservatório; 6) Fernando, 29 anos, gênero masculino, bissexual, solteiro, branco, brasileiro, estudou por 4 anos em dois conservatórios de Paris, de 2018 a 2022, é bacharel em contrabaixo e músico de orquestra; 7) Catarina, 32 anos, gênero feminino, heterossexual, solteira, branca, brasileira, estudou trompa em dois conservatórios estaduais em São Paulo, de 2008 a 2011 e 2018 a 2019, é licenciada, mestra e doutoranda em música (Mariano, 2024b, p. 118).

Pedro, Telma e Paula explicitaram momentos em que as vivências na disciplina história da música impulsionaram discussões sobre as questões de gênero, politização e de críticas a certo elitismo conservatorial em relação a gêneros musicais mais populares:

> Entendo por questões de programa e por questões de abertura, a aula de história da música acaba sendo o ponto de acesso para todas essas questões sociológicas, de representatividade, mulheres compositoras ou mulheres relevantes na história da música, LGBTs relevantes na história da música (Interlocução com Pedro; Mariano, 2024b, p. 154).

> Entendo a história da música como uma disciplina auxiliar importantíssima para formar não só músicos como instrumentistas ou cantores, ou pessoas técnicas, mas pessoas que pensam música no seu contexto, que pensam música nas suas articulações mais amplas, nos seus sentidos mais profundos com relação à sociedade que a gente vive e com relação aos tempos passados também (Interlocução com Telma; Mariano, 2024b, p. 156).

> Um dos debates foi... Vou usar o exemplo que minha amiga usou: se um homem sai para correr no parque, e ele tira a camiseta, é uma coisa normal! Mas se uma mulher sai para correr no parque e faz o mesmo, isso é uma coisa completamente anormal. E, aí, ela relacionou isso [ao *funk*], onde a gente tem muitas falas sobre o corpo das mulheres, principalmente, mulheres cantando sobre isso. Aí, entrou um debate em cima disso, não lembro muito bem, mas lembro que virou uma confusão dentro da sala (Interlocução com Paula; Mariano, 2024b, p. 22).

Estas perspectivas possibilitam explicitar algumas das formas pelas quais o gênero, em politização, pode aparecer nas relações de ensino-aprendizagem musicais:

1) Pedro o faz evidenciando que o conservatório, através da disciplina de história da música, pode possibilitar atravessamentos reflexivos em seu ambiente educacional, e nisto questões dos feminismos e LGBTQIAPN+ encontram um espaço suscetível às problematizações referentes aos apagamentos e invisibilidades das mulheres, e às pautas no que diz respeito às afetividades, sexualidades e identidades de gênero minoritárias. Nisto, Silva (2019), Moreira (2012) e Romero (2011), evocadas teoricamente, explicitam a urgência de se criticar estas desigualdades numérica e representacional na música;

2) Já Telma evidencia a necessidade de compreender os atravessamentos politizados naquilo que diz respeito às confluências e às diferenças entre as disciplinas, suscitando nisto um olhar dinâmico e relacional com questões "especificamente" de "dentro" e de "fora", do passado e do presente no conservatório: a atuação pedagógico-musical nem sempre sucumbe ao tecnicismo, e algumas relações de ensino-aprendizagem são simultaneamente críticas e dinâmicas, não presas ao viés meramente conteudista;

3) Paula demonstra que as vivências e as relações de ensino-aprendizagem na disciplina história da música propiciam criticar os problemas de gênero, fazendo o conservatório ser atravessado por questões políticas e estéticas, que lhe estão à margem: pois toma o *funk* para discutir, dentro do conservatório, o machismo, questões de classe, raça e elitismo, na estética erudita e popular, mediante os conteúdos do conservatório.

Estes detalhes das interlocuções atrelados aos dados anteriores do corpo docente e discente, evidenciam a "contestação e reiteração" dos padrões de gênero que podem ser específicos ao conservatório. Pois, por um lado, tensiona-se os padrões a partir do conservatório, e por outro, reitera-se ou agrava-se, pela exclusão das discentes no processo seletivo, e das docentes no baixo número e pouca diversidade de modalidades.

Pedagogicamente, Silvia Cordeio Nassif e Jorge Luiz Schroeder (2011) trazem contribuições no referente ao ensino especializado e formal de música, que podem ser pensadas às luzes das questões de gênero. Eles tomam a música e suas relações de ensino-aprendizagem na compreensão de que os saberes e conhecimentos musicais se dão de modo discursivo, em enunciados contextuais de um ou outro gênero musical.

Portanto, não o fazem pela ideia de universalidade de um gênero musical superior (erudito ou popular), restritivo, normativo, se sobrepondo e definindo os demais. É uma perspectiva comprometida com pedagogias mais inclusivas e dialógicas, mais do que voltado a um ideal de suposta excelência e superioridade musical, ou a uma qualidade tomada pelo viés estritamente transcendental, virtuosístico ou tecnicista.

> O fato de concebermos as músicas como enunciados e o campo musical como uma cadeia discursiva permite uma revisão radical dos procedimentos que envolvem a participação direta ou indireta da música. Na área educacional, por exemplo, de acordo com esta perspectiva, ficam secundárias as preocupações, por exemplo, em "passar conteúdos" ou "desenvolver habilidades" ou "competências" musicais aos alunos. A preocupação principal passa a ser, isso sim, conduzi-los, na medida do possível, pelo terreno das significações musicais, tentando incentivá-los a uma atitude responsiva em relação

> aos enunciados musicais, seja ela qual for (tocar um instrumento, fazer um desenho, dançar, baixar uma música na internet, compor uma trilha para uma cena de filme, descobrir como se regula uma guitarra, cantar um rap etc.) (Nassif; Schroeder, 2011, p. 150).

Esta perspectiva da educação musical pode ser bastante salutar naquilo que diz respeito às questões de gênero na música, pois permite esmiuçar e reorganizar os processos avaliativos (estéticos e técnicos) que possivelmente constituíram o decréscimo percentual das "Mulheres" no Conservatório 1, como mostrado nas Tabelas 1 e 2.

Ou seja, noções mais plurais e inclusivas sobre educação musical, valores estéticos e processos avaliativos, se vistos sob a égide da politização do gênero, podem evidenciar e instaurar relações com a música de modo menos restritivo e hierárquico.

Nassif (2005) e Nassif e Schroeder (2014) compreendem que:

> A música é uma forma de linguagem altamente abstrata e possibilita diversos modos de audição, que vão desde uma relação mais sensorial (ouvir predominantemente com o corpo: vontade de dançar, de bater os pés, de se movimentar etc.), passam por apreensões de caráter mais referencial (ouvir estabelecendo relações com referências extras sonoras: lembrar eventos passados, pessoas, situações etc.), podendo chegar ainda a uma escuta mais propriamente estética (ouvir considerando as relações internas à materialidade sonoro-musical: relacionar obras a estilos, épocas, formas específicas etc.) (Nassif e Schroeder, 2014, p. 99).

A perspectiva estética cunhada pelos autores é sociocultural e pedagógico-musical, o que possibilita compreender as questões de gênero e politização como parte do processo constituinte da musicalidade, e não como viés meramente acrescido à música.

O amalgamento entre gênero e música se dá na evidenciação da materialidade, pois a musicalidade é antes de tudo a relação com a música, por meio do corpo, mediações pedagógicas, em vivências variadas e nos espaços educacionais, como o conservatório: isto possibilita a compreensão relacional, generificada e dinâmica dos sentidos musicais.

Nisto, o estético é parte substancial, pois é visto em materialidade sociocultural:

> Consideramos a estética o fundamento, o impulso primordial do pensamento artístico ocidental. Se a arte é efetivamente um fenômeno simbólico e, portanto, precisa ser interpretada, é na estética que encontramos o meio privilegiado de apreensão dos seus sentidos (Nassif; Schroeder, 2004, p. 216).

Então, vê-se as relações de ensino-aprendizagem musicais no conservatório enquanto processos culturais cujos corpos, conteúdos e técnicas musicais estão constituídas pelo gênero: potencialmente a favor dos homens. As vivências musicais plurais podem potencializar o estético mediante a diversidade, inclusão e pertencimento. Havendo a necessidade de religar os opostos e superar a dicotomia de gênero.

A interlocutora Catarina evidenciou algo neste sentido:

> O conservatório precisa conversar com a realidade, né? Não acho que ele converse... Que tenha gente olhando para todas essas questões, seja questões de gênero, questões das múltiplas faces, dos múltiplos preconceitos que existem e distanciam as pessoas daquilo que é de direito delas (Interlocução com Catarina; Mariano, 2024b, p. 143).

Ao que Lívia, Catarina e Fernando, nas interlocuções, também possibilitaram mostrar as omissões e resistências no referente às questões de gênero no conservatório, isto se dando em processos pedagógicos e de enfrentamento (ativismo e militância):

> Fernando: [Meu professor de contrabaixo] está consciente de que existe o machismo, de que é real, de que ele tinha atitudes. Ele tenta, eu não diria reparar, mas, talvez, tenta se corrigir, mudar a mentalidade. Quando ele fez o comentário da roupa curta [das mulheres], lembro que depois ele falou: "Ah, desculpa, não posso falar isso!" Eu falei: "É um pouco complicado!" A gente conversou sobre isso. Ele mesmo já se corrigiu. É interessante, porque muitos homens da geração dele, na idade dele, na faixa etária entre os 58 até os 70 anos, é difícil a gente ver homens com essa postura. Tem um pessoal que ficou mais preso no passado, ou fala que todas essas coisas de hoje em dia são bobagens, é coisa moderna, da "cultura *woke*", como se fala nos Estados Unidos (Interlocução com Fernando; Mariano, 2024b, p. 116).

> Hugo: em alguma disciplina, as questões de gênero foram discutidas? Catarina: Jamais! Não sei como é hoje, e nem tem tanto tempo assim, mas o mundo muda mais rápido agora. Na época que eu estava, isso não era nem uma questão. Tinha várias coisas que hoje são problematizadas (Interlocuções com Catarina; Mariano 2024b, p. 148).

> Lívia: Nunca chegou a passar isso nas discussões do conservatório! (Interlocuções com Lívia; Mariano, 2024b, p. 148).

Por um lado, na interlocução com Fernando, vê-se atravessamentos críticos em relação ao que se fala e como se fala das mulheres no conservatório, uma vez que pela "cultura *woke*", de enfrentamento às questões de gênero e racialidade, professor e aluno estabelecem relações de ensino-aprendizagem musicais em que questões de gênero são evocadas no intuito de superar o machismo, a objetificação das mulheres.

Por outro lado, vê-se que nem sempre as reflexões sobre questões feministas e música estiveram presentes nas vivências dos conservatórios, mas isto implica em uma evidenciação que tal politização pode estar ocorrendo nos últimos 10 anos no Brasil. Então, tais contextos evidenciam contradições, reiterações e possibilidades de mudanças.

A interlocutora Samara, em suas pormenorizações a respeito da travestilidade, possibilitou refletir sobre questões envolvendo a disciplina de canto coral, comumente sexista e transfóbica, pois estabelece ocupação do espaço e determinação das vozes em tipificações sexualmente dicotômicas, em noções essencialistas de corpo e vocalidade. Samara não vivenciou isto quando estava no conservatório, e tinha identidade masculina, mas relatou que uma colega sua, também travesti, abandonou os estudos de música por ter sido obrigada a cantar o tenor; cena ainda comum em universidades e conservatórios:

> Tive uma conhecida que estava fazendo canto erudito na universidade, e ela abandonou o canto, porque a galera queria porque queria colocar ela enquanto tenor. E ela enquanto uma mulher trans ficou muito ofendida de ser tenor. Rola disso ainda, dessas dores, mas, ao mesmo tempo, tem pessoas que estão repensando esses lugares (Interlocução com Samara; Mariano, 2024b, p. 166).

Outro fato também relacionado a isto, explicitado por Pedro e Telma, diz respeito à homofobia, uma vez que é comum alunos, sobretudo evangélicos, não se aproximarem de jovens e adultos *gays* ou lésbicas. Havendo preconceito "velado", e em contrapartida, certa resistência "bem-humorada" e debochada por parte destes LGBTs.

Isto demanda a politização pedagógica para combater a homofobia e transfobia, e evitar cenas tais como: entre o professor de violoncelo e o aluno de trompete xingado de "veado"; e da aluna transgênera que abandou o curso ao ser obrigada a cantar o tenor.

Da circunscrição teórica, da evidenciação empírica no amalgamento entre música e gênero na análise dos dados do Conservatório 1, e das interlocuções em termos político-pedagógicos e de enfrentamento (ativismo, militância), faz-se salutar ampliar noções de corpo, modalidades (instrumentos e canto), musicalidade e mediação.

E nisto compreender a educação musical, em estética e politização, como exercício de maior acolhimento das diferenças, diversidade e sensibilidade, em que a mediação pedagógica adquire vieses dialógicos, compreensivos e críticos, pela superação da desigualdade, hierarquias e opressões diante dos padrões binários de gênero na música.

Considerações finais

Mediante o amalgamento entre música e gênero, este trabalho buscou explicitar a relativa autonomia da arte em comparação às demais áreas, e a partir do olhar para o conservatório, evidenciou-se a urgência de superar o binarismo sexual. Contudo, faz-se necessária a compreensão de que pensar o politizado, o estético e o pedagógico nas relações de ensino-aprendizagem musicais, instaura leituras ao mesmo tempo coletivas e expandidas, mas também situacionais e subjetivas, uma vez que, para além da dicotomia "dentro e fora" da música, há a necessidade de ampliar a noção de musicalidade e promover a educação musical de modo politicamente mais inclusivo, isto pelo desenvolvimento educacional e aprofundamento sensível de todas, todos e todes: especialmente superando o decréscimo do número de mulheres no ensino especializado.

Pedagogicamente, demanda-se tanto a superação das desigualdades e hierarquias do gênero quanto a valorização e especificação do estético na educação musical.

Referências

ALTMANN, Helena. *Educação física escolar*: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

AMATO, Rita de Cássia F. *Memória musical*: retratos de um conservatório. São Paulo: Annablume, 2010.

LICHTE, Erika F. *Estética do performativo*. Portugal: Orfeu Negro, jun., 2019.

MARIANO, Hugo R.; SCHROEDER, Jorge L. O conservatório mediante a corporalidade musical e os estudos de gênero. *In*: XXXIII Congresso da ANPPOM, 2023, São João Del Rei. *Anais do XXXIII Congresso da ANPPOM*, v. 33. p. 1-14, 2023.

MARIANO, Hugo R. Música e estudos de gênero: relato e divulgação científica de uma vivência em uma disciplina de história da música na pós-graduação. *Anais do IV Congresso ABMUS*: A historiografia musical brasileira como suporte para pensar a musicologia na contemporaneidade/Brasil: Associação Brasileira de Musicologia ABMUS, p. 9-20, 2024a.

MARIANO, Hugo R. *Educação musical no conservatório e estudos de gênero: uma análise das relações de ensino-aprendizagem*. 230p. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2024b. (No prelo)

MOREIRA, Talitha C. *Música, materialidade e relações de gênero: categorias transbordantes*. 171p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.

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

NASSIF, Silvia C; SCHROEDER, Jorge. Música e ciências humanas. *Pro-Posições*. v. 15, n. I (43) - jan./abr. 2004.

NASSIF, Silvia C; SCHROEDER, Jorge. L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em perspectiva*, v. 4, n. 2, set., p. 127-153, 2011.

NASSIF, Silvia C.; SCHROEDER, Jorge L. Música e imagem: construindo relações de sentido. Leitura: *Teoria & Prática*, Campinas, v. 32, n. 62, p. 99-114, jun. 2014.

NEVES, Maria T. S. *O ensino de piano nos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores*. 230p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música de Pós-Graduação, Universidade Federal de Minas. 2019.

NOGUEIRA, Isabel Porto. O pianismo na cidade de Pelotas (RS, Brasil) de 1918 a 1968. Pelotas: UFPel, 2001. *In*. Amato, Rita de Cássia F. *Memória musical*: retratos de um conservatório. São Paulo: Annablume, 2010.

REIS, Carla S.; COSTA, Silvia R. Mulheres instrumentistas no campo profissional da música popular na cidade de São João del Rei: Um retrato. *In*: XXX Congresso da ANPPOM, 2020, Manaus. *Anais do Congresso da Anppom*, v. 30, 2020.

ROMERO, Maria N. H. A influência da educação musical na transmissão de papéis sociais associados ao gênero. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 5(1), p. 81-92, fev., 2011.

SALLES, Vicente. *Memória histórica do Instituto Carlos Gomes*. Brasília: Micro edição do autor, 1995.

SILVA, Helena L. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. 229 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SILVA, Helena L. Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero: Um Estudo de Caso. *Opus 8*, ISSN - 1517-7017, fev. 2002.

SILVA, Helena L. Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar. *Em Pauta*, v. 17, n. 28, p. 71-92, jan./jun. 2006.

SILVA, Helena L. *Música, juventude e a construção da identidade de gênero no espaço escolar*. Curitiba: Appris, 2019.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

TOFFANO, Maria Jaci. As pianistas dos anos 1920 e a geração jet-lag: o paradoxo feminista. Brasília: Ed. UnB, 2007. *In*. Amato, Rita de Cássia F. *Memória musical*: retratos de um conservatório. São Paulo: Annablume, 2010.

VALENZUELA, Rafael; CODINA, Nuria; PESTANA, José V. Gender-differences in conservatoire music practice maladjustment. Can contextual professional goals and context-derived psychological needs satisfaction account for amotivation variations?. *Plos one*. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232711. Maio 4, 2020.

VIEIRA, Lia B. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Campinas – SP. s.n. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas; Campinas. 2000.

VIEIRA, Lia, B. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*. v. 15, n. 2 (44), maio/ago. 2004.

WILLIAMS, James. *Pós-estruturalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

A trajetória do NICS

Vitor Lyra Biagioni
Universidade Estadual de Campinas
vlyra95@gmail.com

Resumo. O presente trabalho apresentará biograficamente, uma comunidade de prática que faz parte dos diferentes núcleos interdisciplinares de pesquisa da Unicamp, o NICS (Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora). Tem como objetivo demonstrar biograficamente como o núcleo tem se mantido durante mais de 40 anos de existência apresentando sua trajetória e diferentes marcos emblemáticos em seu desenvolvimento, logo atestando sua importância e relevância científico/artístico dentro da universidade. Também visa apresentar a visão e objetivos do grupo, reafirmados através de entrevistas com os diferentes membros egressos e atuais. Para essa demonstração biográfica serão utilizados tanto metodologias biográficas (análise de diferentes documentos históricos disponibilizados no endereço eletrônico do núcleo) e entrevista (entrevistas semiestruturadas com membros atuais e antigos do grupo). Igualmente o conceito de comunidade de prática (termo cunhado por Jean Lave e Etienne Wenger) será utilizado, sendo que esse nos apresenta uma visão antropológica e sistêmica de como se constituem grupos e comunidades de pessoas que estão envolvidas em um processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado. Espera-se que os marcos históricos, diferentes pessoas que fizeram e fazem parte do núcleo e eventos representativos significativos sejam apresentados, expressando um panorama dos anos de existência do núcleo, bem como as relações práticas das diferentes abordagens interdisciplinares abordadas pelo grupo. Finaliza-se, esperando que o núcleo seja enaltecido, afirmando o importante papel científico/artístico que tem demonstrado durante todos esses anos de existência, como também resumidamente, apresentar distintas pesquisas e projetos passados e atuais que fazem e fizeram parte do núcleo.

Palavras-chave. Comunidades de prática, Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora, trajetória biográfica.

Title. **The NICS trajectory**

Abstract. This paper will present a biographical presentation of a community of practice that is part of the different interdisciplinary research centers at Unicamp, the NICS (Interdisciplinary Nucleus for Sound Communication). Its objective is to demonstrate biographically how the center has maintained itself during its more than 40 years of existence, presenting its trajectory and different emblematic milestones in its development, thus attesting to its importance and scientific/artistic relevance within the university. It also aims to present the vision and objectives of the group,

reaffirmed through interviews with the different former and current members. For this biographical demonstration, both biographical methodologies (analysis of different historical documents available on the nucleus website) and interviews (semi-structured interviews with current and former members of the group) will be used. Likewise, the concept of community of practice (a term coined by Jean Lave and Etienne Wenger) will be used, which presents us with an anthropological and systemic view of how groups and communities of people who are involved in a collective learning process in a shared domain are formed. It is expected that the historical milestones, different people who were and are part of the group, and significant representative events will be presented, expressing an overview of the years of existence of the group, as well as the practical relations of the different interdisciplinary approaches addressed by the group. It is expected that the group will be praised, affirming the important scientific/artistic role that it has demonstrated during all these years of existence, as well as briefly presenting different past and current research and projects that are and have been part of the group.

Keywords. Communities of practice, Interdisciplinary Nucleus for Sound Communication, biographical trajectory

Introdução

O conceito de comunidade de prática foi cunhado pelos pesquisadores Jean Lave e Etienne Wenger e de uma forma bem sucinta, propõe uma construção conceitual e de definição de diferentes comunidades que têm um mesmo interesse comum. Nele os pesquisadores buscam apresentar diferentes características que determinam uma comunidade de prática.

Neste trabalho optamos por apresentar esse conceito através de uma comunidade de prática, criada e mantida dentro dos núcleos interdisciplinares da Universidade Estadual de Campinas. O NICS, ou Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora é uma comunidade de pesquisadores, discentes, docentes e artistas da Universidade e se mantém ativa há mais de 40 anos.

Sendo assim, através da inserção do núcleo dentro do conceito de comunidade de prática, também faremos através de pesquisas biográficas, entrevistas e análise de conteúdo o enaltecimento e evidência da importância dessa comunidade para as esferas acadêmicas e artísticas da Universidade Estadual de Campinas e sua comunidade interna e externa.

Aparatos metodológicos

Inicialmente iremos apresentar uma visão dos diferentes aspectos metodológicos utilizados dentro deste trabalho. Sendo que a pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, apresentando os resultados através de uma descrição de entrevistas abertas com membros antecessores e atuais e análise de diferentes conteúdos, relacionados ao grupo.

Sendo que, para as entrevistas, foi utilizado o método conhecido como pesquisa aberta, sendo que essa se baseia em apresentar o tópico para o entrevistado e esse tem liberdade para comentar e discorrer sobre o assunto. Nesse tipo de entrevista, o entrevistador procura encontrar o maior número de informação sobre um determinado assunto e se ausenta da interrupção e comentários durante a entrevista, ouvindo na maior parte do tempo, pode correlacionar-se com uma conversa informal. (Boni e Quaresma, 2005, p.74)

Para essa abordagem foi escolhido uma forma de formulário online (na plataforma Google Formulários), no qual os participantes respondiam voluntariamente a pesquisa, livres para colocarem suas opiniões e experiências que viveram dentro do grupo. Foram apresentadas 4 perguntas de caráter aberto: 1 - Apresente brevemente sua trajetória como pesquisador/artista e como se deu sua entrada no grupo; 2 - Para você qual é a importância do NICS para a Universidade e a pesquisa científica/artística?; 3 - Elenque diferentes experiências científico/acadêmicas/artísticas que você vivenciou dentro do núcleo como membro; e 4 - Nessa pergunta você pode apresentar quaisquer comentários sobre o grupo, se desejar.

Concomitantemente, utilizamos o aparato metodológico de análise de conteúdo, sendo que neste o pesquisador “analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto”. (Cardoso, Oliveira e Ghelli, 2021).

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo pode ser feita tanto em materiais escritos (como livros, jornais, textos, entre outros) como oral (entrevistas, exposições e discursos). (Bardin, 1977).

Nessa evolução metodológica realizamos primeiramente a etapa pré-análise, sendo que foi feita a 1 - Escolha dos documentos e 2 - Formulação da hipótese e objetivos.

Para isso selecionamos tanto as entrevistas propriamente, como também o site do núcleo e do órgão COCEN e o trabalho (Teorias Estrangeiras No Brasil Migração, Enculturação E Aculturação), sendo que esses apresentam informações históricas evolutivas dessa comunidade de prática.

Como uma formulação de hipótese, levantamos a questão da importância do grupo dentro e fora da Universidade e sua construção histórica e objetivo foi sempre traçado no enaltecimento da importância desse núcleo para o campo da comunicação sonora.

Com isso, foi criado um texto (apresentado no item NICS) que apresenta um levantamento dos conteúdos, bem como a interpretação e descrição das informações encontradas.

Porém, antes de se iniciar essa reflexão, apresentaremos o conceito de comunidade de prática que se mostra relevante e eficaz na definição do núcleo.

Comunidades de prática

Antes de iniciarmos as discussões descritivas do grupo, necessitamos elucidar a dimensão do conceito de comunidade de prática, sendo que esse norteará as reflexões teóricas do trabalho.

O conceito de comunidade foi criado pelos pesquisadores Jean Lave e Etienne Wenger enquanto estudavam o aprendizado como modelo de aprendizagem. E em termos gerais o termo designa-se como uma abordagem teórica para a definição de um certo grupo ou comunidade que tem um interesse em comum e praticam e desenvolvem conhecimentos mútuos. Sendo que essa comunidade está na mesma perspectiva de conhecer e aprender um assunto em comum entre os participantes. (Wenger-Trayner, 2015)

Similarmente, comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado de esforço humano e que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente. (Wenger-Trayner,2015)

Para isso, que esse processo aconteça dentro de diferentes comunidades de prática, os pesquisadores definem três elementos que caracterizam esses grupos e as distinguem de meras “comunidades”, pois uma comunidade como uma vizinhança não é considerada uma comunidade de prática. (Wenger-Trayner,2015)

Sendo assim, Wenger-Trayner, definem esses parâmetros em: domínio, os participantes (membros) e a prática. Para eles, através desses elementos, um grupo/comunidade atinge o patamar de comunidade de prática.

O domínio trata-se do empreendimento coletivo que os membros do grupo encaram, ou a identidade do interesse compartilhado que essa comunidade conserva. Valorizando suas competências coletivas e aprendendo uns com os outros.

Tratando-se de participantes ou praticantes, podemos encarar como os membros que fazem parte e apresentam um interesse coletivo mútuo dentro dessa comunidade de prática. Os Impressionistas são um caso de membros de uma comunidade de prática, exemplificados pelos autores.

Finaliza-se com a prática, que se caracteriza por ações e movimentos aplicados, que geram conhecimento, que são praticados pelos praticantes dentro dessa comunidade de prática. Podendo ser, troca de informações, aprendizados mútuos de assuntos correlacionados a comunidade e conversas que levam ao fortalecimento dessa comunidade de prática.

Resume-se assim, para a constituição de uma comunidade de prática, os membros (praticantes) envolvem-se em atividades e discussões conjuntas (domínio), prosseguem os seus interesses no seu domínio (empreendimento coletivo), ajudam-se mutuamente e partilham informações (práticas).

Para exemplificar, os autores apresentam algumas atividades que fazem parte da rotina de comunidades de prática: Resolução de problemas, requisição de informação, reuso de informações, coordenação e sinergia, construindo um argumento, procurando experiência, criando confiança, discutindo novos tópicos, documentando novos projetos, visitas entre os praticantes e identificação de lacunas. (Wenger-Trayner,2015)

Como forma de expor, os autores, apresentam possíveis aplicações prática do conceito, como: organizações, governo, educação (três dimensões: internamente na organização de assuntos educacionais, externamente (conexão dos aprendizados além dos

muros da escola) e ao longo da vida escolar (criando comunidades de prática focadas em tópicos extraclasse), associações, setor social, desenvolvimento internacional e internet.

Sendo assim, no âmbito da educação superior, internamente na Universidade Estadual de Campinas, temos o Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora (NICS), desempenhando o papel de uma comunidade de prática, sendo que os praticantes (membros) desse grupo tem um domínio em comum (abordagem interdisciplinar na comunicação do som) e práticas que beneficiam o conhecimento e aprendizado mútuo entre os participantes.

NICS (Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora)

NICS ou Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora é um dos diferentes núcleos que fazem parte dos núcleos criados e situados dentro da Universidade Estadual de Campinas. Eles são geridos pelos COCEN (Coordenadoria de Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa) e segundo o site do órgão:

> Os 22 Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa da Unicamp (C&N) foram criados, a partir de 1977, com o objetivo de propiciar investigação cultural, científica, tecnológica e prestação de serviços, com características interdisciplinares, que não poderiam ser conduzidas em departamentos convencionais. (COCEN, 2024)

O núcleo foi fundado no ano de 1983 e tem como objetivo principal a "comunicação sonora, integrando a tecnologia e arte" (COCEN, 2024). Ele foi criado e desenvolvido pelo professor Raul do Valle do Departamento de Música da Unicamp, juntamente com os professores Carlos Arguello do Instituto de Física, Jacques Vielliard do Instituto de Biologia e Furio Damiani da Faculdade de Engenharia Elétrica.

O núcleo é coordenado atualmente pelo professor Manuel Falleiros e pelo coordenador associado e professor Stéphan Schaub, porém já contou com as coordenações dos professores Tiago Fernandes Tavares, José Eduardo Fornari Junior, Leonardo de Souza Mendes, Jônatas Manzolli, Adriana Araujo Mendes, Adolfo Maia e Raul do Valle.

O espaço físico do núcleo fica localizado na Rua da Reitoria, 165 – Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Campinas – São Paulo e conta com os seguintes espaços

compartilhados: sala de reuniões, sala multiuso e laboratório de comunicação sonora, sendo que em todos esses espaços existe um sistema de áudio e vídeo.

São quatro, as linhas que pesquisa que compõem os ideais do núcleo, sendo: 1 - Análise de Práticas Musicais e Estudos da Arte Sonora (estudos que contemplam a performance, composição, improvisação, sonologia, entre outros) 2 - Ambientes Interativos e Interfaces em Música Estendida (estudos que são voltados para instrumentos estendidos, música telemática, performance em áudio visual, entre outros) 3 - Cognição, Comunicação Sonora e Diversidade (estudos voltados para neurociência, bioacústica, acessibilidade musical, entre outros) e 4 - Análise, Síntese e Percepção da Cena Sonora (estudos na área da acústica, psicoacústica, modelagem computacional, entre outros).

Assim, após apresentarmos os ideais de criação, diferentes nomes de coordenação e as características físicas do núcleo, agora expomos alguns diferentes eventos que marcaram a trajetória do NICS. Neste momento os eventos foram selecionados de acordo com a sua relevância dentro do website do núcleo, livro do grupo Tema e com os relatos de alguns membros que fazem e anteriormente fizeram parte da trajetória, de mais de 40 anos, do núcleo.

Os principais eventos em destaque, estão concentrados na coordenação do professor Jônatas Manzolli, que aparece como um dos responsáveis com eventos marcantes, organização de congressos e elaboração de diferentes pesquisas que uniram a música e tecnologia. Destacam-se, o sistema autônomo de composição musical, uso de abordagens multimodais (dança, música e tecnologia), desenvolvimento de instalações interativas, entre outros.

Segundo o Guigue e Santana (2024) os trabalhos emblemáticos do grupo, dentro de diversas opções, destacam- se o *Vox Populi*, de 2002, sistema de composição musical em tempo real, *Roboser* e *Emobot* (2005 e 2015) sistema robótico de interação e performance em tempo real, que foi apresentado tanto em formato solo como também junto a uma bailarina e *AtocontAto*, obra desenvolvida juntamente a pesquisadora, professora e grande colaboradora do núcleo, Artemis Moroni. (GUIGUE e SANTANA, 2024, p. 324-325).

Evidenciamos também algumas instalações sonoras, como o *ADA: the Intelligent Space*. Desenvolvido pelos professores Jônatas Manzolli e Paul Verschure

> Trata-se de um organismo artificial que interage com os visitantes usando uma variedade de modalidades sensoriais. Ele fazia parte da *Exposição Nacional Suíça Expo.02*. A exposição incluía um piso luminoso tátil construído com ladrilhos hexagonais, cada um contendo sensores de carga e lâmpadas de neon RGB. Esse espaço interativo envolveu os visitantes por meio do toque, do som e da visão. (GUIGUE e SANTANA, 2024, p. 325)

Sobre eventos importantes, podemos destacar a organização do TEDx-Unicamp, organizado por um dos coordenadores do grupo, José Eduardo Fornari Júnior, o evento teve como tema "A fronteira entre Ciência e Arte". Outro exemplo é a organização do Colóquio Franco-Brasileiro de Criação e Análise Musical com Suporte Computacional, realizado em 2014. Nele as Faculdades de Engenharia Elétrica da Unicamp, Instituto de Artes da Unicamp, Centro de Integração, Documentação e Difusão Cultural da Unicamp, USP, Unesp e o núcleo realizaram um evento promoveu "uma série de palestras, mesas-redondas e aulas que abordam o universo da formalização musical e modelos computacionais dirigidos à análise e à criação musicais." (NUSOM, 2014).

Com relação as entrevistas, obtivemos um total de três respostas, nelas continham algumas visões sobre o núcleo e importantes eventos que marcaram a carreira de ambos os entrevistados.

Todos os participantes que responderam à pesquisa, entraram no grupo, pois se interessavam pela música eletroacústica e enxergaram no grupo uma oportunidade de continuar seus estudos nos campos da música e tecnologia.

Primeiramente, para os entrevistados o núcleo é um importante espaço "de conexão entre pesquisadores de diferentes áreas" e tem um "caráter interdisciplinar ao congregar disciplinas sobre o estudo da música tradicional e disciplinas em caráter voltado para o som. Também para eles, o espaço engloba a "ciência e artes na universidade, com espírito inovador.".

Para eles alguns dos eventos mais marcantes foram o concerto ContinuaMente no Itaú Cultural, concerto como solista frente à orquestra da Unicamp tocando composições do professor Jônatas Manzolli, realização de um concerto em parceria com o professor Jônatas em um evento de Artes digitais na Dinamarca e duo de percussão e tape do professor Jônatas na Bienal de Música contemporânea no Rio de Janeiro.

Outros elencam o Self Organized Music, evento de 2015, Espetáculo de música e dança De uma margem à outra (2018) e eventos acadêmicos como o pós-doutoramento (2017-2019), de um deles, financiado pela Fapesp.

Com relação a importância do grupo temos alguns comentários como “Mais do que um espaço, o NICS são as pessoas que passam por ali e as importantes trocas que ocorrem.” Ou [o núcleo] “reúne pessoas com alta capacidades musicais e acadêmicas preocupadas na intersecção de arte, tecnologia, ciências, elemento que me atraiu para dar vazão e construir coerência nas minhas pesquisas e produções artísticas.” Para um deles o ponto do núcleo é “O ambiente de trabalho colaborativo voltado à pesquisa científica e artística.”

Já para Guigue e Santana (2024), “a quase totalidade das atividades desenvolvidas no NICS contribui para a consolidação dos estudos em sonologia, como esta está sendo entendida no Brasil” (GUIGUE e SANTANA, 2024, p. 329).

Reflexões finais

Como observamos, o NICS, Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora, se configura como um polo artístico/científico muito importante para a comunidade acadêmica da Unicamp e mantém uma reputação excelente, sendo reconhecido internacionalmente. Suas produções podem ser caracterizadas como uma expansão do campo da sonologia e intersecções entre a música e tecnologia.

Enaltecemos também, a sua manutenção como um núcleo que se mantém ativo há mais de 40 anos, sendo um espaço plural, disponível para a realização de pesquisas que entrelaçam o som e a tecnologia. Essa característica, se torna bastante interessante para pesquisadores que procuram confluenciar suas diferentes abordagens acadêmicas de som e tecnologia.

Com relação, às comunidades de prática, observamos que as características (praticantes, domínio, empreendimento coletivo e práticas) são facilmente identificadas dentro do NICS, sendo que os praticantes são os diferentes pesquisadores, membros da coordenação, colaboradores, discentes e docentes. Já com relação ao domínio são as diversas atividades que envolvem discussões conjuntas, sendo momentos para entrecruzar diferentes elementos científicos/artísticos que compreenda o som e a tecnologia. Através

desses diferentes elementos exigem um empreendimento coletivo, na construção e desenvolvimento do núcleo. Finaliza-se com prática, que se baseia na ação mútua em partilhar informações e resultados acadêmicos/artísticos de excelente qualidade.

Sendo assim, concluímos que o NICS, Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora, se mostra como uma comunidade de prática relevante e muito importante dentro da comunidade científica e artística da Universidade Estadual de Campinas e principalmente do ramo da sonologia no Brasil. Se apresenta também como uma referência internacional, sendo uma comunidade que se interrelaciona com diferentes outros núcleos que tem como a seu escopo de pesquisa a conexão entre a música e tecnologia.

Referências

1º Colóquio Franco-Brasileiro de Análise e Criação Musicais com Suporte Computacional. **NUSOM**, 2014. Disponível em: https://nusom.eca.usp.br/coloquio_ircam. Acesso em: 25 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976. Acesso em: 25 nov. 2024.

BORGES DE PAIVA, Adriana.; SARAMAGO DE OLIVEIRA, Guilherme.; CRISTINA PIOLLA HILLESHEIM, Mara. ANÁLISE DE CONTEÚDO: UMA TÉCNICA DE PESQUISA QUALITATIVA. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 16-33. Disponível em: https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/40. Acesso em: 25 nov. 2024.

Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa. **COCEN**, 2024. Disponível em: https://www.cocen.unicamp.br/centros-e-nucleos/orgaos. Acesso em: 25 nov. 2024.

GUIGUE, Didier. SANTANA, Charles de Paiva. Sonologia no Brasil: um painel histórico In: NOGUEIRA, ILZA. NAVIA, GABRIEL (Org.) **Teorias estrangeiras no Brasil: migração, enculturação e aculturação.** 1ed. Salvador. Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical - TeMA, 2024. p. 285 – 359. Disponível em: https://tema.mus.br/novo/storage/pubs/TeoriasEstrangeirasNoBrasil-TeMA.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

PEREIRA, Marcos. 2022. Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora. **NICS UNICAMP**. Disponível em: https://www.nics.unicamp.br. Acesso em: 25 nov. 2024.

WENGER-TRAYNER, Etienne. WENGER-TRAYNER. Beverly. Communities of practice: A brief introduction. **Wenger-trayner**. 2015. Disponível em: http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/. Acesso em: 25 nov. 2024.

Mulheres na percussão: um panorama transnacional e nacional

Tamiê Pages Camargo
UNICAMP
tamiecamargo@gmail.com

Resumo. Há uma tendência universal de distribuir as funções musicais com base em marcadores sociais, como o gênero. Isso também ocorre nas práticas percussivas. Em algumas culturas, as mulheres têm um papel central na percussão, sendo as principais responsáveis por essa prática; em outras, no entanto, são excluídas ou impedidas de exercer a função de percussionistas. Este estudo tem como objetivo investigar o panorama transnacional e nacional das mulheres na percussão, destacando a importância de sua visibilidade e contribuição artística em diferentes culturas. Para isso, busco reunir exemplos de culturas em que as mulheres são reconhecidas como as criadoras dos tambores e as responsáveis por estabelecer o ritmo da vida. Além disso, o estudo mapeia iniciativas que promovem a inclusão e o empoderamento feminino no contexto percussivo. A exclusão das mulheres da prática percussiva é uma construção cultural; assim como foi construída, também pode ser desconstruída.

Palavras-chave. Mulheres, Percussão, Gênero, Tambor, Instrumento.

Title. **Women in Percussion: A Transnational and National Overview**

Abstract. There is a universal tendency to allocate musical roles based on social markers, such as gender. This also occurs within percussion practices. In some cultures, women play a central role in percussion, being the primary drummers; however, in others, they are excluded or prevented from performing as percussionists. This study aims to investigate the transnational and national landscape of women in percussion, highlighting the importance of their visibility and artistic contribution across different cultures. To achieve this, I seek to gather examples of cultures where women are recognized as the creators of drums and the ones responsible for establishing the rhythm of life. Additionally, the study maps initiatives that promote inclusion and the empowerment of women in the percussion context. The exclusion of women from percussion practice is a cultural construct; just as it was constructed, it can also be deconstructed.

Keywords. Women, Percussion, Gender, Drum, Instrument.

1. Gênero como marcador e a exclusão de mulheres de práticas percussivas

Há uma tendência universal de distribuir musicalmente o trabalho musical baseado em marcadores sociais, como idade, religião e, não menos importante, o gênero. Os elementos musicais em si não possuem características que os definam como masculinos ou femininos, essa distinção é culturalmente estabelecida. O que determina

essa divisão são as interpretações culturais de aspectos como volume, tamanho, formato e timbre dos instrumentos. Isso também ocorre dentro das práticas percussivas. Ao ocuparem o posto de percussionistas, as mulheres não apenas confrontam os estereótipos de feminilidade, mas também as tradições nas quais os papéis de homens e mulheres são demarcados de maneira significativamente distinta (Alves, 2018, p. 20). Essa divisão de trabalho musical pode ser observada, por exemplo, na participação de mulheres em um grupo de percussão sinfônica do qual fiz parte por seis anos, bem como em contextos de música popular, como nas baterias de escolas de samba. Tais contextos demonstram que o papel da mulher na música percussiva no Brasil também é marcado pelo gênero.

A partir da minha experiência de seis anos nesse grupo de percussão sinfônica, foi possível observar que as mulheres tendiam a tocar, sobretudo, os instrumentos melódicos, como marimba, vibrafone e xilofone, enquanto os instrumentos rítmicos de tradição popular eram, em sua maioria, tocados pelos homens. Quando as mulheres integravam o naipe dos instrumentos de percussão de cultura popular, geralmente ficavam com as "miudezas", ou seja, instrumentos de menor tamanho, como agogôs, matracas, reco-reco, entre outros (Dourado, 2004, p. 208). A designação de mulheres para instrumentos melódicos e pequenos, que evocam uma ideia de delicadeza e reforçam características associadas à feminilidade, enquanto os homens são os principais responsáveis por tocarem os tambores, evidencia que a divisão dos instrumentos reflete ideais patriarcais.

A presença de uma minoria de mulheres em um grupo composto predominantemente por homens é vista como uma quebra de paradigmas que ultrapassa os limites do ambiente feminino tradicional e doméstico. Ao integrarem conjuntos musicais, sobretudo os orquestrais, as mulheres representam um perfil de instrumentistas que rompem com os padrões de feminilidade, o que é interpretado como uma invasão. Aspectos como demonstrar seu controle motor em um trabalho conjunto com homens, a submissão da instrumentista perante o coletivo, suas poucas oportunidades de se destacar e sua transição do âmbito privado para espaços predominantemente masculinos colaboram para o que Green (2001) chama de "poder interruptor" da instrumentista. Mulheres instrumentistas, através de sua prática musical, revelam um perfil socialmente visto como masculino. O distanciamento e a ruptura com elementos de afirmação de sua feminilidade tendem a ter impactos negativos dentro de um grupo musical orquestral (Green, 2001, p. 72). Por reproduzir práticas patriarcais, o contexto de um grupo de

percussão sinfônica foi um ambiente que distanciou o sentimento de pertencimento das integrantes mulheres do grupo.

Esse cenário de exclusão e resistência também pode ser observado nas escolas de samba, que representam um importante campo de estudo da percussão no Brasil. No entanto, a inclusão de mulheres nesse universo foi um processo demorado. Em reportagens publicadas em agosto e setembro de 2006, pelo O Globo e pela Folha de São Paulo, respectivamente, foi abordada a inclusão de mulheres na bateria da Estação Primeira de Mangueira, uma das mais tradicionais escolas de samba do Rio de Janeiro. Após 80 anos de história, a Mangueira foi a última escola do grupo especial a permitir que mulheres participassem de sua bateria. Em 2007, dez mulheres foram selecionadas para integrar a bateria durante o desfile da escola (Mulheres, 2006; Mangueira, 2006). Até aquele momento, a escola mantinha um estatuto que proibia a presença de mulheres na bateria (Theodoro, 2008, p. 166). Mais de quinze anos depois, no carnaval de 2024, a Mangueira levou dezoito mulheres à frente de sua bateria, tocando o xequerê, um instrumento coberto por miçangas. Durante o desfile, o instrumento foi utilizado para representar o Maranhão, em uma homenagem à terra natal da cantora Alcione (Neto, 2023).

Embora o número de mulheres nas baterias das escolas de samba tenha aumentado, ele ainda é consideravelmente menor em comparação ao de homens. Em sua pesquisa de 2008, Theodoro registrou que, nas escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro filiadas à LIESA (Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro), apenas 2% dos membros das baterias eram mulheres. Apesar do aumento da participação feminina nas baterias ao longo dos anos, as mulheres ainda são, em grande parte, direcionadas para tocar determinados instrumentos, sendo excluídas de outros. Elas tendem a tocar instrumentos como o xequerê, chocalho e tamborins, enquanto instrumentos como a caixa, o repique e o surdo continuam predominantemente sob responsabilidade dos homens. Esse padrão de divisão de instrumentos persiste em diversas baterias de escolas de samba no Brasil, conforme indicado pelos estudos de Rodrigo Gomes (2017).

Essa exclusão das mulheres da prática percussiva não é um fenômeno exclusivo do Brasil. Estudos apontam que essa tendência ocorre em diferentes culturas ao redor do mundo. Em um estudo de Sheldon e Price (2005), que analisou as associações entre

instrumento e gênero em grupos musicais comunitários e de jovens que incluíam sopro e percussão, os pesquisadores examinaram 170 diferentes conjuntos musicais de 25 países, com um total de 8146 membros de bandas comunitárias e/ou jovens. O estudo concluiu que a divisão instrumental marcada pelo gênero é reproduzida em diversos outros países (Sheldon, Price, 2005).

Ao analisar a divisão de todos os grupos estudados, exceto os dos Estados Unidos, o estudo mostrou que 79,46% dos percussionistas eram homens, enquanto apenas 20,54% eram mulheres. A frequência da participação de mulheres na percussão também foi analisada separadamente por continente. Nessa análise, não foram incluídos a Antártica e a América do Sul por falta de dados. O estudo revela que 100% dos percussionistas de conjuntos musicais africanos eram homens, resultando em 0% de mulheres percussionistas. Na Austrália, as mulheres representavam 38,46% da percussão, na Europa apenas 11,06%, e na América do Norte 37,21% dos percussionistas eram mulheres. Quanto aos dados da Ásia, o estudo contempla apenas grupos musicais do Japão, onde as mulheres representavam mais da metade dos percussionistas, com 57,14%. Essa alta adesão de mulheres à percussão no Japão pode também ter sido influenciada pelo número total de mulheres instrumentistas nos grupos musicais estudados, já que 84% do total de instrumentistas eram mulheres (Sheldon, Price, 2005).

Com base nesses dados, é possível perceber uma tendência de exclusão das mulheres da prática percussiva, influenciada por heranças culturais e patriarcais que marginalizam as mulheres em diversas práticas musicais. Este estudo tem como objetivo investigar o panorama transnacional e nacional das mulheres na percussão, não apenas destacando os contextos em que sua presença é limitada, mas ressaltando principalmente os espaços em que elas são ativamente participantes. A proposta é dar visibilidade à sua contribuição artística e presença em diferentes culturas, reforçando sua importância nas práticas percussivas. Para isso, busco identificar as barreiras enfrentadas pelas mulheres na percussão, analisar o impacto cultural sobre sua participação e visibilidade, e mapear as iniciativas que promovem a inclusão e o empoderamento feminino nesse contexto.

2. As mulheres como criadoras do tambor

Houve um tempo na história em que as principais percussionistas eram mulheres. A primeira tamboreira a ser nomeada na história foi uma mulher chamada Lipushiau. Ela

era uma sacerdotisa mesopotâmica que viveu na cidade-estado de Ur, atualmente localizada no Iraque, por volta de 2380 a.C. Lipushiau era chefe administrativa, financeira e espiritual do templo dedicado ao deus da Lua, Nanna-Suen, o mais importante templo de Ur na época. O tambor usado por ela era o *balag-di*, um pequeno tambor de armação redonda, utilizado para liderar cânticos litúrgicos (Redmond, 2000, p. 62).

Quando pensamos nas representações de figuras tocando tambores de armação (em inglês, *frame drum*), grande parte dessas imagens são de mulheres, representadas como deusas ou sacerdotisas. Os tambores de armação têm provável origem em culturas do antigo mundo mediterrâneo. Entre 3000 a.C. e 500 d.C., o tambor de armação foi o principal instrumento de percussão (Redmond, 2000, p. 64). Nas civilizações da Mesopotâmia, Anatólia (antiga Turquia), Grécia, Egito e Roma, a figura da deusa e o tambor de armação emergem como centrais nas tradições religiosas místicas e de transe. Esse tambor fazia parte de ritos mistéricos com danças e tocatas ininterruptas que duravam dias (Redmond, 2000, p. 64). Além de estados de transe profético, o tambor de armação também era utilizado pelas sacerdotisas para prever o futuro, que era transmitido por elas através de discursos rítmicos inspirados que produziam com seus lábios (Redmond, 2000, p. 70).

Em diversas civilizações antigas do Mediterrâneo, eram as deusas as responsáveis por transmitir aos humanos o dom de fazer música. Nas civilizações da Suméria e Mesopotâmia, as deusas Inanna e Ishtar tinham esse papel; na Grécia, era a deusa Musa, uma divindade de nove faces; no Egito, era Hathor. A inspiração musical, artística e poética era, nessas culturas, considerada uma dádiva feminina, e uma das principais técnicas de conexão com esse poder divino era o tambor (Redmond, 2000, p. 68). As sacerdotisas que tocavam o tambor eram as que intermediavam os reinos divino e humano. Ao se alinhar com os ritmos sagrados, elas usavam seus instrumentos de percussão para invocar a energia divina e transmiti-la para a comunidade, agindo como invocadoras. O tambor era considerado o instrumento pelo qual as deusas falavam e era usado por nossos ancestrais como meio de invocar suas deusas (Redmond, 2000, p. 68).

Do ano 3000 até 2500 a.C., existem escritos sumérios que descrevem a deusa Inanna como a criadora do tambor de armação, assim como a criadora de todos os outros instrumentos musicais. As figuras femininas eram associadas às práticas artísticas, e os registros mencionam que as sacerdotisas de Inanna cantavam ao ritmo dos tambores de

armação, tanto quadrados quanto redondos. Juntamente com esses textos, foram encontradas diversas estatuetas de mulheres tocando pequenos tambores de armação. Esses rituais percussivos tiveram continuidade em cultos de Ishtar, Asherah, Ashtoreth, Astarte e Anat na Mesopotâmia, Fenícia, Palestina e Assíria (Redmond, 2000, p. 68).

A associação de mulheres com a criação do tambor também aparece no mito iorubá do Tambor Batá, que teve grande influência na definição dos papéis de gênero em diversas religiões afro-brasileiras. O mito iorubá do Tambor Batá narra a história de Ayántoke, uma mulher estéril que, ao tentar criar um som com um pedaço de madeira e couro, recebe a ajuda de Exu, que lhe dá tiras de couro de veado para construir um tambor. Ao tocar o instrumento, ela atrai a atenção de Xangô, rei da cidade, que a convida para morar no palácio. Lá, Ayán se torna a tocadora oficial e, eventualmente, se casa com Xangô, ficando fértil e tendo um filho, a quem ensina a arte de tocar e confeccionar o tambor. Ayán, assim, se torna o símbolo do tambor Batá, um orixá venerado pelos tocadores de tambor (Theodoro, 2008, p. 163-164).

Nesse mito, Ayán é associada à capacidade criadora do tambor e designa, posteriormente, a responsabilidade de confeccionar e tocar o instrumento ao seu filho. Este mito rege a divisão de instrumentos que ocorre em diversas casas de religiões afro-brasileiras até hoje. Muitas mulheres acabam sendo afastadas dessa função (Gomes, 2017, p. 126). Como resultado dessa divisão, é raro que as mulheres sejam responsáveis pela execução dos ritmos nas danças realizadas nos terreiros (Theodoro, 2008).

Os mitos têm a função de justificar as divisões de trabalho e estão ligados à maneira como a música é interpretada em termos de gênero por cada cultura. Dentro dos terreiros de candomblé e umbanda, esses mitos se transformam em ritos, funcionando como um meio de acesso à cosmologia e à sociabilidade afro-brasileira. A mitologia propaga valores, princípios e crenças, que, por meio dos ritos, são reforçados, moldando o pensamento, a natureza e a vida das comunidades (Gomes, 2017, p. 127). Nesse contexto, o terreiro é visto não apenas como um espaço religioso, mas também como um centro de transmissão desses valores. Os instrumentos, os padrões rítmicos e a divisão musical, influenciados pelo gênero, vão além dos rituais religiosos. Embora os mitos iorubás e outras tradições impactem a prática percussiva de mulheres, eles não determinam a exclusão desses grupos. Há pesquisas que destacam a importante

participação das mulheres na música dentro dos terreiros, como veremos a seguir neste trabalho.

Apesar de distanciar as mulheres da execução da prática de tambor atual, ao delegar tal função aos homens, os mitos também fortalecem a percepção de outras representações de mulheres dentro da música, demonstrando seu poder de criação. Ayán também é o símbolo do fogo, princípio vibrante. A associação de mulheres tamboreiras ao ritmo vital e à capacidade de conectar diferentes dimensões do reino divino e humano através dos tambores é encontrada em diversas culturas.

3. As mulheres e o ritmo de vida

As deusas, associadas à capacidade de mediar o reino divino e humano, desempenhavam um papel central nos rituais religiosos do Egito, Grécia e Roma, sendo as principais responsáveis por tocar o tambor de armação para cultuar os deuses. Através de seus tambores, as mulheres não apenas conectavam os mundos divino e humano, mas também possuíam o poder de, por meio da percussão, prever o futuro. A música, nesse contexto, transita entre várias dimensões — física, espiritual e intelectual — unificando esses aspectos (Redmond, 2000, p. 68-70). Quando refletimos sobre o significado político da música, observamos que as mulheres, ao conduzir ritos religiosos com seus tambores, eram capazes de induzir os devotos a estados de transe, detendo, assim, o poder e o conhecimento das artes. Esse poder não só conectava os mundos humano e divino, mas também tinha o potencial de provocar transformações na consciência coletiva, impactando diretamente a estrutura de uma sociedade. A prática de tocar o tambor de armação em ritos religiosos do antigo mundo mediterrâneo demonstra este poder, que, até então, era associado às mulheres.

O tambor de armação chegou ao Egito entre os anos 2000 e 1500 a.C. De acordo com James Blades, todos os registros desse período mostram as performers como mulheres. As sacerdotisas também eram descritas, nesses escritos, como compositoras e coreógrafas da música e dança usadas em ocasiões religiosas. A prática musical e artística parecia ter sido inteiramente designada às figuras femininas, com exceção do deus Bes, que era representado frequentemente com um tambor cilíndrico (Redmond, 2000, p. 68). No Museu do Cairo, por exemplo, há um tambor de armação retangular e de duas cabeças, datado de 1400 a.C., encontrado na tumba de uma mulher chamada Hatnofer. Também no

Egito, outro indício de que mulheres estavam ligadas à percussão é a pintura de uma mulher tocando esse tambor em frente à deusa Ísis, registrada na superfície de um tambor de armação do período Ptolemaico. A inscrição do tambor diz: “Ísis, Senhora do Céu, Mestra das Deusas” (Redmond, 2000, p. 68, tradução nossa).

Em terras bíblicas, também foram reveladas inúmeras imagens de mulheres tocando tambor de armação. Em algumas lendas, espalhou-se a ideia de que Miriã separou o Mar Vermelho com o poder xamânico da sua prática percussiva. Em Êxodo 15:20, é relatado: “Então Miriã, a profetisa, irmã de Arão, tomou o tamboril na sua mão, e todas as mulheres saíram atrás dela com tamboris e com danças” (Bíblia Sagrada, 2024).

Na Grécia pré-clássica, o tambor de armação grego, chamado de tímpano, era o instrumento principal das ménades, mulheres iniciadas no culto dos deuses Cibele e Dionísio. Além delas, as sacerdotisas Ártemis, Deméter e Afrodite também tocavam tímpano. Tanto tambores de uma cabeça quanto de duas cabeças aparecem, quase exclusivamente, sendo tocados por mulheres (Redmond, 2000, p. 68-70).

No ano de 204 a.C., as práticas religiosas relacionadas à deusa Cibele foram expandidas para Roma, onde ela foi descrita como a mãe universal que tocava tambor para marcar o ritmo da vida. Nos rituais religiosos extáticos para os deuses Cibele, Dionísio, Ísis e Dea Syria, realizados em Roma, utilizava-se o tambor de armação, fazendo com que a região se tornasse um centro cultural das religiões mistéricas. Esses rituais continuaram até o século IV d.C., quando o Império Romano adotou oficialmente o cristianismo (Redmond, 2000, p. 70).

Segundo Helena Theodoro (2008), as mulheres são associadas à percussão por meio da "concepção de ritmo vital do princípio feminino", que vincula seu papel à criação e manutenção da vida, refletido em atividades cotidianas como nutrir, organizar a comunidade e administrar a vida. O ritmo, marcado pelos batimentos cardíacos, simboliza a relação de vida e morte e, por isso, as mulheres estão profundamente conectadas ao movimento harmonioso da existência (Theodoro, 2008, p. 161).

Em algumas mitologias da cultura negra brasileira, as mulheres são vistas como doadoras da vida e guardiãs das tradições religiosas e culturais. Elas são as responsáveis por transmitir o axé, a energia vital que move e transforma a vida. O som e a palavra, em algumas dessas culturas, são meios para conduzir o axé, desejando saúde e vitalidade aos outros. Em comunidades religiosas afro-brasileiras, como os terreiros, as mulheres

desempenham um papel crucial no equilíbrio do ritmo vital, cuja perda significaria doença ou morte. De acordo com a tradição iorubá, o poder feminino está ligado à criação e preservação da vida, sendo elas as responsáveis pela continuidade do mundo e da humanidade. O ojá, pano usado pelas baianas, simboliza o útero das mães ancestrais, representando o poder feminino de proteção e continuidade da vida (Theodoro, 2008, p. 169-170).

Diversos mitos e tradições de origens africanas, indígenas e gregas evidenciam funções que, inicialmente, eram atribuídas às mulheres, mas que, com o tempo, passaram a ser desempenhadas pelos homens. Segundo esses mitos, a transferência desses saberes das mulheres para os homens ocorreu, em grande parte, de forma pacífica, com as mulheres gerando esse conhecimento e compartilhando-o, enquanto os homens ficavam incumbidos de preservá-lo. No entanto, em algumas mitologias africanas e ameríndias é relatado que esses saberes foram tomados das mulheres de forma violenta (Gomes, 2017).

Em diversas culturas, acredita-se que, no passado, o conhecimento sobre música e rituais de poder era dominado pelas mulheres. No mito iorubá do guerreiro, por exemplo, as mulheres inicialmente comandavam o mundo, e os homens eram submissos a elas. No entanto, ao aprenderem a usar ferramentas para caçar e, eventualmente, para guerrear, os homens se tornaram guerreiros e tomaram o poder das mulheres. Da mesma forma, entre os indígenas selk'nam da Terra do Fogo, as mulheres, que antes detinham o poder de decisão e liderança, foram substituídas pelos homens após rituais de iniciação sexual, que visavam manter a ordem social e o domínio masculino (Gomes, 2017, p. 124-125).

Semelhante a esses mitos, em Roma, as mulheres tinham papel fundamental na sociedade por serem as principais responsáveis dentro de ritos religiosos que cultuavam importantes deuses para a cultura romana. Esses rituais foram continuados até o século IV d.C., quando o Império Romano adotou oficialmente o cristianismo (Redmond, 2000, p. 70). Com a ascensão do cristianismo, o templo de Cibele em Roma foi destruído e o Vaticano foi construído no local. Com isso, as sacerdotisas foram impedidas de tocar instrumentos e as músicas associadas aos seus rituais. O tambor de armação foi banido de rituais religiosos cristãos, assim como de práticas seculares, principalmente quando eram tocados por mulheres. Isso está presente no sínodo católico de 576, que decreta: “Os cristãos não devem ensinar a suas filhas a cantar, a tocar instrumentos ou coisas

semelhantes, porque, de acordo com sua religião, isso não é bom nem adequado" (Redmond, 2000, p. 132, tradução nossa).

Registros como esses confirmam que as mulheres foram as principais percussionistas do mundo antigo por, pelo menos, 3.000 anos, além de terem sido essenciais para a concepção de ritmo de vida em diversas culturas. No entanto, por questões culturais e religiosas, houve o afastamento das mulheres da prática de percussão. A lente pela qual essas percussionistas foram descritas ao longo da história também esteve, por muitas vezes, repleta de preconceitos.

As ménades, sacerdotisas e tamboreiras da Grécia pré-clássica foram associadas, por historiadores, à sensualidade e a comportamentos descontrolados. Textos de alguns desses escritores indicam que elas bebiam sangue e despedaçavam feras selvagens. Sua união com o divino e o desejo erótico eram expressos através de danças selvagens, feitas descalças, com os cabelos soltos e agitando-se descontroladamente, enquanto cobras se enrolavam em seus braços, tudo ao som da música primordial de tambores e flautas (Redmond, 2000, p. 70). A sexualização de mulheres e a associação dessas a comportamentos selvagens revela uma concepção misógina dos historiadores ao descreverem essas mulheres musicistas.

Essa associação é bastante semelhante ao conceito de "jezebel", descrito pela autora Patricia Hill Collins, que fala sobre a associação preconceituosa que atribui erotismo e selvageria às mulheres negras nos Estados Unidos, uma associação que também é recorrente com mulheres negras no Brasil. A figura da "jezebel" representa a mulher negra como sexualmente agressiva, uma construção que surgiu durante a escravidão para justificar os abusos sexuais sofridos pelas mulheres negras escravizadas. Essa imagem tinha o objetivo de legitimar a exploração sexual e aumentar a fecundidade das mulheres negras, afastando-as do cuidado familiar e forçando-as a trabalhar como amas de leite para as crianças brancas. Esse estereótipo estava intimamente ligado ao controle da sexualidade das mulheres negras, o que contribuiu para sua opressão e exploração econômica dessas mulheres no sistema escravista (Collins, 2019, p. 155).

A conotação negativa, regada por ideais patriarcais e racistas, que sexualizava e associava as mulheres tamboreiras à selvageria, assim como a adoção de políticas que proibiam a prática percussiva feminina na Europa e em outras partes do mundo, as impediu de seguir suas atividades como compositoras, professoras de música e

performers. Apesar do grande número de mulheres profissionais da música, ainda há poucas mulheres atuando no campo da percussão. O resgate histórico da importância das práticas percussivas femininas demonstra que, para levar as pessoas a estados de transe em rituais religiosos e alinhar a consciência dos devotos com a divindade, era necessária muita habilidade, disciplina e resistência (Redmond, 2000, p. 132), qualidades que contrastam com a imagem de mulheres descontroladas propagada historicamente.

4. Mulheres como as principais percussionistas

A partir deste estudo, foi possível perceber que, embora as mulheres tenham sido as principais praticantes da percussão ao longo da história, muitas delas foram excluídas dessa forma de fazer música. Apesar dessa marginalização, em algumas culturas, a prática de tocar instrumentos percussivos ainda é predominantemente executada pelas mulheres.

Na comunidade Wagogo, na Tanzânia, as mulheres participam como percussionistas no gênero *muheme* (Izu; de Villiers, 2022, p. 107). Da mesma forma que em alguns mitos da cultura negra brasileira, onde as mulheres são vistas como as guardiãs das tradições religiosas e culturais, na cultura Pedi, da África do Sul, as mulheres são reconhecidas como as guardiãs dos tambores, sendo excelentes percussionistas. Elas são as principais executantes dos instrumentos de percussão, com o tambor chamado *meropa* sendo essencial para acompanhar as canções e danças femininas dessa comunidade (Izu; de Villiers, 2022, p. 107).

Na comunidade Venda, também da África do Sul, as mulheres são responsáveis por tocar o tambor *wada*, utilizado na dança *Tshikona*, que é apresentada em eventos importantes, como a coroação de novos monarcas. Durante essa dança, enquanto as mulheres tocam os tambores, os homens tocam as flautas, que simbolizam a masculinidade devido ao seu formato fálico. As mulheres também tocam tambores em cerimônias de dança e rituais de iniciação feminina, como o *Domba*, onde instrumentos como *ngoma*, *thungwa* e *murumba* são predominantemente tocados por elas (Izu; de Villiers, 2022, p.107). Nesse ritual, a música e os movimentos do tambor simbolizam o útero materno e o ato de criação da vida (Blacking, 1985). A divisão dos instrumentos musicais na comunidade Venda é baseada na simbologia dos próprios instrumentos: os tambores, associados às mulheres, representam o útero, enquanto as flautas, associadas

aos homens, são vistas como símbolos masculinos. Mais uma vez, podemos perceber a associação entre mulheres tocadoras de tambor e a criação da vida.

Na Galiza, os membranofones são predominantemente tocados por mulheres. Entre os instrumentos utilizados, estão o pandeiro quadrado de origem árabe, conhecido como *pandeira* ou *adufe*, o pandeiro redondo e as pandeiretas, que acompanham repertórios vocais de tradição oral. As musicistas não só tocavam esses instrumentos, mas também criavam suas próprias rimas e composições, desempenhando um papel fundamental na preservação e criação do patrimônio musical galego. No entanto, ainda são escassos os estudos sobre a atuação dessas mulheres percussionistas na Galiza (Döring, 2021).

No norte do Brasil, em manifestações culturais como a Festa do Divino, realizada nos terreiros de Mina no Maranhão, as mulheres chamadas *Caixeiras*, geralmente mais velhas, tocam tambores ou caixas como parte do ritual. Elas utilizam seus instrumentos de percussão para saudar elementos essenciais da festa, como a pomba, o mastro, a coroa e o cetro, conferindo-lhes sacralidade e eficácia simbólica. A atuação das *Caixeiras* permite que os participantes se conectem com o sagrado e se posicionem em relação aos valores transmitidos durante a performance da festa (Da Rocha, 2019, p. 15).

A participação predominante de mulheres na percussão ainda é rara na América Latina. No entanto, há um crescente movimento que busca proporcionar um ambiente seguro para que as mulheres possam aprimorar suas habilidades percussivas. Muitos desses grupos não só incentivam a participação feminina, como também enfrentam a transfobia e adotam uma postura inclusiva em relação às diversas identidades de gênero. A prática percussiva em grupos compostos por mulheres e dissidentes de gênero no Brasil e em outros países da América Latina desempenha um papel fundamental no empoderamento das participantes, além de ser uma forma de resgatar, resistir e ressignificar o espaço feminino na música percussiva.

Como parte desse movimento, o coletivo Ilú Obá de Min, de São Paulo (SP), se inspira nas tradições nigerianas, nas quais as mulheres podem tocar tambores, desafiando as práticas excludentes do candomblé. Fundado em 2004 por Beth Beli, arte-educadora, musicista e pesquisadora das culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras, o grupo é formado exclusivamente por mulheres. O nome do coletivo, que significa "mãos

femininas que tocam os tambores para o rei Xangô", reflete sua proposta e identidade (Menezes, s.d.).

Em Florianópolis, o grupo Cores de Aidê se destaca ao dar voz às mulheres através do toque dos tambores, promovendo também debates sobre representatividade e empoderamento feminino na percussão e em outros espaços (Alves, 2018). No Rio Grande do Sul, em Porto Alegre e Pelotas, foram identificados os grupos "As Batucas – Orquestra Feminina de Bateria e Percussão" e "Batucantada". O primeiro, fundado em 2016, é uma banda-escola com cerca de 60 integrantes, focada na aprendizagem e apresentação de instrumentos de percussão (Carapeços, 2016). Já o "Batucantada", criado em 2022 por Vanessa Ramos e Roberta Selva, é formado exclusivamente por mulheres e dissidentes de gênero, realizando oficinas semanais de percussão e apoiando eventos culturais, além de se engajar em manifestações sociais em defesa da educação e dos direitos das mulheres e dissidentes de gênero.

O ConXitas é um bloco de carnaval que, com cerca de 20 anos de história, desfila pelas ladeiras de Olinda (PE), encantando os foliões com sua percussão tocada exclusivamente por mulheres (G1, 2015). A agremiação teve início como uma brincadeira de dez amigas que queriam se divertir na folia vestidas com roupas de chita. Fundado por Eugênia Lima, o bloco se tornou uma importante expressão de resistência e empoderamento feminino no cenário carnavalesco.

Em outros países da América Latina, existe a Escuela Internacional de Tamboreras, criada em Buenos Aires, Argentina. Essa escola de percussão é voltada para mulheres e dissidências, oferecendo oficinas presenciais e virtuais. O grupo tem se destacado em eventos importantes de luta pelos direitos das mulheres, como as marchas *Ni Una Menos* e a legalização do aborto. O grupo musical transfeminista e antirracista chamado La Melaza, foi criado por um pequeno grupo de mulheres envolvidas na música popular uruguaia, com o objetivo de formar uma banda de candombe para celebrar o Dia Internacional da Mulher (Teledoce, 2015). A iniciativa busca unir a tradição do candombe com a luta por igualdade de gênero e contra o racismo.

O propósito desses coletivos vai além do desenvolvimento técnico da percussão: eles visam diminuir a influência de ideais patriarcais que historicamente excluíram ou marginalizaram as mulheres da música. Ao criar espaços seguros e inclusivos para as participantes, esses grupos contribuem para a desconstrução de normas sexistas e

promovem o empoderamento. Esse movimento fortalece a presença e a importância das mulheres no campo musical, quebrando barreiras e desafiando a estrutura excludente da prática percussiva.

5. Considerações finais

Apesar da histórica exclusão das mulheres nas práticas percussivas, elas continuam a desempenhar papéis significativos nesse meio musical em diversas culturas ao redor do mundo. Nas últimas décadas, tem se intensificado um movimento de resgate e valorização do empoderamento feminino, que busca garantir maior visibilidade e participação das mulheres nas práticas percussivas. Esse movimento não apenas desafia as tradições excludentes, mas também ressignifica o papel das mulheres como agentes culturais essenciais, ampliando seus espaços e suas vozes no cenário musical.

A reprodução de papéis musicais marcados pelo gênero ainda é uma realidade, e a história das mulheres na música continua, em grande parte, invisibilizada, perpetuando ideais patriarcais nos ambientes musicais. No entanto, esse quadro tem sido desafiado, especialmente por meio de movimentos culturais que visam dar voz e espaço a mulheres e dissidentes de gênero nas práticas percussivas. Com a exclusão histórica das mulheres desses espaços, novos coletivos percussivos compostos exclusivamente por mulheres e dissidentes vêm ganhando força, buscando transformar a dinâmica musical e social.

O reconhecimento de que as mulheres já foram consideradas, ao longo da história, as principais figuras dentro da prática percussiva é essencial para reconfigurar a concepção social que foi construída acerca do não pertencimento das mulheres nesses espaços. A exclusão das mulheres na percussão é uma construção cultural que, assim como foi criada, pode ser desconstruída. Ao ocuparem esses espaços tradicionalmente dominados por homens, as mulheres não estão apenas confrontando os estereótipos de gênero, mas também questionando e transformando as normas sociais que delimitam os papéis musicais marcados pelo gênero. A presença dessas mulheres em coletivos percussivos é uma forma de subverter as tradições culturais que restringem suas práticas musicais.

Referências

ALVES, Miraci Jardim. *Reflexões sobre gênero e recepção do ouvinte a partir da performance instrumental percussiva de mulheres em Caxias do Sul.* Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução de João Ferreira de Almeida. *Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil*, 2024. Disponível em: https://www.bibliaonline.com.br/acf/ex/15/20,21. Acesso em: 27 nov. 2024.

CARAPEÇOS, Nathália. *Orquestra feminina de bateria e percussão, As Batucas completam um ano com show em Porto Alegre*. GAÚCHAZH, 2016. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-elazer/noticia/2016/03/orquestra-feminina-de-bateria-e-percussao-as-batucascompletam-um-ano-com-show-em-porto-alegre-5113915.html. Acesso em: 19 mai. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro*: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamile Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019

DA ROCHA, Marcelle Schleinstein Achilles. Caixeiras do Divino: performance feminina e sua inter-relação com o sagrado. *Asas da Palavra*, v. 16, n. 1, p. 06-17, 2019.

DÖRING, Katharina. Pandeireteiras e cantadeiras da Galiza: protagonismo feminino na música popular galega. *Música e Cultura*, n. 12, p. 68-96, 2021

DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004.

G1. *'ConXitas' comemora 10 anos em Olinda com percussão afinada*. 14 fev. 2015. Disponível em: https://g1.globo.com/pernambuco/carnaval/2015/noticia/2015/02/conxitas-comemora-10-anos-em-olinda-com-percussao-afinada.html. Acesso em: 28 nov. 2024.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. *Mpb no feminino*: notas sobre relações de gênero na música brasileira. Florianópolis: Appris Editora, 2017.

GREEN, Lucy. *Música, género y educación*. Madrid: Morata, 2001.

IZU, Benjamin Obeghare; DE VILLIERS, Alethea. Gendered roles in traditional musical practice: a study of Pondo women drummers. *Journal of Advocacy, Research and Education*, KAD International, Ghana, v. 9, n. 3, p. 105-115, 2022.

MANGUEIRA inicia escolha de mulheres para bateria. *O Globo*, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://oglobo.globo.com/rio/mangueira-inicia-escolha-de-mulheres-para-bateria-4565945. Acesso em: 20 mai. 2024.

MENEZES, Bruna. Ilú Obá De Min: Mãos Femininas Que Tocam Tambores. *AFREAKA*, [S.l.], Disponível em: http://www.afreaka.com.br/notas/ilu-oba-de-min-maos-femininas-que-tocam-tambores/. Acesso em: 19 mai. 2024

MULHERES quebram tabu histórico e entram na bateria da Mangueira. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 16 set. 2006. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1609200612.htm. Acesso em: 20 mai. 2024.

NETO, Nelson Lima. Mangueira quebra novo tabu e coloca 18 mulheres à frente da bateria. *O Globo*, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://oglobo.globo.com/blogs/ancelmo-gois/post/2023/12/mangueira-quebra-novo-tabu-e-coloca-18-mulheres-a-frente-da-bateria.ghtml. Acesso em: 20 mai. 2024.

REDMOND, Layne. When the drummers were women. *DRUM! Magazine*, [s.l.], p. 62-70, dez. 2000.

SHELDON, Deborah A.; PRICE, Harry E. Sex and instrumentation distribution in an international cross-section of wind and percussion ensembles. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, p. 43-51, 2005.

TELEDOCE. La Melaza le puso ritmo a la mañana de Día Perfecto. 26 fev. 2015. Disponível em: https://www.teledoce.com/ya-emitidos/di%C2%ADa-perfecto/la-melaza-le-puso-ritmo-a-la-manana-de-dia-perfecto/. Acesso em: 28 nov. 2024.

THEODORO, Helena. As muitas mulheres ao tambor. *In*: *Histórias, Culturas e Territórios Negros da Educação*: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: E-pappers. p. 153-177, 2008.

A cena virtual da música tradicional irlandesa no Brasil

Elias Aparecido Corrêa
Instituto de Artes (IA)
eliasaparecidocorrea@gmail.com

Suzel Ana Reily
Instituto de Artes (IA)
sreily@unicamp.br

Resumo. No Brasil, nos anos 90, com as vendas de CD's com repertório de música tradicional irlandesa, surgiu o interesse pela sua prática, resultando na formação de um nicho de mercado propício para a execução desta sonoridade no país. O crescimento da prática desse estilo fez com que surgissem grupos musicais que conseguiram consolidar as suas carreiras, formando o que se poderia chamar de uma cena da música tradicional irlandesa no Brasil. Para se fazerem conhecidos, grupos musicais, associações e estabelecimentos que promovem este repertório se engajam nas redes sociais, formando ali uma "cena virtual". Pesquisando sobre as redes sociais relacionadas a esta cena, pretende-se buscar entender como ela constrói um imaginário da Irlanda para um público brasileiro. Para a metodologia, está se fazendo uma pesquisa na internet, focando em sites brasileiros. Além d' "O Pint Diário – Música Tradicional Irlandesa para falantes do bom português" e o site do Comhaltas Brasil, que constituem o foco principal do estudo, o projeto inclui a investigação de plataformas digitais como o Spotify, Soundcloud, YouTube, Instagram e sites dos próprios grupos musicais e pubs irlandeses. Um levantamento preliminar indica uma cena de música irlandesa que se centra em festivais e pubs, envolvendo vários grupos musicais, sendo que alguns contém trabalhos autorais.

Palavras-chave. Música irlandesa; cena virtual; simbologia; redes sociais.

Title. **The Virtual Scene of Traditional Irish Music in the state of São Paulo.**

Abstract. In Brazil, in the 1990s, with the sale of CDs of traditional Irish music, interest in its practice arose, resulting in the formation of a niche market suitable for the performance of this sound in the country. The growth in the practice of this style led to the emergence of musical groups that managed to consolidate their careers, forming what could be called a traditional Irish music scene in Brazil. In order to become known, music groups, associations and establishments that promote this repertoire engage in social networks, forming a "virtual scene". By researching social networks related to this scene, we intend to try to understand how it constructs an imaginary Ireland for a Brazilian public. For the methodology, an internet survey was conducted, focusing on Brazilian websites. In addition to "O Pint Diário - Música Tradicional Irlandesa para falantes do bom português", and the Comhaltas Brasil website, which are the main focus of the study, the project includes research on digital platforms such as Spotify, Soundcloud, YouTube, Instagram, websites of Irish music groups and pubs. A preliminary survey indicates an Irish music scene

that focuses on festivals and pubs, involving several music groups, some of which contain original works..

Keywords. Irish Music; Virtual Scene; Symbology; Social Media;

No Brasil, nos anos 90, com as vendas de CD's com repertório de música tradicional irlandesa, ou *trad*, surgiu o interesse pela sua prática, resultando na formação de um nicho de mercado propício para a execução desta sonoridade no país. O crescimento da prática desse estilo fez com que surgissem grupos musicais que conseguiram consolidar as suas carreiras, formando o que se poderia chamar de uma cena da música tradicional irlandesa no Brasil.

Partindo dos estudos de cenas musicais (STRAW, 2001; BENNETT & PETERSON, 2004), este artigo propõe uma discussão da forma como a cena virtual da *trad* se apresenta nas redes sociais brasileiras, olhando para seus perfis visuais, repertórios e demais informações apresentadas. Apesar da música tradicional irlandesa ter surgido numa nação distante que, comparada com outros países, não possui um histórico especialmente relevante de migrações e trocas com o Brasil, em décadas recentes, ela constituiu uma importante cena musical no país, com grupos e eventos estabelecidos em vários estados, como Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e outros. Comparado às cenas musicais mais populares no Brasil, esse mercado musical se mostra de menor proporção, mas com uma prática que já se tornou consistente e que portanto constitui um caso de estudo significativo e instigante (SANTOS, 2016, p. 75).

Para se fazerem conhecidos, grupos musicais, associações e estabelecimentos que promovem este repertório no Brasil se engajam nas redes sociais, formando ali uma "cena virtual". Neste trabalho, discutiremos esta cena virtual, apontando para como ela constrói um imaginário da Irlanda para um público brasileiro.

Apesar da cena de música tradicional irlandesa vir ganhando espaço, ainda há pouca literatura acadêmica sobre o tema. Para a elaboração deste artigo, por exemplo, foi encontrada apenas uma pesquisa etnográfica sobre a prática de música irlandesa no Brasil, que é o TCC de Caetano Mashio Santos (2016). Existem no Brasil grupos de pesquisa sobre a cultura irlandesa e celta, e um grupo internacional que investiga os irlandeses na América Latina, mas nenhum desses grupos tem publicações sobre a prática de *trad* no Brasil, com exceção do grupo ABEI - Associação Brasileira de Estudos Irlandeses, em

cuja revista foi publicado um artigo com alguns resultados do TCC de Caetano Mashio Santos (SANTOS, 2022).

A coleta de informações na internet focou nos sites “O Pint Diário – Música Tradicional Irlandesa para falantes do bom português” e “Comhaltas Brasil”, complementados pela investigação de plataformas digitais como o Spotify, Soundcloud, YouTube, Instagram e sites dos próprios grupos musicais e pubs irlandeses. A observação das interações na cena ocorreram principalmente através de posts feitos no grupo do aplicativo WhatsApp chamado “Session Quando?”, e no grupo da rede social do Facebook chamado “Música Irlandesa no Brasil”. Estes sites também foram fontes de contatos diretos com alguns integrantes da cena, com quem Elias obteve informações.

Para a coleta de informações na internet, foi usado o site “O Pint Diário” para buscar nomes de grupos musicais, artistas brasileiros, locais, eventos e apresentações. Depois foi criado um documento na plataforma Google Docs para ser postado em um grupo de aplicativo do WhatsApp chamado “Session Quando?”, e no grupo da rede social Facebook chamado “Música Irlandesa no Brasil”. Nesta postagem foi pedido para que os integrantes dos grupos pudessem contribuir colocando informações neste documento, como músicos e grupos musicais locais de apresentações, eventos, e grupos e locais relacionados que tenham alguma relação com a cena da música irlandesa no estado de São Paulo.

Ao fazer a pesquisa na internet, foram coletados contatos como, números de WhatsApp, perfis da plataforma Youtube, Facebook, Instagram, Spotify, Soundcloud, e sites. Entrevista e informações complementares também foram coletadas. Todos esses dados foram analisados, observando em como a iconografia desses locais traz um imaginário irlandesa para o Brasil.

Música tradicional irlandesa/música celta

No universo da música tradicional irlandesa, vários termos se confundem, particularmente em relação à distinção entre “música tradicional irlandesa” e “música celta”. Como aponta James Porter (1998), contudo, o termo “celta” indica um tronco linguístico falado em várias regiões, mas em diversas partes do mundo passou a se referir a uma identidade étnica relacionada a uma cultura abrangendo a Irlanda, a Escócia, o País

de Gales e a Bretanha, havendo ainda aqueles que estendem esse universo para outras regiões européias, como a Península Ibérica. No entanto, o conceito de cultura celta tornou-se uma forma de invocar um passado longínquo de mitologias e formas artísticas que remontam à idade média e mesmo à pré-história das regiões ditas celtas. Embora as tradições musicais das regiões compreendidas como celtas compartilhem alguns elementos, também apresentam diversidades (PORTER, 1998). E deve-se notar que a música compreendida com *trad* tem relações bastante tênues com o legado celta. Deste modo, o celticismo deve ser compreendido como uma "tradição inventada" (HOBSBAWN, 2008) que cria uma visão romantizada do passado das regiões celtas (CHAPMAN, 1994). Para revitalizar este universo no contexto musical, voltou-se às sonoridades presentes nas regiões celtas, particularmente a música tradicional irlandesa, por razões ainda a serem investigadas. Abordamos essa questão posto que, no universo investigado, nota-se contínuas passagens de um universo ao outro, embora haja um foco maior sobre a Irlanda.

A música tradicional irlandesa é um estilo praticado em toda a ilha da Irlanda (República da Irlanda e Irlanda do Norte[124]). É composto por melodias instrumentais para danças, chamadas de *tunes*[125], tocadas de forma heterofônica, isto é, em um "uníssono" com ornamentações improvisadas de formas diversas por cada instrumento, simultaneamente. Os principais instrumentos usados incluem: *fiddle* (violino), *tin whistle* (pifes), flauta transversal, *uilleann pipes* (gaitas de fole irlandesa), *bodhràn* (tambor), harpa irlandesa, *concertina* (acordeão de botões), *mandolin* (instrumento de cordas parecido com o bandolim), banjo, violão, e outros. As danças mais tocadas são *jigs, reels, hornpipes,* e *polkas*, sendo elas, de modo geral, versões localizadas das danças de salão europeias dos séculos XVIII e XIX, ou seja, sua relação com a cultura celta é bastante questionável. Os *tunes* tendem a ter duas partes de 8 compassos cada e são tocadas em *sets*, isto é, agrupações de duas ou três *tunes*. Trata-se, portanto, de um repertório relativamente acessível, fazendo-o propício para uso em contextos participativos que são chamados de *session*. Uma *session* envolve uma roda de músicos semelhante a uma roda de choro. As *sessions* geralmente ocorrem em *pubs* em que músicos amadores da

[124] Com a independência da República da Irlanda no século XX, a ilha da Irlanda se dividiu em duas partes, com a Irlanda do Norte ainda sendo como parte do Reino Unido e a República da Irlanda tendo um Estado independente (HAST; SCOTT, 2004, p. 36-42).

[125] "Palavra em inglês que significa melodia, aqui usada para designar as peças instrumentais, associadas à música para dança da tradição irlandesa (reels, jigs, hornpipes, polkas, etc)." (SANTOS, 2016, p. 10).

comunidade se juntam, informalmente, para tocar. Como tem ocorrido com muitas tradições folclóricas, alguns músicos se profissionalizaram e desenvolveram formas "espetacularizadas" (CARVALHO, 2010) (ou, nos termos de Thomas Turino [2008], "apresentacionais") da música tradicional irlandesa que performam em palcos.[126]

Durante o período colonial britânico, a música tradicional irlandesa sofreu forte perseguição[127], mas, mesmo assim, persistiu como meio de luta e símbolo da identidade cultural do povo irlandês. Por conta da colonização britânica opressora, que causou crises financeiras e fome na ilha da Irlanda, houve diversas ondas de imigração em massa de irlandeses para várias partes do mundo, sendo que os Estados Unidos e a Austrália foram os países que mais receberam esses imigrantes. Essa grande imigração fez com que a cultura irlandesa fosse sendo disseminada pelo mundo anglófono.

Com o crescimento de movimentos nacionalistas na Europa no final do século XIX, começou a crescer na Irlanda a luta pela independência, o que levou a uma separação da ilha em dois estados em 1922: a República da Irlanda, compreendendo aproximadamente dois terços da ilha, e Irlanda do Norte, que permaneceu no Reino Unido (HAST & SCOTT, 2004, p. 36-42).

Segundo Santos, entre os anos de 1995 e 2007, período em que a República da Irlanda ficou conhecida como o *Celtic Tiger,* houve um forte crescimento econômico na região e o turismo foi umas das áreas que mais recebeu investimento (2016). O desenvolvimento da indústria do turismo foi fator importante para a difusão da música irlandesa pelo mundo, relacionando-a com os *pubs,* a indústria de bebidas e a música celta. Esse esforço de divulgação acabou por estimular a construção de "bares irlandeses" ao redor do mundo e o dia de São Patrício (padroeiro nacional da Irlanda) tornou-se uma comemoração mundial (SANTOS, 2016, p. 23).

Em 1994 surge o grupo Riverdance, cujas apresentações consistem em espetáculos teatrais com música e dança irlandesa, modernizada e hibridizada com flamenco, jazz, *tap-dancing* norte-americano, entre outras tradições. Este tipo de apresentação se tornou um fenômeno mundial durante a década de 90, o que ajudou a

[126] Outro aspecto da música tradicional irlandesa envolve canções em língua inglesa e gaélico irlandês, mas este repertório é raramente performada na cena *trad* brasileira. Assim, não será discutida neste trabalho.
[127] O processo de colonialismo britânico começou a partir do século XII, e durou até a primeira metade do século XX na região onde hoje é conhecida como República da Irlanda. Outra parte da ilha (Irlanda do Norte) ainda pertence ao Reino Unido (HAST; SCOTT, 2004, p. 36-42).

popularizar a música tradicional irlandesa ao redor do mundo, e promoveu o surgimento de outros grupos parecidos que imitavam esse estilo musical (HAST & SCOTT, 2004, p. 125-127).

Trad e música celta no Brasil

Nos anos 90, a música irlandesa começa a surgir no Brasil através do mercado musical da *world music*[128], com as vendas de CD's que geralmente vinham rotulados com o gênero "música celta[129]". Pessoas começaram a consumir este conteúdo e se tornaram fãs do estilo, surgindo o interesse de praticar a música irlandesa no Brasil, o que começaria a formar uma cena musical deste estilo no país. Músicos começam a ir para a Irlanda, com o objetivo de aprender a tocar repertórios e instrumentos daquele país, como foi o caso do *uilleann piper*[130] Alex Navar, um dos maiores difusores de cultura e música irlandesa no Brasil (SANTOS, *2016,* p.19 ao 43).

Em grandes centros urbanos como Rio de Janeiro, Curitiba, São Paulo e Porto Alegre, começaram a ocorrer as *sessions*[131] em pubs irlandeses, mas também em locais sem a temática irlandesa (SANTOS, 2016, p.19 ao 43). Consequentemente começam a surgir grupos musicais, que além de fazerem versões de músicas conhecidas do repertório, apresentam composições com letras em português. Alguns grupos ainda passam a misturar a música irlandesa com estilos nacionais do Brasil, mostrando um grau de apropriação do gênero por artistas brasileiros (O PINT DIÁRIO, 2023).

É notável que o universo da música irlandesa, possivelmente devido às suas supostas ligações com o universo celta, também começou a ser associada a temáticas medievais e mesmo nórdicas e vikings. Assim, a *trad* também tem sido tocada em festas, feiras e festivais com temática "medieval" no Brasil, sendo sempre relacionada com a música celta nestes eventos (SANTOS, 2016, p. 55).

---

[128] Este termo foi criado no início dos anos de 1960, pelo etnomusicólogo Robert Edward Brown em Wesleyan University. (BROWN, 1992). Também é usado como um termo mercadológico, mas tendo um significado muito ambíguo (ERLMANN, 1996, p. 470).

[129] Este gênero não incluía somente a MI, mas também as músicas tradicionais de regiões onde o povo celta habitou no passado, como a Escócia, Bretanha, País de Gales, entre outros lugares.

[130] *Uilleann pipes* é o nome dado em gaélico e inglês à gaita de fole irlandesa.

[131] Termo usado para designar performance participativa de música tradicional irlandesa.

Apesar da cena de música tradicional irlandesa vir ganhando espaço, ainda há pouca literatura acadêmica sobre o tema. Para a elaboração deste artigo, por exemplo, foi encontrada apenas uma pesquisa etnográfica sobre a prática de música celta/irlandesa no Brasil, que é o artigo de TCC de Caetano Mashio Santos (2016), mas sua pesquisa se concentra nas cidades de Rio de Janeiro, Curitiba e Porto Alegre, não explorando o estado de São Paulo. Existem no Brasil grupos de pesquisa sobre a cultura irlandesa e celta, e grupo internacional sobre os irlandeses na América Latina, mas nenhum desses grupos tem algum trabalho sobre a prática de *trad* no Brasil, com exceção do grupo ABEI - Associação Brasileira de Estudos Irlandeses, em cuja revista foi publicado um artigo com alguns resultados do TCC de Caetano Mashio Santos (SANTOS, 2022).

Conceituação de cena

O termo "cena" foi primeiramente usado por jornalistas dos Estados Unidos para caracterizar a vida marginal e boêmia associados ao submundo do jazz (BENNETT; PETERSON, 2004, p. 2). Com o passar do tempo esse termo foi ganhando novos significados, principalmente depois que começou a fazer parte de estudos acadêmicos. Will Straw foi o primeiro pesquisador a conceituar a cena para uso em estudos acadêmicos. Em seu artigo "Scenes and Sensibilities", Straw define "cena" da seguinte maneira:

> É uma cena (a) a congregação recorrente de pessoas num lugar específico, (b) o movimento destas pessoas entre esse lugar e outros espaços de congregação, (c) as ruas onde se dá este movimento […], (d) todos os espaços e atividades que rodeiam e alimentam uma preferência cultural específica, (e) o fenômeno mais amplo e mais disperso geograficamente do qual este movimento ou estas preferências são exemplos locais, ou (f) as redes de atividades microeconômicas que propiciam a sociabilidade e a ligam à autorreprodução em andamento da cidade (STRAW, apud CAMBRIA, 2017).[132]

[132] Is a scene (a) the recurring congregation of people at a particular place, (b) the movement of these people between this place and other spaces of congregation, (c) the streets/strips along which this movement takes place […],(d) all the places and activities which surround and nourish a particular cultural preference, (e) the broader and more geographically dispersed phenomena of which this movement or these preferences are local examples, or (f) the webs of microeconomic activity which foster sociability and link this to the city's ongoing self-reproduction?

Com sua proposta, Will Straw trouxe uma nova forma de se pensar sobre a experiência da música popular urbana, ao integrá-la ao universo local, onde músicos, públicos e o mercado local se encontram. A utilidade desta proposta foi rapidamente percebida por estudiosos da música popular e da etnomusicologia, entre outras disciplinas[133]. No entanto, houve também críticas e questionamentos focados principalmente na centralidade dado por Straw à localidade da cena, embora fosse difícil identificar suas fronteiras, sendo que inicialmente, esses estudos iriam ficar mais restringidos a pequenos locais geográficos, e posteriormente viriam novas propostas em pensar sobre isto para mais além dessas delimitações geográficas, e sendo incorporado por sociólogos, geógrafos e antropólogos interessados em analisar e descrever espaços de consumo e produção cultural (FREIRE FILHO, FERNANDES, 2005, p. 4).

Na introdução do livro *Music Scenes: Local, Translocal and Virtual* dos autores Andy Bennett e Richard A. Peterson, é proposto que frequentemente uma cena musical engloba três esferas: a Cena Local, que se refere a cenários musicais que acontecem em determinados locais geográficos, recebendo a influência do tipo de local, podendo ter diferenças com cenas musicais de outros locais do mesmo estilo musical. A Cena Translocal envolve a relação de uma cena local com cenas de outros locais, tendo uma troca de informações entre elas, sendo que festivais de música e caravanas de fãs que acompanham os músicos nas turnês também fazem parte desse tipo de cena. E pode haver também uma Cena Virtual relacionada à internet, através das redes sociais, onde grupos de bate-papo sobre determinados artistas, bandas e gêneros musicais reúnem pessoas de várias partes do mundo em um mesmo grupo (BENNETT, PETERSON, 2004, p. 1 ao 12).

Na cena de música tradicional irlandesa no Brasil, verificou-se que ela se encaixa mais na esfera de Cena Translocal e Virtual, posto que há um número relativamente pequeno de participantes e estes estão espalhados pelo país. Nesta cena musical, a internet se torna uma ferramenta fundamental para o mantimento deste estilo musical no Brasil, pois como é uma cena pequena com músicos que moram distante uns dos outros, a cena

[133] Cambria (2017, p. 3), por exemplo faz um inventário dos diversos pesquisadores que fizeram uso deste conceito em seus trabalhos: Burnett (1996); Erlmann (1996 e 1999); Feld (1994, 1996 e 2000); Frith (1989); Garofalo (1993); Guilbault (1993 e 2006); Lipsitz (1994); Lundberg, Malm e Ronström (2003); Meintjes (2003); Mitchell (2001); Monson (1999); Perrone e Dunn (2001); Slobin (1993); Stokes (2003 e 2004); Taylor (1997 e 2007) e Turino (2000).

virtual acaba sendo muito importante para a conexão entre esses músicos, e divulgação de trabalhos e eventos.

A representação da Irlanda na cena virtual

Como vimos acima, as cenas são espaços que congregam pessoas com afinidades compartilhadas por um determinado universo musical. Assim, os espaços da cena são marcados por emblemas, ou signos, de diversos tipos que os identifica. Estes signos são reconhecidos pelos participantes da cena, adquirindo significados que representam aspectos valorizados deste universo. Com efeito, os sites da cena virtual da música tradicional irlandesa são permeados por representações, que, conjuntamente, constroem um imaginário da Irlanda e da cultura celta que os participantes da cena esperam vivenciar. Tornam-se, efetivamente, símbolos da identidade desse grupo. Aqui iremos identificar alguns dos principais signos da cultura irlandesa usados para demarcar este espaço no Brasil, vendo como uma irlandesidade é construída e vivida por participantes brasileiros.

O site *O Pint Diário* (https://www.opintdiario.art/), mantido por Mila Maia, Paula Camacho, Leonardo Ramos e Gustavo Lobão, músicos conhecidos da cena brasileira, é muito visitado por membros da cena *trad*. O seu logotipo (ver Figura 1) já traz elementos que evocam a cultura irlandesa. A palavra "*pint*" (pronunciado paint) é utilizada na Irlanda como uma medida de quantidade, sendo comum pedir-se "um *pint*" quando se pede cerveja num *pub;* o *pint* representa um tradicional copo de cerveja e, no logotipo do site, há o desenho de um *pint* (copo). Ou seja, a interpretação para o nome deste site seria algo como "o copo de cerveja diário", fazendo-se uma analogia às notícias publicadas no site como se fosse um jornal.

Figura 1 - Logotipo do site O Pint Diário



Fonte: Página inicial do site O Pint Diário - https://www.opintdiario.art/

Na cultura irlandesa, o consumo de cerveja é algo muito enraizado, sendo muito comum as pessoas regarem seus encontros sociais com o seu consumo. Mas vale apontar que, no logotipo, a cerveja sendo representada é da marca Guinness, visto que tem a coloração escura. Esta é uma cerveja irlandesa tida como a bebida nacional, uma relação ainda mais fortalecida pelo seu logotipo contendo a harpa irlandesa, o instrumento nacional da Irlanda. No logo do site *O Pint Diário,* este texto é colocado sobre um fundo verde e tem ornamentos que são típicos da arte irlandesa. A cor verde é bastante característica desta cultura por conta do bioma da ilha, comumente chamada de "Ilha da Esmeralda" (Emerald Isle), posto que, por chover muito, está sempre verde.

Outra figura bastante usada na cultura irlandesa e que se observa na página inicial deste site é o trevo (*shamrock*), e que, segundo algumas lendas, o São Patrício usava o trevo como suporte na evangelização da população irlandesa, apresentando-o como forma de simbolizar a Santíssima Trindade. Nos dias atuais, o trevo é também um símbolo da sorte.

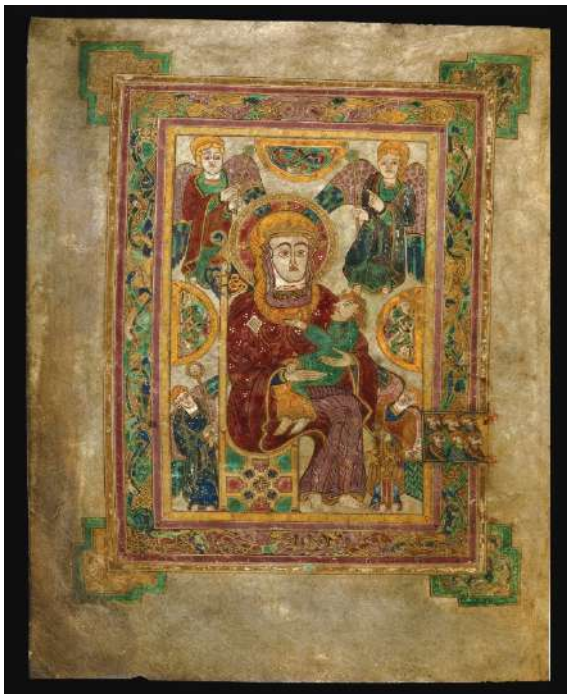
Figura 2 - Trevos na página inicial d'O Pint Diário



Fonte: Página inicial do site O Pint Diário - https://www.opintdiario.art/

Com a propagação do cristianismo durante o século V na Irlanda, começou-se a fundar monastérios. Por volta do século IX surge a Abadia de Kells, onde, nesse período, é feita a cópia dos quatro evangelhos conhecida como o *Livro de Kells* (*Book of Kells*). Uma característica bastante peculiar deste livro é o forte uso de iluminuras que ilustram passagens do texto sagrado. As figuras produzidas nestes monastérios são altamente ornamentadas com traços que são frequentemente denominados de arte celta, pelo fato de terem sido feitas durante o período em que os celtas habitavam a ilha. A arte do *Livro de Kells* é muito usada nos movimentos nacionalistas e revivalistas para a busca de uma identidade cultural na Irlanda, sendo que artistas irlandeses começaram a usar as características desta arte em suas obras. Nos dias de hoje, o *Livro de Kells* é considerado um dos maiores patrimônios culturais da Irlanda, sendo bastante visitado por turistas (DILLON, 2020 pp. 295-312). Assim, quando se fala em arte celta/irlandesa, sempre aparece os traços ornamentais deste livro e na cena virtual brasileira de música irlandesa, observa-se esses desenhos sendo usados em logotipos, propagandas e outras representações visuais, como uma forma de invocar a cultura irlandesa.

Figura 3 – Uma das iluminuras do *Livro de Kells*



Fonte: Página 14 da versão em PDF do *Livro de Kells*

No site *O Pint Diário*, há um anúncio de apresentações no Brasil durante o dia de São Patrício (17 de março). O cartaz é contornado por traços ornamentais de desenho celta que evoca o *Livro de Kells*.

Figura 4: Cartaz de anúncio das apresentações



Fonte: Site O Pint Diário - https://www.opintdiario.art/post/st-patrick-s-day-2024-agenda-de-shows

Na Irlanda, foi fundada em 1951 uma associação nacional chamada Comhaltas Ceoltóirí Éireann (Irmandade de Músicos da Irlanda). Esta associação tinha, como objetivo, a disseminação e preservação da música, dança e língua irlandesa. Com o passar do tempo, foram-se fundando várias filiais por toda a Irlanda e, posteriormente, algumas no exterior. Em 2018 surge a Comhaltas Brasil, tendo como objetivo a propagação da cultura irlandesa no Brasil. Logo no início da primeira página do site deste grupo vê-se uma imagem de três músicos, sendo que os instrumentos usados são o *fiddle*, o *tin whistle* e os *uilleann pipes*, o que sugere que eles estão em uma *session*. Outra imagem interessante é o símbolo do Comhaltas Ceoltóirí Éireann dentro da bandeira do Brasil, formando o logotipo da associação brasileira.

Figura 5 - Começo da página inicial do Comhaltas Brasil



Fonte: Site do Comhaltas Brasil – https://www.comhaltasbrasil.com.br/

Logo mais abaixo há um vídeo de pessoas tocando música irlandesa, e percebe-se que alguns integrantes estão usando cartola verde, um acessório bastante característico do leprechaun, um duende do folclore irlandês que se tornou símbolo da cultura irlandesa de forma parecida com a Saci para o Brasil. Ao se vestirem de verde e utilizarem adereços irlandeses, estes músicos se apropriam de signos irlandeses na construção de suas identidades musicais.

Figura 6 - Vídeo de pessoas tocando música irlandesa no site do Comhaltas Brasil



Fonte: Site do Comhaltas Brasil - https://www.comhaltasbrasil.com.br/

Figura 7: Leprechaun



Fonte: Site do Edublin - https://www.edublin.com.br/leprechaun/

Ainda na página inicial encontra-se um vídeo do Féile Brasil 2021 (Festival [de música irlandes]). Algo que chama a atenção nesta chamada é a figura de um sapo tocando *fiddle,* criado para ser o mascote do Féile Brasil. O criador do mascote, Alex Navar, primeiro presidente do Comhaltas Brasil, explicou, numa mensagem de WhatsApp, como desenvolveu essa figura:

> Este foi desenvolvido para sim, representar o Brasil e fugir do estereótipo do Papagaio, macaco etc...
>
> O sapo tem um aspecto gráfico muito interessante por conta da cor verde, comum aos dois países. Possui um lado divertido já representado em diversas animações, como tocando banjo e dançando. Seus dedos dão um toque divertido ao segurar os instrumentos. Além disso, foi representado de uma maneira divertida ao usar instrumentos como se fossem extraídos diretos da floresta, o violino e a gaita feitos de ramos, folhas a até beringela!
>
> O sapo tem seu lado folclore, rodeado de mistérios (típicos de lendas etc). Seus saltos se "assemelham" aos saltos de determinados tipos de danças irlandesas e, por fim, a brincadeira de que o Atlântico é uma grande poça e a Irlanda fica ali do lado na outra margem. Basicamente é isso.

Os signos associados à cultura irlandesa também aparecem nos sites de conjuntos profissionais e semi-profissionais envolvidos na cena. Por exemplo, o grupo musical Tunas Celtic Band surgiu em 2009 na cidade de São Paulo, tendo como principal foco, a apresentação de repertório de música tradicional irlandesa. O logotipo deste grupo é formado por um peixe cujo desenho é feito nos moldes da arte celta/irlandesa, tendo como cor de fundo o verde, e é possível perceber um lacre de lata no canto esquerdo, representando uma lata de cerveja.

Figura 8 – Logotipo do grupo Tunas Celtic Band



Fonte: Página de Facebook do grupo musical - https://pt-br.facebook.com/tunascelticband/

Na página do Instagram do Tunas se observa em suas postagens o uso proeminente da cor verde, seja nos anúncios, ou até mesmo em fotos de apresentações que contêm o uso de luz verde. Em outras fotos de suas performances há um cenário medieval, onde se percebe a relação da cena da música tradicional irlandesa com o da música medieval.

Figura 9 – Postagens na página de Instagram do grupo Tunas Celtic Band



Fonte: Página de Instagram do grupo musical - https://www.instagram.com/tunascelticband/

A cena virtual também se evidencia em redes de conversa, como no WhatsApp. O grupo do aplicativo de Whatsapp chamado "Session Quando?", por exemplo, tem como objetivo reunir pessoas da cena *trad* para conversar, anunciar *sessions*, workshops, e apresentações, divulgar gravações, procurar contatos etc. Observa-se, nestas conversas, a alegria e entusiasmo que os músicos têm quando está chegando a data de uma *session*, e

também o humor que contém nas conversas, cujo assunto sempre está ligado a música irlandesa. Para este artigo, foi transcrito três conversas deste grupo, mas não sendo divulgado nenhuma informação dos integrantes, sendo nomeados como "Anônimo 1", Anônimo 2" e etc. Na conversa 1 há um assunto envolvendo a organização de uma *session*; na conversa 2 apresenta um EP produzido por um grupo novo de São Paulo; e na conversa 3, há um *banter* (diversão humorística) em que os participantes discutem a forma como os instrumentos musicais se tornam armas durantes as *sessions* por os participantes estarem tão próximos uns dos outros ao tocarem.

Conversa 1

Anônimo 1

Já temos imagem do convite pra session de domingo?

Quero chamar uns amiguinhos

Anônimo 2

(Imagem de divulgação da *session*)

Conversa 2

Anônimo 3

Vários instrumentos podem Ser armas perigosas.

Bodhran tem tacape,

Violino tem lança

Irish flute vira canhão de água

Violão e bouzouki el kaboing

Whistles tem a 3ª oitava

Banjo tem sua própria presença

Anônimo 2

Nem mencionou as uillean pipes porque elas são outro nível de periculosidade

Anônimo 3

Se aparecer com uilean pipes na rua eu acho que é blitz

Conversa 3

Anônimo 4

(Imagem da divulgação do EP do grupo CNÓ)

Give this album a listen: Where the Nuts Come From
https://open.spotify.com/album/2gJ7VspCQ02SnnjZPRP0Sh?si=Zkc3Fb7jRsOrOb3c_R_xew

Bom dia galera! Está vivo o nosso EP e já nas plataformas!
Ouçam lá

Considerações finais

Com a chegada da música tradicional irlandesa ao Brasil nos anos de 1990, começou a surgir uma cena *trad*, mas seus adeptos se encontravam espalhados pelo país. Assim, a internet passou a exercer um papel fundamental na comunicação entre essas pessoas, fazendo com que elas estivessem mais "próximas" umas das outras, apesar do distanciamento geográfico. A internet permitiu que essas pessoas organizassem eventos coletivos como *sessions*, celebrações para o Dia de São Patrício, *féiles*, bem como usassem a media para a divulgação de eventos e trabalhos e para "conversas" informais de WhatsApp.

A imagem da cultura irlandesa nesta cena virtual é mostrada com iconografias da cultura celta/irlandesa, e com novos símbolos criados no Brasil que fazem alguma relação entre Brasil e Irlanda (o mascote do Féile Brasil e o símbolo do Comhaltas Ceoltóirí Éireann dentro da bandeira nacional brasileira). Estes signos servem de marcadores da cena, mas também criam formas de se vivenciar uma "irlandesidade abrasileirada". Os participantes da cena podem se vestir verde e usar cartolas de leprechauns, vivenciando essa irlandesidade com alegria e humor. Assim como na Irlanda, o cerne da cena está nas sessions, onde, junto com um musicar participativo, há muito *banter* e cerveja.

Referências

BENNETT, Andy; PETERSON, Richard A. *Music Scenes: Local, Translocal and Virtual*. Nashville: Vanderbilt University Press. 2004.

BROWN, Robert E. "World Music -- Past, Present, and Future". The Ucla Herb Alpert School Of Music - Department of Ethnomusicology, 1992. Disponivel em: <https://web.archive.org/web/20131002205838/http://www.ethnomusic.ucla.edu/index.php?option=com_content&view=article&id=1267:world-music-and-ethnomusicology&catid=93&Itemid=226>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

CAMBRIA, Vincenzo. "'Cenas Musicais': reflexões a partir da etnomusicologia". Salvador, Bahia. *Revista Música & Cultura*, v.10, p.1-17, 2017.

CARVALHO, José Jorge de. " 'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina". Recife, Pernambuco. *Revista Antropológicas*, ano 14, vol.21(1), p.39-76, 2010.

CHAPMAN, Malcom. "Thoughts on Celtic Music". In: STOKES Martin, *Ethinicity, Identity and Music:* The Music Construction of Place. 1a edição. Bridgend, Reino Unido: WBC Bookbinders, 1994, pp. 1-28.

DILLON, Amanda. "The Book of Kells and the visual identity of Ireland" In: ANDERSON, Bradford A.; KEARNEY Jonathan, *Ireland and the Reception of the Bible*: Social and Culture Perspectives. 1a edição. Londres: T & T Clark, 2018, pp. 295-312.

ERLMANN, Veit. *The Aesthetics of the Global Imagination: Reflections on World Music in the 1990s*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

FREIRE FILHO, João; FERNANDES, Fernanda Marques. "Espaço Urbano e Identidade: Reflexões sobre o Conceito de Cena Musical". Rio de Janeiro. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005.

HAST, Dorothea E.; SCOTT, Stanley. *Music in Ireland: Experiencing Music, Expressing Culture*. New York: Oxford University Press, 2004.

HOBSBAWN, Eric. "Introdução: a invenção das tradições". In: HOBSBAWN, Eric & RANGER, Terence, *A invenção das tradições*. Trad. C. C. Cavalcante. 6a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008, pp. 9 - 23.

JANOTTI JUNIOR, Jeder. "Entrevista - Will Straw e a importância da ideia de cenas musicais nos estudos de música e comunicação". Brasília. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação* | E-compós, v.15, n.2, maio/ago. 2012.

PORTER, James. "Introduction: Locating Celtic Music (and Song)". *Western Folklore.* v. 57, n. 4, p. 205-224, outono, 1998.

SANTOS, Caetaneo Maschio. *Hy-Brazil, terra celta? Uma abordagem histórica e etnográfica à cena musical brasileira celta-irlandesa no Brasil*. Trabalho de conclusão

de curso, 82f. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

A musicalidade de John Blacking na contemporaneidade

João Henrique Amancio Gião
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
jhagiao@gmail.com

Resumo. Dentre o extenso e seminal trabalho de John Blacking na etnomusicologia um de seus maiores legados deixados após sua morte em 1990, foi a ideia de que a "musicalidade" (também chamada, por ele, de "inteligência musical") é uma característica inata à todos os seres humanos e de que a dimensão cultural de uma dada sociedade atuaria para potencializar ou inibir o desenvolvimento das capacidades musicais dos indivíduos. Para ele, esta inteligência musical inata seria precisamente a razão pela qual os seres humanos são capazes de se comunicar musicalmente entre culturas. Neste trabalho, propomos debater a ideia de Blacking na contemporaneidade a partir de achados científicos atuais. Para tal, realizamos uma revisão bibliográfica de trabalhos que dialogam com os campos da psicologia da música, etnomusicologia, cognição musical e neurociências, selecionando e correlacionando os textos mais relevantes para o tema. A literatura atual corrobora a ideia de que a musicalidade é uma capacidade inata humana. Sob a ótica evolucionista, a música pode ter desempenhado um importante papel na sobrevivência de grupos humanos. Ainda, estudos recentes apontam que as predisposições genéticas atuariam mais habilitando do que restringindo o desenvolvimento da musicalidade; nesse sentido, fatores extrínsecos - incluindo múltiplas formas de interação sociomusical, formais e informais - os quais são mediados por uma dada realidade cultural de uma sociedade, são fatores determinantes no curso do desenvolvimento da musicalidade. Observa-se que a ideia de Blacking mantém sua relevância na atualidade. Destacamos também como a cooperação entre a etnomusicologia e as áreas da cognição musical, neurociências e correlatas pode ser benéfica para o avanço de nossa compreensão acerca da musicalidade humana.

Palavras-chave. Musicalidade, John Blacking, Cognição musical

Title. **The Musicality of John Blacking in Contemporary Times**

Abstract. **Introduction:** Among the extensive and seminal work of John Blacking in ethnomusicology, one of his greatest legacies, left after his death in 1990, was the idea that "musicality" (also referred to by him as "musical intelligence") is an innate characteristic of all human beings. According to Blacking, the cultural dimension of a given society acts to either enhance or inhibit the development of individuals' musical capacities. For him, this innate musical intelligence was precisely the reason why humans are capable of musical communication across cultures. This study aims to discuss Blacking's idea in contemporary times, based on current scientific findings. To this end, we conducted a bibliographic review of works that engage with the fields of music psychology, ethnomusicology, musical cognition, and neuroscience, selecting and correlating the most relevant texts for the topic. Current literature supports the idea that musicality is an innate human capacity. From an evolutionary perspective, music may have played an important role in the survival of human groups. Furthermore, recent studies suggest that genetic predispositions are more enabling than restrictive in the development of musicality. In this sense,

extrinsic factors— including various forms of social and musical interactions, both formal and informal—mediated by the cultural reality of a society are critical determinants in the trajectory of musicality development. Blacking's idea remains relevant today. We also emphasize how collaboration between ethnomusicology and fields such as musical cognition, neuroscience, and related disciplines can be beneficial for advancing our understanding of human musicality.

Keywords. Musicality, John Blacking, Musical Cognition

Introdução

John Blacking (1928-1990) foi um importante e audacioso etnomusicólogo britânico. Sua principal pesquisa de campo se deu com a sociedade Venda, situada na região norte do Transvaal, África do Sul, e durou 22 meses, entre 1956 e 1958. Em sua pesquisa, foi pioneiro (dentre a tradição antropológica inglesa) na adoção da observação participante como principal método de investigação de uma única tradição musical (BYRON, 1995). Suas ideias seminais permitiram consideráveis avanços na estruturação da etnomusicologia enquanto disciplina e permanecem fundamentais na delimitação de sua teoria e método até os dias atuais.

A obra mais conhecida de Blacking é o livro *How Musical is Man?* (1973), em que, por meio de sua pesquisa etnográfica entre os Venda, propõe instigantes ideias acerca do papel da música na sociedade e na cultura. Dentre suas conclusões, a ideia de que todo ser humano é dotado de uma musicalidade inata se tornou um de seus principais legados para os estudos musicais. Tal conclusão não foi feita ao acaso: entre os Venda, Blacking observou que todos os indivíduos tomavam parte em atividades musicais, de tal modo que a música era central para a organização de sua sociedade. E mais, Blacking argumentava que, na sociedade ocidental, essa musicalidade inata é inibida por meio de uma cultura profissionalizante, na qual a musicalidade é considerada uma capacidade restrita a músicos profissionais que aperfeiçoaram suas habilidades por meio de anos de prática deliberada.

Em sua obra posterior, Blacking aprofundou e desenvolveu consideravelmente suas ideias acerca da musicalidade humana, sugerindo uma consideração das fundações biológicas da música, de modo similar ao apresentado por Lenneberg (1967) para a linguagem.

Assim, neste artigo, propomos discutir as ideias de Blacking acerca da musicalidade, trazendo-as para o contexto contemporâneo, no qual inúmeros novos achados nas áreas da psicologia musical, cognição, biologia, neurociência e correlatas emergiram. Para tal, este trabalho será dividido da seguinte forma: na primeira parte, aprofundaremos a discussão acerca das concepções de Blacking sobre a musicalidade; na sequência, discutiremos como a literatura aborda a questão da musicalidade enquanto predisposição universal do ser humano; na terceira parte, abordaremos as fronteiras entre a dimensão biológica e cultural da musicalidade com o propósito de investigar como ela é desenvolvida; por fim, concluímos retomando o pensamento de Blacking e como se situa sua relevância após a consideração dos achados apresentados.

A musicalidade segundo Blacking

Se tratando de uma temática recorrente em sua produção, após *How Musical is Man?* (1973), Blacking abordou mais diretamente sua concepção da musicalidade e suas fundações biológicas em três outros trabalhos posteriores: "Transcultural communication and the biological foundations of music" (1990), "The Biology of Music-Making" (1992) e "Music, culture, and experience" (1995). Nesta seção, condensaremos seus conteúdos de modo a criar um fio condutor que nos permita compreender suas ideias e criar um espaço de diálogo com os achados contemporâneos.

Partiremos definindo mais profundamente o conceito de musicalidade. Para Blacking, não existem universais musicais. Ao menos não no nível das estruturas ou padrões musicais, ou seja, no nível formal. Em sua concepção, o único nível possível em que podemos encontrar universais seria nas fundações biológicas da música, isto é, nos modos cognitivos e afetivos pelos quais as pessoas fazem sentido da música (BLACKING, 1990, p. 1). Assim, se posiciona contrariamente à visões naturalistas que consideram que características acústicas - como a série harmônica - determinariam a invenção e a recepção humana da música. Blacking (1992, 1990) argumenta que a etnomusicologia tem demonstrado como essa perspectiva negligencia as práticas musicais de inúmeras sociedades - incluindo grupos que consideram intervalos de segundas menores como consonantes, por exemplo.

Então, os universais estariam localizados em uma "inteligência musical", ou seja, um equipamento cognitivo e afetivo pelo qual os seres humanos fazem música e sentido

musical do mundo. Blacking (1992, p. 310) ainda diferencia essa "inteligência musical" do "pensamento musical", que é definido como os processos culturalmente definidos e envolvidos em atividades do fazer musical, como cantar, tocar, escutar e conversar sobre música. Portanto, podemos interpretar a inteligência musical como uma categoria da natureza do indivíduo e o pensamento musical como uma categoria de sua enculturação.

Desse modo, a inteligência musical seria uma predisposição biológica do ser humano. Quanto à natureza fisiológica dessa inteligência, Blacking acreditava (apesar de não desconsiderar outras possibilidades) na hipótese de que haveria um conjunto especializado de características "musicais", a despeito de um conjunto de predisposições mais gerais que seriam usadas para a música. Ainda, a inteligência musical seria um modo de se pensar e fazer sentido que não se limita apenas ao fazer musical, se tratando de uma inteligência básica e modelo que pode ser empregado também para outras atividades e fenômenos culturais (BLACKING, 1992, p. 311).

Desenvolvendo tal ideia, Blacking atribui à música e à musicalidade papéis primordiais nos modos de se pensar e organizar a infraestrutura da vida humana, argumentando que os indivíduos conseguem estabelecer vínculos entre experiências musicais e não musicais sem depender de regras culturais específicas, uma vez que muitas dessas regras são formadas pelos mesmos padrões de pensamento presentes na música. Além disso, completa que a capacidade do cérebro humano de conectar diferentes transformações da mesma categoria não é totalmente condicionada pela cultura, embora algumas conquistas do desenvolvimento cognitivo necessitam da prática cultural para se desenvolverem plenamente (BLACKING, 1995, p. 233).

Assim, a inteligência musical é uma mediadora comum que permite que membros de diferentes sociedades e culturas se comuniquem transculturalmente. Considerando que todos os seres humanos são dotados de tal capacidade, e o fazer musical se baseia na inteligência musical[134], a música cumpriria um papel na comunicação ao estabelecer relações de "sintonização" (*tuning in*) entre os participantes. Citando Alfred Schütz (1951 apud BLACKING, 1990, p. 8), Blacking se apropria de sua visão da música como um arquétipo do processo comunicativo funcionando como "um contexto significativo não vinculado a um esquema conceitual" e que pode ser comunicado, com a

[134] Blacking argumenta que práticas musicais podem emergir de processos que não dependem exclusivamente da inteligência musical, mas também de padrões corporais, por exemplo.

peculiaridade que tanto "o fluxo dos eventos musicais quanto as atividades as quais ele é comunicado pertencem às dimensões do tempo interno". A música poderia, então, proporcionar ressonâncias cognitivas supraculturais: isto é, uma mobilização de estruturas cognitivas musicais que fazem parte da "biogramática" (*biogrammar*) humana (BLACKING, 1995).

Ao considerar a música o auge da comunicação não verbal, Blacking (1995, p. 241), defende sua importância na evolução da espécie humana, argumentando que ela deve ter desempenhado um grande papel - juntamente com a dança - no desenvolvimento do pensamento, tecnologias e da cultura nas duas espécies anteriores ao homo sapiens: Homo erectus e Homo sapiens neanderthalensis. Tais espécies não se comunicavam verbalmente, mas ainda assim eram capazes de se comunicar e transmitir sua cultura, as quais formaram a base de todas as tradições culturais póstumas (BLACKING, 1992, p. 311).

Já com o Homo sapiens sapiens e o surgimento da linguagem verbal, Blacking chama atenção para como a música e a dança não são abandonadas. Provavelmente influenciadas pelo discurso verbal e sua capacidade de comunicar situações que não foram vividas no corpo, a música e dança perderam sua função do dia a dia em comunicar experiências factuais e práticas. Entretanto, mantiveram sua importância evolutiva ao funcionarem como meios para que as pessoas superem barreiras de comunicação e compreensão entre as normas, ideias e sentimentos prescritos pelas sociedades em que vivem e suas próprias experiências corporais como seres sensíveis (BLACKING, 1995, p. 241). Ainda, a inteligência musical permitiria às pessoas transcender respostas imediatas ao ambiente e criar estratégias secundárias imaginativas para as suas condições (BLACKING, 1992, p. 313).

Desse modo, o maior valor evolutivo da música residiria justamente em sua característica de poder ser esteticamente apreciada. Blacking complementa essa idéia citando o biólogo J.Z Young (1971 apud BLACKING, 1992, p. 312–313) e sua concepção da transcendência estética: formas de comunicação estética seriam os meios mais produtivos de todas as formas da atividade humana ao estabelecerem modos de intercâmbio entre as pessoas sobre assuntos que eram incomunicáveis anteriormente.

Assim, ao constatar a musicalidade como uma característica indispensável na evolução e inata ao ser humano, levanta questões acerca das fronteiras entre a dimensão

biológica e a cultural: quais os alcances das fundações biológicas da música? O que acontece quando sociedades não encorajam o desenvolvimento das capacidades musicais latentes? São canalizadas em outros processos ou atrofiam? Até onde as fundações biológicas determinam a reação a estruturas musicais? (BLACKING, 1995, p. 238). Traçando hipóteses para responder tais questões, Blacking cria paralelos com a linguagem, influenciado sobretudo pelo trabalho de Lenneberg (1967).

Caso a música seja biologicamente programada, a musicalidade deveria amadurecer através do processo da maturação biológica. Observa que esse parece ser o caso em sociedades pré-industriais em que a transmissão musical é feita de forma oral. Ainda assim, destaca como é possível encontrar indícios que corroboram essa hipótese em sociedades letradas, ao observar como crianças conseguem solucionar problemas musicais intuitivamente sem ensino formal. Contudo, do mesmo modo que o desenvolvimento da fala não é simplesmente biológico, dependendo de processos fisiológicos básicos mas também de estímulos do ambiente através de diálogos significativos com outras pessoas para seu desenvolvimento pleno; o desenvolvimento da musicalidade também depende da oferta de oportunidades de interação. Nesse sentido, a ausência generalizada da competência musical (que poderíamos observar em certas sociedades), não descredibiliza a consideração das bases biológicas da música, assim como a afasia (transtorno que prejudica o uso da linguagem) não descredibiliza sua consideração para a linguagem. Assim, Blacking argumenta que em muitas sociedades a comunicação verbal é tão enfatizada, que a musicalidade poderia ser inibida (BLACKING, 1992, p. 311–312).

Desse modo, sua concepção da musicalidade pode ser sintetizada da seguinte forma:

> A habilidade musical é herdada geneticamente, da mesma forma que as potencialidades biológicas necessárias para a fala (Lenneberg, 1967, p.28). Ou seja, a habilidade musical é específica para todos os seres humanos normais e faz parte de sua biogramática geral (podendo, inclusive, ser um sistema primário de modelagem para o pensamento e a comunicação). Se estiver ausente em alguns indivíduos, essa falta é resultado de algum trauma, como danos cerebrais, ou de inibições sociais e culturais que privam os indivíduos da interação necessária para

> desenvolver essa capacidade.[135] (BLACKING, 1992, p. 302, tradução nossa)

A musicalidade é universal?

Como vimos, Blacking se aprofundou intensamente acerca das discussões sobre a musicalidade e suas fundações biológicas. Nesta seção abordaremos como pesquisas atuais compreendem a natureza da musicalidade e sua conjecturada universalidade.

Primeiramente, como a literatura tem definido a musicalidade? Honing apresenta uma definição pertinente, discernindo-a do termo "música":

> A musicalidade, em toda a sua complexidade, pode ser definida como um conjunto natural e espontâneo de características baseadas e limitadas por nosso sistema cognitivo e biológico. A música, em toda a sua variedade, pode ser definida como um constructo social e cultural fundamentado nessa mesma musicalidade. Assim, o estudo das origens da música está condicionado ao estudo da musicalidade.[136] (HONING, 2018, p. 3, tradução nossa)

Com o avanço da neurociência no século XXI, diversos estudos passaram a investigar a musicalidade sob uma perspectiva biológica em uma busca por suas origens e características fisiológicas. Nesse processo, a ideia de que os seres humanos compartilham uma predisposição para a musicalidade enquanto uma caraterística universal e inata parece ter se estabelecido. Uma série de estudos apontam evidências que corroboram essa tese.

Trehub (2003), através de uma revisão de inúmeros experimentos realizados com bebês pré linguísticos, aponta como os bebês possuem uma percepção musical (incluindo alturas e ritmo) similar e em alguns casos até superior à de adultos com anos de exposição informal à música. Em testes que envolviam a detecção da mudança de uma nota em uma melodia, os adultos geralmente não percebiam a alteração da nota caso ela mantivesse o sentido musical (continuasse na mesma tonalidade e mantivesse as mesmas implicações

---

135 "Musical ability is genetically inherited, but in the same way as the biological potentialities necessary for speech (Lenneberg, 1967, p.28). That is, musical ability is specific to all normal humans and is part of their general biogrammar (indeed may be a primary modelling system for thought and communication). If absent in some individuals, this lack is the result either of trauma, such as brain damage, or of social and cultural inhibition which deprives individuals of the interaction necessary to develop the capability."

136 "Musicality in all its complexity can be defined as a natural, spontaneously developing set of traits based on and constrained by our cognitive and biological system. Music in all its variety can be defined as a social and cultural construct based on that very musicality. As such, the study of the origins of music is conditional on the study of musicality."

harmônicas), mas percebiam caso ela alterasse o sentido, violando o tom. Já os bebês eram capazes de detectar ambos os tipos de alteração igualmente bem. Tal teste demonstra como a exposição cultural ao sistema tonal é relevante para a percepção musical dos adultos, mas não dos bebês[137], sugerindo que as capacidades de percepção musical são naturais.

Já Honing (2012), através do estudo da resposta cerebral de recém nascidos a padrões rítmicos, identifica que o cérebro dos neonatos é sensível a periodicidades induzidas por variações rítmicas, apontando evidências para a indução rítmica enquanto uma característica inata com desenvolvimento espontâneo.

Nesse sentido, Honing (2018, p. 8) apresenta quatro características apontadas na literatura recente como as principais constituintes da musicalidade: o ouvido relativo (compreendendo contorno melódico e análise de intervalos); a regularidade e percepção de ritmo; a codificação tonal de alturas e a codificação métrica de ritmos.

A investigação de indivíduos com amusia também tem propiciado importantes achados para o entendimento da musicalidade. A amusia é uma condição neurológica caracterizada por um comprometimento severo na percepção e produção musical e que não é causada por deficiências motoras, cognitivas ou perceptuais gerais, podendo ser congênita ou adquirida através de lesões cerebrais (SIHVONEN *et al.*, 2019, p. 104). O indivíduo com amusia tem grandes dificuldades em reconhecer uma melodia familiar sem o auxílio de letras, detectar um canto desafinado (incluindo o seu próprio), além de memorizar pequenas melodias; entretanto, mantém as capacidades de reconhecimento da fala e dos sons do ambiente (PERETZ, 2016, p. 857). O estudo da amusia é pertinente para a compreensão da natureza da musicalidade ao ponto que permite a localização e a investigação das áreas do cérebro utilizadas para o processamento musical, seu funcionamento e especificidade.

Quanto à questão da especificidade do processamento musical, através do estudo de indivíduos com amusia adquirida Peretz e Coltheart (2003) argumentam em favor de uma modularidade do processamento musical, propondo um modelo que apresenta ao

[137] Trehub também apresenta outros experimentos que corroboram que a percepção dos bebês é pouco influenciada pela exposição ao sistema tonal: os bebês percebiam mudanças sutis de altura tanto em melodias baseadas em escalas ocidentais quanto javanesas, enquanto os adultos performavam próximo ao acaso em melodias javanesas desconhecidas.

menos dois sistemas modulares, um para a música e um para a linguagem. Peretz (2016), através da revisão de estudos com amúsicos congênitos, demonstra como diversas funções executivas - a atenção focada, memória de trabalho e o monitoramento consciente de erros - podem ser especializadas para um domínio cognitivo específico: a altura musical. Já Sihvonen *et al.* (2024), através de um estudo de revisão e um experimento com 97 indivíduos afetados por derrames e que apresentavam afasia e amusia adquirida, detectou evidências diretas para a dissociação dos processamentos da música e da linguagem no cérebro: apesar da grande heterogeneidade nas lesões cerebrais que causam a amusia, elas são parte de uma rede neural definida pela conectividade com regiões específicas no giro temporal superior direito; essa rede neural é independente da afetada no caso da afasia, que é caracterizada por lesões no giro temporal superior esquerdo e giro supramarginal.

Não obstante, a especialização do processamento musical é um tema muito debatido e com discrepâncias entre os resultados observados em experimentos com indivíduos amúsicos e indivíduos saudáveis. Enquanto os primeiros indicam separação entre as redes de processamento de música e linguagem, nos saudáveis observa-se uma sobreposição. De todo modo, Honing (2018, p. 15–16) destaca que a não especificidade não refuta a ideia da musicalidade enquanto traço biológico evoluído, visto que ela pode ter evoluído de características preexistentes combinadas e ainda assim emergir enquanto um produto biológico através de processos evolutivos de seleção natural. Ainda no âmbito da especificidade do processamento musical, Patel (2018) propõe a origem da musicalidade enquanto uma invenção humana mas que teria se estabelecido através de uma processo de coevolução gene-cultura resultando em possíveis especializações posteriores de propriedades do processamento musical, mas sempre originárias de outras capacidades gerais pré-existentes. Esse modelo explicaria processos mentais que seriam ligados a funções não musicais, mas com desenvolvimento elaborado além do esperado para um uso secundário de outra habilidade cognitiva.

Dentre as múltiplas propostas acerca do papel evolutivo da música, o trabalho de Savage *et al.* (2021) traz uma abordagem promissora e multidisciplinar que se baseia em e expande a proposta de Patel (2018), encontrando no estabelecimento de vínculos sociais uma função que abrange e unifica diversas teorias. A hipótese "música e vínculo social" argumenta que tipos protomusicais teriam inicialmente surgido como uma inovação comportamental e posteriormente coevoluído através de um processo gene-

cultura. Nesse sentido, a música é um mecanismo de estabelecimento de vínculos derivado e ampliado de mecanismos de estabelecimento de vínculos ancestrais como o brincar e o asseio. Essa ampliação proporcionada pela música estaria relacionada à sua capacidade de estabelecer uma estrutura compartilhada que proporciona meios de se interagir em grupos maiores e de modo simultâneo, diferentemente dos mecanismos de vínculo ancestrais que geralmente se limitavam a grupos pequenos, demandavam muita energia e eram difíceis de se sustentar por longos períodos. Uma série de características do design musical demonstram como a música é mais efetiva que os mecanismos ancestrais e inclusive do que a linguagem para se estabelecer vínculos, entre elas: a estrutura métrica/rítmica musical que permite a sincronização de grandes grupos em uma mesma estrutura; a repetição que facilita a memorização e participação por longos períodos de tempo; o estabelecimento de escalas que permite a coordenação e previsibilidade musical; e a associação da música com a constituição de identidades sociais.

Para sustentar sua teoria, os autores apresentam diversas evidências interdisciplinares, compreendendo evidências transculturais, arqueológicas, do desenvolvimento infantil e da psicologia social; bem como os mecanismos neurobiológicos, os quais podem ser resumidos da seguinte forma: a música, através de sua combinação previsível de ritmos e tons, ativa mecanismos neurais relacionados ao sistema motor. Ao se aprimorar nas previsões, o sistema de recompensas dopaminérgico é ativado, sincronizando suas atividades com regiões distantes do cérebro. Tal previsibilidade, apoia a sincronização de regiões homólogas nos cérebros de outras pessoas, resultando eu uma "ressonância neural", ou seja, uma sincronização das atividades cerebrais dos indivíduos, a qual facilita o vínculo social através das experiências compartilhadas. O comportamento pró-social também é estimulado pela ressonância através da produção de oxitocina e opioides endógenos, de modo que a experiência musical recompensadora é associada aos participantes envolvidos na atividade. Além disso, como essas experiências pró-sociais são naturalmente gratificantes, buscamos repeti-las, atentando e aprendendo mais sobre características musicais e ajustando nossas expectativas.

O desenvolvimento da musicalidade

A partir da discussão acerca das fundações biológicas da musicalidade, abordaremos agora a segunda parte da proposição de Blacking: como as culturas e o ambiente agem sobre o desenvolvimento da musicalidade?

McPherson e Hallam (2016) argumentam que o desenvolvimento da potencialidade musical não pode ser explicado de forma simplista por predisposições biológicas ou fatores ambientais isolados, mas sim através de complexos processos interativos (e não aditivos) entre as duas dimensões. Eles ressaltam que os fatores genéticos estão mais relacionados a atributos físicos do que a aspectos psicológicos, de modo que diversas capacidades cognitivas podem ser aprimoradas por meio da prática. Nesse sentido, evidências de que o córtex cerebral pode se auto-organizar a partir de estímulos como a música reforçam essa perspectiva. A ativação do córtex durante o processamento musical reflete o histórico pessoal de experiências musicais de cada indivíduo, e há indicações de que o treinamento musical pode alterar tanto o funcionamento quanto a estrutura cerebral. No entanto, os autores destacam uma lacuna significativa na literatura: a limitada consideração de contextos e atividades de aprendizado informal no desenvolvimento da competência musical, que frequentemente é analisada apenas sob o prisma das horas de estudo deliberado.

Ainda, McPherson e Hallam (2016) destacam como o ambiente familiar e o contexto geral em que uma criança está inserida são de grande impacto, ao ponto que determinam grande parte das possíveis oportunidades para a realização plena do potencial musical. A oferta dessas oportunidades cedo pode gerar alterações na estrutura cerebral do indivíduo que facilitam seu subsequente desenvolvimento musical.

Desse modo, os autores propõem um modelo que busca abarcar os múltiplos fatores envolvidos no desenvolvimento musical. Ele abrange habilidades inatas, que podem ser físicas (como coordenação motora e força) ou mentais (como inventividade e memória). Essas habilidades são influenciadas por catalisadores intrapessoais (como a motivação) e ambientais (como o contexto cultural e a família) e podem ser aprimorados por meio de processos de desenvolvimento que envolvem oportunidades e investimentos. O modelo culmina em sete tipos de competência musical — executar, improvisar, compor, arranjar, analisar, apreciar e reger — que são integrados de múltiplas formas em diferentes práticas musicais.

Um campo pertinente para se aplicar tais modelos é na comparação de indivíduos comuns com prodígios musicais. Em quais dos fatores haveriam alterações significativas que explicariam suas habilidades extraordinárias? Nesse âmbito, o estudo de Marion-St-Onge *et al.* (2020) buscou responder essa questão. Para tal, comparou 19 prodígios musicais com 35 músicos (que iniciaram seus estudos musicais tanto cedo quanto tardiamente) e 16 não músicos. O estudo não identificou diferenças psicológicas relevantes, com exceção da propensão dos prodígios para experienciar o *flow*[138]. Quanto aos outros aspectos que diferenciam os prodígios dos outros analisados, observou-se que eles tinham duas vezes mais horas de prática durante o período dos 6 aos 14 anos, além de uma fonte de motivação mais externa quando começaram. Nesse sentido, os prodígios são caracterizados por práticas intensas durante o período anterior a adolescência, período em que o cérebro é mais plástico, além de sua fonte de motivação apontar para redes de apoio parental. Os autores ainda levantam a hipótese de que, como o sucesso no aprendizado de um instrumento está associado a diferenças prévias no uso de regiões cerebrais ligadas à codificação auditiva e ao controle motor, é provável que prodígios nasçam com variações já presentes nesses circuitos cerebrais. Assim, essas predisposições podem ser potencializadas por uma prática iniciada cedo e sustentada.

Considerações finais

Neste trabalho, partimos das proposições de Blacking para discutir a noção de musicalidade e os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento. A ideia de que todos os seres humanos são dotados de uma potencialidade para a música tem se estabelecido entre os estudos da musicalidade, de modo que essa noção tem sido tratada muitas vezes enquanto um pressuposto (e.g. FITCH, 2015; HARVEY, 2018; HONING, 2018; MCPHERSON; HALLAM, 2016; PERETZ, 2016; PERETZ; VUVAN, 2017; TREHUB, 2016). Quanto à especificidade da musicalidade, a ideia de Blacking de "inteligência musical" reforça uma noção de musicalidade modular e baseada em estruturas especializadas, que como vimos, permanece como tema em debate.

[138] O *flow* é um estado de experiência ótima, caracterizado por uma concentração intensa do indivíduo na atividade que está realizando, resultando em uma sensação de atemporalidade, presença e imersão completa. Um dos principais pré-requisitos para o alcance do *flow* é que a atividade ofereça um equilíbrio entre dificuldade e desafio. Ver Csikszentmihalyi (1990).

Sob a perspectiva evolutiva, Blacking considerava que a música teria cumprido um papel essencial na evolução da espécie humana, funcionando enquanto modo de comunicação não verbal e mantendo seu valor evolutivo mesmo após o surgimento da linguagem verbal, fixando-se enquanto uma capacidade inata da espécie humana. De todo modo, determinar a origem da musicalidade é uma tarefa extremamente complexa visto que os vestígios arqueológicos se limitam a instrumentos feitos em material durável[139]. Entretanto, conforme apresentado no modelo de Savage *et al.* (2021), a hipótese de que as propriedades da musicalidade desempenharam funções relevantes para a sobrevivência humana tem conquistado adesão crescente na literatura acadêmica.

Além disso, na perspectiva do desenvolvimento da musicalidade, podemos observar como as características biológicas não tendem a ser limitadoras do desenvolvimento pleno do potencial musical, atuando mais enquanto potencializadoras do que limitadoras (com exceção do caso da amusia). Nesse sentido, vimos como seu desenvolvimento envolve diversas dimensões multifacetadas que interagem dialeticamente com as características naturais, com grande importância para os fatores extrínsecos através de oportunidades de interação durante o desenvolvimento inicial.

Assim, como observamos no caso dos prodígios, o acesso a amplas oportunidades de interação e prática musical durante o período anterior a adolescência parece ser crucial para o subsequente desenvolvimento da musicalidade. Podemos relacionar esse achado à hipótese de Blacking. Em sociedades tradicionais, o fazer musical costuma ser participativo, sem grandes distinções entre performers e audiência, de modo que todos são bem-vindos. Ademais, a música frequentemente se encontra profundamente integrada à organização social, desvinculada da lógica profissionalizante, típica da indústria musical. Nesse contexto, as oportunidades de interação e prática musical tendem a ser amplamente acessíveis e geradoras de motivação, possivelmente facilitando o desenvolvimento generalizado da musicalidade.

Como observado por Turino (2008), é importante destacar que a música participativa não é sinônimo de simplicidade. Dentre a estrutura da performance, amplos níveis de dificuldade e especialização são contemplados, proporcionando o acesso para iniciantes, mas também mantendo o interesse de participantes mais experientes. Justamente por proporcionarem um equilíbrio entre desafios e o nível de habilidade do

[139] A música vocal não deixa vestígios arqueológicos, por exemplo.

participante, Turino argumenta que a música participativa é especialmente favorável para o alcance do *flow*. Como as experiências de *flow* tendem a ser prazerosas, as pessoas buscam retornar às atividades que o proporcionam, aprimorando suas habilidades e requerendo novos desafios. Completa "em lugares onde a música e a dança participativas estão no centro das ocasiões sociais, oportunidades para aprimorar as habilidades são comuns."[140](TURINO, 2008, p. 31, tradução nossa)

Por fim, destacamos a potencialidade da cooperação entre o estudo etnomusicológico e as áreas da cognição musical, neurociências e correlatas. Consideramos que a proposição de Blacking permanece relevante na contemporaneidade. A partir de sua pesquisa etnográfica, Blacking realizou importantes observações que pavimentaram o caminho para novas descobertas acerca da predisposição humana para a música. Além disso, seu pensamento nos chama atenção que, para que cada pessoa possa usufruir plenamente de sua potencialidade musical inata, as oportunidades de interação musical devem ser amplas e inclusivas.

Referências

BLACKING, John. *How musical is man?* Seattle e Londres: University of Washington Press, 1973.

BLACKING, John. Music, culture, and experience. *In*: BYRON, Reginald (org.). *Music, culture, and experience:* selected papers of John Blacking. Chicago: University of Chicago Press, 1995. p. 223–242.

BLACKING, John. The Biology of Music-Making. *In*: MYERS, Helen (org.). *Ethnomusicology.* The New Grove handbooks in music. London: Macmillan, 1992. p. 301–314.

BLACKING, John. Transcultural communication and the biological foundations of music. *In*: POZZI, Raffaele (org.). *La Musica Come Linguaggio Universale:* Genesi e Storia di Un'idea. Firenze: Olschki, 1990. p. 179–188.

BYRON, Reginald. The Ethnomusicology of John Blacking. *In*: BYRON, Reginald (org.). *Music, culture and experience:* selected papers of John Blacking. Chicago: University of Chicago Press, 1995. p. 1–28.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow:* The psychology of optimal experience. Nova York: Harper & Row, 1990.

[140] "In places where participatory music and dance are at the center of social occasions, opportunities to improve one's skills are common."

FITCH, W. Tecumseh. Four principles of bio-musicology. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, v. 370, n. 1664, p. 20140091, 19 mar. 2015.

HARVEY, Alan R. Music and the meeting of human minds. *Frontiers in Psychology,* v. 9, p. 762, 2018.

HONING, Henkjan. Musicality as an Upbeat to Music: Introduction and Research Agenda. *In*: HONING, Henkjan (org.). *The Origins of Musicality.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2018. p. 3–20.

HONING, Henkjan. Without it no music: beat induction as a fundamental musical trait. *Annals of the New York Academy of Sciences,* v. 1252, p. 85–91, abr. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06402.x. Acesso em: 28 nov. 2024.

LENNEBERG, Eric H. *Biological foundations of language*. Nova York: Wiley, 1967.

MARION-ST-ONGE, Chanel; WEISS, Michael W.; SHARDA, Megha; PERETZ, Isabelle. What Makes Musical Prodigies? *Frontiers in Psychology*, v. 11, 11 dez. 2020. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.566373/full . Acesso em: 25 out. 2024.

MCPHERSON, Gary E.; HALLAM, Susan. Musical potential. *In*: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (orgs.). *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford library of psychology. 2. ed. New York, NY, US: Oxford University Press, 2016. p. 433–448.

PATEL, Aniruddh D. Music as a Transformative Technology of the Mind: An Update. *In*: HONING, Henkjan (org.). *The Origins of Musicality.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2018. p. 113–126.

PERETZ, Isabelle. Neurobiology of congenital amusia. *Trends in cognitive sciences,* v. 20, n. 11, p. 857–867, 2016.

PERETZ, Isabelle; COLTHEART, Max. Modularity of music processing. *Nature neuroscience,* v. 6, n. 7, p. 688–691, 2003.

PERETZ, Isabelle; VUVAN, Dominique T. Prevalence of congenital amusia. *European Journal of Human Genetics,* v. 25, n. 5, p. 625–630, maio 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1038/ejhg.2017.15. Acesso em: 28 nov. 2024.

SAVAGE, Patrick E.; LOUI, Psyche; TARR, Bronwyn; SCHACHNER, Adena; GLOWACKI, Luke; MITHEN, Steven; FITCH, W. Tecumseh. Music as a coevolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 44, p. e59, jan. 2021.

SIHVONEN, Aleksi J.; FERGUSON, Michael A.; CHEN, Vicky; SOINILA, Seppo; SÄRKÄMÖ, Teppo; JOUTSA, Juho. Focal brain lesions causing acquired amusia map to a common brain network. *Journal of Neuroscience,* v. 44, n. 15, 2024.

SIHVONEN, Aleksi J.; SÄRKÄMÖ, Teppo; RODRÍGUEZ-FORNELLS, Antoni; RIPOLLÉS, Pablo; MÜNTE, Thomas F.; SOINILA, Seppo. Neural architectures of music – Insights from acquired amusia. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews,* v. 107, p. 104–114, 1 dez. 2019. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.08.023.

TREHUB, Sandra E. Infant Musicality. *The Oxford handbook of music psychology.* Oxford library of psychology. 2. ed. New York, NY, US: Oxford University Press, 2016. p. 433–448.

TREHUB, Sandra E. The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience,* v. 6, n. 7, p. 669–673, jul. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1038/nn1084. Acesso em: 28 nov. 2024.

TURINO, Thomas. *Music as Social Life:* The Politics of Participation. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2008.

Do *Carlito e Sua Orquestra* ao *Justamente*: notas sobre uma banda base baiana

Ian Cardoso Sousa
Unicamp
i248687@dac.unicamp.br

Resumo. A obra dos artistas baianos tropicalistas, muito prolífica na indústria fonográfica brasileira na década de 70, contou com a presença marcante de um grupo de músicos de Salvador. Os membros deste grupo se encontraram na banda de baile *Carlito e Sua Orquestra* no início dos anos 60 e gravaram um compacto duplo intitulado *Justamente* (1970), com conjunto homônimo. Deste grupo faziam parte Perna Fróes, Tutty Moreno, Tuzé de Abreu, Moacyr Albuquerque e Perinho Albuquerque, este último o objeto desta pesquisa de Doutorado, que já atuava com as atribuições que o destacaram como produtor musical nos anos 70. O objetivo deste trabalho é realizar uma reflexão historiográfica para traçar um panorama da trajetória deste grupo nos anos 60 na cidade de Salvador-BA. Buscaremos com isso traçar alguns apontamentos sobre o contexto da formação profissional destes músicos a partir de uma banda de baile e sobre a gravação do *Justamente.* A análise destes episódios funciona como importante alicerce histórico que pode nos auxiliar, em alguma medida, na compreensão da indústria fonográfica brasileira nos anos 70.

Palavras-chave. Música Popular, Música Baiana, Indústria Fonográfica, Anos Sessenta.

Title. **From *Carlito e Sua Orquestra* to *Justamente*: notes about a backup band from Bahia.**

Abstract. The work of tropicalist artists from Bahia, very prolific in the Brazilian music industry in the 70s, featured the notable presence of a group of musicians from Salvador. The members of this group met in the dance band *Carlito e Sua Orquestra* in the beginning of the 60s and went on to record a double compact titled *Justamente* (1970), with the homonymous group. This group included Perna Fróes, Tutty Moreno, Tuzé de Abreu, Moacyr Albuquerque and Perinho Albuquerque, the main object of this doctoral research, who was already carrying out the duties that made him stand out as a music producer in the 70s. The objective of this work is to carry out a historiographical reflection to provide an overview of the trajectory of this group in the 60s in the city of Salvador-BA. We will seek to develop some notes about the context of these musicians professional training from a dance band and about the recording of *Justamente*. The analysis of these episodes serves as an important historical foundation that helps us, in some way, in understanding the Brazilian music industry in the 1970s.

Keywords. Popular music, Music from Bahia, Record Industry, Nineteen Sixties.

Introdução

O sistema mercadológico, voltado para o consumo, nos legou o hábito de um olhar voltado para a malha mais imediata dos fenômenos sociais. Desta forma, diversas etapas e funções não são evidenciadas, apesar de inerentes a estes fenômenos. Apesar de que ser evidência não seja interesse de muitas das pessoas, as funções por elas desempenhadas são representativas para o funcionamento da estrutura social e, assim sendo, sua análise contribui bastante para a compreensão da atividade humana. Nos estudos sobre a indústria fonográfica, por exemplo, podemos notar uma certa lacuna em relação à abordagem de atividades essenciais no percurso fonográfico. É mais ou menos por aí que surge o interesse desta pesquisa, no sentido de enxergar histórias notórias, realizações notórias, a partir de lentes diferentes, mais focais, o que pretendemos que amplie a compreensão de uma importante página da música e da cultura brasileira.

Dito isto, o presente trabalho, assim como a tese de Doutorado em construção, pretende abordar com mais ênfase algumas funções realizadas no *Backstage* da indústria fonográfica. O objeto central da pesquisa é o produtor musical, arranjador, instrumentista e compositor Perinho Albuquerque e nesta comunicação falaremos sobre um grupo de músicos/artistas, do qual Perinho faz parte, que teve um papel importante para a construção de um caminho na música brasileira. Este grupo, que possui os bailes de Salvador como berço, a partir dos primeiros anos da década de 60, chegou no início dos anos 70 com uma grande força tanto do ponto de vista artístico quanto mercadológico, na indústria fonográfica brasileira que estava em franca ascensão. A atuação deste grupo de músicos, de alguma forma, foi muito importante para definir o caminho estético percorrido, mais especificamente, pelos doces bárbaros[141] baianos.

Falaremos, portanto, de personagens que estão no papel de coadjuvantes, por trás da cena, e talvez por isso tenham pouco destaque nos estudos sobre a área. Buscaremos demonstrar que estes personagens são alicerces essenciais para um tipo de sonoridade, decorrente de escolhas estilísticas, instrumentação, da maneira de tocar e da concepção de arranjo. Trabalhamos com a hipótese de que este grupo já vinha construindo isso desde os anos 60, quando estava inserido num contexto de banda de baile, caminho de profissionalização definidor para uma linguagem musical versátil, popular, antenada e

[141] Aqui aludimos a Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil e Maria Bethânia. Os quatro se juntaram em 1976 para gravar um disco e circular com o show "Doces Bárbaros", em celebração aos seus 10 anos de carreira.

atinente ao seu propósito. Na década seguinte, estiveram presentes nas fichas técnicas de diversos discos emblemáticos, carregando as obras com esta barragem e contribuindo para uma sonoridade marcante para este período onde houve um *boom* da indústria fonográfica nacional.

Este grupo que estamos falando é formado por Perinho Albuquerque, Moacir Albuquerque, Perna Fróes, Tutty Moreno e Tuzé de Abreu. Outros músicos também compõem esta geração e participaram do que aqui será abordado. No entanto, estes citados se apresentam em maior constância e consistência, um núcleo recorrente para o fio da nossa meada, enredada em dois acontecimentos principais, o *Carlito e Sua Orquestra*, uma banda de baile, e o *Justamente*, um compacto duplo lançado em 1970. Entendemos como banda base aquele conjunto musical voltado para ser suporte, através de sua performance, à performance do(a) cantor(a) ou solista.

Para a escrita deste trabalho, que é eminentemente de cunho histórico, realizamos entrevistas presenciais com os músicos Tuzé de Abreu e Paulinho Boca de Cantor, sem setembro de 2024, e também utilizaremos de entrevista com Tutty Moreno disponível no Youtube, no canal da "Tropicália Discos". As informações obtidas nestas entrevistas são os principais recursos para levantamento de dados, levando em conta a escassez de informações disponíveis sobre estes objetos. Utilizaremos também de além de literatura específica sobre o contexto social, musical, fonográfico e mercadológico das épocas abordadas. Reconhecemos também que o recorte temporal aqui proposto, de cerca de 1961 a 1970, é um tanto ambicioso. Neste sentido, buscaremos traçar um panorama através de apontamentos sobre os fenômenos em questão. Uma vez que ainda não existe, até onde podemos constatar, uma literatura sobre o tema, este levantamento será de grande valia para o prosseguimento da investigação.

Uma banda de baile em Salvador

Nos anos 60, a cidade de Salvador-BA experimentou uma nítida mudança no seu cenário cultural. Ocorreu uma considerável diversificação no que diz respeito aos interesses artísticos e ao consumo de entretenimento, o que afetou diretamente a sua programação cultural. A cidade intensificava a sua troca com as informações do mundo, forjando intensamente neste período o seu reconhecido traço cosmopolita, que antagoniza

com a sua longeva pecha de pitoresca, por muito caricaturada. E essas mudanças na atividade cultural se deram em alguns âmbitos, como veremos a seguir.

Um deles é o Carnaval. A década de 60 é o período em que o Carnaval de Salvador conheceu a maior variedade de formas estéticas e modelos organizativos (MOURA, 2011. P. 106). Novas formas e motes inspiravam novas agremiações, como as escolas de samba e os blocos de índio, e se juntavam àquelas que estavam em franco aperfeiçoamento técnico e material, como é o caso do trio elétrico.

Esta intensidade vivida na cidade neste período também é uma herança impulsionada pela abertura dos cursos de dança, teatro e música na UFBA, pelo reitor Edgar Santos (LANA, 2022. p 109), que ocorreu na segunda metade dos anos 50. Foi no âmbito desta reestruturação universitária que ocorreram os Seminários de Música, promovida pelo compositor Koellreutter, que havia feito algo parecido na Escola Livre de Música, criada em São Paulo dois anos antes, como nos diz o pesquisador Jonas Soares Lana. Este Seminário foi essencial para que aquela geração de artistas sediados em Salvador, como Caetano Veloso, Gilberto Gil e Tom Zé, pudesse experienciar a música contemporânea de concerto, cujos elementos podem ser notados nas suas obras alguns anos depois, aliados por muitas vezes à poesia concreta.

Um outro âmbito a se destacar, que acompanha este cenário, é a criação de equipamentos significativos para a recepção de espetáculos, como a inauguração dos dois dos principais teatros – até hoje – da cidade, o Teatro Castro Alves em 1967 e o Teatro Vila Velha, em 1964. A inauguração do Vila Velha se deu com o espetáculo *Nós, Por Exemplo*[142], que muitos definem como o ponto seminal para o tropicalismo musical e definido por Caetano como "nossa própria versão de show de música com conceito, ideologia e literatura"[143].

No bairro da Barra, zona nobre da cidade, eram comuns confraternizações nos clubes Associação Atlética, Yatch Clube da Bahia, Clube de Bridge e no Clube Baiano de Tênis – aquele da canção *Tradição* de Gilberto Gil "*do tempo que preto não entrava no Baiano, nem pela porta da cozinha*" –, pela elite soteropolitana. Por esta demanda, um grupo de amigos adolescentes, em sua maioria moradores do bairro, criou um conjunto

[142] O *Nós, Por Exemplo* foi um espetáculo musical dirigido por Caetano Veloso, Gilberto Gil e Roberto Santana, que contou com as apresentações de Alcyvando Luz, Antonio Renato (Perna Fróes), Caetano Veloso, Djalma Correa, Fernando Lona, Gilberto Gil, Maria Bethânia e Maria da Graça (Gal Costa)
[143] VELOSO, Caetano. 2017. p 103.

musical visando a demanda do baile nessas ocasiões, e não apenas no bairro da Barra. O idealizador Carlito assumiu a bateria e convocou novos parceiros.

"Eu nunca fui tropicalista em minha vida" disse Tutty Moreno em entrevista cedida em 2018 para o canal Tropicália Discos, no Youtube. O músico completa dizendo que era apenas um músico que estava ligado, naquela época, à Gil e Caetano, mas que isso não o fazia tropicalista. Qual tipo de leitura podemos fazer desta fala? Algumas, certamente. Mas um componente certamente sobressai à vista, que é o componente do trabalho. Do trabalho sob o seu prisma pragmático, enquanto cumprimento de uma função a qual foi designado, parte de um todo, destinada a alguma finalidade. Do trabalho enquanto troca, visando o sustento. Um profissional *freelancer*. Tutty, por exemplo, foi um dos bateristas mais requisitados de Salvador naquela década, tendo acompanhado artistas e grupos de renome nacional que iam fazer shows na cidade, como Elis Regina e o MPB4. Ou seja, no perfil do *freelancer*, a versatilidade, no sentido do domínio de variadas ferramentas técnicas, e a confiabilidade para resolução das demandas artísticas, são ativos fundamentais para o seu sucesso profissional. Existe uma "escola" por excelência para a apuração deste tipo de profissional, que são as bandas de baile.

A ocorrência de bailes embalados à música na sociedade brasileira remonta ao período colonial, tendo sido grandes responsáveis pela criação de gêneros musicais brasileiros urbanos e populares como a modinha e o lundu, através dos recorrentes e inevitáveis encontros entre tradições musicais diferentes no Brasil. Eram também elucidativos acerca dos hábitos da época, como nos lembra Hermano Vianna, quando conta da narração do viajante Thomas Lindley, em livro lançado em 1802, sobre as festas em Salvador naquela virada de século:

> (...) em algumas casas de gente mais fina ocorriam reuniões elegantes, concertos familiares, bailes e jogos de cartas. Durante os banquetes e depois da mesa bebia-se vinho de modo fora do comum, e nas festas maiores apareciam guitarras e violinos, começando a cantoria. Mas pouco durava a música dos brancos, deixando lugar à sedutora dança dos negros, misto de coreografia africana e fandangos espanhóis e portugueses (citado em Pinho, 1959. p 27. apud VIANNA, 1995. p 37)

Vianna nos chama atenção de como estes momentos são emblemáticos para interpretar a sociedade, naquele caso, segundo o autor, revelavam uma impaciência da elite baiana com as regras da elegância europeia. Nos primeiros anos da década de 60 as bandas de baile eram um retrato da modernização, uma vez que transportavam para

ambientes privados, em comemorações particulares e corporativas, a atmosfera sonora e estética das rádios, que ainda vivia o seu auge, já em coexistência com a televisão, que se popularizava e que se concretizaria enquanto veículo de massa no meio da década (ORTIZ, 1988. p 113). Neste sentido, já irrigada pelo baluarte da cultura pop, as bandas de baile tinham o repertório baseado nos grandes sucessos que tocavam no rádio e na estética dos programas de auditório. O objetivo principal, portanto, é estabelecer uma conexão afetiva entre todos os partícipes do momento, através de canções reconhecidas por todos, evocando a memória coletiva[144] e assim realizar a grande meta que é a confraternização. Aqueles amigos da Barra pareciam ter bastante clareza quanto a isso ao criar uma banda de baile.

A escolha do nome seguiu a tradição dos nomes das orquestras de linguagem de baile pelo mundo, como é o caso do *Ray Conniff and his Orchestra and Chorus*, *Ben Selvin and His Orchestra* e *Edmundo Ros and His Orchestra*. No Brasil, por exemplo, tivemos *Sylvio Mazzuca e sua Orquestra*. Inicialmente chamada de *Carlito e Seu Conjunto*, depois de alguns anos passou a se chamar *Carlito e Sua Orquestra*, porque cresceu. Depois passou a se chamar *Orquestra Avanço*[145], por conta da saída de Carlito[146], que se deu entre os anos de 65 e 66. Este foi o momento que Tutty Moreno deixou o sax alto da orquestra e assumiu a bateria. No início do conjunto, Tutty tocava trompete. A banda era formada também pelos irmãos Perinho e Moacir Albuquerque. Moacir tocava baixo e Perinho a guitarra, além de fazer os arranjos e executar o papel de direção. Foi Perinho que, em 1962, convidou Tuzé de Abreu para integrar o conjunto, com a advertência de que não poderia ser violão e que deveria ser sax ou trombone, tendo ele escolhido pelo sax[147]. Outro membro do conjunto era o pianista Antônio Perna Fróes, o mais velho deste grupo de amigos, que fez parte do Seminário de Música da UFBA e era o único que não morava na Barra. Estes são os cinco músicos mencionados no início deste trabalho que formam essa banda base a que nos referimos, que desempenhavam a seguinte

144 Ver Maurice Halbwachs *A Memória Coletiva*, de 1968.

145 O nome foi em menção ao disco do Tamba Trio, de 1963.

146 Informação obtida em entrevista com Paulinho Boca de Cantor, concedida a Ian Cardoso em Salvador, em 21 de setembro de 2024. Paulinho colocou que a saída de Carlito foi consensual, pois era notória uma certa fragilidade técnica sobretudo na execução do bumbo duplo nos "sambas de Bossa Nova". Mas que ele também era arquiteto, e esta acabou sendo sua atividade principal.

147 Em entrevista com Tuzé de Abreu concedida a Ian Cardoso em Salvador, em 20 de setembro de 2024. Tuzé ganhou o sax de presente do pai aos 14 anos, em 1962. Tuzé é o mais novo do grupo.

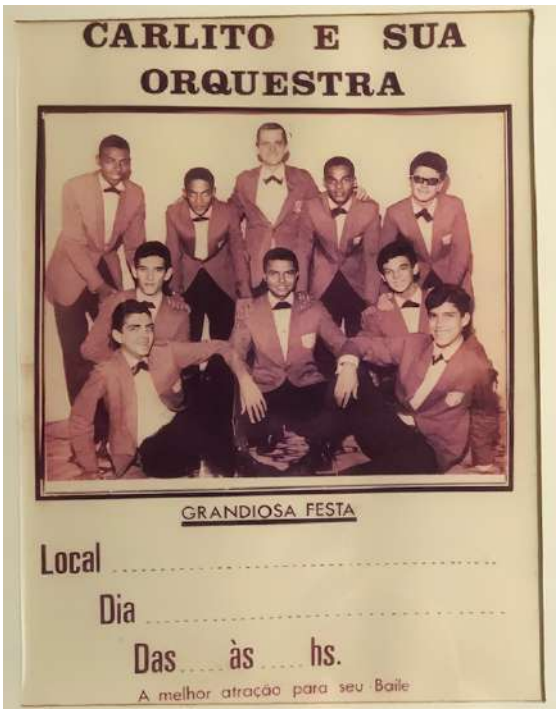
formação: bateria, guitarra, baixo, piano e sax alto. Aqui vale enfatizar que em 1962, esses personagens tinham idade de 14 a 18 anos.

Também faziam parte do naipe de metais Carlô (sax tenor), Walmir Andrade (trompete), Nilson Paixão (trompete) e, nos primeiros anos, Zuza (trombone). Na percussão eram dois, Armando Bolero e Bira Silva. A estes se juntou, em 1963, Paulinho Boca de Cantor, em substituição ao *crooner* anterior. Paulinho, cantor do grupo Os Novos Baianos, permaneceu até o final da Orquestra Avanço que se deu, de acordo com o cantor, em 1968. Segundo ele, o fato de boa parte dos membros da orquestra começarem a tocar com a "galera da tropicália" teria sido um fator importante de desagregação da orquestra. Em 1969, Paulinho conhece Luiz Galvão e Moraes Moreira, que haviam sido anteriormente apresentados por Tom Zé, que foi professor de violão de Moraes[148]. Portanto, além de celeiro para esta banda base, a Carlito e Sua Orquestra também tem a sua intersecção com a criação do grupo Os Novos Baianos.

Além dos músicos já citados, também participaram da orquestra, de maneira menos frequente, mas não menos significativa, os maestros Lindemberg Cardoso (saxofone) e Vivaldo Conceição (saxofone), também participantes dos Seminários Livres de Música da Bahia e personagens importantíssimos para a história da música em Salvador e na Bahia. Os dois maestros eram figuras marcantes tanto das bandas de baile da cidade quanto da cena da música erudita.

[148] "Brasa, Brasil, varandá. A Bahia não pode parar". Esta frase de Augusto de Campos teria sido, segundo Paulinho, cunhada para definir um momento de transição da música baiana. O show "Desembarque dos Bichos Depois do Dilúvio Universal", espetáculo crucial para o surgimento dos Novos Baianos, aconteceu no Teatro Vila Velha depois da ida de Caetano, Gil, Bethânia e Gal Costa para o eixo sul.

Figura 1 – Fotografia de 1965 do *Carlito e Sua Orquestra* inserida em panfleto de divulgação da época



Fonte: acervo pessoal de Paulinho Boca de Cantor. Recuperação por IA. Da esquerda para a direita, na fileira de cima: Bira Silva, Perinho Albuquerque, Carlito, Moacyr Albuquerque e Tuzé de Abreu. Na fileira do meio Carlô, Armando Bolero e Walmir Andrade. Na fileira de baixo: Paulinho Boca de Cantor e Tutty Moreno.

Como dito, a orquestra de baile tinha o objetivo de animar uma festa e o caminho adotado era o de tocar músicas que faziam sucesso, que as pessoas já conheciam. Os arranjos originais eram também esperados e isto demandava uma adaptação para que fossem executados pela orquestra. Perinho Albuquerque, na Carlito e Sua Orquestra, era o responsável pelos arranjos e fazia a direção musical, e tinha sempre que realizar a adaptação para a orquestra, uma vez que as gravações de referência contavam com muito mais recursos, incluindo orquestras com um grande número de músicos. Esta deficiência, segundo Tuzé de Abreu, gerava uma identidade para a sonoridade da orquestra, um jeito próprio de tocar. Perinho costumava passar horas na casa de Tuzé ouvindo discos, uma vez que o seu pai era um grande apreciador de música e tinha uma grande e eclética coleção de discos. Tuzé ainda diz que Perinho aprendeu a escrita musical na atividade da orquestra, com os outros membros que tinham maior conhecimento de notação musical, mas que desenvolveu este conhecimento com a prática do trabalho, o que reforça a sua formação enquanto autodidata. Na ocasião dos ensaios a troca oral costumava ser bastante

horizontal, no sentido de que todos participavam e opinavam sobre a feitura dos arranjos, e eram distribuídas as partes para os músicos do naipe de metais, na qual se destacava a sua excelente caligrafia.

Os ensaios eram inicialmente realizados na casa de Carlito. Depois um amigo do pai de Carlito franqueou um espaço na Associação Atlética para a realização dos ensaios. Este amigo era o famoso e "numeroso" Carlos Coqueijo, como o definiu Jorge Amado no prefácio do livro *Mais dia menos dia* de Coqueijo[149].

De acordo com Paulinho Boca de Cantor, a orquestra costumava abrir os bailes com a música "Hino ao Músico", canção cuja versão com letra foi lançada originalmente pelo Trio Irakitan em 1957, escrita por Chico Anysio, já de início dava o recado ao público do que a orquestra veio fazer ali: "*Música é alegria. Ela vem, lá se vai nostalgia. Música nos ajuda a viver (a sorrir), mais amor pela vida sentir*"[150](...).

O arranjo original da versão com letra é um tipo de swing jazz acelerado tal qual abertura das séries de animação da Warner Bros, *Looney Tunes* e *Merry Melodies*. E assim partia o baile, também recheado de canções internacionais: *Moonlight Serenade*, *L'amour est Bleu*, *Ma vie*, *Al Di La*, *Roberta*, *Quizas, Quizas, Quizas*, *Bésame Mucho*, dentre outras. Muitos desses temas internacionais eram tirados dos discos de Ray Conniff, por onde os arranjos eram baseados. Músicas instrumentais também tinham lugar no repertório, como *In The Mood,* de Glenn Miller, e alguns choros de Waldir Azevedo, que tocavam no rádio. Tinha samba, bossa nova, bolero, *cha cha cha*, rumba. Ao final, normalmente embalavam os rocks de Roberto Carlos, como *Parei na Contra Mão*, até chegar nos sambas para a sessão final do show[151].

[149] Jorge Amado certamente estava se referindo à atuação diversa de Coqueijo como compositor, jornalista, cronista, poeta e jurista, tendo sido ministro togado do Tribunal Superior do Trabalho de 1971 até a sua morte, 20 de janeiro de 1988. Fonte: https://www.trt5.jus.br/sites/default/files/www/documentos/2011/19581_carlos_coqueijo_costa__dados_biograficos.pdf

[150] Trecho do *Hino ao Músico*. A música "Hino ao Músico" é de autoria de Chocolate (Dorival Silva) e Nanci Wanderley, com letra de Chico Anysio. Sua versão instrumental foi tema de abertura do programa humorístico *Chico Anysio Show*, exibido na TV Rio entre os anos de 1960 e 1964 e, na segunda fase, na Rede Globo entre 1982 e 1990.

[151] Informações coletadas em entrevista com Tuzé de Abreu e Paulinho Boca de Cantor, em setembro de 2024.

Justamente

O *Justamente* é um compacto duplo lançado em 1970, com 4 faixas. O compacto foi lançado pela gravadora JS, de Salvador. A Gravações JS foi criada em Salvador pelo radialista e publicitário Jorge Santos, estimulado pela chegada da TV Itapoan, primeira emissora de televisão da Bahia, em 1960, e o consequente aumento na demanda de anúncios (PAULAFREITAS, 2004). A Gravações JS viria a ser a primeira gravadora e o primeiro selo musical da Bahia, a JS Discos. O estúdio da JS viu passar nomes como Maria Creuza, Antonio Carlos e Jocafi, Batatinha, Riachão, Fernando Lona, Alcyvando Luz e Gilberto Gil, que realizou lá as suas primeiras gravações. O maestro Carlos Lacerda trabalhava no estúdio. Pianista, tinha um trio que levava o seu nome, do qual faziam parte Tutty Moreno (bateria) e Moacir Albuquerque (baixo).

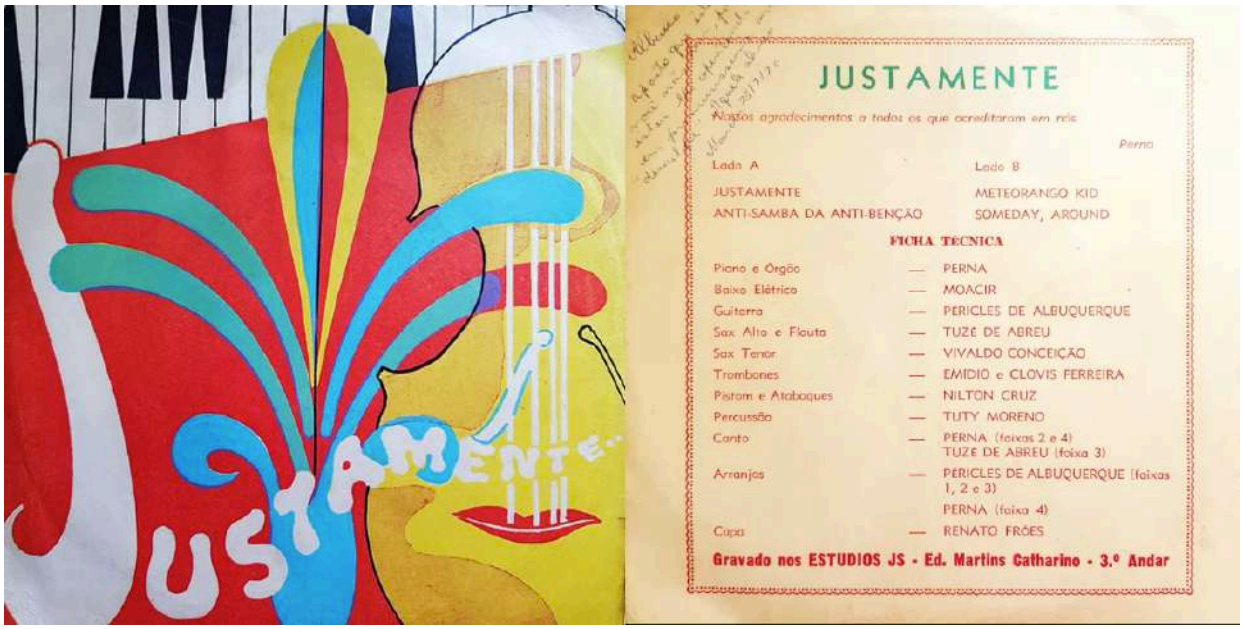
Segundo a pesquisadora Ayêska Paulafreitas, o nascimento da JS se dá quando o mercado internacional favorece a ascensão dos selos independentes, a partir da segunda fase apontada por Peterson e Berger que compreende os anos de 1956 a 1959, quando surgiram selos independentes que atendiam segmentos não prestigiados pelas grandes gravadoras. A autora avalia que a condição periférica de Salvador justifica um certo atraso com relação ao ingresso na tendência global, uma vez que a gravadora surge em 1960.

O Conjunto *Justamente*, que realiza seu lançamento único de mesmo nome em 1970, é composto por integrantes remanescentes da Orquestra Avanço. A gravação deste compacto duplo ocorre em um período de transição econômica e política, pós promulgação do AI-5, que enrijeceu os mecanismos de repressão ao passo que aumentava o poder aquisitivo das classes médias.

O disco possui 4 faixas, duas por lado (A e B) e foi produzido por Perna Fróes. Tudo leva a crer que o disco foi gravado em 1969 e lançado no ano seguinte, uma vez que um dos fonogramas é tema de filme lançado em 1969. Além de Perinho, Moacir, Tuzé, Tutty e Perna, também participam do disco Vivaldo Conceição, no sax tenor, Emídio e Clóvis Ferreira no trombone e Nilton Cruz no piston e atabaques. São três faixas cantadas e uma instrumental. A capa, de autoria de Renato Fróes, possui uma profusão de cores através de uma sobreposição de formas bem delineadas que evidenciam alguns objetos: um piano e um violino (ou algum dos seus irmãos maiores de cordas) com uma boca na posição de cavalete, uma espécie de fonte onde jorram diversas cores e o título escrito a partir de uma tipografia de bordas sobretudo arredondadas, que vai serpenteando da

esquerda para a direita. A contracapa do disco traz algumas informações sobre os músicos, funções, instrumentação, nome das faixas, local de gravação, o título "Justamente" e uma frase atribuída a Perna, que diz "Nossos agradecimentos a todos os que acreditaram em nós".

Figura 2 – Capa e contracapa do compacto *Justamente* 1970



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a8jYhamEBt8

A faixa A1 é de autoria de Perna Fróes e Perinho Albuquerque (que também arranjou a faixa), e possui o mesmo título do álbum e do conjunto. A faixa possui uma introdução - que obviamente introduz o disco - que remete facilmente ao tema de abertura e encerramento do seriado *Batman*, veiculado no final dos anos 60, apesar de ter conteúdo rítmico e harmônico que diferem do tema do justiceiro de Gotham City. Apesar de ambos sedimentados numa levada de rock n'roll acelerado, a diferenciação se dá sobretudo pela ocorrência de uma acorde maior com sétima e nona aumentada, nos ataques do naipe de metais – o que ocasiona um choque de terças e sua sensação dissonante – e a variação harmônica se dar através da mudança de centro tonal entre o primeiro acorde (D7(9#)) e o segundo (C7(9#))[152]. A linha de baixo da faixa *Justamente*, congrega as referências de baixo pedal e de aproximações cromáticas da harmonia do tema do Batman. O piano

[152] O tema do Batman obedece ao padrão I7-IV7-V7, os ataques dos metais – uma espécie de melodia – ocorre com a tônica e a sétima de cada acorde.

improvisa em uma atmosfera investigativa, recheada de *blue notes* e ostinatos entre oitavas. Após essa breve e introdução, a música segue numa balada ternária, com destaque para a linha de baixo, para as convenções, solos pontuais de guitarra e para a melodia em uníssono pelo naipe de metais.

Esta citação não parece ter sido à toa, uma vez que outro personagem heróico aparece diretamente no disco. Se trata de *Meteorango Kid: Um herói intergaláctico*[153], um filme que narra as aventuras de Lula, um estudante universitário que subverte as hipocrisias da sociedade no dia do seu aniversário, na cidade de Salvador. Este filme, ícone do gênero Cinema Marginal brasileiro, foi lançado em 1969, na esteira do tropicalismo. A música-tema do protagonista é de autoria (música e letra) de Tuzé de Abreu e chama-se Meteorango Kid (faixa B1). Tuzé, que também canta a faixa, o faz em primeira pessoa, num tipo de manifesto existencial do personagem que diz "Meteorango kid, kid, que decidiu / curtir a vida kid, kid, que Deus lhe deu / Meteorango hoje, hoje, hoje sou eu / Hoje sou eu! Sou eu!", evidenciando aproximações com a poesia concreta a fim de ornar ao anti-herói baiano.

Esta contrariedade, do sentido de empostar-se o contrário, se dá também na faixa A2, intitulada "Anti-Samba da Anti-Benção" (Perna e Lula Príncipe). Esta canção, um rock introduzido por um riff em cima de um IV7-I7, dá todo indício de que se trata de uma homenagem à Gilberto Gil e Caetano Veloso. Perna, que canta na faixa, recita a seguinte letra:

> "pra vocês, dois baianos, que deixaram a Bahia e o Brasil glorificados, meus respeitos. Pra vocês, dois baianos, que não esqueceram quem lhes deu régua e compasso, eu dedico o meu anti-samba da anti-benção. Anti-samba sim, vocês sabem, pras pessoas que não vêm o samba como samba e sim como uma vaca. Sagrada, é claro. Anti-benção porque, justamente, antes de tudo isto não é uma benção, mas uma saudação".
>
> (Trecho recitado da faixa Anti-samba da anti-benção, de Perna Fróes e Lula Príncipe. Compacto Justamente, 1970)

[153] METEORANGO Kid - O Herói Intergalático. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra67282/meteorango-kid-o-heroi-intergalatico. Acesso em: 05 de dezembro de 2024. Verbete da Enciclopédia.

Nos versos cantados, Perna utiliza também do vocábulo "motubá" (motumbá), pedido de benção em yorubá. Em fevereiro de 1969, Caetano e Gil foram presos pelo regime autoritário brasileiro. No meio daquele ano, se exilaram em Londres. A homenagem aos amigos se estendia, portanto, como uma demonstração de gratidão e respeito a dois dos artistas baianos que, na música, toparam testar os limites estéticos até então experimentados na música brasileira e, com sucesso – mas não incólume – transformaram, junto a uma geração de artistas de linguagens diversas, a forma de fazer arte a partir daquela segunda metade dos anos 60. A homenagem parece, portanto, que é feita a partir de uma forma narrativa inaugurada pelo discurso tropicalista.

A faixa B2 *"Someday, Around"*, a última do segundo lado, é um mantra psicodélico (num clima meio *The End* do The Doors) arranjada por Perna Fróes, que alterna entre os acordes maior e menor de uma mesma raiz tonal, com uma variação harmônica que se repete algumas vezes mais à frente. A linha de baixo é bem repetitiva, o que reforça o caráter mântrico da faixa. A flauta e a bateria, que parece não ser tocada apenas por baquetas convencionais de madeira, se comportam de forma bem livre e improvisativa, corroborando com a letra, cantada por Perna, que diz em inglês "*I want to be free, I want to be free, I want to be free someday, someday (...)*", evoca um desejo por liberdade, através de uma paisagem sonora profunda e lisérgica, em oposição aos momentos de chumbo. A sonoridade do compacto *Justamente* revela, além de uma maturidade criativa daqueles músicos, uma sintonia discursiva com uma geração.

Em entrevista, Tuzé nos revelou que acredita que a escuta do compacto por Caetano pode ter sido mais uma motivação para que ele, ao retornar ao Brasil em 1972, os convidasse (os cinco músicos centrais deste artigo) para acompanhá-lo como sua banda. O convite teria sido feito através de Perinho Albuquerque, que estendeu a chamada aos outros, para que se mudassem para o Rio de Janeiro. Moacir Albuquerque havia sido convidado para morar em Londres por Caetano, para acompanhá-lo em shows e gravações. Tutty Moreno também havia ido morar na cidade inglesa, onde acompanhou Gil e Caetano. Neste trânsito foi que o compacto pode ter chegado às suas mãos, uma vez que quando lançado ele já estava em Londres. Os 5 músicos fizeram parte dos discos de Caetano que vieram na sequência: Caetano Veloso e Chico Buarque Ao Vivo, Araçá Azul, Jóia e Qualquer Coisa, o que demonstra a constância operacional deste coletivo.

Referências

COQUEIJO, Carlos. Mais Dia, Menos Dia. Ed. Itapuã. 1972. Salvador, 167p.

DIAS, Márcia Tosta. Os donos da voz: indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura – 2. Ed. – São Paulo. Boitempo, 2008.

GONÇALVES, C. Araçá Azul: o Brasil Revisitado. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de História. Centro de Filofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Santa Catarina, 2015.

LANA, Jonas Soares. Rogério Duprat: arranjos de canção e a sonoplastia tropicalista. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2022.

MOURA, Milton. O Oriente é Aqui: o cortejo de referências fantásticas de outros mundos no Carnaval de Salvador. In: MOURA, Milton (Org). A larga barra da baía: essa província no contexto do mundo. Salvador: EDUFBa, 2011.

NAVES, Santuza Cambraia. Da Bossa-Nova à Tropicália: contenção e excesso na música popular. Revista Brasileira de Ciências Sociais – Vol. 15 nº43. p. 35-44. Ano 2000.

ORTIZ, Renato. A Moderna Tradição Brasileira. São Paulo. ed. Brasiliense, 1988.

PAULAFREITAS, Ayêska. Da JS à WR: apontamentos para uma história da indústria fonográfica na Bahia. Trabalho apresentado ao NP 06 – Rádio e Mídia Sonora, do IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 20014. 15p.

VELOSO, C. Verdade tropical. 3ª Ed. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VIANNA, Hermano. O Mistério do Samba. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

VICENTE, Eduardo. Da vitrola ao iPod: uma história da indústria fonográfica no Brasil. 1 ed. São Paulo: Alameda, 2014. 270p.

Entrevistas

Tutty Moreno. https://www.youtube.com/watch?v=JEOFtbS7PLk Canal *Tropicália Discos* no Youtube. "Disco da Semana" apresenta Tutty Moreno – Parte 1 (Salvador + Londres). Gravado em 2018 e disponibilizado na internet em 29 de outubro de 2021.

Tuzé de Abreu. Realizada em 20 de setembro de 2024 por Ian Cardoso Sousa.

Paulinho Boca de Cantor. Realizada em 21 de setembro de 2024 por Ian Cardoso Sousa.

Uma “pedra” que se tornou montanha: a busca incessante pelo “peso” no rock sob o viés da cognição musical

Leonardo Porto Passos
PPGM-IA-Unicamp / Nics
leonardo.passos@nics.unicamp.br

Manuel Silveira Falleiros
Nics
mfall@unicamp.br

Resumo. Desde seu surgimento no fim da década de 1940 e início da década seguinte, o rock sempre teve sua estética intimamente atrelada à guitarra elétrica. Mas em sua gênese, e em comparação com o contexto atual, o rock ainda não podia ser considerado “pesado”, já que predominava a sonoridade das guitarras “limpas”, sem saturação. A partir da invenção dos pedais de *fuzz* no início da década de 1960, a saturação passou a prevalecer, principalmente após o advento do *hard rock*, no fim da mesma década, e em especial, do *heavy metal*, no início da década seguinte, subgêneros em que o uso proeminente de saturação é característico de sua estética sonora. Desde então, o uso massivo de saturação vem se tornando cada vez mais recorrente, e o conceito de “peso” (*heaviness*) faz parte da identidade sonora de diversos gêneros do rock, conceito este que se refere a empoderamento, agressividade, força e densidade. A proposta do presente artigo é a de compreender a motivação de guitarristas e ouvintes de rock pela busca incessante do “peso”. Para tal, foi utilizada pesquisa bibliográfica sobre o conceito de sinais e pistas etológicos de David Huron, mais precisamente aqueles relacionados à agressividade e ameaça. Com isso, buscou-se elucidar não somente o apreço de guitarristas e ouvintes de rock pelo “peso”, mas também as razões que possam dar conta dos possíveis fatores fisiológicos, cognitivos e culturais para essa relação que já dura mais de meio século.

Palavras-chave. Peso (*heaviness*), Rock, Guitarra elétrica, Processamento de sinal de áudio, Cognição musical.

A “Rock” that Became a Mountain: The Incessant Search for “Heaviness” in Rock from the Perspective of Music Cognition

Abstract. Since its appearance at the end of the 1940s and the beginning of the following decade, rock has always had its aesthetic closely linked to the electric guitar. However, in its genesis, and in comparison, with today's context, rock could not yet be considered “heavy”, since the sound of “clean” guitars, without saturation, predominated. Following the invention of fuzz pedals in the early 1960s, saturation began to dominate, especially after the advent of hard rock at the end of the same decade, and especially heavy metal at the beginning of the following decade, subgenres in which the prominent use of saturation is characteristic of their sound aesthetic. Since then, the massive use of saturation has become increasingly recurrent, and the concept of “heaviness” is part of the sound identity of various rock genres, a concept that refers to empowerment, aggressiveness, strength and density. The purpose of this article is to understand the motivation of rock guitarists and

listeners for the incessant desire for “heaviness”. To this end, we used bibliographical research on David Huron's concept of ethological signals and cues, more precisely those related to aggression and threat. The aim was to clarify not only the passion of rock guitarists and listeners for “heaviness”, but also the reasons that could account for the possible physiological, cognitive and cultural factors behind this relationship, which has lasted more than half a century.

Keywords. Heaviness, Rock, Electric Guitar, Audio Signal Processing, Music Cognition.

Introdução

Este artigo pretende investigar as motivações para o emprego do conceito de ‘peso’ (*heaviness*) no rock, tendo como fundamentação teórica a Cognição Musical, em especial os estudos etológicos de David Huron (2007, 2015a, 2015b), entre outros. O conceito de peso adotado para este estudo é sustentado por artigo publicado anteriormente, no qual Passos e Falleiros (2023) investigaram o desenvolvimento do conceito de peso na história do rock, bem como estabeleceram sua definição e demais características técnicas. Por meio do presente estudo, foi possível identificar que padrões de sinais etológicos, dentre aqueles utilizados por dezenas de espécies de animais, se mantêm na comunicação sonora humana, incluindo a música. As bandas dos gêneros mais agressivos do rock, como o metal e o punk, fazem uso de sinais multimodais (conforme a etologia) associados à agressividade, e as características técnicas para a obtenção do peso se relacionam à agressividade e seriedade no Acoustic Ethological Model (AEM) estabelecido por Huron (2015b).

Para a condução de tal investigação, primeiro foi traçado um breve histórico do rock, seguido por sua relação com a guitarra elétrica e o uso de saturação, a apresentação da definição do conceito de peso, a estética do rock e a relação do peso com a cognição musical. Tal análise permitiu levantar conjecturas acerca das motivações para a busca incessante pelo peso nos gêneros do rock, que faz parte de uma *gestalt* que diz respeito não só à música, mas também ao comportamento, à indumentária, à comunicação visual, às linguagens verbal e corporal, aos temas abordados nas letras das canções, entre outros aspectos.

O rock and roll

Na década de 1940, algumas décadas após o advento do blues e do jazz na região sudeste dos Estados Unidos e sua subsequente propagação para o nordeste do país, outro gênero musical afro-americano teve origem com base em seus predecessores, o rhythm

and blues, também conhecido pelo acrônimo R&B. Concebido em cidades do sudoeste e centro-oeste dos EUA, como Chicago, Kansas City e Saint Louis, o R&B possuía estrutura, progressão harmônica e temática lírica apropriadas do blues e o estilo de execução animado oriundo da música gospel negra; as bandas possuíam formação similar aos pequenas grupos de jazz, com uma seção de metais geralmente consistida por um, dois ou três saxofones e por vezes um trompete, e voz apoiada por baixo, bateria, piano e guitarra elétrica[154] na seção rítmica, geralmente orientada por ostinatos rítmicos contínuos próprios do boogie-woogie,[155] com fortes acentos na segunda e quarta batidas do compasso quádruplo, que ficou conhecida como *backbeat* e influenciou o surgimento do rock 'n' roll (Stacy; Henderson, 2013).

O *disc jockey* e empresário Alan Freed (1921-1965) foi um dos principais responsáveis por popularizar o termo "rock 'n' roll", que utilizava para se referir ao então moderno tipo de blues, boogie-woogie e R&B que veiculava em seu programa de rádio para um público de adolescentes brancos, enquanto o R&B era criado pela mesma comunidade de músicos e orientado aos negros; mas o termo era comum entre a comunidade afro-americana e bastante utilizado em letras e títulos de músicas de R&B, utilizado como uma espécie de gíria eufemística para dança ou sexo (Stacy; Henderson, 2013). Portanto, em seu início, a dissociação entre os dois gêneros se dava por questões de público ou até mesmo étnicas, e o rock 'n' roll era uma extensão do R&B, conforme Stacy e Henderson (2013, p. 320, trad. nossa): "O jazz, o blues, o rhythm and blues, o gospel e o rock não têm uma história única. Elas se entrelaçaram e continuam a se entrelaçar"[156].

É importante frisar que o termo "rock 'n' roll" não se refere especificamente a "pedra" – apesar da liberdade poética empregada na metáfora no título deste artigo –, mas ao verbo balançar. O termo "*rocking and rolling*" era empregado em contextos navais e associado ao balanço tanto da proa à popa quando lateralmente (Colburn, 1835, p. 406). Posteriormente, o termo se tornou uma gíria para o ato sexual, mas durante o início do século XX até sua metade, perdeu tal conotação, mantendo apenas a ideia de movimento. Assim, o termo era utilizado para descrever o movimento de dança, considerado

[154] Por questões culturais, o instrumento "guitarra elétrica" será referido no presente texto somente como "guitarra", já que na língua portuguesa há termos distintos para os equivalentes em inglês *guitar* (violão) e *electric guitar* (guitarra elétrica, ou somente guitarra).
[155] Estilo percussivo de piano jazz baseado no blues de 12 compassos (Stacy; Henderson, 2013).
[156] "*Jazz, blues, rhythm and blues, gospel, and rock music have no single history. They have intertwined, and continue to do so.*"

estravagante para a época, nos estilos correlatos, assim como diversos outros termos que relacionavam o ritmo empático musical convidativo à dança frenética. Um fato interessante é que, ao passo que o rock foi se tornando mais pesado, a leveza e agilidade acrobática dos casais que dançavam o *rocking and rolling* vai sendo substituída, no geral, por movimentos mais explosivos, individuais e agressivos.

A deliberada orientação do rock 'n' roll ao público adolescente, fosse ele branco ou negro, fez toda a diferença para essa faixa etária, que até a década de 1950 não se via representada na sociedade e na mídia norte-americana, que ainda ignorava os pormenores da juventude. De acordo com Covach e Flory:

> O surgimento do rock and roll, em meados da década de 1950, está ligado à ascensão do 'adolescente' nos Estados Unidos e ao desenvolvimento da cultura jovem, que incluía não apenas novos gostos musicais, mas também modas distintas, gírias e filmes que tratavam de temas adolescentes.[157] (Covach; Flory, 2018, p. 79, trad. nossa).

Assim, levando em conta a demanda cultural desse novo público somada ao aumento de artistas brancos que tocavam rock 'n' roll – e consequentemente, orientavam as letras das músicas, as capas de discos, a indumentária e o comportamento ao público branco adolescente –, ao surgimento de novos e frenéticos estilos de dança e ao comportamento rebelde de adolescente e jovens adultos nos filmes da época, a juventude branca se viu representada e também influenciada pelo rock 'n' roll, que passou a ditar modas de vestuário, vocabulário e comportamento (Passos; Falleiros, 2023). Surgia então a rebeldia rock 'n' roll, conforme atestam Stacy e Henderson (2013, p. 320, trad. nossa):

> A maior parte desses discos são comercializados para um público consumidor que inclui pré-adolescentes até indivíduos em idade universitária. Enquanto a batida forte da música incentiva a dança, as letras são muitas vezes pungentes e simpáticas ao estado emocional dos jovens. (Stacy; Henderson, 2013, p. 474, trad. nossa).[158]

A partir da apropriação do R&B pelos brancos, além da origem do rock 'n' roll, surgiram também outros estilos com base nessa influência branca, oriundos de gêneros como country, folk e pop (Chacon, 1989; Covach, 2014; Covach; Flory, 2018; Friedlander,

[157] "*The emergence of rock and roll in the mid-1950s is linked with the rise of the 'teenager' in the United States and the development of youth culture, which included not only new musical tastes but also distinct fashions, slang, and movies dealing with teen themes.*"
[158] "*Most of these records are marketed to a consumer audience that includes preteens through college-age individuals. While the strong beat of the music encourages dancing, the lyrics are often poignant and sympathetic to the emotional state of young people.*"

2018; Mugnaini Jr., 2022), como é o caso do *rockabilly*, de origem norte-americana, e do rock,[159] que teve no Reino Unido grande parte de seu desenvolvimento e popularização:

> "Música rock" é um termo genérico para a música baseada no rhythm-and-blues que dominou a cena musical mundial durante a segunda metade do século XX. A música rock pode ser dividida em rock'n'roll, que se desenvolveu nos EUA de 1954 a cerca de 1964, e rock, que se desenvolveu nos EUA e no Reino Unido a partir do início de 1963. A evolução do rock a nível mundial ocorreu durante o último quarto do século XX.[160] (Stacy; Henderson, 2013, p. 538, trad. nossa).

Portanto, o termo "rock" não é apenas uma forma simplificada para a expressão rock 'n' roll, e sim um novo gênero criado a partir deste, com forte contribuição das bandas britânicas da década de 1960, e que originou diversos subgêneros (Bogdanov; Woodstra; Erlewine, 2002; Kearney, 2017; King, 2018), como folk rock, blues rock, rock psicodélico, surf rock, hard rock, glam rock, funk, heavy metal, progressivo, punk rock, rock alternativo, entre muitos outros.

Guitarra e pedais de saturação

A partir do início de seu desenvolvimento, no fim da década de 1940 e início da década seguinte, a estética do rock sempre foi fortemente relacionada à guitarra elétrica, instrumento lançado comercialmente em 1932 (Tolinski; Di Perna, 2017), não muitos anos antes das primeiras manifestações musicais, como o R&B, que inspiraram o surgimento do rock 'n' roll ou que viriam a ser consideradas como tal, com Sister Rosetta Tharpe, Fats Domino, Jackie Brenston & His Delta Cats, Chuck Berry, Little Richard, Bo Diddley, entre outros artistas afro-americanos. As novidades que a guitarra oferecia – como multiplicidade de timbres, intensidade de som mais elevada que sua versão acústica e aspecto visual inovador e até mesmo "rebelde" (Tolinski; Di Perna, 2017) – atraíram os músicos de R&B e rock 'n' roll, o que tornou o instrumento um símbolo para tais gêneros:

> […] a guitarra foi um verdadeiro pivô para as transformações iniciadas na década de 1950 em torno da juventude; um instrumento novo que

[159] O termo "rock", como contração de rock 'n' roll, será utilizado aqui como definição de um macrogênero que engloba diversos gêneros, como metal, punk, entre outros, que por sua vez, possuem diversos subgêneros, como *heavy metal*, *thrash metal*, *death metal*, *doom metal* (metal), *hardcore*, pós-punk, emo, *riot grrrl* (punk) etc.

[160] "*The term 'rock music' is a generic one for the rhythm-and-blues based music that dominated the world music scene for the second half of the 20th century. Rock music may be divided into rock'n'roll, which developed in the U.S. from 1954 to about 1964, and rock, which developed in the U.S. and the U.K. from early 1963. The evolution of rock worldwide occurred during the last quarter of the 20th century.*"

> não precisou emprestar valores de uma tradição; mais aberto a inovações e experimentos; e que teve em um também novo gênero musical o ambiente adequado para o desenvolvimento criativo conjunto, em mútua contribuição para a concepção de uma nova linguagem estética, que até hoje tem nesse instrumento musical um símbolo. (Passos; Falleiros, 2023, p. 10).

Após sua popularização com a "invasão branca",[161] o rock foi se tornando cada vez mais diversificado, "[…] um gênero disruptivo e sujeito à inovação" (Passos; Falleiros, 2023, p. 3), o que contribuiu para o surgimento de variados subgêneros em diversos países, em parte motivado pelas inovações tecnológicas relacionadas à guitarra, que teve sua exploração tímbrica ampliada com o desenvolvimento de recursos de processamento de sinal de áudio (PSA).[162] A partir da década de 1960 nos Estados Unidos e no Reino Unido, tornou-se comum a utilização dos pedais de saturação, principalmente os pedais de *fuzz*, um efeito de saturação que causa forte "clipagem" no sinal de áudio, ou seja, há cortes nas extremidades da amplitude da onda sonora, o que também se conhece por compressão, o que ocasiona distorção harmônica, que resulta, por sua vez, em um timbre duro e áspero (White; Louie, 2005; Falcão, 2022). Além do *fuzz*, o *overdrive* e a distorção também figuram entre os efeitos de saturação. A distorção é mais drástica do que o *overdrive*, pois apresenta clipagem mais severa do sinal de áudio, porém menos ríspida e radical que a do *fuzz* (Falcão, 2022), mas os três tipos de saturação, cada um a seu modo, estendem a faixa de frequências da guitarra, em especial quando combinados com *power chords* (Walser, 2014), e ampliam consideravelmente a sustentação das notas (Berger; Fales, 2005; Herbst, 2017a; 2017b), o que podem ser justificativas para a ampla utilização desse tipo de efeito a partir da década de 1960. O desenvolvimento de diversos tipos de saturação,

[161] Que nos EUA se deu a partir da segunda metade da década de 1950, impulsionada pelas gravadoras e distribuidoras de música, com artistas como Elvis Presley, Jerry Lee Lewis, Johnny Cash, Carl Perkins e Bill Haley & His Comets (Covach; Flory, 2018); e na Inglaterra na década de 1960, com bandas como Beatles, Rolling Stones, Kinks, Animals, Yardbirds, Zombies, Who e Small Faces, a chamada "*British Invasion*" (Perone, 2009).

[162] "Termo genérico que descreve uma modificação dos parâmetros sonoros de um sinal. Refere-se a técnicas amplamente usadas na música moderna (jazz, blues, rock, pop etc.) para modificar o som original de um instrumento elétrico ou eletrônico. Os efeitos mais comuns são: reverberação, eco (delay), phaser, distorção, flanger, compressão. A maioria das gravações modernas utiliza as possibilidades de efeitos sonoros de alguma forma, seja por meio de expansores e pedais multiefeitos ou com o uso de pedais independentes em série." (Réveillac, 2018, p. xviii, trad. livre). "*Generic term describing a modification of the sound parameters of a signal. It refers to techniques widely used in modern music (jazz, blues, rock, pop, etc.) to modify the original sound of an electrical or electronic instrument. The most common effects are: reverb, echo (delay), phasing, distortion, flanger, compression. Most modern recordings use the possibilities of sound effects in some form, either by means of expanders and multi-effect pedals, or by using an array of independent pedals.*"

com uma ampla disponibilidade de sonoridades distintas, permitiu, inclusive, que cada uma delas pudesse se tornar representante de uma marca distintiva para determinados subgêneros, como o *overdrive* para o hard rock, a distorção para o death metal e o *fuzz* para o doom metal, apenas para exemplo.

De acordo com Mynett (2017, p. 9), a distorção é geralmente relacionada a "[…] peso, tamanho e densidade. […] volume/amplitude, poder, agressividade, energia, emoção e intensidade.".[163] Isso se dá pelo fato de os seres humanos "distorcerem" sua voz, ou seja, quando sobrecarregam os limites das cordas vocais ao gritar ou berrar em situações de altos níveis de tensão, irritabilidade ou hostilidade. Assim, os estados emocionais associados ao "peso" da guitarra – como poder, agressividade, energia e intensidade – podem estar relacionados, de forma análoga, à "saturação" da voz humana diante da manifestação dessas mesmas emoções (Mynett, 2017).

Além do uso, geralmente acentuado, de saturação, outro pré-requisito para a obtenção de peso é o *loudness*, que diz respeito à maneira subjetiva como percebemos a magnitude de um som, que vai do suave ao forte (Olson, 1972). Ainda que esteja relacionado com a amplitude, não se trata de uma relação de um para um, já que o *loudness* pode ser afetado pelo contexto, frequência, forma de onda, largura de banda, duração, complexidade espectral de um som, presença de outros sons etc. (Olson, 1972; Howard; Angus, 2017; Florentine, 2011). Trata-se de uma propriedade subjetiva porque "[…] o loudness varia com a memória, as interações multissensoriais, a forma como os sons são apresentados e como são medidos, os fatores cognitivos, o estado psicológico e físico do ouvinte e as diferenças culturais."[164] (Florentine, 2011, p. 4, trad. nossa). Assim, *loudness* não é sinônimo de volume ou intensidade, conforme explana Florentine:

> […] o volume se refere ao tamanho subjetivo de um som, não à sua força perceptiva. Na verdade, sabemos que o loudness é distinto do volume ao empregar o princípio da invariância independente; pode-se manter a percepção do loudness constante enquanto varia-se o volume de um som. Outro erro comum é a utilização do termo "intensidade" para designar o loudness. O loudness é um atributo subjetivo do som, enquanto a intensidade é um atributo físico do som. O termo "intensidade" se refere uma propriedade física de um som, que está relacionada ao seu nível. O som pode ser medido em unidades de intensidade ou de pressão. O nível é geralmente medido em unidades de SPL em decibéis, ou dB SPL, que é uma razão logarítmica da pressão

[163] "[…] *weight, size, and density*. […] *loudness, power, aggression, energy, emotion, and intensity*."
[164] "[…] *loudness changes with memory, multisensory interactions, the manner sounds are presented and how it is measured, cognitive factors, psychological and physical state of the listener, and cross-cultural differences*."

> sonora em relação a uma pressão sonora de referência padrão.[165] (Florentine, 2011, p. 6, trad. nossa).

Assim, ainda que o *loudness* esteja intimamente relacionado com a amplitude, esta não é a única variável em relação à forma como percebemos o nível ou magnitude de um som, ou seja, o *loudness*.

Definição de "peso"

Herbst e Mynett (2022a, p. 17, trad. nossa) assim definem o conceito de "peso" (do inglês *heaviness*): "[…] uma metáfora ontológica existente no nível básico da percepção, com mapeamento conceitual empregado para processar cognitivamente uma experiência auditiva para a qual não existem conceitos linguísticos.".[166]

Já Moores relaciona o peso à densidade, profundidade, simplicidade e às frequências graves:

> Nossa definição de pesado será esta: uma combinação de poder sonoro e emoção sincera, de todos os tipos e dentro de vários gêneros, executada por aqueles que valorizam a textura e a densidade do som acima das proezas técnicas convencionais. Embora o mundo do peso seja vasto e variado, ele tende a ser sobre riffs, densidade do som (muitas vezes via distorção) e ser profundo e grave.[167] (Moores, 2021, p. 27, trad. nossa).

A questão da simplicidade apontada por Moores se relaciona ao fato de que o uso massivo de saturação compromete a definição dos acordes, o que pode ser uma justificativa para o habitual uso dos *power chords*[168] nos gêneros mais pesados do rock,

---

[165] "[…] *volume refers to the subjective size of a sound, not its perceptual strength. In fact, we know that loudness is separate from volume by employing the principle of independent invariance; you can hold the percept of loudness constant and vary the volume of a sound. Another common error is use of the term "intensity" to connote loudness. Loudness is a subjective attribute of sound, whereas intensity is a physical attribute of sound. The term "intensity" refers to a physical property of a sound, which is related to its level. Sound can be measured in units of intensity or pressure. Level is usually measured in units of SPL in decibels, or dB SPL, which is a logarithmic ratio of the sound pressure relative to a standard reference sound pressure.*"

[166] "[…] *an ontological metaphor existing at the base level of perception, with conceptual mapping employed to cognitively process an auditory experience for which no linguistic concepts exist*."

[167] "*Our definition of heavy will be this: a combination of sonic power and sincere emotion, of all kinds and within various genres, performed by those who value texture and density of sound above conventional technical prowess. While the world of heaviness is vast and varied, it tends to be about riffs, thickness of sound (often via distortion), deep and bassy*."

[168] "*Power chords* são acordes simplificados que possuem apenas a fundamental e a quinta justa (por vezes, também é adicionada uma terceira nota: a fundamental uma oitava acima). Por não possuírem a terça, sua qualidade de acorde (maior ou menor) é indeterminada, e essa ausência pode causar uma certa sensação de ambiguidade do modo." (Passos, Falleiros, 2023, p. 19).

já que a abundância de saturação somada à complexidade das relações intervalares de um acorde afetam sua agradabilidade sensorial (Herbst, 2019), o que "[…] ajuda a explicar por que acordes harmonicamente simples são comumente preferidos a acordes mais complexos quando tocados com guitarra distorcida."[169] (Herbst, 2019, p. 335, trad. nossa). Além disso, os *power chords* com altos níveis de saturação acentuam os harmônicos parciais uma oitava abaixo da tônica (Walser, 2014; Lilja, 2015), o que, somado ao fato de as saturações estenderem a faixa de frequências da guitarra, contribui para a obtenção do peso, e por essa razão, os *power chords* são utilizados quase que exclusivamente em conjunto com saturação, já que, com a guitarra "limpa", obtém-se apenas os parciais das notas fundamentais (Lilja, 2015), e assim, os *power chords* soam "fracos", "incompletos".

Além do exemplo relacionado aos *power chords,* em estudo anterior (Passos, Falleiros, 2023), reunimos algumas estratégias comumente utilizadas para se obter a sensação de peso, dentre as quais destacamos: amplitude elevada, alto nível de saturação, intensidade na palhetada, amplo espectro de frequências, afinações baixas, dissonância harmônica, algum nível de ruído e estética *lo-fi*.

A forma como nos referimos a experiências sensoriais pode fornecer informações relevantes sobre como as percebemos, já que as propriedades físicas de um som se relacionam à descrição semântica de seu timbre, que pode surgir de qualidades de objetos e conceitos abstratos, do reconhecimento de emoções e intenções ou de associações sociais e culturais (Saitis; Weinzierl, 2019). De acordo com Reymore & Huron (2018), descritores verbais são empregados com caracterizações estereotipadas para relatar experiências fenomenológicas, ou "qualia",[170] evocadas pelas dimensões semânticas do timbre. Geralmente, nosso vocabulário comunicativo comum não corresponde com precisão ao fenômeno acústico; assim, diante de nossas experiências psicoacústicas, as qualidades

[169] "[…] *help explain why harmonically simple chords are commonly preferred to more complex chords when played on the distorted guitar*."

[170] "'Qualia' (singular: 'quale') é a palavra latina ('qual tipo') introduzida na filosofia contemporânea como termo de arte para se designar as qualidades fenomenais, subjetivas e conscientes da nossa vida mental, que seriam acessíveis mediante introspecção." (Pereira, 2013, p. 1). David Huron (2007, p. 362-363, trad. livre), assim define o conceito de "qualia": "Além de emoções positivas ou negativas, os eventos musicais geralmente evocam sentimentos distintos ou *qualia*. Muitos desses sentimentos podem ser atribuídos de forma plausível às propriedades estatísticas do estímulo em um determinado contexto. As propriedades estatísticas mais importantes incluem a probabilidade de ordem zero de um estímulo, as tendências de primeira ordem entre estímulos sucessivos e a probabilidade de que nenhum outro estímulo ocorra. Alguns dos *qualia* que podem ser vinculados a essas propriedades estatísticas incluem sentimentos de incerteza, inevitabilidade, tendência, estabilidade, mobilidade, anseio, antecipação, premonição, surpresa, brusquidão, estranheza, clímax, incompletude e encerramento.".

tímbricas são comumente descritas com o emprego de sinestesia (brilhante, quente, doce), onomatopeia (*ringing*, *buzzing*, *shrill*) ou atributos não sensoriais relacionados a construções abstratas (rico, complexo, poderoso) (Saitis; Weinzierl, 2019).

Para além de suas características técnicas, também encontramos as seguintes definições lexicais para a palavra "pesado": que tem muito peso; muito denso; carregado; grosso, espesso; tenso, opressor; desajeitado, deselegante, desgracioso; exagerado; indelicado, grosseiro, ofensivo; profundo, intenso; com alto poder de destruição; poderoso; de digestão difícil (Houaiss, 2009). Tais acepções se aproximam bastante dos descritores verbais comumente empregados para a definição de timbres de guitarra no rock, principalmente quando relacionados à música pesada.

Especificamente sobre os descritores verbais utilizados para a definição de timbres de guitarra no rock, Scotto comenta que:

> [...] os músicos de rock categorizam informalmente os sons de distorção, atribuindo às suas propriedades auditivas distintas descritores qualitativos, como crunch, overdrive, grind, warm, fat e dirt. A pletora de termos descritivos e a multiplicidade de amplificadores, pedais de efeito e modeladores digitais […] sugerem que a distorção no rock é um fenômeno complexo que resiste a uma categorização simples.[171] (Scotto, 2016, p. 179, trad. nossa).

Portanto, o conceito de pesado é abrangente e abarca diversos tipos distintos de peso, como seco/apertado (*tight*), lamacento (*sludgy*), sombrio (*gloomy*), sujo (*dirty*), penetrante (*sharp*), gélido (*cold*) etc., a depender de como o timbre é "esculpido" pelo guitarrista, com os tipos e modelos de pedais escolhidos, tipos de captadores de guitarra, tipos de amplificadores etc. E os descritores utilizados para comunicar essa diversidade de timbres pesados estão intimamente relacionados com o contexto. Herbst (2019) ressalta que a percepção tímbrica, bem como a escolha dos descritores verbais para descrevê-la, pode ser afetada pelo contexto musical e por associações semânticas, culturais e sinestésicas, como o que ocorre com os ouvintes de metal, que costumam utilizar descritores verbais como "sombrio" e "tenebroso", o que pode ser explicado por possíveis associações culturais do metal com a escuridão (*darkness*). Assim, o autor conclui:

[171] "[…] *rock musicians informally categorize distortion sounds by assigning their distinct aural properties qualitative descriptors, such as crunch, overdrive, grind, warm, fat, and dirt. The plethora of descriptive terms and the multitude of signature amplifiers, stomp boxes, and digital modelers* […] *suggest that distortion in rock music is a complex phenomenon that resists simple categorization.*"

> Em resumo, pode-se concluir que os julgamentos emocionais e as preferências em relação à consonância e à agradabilidade são afetados pelo gênero, cultura, treinamento musical, personalidade, preferências musicais, contexto auditivo, semântica e fatores sociodemográficos.[172] (Herbst, 2019, p. 337-338, trad. nossa).

A definição lexical de "pesado" envolve, entre outras, as acepções: que tem muito peso, muito denso, carregado, tenso, ofensivo, profundo, intenso e poderoso, que não por acaso também são idênticas ou ao menos se assemelham aos descritores verbais comumente empregados para se referir ao metal e/ou ao conceito de peso.

A estética do rock

Por se tratar de um "macrogênero" multifacetado, que congrega inúmeros outros gêneros, cada qual com suas particularidades, é difícil tratar sobre a estética do rock de forma abrangente. Mas desde o início do rock 'n' roll, o gênero sempre foi espaço para manifestação de contestação, questionamento e pertencimento, em especial da juventude e de grupos marginalizados, o que era expresso, de forma gestáltica, na música, nas letras, nas capas de disco, nas vestimentas, na dança, no comportamento, nos adereços, nas linguagens verbal e corporal etc., o que se tornou um legado para as gerações futuras no que diz respeito à oposição em relação à política, à sociedade, às tradições, ao conservadorismo, às religiões e ao patriarcado (Luiz, 2022).

Johnny Cash se vestia basicamente apenas de preto, como se fizesse parte de um funeral; os Rolling Stones cantavam sobre ocultismo ("Sympathy for the Devil" e "Paint It, Black"); o Black Sabbath falava sobre o demônio e explorava a escuridão e o soturno em sua música; o punk contestava veementemente o estabelecido e bradava a anarquia; o pós-punk e o gótico se dedicaram à melancolia, ao introspectivo e à morte; o grunge abordava abertamente temas polêmicos como drogas e suicídio. Envolto nessas temáticas, é comum notar que o metal, como gênero musical, tende a abordar temas sensíveis com um viés decididamente trágico, como guerras, morte, depressão, violência etc. No empenho de reforçar essa abordagem específica, que se vale de uma postura de angústia,

[172] "*To briefly summarize, it can be concluded that emotional judgments and preferences regarding consonance and pleasantness are affected by genre, culture, musical training, personality, musical preferences, listening context, semantics, and sociodemographic factors*."

a escolha do material sonoro procura corresponder ao espaço do *limite suportável*, o que pode justificar a abundância de saturação comumente associada ao gênero.

> É uma música de esforço, que leva os instrumentos, as atuações, os volumes e, por vezes, os guarda-roupas aos seus limites. Tudo o que o rock and roll faz, o heavy metal dobra: pedais duplos de bateria, guitarras de braço duplo, tocar em velocidade dobrada.[173] (King, 2018, p. 166, trad. nossa.).

King sintetiza que o metal acentua, amplia, excede ou até exagera aquilo que houvera no rock, seja nas vestimentas, no comprimento dos cabelos, no comportamento, nos adereços, na maquiagem e, é claro, na música, como o andamento, a quantidade de notas e a velocidade com que são executadas, as afinações baixas, o *loudness* e o peso. E a agressividade sempre esteve presente, em maior ou menor medida, a ponto de se tornar uma certa obsessão, o que pode ser compreendido com uma contextualização bastante pontual acerca do desenvolvimento do metal.

Birmingham, na Inglaterra, é a cidade natal de bandas que estão entre as principais precursoras do heavy metal, como Black Sabbath e Judas Priest, que surgiram na virada entre as décadas de 1960 e 1970, em um contexto de classe trabalhadora e violência suburbana que ainda vivia os traumas da Segunda Guerra Mundial. São de lá também as bandas GBH, formada em 1978 como banda de punk rock e que está entre as predecessoras do hardcore; a Napalm Death, formada em 1981 como uma banda punk anarquista que foi moldando sua música até chegar, no álbum *Scum* (1987), ao grindcore, gênero do qual é uma das pioneiras, conhecido por sua agressividade, minimalismo e excessos, que mistura a velocidade do hardcore (a vertente mais agressiva do punk) ao peso do metal e letras subversivas ou escatológicas; e a Benediction, de 1989, das primeiras gerações do death metal, um dos subgêneros mais pesados do metal, assim como o doom metal, de andamentos lentos e níveis extremos de saturação, afinações graves e sustentação, subgênero do qual faz parte a banda Esoteric, de 1992, que está entre as primeiras bandas do funeral doom.

O metal surgiu e evoluiu em um ambiente com muitas gangues, marcado historicamente pela marginalidade, agressividade, poluição, religiosidade e pelo ruído das fábricas e tradicionalismo (Perone, 2009; Cope, 2010; Popoff, 2013; Walser, 2014), o que

[173] "*It is a music of exertion, pushing instruments, performances, volumes, and sometimes wardrobes to their limits. Anything rock and roll does, heavy metal doubles it: double kick drum pedals, double-necked guitars, double-speed playing.*"

pode explicar toda a sua estética sombria e/ou agressiva, seja na música, no comportamento, no vestuário, nas letras, na comunicação visual etc., o que se prolonga para o uso comum de temas negativos ou soturnos nos descritores verbais relacionados ao metal (Herbst, 2019).

O metal é escapista e mais preocupado com a estética sonora do que a sua contraparte, o punk, de música mais simplista e maior engajamento sociopolítico. Por isso o metal é ainda mais pesado do que o punk, com letras de temas mais especulativos, enquanto o punk lida mais com a dureza da realidade, o que se transfigura em sua música ríspida, simples e energética. Mas ambos os gêneros – que atualmente estão entre os mais populares do rock (Ranker…, 2024), tanto no *underground* quanto no *mainstream* – são marcados gestalticamente pela agressividade, assim como são pesados, em maior ou menor grau.[174]

O peso e a cognição musical

Em seu artigo "Affect induction through musical sounds: an ethological perspective", o etnomusicólogo David Huron (2015a), professor na School of Music e no Center for Cognitive and Brain Sciences da Ohio State University, defende que uma das principais generalizações que podem ser feitas acerca do comportamento animal é que apresentar-se como grande (ao eriçar pelos ou penas ou arquear as costas, por exemplo) é associado à ameaça, enquanto aparentar pequeno (exemplo: ao curvar-se ou abaixar a cabeça) é relacionado à defesa ou submissão.

Da mesma forma que ocorre com o corpo e a percepção visual, também são observadas estratégias que envolvem os sons: em acústica, grandes massas ou volumes costumam produzir vibrações de baixas frequências, já pequenas massas com pequenas cavidades ressonantes, geralmente produzem frequências mais altas. Esta correlação parece se manter na comunicação sonora animal: observou-se que frequências altas são associadas a comportamentos submissos e afins, enquanto frequências graves são relacionadas a comportamentos ameaçadores e agressivos, fato constatando em pesquisa com 28 espécies de aves e 28 espécies de mamíferos (Morton, 1977).

[174] Assim como há subgêneros do metal que não são muito pesados – em que muitas vezes os pedais de *overdrive* são preferidos em relação aos de distorção –, como o hair metal, glam metal e power metal, há também os subgêneros pesados do punk, como o crust e D-beat.

De certa forma, é possível estender esse resultado para alguns aspectos da comunicação humana, uma vez que as vocalizações mais agudas são comumente associadas a simpatia, estima, cortesia, zelo, enquanto as mais graves são associadas a seriedade, hostilidade, agressividade, provocação (Huron, 2015a; 2015b). Para Huron, essas características também se estendem à música:

> Quando melodias são transpostas para uma tonalidade mais baixa, são percebidas como menos polidas, menos submissas e mais ameaçadoras. Esse efeito é claramente visível na ópera, em que os papéis heroicos tendem a ser atribuídos a tenores e sopranos, enquanto os papéis vilanescos tendem a ser atribuídos a baixos e contraltos.[175] (Huron, 2015a, p. 2, trad. nossa).

Apesar de o exemplo acima trazer uma correlação baseada em um gênero musical, a ópera – um tanto distinto em seus processos criativos e de performance do gênero a que nos propusemos abordar, o rock –, acreditamos que, com a correta contextualização, podemos traçar relações coerentes com as observadas por Huron (2015a). Outro aspecto relevante que devemos frisar é que a criação e performance artística não é uma reposta biológica intuitiva de função comunicativa, mas antes, é intencional e elaborada, e muitas vezes, faz uso de determinadas respostas culturais ou de processos cognitivos mais basais para reforçar uma pretensão artística. Nesse intuito, vale estabelecer um primeiro paralelo dessas correlações mais gerais apresentadas por Huron (2015a; 2015b) com o conceito de peso no rock.

Sabemos que uma de suas características principais, em especial no metal, é a valorização dos sons graves (os harmônicos da tônica uma oitava abaixo no uso de *power chords* com altos níveis de saturação e o uso de afinações baixas). Uma vez que a hipótese de sons graves e saturados são entendidos como agressivos e ameaçadores, a intencionalidade em constituir esse tipo de sonoridade no rock serve como intencionalidade sonora na constituição da percepção que um determinado grupo almeja imprimir como peso.

Huron (2015a) analisa os conceitos de "pistas" e "sinais" na etologia, diferenciando-os entre comportamentos informativos não intencionais (pistas) e comportamentos comunicativos deliberados (sinais). As pistas, que são unimodais e não intencionais, podem sugerir informações, como o zumbido de um pernilongo indica o

[175] "*When melodies are transposed lower in pitch, they are perceived as less polite, less submissive and more threatening. This effect is clearly apparent in opera, where heroic roles tend to be assigned to high-pitched tenors and sopranos, whereas villainous roles tend to be assigned to basses and contraltos.*"

perigo em ser picado, enquanto os sinais são multimodais e intencionais, como no caso da cascavel que avisa sobre um potencial ataque. Huron (2015a, 2015b) argumenta que os sinais induzem reações emocionais estereotipadas nos observadores, sendo percebidos conforme a intenção do emissor, devido à coevolução entre espécies. Assim, características musicais que imitam sinais verdadeiros tendem a provocar respostas afetivas semelhantes em diversas culturas, reforçando a ideia de que a comunicação etológica possa ter alguma participação na experiência musical.

Considerando que a música por vezes desempenha um papel significativo na formação de vínculos sociais e indução de estados emotivos, essa abordagem de Huron pode justificar a escolha por sonoridades mais graves e saturadas nos gêneros de rock mais agressivos, como o metal e punk, como uma estratégia complementar na construção da percepção de peso na música. Uma vez que supomos que os ouvintes de rock compartilham os mesmos valores culturais e já estariam habituados a um modelo de fruição multimodal, a abordagem de Huron (2015a, 2015b) sugere que podemos entender que indicadores sonoros presentes no gênero possam ter o papel de conduzir e alinhar as percepções por meio da escuta. Dessa forma, a sonoridade forneceria informações para que os envolvidos sejam capazes de comungar da mesma ambiência imersiva regida pelo poder, sombrio e pela agressividade, que se refletem também no comportamento gestual, no vestuário, nas letras, na comunicação visual, nas maquiagens, e na percepção do peso sonoro, principalmente nas guitarras, instrumento icônico do gênero.

No artigo “Cues and signals: an ethological approach to music-related emotion”, Huron (2015b) aprofunda sua pesquisa sobre sinais e pistas etológicos e cria seu Acoustic Ethological Model (AEM, ou “Modelo Etológico Acústico”), no qual inclui uma nova variável às frequências: a intensidade. O AEM (Tabela 1) estabelece quatro condições acústicas distintas gerais, cada qual associada a tipos específicos de emoções, sendo as três primeiras associadas a sinais e a quarta associada a pistas:

(1) frequências agudas e alta intensidade: alarme, medo ou energia;
(2) frequências agudas e baixa intensidade: apaziguamento ou simpatia;
(3) frequências graves e alta intensidade: agressividade ou seriedade;
(4) frequências graves e baixa intensidade: tristeza, sonolência ou relaxamento.

Tabela 1 – O Acoustic Ethological Model (AEM) proposto por David Huron

	Quiet	Loud
High pitch	appeasement, friendliness	fear, alarm
Low pitch	sad, relaxed, sleepy	aggression, seriousness

Fonte: Huron, 2015b, p. 10

Para o presente estudo, a associação entre agressividade e seriedade com sons graves e de alta intensidade é particularmente interessante. Huron (2007) afirma que diversos estudos etológicos foram realizados no século XX quanto ao propósito ou significado da comunicação sonora de várias espécies de animais, o que permitiu identificar que "Sons com alta amplitude são geralmente associados a alta excitação em uma vasta gama de animais. Sons de baixa frequência com alta amplitude são associados à agressão, enquanto sons de alta frequência com alta amplitude são associados ao alarme."[176] (Huron, 2007, p. 324, trad. nossa), o que permite estabelecer um paralelo para a busca incessante pelo peso no rock, em especial em seus gêneros mais agressivos, caso do metal e do punk, nos quais o peso é uma característica marcante, obtida com altos níveis de saturação (como na distorção da voz humana, quando há manifestação de hostilidade) e também *loudness* proeminente e ênfase nas frequências graves, como apontado por Huron nas pesquisas etológicas que identificaram tais características para a manifestação de agressividade, que também é expressa de forma multimodal nos gêneros mencionados.

Conclusão

[176] "*Loud sounds are generally associated with high arousal in a vast array of animals. Low-pitched loud sounds are associated with aggression, whereas high-pitched loud sounds are associated with alarm.*"

Ainda que o conceito de peso não fosse uma preocupação estética nos anos iniciais do rock, o gênero sempre esteve relacionado de alguma forma à juventude – o que nunca excluiu o público adulto, ao contrário, já que esses jovens em algum momento se tornaram adultos –, ao questionamento dos padrões estabelecidos e à contestação dos valores vigentes, fatores que contribuíram para a sua evolução, inclusive timbrística, com o advento dos efeitos de processamento de áudio, em particular, os pedais de saturação, que em conjunto com o aumento gradual de potência dos amplificadores no decorrer do anos, possibilitou a exploração do conceito de peso na guitarra elétrica, principalmente com o surgimento do hard rock e, pouco mais adiante, do heavy metal, em que o uso cada vez mais massivo de saturação é parte fundamental de sua estética sonora. O conceito de peso no rock, especialmente em subgêneros como o metal e o punk, está intrinsecamente ligado à valorização de sons graves e de alta intensidade, entre outras características musicais. Contudo, esse aspecto não é apenas uma escolha estética, mas pode ser compreendida por uma perspectiva etológica, como proposto por David Huron (2015a, 2015b) em seus estudos sobre a relação entre sons e emoções. No rock, o peso é frequentemente alcançado com o uso de *power chords* com altos níveis de saturação, afinações baixas e *loudness* proeminente, elementos que se alinham com as observações de Huron sobre a associação entre sons graves e de alta intensidade com agressividade e seriedade.

Huron (2015a) argumenta que existe correlação entre características sonoras e comportamentos animais, na qual sons graves são associados a comportamentos ameaçadores e agressivos. Esta observação se estende à comunicação humana e, por extensão, à música. No contexto do rock, a intencionalidade em constituir uma sonoridade grave e saturada serve para imprimir uma percepção de peso, alinhando-se com a hipótese de que sons graves, de alta amplitude e saturados são entendidos como agressivos e ameaçadores (Huron, 2015a; Mynett, 2017).

O Acoustic Ethological Model (AEM) proposto por Huron (2015b) fornece uma abordagem útil para compreender a relação entre características sonoras e emoções. Segundo esse modelo, sons graves e de alta intensidade estão associados à agressividade e seriedade, características frequentemente buscadas em certos subgêneros do rock. Como Huron (2007, p. 324) afirma: “Sons de baixa frequência com alta amplitude são associados à agressão”, o que se alinha perfeitamente com a busca pelo peso no rock, especialmente nos gêneros mais agressivos como o metal e o punk.

É importante notar, no entanto, que a criação e performance artística não são meras respostas biológicas intuitivas, mas sim elaborações intencionais que frequentemente fazem uso de respostas culturais ou processos cognitivos mais básicos para reforçar uma intenção artística. No contexto do rock, a busca pelo peso com sonoridades graves e intensas pode ser vista como uma estratégia deliberada de comunicação multimodal, como sugerido por Huron (2015a). Essa abordagem visa induzir estados afetivos específicos nos ouvintes, criando uma experiência compartilhada entre artistas e público, em que conceitos como empoderamento, obscuridade e agressividade são compreendidos de forma gestáltica, não apenas por meio da música, mas também pelo comportamento gestual, vestuário, pelas letras e pela comunicação visual.

Referências

BERGER, Harris M.; FALES, Cornelia. “Heaviness” in the perception of heavy metal guitar timbres: the match of perceptual and acoustic features over time. *In:* GREEN, Paul D.; PORCELLO, Thomas. *Wired for Sound*: engineering and technologies in sonic cultures. Middletown: Wesleyan University Press, 2005. p. 181-197.

CHACON, Paulo. *O Que é Rock*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Primeiros Passos, 68).

COLBURN, Henry. *The United Service Journal and Naval and Military Magazine*. London: William Clowes Ltd., 1835. Third part. Disponível em: https://hdl.handle.net/2027/mdp.39015062949105. Acesso em: 1 dez. 2024.

COPE, Andrew L. *Black Sabbath and the Rise of Heavy Metal Music*. Surrey: Ashgate, 2010.

COVACH, John. *History of Rock*, part 1. Online course. Rochester: University of Rochester; Mountain View: Coursera, 2014. Disponível em: http://www.coursera.org/learn/history-of-rock. Acesso em: 26 nov. 2024.

COVACH, John; FLORY, Andrew. *What’s That Sound?*: an introduction to rock and its history. 5. ed. New York: W. W. Norton & Company, 2018.

FALCÃO, Marcos. *Efeitos para Guitarra e Outros Instrumentos*. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. do autor, 2022. v. 1.

FLORENTINE, Mary. Loudness. *In:* FLORENTINE, Mary; POPPER, Arthur N.; FAY, Richard R. (Eds.). *Loudness*. New York: Springer, 2011. (Springer Handbook of Auditory Research, 37). DOI: 10.1007/978-1-4419-6712-1_1.

FRIEDLANDER, Paul. *Rock and Roll*: a social history. 2. ed. New York; Abingdon: Routledge, 2018.

HERBST, Jan-Peter. Distortion and rock guitar harmony: the influence of distortion level and structural complexity on acoustic features and perceived pleasantness of guitar

chords. *Music Perception*, Oakland: University of California Press, v. 36, n. 4, p. 335-352, 2019. DOI: 10.1525/mp.2019.36.4.335.

HERBST, Jan-Peter. Historical development, sound aesthetics and production techniques of the distorted electric guitar in metal music. *Metal Music Studies*, Bristol: Intellect, v. 3, n. 1, p. 23-46, 2017a. DOI: 10.1386/mms.3.1.23_1.

HERBST, Jan-Peter. Shredding, tapping and sweeping: effects of guitar distortion on playability and expressiveness in rock and metal solos. *Metal Music Studies*, Bristol: Intellect, v. 3, n. 2, p. 231-250, 2017b. DOI: 10.1386/mms.3.2.231_1.

HERBST, Jan-Peter; MYNETT, Mark. Toward a systematic understanding of 'heaviness' in metal music production. *Rock Music Studies*, London: Routledge, v. 10, n. 1, p. 16-37, 2022a. DOI: 10.1080/19401159.2022.2109358.

HERBST, Jan-Peter; MYNETT, Mark. What is 'heavy' in metal? A netnographic analysis of online forums for metal musicians and producers. *Popular Music and Society*, London: Routledge, v. 45, n. 5, p. 633-653, 2022b. DOI: 10.1080/03007766.2022.2114155.

HOUAISS, Antonio (Instituto). *Houaiss Eletrônico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Versão 3.0. CD-ROM.

HOWARD, David M.; ANGUS, Jamie A. S. *Acoustics and Psychoacoustics*. 5. ed. New York: Routledge, 2017.

HURON, David. Affect induction through musical sounds: an ethological perspective. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, London: The Royal Society, v. 370, n. 1664, mar. 2015a. DOI: 10.1098/rstb.2014.0098.

HURON, David. Cues and signals: an ethological approach to music-related emotion. *Signata*, Liège: Centre de Sémiotique et Rhétorique, Université de Liège, n. 6, dossiê Emotion, Body and Performance, p. 331-351, 2015b. DOI: 10.4000/signata.1115. Disponível em: http://journals.openedition.org/signata/1115. Acesso em: 28 nov. 2024.

HURON, David. *Sweet anticipation*: music and the psychology of expectation. Cambridge (USA): MIT Press, 2007.

KING, Ian. *Appetite for definition*: an A-Z guide to rock genres. New York; London: HarperCollins, 2018.

LILJA, Esa. Dealing with the 3rd: anatomy of distorted chords and subsequent compositional features of classic heavy metal. In: MODERN HEAVY METAL: Markets, Practices and Cultures – International Academic Research Conference, 2015, Helsinki. *Anais*… Helsinki: Aalto University; Turku: International Institute for Popular Culture, 2015, p. 393-403. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351600696_Dealing_with_the_3rd_Anatomy_of_distorted_chords_and_subsequent_compositional_features_in_classic_heavy_metal. Acesso em: 27 nov. 2024.

LUIZ, Gisele Cristina. O rock e a invenção da juventude. *In:* ALMICO, Rita; FERENZINI, Valéria Leão; FERENZINI, Edson Leão; LAMAS, Fernando Gaudereto; SARAIVA, Luiz Fernando; GOODWIN, Ricky (Orgs.). *Rock*: o livro. São Paulo: Hucitec, 2022. p. 28-40.

MOORES, J. R. *Electric Wizards*: a tapestry of heavy music: 1968 to the present. London: Reaktion Books, 2021.

MORTON, Eugene S. On the occurrence and significance of motivation-structural rules in some bird and mammal sounds. *The American Naturalist*, Chicago: The University of Chicago Press, v. 111, n. 981, p. 855-869, set./out. 1977. DOI: 10.1086/283219.

MUGNAINI JR., Ayrton. O rock antes do rock. *In:* ALMICO, Rita; FERENZINI, Valéria Leão; FERENZINI, Edson Leão; LAMAS, Fernando Gaudereto; SARAIVA, Luiz Fernando; GOODWIN, Ricky (Orgs.). *Rock*: o livro. São Paulo: Hucitec, 2022. p. 21-25.

MYNETT, Mark. *Metal Music Manual*: producing, engineering, mixing and mastering contemporary heavy music. New York: Routledge, 2017.

OLSON, Harry F. The measurement of loudness. *Audio*, Philadelphia: North American Publishing, v. 56, n. 2, Feb. 1972, p. 18-22.

PASSOS, Leonardo Porto; FALLEIROS, Manuel Silveira. A pedra de uma tonelada: como o rock 'n' roll ficou pesado. *Orfeu*, Florianópolis: Ceart-Udesc, v. 8, n. 2, p. 1-25, 2023. DOI: 10.5965/2525530408022023e0103. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/24006. Acesso em: 25 nov. 2024.

PEREIRA, Roberto Horácio. Qualia. *In:* BRANQUINHO, João; SANTOS, Ricardo (Eds.). *Compêndio em linha de problemas de filosofia analítica*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013. DOI: 10.51427/cfi.2021.0072.

PERONE, James E. *Mods, Rockers, and the Music of the British Invasion*. Westport, CT: Praeger, 2009.

POPOFF, Martin. *Black Sabbath*: a biografia – Destruição desencadeada. Tradução Antônio Tibau; Dalton Caldas. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2013.

RANKER Music. The 100 Most Popular Rock Music Genres, Ranked. *Ranker*, Los Angeles, 1 nov. 2024 (atualização). Music, Rock. Disponível em: https://www.ranker.com/list/popular-rock-music-genres/ranker-music. Acesso em: 2 dez. 2024.

RÉVEILLAC, Jean-Michel. *Musical Sound Effects*: analog and digital sound processing. London; Hoboken: Iste; Wiley, 2018.

REYMORE, Lindsey; HURON, David. Identifying the perceptual dimensions of musical instrument timbre. In: PARNCUTT, R.; SATTMANN, S. (Eds.). *Anais*… ICMPC15/ESCOM10. Graz, Austria: Centre for Systematic Musicology, University of Graz, 2018. p. 372-377. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330008662_Identifying_the_Perceptual_Dimensions_of_Musical_Instrument_Timbre. Acesso em: 26 nov. 2024.

SAITIS, Charalampos; WEINZIERL, Stefan. The semantics of timbre. *In:* SIEDENBURG, Kai; SAITIS, Charalampos; MCADAMS, Stephen; POPPER, Arthur N.; FAY, Richard R. (Eds.). *Timbre*: acoustics, perception, and cognition. Cham, Suíça: Springer, 2019. p. 119-149. (Springer Handbook of Auditory Research, 69). DOI: 10.1007/978-3-030-14832-4_5.

SCOTTO, Ciro. The structural role of distortion in hard rock and heavy metal. *Music Theory Spectrum*, Oxford: Oxford University Press, v. 38, n. 2, p. 178-199, Fall 2016. DOI: 10.1093/mts/mtw013.

STACY, Lee; HENDERSON, Lol. *Encyclopedia of Music in the 20th century*. New York: Routledge, 2013. Livro eletrônico. Disponível em: https://www.routledge.com/Encyclopedia-of-Music-in-the-20th-Century/Henderson-Stacey/p/book/9781579580797. Acesso em: 25 nov. 2024.

WALSER, Robert. *Running With the Devil*: power, gender, and madness in heavy metal music. 5. ed. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 2014.

WHITE, Glenn D.; LOUIE, Gary J. *The Audio Dictionary*. 3. ed. rev. and exp. Seattle; London: University of Washington Press, 2005.

Hymno pela visita de D. Pedro II a Itu: Miguel Dultra e o panorama político em Itu no século XIX

Leonardo Leite dos Santos
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
l117851@dac.unicamp.br
Marcos da Cunha Lopes Virmond
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
virmond@g.unicamp.br

Resumo. Visitando a Província de São Paulo, D. Pedro II chegou a Itu em março de 1846, onde foi recebido com música composta por Miguel Archanjo Benício de Assumpção Dultra (1812-1875), músico ituano, artista negro, multifacetado, que também projetou, construiu e retratou arcos decorativos para a visita imperial. O *Hymno pela visita de D. Pedro II a Itu,* de 1846, destaca-se como uma de suas obras mais importantes, destinada a um momento significativo político da cidade, e que testifica a participação do artista em momento estelar. Está localizada entre suas composições ainda inéditas contidas no documento autógrafo intitulado "*Depósito de Trabalhos*", datado de 1847. A análise documental das fontes primárias, como também a análise e a transcrição musicológica do *Hymno pela visita de D. Pedro II a Itu*, permitem investigar os aspectos musicais, textuais e histórico-contextuais da obra, possibilitando também a compreensão do panorama político ituano, como também de um momento histórico e político em Itu no século XIX.

Palavras-chave. Miguel Dultra, Musicologia Histórica, Transcrição Musicológica, Século XIX.

***Hymno pela visita de D. Pedro II a Itu*: Miguel Dultra and the political panorama in Itu in the 19th century**

Abstract. Visiting the Province of São Paulo, Dom Pedro II arrived in Itu in March 1846, where he was received with music composed by Miguel Archanjo Benício de Assumpção Dultra (1812-1875), a musician from Itu, a black artist, and a multifaceted individual who also designed, built, and depicted decorative arches for the imperial visit. The *Hymno pela visita de D. Pedro II a Itu* (Hymn for the Visit of Dom Pedro II to Itu), from 1846, stands out as one of his most important works, intended for a significant political moment in the city, and it testifies to the artist's participation in this historic occasion. It is found among his still unpublished compositions in the autograph document titled *"Depósito de Trabalhos"*, dated 1847. The documentary analysis of primary sources, as well as the musicological analysis and transcription of the *Hymno pela visita de D. Pedro II a Itu*, allows for the investigation of the musical, textual, and historical-contextual aspects of the work, also enabling an understanding of the political landscape of Itu, as well as a historical and political moment in Itu in the 19th century.

Keywords. Miguel Dultra, Historical Musicology, Musicological Transcription, 19th Century.

Itu: um panorama político

No século XIX, Itu logrou alcançar uma posição de destaque político e econômico na Província de São Paulo, sobretudo na região do Vale Médio do Tietê. Seu desenvolvimento econômico advinha da produção de açúcar desde a segunda metade dos setecentos, quando tal atividade agrícola passou a representar prevalentemente a economia da província paulista. Devido ao êxito da produção canavieira, com inúmeros engenhos de cana-de-açúcar, Itu tornou-se a vila de maior notoriedade no Quadrilátero do Açúcar, fazendo emergir uma elite significativa de agro senhores influentes e de forte poder econômico.[177]

Assim, o reflexo na posição política de Itu foi direto. Em 1811, passou então a ser a sede da Terceira Comarca da Província de São Paulo, o que lhe concedeu grande importância e, consequentemente, influência sobre as questões políticas de toda a região, participando ativamente ou sediando os eventos de maior relevância que se sucederam durante todo o século XIX, como a Revolução Liberal de 1842 e, mais tarde, a Convenção Republicana.[178]

Visita imperial

Entre 1845 e 1846, D. Pedro II visitou as províncias de Santa Catarina, São Pedro do Rio Grande do Sul e São Paulo, promovendo um movimento de aproximação à população civil.[179]

Desse modo, em março de 1846, o Imperador fez sua primeira visita à cidade de Itu, retornando somente em agosto de 1875. O historiador Francisco Nardy Filho, em uma de suas crônicas sobre esta cidade, descreve a primeira visita imperial:

> Às 10 horas do dia 23 de março de 1846 chega a esta cidade, procedente de Porto Feliz, S. M. o Imperador D. Pedro II. (...) Em Itu teve S. Majestade imponente recepção, tendo sido recebido por todas as

[177] SILVA, Valderez Antônio da. Itu, o lugar dos caminhos. *In:* Oliveira, Jair de. et al. **Memória de Itu.** Itu: Gráfica Gavioli, 2011.
[178] PERECIN, Marly Therezinha Germano. Os caminhos da liberdade no Oeste Paulista. *In:* Oliveira, Jair de. et al. **Memória de Itu.** Itu: Gráfica Gavioli, 2011.
[179] COSTA, Ana Cristina Bezerra. O Império e o Imperador: Motivações para viagem de D. Pedro II à Província de Pernambuco em 1859. In: ANPUH-Brasil – 30º Simpósio Nacional de História. Recife-PE, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564608401_ARQUIVO_ANPUH-30SNH-2019-AnaCBCosta.pdf. Acessado em: 02/12/2024.

> autoridades locais e numerosíssima concorrência do povo. A cidade apresentava lindo e festivo aspecto, toda enfeitada com ricos arcos, festões de folhagens e bandeiras. Às 5 horas da tarde desse dia teve lugar na Igreja Matriz solene "Te Deum", ao qual compareceu o Monarca e os membros da comitiva. [180]

O músico ituano Miguel Archanjo Benício de Assumpção Dultra (1812-1875), negro, de família de escravos libertos, sendo um artista multifacetado e muito producente nesse período, atuou na preparação decorativa, além de estar a cargo da música para o evento. Dos arcos, citados por Nardy Filho,[181] projetou e construiu quatro, registrados em aquarelas, como o Arco Principal, instaurado no largo da Matriz para a recepção do Imperador, como ele mesmo acrescenta na descrição de sua pintura, uma aquarela datada de 1846 que retrata o monumento (Figura 1).

Figura 1 – ***Arco Principal colocado no largo da Matriz, em Itu, por ocasião da visita de S. Majestade D. Pedro II. Desenhado e posto em execução por Miguel Archanjo Benício d'Assumpção Dultra, natural da mesma cidade***. 1846. Miguel Dultra. Aquarela sobre papel 14, x 27,7 cm.



Fonte: Acervo Museu Republicano Convenção de Itu. Disponível em:

https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Arco_Principal_colocado_no_largo_da_Matriz,_em_Itu,_por_ocasi%C3%A3o_da_visita_de_S._Majestade_de_D._Pedro_II,_Museu_Republicano_Conven%C3%A7%C3%A3o_de_Itu_(MR381).jpg

[180] NARDY FILHO, Francisco. A Cidade de Itu: crônicas históricas. Vol. 7. 1a ed. Itu: FoxTablet Editora, 2023, p. 220.
[181] Ibid.

Hymno pela visita de D. Pedro II a Itu

A música esteve a cargo de Dultra, tendo composto um hino para a ocasião da visita imperial, como descreve o próprio título da obra, *Hymno composto pela ocasião da visita de Sua Majestade D. Pedro II à cidade de Itu em 1846*, que está contida em seu documento autógrafo intitulado *Depósito de Trabalhos*, datado de 1847.[182]

Em seu manuscrito, Miguel Dultra relata que a poesia do hino é de autoria de Padre Salles – Francisco de Salles de Souza Fleury (1802-1885) – e que foi posta em música para grande orquestra. O arranjo para piano foi feito para cantar-se em 18 de março de 1846 – sendo deste arranjo a única partitura que consta no manuscrito *Depósito de Trabalhos*. Segundo Bardi, essa obra teria sido o hino oficial do evento e executado em praça pública.[183]

A obra é escrita para piano, uma parte vocal solo e coro. Dultra não indica a classificação vocal, como faz em outras composições seculares. Neste caso, a escrita de tessitura médio-aguda permite a flexibilidade de execução para soprano, tenor ou barítono.

O texto apresenta um estribilho entoado pelo coro: "Corre, ó povo, vinde beijar a mão excelsa do Augusto Par!", trecho que possibilita identificar a específica ocasião para qual a música foi composta e foi realizada, a cerimônia do "beija-mão", quando o povo tinha contato direto com o Imperador, beijando-lhe a mão direita, em sinal de reverência.

A poesia constitui-se de sete quadras,[184] com versos tetrassílabos e apresentam rima única, de segundo com o quarto verso, forma *abcb.* Miguel Dultra aplica, nesta composição, o método estrófico, repetindo a mesma melodia para cada estrofe do texto.

Texto:

1. Da Paulicéia

[182] DULTRA, Miguel. Miguel Archanjo Benicio Assumpção. *Depósito dos trabalhos*. Documento Manuscrito pertencente à Biblioteca Walter Way - Estação Pinacoteca, datado de 1847.
[183] BARDI, 1981, p. 30.
[184] Quadra: Forma poética escrita, constituída de 4 versos.

Leal cidade

Já pisa o solo

A Majestade

Coro:

Corre, ó povo

Vinde beijar

A mão excelsa

Do Augusto Par

2. Do Augusto Par

Ventura rara

D'Excelso Pedro

Tereza chora

3. Deixai Brasil

Servil temor

No trono brilha

Sceptro d'amor

4. Da liberdade

Brilhante estrela

Surgiu das sombras

Mais linda e bela

5. Jamais gemendo

Correis escuros

Verás nos pulsos

Os ferros duros

6. Correu-se à cena

A gran cortina

Já ouve aurora

Astrea Dina

7. Horrendo monstro

O despotismo

Caiu, fundiu-se
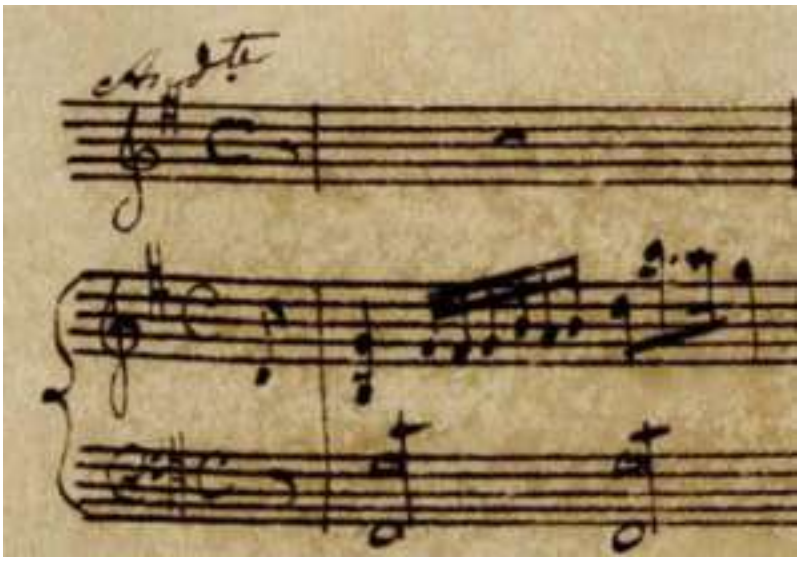
No fundo abismo

Características musicais da obra

Tratando da linguagem composicional, a análise geral da obra evidencia um elemento forte e influente na produção musical desse período, também muito presente na obra secular de Miguel Dultra: a ópera italiana. As ornamentações frequentes, como apojaturas, grupetos e bordaduras, compõem o material melódico, desenvolvido majoritariamente por graus conjuntos, que induz a frases em *legato cantabile*, característica fundamental do *bel canto* da ópera italiana.
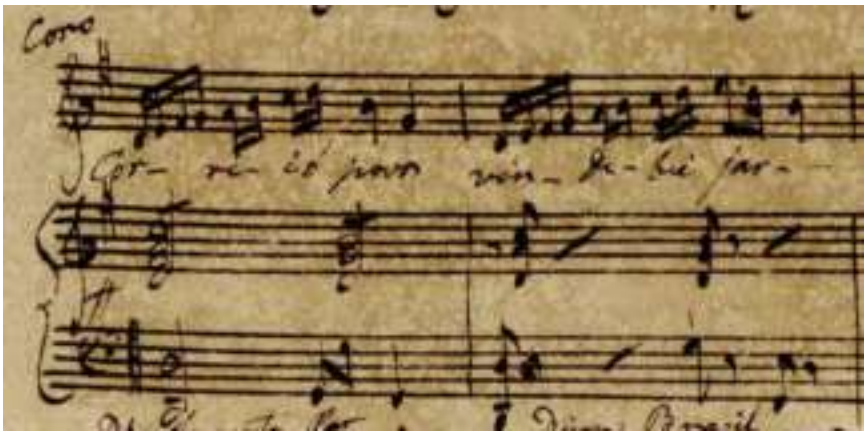
A composição está na tonalidade de Sol Maior, fórmula de compasso 4/4, e indicação de tempo *Andante* (Figura 3). Apresenta introdução instrumental, de seis compassos, seguida pelo solo vocal, que apresenta a primeira quadra do texto, com acompanhamento instrumental.

Figura 3 – Compasso 1º com indicações de tempo, fórmula e tonalidade.



O texto é distribuído entre solos e coro. O *Coro* é uníssono e aparece como um estribilho, sempre com o mesmo texto, sendo entoado ao final de cada quadra cantada pelo solista. Raras são as indicações de dinâmica registradas por Dultra. No trecho do coro há indicação de *ff* (Figura 4).
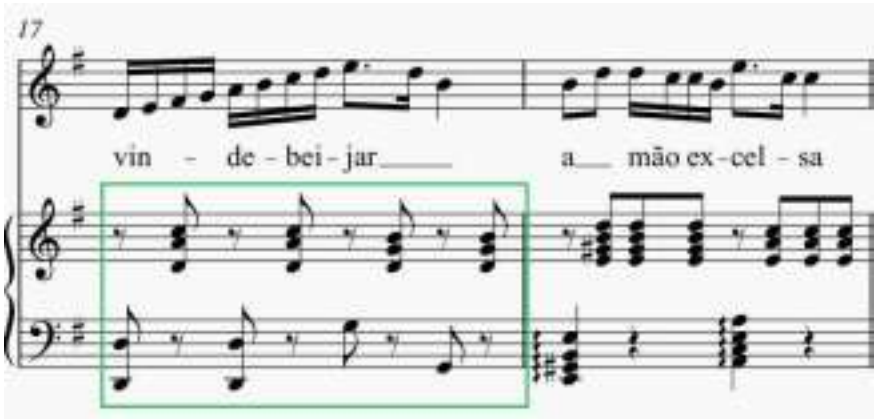
Figura 4 – Compassos 16 e 17: *Coro.*



De modo geral, o piano exerce um acompanhamento de constante apoio rítmico e harmônico para a linha vocal, mantendo os acordes em blocos de constantes semínimas ou colcheias alternadas nos trechos de maior movimentação melódica, como na parte do

Coro (Figura 5).
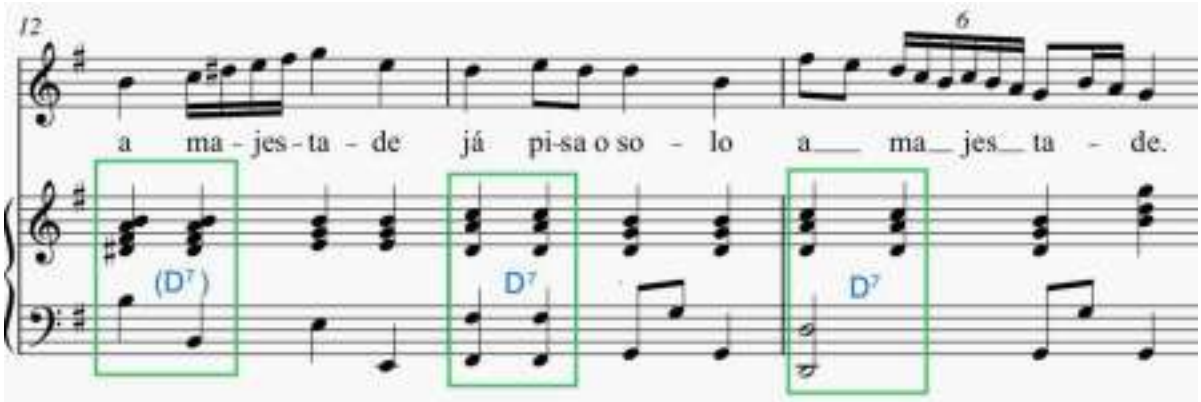
Figura 5 – Acompanhamento em colcheias alternadas.



As intervenções mais aparentes de protagonismo do instrumento aparecem em momentos de suspensão ou pausa da melodia vocal, com trechos aludidos já na introdução, de melodias rápidas que avivam a movimentação na música, caracterizando o hino de saudação, como este que exaltava o Imperador.

A harmonia é marcada pela predominante polarização entre Tônica e Dominante, além de algumas intersecções de progressões harmônicas com a Subdominante, Relativas menores e Dominantes individuais. As Dominantes aparecem prevalentemente com sétima (Figura 7).

Figura 7 – Dominantes com sétima.
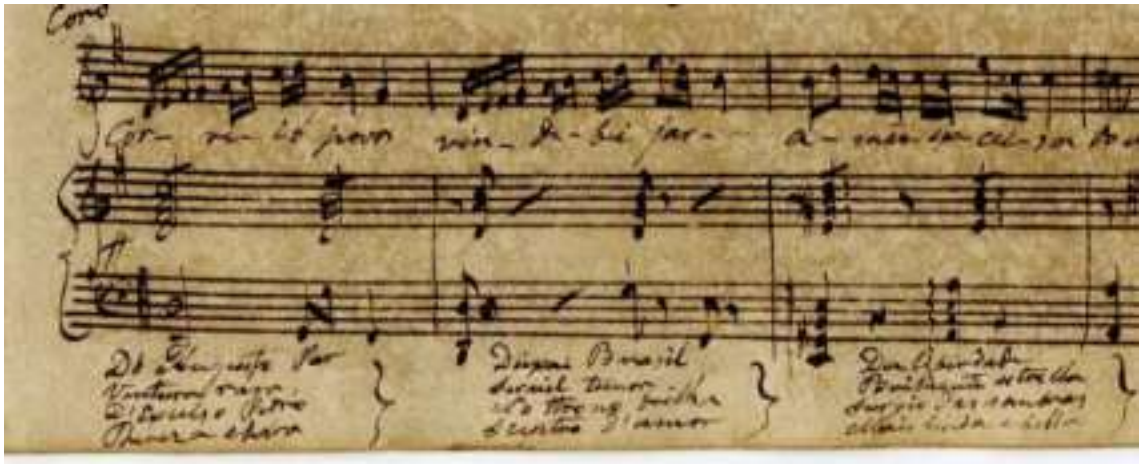


Transcrição musicológica

Dentre os vários processos para a realização da transcrição musicológica da obra,
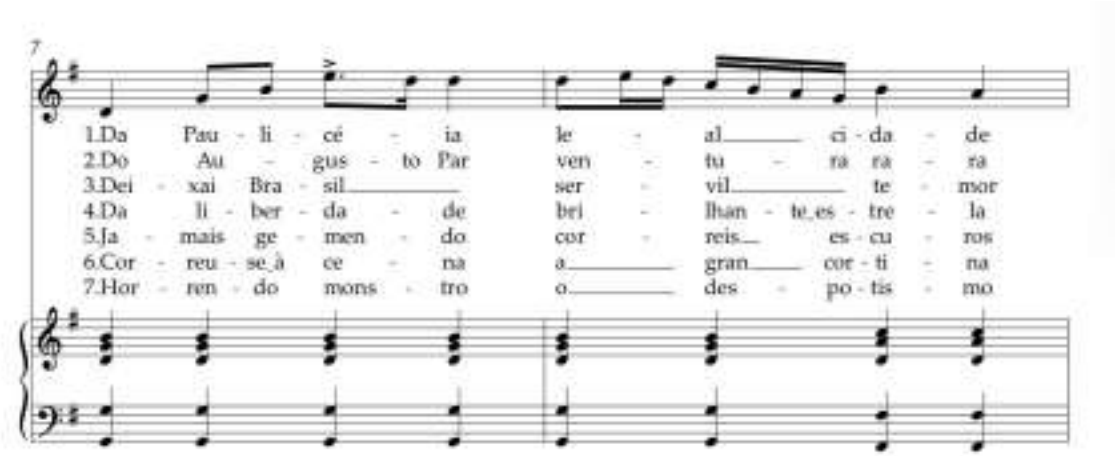
a abordagem do texto é um dos principais. Assim como outras composições que contém mais de um texto, Dultra dispõe apenas a primeira estrofe da poesia nas notas da partitura. As demais estrofes do texto encontram-se escritas em versos ao final da página (Figura 8).

Figura 8 - Texto ao final da página



De modo a facilitar a realização da obra pelo intérprete, na edição transcrita decidiu-se incluir todas elas no texto musical (Figura 9), distribuindo o texto com base na prosódia e nos moldes da primeira estrofe já grafada pelo compositor.

Figura 9 - Disposição do texto na partitura.



Por tudo isso, o estudo contextual e analítico da obra *Hymno pela visita de D. Pedro II a Itu*, revela-se como um meio importante para a investigação acerca da visita imperial e da profícua participação de um artista multifacetado em momento estelar,

exercendo seus trabalhos em diferentes campos da arte. De modo mais amplo, a contextualização do cenário de produção da obra também possibilita uma compreensão do panorama político de Itu nos oitocentos.

Desta maneira, o *Hymno pela visita de D. Pedro II a Itu* apresenta-se como uma das principais e mais significativas obras do compositor ituano Miguel Dultra, não somente pela qualificada construção composicional, mas sobretudo pelo que representa de uma manifestação artístico-musical em um importante momento histórico e político de Itu no século XIX.

Finalmente, a transcrição musicológica realizada serve à musicologia exatamente por cumprir seu papel maior, isto é, apresentar esta obra de Miguel Dultra para que seja lida e realizada, o que enriquece os conhecimentos sobre a música paulista oitocentista, integrando seu patrimônio imaterial.

Referências

BARDI, Pietro Maria. *Miguel Dutra, o poliédrico artista paulistano.* São Paulo: Museu de Arte de São Paulo *Assis Chateaubriand,* 1981.

COSTA, Ana Cristina Bezerra. O Império e o Imperador: Motivações para viagem de D. Pedro II à Província de Pernambuco em 1859. In: ANPUH-Brasil – 30º Simpósio Nacional de História. Recife-PE, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564608401_ARQUIVO_ANPUH30SNH-2019-AnaCBCosta.pdf. Acessado em: 02/12/2024.

DULTRA, Miguel. Miguel Archanjo Benicio Assumpção. *Depósito dos trabalhos*. Documento Manuscrito pertencente à Biblioteca Walter Way - Estação Pinacoteca, datado de 1847.

NARDY FILHO, Francisco. A Cidade de Itu: crônicas históricas. Vol. 7. 1a ed. Itu: FoxTablet Editora, 2023.

PERECIN, Marly Therezinha Germano. Os caminhos da liberdade no Oeste Paulista. *In:* Oliveira, Jair de. et al. **Memória de Itu.** Itu: Gráfica Gavioli, 2011.

SILVA, Valderez Antônio da. Itu, o lugar dos caminhos. *In:* Oliveira, Jair de. et al. **Memória de Itu.** Itu: Gráfica Gavioli, 2011.

"Gurufim não come. Quem come?" - Possíveis aproximações festivas entre Simas e Bakhtin.

Matheus Barros de Paula
Instituto de Artes/ Unicamp
matheus.barros.paula@gmail.com

Resumo. Gurufim não tá aqui, foi pro mar. Gurufim não come. Quem come? O tubarão, a tainha, a baleia, o robalo, etc. Luiz Antonio Simas (2020) em seus textos discorre sobre a brincadeira popular do "Gurufim", prática essa que por certo tempo acompanhava os velórios dos povos descendentes bantu diaspóricos no território brasileiro. A brincadeira, bem como o posterior desdobramento em festa, é um exemplo do que Simas nomeia como as diversas "culturas de f(r)esta"; culturas que subvertem a dura realidade de seus integrantes em práticas coletivas populares. O presente trabalho propõe analisar tais culturas apresentadas por Simas, tendo como exemplo a prática do "Gurufim", sob a perspectiva analítica dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (2016), tendo como hipótese que a festa, como prática cultural popular coletiva, subverte os signos e significados socialmente estabelecidos no cotidiano dos interlocutores, ao mesmo tempo que proporciona interações características de seu próprio gênero de discurso. O trabalho busca estabelecer uma aproximação entre os dois autores, que embora distanciam suas produções por quase um século, buscam compreender as relações que a linguagem, e consequentemente as artes, estabelecem no tecido social.

Palavras-chave. Gurufim, Cultura popular, Samba, Bakhtin.

Title. **"Gurufim doesn't eat. Who eats?" – Possible festive rapprochements between Simas and Bakhtin.**

Abstract. Gurufim is not here, he went to sea. Gurufim doesn't eat. Who eats? Sharks, mullets, whales, sea bass, etc. Luiz Antonio Simas (2020) in his texts discusses the popular game of "Gurufim", a practice that for a certain time accompanied the wakes of diasporic Bantu descendant peoples in Brazilian territory. The game, as well as its subsequent development into a party, is an example of what Simas names as "f(r)esta cultures"; cultures that subvert the harsh reality of their members into popular collective practices. The present paper proposes to analyze such cultures presented by Simas, taking as an example the practice of "Gurufim", from the analytical perspective of the speech genres of Mikhail Bakhtin (2016), with the hypothesis that the party, as a collective popular cultural practice, subverts the signs and meanings socially established in the daily lives of the interlocutors, while at the same time providing interactions characteristic of their own genre of speech. The paper seeks to establish a rapprochement between the two authors, who, although their productions are almost a century apart, seek to understand the relationships that language, and consequently the arts, establish in the social tissue.

Keywords. Gurufim, Popular culture, Samba, Bakhtin.

Introdução

Gurufim veio? Gurufim não veio, foi pro mar. Gurufim não come. Então quem come? Afinal de contas, quem seria o tal gurufim? Em qual contexto não apareceu? E por que razão não come?

Luiz Antônio Simas (2020), historiador, pesquisador e escritor da cultura popular carioca nos traz algumas considerações, explicações e outras mais questões sobre a história que a prática do *Gurufim*, no contexto do samba e da cultura afro-brasileira, pode nos trazer.

É com base no *Dicionário do Folclore Popular Brasileiro* de Luís da Câmara Cascudo (2012), que Simas (2020) busca compreender, a princípio o surgimento do termo. Segundo Câmara Cascudo (2012) trata-se de:

> Canto de velório negro em S. Paulo. Possível prosódia popular de *golfinho*. (...) O delfim, nos cultos do mediterrâneo, era cetáceo sagrado, salvador de vidas e ligado às reverências de Afrodite, deusa marítima. A imagem da alma dos mortos atravessar o mar para alcançar o outro mundo, a barca dos mortos, os peixes acompanhantes e defensores, entre todos o golfinho, amigo de Arion, é crença egípcia que se espalhou amplamente" (CASCUDO, 2012, p. 338).

Essa prosódia popular que atribui Câmara Cascudo (2012) é apresentada de forma semelhante no trabalho sobre a presença histórica e cultural da população Bantu na região de Minas Gerais desenvolvido por Aires da Mata Machado Filho (1985). O autor identifica, a partir de uma vasta análise das cantigas de trabalho recolhidas por ele, uma variante linguística de tradição banto no território brasileiro, principalmente na região de São João da Chapada. A presença desse dialeto crioulo, segundo o autor, pode ser observado nas alterações de nomes próprios percebidos por Jacques Raimundo, como:

> MARISSA, Maria; SILIVÉRA, Silvéria; OFRASO, Eufrásio; FULOSINA, Eufrasina; FULÔ, Flora; "QUELEMENTE", Clemente; CIRIACO, Ciríaco; FULOGENÇO, Fulgêncio; VIRISSO, Veríssimo; SALUÇO, Salústio; POLINO, Paulino; OGENO, Eugênio; MILIGIDO, Hermenegildo; "CARUMINA", Carolina; PULUDENÇO, Prudêncio; LUCADA, Leocádia; "FIRIMINO", Firmino; "FIGENHA", Efigênia (MACHADO FILHO, 1985, p. 119).

A ideia de um dialeto banto coexistindo em território brasileiro de presença cultural banto reforça a ideia do sentido etimológico atribuído por Câmara Cascudo à prática do *Gurufim*. Contudo para que possamos compreender seu uso no contexto social é necessário retornarmos às explicações de Simas (2020).

Segundo o autor, era prática comum em velórios, sobretudo da negros de tradição banto, que se fizesse uma brincadeira para descontrair o momento de luto e tristeza presente na despedida do defunto. Nessa brincadeira, alguém lançava o seguinte questionamento: "Gurufim não está aqui, foi pro mar. Gurufim não come". Os demais participantes presentes no velório então respondiam: "Quem come então?". E daí em diante diversos nomes de peixes e cetáceos eram pronunciados, a regra impedia a repetição de qualquer nome (Simas, 2020, p. 59).

Relato semelhante é encontrado no *Dicionário do Folclore Brasileiro* de Câmara Cascudo (2012). Contudo, Simas (2020) nos chama atenção para um desdobramento de tal prática. Segundo o autor: "A brincadeira acabou designando as festas de velórios, muito comuns entre descendentes de bantos, nas comunidades pobres do Rio de Janeiro e de São Paulo, e no mundo do samba. Festeja-se para espantar a dor e garantir a partida tranquila da alma" (SIMAS, 2020, p. 60).

O autor ainda acrescenta a crença difundida no imaginário popular de por onde a morte passa, sempre levar três, por isso, segundo Simas (2020), o velório em festa têm a função de ludibriar a morte, fazendo-a crer que por ali não há tristeza, para que essa então não leve consigo outras duas almas.

É possível vermos a presença dessa prática cultural em diversos cenários da cultura popular brasileira, tanto em reportagens sobre famosos gurufins de celebridades do mundo do samba como Beth Carvalho, Paulo da Portela, João Nogueira e Cartola, como também em gravações, exemplo disso seria o *Gurufim do Cabana* de Martinho da Vila, além é claro de histórias e crônicas populares como a que transcrevo aqui, contada por Luiz Antônio Simas, e parte de seu livro *Coisas Nossas* (2017) para instigar as reflexões que seguem.

O Gurufim do Blecaute

O cantor Blecaute, um dos maiores intérpretes de marchinhas e sambas de carnaval de todos os tempos morreu no dia 9 de fevereiro de 1983. O velório foi uma fuzarca das boas.

Em certo momento, um corneteiro solou em andamento lento e tom fúnebre o samba *General da Banda*, maior sucesso do falecido, com a solenidade exigida para a ocasião. Logo depois, o da corneta se animou e atacou de *Maria Candelária*, a alta funcionária que saltou de paraquedas e caiu na letra O. Emendou com *Maria Escandalosa,* outro sucesso do cantor, e transformou o cemitério em um salão dos mais animados. A exceção do próprio Blecaute, todos os presentes em uma reação em cadeia, levantaram os dedinhos e caíram no sassarico.

O lance mais inusitado da morte do Blecaute, entretanto, não foi o fabuloso baile no cemitério. Sei do acontecido porque um amigo do meu avô testemunhou o que passo a relatar.

Acontece que o enterro foi no São João Batista, e um fã, mais afoito, disposto a se despedir do ídolo, encheu a cara, errou de cemitério e parou no Cajú, ao lado de dois companheiros de copo. Os três, pra lá de Bagdá, chegaram a um concorrido velório de um capitão do exército e apostando que aquele mar de gente só podia estar ali para se despedir do Blecaute, invadiram a capela mandando no gogó: *Chegou o general da banda iê-ê! Chegou o general da banda ê-a! Chegou o general da banda iê-ê! Chegou o general da banda ê-a!*

Para o horror da família do capitão, com direito a siricuticos da esposa e crise nervosa de uma amante, até então discretíssima, alguns dos presentes, mesmo não entendendo bolhufas do que ocorria, acharam que era melhor cantar também.

Na hora em que os bebuns, no embale do *General da Banda*, puxaram *Pedreiro Valdemar*: *Você conhece o pedreiro Valdemar? Que faz tanta casa e não tem casa pra morar*. Um familiar do morto deu um basta. Foi tirar satisfação com os cachaças e o pau comeu!

Em meio a cenas de pugilato. A amante do defunto incorporou uma cigana e passou a dar consultas no cemitério, ao lado do túmulo do Barão do Rio Branco. A esposa de uma de viúva de histórias do Nelson Rodrigues e desmaiou nos braços do coveiro. Os pinguços quando perceberam a dimensão da encrenca saíram em busca de alguma birosca. A turma cantando para o defunto errado era na verdade uma tremenda homenagem ao grande Blecaute. Não imagino prova de popularidade mais contundente. A família do milico, cá pra nós, não deveria ter se ofendido com o gurufim. O homem subiu de patente. Viveu como capitão do exército e virou depois de morto o *General da Banda*!

Gurufim, Carnaval e o Círculo de Bakhtin

Devidamente preparados, chegamos ao ponto de interesse do nosso trabalho: a partir de uma aproximação entre os pensadores do discurso e da cultura integrantes do Círculo de Bakhtin, autores como Valentin Volóchinov e o próprio Mikhail Bakhtin, e as narrativas populares de Luiz Antônio Simas. Nosso propósito é utilizar dos conceitos e métodos de análise do discurso e da linguagem do Círculo para compreender fazeres e aspectos musicais, artísticos e culturais. Por isso, buscar, através dos conceitos desenvolvidos por tais autores compreender os conceitos apresentados e por Simas, sobretudo no que tange as festas populares, tendo como disparador a prática em específico do Gurufim, é o interesse principal desse trabalho.

Integrante valoroso no Círculo, Valentin Volóchinov (2019) nos chama a atenção para a necessidade de, ao pensarmos e refletirmos sobre fazeres artísticos, sobretudo os de caráter poéticos, de consideração, ou melhor, de utilização dos métodos de análise sociológicos, que para o autor seriam de fator primordial para uma análise que busca compreender o sistema de signos de maneira mais completa (VOLÓCHINOV, 2019). Contudo, para que possamos melhor compreender as ideias e métodos de análise trabalhados pelos membros do círculo do Bakhtin é necessário que compreendamos inicialmente os conceitos que os acompanham.

O primeiro conceito o qual necessitamos compreender, segundo as ideias trabalhadas pelo círculo, seria o de *signo*. Esse conceito é apresentado, quando concreto, como um objeto entre outros mais, com significado convencionado e compartilhado coletivamente, trata-se por assim dizer de um sistema de atribuição de significado, sendo esses aceitos por determinada comunidade. O *signo* difere-se dessa maneira da ideia de *sinal*, visto que, enquanto o primeiro atua de forma abstrata, o segundo trata-se de uma convenção social estável. Esse conceito nos direciona para um segundo conceito importante de compreendermos apresentados pelo círculo. Um conjunto, agrupamento de signos com características semelhantes é organizado em *Sistemas de Signos*, podendo estes operarem de forma verbal, visual, sonoro, escrito etc.

Se aproximando dos estudos gramáticas, o círculo buscou, de forma semelhante, compreender, dentro das diversas possibilidades de discurso, identificar qual seria a unidade, a menor parte presente na comunicação. Para esses intelectuais, este seria o

enunciado, o fato que gera tanta incompreensão se encontra no tamanho que os enunciados podem acabar tendo, devido ao fato de, ao contrário do que se imagina por "unidade", seu tamanho não é fixo, padrão, pequeno, dentro de um discurso verbal por exemplo o *enunciado* pode ser tanto uma única sílaba ou som, quanto uma fala, uma resposta, uma palestra etc. O *enunciado* se compreende assim como uma unidade de significação de um sistema de signos.

Um último conceito, que se mostra de interesse para nossas análises, do círculo, muito bem trabalhado pelo próprio Bakhtin, é o de *gêneros do discurso*. Diretamente associado ao conceito previamente trabalhado do *enunciado*, podemos pensar os *gêneros do discurso* como formas de organização de enunciados. Bakhtin identifica a existência de duas formas essenciais de gêneros do discurso, organizadas por ele como gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Segundo o autor:

> (...) não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (...) (BAKHTIN, 2016, pg. 15).

Nesse ponto, as considerações e análises discursivas propostas pelo círculo possibilitam desenvolver a análise proposta pelo trabalho. Pensemos nas festas, esses ambientes e momentos os quais um grupo de pessoas se reúne, normalmente em prol de algum tipo de comemoração ou celebração cujo sentido é compartilhado pelo grupo. Esses encontros vão, como qualquer gênero discursivo secundário, pois, conforme argumenta Bakhtin, incorporam diversos gênero primários, produzir e dar sentido a diversos signos. Contudo, mesmo se utilizando de signos do cotidiano, coletivamente compartilhado de seus sentidos, os momentos festivos, de celebração coletiva, não necessariamente os apresenta da forma como aparecem no dia a dia.

O significado de festa é dado em diversos dicionários como uma reunião de pessoas com fins recreativos, geralmente acompanhados de música, dança, comidas e bebidas. Em diversas culturas podemos observar organizações, momentos sociais

similares aos que conhecemos por festa acontecendo, podendo eles estar associados a um caráter religioso, sagrado, ou popular, profano. O próprio Bakhtin (2010) em seu trabalho *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, já apresentava, através dos conceitos de *carnavalização*, como alguns elementos, ou melhor, como alguns signos são renegociados pelos momentos de festa, sobretudo as festas populares, como é o caso do carnaval.

Em uma leitura feita pelo professor Dilmar Miranda (2021) em seu trabalho *Tempo da festa x tempo do trabalho*, o autor argumenta que:

> O carnaval ignora palco e distinções entre ator e espectador. Para Bakhtin, o palco anularia o carnaval assim como a destruição do palco seria o fim do espetáculo teatral. O tetro distingue atores e plateia, bem como estratos sociais. O carnaval tudo nivela numa festa livre de congraçamento universal. Os foliões não são espectadores, mas participantes ativos. O festejo é de todos. Nem teatro, nem representação. Nem plateia, nem palco. É a própria vida que enfrentam. Daí não ser representação mas vivência. Jogam um jogo especial que se transmuda em vida real. O carnaval é regido pela lei da liberdade (...) A gestualidade carnavalesca expressa a ludicidade coletiva sem dono (MIRANDA, 2021, pg. 112-113).

Compreendemos que, embora o carnaval, e podemos estender essa compreensão a outras festas populares como bem veremos a seguir, negue e reorganize signos sociais representativos de determinado tempo e sociedade, coletivamente compartilhados como forma de agir, pensar e se comportar no cotidiano, ele – o carnaval – pela própria ação de ressignificação, atribui outros sentidos à aqueles signos, construindo assim enunciados próprios, característicos de um gênero de discurso secundário com seus próprios sentidos baseados e tais ressignificações, ou melhor, poderíamos pensar em reatribuição de sentido?

Ao pensarmos dessa maneira, estendendo as reflexões sobre o carnaval por exemplo, não mais nos parecerá destoante a prática do *gurufim*, um velório em ritmo de festa. A festividade do morto não vem como forma de comemoração, felicidade e alegria. Mas ressignifica os próprios modos tradicionais, convencionais e socialmente difundidos de se pensar e se tratar a morte.

Contudo, vale ressaltar que os sentido atribuídos à essa prática, quando analisados pela ótica ocidental, mesmo que utilizando dos conceitos levantados pelo círculo do Bakhtin, precisam considerar o contexto cultural o qual a prática tem como

referência. Nesse caso estamos, desde o começo do nosso trabalho, relacionando com a cultura Bantu, e seus processos de diáspora e sincretismo no continente americano. A forma, contudo, como tal sociedade compreende a morte, e seu sentido, gera um outro fator de análise que corroboraria para a existência, e a continuidade, de tal prática como é do *gurufim*.

Veremos a seguir, através de outros trabalhos de Luiz Antonio Simas (2022), como signos, sentidos, enunciados e discursos são renegociados, reorganizados e restruturados através de outras festas populares brasileiras, principalmente aquelas de "tradição" católica.

A subversão pelas festas populares

> "No coração contra o veneno/ A proteção é São Bento Pequeno" (*Capoeira de Besouro*, Paulo César Pinheiro).
>
> Enquanto a vida sentimental não era resolvida, a imagem de Santo Antônio sofria como criança levada que tomava castigo dos pais (...) (SIMAS, 2022, p. 133)
>
> "Uma camisa e um terno usado/ Alguém me empresta/ Hoje é domingo/ E eu preciso ir à festa/ Não brincarei/ Quero fazer uma oração/ Pedir à santa padroeira proteção/ Entre os amigos/ Encontrarei alguém que tenha/ Hoje é domingo e eu preciso ir à Penha" (*Festa da Penha*, Cartola e Assobert).
>
> "São Longuinho, São Longuinho, se eu achar o que está perdido, dou três pulinhos e três gritinhos" (Simpatia para São Longuinho).

Os quatros trechos acima, retirados de diferentes representações e fontes da cultura popular representam quatro exemplos que buscaremos brevemente analisar para compreender diferentes processos de negociação simbólica e seus enunciados dentro dos discursos por suas respectivas festas, crenças, práticas e simpatias. Buscaremos rapidamente demonstrar como o sentido original, de cunho religioso católico, por se tratar justamente de culturas que tem como base a fé católica apostólica romana amplamente implantada em território nacional, fora reestruturada, reorganizada e re-produzida com caráter popular.

O primeiro exemplo que trazemos para reflexão conta sobre a história, e seus desdobramentos, de São Bento, muito popular nas rodas e toques da capoeira. Segundo relatos apresentados por Simas (2022), "(...) São Bento nasceu em Núrsia, perto de Perúgia (Itália), no ano de 480" (SIMAS, 2022, p. 155). Foi enviado por seus pais até Roma para estudar e seguir o caminho da fé cristã. Fora escolhido para atuar como abade de um mosteiro na região norte de Roma, onde passou a pregar condutas muito rígidas para a atividade monástica. Segundo Simas (2022) isso teria provocado um episódio que acabaria por popularizar a graça do santo, segundo ele:

> Um dos relatos entranhados no cristianismo popular mais famosos sobre a vida de São Bento fala de monges que, inconformados com o rigor das suas regras, tentaram matá-lo, oferecendo-lhe um cálice de vinho com veneno. Antes de beber o vinho da morte, entretanto, ele abençoou o cálice. De imediato, saiu da taça que continha o vinho envenenado uma serpente e o cálice se despedaçou (SIMAS, 2022, p. 156).

Outras histórias circulam a crença popular envolvendo de forma semelhante de esquivas, por parte do santo, de tentativas de envenenamento, o que segundo Simas (2022) justificaria a representação da cobra em sua imagem. Dessa forma, o autor nos conta que o culto a São Bento, sobretudo por parte dos capoeiristas, se justifica pela crença no santo de "afastar desgraças corporais e as traições dos inimigos, além de proteger o jogador de agressões físicas (...)" (SIMAS, 2022, p. 157).

O segundo exemplo que gostaríamos de apresentar, discorre sobre formas com as quais o trato, por parte de fiéis e devotos da fé católica, sobretudo de Santo Antônio, para negociarem a fim de conseguirem conquistar os pedidos e feitos, a ele entregues. Contudo é de interesse também, como forma ainda de reforçar nosso argumento, entender brevemente sobre a história de Santo Antônio, o santo casamenteiro das festas juninas da cultura popular.

Segundo a hagiografia do santo, trazida por Simas (2022), Santo Antônio teria nascido em Lisboa, com o nome de batismo de Fernando. Segundo o autor, sua vida religiosa foi dedicada à Ordem dos Cônegos Regulares da Santa Cruz, ordem essa que seguia os ensinamentos de Santo Agostinho. Adotou o nome de Antônio quando se torna franciscano, por volta do ano de 1220. Dentre os vários relatos de milagres que acompanham a trajetória do santo, aquele que talvez mais se destaque, sobretudo para as

crenças da cultura popular e para a construção de sua fama de "santo casamenteiro" é apresentada por Simas (2022) da seguinte forma:

> Contam que ele consolou uma moça muito pobre que, por causa disso, não conseguia se casar, já que a família não tinha como custear uma festa, pagar o dote e comprar o enxoval das núpcias. Frei Antônio a abençoou e, em poucos dias, a jovem recebeu doações absolutamente inesperadas e conseguiu o necessário para se casar (SIMAS, 2022, p. 132-133).

Segundo o próprio autor, como crença na fama do santo, durante o período que aproxima da data de comemoração do santo, 13 de junho, o ciclo junino, momento do ano esse de caracterizado por comemorações festivas, as popularmente conhecidas, sobretudo nas regiões do interior do país, como festas juninas, era prática comum de moças solteiras fazerem promessas ao santo para que pudessem encontrar felicidade matrimonial. Essas promessas, contudo, eram acompanhadas de técnicas, táticas de "negociação com o santo". Segundo Simas (2022):

> Enquanto a vida sentimental não era resolvida, a imagem de Santo Antônio sofria como criança levada que tomava castigo dos pais: era colocada atrás da porta; molhada de cabeça para baixo em um poço, colocada junto ao fogo, tinha o Menino Jesus roubado de seus braços, só poderia voltar ao nicho (altar) após a realização do pedido de casamento etc. (SIMAS, 2022, p. 133).

O terceiro exemplo a ser discutido, talvez seja o que melhor de encaixe no subtítulo empregado nesse trecho do trabalho, visto que propriamente estamos falando das renegociações simbólicas através das festas, embora compreendamos que, conforme apresentado na seção anterior, a festa englobe uma série de signos e enunciados compartilhados socialmente dentro de um contexto de subversão.

Segundo nos conta Simas (2018) em seu *Almanaque brasilidades*, a Festa da Penha é "originalmente uma celebração religiosa de base portuguesa (...) que ao longo da História, vai ganhando contornos bem mais amplos" (SIMAS, 2018, p. 29). Sua fama e popularidade na capital carioca era tanta que segundo Simas (2018), nos primeiros anos da República, perdia apenas para o Carnaval.

A história da festa e da devoção a santa no Rio de Janeiro remonta o século XVII, com uma narrativa que muito se assemelha a que iniciou sua devoção em solo europeu. Luiz Antonio Simas (2018) nos conta que:

> Reza a tradição que um português, Baltazar de Abreu Cardoso, que recebera em sesmaria as terras da Penha – hoje, um bairro do subúrbio carioca –, em 1613, ergueu uma pequena capela em louvor à Nossa Senhora, em 1635, agradecendo a um milagre: a Virgem, ao fazer surgir um misterioso lagarto, o teria livrado do ataque de uma cobra durante uma caçada (SIMAS, 2018, p. 29).

A festa, contudo, acabou se tornando um local de grande ocupação da população afro-brasileira através da venda de quitutes, rodas de capoeira, de choro e samba. Essas práticas, entretanto, se tornaram atos de contravenção no final do século XIX e início do século XX, principalmente após a assinatura da chamada Lei da Vadiagem em 1890, o que acabou por perseguir, reprimir e criminalizar diversas práticas populares, principalmente as que tinham fortes influências negras, como a capoeira, o candomblé e o samba. Sobre isso, Simas (2022) aponta para a forma a qual a Festa da Penha fora utilizada como mecanismo de drible e continuidade de tais práticas:

> A despeito da repressão, o povo deu nó em pingo d'água, virou dono da festa e dela fez seu pertencimento. Os capoeiristas cortaram o mato nas rodas de volta ao mundo, as baianas prepararam a comida do santo e os bambas mostraram os sambas que tinham acabado de compor. A festa se transformou no maior evento popular do Rio de Janeiro depois do Carnaval (SIMAS, 2022, p. 37).

Vale destacar ainda o uso da Festa da Penha como espaço de divulgação, antes da Era do Rádio, de composições de sambas, sobretudo aqueles que seriam, no ano seguinte, lançados no carnaval.

O quarto, e último exemplo que gostaríamos de brevemente apresentar em nosso trabalho diz respeito a uma crença popular muito difundida em território brasileiro que, conforme veremos, a história por trás da canonização do santo, pouco tem a ver com a prática, e o feito – ou mesmo "milagre" – associado ele. Falamos de São Longuinho, popularmente conhecido como o "achador de objetos perdidos".

A hagiografia do santo é cheia de incertezas, sobretudo no que diz respeito ao nome verdadeiro do santo. Pelos relatos apresentados por Simas (2018; 2022) sabe-se que o santo fora um centurião, o soldado romano que após a morte de Cristo na cruz teria perfurado com uma lança sua costela para conferir sua morte. A história conta que após o sangue do mártir ter respingado no soldado, o mesmo teria se convertido no mesmo instante. Essa história justificaria o nome atribuído ao santo, visto que Longinus, segundo

apresentado pelo autor, seria uma latinização da palavra em grego *lonke*, que por sua vez em português significa “lança”.

Contudo a história que, para os fins deste trabalho, mais nos interessa é a que se segue, durante o processo de canonização, no ano de 999. Simas (2018; 2022) nos conta que “parte importante da documentação do processo, em dado momento, se perdeu. O Papa teria, então, rogado ao próprio santo para que os documentos fossem encontrados, o que acabou acontecendo” (SIMAS, 2018, p. 36-37). Essa narrativa teria atribuído ao santo, o trabalho de auxiliar seus devotos a encontrarem diversos tipos de objetos perdidos.

Na cultura popular, entretanto, a prece para se encontrar objetos perdidos deve ser antecedida pelos versinhos: “São Longuinho, São Longuinho, se eu achar o que está perdido, dou três pulinhos e três gritinhos”. Podemos observar que tal prece organizada em formato de pequenas rimas se encontra muito presente no catolicismo popular.

Considerações Finais

> Quando eu morrer/ Eu não quero enterro caro/ Quero samba em vez de missa/ Na matriz de Santo Amaro, oi camará. (*Capoeira de Besouro* – Paulo Cesar Pinheiro).

Compreendemos a partir das discussões levantadas nesse trabalho, como bem nos demonstra os trabalhos de Simas, a potencialidade da cultura popular na reorganização, na negociação e reestruturação dos signos, enunciados sociais característicos do cotidiano, de gêneros do discurso, primários e secundários, sobretudo quando inseridos em uma lógica de resistência, disfarce e drible frente uma repressão, perseguição e proibição das atividades culturais de determinada parte da sociedade. Nesse ponto a festas populares, muitas originalmente de caráter religioso católico devido os processos de colonização, ocupam um espaço, um momento em que tais enunciados e gêneros do discurso cotidianos podem, e assim são flexibilizados, criando assim, estruturas discursivas, culturais, gêneros do discurso por assim dizer, característicos também, que possuem o intuito da subversão, comuns ao próprio ambiente da festa, sobretudo a festa popular.

Desses mecanismos de resistência surgem os *gurufins*, as Festas da Penha, o Carnaval, as preces à São Longuinho, os toques de São Bento na capoeira, as negociações

com as imagens de Santo Antônio, entre tantas outras práticas, festas e crenças que subvertem seus significados originais, criando assim outros sentidos. Esses sentidos, contudo, são dinâmicos, conforme ainda sejam representativos dos valores sociais compartilhados.

Dessa forma esse trabalho teve como intuito levantar questões sobre a possibilidade de se analisar a festa, como momento e espaço de comemoração e celebração coletiva que têm como característica a subversão dos signos e enunciados do cotidiano, propondo assim características próprias que transitam no sentido contrário da normativa. Essa ideia, encharcada pelos ideais Bakhtinianos, puderam ser muito bem observados nos exemplos de festas, crenças e práticas populares brasileiras apresentadas, tendo como disparador o "Gurufim", brincadeira popular que acabou virando a "festa da morte".

Gurufim: uma ideia em que
Não há quem se despeça
Que não deixe alguém que impeça
De se concretizar o fim.
(Versos de própria autoria)

Referências

BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Org., tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CAPOEIRA DE BESOURO. Paulo César Pinheiro (Compositor). Selo Quitanda, 2010 [CD].

CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. 12. ed. - São Paulo: Editora Global, 2012.

FESTA DA PENHA. Cartola e Asobert (Compositores). Padeirinho (Intérprete). Faixa do disco "Cartola entre amigos". Funarte, 1984. Músicos: Arthur Loureiro de Oliveira Filho: violão, Cabelinho (Walter Silva de Vasconcellos Chaves): percussão, Getúlio Peçanha: percussão, Gordinho (Antenor Marques Filho): percussão, Toni (José Antônio Azeredo Filho): Violão 7 Cordas, Waltinho: Bateria.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. O negro e o garimpo em Minas Gerais. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

MIRANDA, Dilmar. Tempo da festa x tempo do trabalho: carnavalização na *belle époque* tropical. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio. Almanaque brasilidades: um inventário do Brasil popular. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio. Arruaças: uma filosofia popular brasileira. Luiz Antonio Simas, Luiz Rufino, Rafael Haddock-Lobo. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio. Coisas nossas. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2017.

SIMAS, Luiz Antonio. Santos de casa: Fé, crenças e festas de cada dia. 1. ed. - Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

Do variofone ao *chiptune*: uma áudio-arqueologia do timbre como estética musical

Vinicius Yglesias
v203596@dac.unicamp.br

Introdução: Este trabalho aborda a questão do timbre a partir da estética musical por meio de uma reflexão a partir do histórico da síntese sonora, desde os primeiros estudos com o variofone, instrumento soviético da década de 1930, até o *chiptune*, termo pelo qual ficou conhecido o áudio de *games* principalmente das décadas de 70 e 80, em referência ao *chip* de som usado para o áudio na mídia à época. É argumentado que o advento da exploração espacial foi um dos fatores mais relevantes para a ampla recepção desse tipo de sonoridade para além do contexto da música erudita. **Objetivo:** Este trabalho busca investigar como o imaginário acerca da exploração espacial disseminado ao longo do século XX e os *games* contribuíram para a popularização do timbre da síntese sonora como uma possibilidade de estética musical, que à época do variofone, cerca de 40 anos antes, acabou ficando mais restrita ao contexto da música erudita. **Materiais e Métodos:** A pesquisa é feita por meio de levantamento bibliográfico acerca dos temas e levantamento documental sobre o funcionamento do variofone e dos *chips* de som de *games* do período citado. **Resultados:** A comparação a partir do embasamento no conceito de cognição situada sugere que embora possuam sonoridades similares, ambas com timbre característico, o contexto geopolítico mais amplo relacionado à exploração espacial, de um lado, e a emergência da cultura pop, de outro, principalmente a partir da década de 70, pode ter contribuído para a criação de um esquema cognitivo, conforme chama Huron e Meyer, atribuindo certa concretude a um tipo de timbre que transacionou de um "som de lugar nenhum", conforme era descrito, para o imaginário popular de som espacial, por meio do que Michel Chion chamou de *synchresis*, comumente chamado também de *mickeymousing*. **Conclusão:** A partir dos resultados, pôde ser identificada uma correlação entre o imaginário coletivo da exploração espacial e o timbre do *chiptune* nos primeiros *games*, que incorporavam esse tipo de timbre como parte de sua estética sonora e frequentemente possuiam temáticas espaciais.

Palavras-chave. Variofone, Chiptune, Timbre, Áudio de Games, Cultura Pop.

Title. **From the Variophone to the Chiptune: An Audio Archaeology of the Timbre as Musical Aesthetics**

Introduction: This paper addresses the issue of timbre from the perspective of musical aesthetics by reflecting on the history of sound synthesis, from the first studies with the variophone, a Soviet instrument from the 1930s, until the chiptune, the term by which game audio became known mainly in the 1970s and 1980s, in reference to the sound chip used for audio in the media at the time. It is argued that the advent of space exploration was one of the most relevant factors for the wide reception of this type of sound beyond the context of classical music. **Objective:** This paper seeks to investigate how the popular imaginary about space exploration disseminated throughout the 20th century and the games contributed to the popularization of the timbre of sound synthesis as a possibility of musical aesthetics,

which at the time of the variophone, about 40 years earlier of the first games, ended up being more restricted to the context of classical music. **Materials and Methods:** The research is conducted through a bibliographical survey on the themes and a documentary survey on the functioning of the variophone and game sound chips from the period mentioned. **Results:** The comparison based on the concept of situated cognition suggests that although they have somewhat similar sounds, both with characteristic timbres, the broader geopolitical context related to space exploration, on the one hand, and the emergence of pop culture, on the other, especially since the 1970s, may have contributed to the creation of a cognitive scheme, as Huron and Meyer call it, attributing a certain concreteness to a type of timbre that transitioned from a "tone from out of nowhere", as it was described, to the popular imagination of spatial sound, through what Michel Chion called synchresis, also commonly called mickeymousing. **Conclusion:** Based on the results, could be identified a correlation between the collective imaginary of space exploration and the timbre of chiptune in the first games, which incorporated this type of timbre as part of their sound aesthetics and often also had space themes.

Keywords. Variophone, Chiptune, Timbre, Game Audio, Pop Culture.

Introdução: os primórdios da síntese sonora

Cerca de 20 anos antes dos primeiros estudos do compositor alemão Karlheinz Stockhausen[185] com música eletrônica, *Studie I* e *Studie II*, de 1953 e 1954, respectivamente (Griffiths, 2010), os compositores soviéticos Arseny Mikhaylovich Avraamov[186] e Yevgeny Sholpo[187] já realizavam experimentos de síntese sonora a partir da leitura de ondas sonoras desenhadas manualmente em uma película de filme (Lucentini, 2014). Tais experimentos deram origem ao variofone[188], um sintetizador óptico que era capaz de produzir o que Schedel (2017, p. 400) chama de "proto-síntese wavetable"[189], a partir da leitura dessas ondas sonoras desenhadas na película[190].

Uma característica particular que chama a atenção no variofone de Avraamov e Sholpo é que o timbre do instrumento possui certo grau de semelhança com o *chiptune*, termo pelo qual ficou conhecido o áudio de *games* principalmente do período de 1970-

[185] Karlheinz Stockhausen (1928-2007) foi um compositor alemão considerado o pai da música eletrônica.
[186] Arseny Mikhailovich Avraamov (1884-1944) foi um compositor soviético que se destacou pelo uso da técnica de compor trilha sonora de filmes desenhando-a diretamente na película do filme.
[187] Evgeny Sholpo (1891-1951) foi um compositor soviético que se destacou pela criação do Variofone, instrumento eletrônico que utilizava da técnica som desenhado em película de filme.
[188] As escassas fontes em português sobre o variofone , como o próprio Lucentini (2014), mantém a grafia com "ph" no lugar de "f". Entretanto, para manter uma coerência com a nomenclatura de outras tecnologias do período (gramofone, telefone, grafofone etc), optou-se pela grafia de "variofone".
[189] *proto-wavetable synthesis*
[190] Uma demonstração do equipamento está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bDwEpPFqQCo>. Acesso em: 09 set. 2024.

85, que pode ser considerado o primeiro grande período da indústria dos *games* (Collins, 2008). Os *games* desse primeiro período, devido à limitação de espaço de armazenamento, necessitavam de um uso extremamente eficiente de memória para que fosse possível abarcar todos os arquivos do mesmo, incluindo os arquivos de áudio (Capello, 2012)[191]. Essa necessidade levava ao uso de uma síntese sonora mais simples (em relação aos padrões atuais), que passou por variações e melhorias ao longo do tempo.

O *chiptune* se trata basicamente de uma síntese por forma de onda fixa, que se refere a um tipo de síntese sonora baseada em um oscilador repetindo a onda com frequência e amplitude fixas (Iazzetta, 2008)[192]. Por conta disso, essa semelhança timbrística se deve, possivelmente, ao variofone geralmente também se utilizar desse tipo de síntese sonora, que gera ondas sonoras muito mais simples do que as de um instrumento acústico. Cada onda poderia ser disposta em canais separados. Um dos padrões mais familiares é o de cinco canais desenvolvido pela empresa *NES* (*Nintendo Entertainment System*), sendo dois canais com ondas quadradas geralmente utilizados para a melodia, sejam duas vozes simultâneas ou melodia com contracanto, um canal com uma onda triangular geralmente utilizado para a voz mais grave, um quarto canal de ruído branco que em geral era usado para simular uma bateria ou percussão, além de um quinto canal que permitia o uso de um som previamente gravado (*sample*), que possuía usos diversos.

Enquanto nos primeiros *games*, essa simplicidade era mais um contratempo da limitação tecnológica da época do que uma escolha estética (tanto que com o passar do tempo, trilhas musicais gravadas por orquestras tornaram-se cada vez mais frequentes, conforme o avanço tecnológico da mídia permitia), no variofone, a escolha de padrões timbrísticos similares era motivado pela intenção de criar, de fato, um som que não pudesse ser atribuído a uma fonte específica, gerando, dessa forma, "sons que vinham de lugar nenhum"[193], conforme descreve a imprensa da época (Levin, 2003, p. 58).

Embora haja essa similaridade inicial, evidentemente o *chiptune* era vítima de limitações de armazenamento que o variofone e outros experimentos similares da época não possuíam, permitindo exploração mais ampla da síntese sonora no período. Porém,

[191] O *game Super Mario Bros.*, de 1985, por exemplo, possui o tamanho total de 32kb.
[192] Disponível em: <https://iazzetta.eca.usp.br/tutor/index.html>. Acesso em: 4 out. 2024.
[193] *Tones from out of nowhere* (Levin, 2003, p. 58).

conforme lamenta Rudolph Pfenninger, engenheiro que em 1932 apresentou tecnologia similar, aquele parecia não ser o momento certo para tal tipo de invenção (Levin, 2003), pois apesar de ter sido utilizado por um breve período no início da década de 1930 em alguns filmes e animações, não chegou a obter o alcance esperado.

Dessa forma, a pergunta que rege esse artigo é: quais fatores podem ter contribuído para esse "atraso" de cerca de 40 anos na disseminação e aceitação popular da síntese sonora como estética musical fora do contexto composicional erudito? Além disso, como esse tipo de sonoridade ganhou uma estética própria a partir principalmente de seu timbre nos *games* e quais aspectos favoreceram essa popularização? Para responder a essas questões, é tomado como ponto de partida a noção de cognição situada, que afirma que o comportamento de um indivíduo parte da sua interação com o ambiente e seus processos cognitivos são formados junto a este, ao invés de serem algo externo, objetivo e à parte do ambiente em si (Roth; Jornet, 2013).

É possível, também, associar a noção de cognição situada à ideia de plasticidade das mídias de Jonathan Sterne (2003), que defende que uma nova tecnologia nunca, ou ao menos raramente, é criada com uma função bem definida, sendo necessário um período de aprendizado tanto dos consumidores quanto dos próprios inventores de tais tecnologias acerca de suas possibilidades e limitações. O autor cita como principais exemplos o fonógrafo, que no início era vendido como um aparelho para a gravação de músicas, e não apenas para reprodução, e que assim se consolidou posteriormente; e o telefone, que já chegou a ser utilizado como meio de transmissão de concertos públicos de música. Podemos estender os casos desses exemplos ao variofone e à própria síntese sonora em si, que do início da década de 1930 até a década de 1970 em diante passou por diversos contextos até se consolidar e ramificar nos diversos usos que possui atualmente

A seguir, são apresentados alguns fatores que consideramos que, de maneira indireta, contribuíram para sua consolidação, principalmente o contexto da exploração espacial ao longo do século XX e o início dos *games* e da cultura pop de forma geral por serem responsáveis pela construção de um imaginário coletivo acerca das sonoridades trazidas pela síntese sonora.

O imaginário coletivo acerca da exploração espacial ao longo do Século XX

Partindo da hipótese de que a conexão entre síntese sonora e a exploração espacial do século XX é muito mais próxima do que se apresenta em pesquisas sobre os temas, nessa sessão é abordado o início da exploração espacial a fim de embasar como ela pode ter sido responsável pela mudança de recepção da sonoridade a partir de síntese sonora de simplesmente "som de lugar nenhum" para uma possibilidade de estética musical a partir principalmente da década de 1970.

Não é raro encontrar notícias e publicações em redes sociais acerca de inovações tecnológicas que séries e desenhos animados supostamente previram anos antes que fossem criadas de fato. Seja em um contexto familiar aos dias atuais, como Os Simpsons[194], ou em um ambiente futurista, como em Os Jetsons[195] ou *Star Trek*[196], essas mídias frequentemente são citadas como capazes de prever o futuro devido a essas previsões.

Ainda que essas associações sejam feitas de forma exagerada ou até mesmo apenas em tom humorístico, há razões para considerarmos que elas não estão totalmente fora da realidade. Ao menos é o que defende Florence Gaub, diretora do departamento de pesquisa da *NATO Defense College*. Em um vídeo de divulgação[197] da história em quadrinhos *NATO 2099*[198], que aborda possibilidades para o futuro da organização em 2099, Gaub afirma que a ficção científica possui capacidades preditivas, pois as histórias do gênero criam certos padrões de eventuais inovações tecnológicas que geram um imaginário coletivo responsável por instigar cientistas e pesquisadores a buscarem ativamente maneiras de tornar factíveis essas inovações. De maneira similar, Novo Junior (2024) afirma que o surgimento de instrumentos musicais possui íntima relação com os diversos aspectos de uma sociedade, desde disponibilidade de recursos até conflitos e cerimônias comunitárias.

Podemos associar a criação desse imaginário coletivo ao que sugere Sterne (2003) quando afirma, acerca das tecnologias de reprodução sonora, que novas

[194] Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/invencao/104581-10-invencoes-previstas-simpsons-anos-serem-inventadas.htm>. Acesso em: 4 out. 2024.
[195] Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/05/04/11-previsoes-que-os-jetsons-acertaram-sobre-a-tecnologia-no-seculo-21.htm>. Acesso em: 4 out. 2024.
[196] Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/09/sete-previsoes-tecnologicas-de-star-trek-que-se-concretizaram.html>. Acesso em: 4 out. 2024.
[197] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ASwRR_GHD34>. Acesso em: 4 out. 2024.
[198] Disponível em: <https://www.ndc.nato.int/nato2099/read.php>. Acesso em: 4 out. 2024.

tecnologias são criadas a partir de um desejo prévio de determinada população. A necessidade desse desejo para a criação de novas tecnologias nos leva à teoria geral da expectativa de Huron (2006), que afirma que as emoções humanas são resultado de uma complexa interação entre o cumprimento ou não de expectativas. Um dos elementos de sua teoria é a imaginação, que conforme descreve o autor, pode motivar mudanças no comportamento de um indivíduo a fim de aumentar as chances de que o resultado imaginado aconteça, situação que podemos facilmente relacionar à fala de Gaub acerca do poder da ficção científica de suscitar a busca por inovações apresentadas nas histórias. Exemplo recente dessa relação está na matéria de Mateus (2024) no Jornal da Unicamp, em que apresenta pesquisas sobre inteligência artificial (IA) motivadas pelo personagem HAL 9000, uma IA do filme *2001: Uma Odisseia no Espaço*, de 1968.

Em relação ao contexto da exploração espacial, Miller (2007) afirma que esse desejo parte da arte, mais especificamente da literatura, principalmente a partir dos contos de Julio Verne no final do século XIX. De acordo com Miller, Verne, em 1865, foi o primeiro escritor a considerar os problemas tecnológicos envolvidos numa viagem espacial, argumentando que este foi um dos principais catalisadores para que o assunto passasse a ser levado a sério e não ficasse relegada apenas ao patamar de uma fantasia.

Apesar dos contos de Verne terem despertado o interesse no assunto em parte da sociedade ainda pouco depois da metade do século XIX, a precarização tecnológica e a dificuldade de financiamento fez com que levasse quase um século até que a possibilidade voltasse a ser seriamente considerada. Miller (2007) descreve que a visão popular sobre o assunto nas décadas de 1920-30 era de que ainda parecia muito distante; ademais, além do descontentamento popular acerca do tema, Stroikos (2017) relata que, no mesmo período, grande parte dos esforços na área eram cooptados apenas para o uso militar.

Por conta desses fatores, apenas após a Segunda Guerra Mundial, o interesse pela exploração espacial voltou à tona, tanto pelos avanços tecnológicos (motivados por seus usos na guerra) tanto pelo clima de busca pela paz representado principalmente pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1949. A seguir, na próxima sessão, são apontadas possibilidades de correlação entre a gênese da exploração espacial aqui destacada e a exploração do timbre como estética nusical nos anos subsequentes.

De “som de lugar nenhum” para som espacial

Conforme destacado anteriormente, as artes tiveram papel fundamental como catalisadores de pesquisas acerca da exploração espacial e temas relacionados à mesma, desde o desenvolvimento de novas tecnologias às expectativas de contato com seres de outros planetas. Naturalmente, essa influência também ocorreu no sentido oposto, ou seja, avanços tecnológicos conquistados pelas pesquisas, como o lançamento da sonda Sputnik em 1957 e a chegada da humanidade à lua em 1969, tornavam-se temáticas que direta ou indiretamente eram abordadas com frequência nas artes.

Dessa forma, podemos pressupor que não se trata de pura coincidência que entre as décadas de 1930-50, aproximadamente, tanto o interesse pela temática espacial quanto pelos experimentos com síntese sonora estivessem arrefecidos. No primeiro caso, por conta da maioria dos recursos humanos e financeiros estarem sendo alocados para o âmbito militar (Stroikos, 2017). No segundo, por conta de ainda não existir, ou ao menos de ainda não estar consolidado, um imaginário coletivo que desse conta de abarcar e compreender cognitivamente de que forma poderiam ser interpretados esses tais "sons que vinham de lugar nenhum".

Anteriormente à síntese sonora, já podemos observar associação similar no movimento ruidista. Em seu manifesto The Art of Noise, Russolo (1913) escrevia com maravilhamento sobre os sons da guerra como material timbrístico definidor da era moderna. De maneira similar, Debussy, em 1913, afirmava que o "século do avião merece sua música"[199] (Griffiths, 1994, p. 98). A partir desses precedentes, podemos observar relações similares entre a síntese sonora e as novidades tecnológicas no contexto da exploração espacial.

Em outras palavras, podemos interpretar que quando Pfenninger diz que a década de 30 ainda não era o momento certo para tal tipo de sonoridade, talvez fosse porque faltava um imaginário ou um construto cognitivo que fosse capaz de dar alguma ideia de "concretude", ainda que imaginária, às fontes desses tipos de timbres. Em textos de Stockhausen (1989) no seu compilado intitulado *Towards a Cosmic Music*, por exemplo, podemos observar, ainda que de forma mais fantasiosa e até mesmo filosófica, como esse imaginário influenciava suas ideias composicionais. Portanto, conforme buscaremos demonstrar a seguir com alguns exemplos, argumentamos que os astros celestes, seres extraterrestres, entre outras temáticas similares, além da criação dos *games*

[199] *The century of the airplane deserves its music*.

a partir da década de 70, foram alguns dos principais responsáveis por permitir a construção social desse imaginário, permitindo associar esse tipo de sonoridade a um tipo de "fonte". Ainda que fosse uma fonte apenas imaginativa e arbitrária, já que era impossível saber como outros planetas soavam e até hoje não há evidências de seres de outros planetas, é possível argumentar que o próprio desconhecimento acerca de qual seria a suposta sonoridade real foi o que deu espaço para que a síntese sonora pudesse preencher essa lacuna.

Um dos casos mais emblemáticos, de 1971, foi a publicação do primeiro *game* sonoro, chamado de *Computer Space*. Embora tenha obtido pouco sucesso comercial à época, chama a atenção, para o escopo deste artigo, que o primeiro *game* sonoro tenha explorado a temática espacial. É interessante ressaltar que já nessa época os sons eram uma forte ferramenta de propaganda do *game*, visto que em seu cartaz de divulgação lia-se que "os motores de sua nave, os sinais de giro de seu foguete, os tiros de mísseis e explosões preenchem o céu com imagens e sons de combate".[200] Chion (1994, p. 63) utiliza o termo *synchresis* para se referir à associação que tendemos a fazer de maneira automática entre um som e um movimento que ocorrem ao mesmo tempo, princípio utilizado desde as primeiras animações da Disney, motivo pelo qual também é chamado de *mickeymousing*. A partir dessa noção de *synchresis*, podemos interpretar que nos *games* foram onde os sons que até pouco tempo atrás não possuíam uma contraparte visual para auxiliar em sua interpretação a adquiriu, e o fato do espaço ser também um ambiente amplamente desconhecido pode ter auxiliado nessa relação.

Sete anos após o lançamento de *Computer Space*, seria publicado *Space Invaders*, que se tornaria o responsável pela criação de todo um gênero de *games* de temática similar, atualmente chamado de *shoot 'em up*. Curiosamente, é possível até mesmo traçarmos uma certa linha estética sonora ligando Stockhausen a *Space Invaders*, levando em conta o embasamento teórico exposto anteriormente.

O compositor foi um dos principais influenciadores do *Krautrock*, movimento musical alemão surgido no final da década de 1960 que misturava música eletrônica ao free jazz, além de diversas outras referências estéticas (Passos, 2021). Uma das bandas

[200] *The thrust motors from your rocket ship, the rocket turning signals, the firing of your missiles and explosions fill the air with the sights and sounds of combat*. Disponível em: <https://flyers.arcademuseum.com/?page=flyer&db=videodb&id=1530&image=2>. Acesso em: 02 out. 2024.

mais bem sucedidas do movimento foi a Kraftwerk[201], surgida em 1971, e que possuía uma abordagem minimalista, além de ser uma das primeiras bandas a compor música totalmente eletrônica.

O sucesso da Kraftwerk alcançou a Ryuichi Sakamoto[202], um dos fundadores da *Yellow Magic Orchestra* (YMO), banda japonesa de música eletrônica surgida em 1978 que optava por uma abordagem mais alegre e descontraída, além de abrir mão do minimalismo característico da Kraftwerk. Dentre as especificidades que a YMO adotou em sua estética, uma delas foi a inclusão de elementos da cultura japonesa, os quais incluíam melodias asiáticas populares e *samples* do *game Space Invaders* em uma das canções de seu primeiro álbum homônimo, lançado também em 1978. A YMO, por conta dessas realizações, é considerada uma das precursoras da música eletrônica pop dos dias atuais.

Essa relação temática indireta que poderia ser traçada de Stockhausen a *Space Invaders* talvez seja um dos exemplos mais flagrantes de como a temática espacial foi uma das inspirações mais impactantes na exploração das mais diversas possibilidades de timbre na música eletrônica, tanto no contexto erudito com Stockhausen, quanto no popular com a Kraftwerk e a YMO. Além disso, de forma mais ampla, é um dos casos que demonstram que, embora cada um deles esteja em contextos sociais e estéticos bastante distintos, e até mesmo opostos, o imaginário coletivo da exploração espacial suscitava inspirações de determinadas sonoridades como mais representativas dos improváveis mundos distantes e suas criaturas, mas que variavam conforme a cultura específica de cada local, no caso dos exemplos abordados da Alemanha e do Japão. Essa temática, dessa forma, serviu como um alicerce em comum para práticas musicais, seja em seu conceito, sua filosofia ou mais diretamente na escolha de timbres e sonoridades utilizadas, sem deixar de ter suas particularidades dentro de cada contexto

[201] Banda formada em 1970 por Ralf Hütler (1946-) e Florian Schneider (1947-2020) no contexto do Krautrock alemão, movimento que advogava por uma música popular autenticamente alemã. tendo em Stockhausen sua principai referência. É considerada uma das primeiras bandas a realizar uma performance ao vivo de música eletrônica, até então restrita primordialmente à prática de estúdio. A banda se mantém ativa até os dias atuais com os membros Ralf Hütler, Falk Grieffenhagen, Henning Schmitz e Fritz Hilpert.

[202] Ryuichi Sakamoto (1952-2023) foi um compositor japonês conhecido principalmente por ser um dos fundadores da Yellow Magic Orchestra, banda considerada precursora da música eletrônica pop atual. Além disso, Sakamoto também teve uma intensa carreira como compositor de trilhas sonoras, tendo sido premiado com um BAFTA de melhor música original de filme pelo filme *Merry Christmas, Mr. Lawrence* (Nagisa Oshima, 1983) e um Grammy de melhor trilha sonora para motion picture, televisão ou outras mídias visuais pelo filme *The Last Emperor* (Bernardo Bertolucci, 1987).

Considerações finais

Esse trabalho buscou demonstrar de que forma o advento da exploração espacial, que ganhou força especialmente a partir da segunda metade do século XX, pode ser relacionado a experimentos do timbre como estética musical a partir do desenvolvimento da síntese sonora. Para isso, a pesquisa foi dividida em três sessões. Na primeira sessão, foi abordada a origem da síntese sonora a partir principalmente do Variofone, instrumento soviético da década de 1930 que era descrito como capaz de gerar uma proto-síntese wavetable. Na segunda sessão, foi relatado parte do processo de construção de um imaginário coletivo acerca da exploração espacial, destacando o papel fundamental das artes na construção desse imaginário. Por fim, na terceira sessão, foram mostrados exemplos de como os temas das sessões anteriores podem ser relacionados junto com o início do desenvolvimento de *games* e a maior exploração do timbre de síntese sonora como possibilidade de estética sonora com características particulares no contexto erudito e popular alemão e no japonês, sendo possível traçar relações estéticas indiretas desde Stockhausen até o áudio de *Space Invaders*.

Acerca da primeira sessão, embora diversas tecnologias similares tenham sido desenvolvidas tanto na própria URSS quanto na Alemanha no mesmo período, foi optado pelo foco no Variofone por diversos motivos; o principal foi pela quantidade de conteúdo disponível no *Youtube*, tanto músicas feitas com o instrumento quanto de algumas animações que o utilizou para a trilha musical; o segundo foi para trazer à tona, ainda que de forma mais superficial do que o desejado devido ao escopo do artigo, uma bibliografia que é muito pouco explorada no ocidente, especialmente em língua portuguesa, na qual foi encontrada apenas uma publicação que cita o instrumento. Por fim, o instrumento foi selecionado por ter similaridades tímbricas com o *chiptune* dos *games* da década de 1970-80, podendo ser considerado uma espécie de predecessor dessa estética. Ainda que nenhuma relação direta possa ser traçada entre as mídias, esse tipo de sonoridade associada ao imaginário coletivo espacial ao longo do século pode ser um fator que indiretamente os conecta esteticamente com o contexto social das épocas.

Na segunda sessão, foi abordada de maneira breve a origem da exploração espacial, assim como sua relação com as artes e mais especificamente com a literatura de Julio Verne em seus primórdios. Nessa sessão, foi demonstrado como a ficção científica

está relacionada de maneira muito próxima e direta com inovações tecnológicas, visto que frequentemente, é a partir da criatividade de escritores desse gênero que novas possibilidades tecnológicas são apresentadas à sociedade, instigando a curiosidade de cientistas, pesquisadores e do público consumidor dessa mídia de forma geral acerca da viabilidade dessas inovações.

Foi observado que essa relação pode ser associada principalmente a alguns preceitos teóricos cognitivos, como a noção de cognição situada descrita por Roth e Jornet e ao modelo ITPRA da teoria da expectativa de Huron. Associando essas teorias às afirmações de Florence Gaub, podemos inferir que a ficção científica é responsável por criar um imaginário coletivo sobre essas possibilidades tecnológicas, criando para a população consumidora uma imaginação (relacionada ao I na sigla ITPRA) sobre essas tecnologias, o que serve como catalisador para pesquisas acerca delas.

Por fim, na terceira sessão, tomamos o timbre da síntese sonora como uma das tecnologias associadas às inovações do imaginário coletivo do século XX, sendo este um elemento de estética musical que pôde ser amplamente disseminado em parte por conta do interesse em elementos da exploração espacial. Além disso, é também argumentado que o início dos *games*, no mesmo período, foi importante para trazer um elemento visual concreto que pudesse ser associado a essas sonoridades, por meio do que Chion chama de *synchresis*, técnica mais popularmente conhecida como *mickeymousing*, que se refere a uma associação quase automática entre um som e uma imagem em movimento.

A partir dessa noção de *synchresis*, inferimos que os *games* forneceram um arcabouço visual importante para que o timbre da síntese sonora pudesse passar apenas de um "som de lugar nenhum", conforme descrito por Pfenninger, para uma possibilidade de estética musical também no contexto de música popular, não mais tão restrito a círculos de música erudita.

Dessa forma, a partir das possibilidades apontadas nesse trabalho acerca de como os elementos da síntese sonora, da exploração espacial e dos *games* contribuíram para uma nova possibilidade do timbre como estética, esperamos incentivar pesquisas mais aprofundadas em cada um desses aspectos de vital importância para o estudo da música.

Referências

CAPELLO, Natália Monti. *Ambiente sonoro em jogos de computador*: proposta de uma metodologia de análise. Campinas, 2012. 235p. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

CHION, Michel. *Audio-Vision*: Sound on Screen. New York: Columbia University Press, 1994.

COLLINS, Karen. *Game sound*: an introduction to the history, theory and practice of video game music and sound design / Karen Collins. Massachusetts Institute of Technology. MIT Press. Cambridge, 2008. 204p.

GRIFFITHS, Paul. *Modern Music*: a concise history. Revised edition. World of Art. New York: Thames and Hudson, 1994.

GRIFFITHS, Paul. *Modern Music and After*. 3ª Edição. New York: Oxford University Press, 2010. 475p. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/988/o/GRIFFITHS_-_Modern_Music_and_After.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

HURON, David. *Sweet anticipation*: music and the psychology of expectation. Cambridge: MIT Press, 2006.

IAZZETTA, Fernando. *Tutoriais de Áudio e Acústica*. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://iazzetta.eca.usp.br/tutor/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

LEVIN, Thomas Y. "Tones from out of Nowhere": Rudolph Pfenninger and the Archaeology of Synthetic Sound. *Grey Room*, Cambridge, v. 12, pp. 32-79, 2003. Disponível em: <https://tylevin.scholar.princeton.edu/sites/g/files/toruqf3671/files/tylevin/files/pfenninger-grey_room.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

MATEUS, Felipe. *Entre bits e emoções, computação afetiva é fronteira tecnológica*. Campinas: Jornal da Unicamp. 2024.

MILLER, Ron. Spaceflight and Popular Culture. *In*: DICK, Steven J; LAUNIUS, Roger D. (Org.). *Societal Impact of Spaceflight*. Washington: NASA History Division, 2007. Capítulo 26, pp. 501-512. Disponível em: <https://nss.org/wp-content/uploads/2017/07/Societal-Impact-Of-Spaceflight-2007.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

NOVO JUNIOR, José Eduardo Fornari. *Mentes, máquinas e música*: considerações interdisciplinares sobre a ciência, a tecnologia e a arte da comunicação expressiva musical. Campinas: Editora da Unicamp, 2024.

PASSOS, Leonardo Porto. *Krautrock*: Stockhausen, elektronische musik e o legado para a música pop. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas. ISSN 2526-6187. Data da publicação: 4 abr. 2021. Disponível em: . Acesso em: 29 nov. 2024.

ROTH, Wolff-Michael; JORNET, Alfredo. Situated cognition. *WIREs Cognitive Science*, v. 4, no. 5, pp. 463-478, 2013. Disponível em:

<https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wcs.1242>. Acesso em: 29 nov. 2024.

RUSSOLO, Luigi. *The Art of Noise*, 1913. Disponível em: <http://www.artype.de/Sammlung/pdf/russolo_noise.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SCHEDEL, Margaret. *Colour is the keyboard*: Case studies in transcoding visual to sonic, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326414520_Colour_is_the_keyboard_Case_studies_in_transcoding_visual_to_sonic>. Acesso em: 29 nov. 2024.

STERNE, Jonathan. *The Audible Past*: cultural origins of sound reproduction. Duke University Press, 2003.

STOCKHAUSEN, Karlheinz. *Towards a Cosmic Music*. Element Books Ltd, 1989.

STROIKOS, Dimitrios. Engineering world society? Scientists, internationalism, and the advent of the Space Age. *International Politics*, v. 55, pp. 73-90, 2017. Disponível em: <https://eprints.lse.ac.uk/84948/1/Stroikos_Engineering%20world%20society_2017.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

A *Cueca* Chilena: conexões e rupturas na *Anticueca Nº3* de Violeta Parra

Maria Eduarda Fernandes Mazula
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
mariamazula@gmail.com

Paulo José de Siqueira Tiné
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
tine@unicamp.br

Resumo. Violeta Parra dedicou parte significativa de sua obra musical à composição para violão solo, totalizando 16 peças que refletem sua experiência direta com o instrumento. Apreciamos essa obra por meio das gravações deixadas pela própria compositora, além das transcrições publicadas em 1993 pela Fundação Violeta Parra. Neste trabalho, destacamos a sua "*Anticueca nº3"* que faz parte de um ciclo de 5 peças que recebem esse nome e que foram compostas para violão solo. O prefixo "*anti*" estabelece um diálogo com os *Antipoemas* de Nicanor Parra, irmão de Violeta, enquanto "*cuecas*" remete ao ritmo da *cueca* chilena, reconhecida como a dança nacional do Chile desde 1979. A estrutura formal e musical da *cueca* está intimamente relacionada à dança. Ao compararmos as *Anticuecas* de Violeta com o repertório tradicional da *cueca,* identificamos tanto elementos comuns quanto divergentes. **Objetivos:** Este trabalho tem como objetivo apresentar as características musicais da *cueca* chilena e compará-las com a "*Anticueca nº3"* de Violeta Parra, buscando identificar como os elementos da *cueca* estão presentes nessa composição e quais elementos se distanciam da *cueca* tradicional. **Materiais e metodologia:** Utilizamos como referência as gravações deixadas pela compositora, a transcrição publicada em 1993, e também a interpretação da *cueca* "*Como Enamoram los Huasos*", pela cantora Margot Loyola. Com esses materiais, realizamos uma análise comparativa entre as duas músicas e uma revisão bibliográfica sobre a *cueca* chilena. **Resultados:** Realizamos uma análise comparativa entre os elementos da *cueca* presentes na canção "*Como Enamoram los Huasos*" e a "*Anticueca nº3*" de Violeta Parra. **Conclusão:** Violeta Parra utilizou o ritmo da *cueca* e algumas de suas variações n*a "Anticueca nº*3", mas rompeu com a tradição em relação à forma musical, à harmonia, aos padrões de construção melódica e à maneira de tocar o violão. Ela explorou novas possibilidades sonoras e técnicas, contrastando com a forma usual de acompanhar a *cueca* no violão. Assim, a compositora criou um diálogo entre a música tradicional e as inovações musicais emergentes no século XX.

Palavras-chave. *Cueca* chilena, Violeta Parra, *Anticuecas,* Violão.

Title. Chilean *Cueca*: connections and ruptures in *Anticueca Nº 3* by Violeta Parra

Abstract. Violeta Parra dedicated a significant part of her musical work to composing for solo guitar, totaling 16 pieces that reflect her direct experience with the instrument. We appreciate this work through the recordings left by the composer herself, as well as the transcriptions published in 1993 by the Violeta Parra

Foundation. In this study, we highlight her “Anticueca No.3,” which is part of a cycle of 5 pieces with this name, composed for solo guitar. The prefix "anti" creates a dialogue with the *Antipoemas* by Nicanor Parra, Violeta's brother, while "cuecas" refers to the rhythm of the Chilean Cueca, recognized as the national dance of Chile since 1979. The formal and musical structure of the cueca is closely linked to the dance. By comparing Violeta's *Anticuecas* with the traditional *cueca* repertoire, we identify both common and divergent elements. **Objectives**: This study aims to present the musical characteristics of the Chilean cueca and compare them with Violeta Parra's “Anticueca No. 3,” seeking to identify how elements of the cueca are present in this composition and which elements depart from the traditional cueca. **Materials and Methodology**: We used the recordings left by the composer, the transcription published in 1993, and also the performance of the cueca "Como Enamoran los Huasos" by the singer Margot Loyola as references. With these materials, we conducted a comparative analysis between the two pieces and a literature review on the Chilean cueca. **Results**: We conducted a comparative analysis of the cueca elements present in the song "Como Enamorán los Huasos" and Violeta Parra's “Anticueca No.3”. **Conclusion**: Violeta Parra used the rhythm of the cueca and some of its variations in “Anticueca No.3,” but she broke with tradition in terms of musical form, harmony, melodic construction patterns, and guitar playing techniques. She explored new sound possibilities and techniques, contrasting with the usual way of accompanying the cueca on guitar. In this way, the composer created a dialogue between traditional music and emerging musical innovations in the 20th century.

Keywords. Chilean Cueca, Violeta Parra, Anticuecas, Guitar.

Introdução

A *cueca* é um gênero que está diretamente ligado à dança, que faz parte da cultura popular chilena e está presente em diversos países latino-americanos mas, especialmente no Chile, ela teve maior destaque. Em 1979 foi oficialmente considerada a dança nacional chilena. Valdés e Fuenzalida (1994), apontam que a *cueca* pode ser chamada também de *chilena* pela sua forte presença na cultura popular no Chile. Em outros países, há outros nomes que se referem a essa mesma dança e música. No Peru podemos encontrá-la como *marinera* ou *zamacueca,* na Argentina de *zamba* ou *zamacueca,* na Bolívia como *chilena* ou *cueca.* Não se sabe ao certo sua origem, Vega (1947, p.7) aponta que a *cueca* teve início no Peru em 1824, com a *zamacueca* mas, durante o século XIX, o Chile apropriou-se fortemente desse gênero. Palacios e Valenzuela (2010, p. 75) relatam que o nome de *chilena* estava se consolidando para se referir a *cueca* no Peru, mas devido a guerra entre Peru e Chile, eles acreditaram que era inadequado manter o nome de *chilena* entre os peruanos, então substituíram o nome de *chilena* por *marinera peruana.* Destacam que tanto a *chilena* quanto a *marinera* são irmãs e filhas da *zamacueca peruana.* No Chile, a *zamacueca peruana* teve tamanha força que percorreu o país inteiro e também ficou

conhecida como *chilena.* Esses autores ainda destacam a presença da *cueca* ou de danças e estruturas musicais similares à ela no Equador, Estados Unidos e México. Há também diversas variações de como a *cueca* é dançada e tocada, isso depende da localização e do contexto em que ocorre essa manifestação artística. Caberia um estudo musicológico mais amplo sobre suas origens e suas variações em diversas localidades, mas este trabalho não pretende se aprofundar nessas questões.

Artistas como Margot Loyola (1918- 2015) e Violeta Parra (1917- 1967), investigaram com profundidade o repertório da *cueca chilena,* suas variações musicais, seus contextos de performance e suas diversas funções sociais. Especialmente na década de 50, Violeta Parra iniciou um intenso trabalho de recompilação de cantos populares presentes no território chileno. Ela foi uma figura muito importante por registrar esse material que estava se perdendo com o processo de urbanização do período e por difundir e exaltar a importância desse repertório para a cultura chilena. Margot Loyola também realizou um trabalho similar. No entanto, essas duas figuras vinham de contextos diferentes: Violeta se denominava uma campesina, vivenciou o folclore chileno pois estava em contato direto com o povo e fazia parte da cultura que investigava; Margot era proveniente de área urbana, tendo realizado seu trabalho de recompilação através de uma perspectiva diferente de Violeta. Tanto Violeta como Margot produziram textos e foram reconhecidas como grandes intérpretes do folclore chileno. Destacamos aqui o trabalho de recompilação que Violeta realizou em Concepción no Chile no qual gravou um disco dedicado ao repertório de *cuecas* recompiladas em Concepción: *"La Cueca Presentada por Violeta Parra. El folklore de Chile Vol. III"*, lançado em 1959 pela *Odeon*. Nesse disco, além de apresentar comentários sobre seu trabalho e sobre as características das *cuecas* recompiladas, Violeta gravou 24 *cuecas* encontradas durante sua expedição por Concepción. Violeta ainda destaca que parte do seu sucesso se deu pela fidelidade que ela interpretava as músicas que aprendia em seu trabalho de recompilação, sem alterar uma vírgula ou um ponto (PARRA, 1961, apud GARCÍA, 2016, p.51).

Além de seu trabalho de investigação, interpretação e difusão do material encontrado, Violeta foi uma cantautora que estava totalmente imersa na cultura popular chilena. Acreditamos que seu trabalho de recompilar e interpretar o repertório tradicional foi uma influência muito intensa para ela compor parte de sua obra como as pinturas, bordados e especialmente suas canções e sua obra instrumental.

Durante o período em que Violeta estava atuando em Concepción ela lançou, em 1957, um disco instrumental chamado "*Composiciones para Guitarra".* Lançado pela gravadora Odeon, o álbum contém 6 faixas, quatro delas de composições para violão solo e duas composições para violão e flauta. Neste disco destacamos as duas *Anticuecas* que fazem parte de um ciclo de cinco peças. Até o momento da nossa pesquisa, consideramos que as outras três *Anticuecas* que compõem o ciclo foram gravadas posteriormente, no início dos anos 60. De acordo com Letelier (1967, p.110), as *Anticuecas* incorporaram elementos da *cueca* chilena, mas não são totalmente *cuecas*. O prefixo "*anti*", se refere também a uma paráfrase dos *Antipoemas*[203], do seu irmão Nicanor Parra. Diferente da *cueca* tradicional, as *Anticuecas* apresentam tonalidade aberta, incorporando modulações, cromatismo, atonalismo e o uso dos doze tons (MOLINARI, 1995, p.94).

A partir desse contexto, este trabalho se propõe a apresentar um panorama sobre as características musicais da *cueca* chilena tradicional através de uma análise da literatura. A partir disso, realizamos uma análise musical comparativa entre a *cueca "Como Enamoram los Huasos*[204]*"* presente no disco *Voces del Maule* de 1996, interpretada por Margot Loyola e a *Anticueca nº3* para violão solo, composta por Violeta Parra. Através dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo compreender as características musicais da *cueca* a partir de uma análise do repertório que colaborou para deixar essas características mais claras na obra de Violeta. A comparação entre uma *cueca* tradicional e uma *Anticueca nº3* tem como objetivo entender em que medida Violeta se mantém dentro da tradição e quais recursos ela utilizou para romper com os padrões de *cueca,* ou seja, quais elementos da *cueca* tradicional estão presentes na *Anticueca nº3* e quais recursos Violeta Parra utilizou para transformar sua música em algo novo tanto para a música chilena como para o repertório violonístico.

[203] A *Antipoesia* foi desenvolvida principalmente por Nicanor Parra na década de 50. Possui um teor de ruptura em relação à poesia tradicional. É caracterizada pelo uso da linguagem direta, informal, uso do humor e ditos populares, possui uma forma mais livre e é mais acessível ao público. Assume uma posição crítica em relação ao tradicionalismo.

[204] De acordo com Garrido (1976, p.66), o *huaso* é definido como todo homem campesino chileno, sem distinção de descendência ou função que desempenha. Também diz que o *huaso* é considerado um homem simples, às vezes analfabeto, ingênuo e rústico. Garrido, também apresenta a definição de Rodolfo Lenz que caracteriza o *huaso* como campesino chileno agricultor ou vaqueiro, ou seja, todo homem do povo baixo que não é trabalhador ou artesão da cidade. Para Garrido (1976, p.67-68), o feminino de *huaso* é a *china,* se refere a mulher do povo baixo e plebéia.

Usamos como materiais para esta análise o fonograma da canção *Como Enamoram los Huasos* (disco: *Voces del Maule*, Alerce, 1996) a partir da interpretação de Margot Loyola, e também o fonograma da própria interpretação da Violeta Parra da sua *Anticueca nº3* (disco: *Composiciones para guitarra*, *Warner Music Chile*, 1999), ambas gravações estão disponíveis no *Youtube.* Além das referências fonográficas, utilizamos a transcrição em partitura de "*Como Enamoram los Huasos"* e a breve análise da estrutura musical dessa *cueca,* presente no livro: *La Cueca: Danza de la Vida y de la Muerte,* de Margot Loyola Palacios e Osvaldo Cádiz Valenzuela publicado em 2010 e também a transcrição da *Anticueca nº3* presente no livro: *Violeta Parra composiciones para guitarra,* publicado em 1993 pela Fundação Violeta Parra, cujo trabalho de transcrição foi realizado por um grupo de pessoas através das gravações deixadas por Violeta.

Características musicais da *Cueca* Chilena

Violeta Parra, em seu disco *La cueca presentada por Violeta Parra*, interpreta 24 *cuecas* que foram recompiladas durante o período em que a artista esteve em *Concepción* (1957 e 1958), além dessas canções, esse disco nos oferece um material precioso especialmente pelos relatos que a compositora apresenta entre as canções, no qual ela fala sobre o contexto onde essas músicas foram recompiladas, além de explicitar algumas características da *cueca*. O próprio disco físico contém informações que são úteis para nós, pois ele apresenta um encarte que foi escrito por Luis Gaston Soublette[205], a partir de informações que foram fornecidas por Violeta. Nesses materiais, Violeta diz que a *cueca* chilena apresenta diversas variações e, até o momento da produção desse disco, ela encontrou quatro tipos de *cueca*: a *Cueca común*; a *Cueca valseada,* que se dança em passos de valsa e é perfeita quando 4 duplas se cruzam de forma diagonal durante o baile; a *Cueca Larga*, que tem uma grande quantidade de estrofes que se intercalam depois da terceira *cuarteta*, que se canta nas festas onde os bailarinos geralmente se consideram os melhores; e, por último, a *Cueca del Balance,* que se canta quando a festa começa a decair. A cantora menciona o nome das pessoas nos versos da *cueca,* obrigando-as moralmente a participar do baile (PARRA, 1959). Cada um desses tipos de *cueca* apresenta

[205] Luis Gaston Soublette trabalhou com Violeta em algumas expedições e transcreveu em partitura algumas das canções recompiladas. Além disso, gravou junto com Violeta duas músicas no disco "*Composiciones para Guitarra"* publicado em 1957 pela *Odeón.* Soublette tocou flauta nas músicas: "El Joven Sergio" e "*Travessuras*".

características específicas, contextos sociais diferentes onde elas ocorrem, e também variações na forma que ela é dançada. Para cada um desses estilos caberia um estudo musical e etnomusicológico. Neste trabalho, entretanto, nos limitamos apenas às características musicais da *cueca* denominada por Violeta de *cueca común.*

A *cueca* tem uma forma musical muito específica em relação à construção dos seus versos, e isso implica diretamente na forma que a dança se desenvolverá. Garrido (1976, p.107) relata que o esquema métrico clássico da *cueca* é constituído por 14 versos. Dentro dessa estrutura há três divisões: a primeira delas pode ser chamada de *copla, redondilla* ou *cuarteta,* que possui quatro versos que variam de sete a oito sílabas em cada verso. Palacios e Valenzuela (2010, p.114) acrescentam que a *cuarteta* se classifica de acordo com a rima de seus versos, o mais usual é quando o verso 2 rima com o verso 4, então recebe o nome de *copla.* Quando o verso 1 rima com o 4 e o 2 rima com o verso 3, recebe o nome de *redondilla,* e quando o verso 1 rima com o 3 e o verso 2 rima com o verso 4, se chama *cuarteta.* A segunda parte é a *seguidilla,* que possui oito versos com quantidade de sílabas mais variadas (geralmente versos de 7 e 5 sílabas). Palacios e Valenzuela (2010, p.114), apontam que do verso 5 ao 12 corresponde a *seguidilla*. Nela, geralmente o verso 5 é a repetição do 4 com o acréscimo de algumas palavras que os autores chamam de *agregado,* para completar o número de sílabas dessa estrutura de versos. Por último, a *cueca* é finalizada com o *estrambote* ou *remate,* com dois versos de 7 e 5 sílabas que rimam entre si. A temática do *remate* pode ser próprio de cada *cueca,* mas também há remates com temáticas que se repetem entre as *cuecas* e que não necessariamente precisam ter conexão com as partes anteriores. Garrido (1976, p.115-117), acrescenta que esse modelo estrófico e o esquema métrico são uma referência que podem apresentar variações para se ajustar a melodia musical e podem aumentar para permitir que a coreografia se desenvolva completamente.

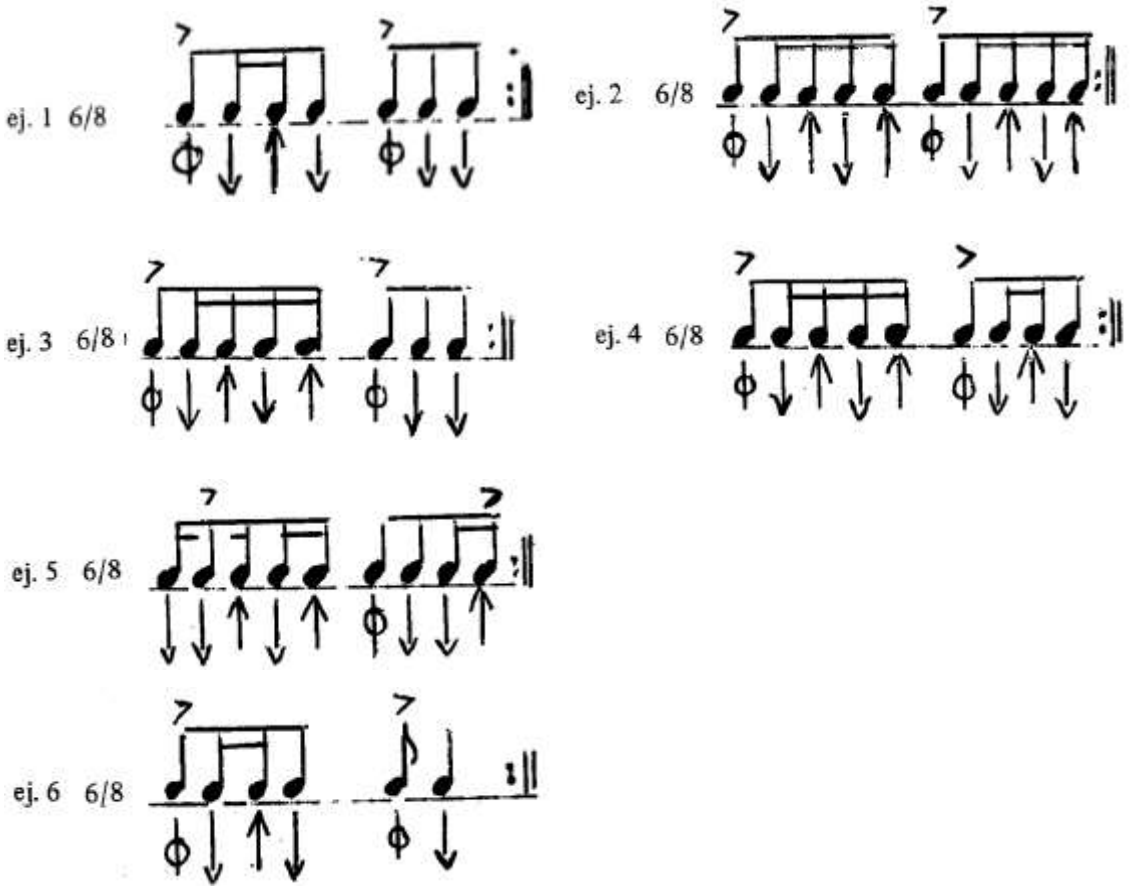
A primeira parte chamada de *cuarteta* pode apresentar as seguintes formas de repetições em relação aos versos: 1-1-2-2-3-4-1 ou 1-1-2-3–4-1 e também 1-2-2-3-4-1. A *seguidilla***,** que geralmente é organizada dessa forma: 5-6-7-8-5-6-9-10-11-12. E *o estrambote* ou *remate*, com 2 versos 13 e 14, não sofre modificações.

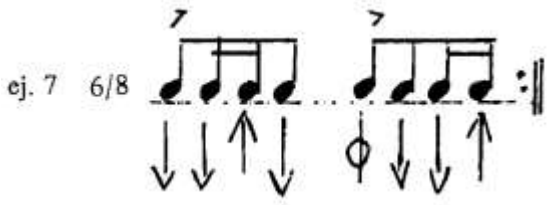
Os *agregados,* que nos referimos anteriormente, também são conhecidos como *ripios,* que de acordo com Ortega (1983**,** p.30), se tratam de algumas palavras que são recorrentes nos versos de *cueca* e tem como função aumentar o número de sílabas em

alguns versos para que se enquadre melhor na frase melódica, ou seja, seu uso está subordinado a melodia. O autor apresenta alguns exemplos de *ripios* que aparecem com frequência na *cueca: "mi vida" , "sí, ay, ay, ay","la vida";" caramba", "allá va","ahora", "síseñora", "morena del alma", "zambita", "morena", "zamba", "ay liray", "rosa", "rosita", etc.*

Ritmicamente a *cueca* possui uma característica muito comum em outros ritmos musicais latinoamericanos. Ela pode ser interpretada como uma métrica ternária de 3/4 ou binária de 6/8, essas duas pulsações podem coexistir na *cueca.* Garrido (1976, p.129), reforça que essas duas métricas que ocorrem na *cueca* geram uma textura rítmica intrincada. Ortega (1983, p.35), ainda transcreve sete esquemas rítmicos que são comuns no acompanhamento da *cueca* no violão e também alguns exemplos de como os dançarinos ou o público podem acompanhar a *cueca* através de palmas. Ver figura 1 e 2:

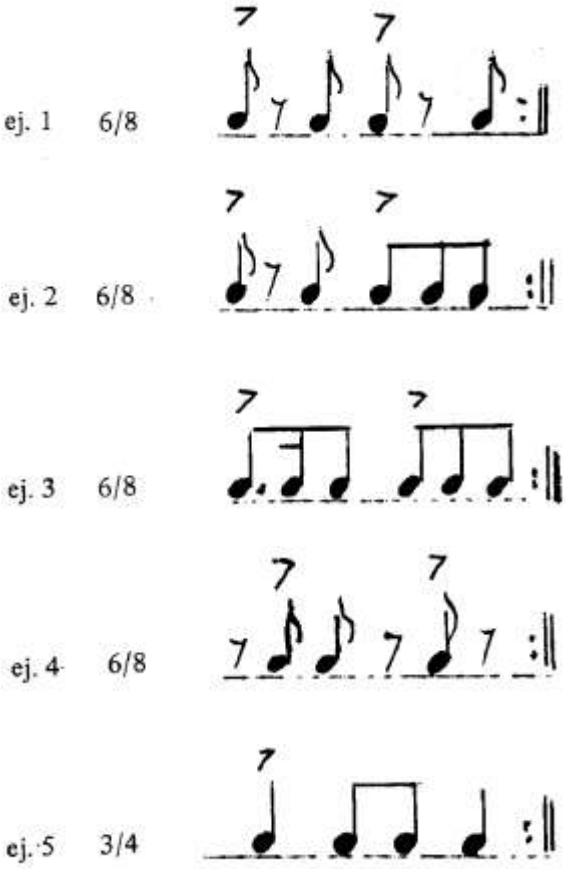
Figura 1. Algumas formas de acompanhamento da *cueca* no violão.





(ORTEGA, 1983, p.35)

Figura 2. Algumas figuras rítmicas que o público ou os dançarinos podem fazer junto com a música.



(ORTEGA, 1983, p.35)

Em relação a sua organização melódica, a *cueca* comum é construída a partir da escala maior (PALACIOS e VALENZUELA, 2010, p.121). Os mesmos autores relatam que há repetições dessas sequências melódicas que apontam para uma periodicidade, mas nessas repetições há algumas variações. Além disso, a melodia é construída a partir de graus conjuntos, com intervalos que frequentemente não ultrapassam uma quinta. As

melodias são aplicáveis a diferentes textos e vice-versa. A harmonia da *cueca* geralmente é simples e favorece o uso de cadências do I e V graus do campo harmônico maior e, as vezes, o uso do IV grau, ou seja, as funções harmônicas de tônica (I), dominante (V7) e subdominante (IV). Garrido (1976, p.129) diz que é muito comum as *cuecas* terminarem no acorde de dominante (V7), gerando um efeito de suspensão. A quantidade de compassos da cueca comum varia de 44 a 56 compassos, sendo a mais comum de 48 compassos.

Em relação à forma musical, a *cueca* geralmente começa com uma introdução instrumental e a dança de fato começa quando o canto se inicia. Palacios e Valenzuela (2010, p.121) relatam que a forma melódica mais comum é *a-b-b*. Ortega (1983, p.32), reitera esse argumento afirmando que a forma musical da *cueca* é composta por um único período, formado por duas frases musicais "a"e "b", cada frase é composta por duas semi frases de quatro compassos e cada frase melódica corresponde a um verso da *cuarteta* acompanhado do *ripio.* Na *seguidilla* e no *remate,* dois versos mais o *ripio* formam uma frase. Geralmente as *cuecas* terminam com a melodia "*a*".

A *cueca* possui uma instrumentação que pode variar. Ortega (1983, p.32) diz que o violão possui protagonismo em relação ao acompanhamento da *cueca* e na sua execução utiliza-se principalmente a técnica do rasgueado. Além da afinação tradicional, existem outras maneiras de se afinar o violão que se chama *guitarra traspuesta,* que possui uma gama muito variada de nomes e possibilidades. No encarte do disco "*La cueca presentada por Violeta Parra*", podemos encontrar alguns exemplos de afinações.

Além do violão é comum encontrarmos outros instrumentos de cordas, entre eles a harpa, charango e guitarrón. A *cueca* também pode ser acompanhada por instrumentos de percussão como tormento, pandeiro hexagonal e bombo. Às vezes o piano e o acordeão podem aparecer além de outros instrumentos.

Em seu contexto tradicional a *cueca* apresenta uma forma bem específica de se cantar. Valdés e Fuenzalida (1994, p.52-54), afirmam que a voz do canto tem um tom meio gritado e melismático, às vezes similar aos pregões que ocorrem pelas ruas. Garrido (1976, p.81) aponta que as cantoras cantam com vozes bem agudas utilizando a voz de cabeça, um canto "grave" seria considerado feio, além disso, geralmente as cantoras são também instrumentistas. Tradicionalmente, a *cueca* é cantada preferencialmente por mulheres. O canto individual da cantora acompanhado de seu violão permanece atual até

hoje. Quando se canta a duas vozes, a segunda voz canta uma terça abaixo (PALACIOS e VALENZUELA, 2010, p.36 e 122). De acordo com Violeta Parra (1959) as cantoras da província de Concepción tem a voz alta e nasal, algumas tem até voz gutural, e todas cantam arrastando a voz de nota a nota e fazendo glissandos.

Análise comparativa entre cueca "Como Enamoran los Huasos" e Anticueca nº3 de Violeta Parra

Assim como Violeta Parra realizou um trabalho como intérprete e pesquisadora da música chilena, Margot Loyola também realizou um trabalho etnográfico muito importante e foi uma intérprete de destaque. Violeta Parra inclusive prezava pela fidelidade na interpretação do folclore, ela acreditava que a única intérprete verdadeira era Margot Loyola que interpretava o folclore de forma fiel. Violeta também tinha uma relação com Margot, isso fica claro uma entrevista que Violeta deu para a revista *Vuelo,* de Buenos Aires em 1962:

> Alguna otra persona dentro de la cultura chilena se dedica a ese trabajo de recopilación?- Sí, mi comadre Margot Loyola. Ella comenzó antes que yo, pero hay una diferencia en nuestros trabajos. Yo recogí la que ella no apreció del todo. Ella es mujer de ciudad urbanizada. Yo le doy mayor importancia a la expresión legítima del pueblo. (PARRA, 1962, apud GARCÍA, 2016, p.58).

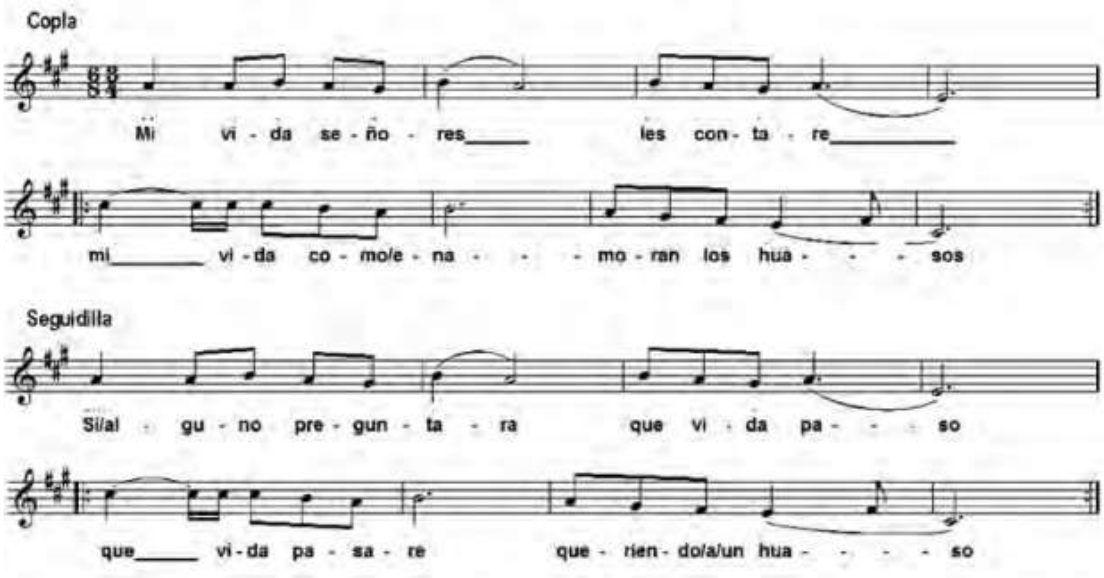
Neste capítulo apresentaremos uma análise comparativa entre uma *cueca* tradicional do repertório e uma *Anticueca nº 3* de Violeta Parra. A *cueca* que escolhemos se chama *"Como Enamoran los Husos"*, que se trata de uma *cueca* que foi interpretada por Margot Loyola no seu disco *"Voces del Maule"*, gravado em 1996 pela Alerce. Essa *cueca* foi registrada pelas *Hermanas Urtubia,* em *Colbún* em 1967.

Além dessa *cueca,* Palacios e Valenzuela (2010), apresentam uma série de *cuecas* no livro *"La cueca danza de la vida y la muerte"* que foram transcritas para a partitura**.** Nesta obra, os autores levantam uma questão que é importante sobre os trabalhos de transcrição na música popular: essas transcrições foram uma tentativa de formular o princípio de organização musical da *cueca.* A música de tradição oral não necessita de escrita, eles transcreveram essas *cuecas* no pentagrama para conduzir uma apreciação mais objetiva sobre os elementos que fazem parte da *cueca.* O universo sonoro da *cueca,* assim como de outras músicas de tradição oral são muito complexos e a

partitura não é capaz de transmitir todas suas nuances, a transcrição corresponde apenas a uma aproximação (PALACIOS e VALENZUELA, 2010, p.120). Por esse motivo, neste trabalho recorremos sempre às gravações para compreender melhor esse universo, as transcrições são uma ferramenta importante para a análise, mas não são a única fonte.

Em Palacios e Valenzuela (2010, p.254), acessamos a transcrição dessa música e, além da partitura, os autores também apresentam uma breve análise estrutural dessa *cueca.* Através dessa análise fica evidente as características musicais da *cueca* que descrevemos no capítulo anterior.

Figura 3: transcrição da *cueca "Como Enamoran Los Huasos"*



(PALACIOS e VALENZUELA, 2010, p.254)

Nessa transcrição há apenas 4 sistemas com duas linhas melódicas diferentes, pois ao longo dos versos essas melodias vão se repetindo. No primeiro e terceiro sistemas temos a melodia que chamamos de "a" e no segundo e quarto sistemas temos a melodia que chamamos de "b".

Figura 4: Letra e divisão dos versos da canção

		RIPIOS	TEXTO
	1.	Mi Vida,	Señores les contaré
	2.	Mi Vida,	Como enamoran los huasos
a)	3.	Mi Vida,	Se suben arriba del cerro
	4.	Mi Vida,	Y empiezan a peñascazos
	5.		Si alguno preguntara
	6.		Que vida paso
	7.		Que vida pasaré
b)	8.		Queriendo a un huaso
	9.		Queriendo a un huaso, sí
	10.		De la montaña
	11.		De esos que parten leña
	12.		Tarde y mañana
c)			
	13.		Yo quiero carbonero
	14.		Por el me muero

(PALACIOS e VALENZUELA, 2010, p.254)
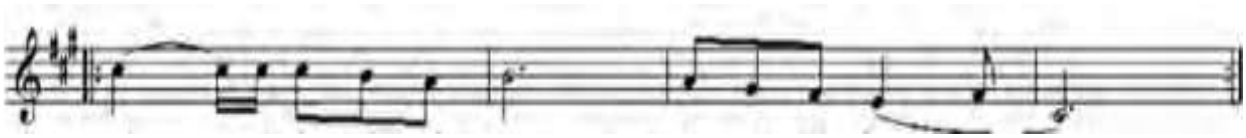
Palacios e Valenzuela (2010, p.254), apontam que essa *cueca* tem no total 52 compassos. A primeira parte da canção consiste em uma *copla* com 24 compassos com a seguinte estrutura de versos: 1 - 2 - 2 - 3 - 4 - 1 e com a forma melódica: a-b-b-a-b-b. A primeira parte recebe o nome de *copla* porque o verso 2 rima com o 4. A *seguidilla* também possui 24 compassos, sua estrutura de versos é a seguinte: 5 - 6 - 7 - 8 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 -12 - 11 -12 e sua forma melódica é igual a *copla* (a-b-b-a-b-b), com a diferença de que cada linha melódica possui dois versos da *seguidilla,* enquanto na *copla*, cada verso corresponde a uma parte da melodia (a ou b). E a parte final, o *remate,* possui 4 compassos com a estrutura de versos em 13 e 14, e a música se conclui com a melodia "a", que termina na nota correspondente ao quinto grau da tonalidade (nesse caso, é a nota Mi), que dá a sensação de suspensão, uma característica muito comum em *cuecas.* Ver figuras 5 e 6, que correspondem às linhas melódicas de "a" e "b".

Figura 5: melodia "a".



(PALACIOS e VALENZUELA, 2010, p.254)

Figura 6: melodia "b".



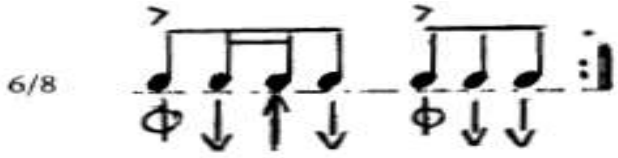
(PALACIOS e VALENZUELA, 2010, p.254)

A partir dessa transcrição, percebemos que a melodia dessa *cueca* é construída majoritariamente por notas de graus conjuntos. No "a" temos apenas um intervalo de terça menor ascendente e de quarta justa descendente. Na transição da melodia de "a" para "b", temos o maior salto melódico presente nessa canção, que é de uma sexta maior entre as notas Mi e Dó#. Na melodia "b" a ideia de graus conjuntos permanece e temos um salto apenas no final da frase de (Fá# para Dó#), que consiste em um intervalo de quarta justa descendente.

Ao compararmos a transcrição com a gravação dessa canção interpretada por Margot Loyola, percebemos que a cantora toca a música em Sib maior. A harmonia dessa *cueca* corresponde ao I (Bb) - V (F) e IV(Eb) graus do campo harmônico de Si bemol maior, ou seja, correspondem às funções harmônicas de tônica, dominante e subdominante, mas a sequência não ocorre necessariamente nessa ordem. Além dos 52 compassos que são contados a partir do início dos versos, a interpretação de Margot Loyola possui uma introdução com 13 compassos que ficam se alternando entre as funções harmônicas de I- V, dois compassos em cada acorde.

No acompanhamento dessa canção a partir da interpretação de Margot Loyola, podemos escutar o violão e um instrumento de percussão que mantém o mesmo acompanhamento do início até o final, ambos instrumentos fazem a mesma célula rítmica. No acompanhamento do violão, identificamos a seguinte maneira de se tocar:

Figura 7: Acompanhamento do violão.
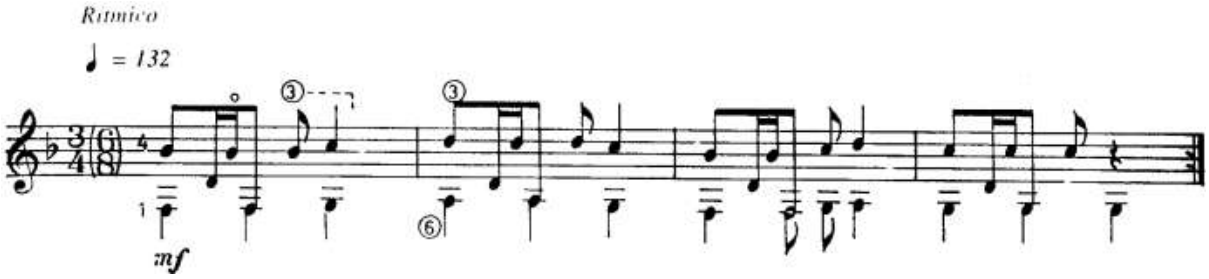


(ORTEGA, 1983, p.35)

Na *Anticueca nº3* de Violeta Parra, seu primeiro contraste em relação a canção que analisamos, é que se trata de uma música instrumental feita para violão solo. Em "*Como Enamoran los Huasos",* o violão mantém durante toda a música um único ritmo e uma técnica de acompanhamento que é o rasgueado[206]. Enquanto na *Anticueca nº3,* há uma variedade maior de técnica de mão direita e de movimentação na mão esquerda. Violeta, nessa composição, explorou uma grande tessitura no violão, desde a região mais grave, usando as últimas cordas nas primeiras posições e chega até a corda mais aguda na 12º casa do violão. Para além da técnica violonística, as questões da estrutura musical dessa música são contrastantes em relação à música que analisamos anteriormente.

Começando pela organização da estrutura musical, a *cueca* possui três partes em relação à organização dos versos. Na gravação que usamos como referência em "*Como Enamoran los Huasos",* a música tem duração total de 1,47 minutos, enquanto a *Anticueca nº3* interpretada pela própria Violeta Parra, tem duração de 2,46 minutos e 88 compassos. A forma musical dessa composição é a seguinte: A - B - C - A, ou seja, possui três seções contrastantes entre si e ela se encerra com a repetição da parte "A". Diferente da canção que analisamos que soa de maneira mais uniforme com apenas duas melodias diferentes. Outro aspecto sonoro diferente entre as duas músicas, é que a canção possui uma mesma intensidade sonora e uma rítmica muito constante, enquanto na *Anticueca nº3,* Violeta propõe diversas nuances de dinâmica em sua interpretação. Segue abaixo a figura 8, com a primeira frase da parte "A" da *Anticueca nº3:*

[206] O rasgueado é uma técnica de violão usada para realizar padrões rítmicos e geralmente ocorre como acompanhamento. É uma técnica de mão direita que consiste em executar um padrão rítmico tocando várias cordas do violão ao mesmo tempo

Figura 8: Compassos 1 ao 4.



Fundação Violeta Parra (1993, p.45)

Observamos alguns pontos semelhantes em relação a "*Como Enamoran los Huasos".* O primeiro deles, é em relação a escrita da fórmula de compasso que pode ser 3/4 ou 6/8, ambas métricas coexistem nessas duas composições e é uma característica da *cueca*. Em relação a figura rítmica, a *Anticueca nº3* possui uma pequena variação rítmica em relação ao acompanhamento de "*Como Enamoran los Huasos".* Na canção o acompanhamento possui 3 colcheias no segundo tempo do 6/8, enquanto nesse trecho da *Anticueca* o segundo tempo do 6/8 possui uma colcheia e uma semínima, essa figura rítmica está presente no exemplo 6 da figura 1 do capítulo anterior. Observamos que há um paralelo entre a rítmica do acompanhamento do violão em relação ao dedilhado da mão direita presente nesta *Anticueca.* Outro aspecto semelhante é em relação à construção fraseológica. A melodia "a" e "b" de "*Como Enamoran los Huasos"* possui quatro compassos em cada. As frases da seção "A" e "B" da *Anticueca* também são feitas dentro quatro compassos, com exceção da frase 12 da parte "B" que possui 8 compassos e que veremos mais adiante.

Algo diferente em relação à *cueca* e que Violeta Parra explorou nessa e nas outras *Anticuecas*, é o uso dos intervalos na melodia. Na parte **A**, temos duas vozes que se movimentam de forma paralela. O intervalo usual da *cueca* são de terças paralelas, e nesse trecho Violeta usa um intervalo de décima primeira paralela (notas Fá e Sib da oitava acima), mas é interessante que o movimento melódico dessas duas vozes se dá através de graus conjuntos, semelhante a melodia de "*Como Enamoran los Huasos".*

Na seção "A" da *Anticueca nº3,* observamos quatro melodias diferentes, que é igual à quantidade de versos para a primeira parte da *cueca,* ou seja, a *copla,* a *cuarteta*

ou *redondilla.* A ordem dessas frases com quatro compassos em cada uma será a seguinte nesta *Anticueca*: 1- 1- 2- 3- 4- 4- 1.

Nas frases 2 - 3 e 4 da seção "A" da *Anticueca,* as duas vozes apresentam o intervalo de décima paralela, mas o movimento melódico continua se desenvolvendo em graus conjuntos. Ver exemplo da figura 9 correspondente à frase 2 da parte "A". Ocorre a mesma concepção nas frases 3 e 4, mas na frase 4, o movimento melódico é descendente e ocorre alguns saltos na melodia. A seção "A" da *Anticueca nº3* termina no compasso 20.
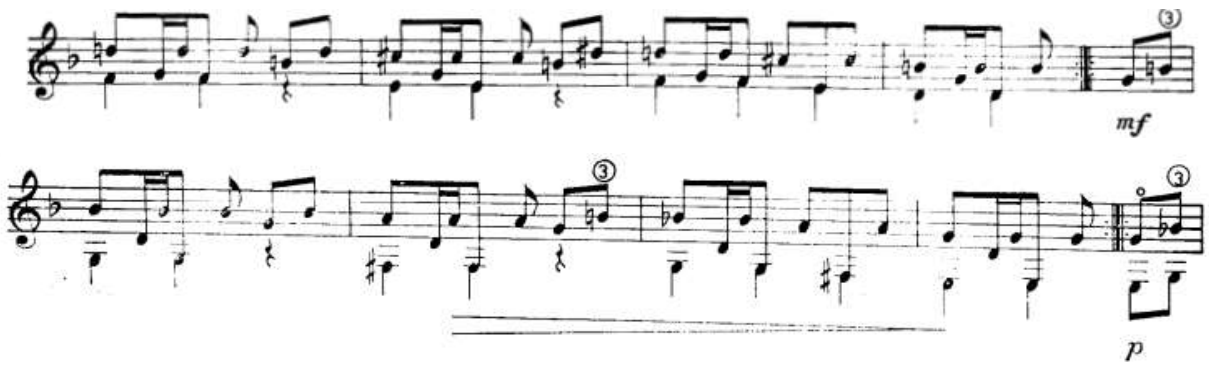
Figura 9. Compassos 5 ao 8 da *Anticueca nº3*, correspondente à frase 2 da parte A.



Fundação Violeta Parra (1993, p.45).

A parte "B" da *Anticueca nº3,* possui uma estrutura musical separada também por quatro frases. A frase 5 - 6 e 7, possuem quatro compassos em cada, e a frase 8 possui 8 compassos. Em toda essa sessão "B", a frase tem início em anacruse, ou seja, se inicia no final do compasso da frase anterior. Ver figura 10 que se refere à frase 6 e 7 da parte "B".

Figura 10. Compassos 25 ao 32, correspondente à frase 6 e 7 da parte B.



Fundação Violeta Parra (1993, p.46).
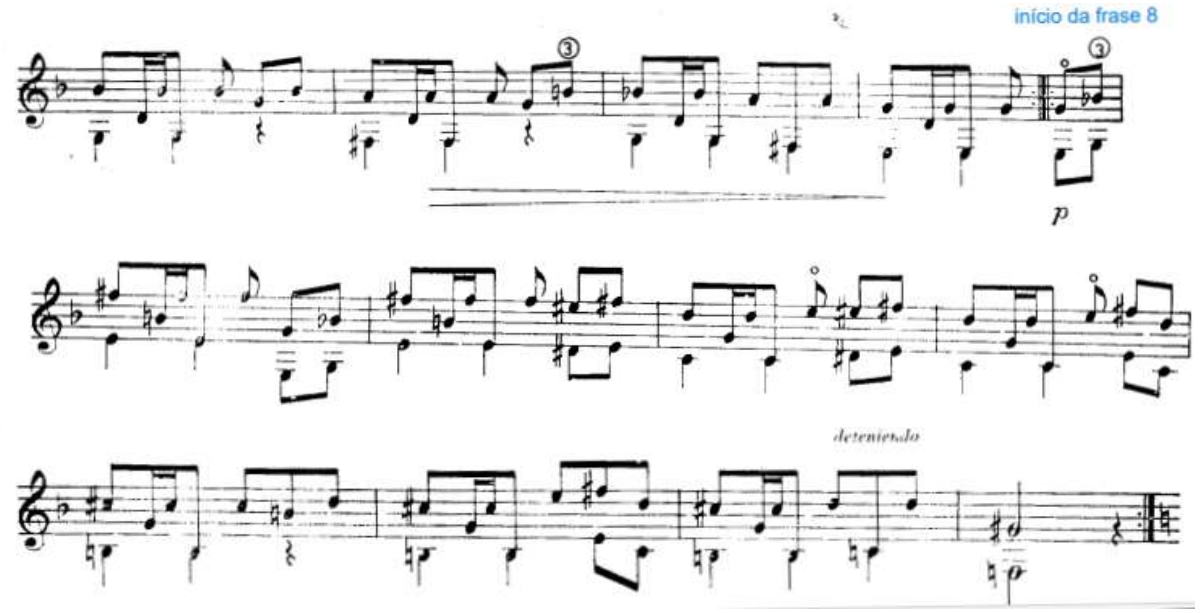
Na parte “B”, observamos que a voz mais aguda tem maior destaque e mais movimento em relação à voz grave e ao acompanhamento. A melodia na voz mais aguda apresenta o mesmo movimento intervalar nas frases 5 - 6 e 7 de “B”, que consiste em intervalos de terça maior e menor, segunda maior e menor, movimento cromático e por graus conjuntos. Essas três frases são marcadas pelo uso de cordas soltas e presas no violão na melodia principal da voz mais aguda. No caso da frase 5 é a nota Mi que corresponde à primeira corda solta. Na frase 6 é a nota Si, que corresponde à segunda corda solta. Na frase 7, é a nota Sol, que corresponde à terceira corda solta do violão. Além dessas melodias com o uso de cordas soltas e presas, Violeta usa cordas soltas no acompanhamento. Essa característica é muito idiomática do violão e Violeta explora muito esse idiomatismo[207] nesse ciclo de peças.

Nas frases 5 e 6 do “B”, o baixo faz um intervalo de sexta maior em relação a melodia. Enquanto na frase 7 do “B”, o baixo faz um intervalo de décima menor em relação a melodia.

Na frase 8 do “B” também temos duas vozes que paralelamente fazem intervalos de décima menor e nona maior. A melodia nessa frase é repleta de grandes saltos intervalares (terças menores, sextas menores e maiores, sétima maior descendente, etc). Ver figura 11 que corresponde a frase 8 de “B”.

[207] Para Kreutz (2014, p.105) separa o idiomatismo em composicional e instrumental. O idiomatismo composicional se refere a linguagem do compositor enquanto o idiomatismo instrumental, se relaciona com às possibilidades técnicas e expressivas de determinado instrumento ou voz. O autor também aponta que o idiomatismo instrumental pode ser uma característica que integra a linguagem particular do compositor. O idiomatismo instrumental apresenta especificidades inerentes de um instrumento como: técnicas específicas de execução, possibilidades físicas e mecânicas, nível de dificuldades e exequibilidades, conhecimento de obras relevantes para o instrumento, recursos expressivos, etc.

Figura 11. Frase 8 da parte "B", tem início no compasso 32 onde está escrito "início da frase 8" e vai até o compasso 40.



Fundação Violeta Parra (1993, p.46)

Uma similaridade na parte "B" da *Anticueca* em relação a *cueca* "*Como Enamoran los Huasos"* é que nesse trecho, é usada a mesma célula rítmica do acompanhamento da canção. As frases do "B", vão apresentar a seguinte repetição: 5 - 5 - 6 - 6 - 7 - 7 - 8 - 8. Essa seção tem início no compasso 21 e vai até o 40. Na interpretação de Violeta, esse trecho é marcado por diversos contrastes dinâmicos e alterações no andamento, elemento que não acontece com a *cueca* tradicional. Além dessas nuances interpretativas que fazem parte da composição, as melodias, marcadas por intervalos menores, geram uma sonoridade muito diferente da *cueca* que é construída dentro da escala maior. Observamos ideias ainda mais contrastantes em relação à seção "C" da *Anticueca nº3.*

A parte "C" é a seção mais longa da peça, ela tem início no compasso 41 e vai até o 72. Interpretamos essa seção a partir de 4 frases musicais, assim como nas outras seções da peça. Porém, nessa parte, cada frase apresenta um número irregular de compassos. A frase 9 possui 11 compassos, a frase 10 também possui 11 compassos, a frase 11 possui 6 compassos e a frase 12 possui 4 compassos. Seu padrão de repetições de frases é o seguinte: 9- 10- 11- 11- 12. Este trecho todo apresenta uma característica idiomática altamente violonística: a compositora monta uma posição de mão esquerda

que começa na casa 11 e 12 do violão e essa mesma posição vai se deslocando até a primeira posição, em cada compasso ela muda de posição. Por essa razão as frases 9 e 10 de "C" apresentam 11 compassos, que é equivalente às mudanças de posição da mão esquerda, ou seja, passando por todos os tons. Na frase 9 ela faz um movimento melódico descendente, ou seja, do agudo em direção ao grave e na frase 10 ela faz movimento ascendente, do grave em direção ao agudo.

Figura 12. Início da sessão "C" e início da frase 9. Na imagem observamos os compassos 41 até 44.



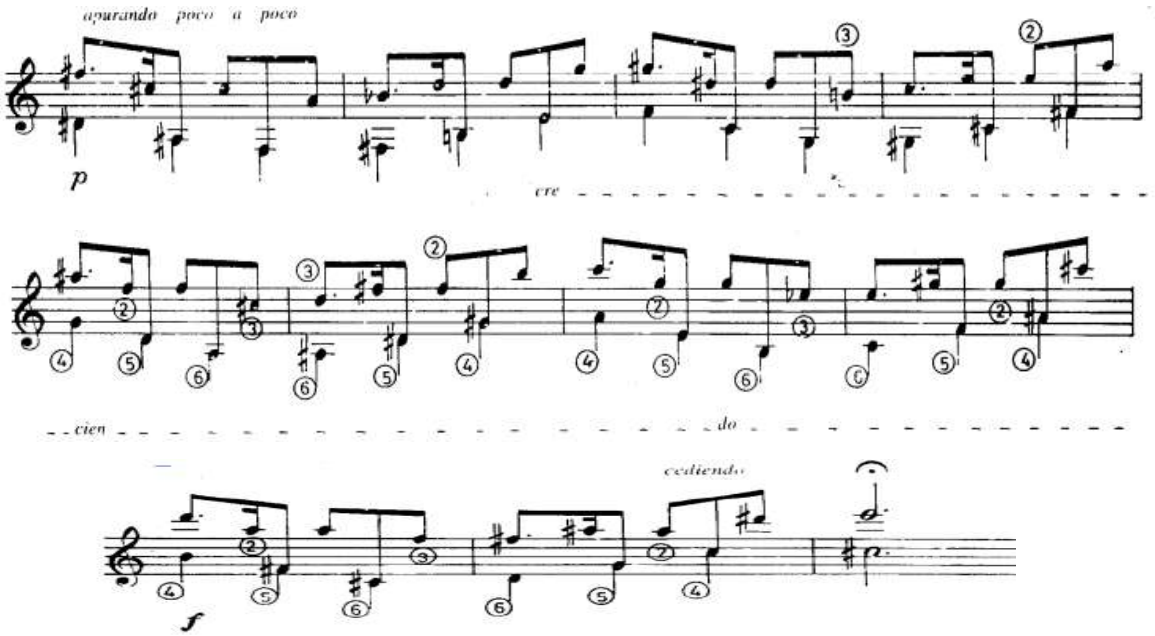
Fundação Violeta Parra (1993, p.47)

Esse trecho também possui duas vozes, uma mais aguda realizada nas três primeiras cordas do violão e outra nos baixos utilizando as três últimas cordas do violão. Ambas melodias apresentam movimento ascendente e descendente que se alternam a cada compasso. Algo interessante de notarmos é que a melodia dos baixos fazem saltos de quarta justa, isso demonstra o uso da afinação[208] natural do instrumento como elemento musical. Na voz mais aguda percebemos esse mesmo elemento: intervalos de terça maior e quarta justa, referente a afinação padrão do violão. Esse movimento melódico vai se desenvolvendo na frase 9 do "C" até chegar na primeira posição do violão. Observamos na transcrição que a intensidade sonora da frase é um elemento que faz parte da idéia composicional.

Na frase 10 de "C", ocorre o movimento inverso: a frase tem início na primeira posição do violão, ou seja, em uma região mais grave e vai se deslocando até chegar na nota Mi da décima segunda casa do violão. Ver figura 13.

[208] A afinação padrão do violão é a seguinte: 1º corda Mi, 2º corda Si, 3º corda Sol, 4º corda Ré, 5º corda Lá e 6º corda Mi. Ocorrem intervalos de quarta justa entre quase todas as cordas, com exceção do intervalo entre a 3º e 2º cordas que resultam em uma terça maior.
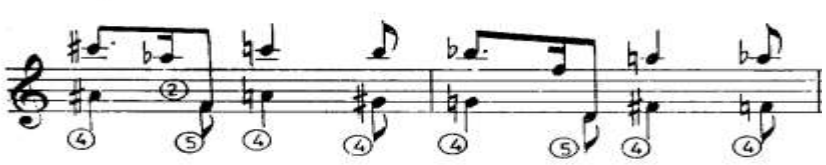
Figura 13. Frase 10 da parte "C". Tem início no compasso 52 e vai até o 62.



Fundação Violeta Parra (1993, p.47)

A parte "C" como um todo, apresenta muitos contrastes. Tem início com a dinâmica *pianíssimo* e se conclui com um *fortíssimo,* explorando toda potencialidade de projeção sonora do violão. Além disso, há uma agógica em relação a interpretação do tempo, que vai *acelerando* e *cedendo.* Observamos que nas frases 9 e 10 de "C", Violeta usou outra variação do ritmo da *cueca.* Na frase 11 da parte "C", Violeta acrescenta ainda outra mudança rítmica e essa é a última vez que a compositora apresenta uma nova ideia rítmica na *Anticueca nº3*. Ver figura 14.
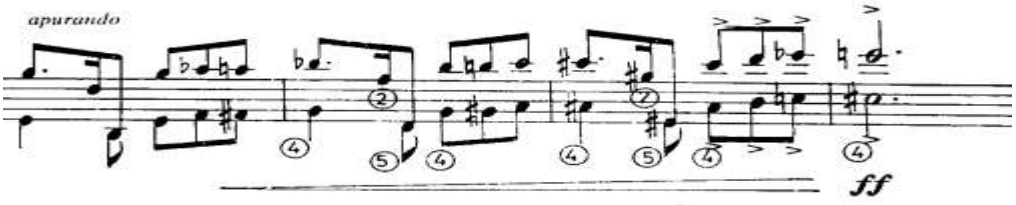
Figura 14. Compassos 64 e 65 da frase 11 da parte "C".



Fundação Violeta Parra (1993, p.47)

Na frase 12 da parte “C”, Violeta retoma a ideia rítmica do início da parte “C”, o material melódico continua sendo cromático, porém as vozes apresentam movimentos de décimas menores paralelas. Ver figura 15.

Figura 15. Referente a frase 12 da parte “C”. Compassos 69 até o 72.



Fundação Violeta Parra (1993, p.48)

Consideramos essa frase, o ápice da *Anticueca nº3,* pois é o trecho mais forte e agudo da melodia. As últimas notas são muito marcadas e além disso a frase deve ser desenvolvida com ritmo acelerado.

A *Anticueca nº3* se encerra com a repetição da parte “A” com a seguinte fraseologia: 1- 2- 3- 4- 4, que tem início no compasso 73 e vai até o 88. Nesse trecho final, a compositora retoma o espírito interpretativo que iniciou a música, com o ritmo *a tempo,* com o andamento mais calmo e com a intensidade mais fraca, o que é bastante contrastante com a parte “C” que ocorreu anteriormente.

Considerações Finais

Na *cueca “Como Enamoran los Huasos”* temos uma estrutura de 14 versos diferentes que são desenvolvidos a partir de duas melodias diferentes: “a” e “b”, dentro de um contexto sonoro que não há muita diversidade rítmica, melódica e harmônica. A diversidade maior que ocorre nessa canção é em relação ao desenvolvimento dos versos que são dispostos dentro da estrutura estrófica tradicional da *cueca:* 14 versos que são

separados pela *copla, seguidilla* e *remate.* Dentro dessa estrutura também ocorrem repetições entre esses versos. Já na *Anticueca nº3*, localizamos quatro partes contrastantes entre si, então nossa análise se deu a partir de três seções diferentes: A - B - C. Em cada uma dessas seções, localizamos quatro frases, ou seja, no total a peça possui 12 frases diferentes. Se compararmos com a estrutura de versos da *cueca,* tradicionalmente a *cueca* possui 14 versos e essa *Anticueca* possui 12 frases que são separadas em três sessões musicais diferentes, ou seja, para completar o sistema de versos usual da *cueca,* Violeta tinha que ter finalizado sua peça com mais 2 frases diferentes e não com a repetição integral da seção **A**. Uma semelhança é que nas seções **A** e **B**, Violeta constrói suas frases musicais dentro de 4 compassos com exceção da frase 8 de **B** que possui 8 compassos. A parte **C** é a mais contraste pois apresenta frases com tamanhos irregulares e é marcada por uma melodia cromática.

Além da organização da forma musical, Violeta rompeu com os padrões melódicos da *cueca*, sua música apresenta intervalos paralelos distantes como décimas primeiras, décimas menores, nonas, sextas menores, etc. O uso de intervalos menores e cromáticos dão uma certa melancolia e dissonância para sua música, que foge totalmente dos padrões da escala maior e da sonoridade da *cueca* tradicional. Além disso, o contraste de timbres, dinâmicas e andamentos também é um ponto que merece atenção na nossa análise comparativa pois no contexto das *Anticuecas,* fazem parte do discurso musical. Em "*Como Enamoram los Huasos",* as variações de timbre estão principalmente a cargo da voz, o acompanhamento apresenta uma certa uniformidade.

A parte rítmica é o ponto de maior convergência entre essas duas músicas. Violeta apresenta quatro variações diferentes da *cueca* chilena ao longo dessa peça, mas se mantém firme a rítmica da *cueca* tradicional, inclusive na seção **B,** a rítmica é a mesma do acompanhamento da canção que analisamos.

A *Anticueca nº3*, assim como as outras peças deste ciclo, que também merecem atenção, é um exemplo de como Violeta Parra realizou um diálogo entre a tradição da *cueca* e elementos da música de concerto do século XX, os quais, de certa maneira, a influenciaram na composição deste repertório.

Referências bibliográficas

GARCÍA, Marisol. *Violeta Parra en sus palabras: entrevistas (1954-1967).* Santiago, Chile. Catalonia, Periodismo UDC, 2016.

GARRIDO, Pablo. *Biografia de la Cueca.* 2º Edición revisada. Santiago, Chile. Editorial Nascimento, 1976.

KREUTZ, Thiago de Campos. *A música para violão solo de Edino Krieger*: um estudo do idiomatismo técnico instrumental e processos composicionais. Goiânia, Universidade Federal de Goiás Escola de Música e Artes Cênicas. Dissertação de Mestrado, 2014.

LETELIER, Afonso. In memoriam Violeta Parra. Chile, *Revista Musical Chilena*. p. 109-111, 1967.

MOLINARI, Olivia Concha. Violeta Parra, compositora. Chile, *Revista Musical Chilena,* nº183, p.71-106, 1995.

ORTEGA, Juan E. Perez. La Cueca, Danza Nacional de Chile. *AISTHESIS: Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*. Santiago, Chile. No. 16, Estética y folklore, p. 27-40. 1983.

PALACIOS, Margot Loyola; VALENZUELA, Osvaldo Cádiz. *La Cueca: Danza de la Vida y de la Muerte.* Valparaíso, Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2010.

VALDÉS, Samuel Claro; FUENZALIDA, Carmen Peña*. Chilena o Cueca Tradicional*. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1994.

VEGA, Carlos. La forma de la cueca chilena. Santiago, Chile, *Revista Musical Chilen*a, maio-junho, vol. 3, Nº 20-21, págs. 7-21, 1947.

Referências fonográficas e partituras

LOYOLA, Margot. Canção: *Como Enamoran los Huasos*. Disco: Voces del Maule. Chile. Gravadora Alerce. CD, CDAE 0266. 1996. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lDhVoCtTRHI Acesso em: 28/11/2024.

NORAMBUENA, Rodolfo, et al… *Violeta Parra composiciones para guitarra*. Santiago, Chile, Fundación Violeta Parra, 1993.

PARRA, Violeta. *Composiciones para guitarra.* Gravações caseiras feitas em 1961. Número de série: 857380701-5. Chile, Warner Music, 1999. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZAOD8xKD3XU&t=853s Acesso em: 30/04/2024.

PARRA, Violeta. *La Cueca Presentada por Violeta Parra. El Folklore de Chile. V.III.* Chile, Odeón. LDC-36038. 1959. Disponível em: https://discotecanacionalchile.blogspot.com/2022/05/la-cueca-presentada-por-violeta-parra.html Acesso em: 28/11/2024.

Co-criação de Valor na relação compositor-intérprete na elaboração de dois Rasqueados Cuiabanos

Fábio Cesar do Espírito Santo Cerqueira
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
f250031@dac.unicamp.br

Prof. Dr. Paulo Adriano Ronqui
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
pronqui@unicamp.br

Resumo. A literatura acadêmica brasileira contém importantes pesquisas sobre a colaboração musical entre compositores e intérpretes, no entanto, ainda carece de fundamentações teóricas com diferenciadas abordagens. Este trabalho tem como enfoque demonstrar e refletir sobre o processo composicional a partir da colaboração musical entre compositor/intérprete na elaboração de duas obras elaboradas em interação com os compositores Gunarwingrem Batista Morais Junior e Jader Evangelista Gonçalves. Para tanto, utilizou-se como fundamentação teórica os elementos e conceitos de *Co-criação de Valor* do autor Venkatram Ramaswamy. Ademais, elementos do jogo surrealista *cadavre exquis* também foi empregado como referencial teórico para essa prática co-criativa composicional. A pesquisa também utiliza o pressuposto metodológico da autoetnografia, uma vez que o autor está inserido como observador e próprio objeto de pesquisa. A colaboração musical resultou na elaboração das obras *Co-criação Nº 1*, para trompete solista e orquestra, e *Co-criação Nº 2*, para dois trompetes e um mocho. Ao longo da pesquisa foi possível demonstrar e verificar a aplicabilidade dos conceitos e elementos fundamentais para a *Co-criação de Valor* no âmbito composicional. É possível inferir que tal paradigma pode ser tomado como uma opção para fundamentar as relações interpessoais no processo colaborativo, visto que culminou na composição de duas obras que podem ser consideradas como importantes contribuições para o acréscimo do repertório brasileiro para trompete solista, principalmente por se tratar de composições inéditas voltadas para a música de concerto. Ademais, é valido destacar o ineditismo da aplicação deste paradigma no âmbito das colaborações musicais.

Palavras-chave: Colaboração Musical, *Co-criação de Valor*, *Cadavre Exquis* Musical, Composição Musical, Trompete.

Title. The Application Of Value Co-creation In The Composer/Performer Relationship And Cadavre Exquis In The Elaboration Of Two Musical Compositions

Abstratc. Brazilian academic literature contains important research on musical collaboration between composers and performers, however it still lacks theoretical foundations with different approaches. This work focuses on demonstrating and

reflecting on the compositional process based on the musical collaboration between composer/performer in the creation of two works created in collaboration with composers Gunarwingrem Batista Morais Junior and Jader Evangelista Gonçalves. To this end, the elements and concepts of *Value Co-creation* by author Venkatram Ramaswamy were used as a theoretical foundation, which served to study the interpersonal relationship between composers and performer. Furthermore, elements from the surrealist game *Cadavre Exquis* were also used as a theoretical reference for co-creative practice. The research also uses the methodological assumption of autoethnography, since the author is inserted as an observer and the object of research. The musical collaboration resulted in the creation of the works *Co-criação Nº 1*, for solo trumpet and orchestra, and *Co-criação Nº 2*, for two trumpets and an stool. Throughout the research it was possible to demonstrate and verify the applicability of the fundamental concepts and elements for Value Co-creation. It is possible to infer that this paradigm can be taken as another option to base interpersonal relationships in the collaborative process, as it culminated in the composition of two works that can be considered as important contributions to the addition of the brazilian repertoire for solo trumpet, mainly because they dealing with new compositions aimed at concert music. Furthermore, it is worth highlighting the novelty of applying this paradigm in the context of musical collaborations.

Keywords: Musical Collaboration, *Value Co-creation*, *Cadavre Exquis* Musical, Musical Composition, Trumpet.

Introdução

A literatura acadêmica brasileira contém importantes pesquisas sobre a colaboração entre compositores e intérpretes. Em busca bibliográfica abrangendo as duas últimas décadas foi possível encontrar as pesquisas de Fausto Bórem (1998), Sonia Ray (2001), Joana Monteiro Radicchi (2014), Rafael de Matos (2015), Pedro Azevedo (2017), Rafael Dias (2018), Adenilson Roberto Telles (2020) e Fábio Simão (2022) que investigaram a interação entre compositor/intérprete em colaboração musical.

Dentre as pesquisas encontradas foi possível notar que todas preservam, em comum, a relação tradicional nas colaborações compositor-intérprete onde o performer encomenda as obras e realiza sugestões que permanecem no âmbito das questões performáticas. Segundo Domenici (2010, p.1142) “apesar de várias parcerias serem amplamente conhecidas no mundo musical, muito pouco foi ou tem sido escrito sobre o assunto.” Portanto, as colaborações ainda carecem expandir e testar fundamentações teóricas com diferenciadas abordagens.

Assim, com o objetivo de auxiliar com o crescimento das interações o autor utilizou a ferramenta metodológica de interação “Co-criação de Valor” que carrega consigo conceitos e princípio que foram testados em outras áreas da ciência, mas não em

composição musical conservando em comum o elemento interação interpessoal entre os colaboradores.

Para além da Co-criação de Valor, utilizada como parâmetro na relação interpessoal dos colaboradores, o autor utilizou alguns elementos do jogo surrealista *Cadavre Exquis* como balizador para a interação prático composicional.

Diante disso, este artigo apresentará partes específicas do processo composicional das obras *Co-criação Nº 1* para trompete solista e orquestra, elaborada em colaboração entre o autor e o compositor Gunarwingrem Morais Junior[209] (1984), e *Co-criação Nº 2* para dois trompetes e um mocho, elaborada em colaboração entre o autor e o compositor Jader Gonçalves Evangelista[210] (1976), evidenciando de que maneira a fundamentação do modelo de "Co-criação de Valor" e o conceito do jogo surrealista *cadavre exquis* foram aplicados nesse processo de colaboração.

O pesquisador também utilizou como pressuposto metodológico a autoetnografia que "se caracteriza por uma escrita do 'eu' que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais" (FORTIN, 2009, p. 83). Dessa forma, a metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a pesquisa documental, bibliográfica e de campo na modalidade exploratória, utilizando como procedimento na coleta de dados, entrevistas, observação participante e análise de conteúdo descritos por MARCONI e LAKATOS (2003).

A presente pesquisa demonstra que é possível, e até necessário, que o intérprete possa avançar rumo a uma outra prática criativa, utilizando a inventividade desde o momento de definição da maneira de colaborar com outros atores musicais, de forma a

[209] Nascido e criado na cidade de Cuiabá – MT, iniciou seus estudos musicais no trombone aos 14 anos com o professor Jorival Moraes da OSUFMT. Nos anos seguintes participou das Oficinas de Música de Curitiba onde teve aulas com os renomados professores Radegundis Feitosa Nunes e Wagner Polistchuk. Em 2004, mudou-se para Tatuí/SP para estudar no Conservatório Técnico Dr. Carlos Gomes, onde teve orientação de Walter Azevedo e Alan Palma. Participou da Big Band Sam Jazz e continuou sua formação em oficinas de música, incluindo aulas com Raul de Souza e Sidney Borgani. Foi professor de trombone do Instituto Ciranda – Música e Cidadania e atuou como músico na Orquestra da Universidade Federal de Mato Grosso, Orquestra Ciranda Mundo e integrou a Banda Musical do Exército Brasileiro. Tem se dedicado à composição musical atuando principalmente na elaboração de obras regionais (As informações aqui apresentadas foram fornecidas pelo próprio compositor).

[210] Natural de Cuiabá – MT é músico trompetista, compositor, professor, arranjador, possui graduação em Licenciatura Musical, Bacharelado em Composição, Engenharia Ambiental e pós-graduação em Educação Musical. Desde 2009 é membro do Sexteto de Metais da Universidade Federal de Mato Grosso e componente da Orquestra Sinfônica da UFMT. É professor de trompete e trombone do Instituto Ciranda – Música e Cidadania (GONÇALVES, 2024).

produzir uma obra musical a partir de elementos e procedimentos metodológicos entrelaçados.

A seguir serão apresentados o conceito e elementos de Co-criação de Valor e do jogo surrealista *cadavre exquis* empregados nas colaborações desta pesquisa.

Co-criação de Valor

O termo Co-criação de Valor foi cunhado por Venkatram Ramaswamy, em seu livro "O futuro da Competição" lançado em 2004. O conceito principal do termo envolve a qualidade de relação entre o consumidor e a empresa onde a relação passa de um nível de customização do produto, como acontece em colaborações musicais onde o performer permanece restrito a realizar sugestões de cunho performático na elaboração da obra, e passa a um nível de personalização da obra, atuando também no âmbito da criatividade composicional. Assim, o intérprete pode atuar em um nível mais profundo de engajamento envolvendo-se na sua elaboração. O valor obtido em decorrência dessa experiência está contido exatamente na possibilidade de atuar ativamente no processo de criação da própria experiência de manipulação dos elementos composicionais.

Ainda que o intérprete não possua profundos conhecimentos das diversas técnicas composicionais é possível participar do processo criativo de forma que a obra também contenha a personalidade criativo composicional do intérprete.

Segundo as descrições de Venkat (2004), o *lócus* da criação de valor está na interação, baseada em alguns elementos básicos: *diálogo, acesso, avaliação de risco e transparência*. Esses elementos que formam o acrônimo DART são interdependentes e possuem relação de incursão entre si, não sendo desvinculados um do outro.

A seguir, serão apresentados cada um desses elementos, extremamente necessários para co-criação, dimensionando-os ao contexto artístico musical.

Diálogo significa a interatividade e envolvimento profundo e ambas as partes devem estar propicias a agir com empatia, reconhecendo o contexto emocional, social e cultural de cada experiência. O diálogo implica o compartilhamento do aprendizado e da comunicação entre as duas partes em igualdade de condições, buscando a soluções dos problemas. O diálogo cria e sustenta uma interação fiel.

O ambiente co-criativo em termos musicais, permite o *acesso* de alguém que possui o status de intérprete, passando atuar como compositor, ou seja, o intérprete não se apropria da composição pronta, mas usufrui da experiência de compor em ambiente co-criativo com o compositor beneficiando-se também da possibilidade da expansão do conhecimento.

Esse acesso é acordado com o diálogo da mesma forma em que o intérprete admite ao compositor consultar-lhe sobre questões técnicas ou idiomáticas com a finalidade de elaborar a composição adequada, ao intérprete é proporcionado a oportunidade de criar e consultar o compositor a respeito do universo composicional.

Naturalmente pode-se pensar sobre os benefícios, não refletindo sobre os possíveis *riscos* de um ambiente co-criativo e quem poderá assumir a responsabilidade de possíveis danos, resultantes de uma interação lastreada em um paradigma inovador como este. Entretanto, ao se pensar artisticamente, todo receio de prejuízo é dissolvido em razão de que o risco é um acordo entre ousadia e cautela que possibilita o fluir constante em direção à novidade (FALLEIROS, 2012, p. 137).

Ao utilizar a co-criação em uma composição musical, o conhecimento de ambos os músicos deve ser compartilhado, uma vez que as dificuldades e incompreensões podem gerar a digressão do propósito. Para isso, o ambiente necessariamente precisa estar livre de omissões, pois podem turvar o processo interacional de co-criação, impedindo o fluir da criatividade.

A transparência necessária passa pelo âmbito das percepções na relação interpessoal que deve estar livre de omissões que podem gerar insatisfações e hesitações, com o intuito de não atrapalhar o estado emocional saudável e condição de confiança, importantes para o fluir do ambiente co-criativo.

A seguir será descrito um modelo de interação composicional que é utilizado em criações coletivas e foi empregado na prática composicional desta pesquisa.

Cadavre exquis

O movimento surrealista atingiu sua autonomia em 1924, quando André Breton (1896 – 1966) escreve seu primeiro Manifesto Surrealista. De acordo com Pianowski (2007) os surrealistas desenvolveram uma variedade de técnicas para exercitar a

imaginação e desvelar o inconsciente, e esses experimentos surrealistas objetivavam eliminar o pensamento crítico e libertar o pensamento metafórico.

Dentre essas técnicas, os artistas decidiram experimentar uma forma de criação coletiva, na qual cada um contribuía para uma composição sem ter conhecimento do que os outros haviam feito. As regras e procedimento do jogo eram simples:

> ...pegar uma folha de papel dobrada o número de vezes correspondente ao número de participantes, na qual cada um escreveria o que passava por sua cabeça sem ver o que tinham feito anteriormente seus companheiros. Cabe salientar que havia uma sequencia rígida a ser respeitada: substantivo-adjetivo/advérbio-verbo-substantivo, com o objetivo de obter o mínimo de coerência no resultado (PIANOWSKI, 2007).

O resultado era lido para conhecimento de todos os participantes e durante o processo um dos integrantes descreveu a criação resultante que formou a frase *"le cadavre exquis boira le in nouveau"* e assim surgiu o termo que intitulou o jogo (fig. 1).

Figura 26 – Dobradura e formação de um cadavre exquis



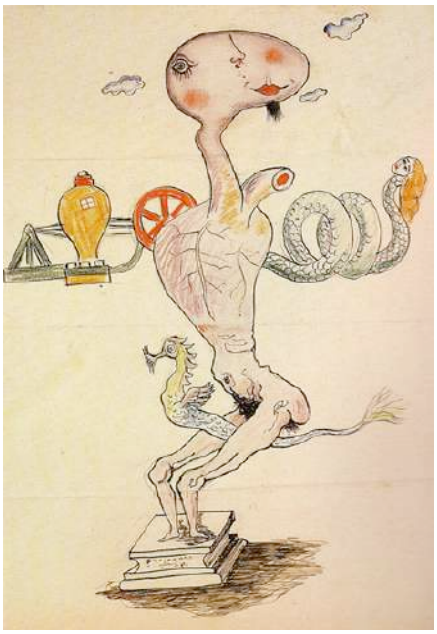
Fonte: Sumidoiro`s Blog[211]

Posteriormente, o *cadavre exquis* adquiriu também a forma visual (fig. 2), através de técnicas de desenho, que se fixava nos mesmos princípios da forma verbal, porém com algumas particularidades, tendo a sequência cabeça-tronco-pernas a serem seguidas rigorosamente e a definição do número de cores utilizadas, além da quantidade

[211] Disponível em: <https://sumidoiro.wordpress.com/2021/06/01/esquisitices/>. Acesso em 27 de maio de 2024.

de linhas que o desenho deve se prolongar até que o próximo participante possa continuá-lo (PIANOWSKI, 2007).

Figura 27 – *Cadavre exquis* em formato visual



Fonte: thesurrealists.org[212]

Observando a imagem acima (fig. 2), resultado de uma obra de arte coletiva, surrealista e desconcertante, na qual as diferentes partes se fundem em uma narrativa visual que transcende as intenções individuais dos participantes, nota-se que o *cadavre exquis* desafia as noções tradicionais de autoria e originalidade encorajando a experimentação e oferecendo um espaço para a expressão criativa livre de amarras conceituais e estéticas. A ênfase é direcionada a colaboração e através da aleatoriedade, organizada com regras mínimas, permite a criatividade e elimina o controle exercido pela razão, resultando em uma composição absurda e surpreendente.

Essa pesquisa não pretendeu aplicar todas as perspectivas e ideais que os surrealistas buscavam, para o autor, bastou utilizar a força do *cadavre exquis* em seu quesito de maior valor neste contexto, expresso por Pianowski:

> É na capacidade de produzir coisas coletivas não importando-se com a autoria ou com o talento e, portanto, desmistificando a aura ou o gênio

[212] Disponível em: <http://www.thesurrealists.org/exquisite-corpse.html>. Acesso em: 09 de maio de 2024.

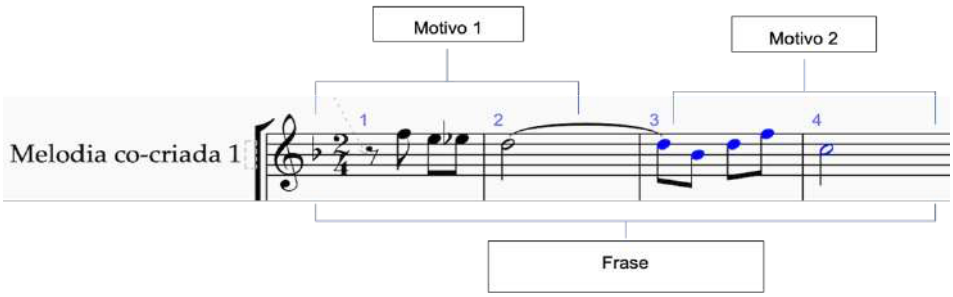
> do artista, que reside o maior mérito desse jogo e de seus jogadores (Pianowski, 2007).

Portanto, em se tratando de uma colaboração musical, o autor da pesquisa estabeleceu de antemão algumas regras e determinou previamente alguns elementos, criando a estrutura do ambiente prático composicional, contudo buscando preservar o ideal da manipulação livre da imaginação e interação horizontalizada, comuns à co-criação de valor, tal como no *cadavre exquis*.

Como mote inicial da composição, estabeleceu-se que um primeiro participante escreveria apenas um motivo ou semi-frase da obra a ser criada, intencionalmente, para evitar que a ideia musical fosse plenamente concluída pelo mesmo compositor. Posteriormente o próximo participante, a partir do ponto anterior, prosseguiria com a composição, criando outra semi-frase com intuito de intercalar a escrita continuamente.

Dessa maneira foi predeterminado que cada participante escreveria dois compassos em cada intervenção, criando assim o mesmo aspecto de construção do mosaico onde cada participante é responsável por inserir uma téssera e ao final da obra surgirá uma imagem homogênea (figura 3).

Figura 3 - Trecho da Melodia co-criada



Fonte: Digitalização organizada pelo autor

No entanto, diferentemente da dinâmica do *cadavre exquis,* em que os participantes não podiam conhecer o que foi feito anteriormente, neste processo de colaboração musical foi permitido que o participante tivesse conhecimento sobre o que já foi escrito. Contudo, não era permitido concluir sua ideia musical devido a delimitação na quantidade de compassos a serem preenchidos. Além disso, a interrupção e a

impossibilidade de imaginar o que o próximo participante escreveria, dissiparia qualquer chance de fluidez no raciocínio contínuo e conclusivo musical individual, estimulando continuamente a flexibilidade e inevitavelmente instigando os participantes em busca de novas ideias, conduzindo-os a caminhos incógnitos.

As próximas páginas apresentarão fragmentos do processo de colaboração nas duas obras elaboradas para a presente pesquisa.

Co-criação de Valor na elaboração de dois Rasqueados Cuiabanos

Inicialmente foi preparado pelo autor uma *full score*, utilizando o programa *Sibelius* com todos os elementos definidos no roteiro co-criativo. Nesse roteiro constam detalhes sobre a instrumentação, andamento, tonalidade, fórmula de compasso, formato composicional, estrutura composicional, estrutura harmônica, estilo, espaço co-criativo individual, *software* empregado. Esses detalhes foram considerados com o fito de preservar a expressão artística no âmbito da manifestação cultural típica da cidade de Cuiabá no estado de Mato Grosso, nomeada como rasqueado cuiabano.

Para Silva (2019), essa manifestação tradicional surgiu de um complexo processo de fusão entre a cultura popular e apropriação de elementos do *cururu*[213] e *siriri*[214] e por se tratar de uma dança de quintal ou de baile não necessita de preparação anterior, tais como figurino e suas indumentarias e ensaios de coreografia.

Co-criação Nº 1

No presente subitem é apresentado um fragmento do processo composicional da obra *Co-criação Nº 1* para trompete solista e orquestra, produto da colaboração entre o compositor Gunarwingrem Batista Moraes Junior e um dos autores desta comunicação.

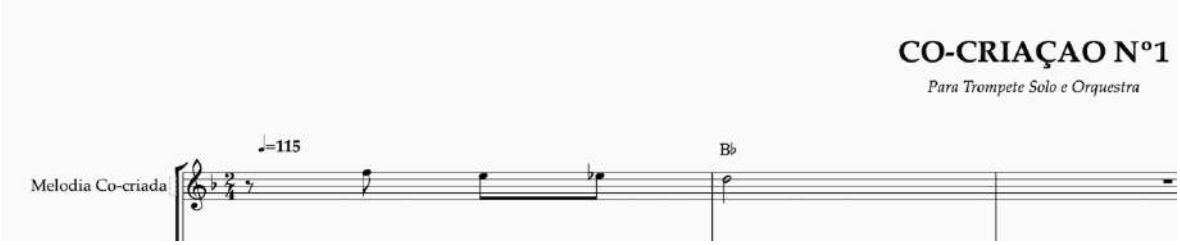
[213] O cururu é descrito como uma manifestação encontrada nos estados de Goiás, São Paulo e Mato Grosso; uma dança de caráter religioso, provavelmente de origem ameríndia e introduzida nas festas cristãs pelos missionários jesuítas. Os instrumentos musicais utilizados são viola de cocho e ganzá, tocados por homens que improvisam toadas em tons de desafio (OSORIO, 2012). É executado apenas por homens que dançam em roda e emitem versos de improviso ao som de um instrumento de corda, a viola de cocho, e de um instrumento percussivo, o ganzá. O cururu tem protagonismo no momento mais solene da festa, dedicado às rezas e às procissões, em que os homens dançam e tocam diante de um altar (OSORIO, 2017).

[214] O siriri é o momento do baile, da descontração e do divertimento. É dançado por homens e mulheres que aos pares executam coreografias em rodas ou fileiras ao som da viola de cocho, ganzá e mocho (OSORIO, 2017).

Foi convencionado que as figuras de notas escritas pelo autor teriam a cor preta e as figuras de notas grafadas pelo compositor Junior seriam azuis, para melhor organização e facilidade de visualização dos motivos e/ou as semi-frases criadas.

O pesquisador iniciou a composição com a linha melódica que chamou de "melodia co-criada" e tem a função de voz principal na obra. A primeira semi-frase foi composta com as notas fá, mi, mi bemol e ré, em cromatismo conjunto descendente, sendo as três primeiras com a duração de meio tempo e a última com a duração de dois tempos e sua respectiva harmonia foi grafada em forma de cifra musical conforme figura 4 a seguir:

Figura 4 - Primeira semi-frase da melodia co-criada



Fonte: Digitalização organizada pelo pesquisador

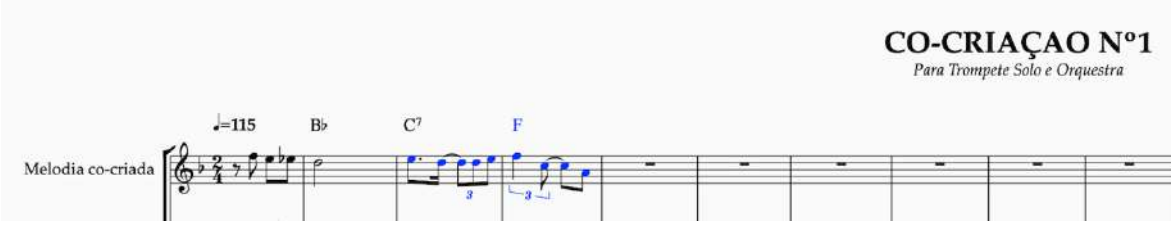
Propositalmente, esta mesma semi-frase (ou motivo) foi utilizada para iniciar a composição da obra *Co-criação Nº 2* que será relatada no próximo subitem. A intenção do pesquisador foi a de observar a diferença de rumo entre uma composição e outra, que apesar de iniciadas com a mesma semi-frase, caminham em direções criativas totalmente diferentes evidenciando assim que as possibilidades criativas são incontáveis. É importante destacar que ambos compositores participantes desta pesquisa desconhecem mutuamente suas composições e os caminhos criativos percorridos foram totalmente espontâneos.

A primeira frase criada pelo pesquisador teve como característica algumas regras conscientes. A primeira era a de criar uma frase que continha elementos próprios do rasqueado cuiabano que geralmente são iniciados por frases acéfalas. Em ocasiões informais de espontaneidade, presentes em ambientes festivos e em pequenos grupos de músicos instrumentais, prevalece a prática musical em que os músicos emendam uma canção após a outra de maneira ininterrupta.

Nessas ocasiões a amplitude sonora é demasiada intensa não sendo possível comunicação verbal eficiente entre os músicos. Ademais, para se comunicar verbalmente seria necessário algum integrante do grupo interromper a execução instrumental ocasionando prejuízo. Posto isso o início da frase em ritmo acéfalo gera a possibilidade de quaisquer dos integrantes, ao iniciar uma nova canção, possa ser seguido por todos os outros integrantes da maneira imediata.

Avançando no processo criativo, Junior criou os dois próximos compassos (fig. 5). Vale relatar que o tempo de espera pela composição desses compassos, no caso da co-criação, é repleto de curiosidade pelo que há de vir. Tradicionalmente, quando um compositor cria uma frase musical, a linha melódica surge de forma completa, uma vez que contém começo, meio e fim. Todavia, na co-criação, é grafada apenas parte da frase na partitura, o que gera tal curiosidade por parte do co-criador. Assim, permanece o questionamento sobre como o outro irá manipular a semi-frase disponível e por qual direção rítmica e melódica conduzirá. A sensação é de ser o proprietário, contudo, nesse modelo de interação, ambos precisam abrir mão desse sentimento de posse e permitir que o outro possa alterar completamente o que foi idealizado.

Figura 5 - Quatro compassos de Melodia co-criada



Fonte: Digitalização organizada pelo pesquisador

Cada movimento realizado remete a sensação de estar em uma partida de xadrez. Afora o aspecto competitivo e o objetivo presente no jogo, se assemelha no sentido de ter a flexibilidade para redirecionar o caminho planejado, movimentando-se constantemente com o objetivo de criar algo musical que contenha querência com o estilo previamente estabelecido e também com a semi-frase criada anteriormente.

A interação seguiu com ritmo até a composição do décimo sexto compasso (figura 6). Nesse momento os colaboradores discutiram sobre a possibilidade de a

melodia criada até então assumir a função de introdução da obra e definiram que aquele ponto seria o final da introdução e começo da parte A da composição, onde o trompete solo iniciaria seu discurso musical.

Figura 6 - Introdução de melodia co-criada com 16 compassos



Fonte: Digitalização organizada pelo autor

Importante salientar que não houve definição prévia sobre a quantidade de compassos que a melodia co-criada possuiria. A finalização da ideia musical na parte A ocorreu de forma intuitiva a partir dos saberes individuais adquiridos ao longo dos anos vivenciados pelos envolvidos na prática musical do rasqueado cuiabano.

Tendo em vista que este artigo não pretende relatar o processo completo de elaboração da obra é importante destacar que a interação seguiu nos mesmos moldes resultando na elaboração das partes A, B, C e D que compõem a peça. A parte do trompete solo da obra se encontra no Qr Code a seguir:

As próximas páginas apresentarão um fragmento do processo composicional que resultou na elaboração da obra *Co-criação Nº 2*.
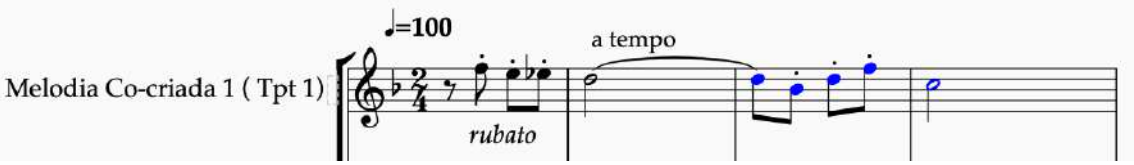
Co-criação Nº 2

No presente subitem é apresentado um fragmento do processo composicional da obra *Co-criação Nº 2,* produto da colaboração entre o compositor Jader Evangelista Gonçalvez e o autor desta pesquisa.

De maneira semelhante ao processo ocorrido na elaboração da obra *Co-criação Nº 1,* no primeiro encontro destinado à elaboração da obra o pesquisador esclareceu que a composição iniciaria com a mesma frase utilizada em outro experimento para constatar se haveria grandes distinções entre uma composição e outra onde ambas usam estruturas semelhantes. Todavia, a instrumentação utilizada nesta colaboração foi menor, utilizando dois trompetes e um mocho.

Deu-se início ao processo co-criativo e foi criada a primeira frase da peça sem antes delimitar a quantidade de compassos da primeira parte. Em seguida, Jader criou o terceiro e quarto compassos, conforme acordado (figura 7).

Figura 7 – Primeiros compassos de *Co-criação Nº 2*



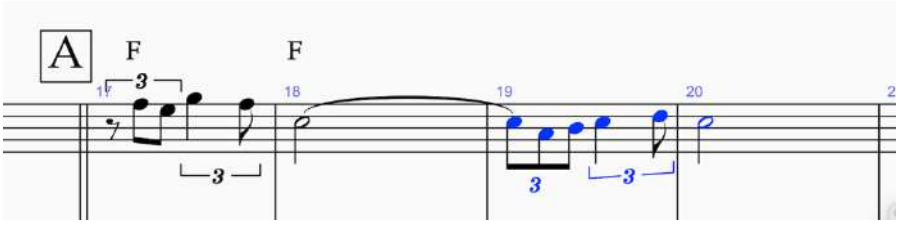
Fonte: Digitalização organizada pelo autor

Ao chegar no décimo sexto compasso concordou-se que este seria o final da introdução, pois a ideia musical estava completa em sua melodia e harmonia. Na sequência iniciou-se a escrita da parte A da peça.

No início dessa parte, após conhecer a semi-frase criada pelo intérprete, o compositor criou a linha melódica (fig. 8) sem dar continuidade à composição harmônica da obra. Imaginando que o compositor havia esquecido de grafar a harmonia através da representação por cifra musical, avisou o compositor sobre a ausência da cifra.

Por sua vez, o compositor alegou que gostaria de compor a estrutura harmônica somente após a conclusão da melodia co-criada, assim, estaria livre para pensar harmonicamente após a conclusão da melodia, sob pena de diminuir suas possibilidades criativas.

Figura 8 - Fragmento da melodia co-criada 1 da obra Co-criação Nº 2, comp. 17 a 20



Fonte: Digitalização organizada pelo autor

Este foi um dos momentos de maior necessidade de flexibilidade e adaptabilidade por parte do pesquisador e se tornou uma ocasião apropriada para colocar em prática o diálogo. Vale destacar que o diálogo é um dentre os fortes conceitos inseridos em co-criação de valor, que tem como princípio o envolvimento profundo e desejo de agir com empatia, reconhecendo a subjetividade do compositor, conforme detalhado nos elementos básicos da Co-criação de Valor.

Na perspectiva do pesquisador era impossível conceber a ideia de escrever uma melodia sem pensar automaticamente na harmonia vinculada a ela. Em sua prática criativa é algo indissociável e, de certa forma, impediria sua capacidade de imaginação.

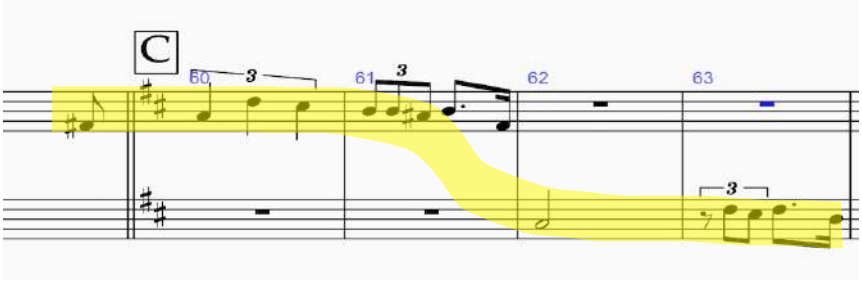
Entretanto, foi através da disposição de colaborar, observando os elementos interacionais do diálogo e empatia, fundamentais para co-criação de valor, que ambos chegaram ao consenso e juntos prosseguiram na elaboração da obra. Decidiu-se que o compositor harmonizaria a melodia após a conclusão e o pesquisador, mesmo pensando harmonicamente na criação da melodia, não grafaria na partitura nenhuma ação harmônica, uma vez que iria aguardar a harmonização do compositor.

Fato digno de nota ocorreu ao criar a parte C. Para o momento, o compositor sugeriu ao compositor o emprego do procedimento em zigue-zague entre as melodias. Para isso, o pesquisador escreveria dois compassos, iniciando pela linha da melodia co-criada 1 (pentagrama superior), e continuaria criando outros dois compassos na linha da melodia co-criada 2 (pentagrama inferior) completando uma frase com quatro compassos (figura 9). Após completar esse ciclo, o compositor criaria uma frase percorrendo o mesmo processo, contudo, iniciando na linha da melodia co-criada 2 (pentagrama inferior). Dessa maneira, as duas melodias seriam elaboradas concomitantemente (figura

10), diversificando o procedimento composicional em relação ao formato empregado nas partes A e B.

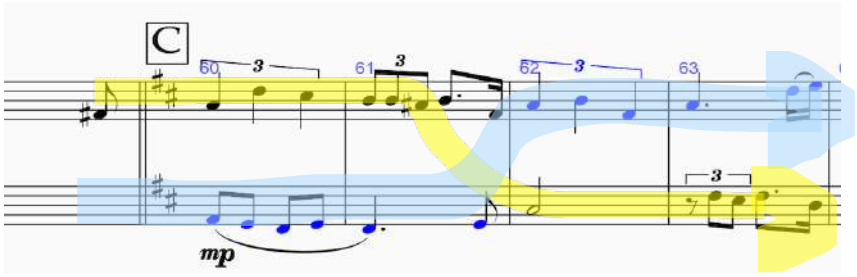
O pesquisador acatou a sugestão, devido ao potencial criativo que seria gerado com o emprego desse formato que entrelaçaria as melodias co-criadas, e propôs iniciar a parte C com a modulação de tonalidade para dó maior, pois, como a parte B havia terminado com o acorde de dó menor, o novo tom traria uma nova perspectiva sonora.

Figura 9 - Fragmento da melodia co-criada 1 e melodia co-criada 2 da obra Co-criação Nº 2, compassos 60 a 63 em construção de zigue-zague



Fonte: Digitalização organizada pelo autor

Figura 10 - Fragmento da melodia co-criada 1 e melodia co-criada 2 da obra Co-criação Nº 2, compassos 60 a 63 em zigue-zague completo



Fonte: Digitalização organizada pelo autor

A composição da parte C transcorreu com fluidez, uma vez que, ao compor quatro compassos consecutivos facilitou a concatenação das ideias. O compositor prosseguiu com a elaboração de sua própria melodia ou decidiu pela continuação da frase do colaborador. Portanto, existem duas alternativas disponíveis e isso, de fato, aumentou

a velocidade na criação, por outro lado, diminuiu sutilmente a exigência na busca criativa devido a possibilidade de elaborar um discurso melódico maior. A partitura completa da obra se encontra no Qr Code a seguir:

Conclusão

Ao longo da pesquisa foi possível demonstrar e verificar a aplicabilidade dos conceitos e elementos fundamentais para a *Co-criação de Valor*. É válido destacar o ineditismo da aplicação deste paradigma no âmbito das colaborações musicais. Contudo, é possível inferir que tal paradigma pode ser tomado como mais uma opção para fundamentar as relações interpessoais no processo colaborativo, visto que o resultado das duas colaborações presente na pesquisa, realizada com compositores distintos, proporcionaram na efetiva elaboração de duas obras musicais escritas em ambiente interpessoal interativo balizados com diálogo, respeito e empatia mútuos, características essenciais para a produtividade artística.

A pesquisa demonstrou que é saudável que o intérprete avance em práticas criativas distintas, utilizando sua criatividade desde a idealização da colaboração em uma obra musical até sua conclusão. Importante destacar que um procedimento importante para o modelo composicional adotado foi a relação horizontal no processo colaborativo, pois é fundamental propiciar um ambiente adequado para a liberdade criativa ao manipular os elementos musicais do jogo surrealista *cadavre exquis*, adotado na pesquisa como modelo metodológico.

Pode-se notar que, embora o modelo de interação empregado proporcione o avanço do intérprete em direção a novas habilidades musicais, também pode limitar a identidade pessoal dos envolvidos na colaboração. O paradigma apresentado não permite que contenha características artísticas unilaterais, dessa forma, os resultados das obras

não evidenciam a expressão artística única de cada autor, mas a partir da fusão de duas personalidades criativas é criado um terceiro produto como resultado da autenticidade colaborativa.

Esse formato de prática colaborativa não impõe limites e pode ser explorado conforme abordagem co-criacional em uma obra musical à maneira de cada pesquisador/intérprete/compositor. Vale destacar que o conceito de co-criação de valor não pretende apenas estabelecer procedimentos, e sim, proporcionar um ambiente estável e propicio às colaborações musicais através de elementos básicos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. D. S. **Microrelações de poder compositor/intérprete na música de concerto**. Salvador/BA: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2018.

AZEVEDO, P. S. **A relação compositor/intérprete: apontamentos históricos, relatos composicionais e estudo de caso na obra o chamado do anjo de Leonardo Martinelli**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2017.

DOMENICI, C. L. **O intérprete em colaboração com o compositor: uma pesquisa autoetnográfica**. **Anais do XX Congresso da ANPPOM**, p. 1142, 2010.

FALLEIROS, M. S. **Palavras sem discurso: estratégias criativas na livre improvisação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 30 mar. 2012.

BORÉM, F.; Bértola; L. E. A colaboração compositor-performer e a escrita idiomática para contrabaixo. **OPUS**, p. 48–75, 1998.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**, v. 7, p. 83, 2009.

GONÇALVES, J. E. **Currículo do sistema currículo Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8217746905543399>. Acesso em: 1 out. 2024.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, R. DE M. **A colaboração entre intérprete e compositores através da encomenda e estreia das obras para percussão múltipla Estudo 1, de Carlos Santos e Átimo, de Rubens Fonseca.** Belo Horizonte/BH: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

OSORIO, P. S. Os Festivais de Cururu e Siriri. **Anuário Antropológico**, n. v.37 n.1, p. 237–260, 1 jul. 2012.

OSORIO, P. S. Festivais de cultura popular e patrimônios: campos de batalhas nas políticas de identidades. **Etnografica**, n. vol. 21 (3), p. 493–508, 1 out. 2017.

PIANOWSKI, F. Construção do imaginário surrealista através do jogo do cadavre exquisConstrução do imaginário surrealista através do jogo do cadavre exquis. **Revista de psicoanálisis y estudios culturales** , 2007.

PRAHALAD C. K; RAMASWAMY, V. **O Futuro da Competição: como desenvolver diferenciais inovadores em parceria com clientes.** 1. ed. [s.l.] Elsevier, 2004.

RADICCHI, J. M. **II Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical Inflexões para flauta solo: um estudo sobre a colaboração compositor-intérprete COMUNICAÇÃO**. [s.l: s.n.].

SILVA, S. C. P. DA. **O rasqueado cuiabano: estudo sobre as interações entre paraguaios e cuiabanos na construção da identidade mato-grossense (1864 a 1940)**. Cuiabá: [s.n.].

SIMÃO, F. A. S. **Trompete a quatro mãos: aspectos da interação com o compositor durante a criação da obra Rebound, de Sergio Kafejian**. São Paulo: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022.

RAY, S. Breve Reflexão sobre a Performance da obra Movimento para Contrabaixo e Orquestra. **Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM**, p. 523–530, 23 abr. 2001.

TELLES, A. R. **Uma proposta de interação entre o trompetista e o compositor nas obras "Signo Sopro IX" (Mímesis) de Marcus Siqueira e "Matiz VIII" de Rodrigo Lima**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2020.

Sentidos e representações literomusicais em *Borandá*

Rodrigo Henrique Mauriz Marchini Granja
Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas
r911150@dac.unicamp.brE-mail

Resumo. *Borandá* de autoria de Edu Lobo, traz uma crítica à representação hegemônica da excessiva confiança do sertanejo na religião. A proximidade afetiva com o nordeste e consciência político-social adquirida pelo compositor em sua juventude, fez com se aproximasse do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC/UNE), que em suas diretivas para as artes, negava o folclore como o símbolo do atraso ou do conformismo, contribuindo com a elaboração de um pensamento crítico revolucionário sobre os problemas brasileiros e que foi reprimido pela condição da ditadura militar no Brasil. Por outro lado, os artistas ligados ao CPC não abriram mão das conquistas estéticas da modernidade.
O Objetivo do trabalho é analisar literomusicalmente a composição *Borandá,* performatizada em dois momentos distintos, dentro da ótica do CPC, para entender o modo através do qual uma canção pode construir representações do sertão nordestino e investigar os diferentes sentidos que a canção carrega com base em diferentes performances. A primeira versão é a própria gravação de Edu Lobo. A segunda, a interpretação de Maria Bethânia no Espetáculo Opinião. Uma das hipóteses centrais deste trabalho é a definição da canção como um gênero de discurso literomusical composto pela indissociabilidade entre dois tipos de materialidade: o verbal e o musical. Assim, as representações não decorrem apenas da dimensão semântica da canção, mas também da sua face sonora. Nessa perspectiva, as análises foram realizadas procurando entender a canção nesta multidimensionalidade. *Borandá*, embora carregue sentidos diferentes, possui, em ambas as versões referências literomusicais nordestinas comuns.

Palavras-chave. Representação, religião, literomusical, performance.

Senses and literacy musical representations in *Borandá*

Abstract. *Borandá* by Edu Lobo is a review of the excessive reliance of the backlands people on religion hegemonic representation. The composer's emotional closeness to the Northeast and his political and social awareness acquired in his youth led him to become closer to the Centro Popular de Cultura da União Nacional dos estudantes (CPC/UNE), which in its guidelines for the arts rejected folklore as a symbol of backwardness or conformism, contributing to the development of a revolutionary critical thought on Brazilian problems that was repressed by the military dictatorship in Brazil. On the other hand, the artists associated with the CPC did not give up the aesthetic achievements of modernity.
The objective of this work is to analyze the composition *Borandá* performed in two different moments, from the perspective of the CPC, in order to understand the way in which a song can construct representations of the backlands of the Northeast and to investigate the different meanings that the song carries based on different performances. The first version is Edu Lobo's own recording. The second is Maria Bethânia's interpretation in the *Show Opinião*. One of the central hypothesis of this work is the definition of the song as a genre of literary-musical discourse composed by the inseparability of two types of materiality: the verbal and the musical. In this way, the representations do not arise only from the semantic dimension of the song, but also from its sound aspect. From this perspective, the analyses were carried out seeking to understand the song in this multidimensionality. *Borandá*, although carrying different meanings, has in both versions, common literary-musical references from the Northeast.

Keywords. Representations, religion, literacy musical, performance.

Introdução

A região Nordeste do Brasil possui dois imaginários dominantes (OLIVEIRA, 1977).

O Litoral, com as imagens de pescadores e suas jangadas; rendas, bordados e teares e o outro, não menos importante, o Sertão, com suas condições políticas e econômicas que produziram o "Nordeste da Seca".

Ainda que o Brasil possua muitos sertões, para PATRICK (2019), devido a massificação do consumo simbólico de linguagens artístico-culturais a partir da chegada de dispositivos tecnológicos como o rádio, os discos, o cinema e a televisão, foi possível ao sertão nordestino criar um monopólio de sentido quando nos referimos à palavra "sertão" no Brasil.

Para o mesmo autor, o sentido deste sertão monopolizado tem como base cinco registros socioculturais: fome, violência, religiosidade, resistência (tanto física quanto psicológica), criação artística e popular e o da religiosidade que conjugados ou não, oferecem a possibilidade da criação de inúmeras formas e representações.

A fé do nordestino desde tempos remotos da formação do povo da região, esteve inserida em seus costumes (RAMOS, 2017). A fé tem um importante papel na construção social do sertanejo nordestino. Essas práticas religiosas, muito ligadas e na cultura nordestina, são transmitidas através de conversas, cordéis e canções de geração em geração. Assim, no nordeste, talvez mais do que nas outras regiões do Brasil, a religiosidade está ligada de uma forma muito peculiar na cultura popular. É sobre uma representação presente no registro cultural da religiosidade e da seca que trata *Borandá.*

Tema, contextos, referencias teóricos e metodologia

O tema deste trabalho é a análise literomusical da composição *Borandá* de Edu Lobo , em duas gravações distintas, com o propósito de entender de que modo a canção pode construir representações do sertão da região Nordeste do Brasil, neste caso, dentro do registro cultural da religiosidade e da seca. Simultaneamente, investigarei os sentidos que a canção pode carregar quando gravadas em contextos históricos diferentes. A metodologia escolhida é de caráter qualitativo uma vez que não são pré moldados quanto ao enfoque da pesquisa e refletirão o olhar do pesquisador.

A primeira gravação, de 1964, foi feita pelo próprio Edu Lobo. A canção, nessa versão traz crítica a representação hegemônica da religiosidade exacerbada do nordestino que muitas vezes pode servir como um entrave para o entendimento cítico dos problemas da região, entre eles o da seca. *Já fiz mais de mil promessas / Rezei tanta oração / Deve ser que eu rezo baixo / Pois meu Deus não ouve não*, carrega em seu canto tenso a entrega da resolução dos problemas cotidianos a

uma crença religiosa entendida como fanática e que pode ser capturados pelo imaginário do ouvinte.

A segunda gravação analisada foi feita também em 1964 em uma peça teatral, o Espetáculo Opinião. Nesta, Maria Bethânia acompanhada por instrumentistas, assume, dentro do peça, a responsabilidade de veicular o protesto contra a ditadura militar. Inserido na perspectiva do Centro Popular de Cultura (CPC)[1] da União Nacional dos Estudantes (UNE), o espetáculo segue parcialmente as recomendações estéticas do Manifesto Cepecista para as artes, que tinha como objetivo criar e divulgar uma "arte popular revolucionária" para defender o caráter conscientizador da realidade brasileira, bem como o engajamento político do artista. Essa concepção foi referência no reconhecimento do sertão como "um novo lugar de memória" ou um espaço mítico de lutas sociais (CONTIER,1998). No Espetáculo Opinião, o canto de Maria Bethânia, dialoga com as enunciações da peça que passam a compor a estrutura da canção que estavam em embate naquela conjuntura sócio ideológica. Para BARROSO (2018) a artista com sua performance, entrega um direcionamento mais contundente à contestação e denúncia de um problema social revelado por significativos índices de migração nordestina ao sudeste e uma crítica ao regime militar instaurado no país. Bethania atribui ao seu grito final performático "Borandá!" um chamado à luta contra a situação da ditadura imposta.

Um dos pontos centrais deste trabalho é a definição da canção como um gênero de discurso literomusical composto pela indissociabilidade entre dois tipos de materialidade: o verbal e o musical (COSTA, 2001). Assim, as representações decorrem da multidimensionalidade sonora. O conceito de representação que dá sustentação ao trabalho tem como referência a obra de Roger Chartier que a define o modo pelo qual uma dada realidade social, em lugares e em momentos distintos, é construída, pensada e compreendida (CHARTIER, 1991). Para o autor, a realidade social é sempre múltipla o que fomenta o conceito de "lutas de representações" que cria entendimentos inéditos, não somente o entendimento hegemônico daquele que detêm o poder de classificar e nomear.

Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1989) trata do conceito de região. Não a define com fronteiras rígidas geograficamente estabelecidas, mas em um ambiente cultural como uma soma de

[1] O CPC da UNE foi criado em 1961 e tinha como objetivo a produção de arte popular revolucionária com o intuito de levar consciência reformadora ao povo. Acreditava que somente com revolução o Brasil superaria o subdesenvolvimento. Na ótica do CPC o artista deveria ir de encontro ao povo e produzir obras de conteúdo popular, crítico e reflexivo, o que permitiria a superação da alienação. Negava assim o folclore como o símbolo do atraso ou do conformismo. Porém, os artistas não assumiram integralmente as orientações do Centro. Trouxeram sim para suas obras, elementos da cultura popular em suas composições como a Toada, o Baião e o Samba, porém não abriram mão das estéticas modernas conquistadas dentro do percurso histórico da musica popular e incorporaram assim elementos de Jazz, Bossa nova, Big Bands, piano, baixo, bateria, improvisações. Símbolos da modernidade. Para os artistas ligados ao CPC a simplicidade artística, encontrada no folclore, foram deixadas aos conteúdos das letras (ZAN,1997).

critérios objetivos de representações". Inclui no real a "representação do real" e, por conseguinte, às lutas de representação.

No campo da semiótica da canção, uso o referencia de Luiz Tatit (TATIT, 1996). O Autor decorre sobre a temática da habilidade de se equilibrar a melodia no texto. Um texto quando entra em uma melodia é absorvido por outra instância de organização que redistribui o seu sentido e amplia a qualidade dos seus conteúdos. Aprimora assim a possibilidade do ouvinte em captar o conteúdo principal da composição.

Com respeito aos diferentes sentidos que portam a canção, usarei o referencial de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2003). O referencial apoia-se na ideia de que o sentido (para Bakhtin, *smisl*) é uma categoria central. O significado, único, carrega uma potência de sentido ligado ao momento a que foi proposto como forma discursiva.

Neste trabalho, o vínculo do momento bakhtiniano está ligado a performance. Nicholas Cook, compreender a música na perspectiva da performance o que implica reconhecer seu caráter essencialmente social. Até mesmo as dúvidas e objeções que giram em torno da tese de Theodor Adorno (ADORNO, 1976) de que as estruturas sociais e suas contradições estão inscritas no próprio material musical, parece se resolver quando consideramos a música como performance. Para tanto, diz o autor:

> ... se ao invés de vermos as obras musicais como textos dentro dos quais as estruturas sociais são codificadas, a víssemos como scripts em respostas aos quais as relações sociais são levadas a cabo: o objeto da análise tornar-se-ia presente e auto-evidente nas interações entre os performers e no traço acústico que eles deixam..." (COOK, 2006, p.19).

Na música popular, o problema tem uma pertinência ainda maior. A ideia de obra musical na acepção do romantismo do século XIX, representada pelo texto musical expresso na partitura, que orienta ou induz a interpretação, praticamente inexiste. Vinculada tradicionalmente à oralidade, a música popular se beneficiou fortemente do advento da fonografia, o que permitiu a formação de um imenso acervo de gravações e a constituição de campos de interações entre performances. Apresentações ao vivo, fonogramas e registros em suportes audiovisuais são essenciais para a produção, criação e circulação/fruição da música popular. Com relação à canção, a atenção se volta para a performance do intérprete cantor ou cantora. Nesse campo, o conceito de performance leva ao reconhecimento da centralidade da voz. Para Ruth Finnegan, "...o ponto central aqui é que a existência de canções é viabilizada pelos múltiplos modos com os quais esse instrumento notável e flexível, a voz humana, explora um complexo conjunto de recursos auditivos" (FINNEGAN, 2008: 29). Portanto, através da voz, o intérprete é capaz de significar e ressignificar a obra cancional. "Uma canção, que em termos de sua letra e melodia escritas poderia parecer a 'mesma' pode ser realizada de diferentes maneiras em diferentes performances" (idem: 24).

Borandá (1964) - Edu Lobo

Borandá de autoria e interpretação de Edu Lobo[2], foi lançada pela gravadora Elenco como a faixa de abertura do primeiro álbum solo do artista em dezembro de 1964, intitulado "A Música De Edu Lobo Por Edu Lobo"[3]. A consciência político-social adquirida pelo compositor em sua juventude, sensibilizado com a condição do povo do sertão, fez com que o artista se aproximasse do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC/UNE) e adotasse um perfil crítico sobre esta temática que foi reprimida pela condição da ditadura militar no Brasil.

"Boranda" Traz uma crítica ao entendimento e atribuição da benesse religiosa, absorvida na cultura nordestina, como a solução do problema da seca: *Deve ser que eu rezo baixo, pois meu Deus não ouve não*. A canção estabelece um embate com a representação hegemônica da religião. Representação esta alimentada pelas elites locais com o objetivo de desqualificar e controlar o povo inserido no importante registro cultural popular da religiosidade e da seca, dentro de uma perspectiva sociológica.

A miséria é denunciada como uma consequência da seca, ao mesmo tempo em que procura tirar todo o fardo da religiosidade popular que impede o sertanejo de se auto assumir como um diaspórico em busca da sobrevivência: *Borandá, Que a terra já secou, borandá*.

Edu Lobo segue a posição adotada pelos artistas ligados ao CPC. Adota parcialmente as recomendações estéticas estabelecidas no Manifesto Cepecista para as artes mas não deixa de vincular *Borandá* a referências literomusicais nordestinas.

É uma composição originalmente feita em compasso binário em levada de de Samba-Jazz. A performance da peça contou com bateria, violão[4] , contrabaixo[5] e piano[6] marcando o ritmo com a batida de bossa nova. Ainda derivado do tresilho (também a batida feita pela zabumba no baião), podemos tomar como referência as célebres palavras de João Gilberto em Bim-Bom[7]: *É só isso o meu baião, E não tem mais nada não, O meu coração pediu assim, só...* eventualmente marcando a batida da bossa nova como também derivada do baião nordestino. Podemos assim assumir uma

[2]O carioca Eduardo Góes Lobo teve uma formação musical sólida. Seu pai era pernambucano e músico e sempre incentivou Edu a estudar sanfona. Talvez por isso, demonstra frequentemente em sua carreira interesse pelas causas nordestinas. Nos anos 1960 foi influenciado pela bossa nova, e estabeleceu importantes parcerias musicais com Tom Jobim e Vinicius de Moraes. Mas a consciência político-social adquirida em sua juventude, e sensibilizado com a condição do povo do sertão, fez com que Edu Lobo adotasse um perfil crítico em geral reprimido pela condição da ditadura militar no Brasil. Se aproximou do CPC onde estabeleceu novas parcerias, entre elas com o cineasta Ruy Guerra e com outros artistas engajados como Sérgio Ricardo, Carlos Lyra, Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho e Nara Leão. (https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/4071-edu-lobo, consultado em 5/09/2023).

[3]https://www.discogs.com/pt_BR/release/4592357-Eduardo-Lobo-Em-Bossa-Nova, consultado em 1/09/2023.

[4]A batida do violão é semelhante a do aro de caixa feita pelo baterista (que ainda é feita na própria pele do instrumento em alguns momentos) com algumas variações.

[5]Com uma sequência rítmica um pouco variada,mas com a possibilidade de se estabelecer um padrão.

[6]Devido a solidez da marcação de bateria e baixo, o piano marca e aparece com mais liberdade em uma mistura variada entre as rítmicas dos dois primeiros instrumentos, o que terá reflexos na improvisação.

[7]GARCIA, W. Bim-Bom a Contradição sem Conflitos de João Gilberto. Editora: Paz e Terra. São Paulo. 1999.

redução subliminar da estrutura rítmica da peça a batida do baião, que fica assim subentendida. Um esquema rítmico para *Borandá* é apresentado na figura 1:

Figura 1- Esquema Rítmico de *Borandá* com a presença imaginária da zabumba (tresilho)



A performance, com a vocalização liderada pelo próprio Edu Lobo, contou com o acompanhamento do coro do Tamba Trio que hora dobra o canto de Edu Lobo, hora canta em tonalidades diferentes, variando entre quartas a segundas acima (SIGNORI, 2009) adicionando muitas vezes tensões às vozes.

Me chama a atenção logo no início da peça, a entrada do contrabaixo com o piano, acompanhados pela voz de Edu Lobo. A Prática de usar baixo e piano na introdução de peças musicais, dentro destes moldes, aparentemente era uma prática do Jazz no final dos anos 50[8], que pode ter servido como modelo estético para os compositores da Bossa Nova como Edu Lobo.

Borandá possui estrutura harmônica que oscila entre tonal e modal, entre o modo eólio e dórico,este, que é conhecido como a "escala menor nordestina". A relação modal/tonal está presente na música do baião urbanizado. "Pode ser interpretada dentro da ideia de "fricção". Uma situação na qual as musicalidades dialogam mas não se misturam: as fronteiras musical simbólicas não são atravessadas, mas são objetos de uma manipulação que reafirma as diferenças" (CÔRTES, 2014, p.199). O modo dórico é também conhecido como a escala menor nordestina[9]. Para Lacerda (1976), as escalas que compõem comumente a música nordestina são em número de três: duas modais e
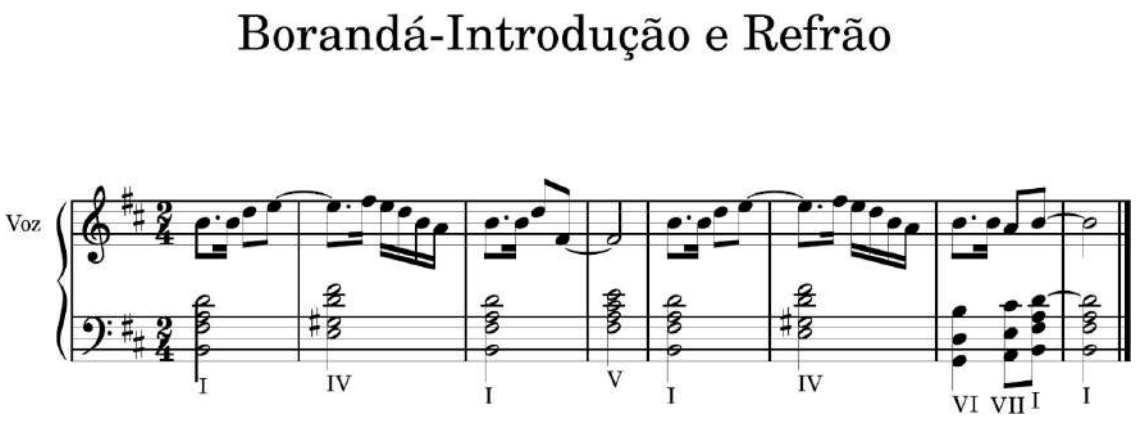
[8]Deixo aqui alguns exemplos: John Coltrane, "Blue Train" (1958), Miles Davis, "Kind of Blue" (1959) e o pioneiro modal Bud Powell, um pouco antes,com "Glass Enclosure" (1953). Ainda, talvez em um movimento semelhante ao samba-jazz, encontro estes mesmos moldes de entrada de piano com contrabaixo na Salsa-Jazz de Cal Tjader de 1967 a "Quando Quando que Sera"

[9]Veloso (1997) declara que o modo menor nordestino chegava aos seus ouvidos muito mais através do carioca Edu Lobo do que a "divisa com Bahia e Pernambuco" (Veloso, 1997, p.80). Evidencia assim o envolvimento do artista com a musica da região.

uma exótica[10]. Na maioria dos casos, ao usar o termo escala nordestina, busca-se caracterizar uma destas escalas que são importantes representações musicais das canções da região.

Tiné (2008), divide a peça em três partes[11]. Na versão do LP a peça está na tonalidade de Si menor. A introdução já traz o tema do refrão com a junção das palavras embora + andar que compõe o seu título. É executada na escala pentatônica de Si menor e as resoluções de frase nesta etapa possuem um perfil eólico frente a presença das transições subtônica/tônica. O modo dórico aparece na harmonia com sua característica do sexto grau aumentada (Sol#) a partir do acorde já tenso do segundo compasso no acorde e Mi 7(9). O modo menor fica evidente ainda na cadência final com o reforço pelo acorde de Sol maior (VI Grau natural) de acordo com a figura 2.

Figura 2: Harmonia e Melodia da Introdução e Refrão de *Borandá*, fonte: (TINÉ, 2008).
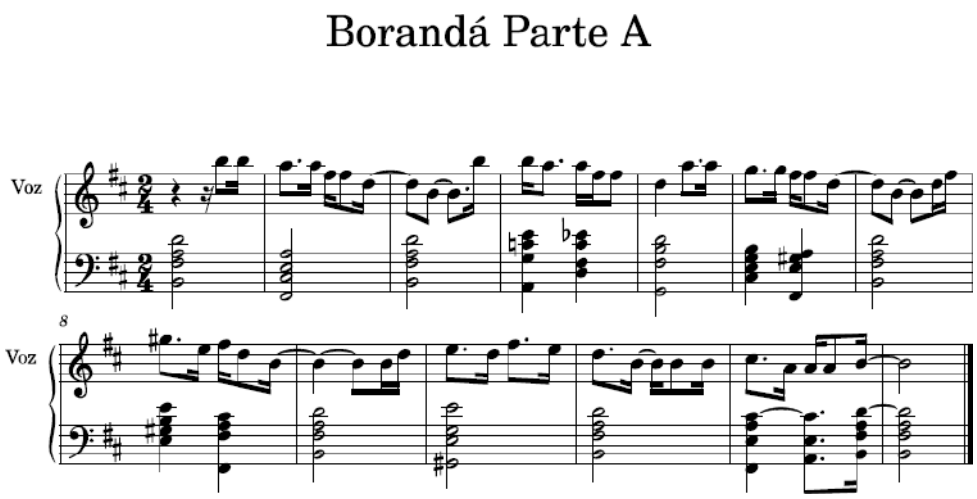


Na seção A encontramos o modo dórico migrando para a melodia (compasso 8) mas também presente na harmonia, nos acordes dos compassos 6,8 e 10. Noto a presença de mais tensionamentos harmônicos nos acordes dos compassos 4 e 5 que apoiarão a voz na transmissão de sua mensagem literomusical. Esses tensionamentos dos acordes são também característicos do jazz, bossa nova, e do samba jazz, que tem assim mais uma marca de sua estética conservada. Apresento a transcrição desta parte na figura 3 abaixo:

[10]Para o autor, se constituem as escalas nordestinas a escala em modo mixolídio (escala maior com o sétimo grau rebaixado em meio tom), a escala do modo dórico (com o sexto grau da escala menor aumentado em meio tom, uma forma menor da escala mixolídia) ou ainda, a escala conhecida como Lídio b7 (a escala maior, com o quarto grauaumentado e com a sétima menor).
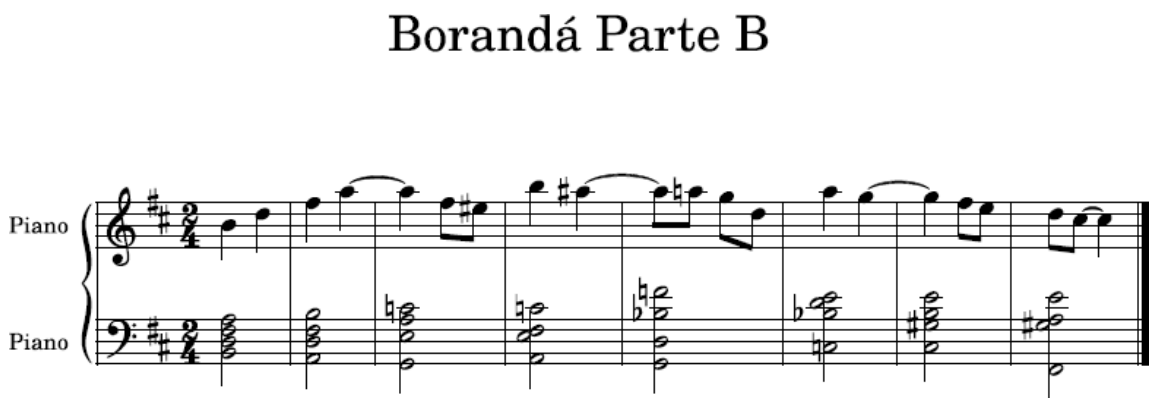
[11]Introdução e refrão, seção A e seção B.

Figura 3: Harmonia e Melodia da seção A de *Borandá,* fonte: (TINÉ, 2008).



Na seção B temos um desvio de rumo. A bateria marca com o prato somente o segundo tempo do compasso[12], e o piano faz um acompanhamento com ares impressionistas. Não há modulação, mas tanto a melodia com trechos com o sétimo e quarto graus aumentados (compassos 3 e 4) quanto na harmonia com acordes com sexta e nona se tornam mais tensas no talvez momento mais dramático da canção. A parte B está transcrita abaixo na figura 4:

Figura 4: Harmonia e Melodia da seção B de *Borandá*, fonte: (TINÉ, 2008).



Borandá é uma canção tensa, de protesto, que tem como objetivo chamar a atenção para os problemas da seca nordestina e da representação hegemônica da religiosidade exacerbada do povo da região. Há muita tensão e a sensação de desespero está presente na canção. Noto que tanto a introdução/refrão bem como a parte A e B possuem tessituras de 10 a 12 semitons. Nas três seções a letra progride em forma de ondas ao longo destas tessituras como podemos observar nas figuras 5, 6 e 7 o que produz um incremento no estado de tensão passional (TATIT,1996). Esses tensionamentos passionais encontram reforço nos tensionamentos dos acordes, e são destacados em:

[12]Lembrando o efeito dos gongos ressonantes da musica Javanesa de Debussy (Silva *et ali*, 2020).

1. Em 0:37: *já fiz mais de mil promessas, rezei tanta oração…* : o vai e vem local reforça o lamento das tentativas malogradas;
2. Nesta seção A ainda que se inicia em 0:37: temos a presença de um grande salto intervalar de 12 semitons, potencializando a dramaticidade. Em outras partes da seção encontramos grandes saltos de 7 e 10 semitons.
3. Em 1:21 antes da improvisação do piano: Com o coro cantando o refrão de forma tensionada nas diferentes vozes, passa a impressão da urgência de ir embora. Somado a um grito *Borandááá* tensionado e alongado que aumenta a impressão da necessidade de se deixar as crenças místico/religiosas de lado e se atentar urgentemente para o partir, ir embora da localidade que sofre pela seca;
4. Início da Seção B em 1:07: em que o narrador lamenta ir embora chorando. Talvez a parte mais passional e tensa da canção, apoiada também pela tensão dos acordes na harmonia e pelos quarto e sétimos graus aumentados na melodia além do toque de piano impressionista ao fundo.

Mas assim mesmo, com toda essa expressividade de tensões e paixões, que dão suporte a crítica à representação hegemônica da religiosidade exacerbada do nordestino, a canção é dançante o que nos permite traçar um paralelo ao paradoxo do baião (TATIT, 1996) nos conectando, talvez, mesmo que subliminarmente a essa matriz nordestina.

Figura 5. Diagrama com as oscilações tensivas entre letra e melodia para a Introdução de *Borandá*.

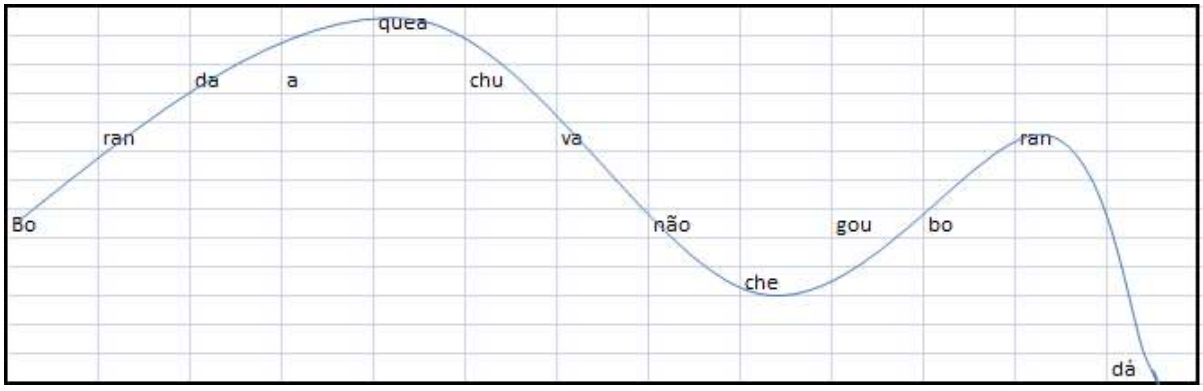


Figura 6. Diagrama com as oscilações tensivas entre letra e melodia para a "Seção A" de *Borandá.*

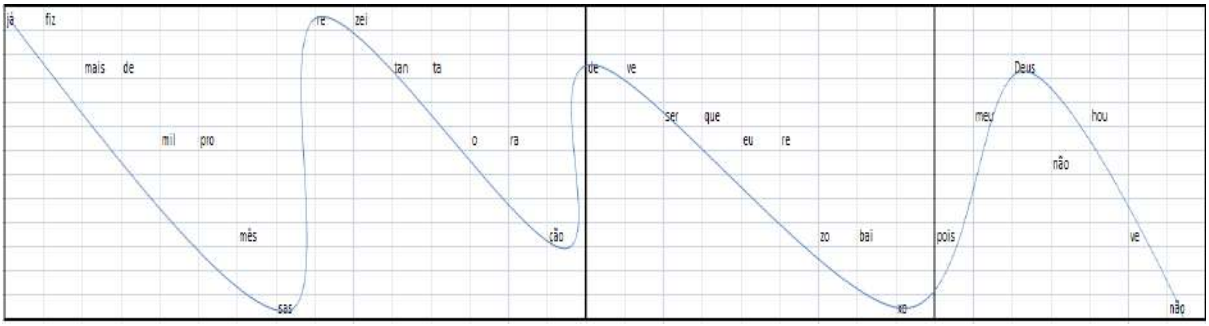
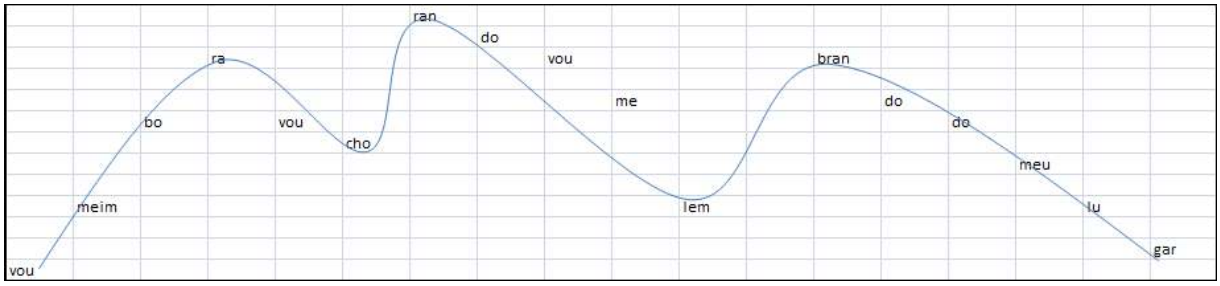


Figura 7. Diagrama com as oscilações tensivas entre letra e melodia para a "Seção B" de *Borandá.*



Quanto à estrutura do poema cantado, a letra de *Borandá* está disposta em versos sextilhados com sete sílabas poéticas na seção A.

"...Já fiz mais de mil promessas
Rezei tanta oração
Deve ser que eu rezo baixo
Pois meu Deus não ouve não
Deve ser que eu rezo baixo
Pois meu Deus não ouve não..."

"...Quanto mais eu vou pra longe
Mais eu penso sem parar
Que é melhor partir lembrando
Que ver tudo piorar
Que é melhor partir lembrando
Que ver tudo piorar..."

No Refrão e na Seção B, os versos estão dispostos em quadra com quatro sílabas poéticas.

"...Borandá
Que a terra já secou, borandá
borandá (coro)
É, borandá,
Que a chuva não chegou, borandá..."

"...Vou me embora
Vou chorando
Vou me lembrando
Do meu lugar..."

Ainda que tenha sido a quadra que iniciou o cordel, hoje é menos utilizada pelos cordelistas. Contudo as estrofes de quatro versos ainda são muito utilizadas em outros estilos de poesia sertaneja. Mas a Sextilha talvez seja a mais conhecida estrutura do poema de cordel nordestino com o segundo, o quarto e o sexto rimados; como é o caso em *Borandá*. Esta estrutura é muito usada nas cantorias nordestinas, onde os cantadores fazem referência a qualquer tema ou evento e usando muitas vezes o ritmo do baião no acompanhamento (SEIXAS, 2017).

Borandá (1964) - Maria Bethânia (Show Opinião)

"Existia uma intimidade muito grande entre palco e plateia entre o período de 1964 a 1968. O teatro tomou para si a responsabilidade de veicular o protesto contra a ditadura militar..." (SCHWARTZ apud VELOSO, 2007, p.82). Dentro deste contexto, *Borandá*, foi incluída no espetáculo Opinião[13], de Augusto Boal, a versão do show, foi lançada pela gravadora Elenco em 1967[14].

O sucesso do Show Opinião incidiu na escolha de músicas que espelhavam, em seus conteúdos temáticos, que traduziam uma gama ampla de problemas sociais brasileiros. O espetáculo talvez tenha sido a reação cultural mais contundente ao contexto autoritário da época imposto pelo regime militar (NAPOLITANO,2001).

Na ocasião, foram inseridos à composição original de *Borandá*, outros enunciados que compuseram um novo texto, já que os sentidos de *Borandá*, em uma peça teatral, constroem-se também a partir da performance dos artistas em cena. Existe o diálogo entre as enunciações, com as outras vozes presentes e em confronto no espetáculo que somado aos valores em embate naquela conjuntura sócio-ideológica. passam a compor a estrutura da canção (COSTA, 2001).

Nesta versão, *Borandá* assume uma nova representação diferente daquela inicial estabelecida pela primeira gravação de Edu Lobo. Adquire novos sentidos ao continuar associada ao sertão mas agora de forma mais expressiva, pela tomada de posição critica à ditadura militar.

Se antes *Borandá* trazia a crítica a representação hegemônica da religiosidade exacerbada do sertanejo, passa agora a um direcionamento mais contundente: a contestação e denúncia de um problema social revelado por significativos índices de migração nordestina ao sudeste (Barroso, 2018) somando forças a *Carcará* de João do Vale e José Cândido[15]. Para o mesmo autor, *Borandá* colaborou assim, dento do contexto do "Opinião", na construção da representação de uma problemática histórica real, e sob o ponto de vista musical, com impacto social amplo, alcançando diversos públicos.

A orquestração e a montagem do show "Opinião" foi de baixo orçamento, não havia dinheiro para a direção musical. Convidaram Dorival Caymmi Filho, um jovem, de 21 anos,

[13]O Show Opinião foi um espetáculo teatral escrito por Oduvaldo Vianna Filho, Armando Costa e Paulo Pontes. Encenado inicialmente num teatro de Shopping Center no Rio de Janeiro, foi concebido e escrito dentro da perspectiva do CPC (CONTIER, 1998). O show se tornou um dos mais marcantes sucessos da história do teatro brasileiro contemporâneo. Em linhas gerais, a sua estrutura narrativa apoiava-se em algumas teses do CPC sobre o nacional e o popular na cultura brasileira, inclusive na música. O ponto central da encenação incidiu na apresentação de canções escritas por vários compositores em que a temática circundava temas sobre o morro e o sertão mitificados. Entre estas canções estava a *Borandá* de Edú Lobo e a sua representação do sertanejo nordestino.

[14]https://www.discogs.com/release/8596096-Ed%C3%BA-L%C3%B4bo-E-Maria-Beth%C3%A2nia-Edu-E-Bethania consultado em 23/09/2023.

[15]A interpretação de *Carcará* feita por Bethânia no Espetáculo Opinião incluiu a narração de dados demográficos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a migração da região nordeste ao sudeste brasileiros.

influenciado pelo projeto estético de Mário de Andrade e pela música erudita de Villa Lobos (NAPOLITANO, 2013).

Dori montou um grupo enxuto, com o seu violão, flauta e bateria com João José Vargas. A performance vocal coube a Nara Leão, ex musa da Bossa-nova que assumira seu papel de militante, mas que devido a problemas de saúde foi substituída por Maria Bethânia. Ainda que Bethânia vinha da classe média do recôncavo baiano, e estava fora das fronteiras físicas da seca, criou uma representação própria para a performance condizente com a peça que interpretava: Com a força dramática de sua interpretação vocal, Bethânia entregou uma força extra aos enunciados que realizou no Opinião.

Diferenças e semelhanças literomusicais nas duas versões de *Borandá*

Ainda que existam semelhanças literomusicais, como o uso da escala do modo dórico em fricção com a tonalidade, a estrutura dos versos e o ritmo de samba-jazz que pode ser relacionada a batida do tresilho do baião (figura 1), existem algumas diferenças em relação a versão original de *Borandá* de Edu Lobo.

Na versão cantada por Bethânia na tonalidade de Lá menor, o andamento começa bem mais lento e vai ganhando velocidade ao decorrer da peça. Após um arpejo de quatro notas em Lá menor com sétima, com o recuo em meio tom na quarta nota do agrupamento, o que introduz de certo modo a tensão da peça e da interpretação, Bethânia entra direto na letra, não começa pelo refrão como faz Edu Lobo. Piano e coro são suprimidos na versão de Bethânia, o acompanhamento cabe ao violão e bateria, em levada de samba-jazz (ainda que na versão do LP de 1967 existe a adição de uma pequena passagem de orquestra de cordas).

A maior dramaticidade vocal por parte de Bethânia é especialmente detectada na seção B em que o andamento é ainda mais lento. A performance termina com um chamamento à luta: o grito de Bethania: *Borandá!*. Todos estes fatores entregam talvez uma versão mais introspectiva da peça musical.

Considerações Finais

Através da análise de *Borandá*, fica evidenciada como a canção pode representações literomusicais do Nordeste como a relação com o ritmo sincopado de matrizes nordestinas (baião), a escala nordestina (modo dórico), a fricção com a tonalidade, característica do baião urbano e a disposição dos versos da letra com possível remissão aos cordéis e cantos nordestinos. Estas características, somada a aspectos de performance realizadas em contextos distintos, ainda que portadoras destas representações, atribuem diferentes sentidos à canção.

Borandá na interpretação de Edu Lobo traz uma crítica à representação hegemônica do fanatismo religioso do nordestino, o que é um entrave a percepção crítica dos problemas da região por parte do sertanejo. Ao inveś de migrar para outras regiões, o sertanejo permanece firme na esperança de m milagre dos céus.

Na versão do Show Opinião, *Borandá* mais alinhada com as estratégias do CPC[16] para as artes musicais, cria uma nova representação com base na mitificação do sertão, onde se pretende fornecer elementos, para a conscientização da condição de vida oprimida do povo. Dentro do contexto do espetáculo, a crítica se volta para a própria migração como um problema, e estimular o ato revolucionário contra a ditadura militar instaurada no país.

A canção, ainda que mantendo a simplicidade e objetividade na transmissão de sua mensagem política, apresenta em seu arranjo cepecista critérios inspirados na modernidade presentes no sambajazz, aproximando-se de uma realidade técnico-estética de alto nível, com a solidez do ritmo levado pela bateria e baixo e os reflexos na improvisação de piano que é bastante rítmica, e que reforçam os traços jazzisticos da peça, incluindo os acordes que usa para apoiar com a mão esquerda.

Assim, indo parcialmente de encontro às propostas dos intelectuais do CPC, ainda que pretendesse levar a conscientização ao povo sobre sua condição, através do ascender da chama da cultura popular, ao mesmo tempo a refutava, já que deveria ser destinada a um consumo imediato pelas massas urbanas conforme normas do mercado e que envolvia assim a presença de elementos modernos em sua composição.

Referências

ADORNO, T. W. Introduction to the sociology of music (E. B. Ashton, Trad., pp. 1-70). Seabury Press. Nova Iorque (1976).

BAKHTIN. M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROSO, E. N. N. Modos Escalares e Tensividade Semiótica na Canção Popular Brasileira. Tese de Doutorado. Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018.

[16]Ainda que a composição *Borandá de Edu Lobo* foi escrita dentro do contexto do CPC, mesmo com a sua extinção feita pelo regime militar.

BORDIEU, P. O Poder Simbólico. DIFEL, Lisboa, 1989.

CHARTIER, R. O Mundo como Representação. Estud. av. vol.5 no.11 São Paulo Jan./Apr. https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010 (1991). Acesso em 30/04/2020.

CONTIER, A. D. Edú Lobo e Carlos Lyra: O Nacional e o Popular, canção de protesto (os anos 60). Rev. Bras. Hist. 18 (35) 1998. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbh/a/bRxjc4sgdJBPFNPzMHHVNMd/ consultado em 17/08/2023.

COOK, Nicholas. "Entre o processo e o produto: música enquanto performance". Per Musi – Revista Acadêmica de Música – n. 14, jul-dez, 2006.

CÔRTES, A. Como se toca o baião: combinações de elementos musicais. Per Musi, Belo Horizonte, n.29, 2014, p.195-208.

COSTA, N. B. A Produção do Discurso Litero-Musical Brasileiro. Tese de Doutorado. Pontificia Universidade Católica de São Paulo. 2001.

FINNEGAN, Ruth. "O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance?". In MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Orgs). Palavra Cantada: ensaios sobre poesia, música e voz: Rio de Janeiro, 7letras, p. 44-54.2008.

GARCIA, W. Bim-Bom a Contradição sem Conflitos de João Gilberto. Editora: Paz e Terra. São Paulo. 1999.

NAPOLITANO, Marcos. Cultura brasileira: utopia e massificação (1950-1980). São Paulo: Editora Contexto, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. A relação entre arte e política: uma introdução teórico-metodológica. Temáticas,Campinas, v. 19 n. 37/38, jan. 2013.

OLIVEIRA, F. de. Elegia para uma Re(li)gião. Sudeste, Nordeste e Conflito de Classes. Paz e Terra, Rio de Janeiro, Segunda Edição, 1977.

PATRICK, E. O Sertão Nordestino como um Monopólio de Sentido. Observatório Itaú Cultural. Edição 25. Sertões: Imaginários, Memórias e Poéticas. ISSN 2447-7036. São Paulo. Maio/Novembro. 2019.

Ramos, I. Do sagrado ao profano: a fé no Nordeste. Paraíba Criativa. 2017. Disponível em https://paraibacriativa.com.br/do-sagrado-ao-profano-a-fe-no-nordeste/ acesso em 07/09/2023.

SEIXAS, P. Estilos, métricas e rimas - Material essencialmente sobre poesia de cordel. Disponível em https://www.recantodasletras.com.br/linguistica/6060684 acesso em 10/09/2023.

SIGNORI, P. C. Tamba Trio:A Trajetória Histórica do Grupo e análise de obras gravadas entre 1962-1964. Dissertação de Mestrado. UNICAMP 153 p. 2009. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/467222 consultado em 27/8/2023.

SILVA, J. Corrêa J., Gustavo, J., Meyer, M., Cruz, R. Claude Debussy. Trabalho de conclusão de curso de História da Música IV. ECA. USP. São Paulo, 2020.

TATIT, Luiz. O Cancionista- Composições de Canções no Brasil. São Paulo, EdUSP, 1996.

TINÉ, P.J.S. Procedimentos Modais na Música Brasileira: Do campo étnico do nordeste ao popular da década de 1960. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-13122009-102355/publico/Tesefinal.pdf consultado em 10/07/2023.

VELOSO, C. Verdade Tropical, Companhia das Letras. São Paulo. 1997.

ZAN, J. R. Do fundo de quintal à vanguarda: Contribuição para uma história social da Música Popular Brasileira. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: [s.n.], 1997.