

Cesar Maia Buscacio
Edésio de Lara Melo
Virgínia Buarque
(Organizadores)

PESQUISA EM MÚSICA
EM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR:
ensino-aprendizagem, memórias e linguagens

Ouro Preto
Universidade Federal de Ouro Preto
2017

2017

Campus Universitário Morro do Cruzeiro
Centro de Comunicação Institucional, 2º andar
Ouro Preto / MG, 35400-000
editora@ufop.br (31) 3559 - 1463 / 1255

P474

Pesquisa em música em diálogo interdisciplinar: ensino-aprendizagem, memórias e linguagens. Cesar Maia Buscacio, Edésio de Lara Melo, Virgínia Buarque (organizadores). - Ouro Preto: Editora UFOP, 2017. 229 p.

ISBN: 978-85-98601-73-1

1º Colóquio de Pesquisa em Música da UFOP, promovido pelo Grupo de Pesquisa “Ecos do Passado – Sonoridades Presentes”.

I. Música. 2. Música-ensino-aprendizagem. 3. Música-memórias. 4. Música-linguagens. 5. Música-interdisciplinaridade. I Buscacio, Cesar Maia. II. Melo, Edésio de Lara. III. Buarque, Virgínia. V. Título.
CDU: 78

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Demus/Deart



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

REITORIA

Reitora:

Profª. Dra. Cláudia Aparecida Marlière de Lima

Vice-Reitor:

Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior

CHEFIA DE GABINETE

Chefe de Gabinete:

Iracilene Carvalho Ferreira

INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTE E CULTURA – IFAC

Diretor:

Prof. Dr. Cesar Maia Buscacio

Vice-Diretor:

Prof. Dr. Frederick Magalhães Hunzicker

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Chefe de Departamento:

Prof. Dr. Edésio de Lara Melo

Presidente de Colegiado:

Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires

*Coordenador do Grupo de Pesquisa
“Ecos do Passado – Sonoridades Presentes”:*

Prof. Dr. Edilson Vicente de Lima

Iº COLÓQUIO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFOP

Promovido pelo Grupo de Pesquisa “Ecos do Passado – Sonoridades Presentes” entre os dias 28 e 29 de março de 2017, apresentou-se como um espaço de compartilhamento de reflexões entre o saber e as práticas musicais e as contribuições da filosofia e das ciências humanas no tocante ao papel das linguagens e das sensibilidades na reconfiguração da intersubjetividade e das relações ético-políticas contemporâneas.

Equipes atuantes no Colóquio

Comissão Organizadora:

Prof. Dr. Cesar Buscacio (DEMUS - UFOP)
Luciana Carvalho Brandão (Secretaria IFAC – UFOP)
Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires (DEMUS - UFOP)
Prof. Ms. Tabajara Sant’Anna Belo (DEMUS - UFOP)
Profa. Dra. Virgínia Buarque (DEMUS-UFOP)

Comissão Científica:

Prof. Dr. Antônio José Augusto (Escola de Música – UFRJ)
Prof. Dr. Edilson Vicente de Lima (DEMUS - UFOP)
Profa. Dra. Eliana Marta Santos Teixeira Lopes (PPGED – UFOP)
Profa. Dra. Flávia Lanna (DEMUS – UFOP)
Profa. Dra. Gladys Agmar Sá Rocha (UFMG)
Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira (UFJF)
Profa. Dra. Maria Manuela Ramos Silva (UFRJ)
Profa. Dra. Marta Castello Branco (UFJF)
Profa. Ms. Patrícia Cardoso Chaves Pereira (DEMUS - UFOP)

Monitoria:

Isaías Gabriel Franco (Graduando em História – UFOP)
Kaíque Ruan Rezende Santos (Graduando em História – UFOP)
Júlia Lorraine Alves Silva Reis (Graduada em Música – UFOP)
Leydiane Cristina Faustino (Graduanda em Música – UFOP)
Leidy Laura de Castro Moreira Campos (Graduanda em Música – UFOP)
Michele Pfeiffer Rafael de Lima (Graduanda em Música – UFOP)

Apoio de Secretaria:

Barbara Luíza Alvez Pereira
Fábio Luiz Martins da Silva
Maria Bartolomeu Mata (“Lia”)

Web Designer e Designer Gráfico:

Fábio Luiz Martins da Silva
Rogério Vicente da Costa

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos que participaram, com diferentes contribuições, do I Colóquio de Pesquisa em Música da UFOP, e de forma especial ao Prof. Dr. Rodrigo Fernando Bianchi, que durante sua gestão como Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento da UFOP em 2016, conferiu grande apoio político e institucional para realização deste evento acadêmico.

Recado aos Amigos Distantes

Cecília Meireles, *Poemas* (1951)

Meus companheiros amados,
não vos espero nem chamo:
porque vou para outros lados.
Mas é certo que vos amo.

Nem sempre os que estão mais perto
fazem melhor companhia.
Mesmo com sol encoberto,
todos sabem quando é dia.

Pelo vosso campo imenso,
vou cortando meus atalhos.
Por vosso amor é que penso
e me dou tantos trabalhos.

Não condeneis, por enquanto,
minha rebelde maneira.
Para libertar-me tanto,
fico vossa prisioneira.

Por mais que longe pareça,
ides na minha lembrança,
ides na minha cabeça,
valeis a minha Esperança.

☞ SUMÁRIO ☜

Apresentação	08
<i>Eliane Marta Teixeira Lopes</i>	
Introdução	12
<i>Virgínia Buarque</i>	
Música e ensino-aprendizagem	15
Sobre música e diversidade das relações entre currículo e a construção de uma cultura comum.....	16
<i>Marcus Vinícius Medeiros Pereira</i>	
Conhecimentos profissionais do professor de música sob a ótica dos licenciandos.....	45
<i>Nair Aparecida Rodrigues Pires</i>	
Estratégias para a otimização do estudo individual de piano.....	57
<i>Anderson da Mata Daher</i>	
O trompete e a educação a distância: uma abordagem conteudística para vídeoaulas publicadas no youtube.....	67
<i>Érico Fonseca</i>	
Música e memórias	85
Cartas de Nadia Boulanger e Claudio Santoro: mediação cultural e práticas de memória.....	86
<i>Cesar Maia Buscacio</i>	
Memórias fúnebres: a constituição de uma sensibilidade através da música.....	103
<i>Edésio de Lara Melo</i>	
Belo Horizonte: sonoridades da primeira década da capital.....	116
<i>Maria Teresa Mendes de Castro</i>	
O elo perdido: relato sobre a tradição do choro em Belo Horizonte.....	131
<i>Humberto Junqueira</i>	
Música e Linguagens	140
Violão solo: estudos para improvisação multi-textural.....	141
<i>Tabajara Sant'Anna Belo</i>	
O rural, o suburbano e o urbano na obra de Nivaldo Ornelas: apontamentos sobre hibridismo e globalização.	151
<i>Bernardo Vescovi Fabris</i>	
A tradutibilidade da expressão musical.....	168
<i>Victor Melo Vale</i>	

Música e Interdisciplinaridade	183
Música e linguagem: o limiar da dimensão poética.....	184
<i>Edilson Vicente de Lima</i>	
“Tambores de Minas” em toques interdisciplinares.....	203
<i>Virgínia Buarque</i>	
Duas histórias sobre música e interdisciplinaridade.....	220
<i>Marta Castello Branco</i>	

∞ APRESENTAÇÃO ∞

Eliane Marta Teixeira Lopes¹

Cada Comissão organizadora de um evento tem por tarefa primeira decidir qual será o formato escolhido. Congresso? Simpósio? Seminário? Colóquio? Todos têm mais ou menos o mesmo significado: reunião de especialistas ou uma reunião em que se come e bebe e discute-se algum assunto (*O Banquete*, de Platão, mostra esse formato), ou aquele que se propõe a jogar sementes de ideias. O Colóquio, formato escolhido para esse evento, marca então um momento em que especialistas discutem e confrontam, ampliam e enriquecem, compartilhando isso que só é possível nas universidades: suas pesquisas. Lembremo-nos que na palavra universidade, empregada correntemente hoje, estão guardados significados históricos preciosos, como a ideia de receber estudantes de todos os lugares que para ali queiram ir em busca de um conhecimento de qualidade; como a ideia de pluralismo; como a ideia de haver um mestre que sabe, compartilha, e ao fazer isso propicia a que se saiba mais. A Universidade Federal de Ouro Preto, o Instituto de Filosofia, Artes e Cultura e seu Departamento de Música mostraram que a universidade não se intimida, não pode se intimidar, no momento da produção do conhecimento e de sua circulação.

Assim foi no I Colóquio de Pesquisa em Música. Muito *zum-zum-zum* de falas, de línguas, de linguagens, de muitos sons, muitas ideias, muita novidade e ousadia. Alguém poderia dizer que aquele encontro era uma nova Babel. Alunos se apresentaram a conhecidos mestres de diversos sons e sonoridades e ideias, tiveram seus trabalhos postos em discussão, pesquisadores expuseram seus trabalhos declarando-os assim *work in progress*. Sempre mais um som, sempre mais uma ideia, sempre mais uma letra.

Organizar ou, antes disso, fazer escolhas, não deve ter sido fácil. Havia muitas ideias novas trazidas pelos alunos, por colegas. Assim, o que reter para um livro, o que postergar para outro tipo de publicação? A Comissão fez uma feliz escolha. Agrupou alguns textos sob quatro rubricas:

¹ Graduada em Pedagogia e mestre em Educação (UFMG), doutora em Filosofia da Educação (PUC-SP) e pós-doutora pela École de Hautes Études en Sciences Sociales - Paris. Professora Emérita da UFMG e professora Visitante Sênior CAPES no Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP.

- I) **Música e ensino-aprendizagem** em que professores se debruçam sobre a questão pedagógica discutindo sua própria prática e outras diretrizes dentro de políticas educacionais voltadas para a música. O professor da Faculdade de Educação da UFJF, já demonstrando o caráter interinstitucional e interdisciplinar do evento em um texto intitulado Sobre Música e Diversidade: das relações entre currículo e a construção de uma cultura comum, abre uma reflexão e lança a questão: “o que, em termos de música, todos os brasileiros têm direito de aprender?”. A professora Nair Aparecida Rodrigues Pires afirma “que ser professor de música é ser um profissional, e o exercício desta profissão requer a incorporação de uma base de conhecimentos que oriente a ação docente nos diferentes espaços sociais”, no artigo Conhecimentos Profissionais do Professor de Música sob a ótica dos Licenciandos. Os dois outros artigos que compõem essa rubrica partem da prática profissional dos músicos e professores. Lembrando de sua experiência como aluno de piano, o professor Anderson da Mata Daher, propõe Estratégias para a Otimização do Estudo Individual de Piano, apostando que as “estratégias divulgadas neste trabalho poderão amparar o estudo individual de músicos e pianistas que buscam por um estudo mais objetivo e uma performance mais satisfatória”. O professor Erico Fonseca, partindo de outras experiências e de sua própria, lembra ao leitor que as mídias eletrônicas estão e estarão cada vez mais presentes em nosso dia a dia e que a educação à distância é um recurso compatível com a mobilidade ao mesmo tempo que supera distâncias no artigo O Trompete e a Educação à Distância: uma abordagem conteudista para videoaulas publicadas no Youtube. Ainda em um Workshop oferecido no Museu da Música de Mariana, podemos lembrar, foi lançada a pergunta “Uma outra história da educação musical é possível? ”, propondo um desafio para o campo da história da educação.
- 2) **Música e memórias**. Fortemente ancorados em uma historiografia contemporânea que permite a busca da memória e sua interpretação assim se apresentam os quatro artigos sob essa rubrica. O artigo do professor Cesar Buscacio nos conduz pela mão ao fascinante mundo da troca de cartas entre dois grandes músicos que nutriam mútua admiração no artigo Cartas de Nadia Boulanger e Cláudio Santoro: mediação cultural e práticas de memória. Edésio de Lara Mendes,

Memórias Fúnebres: a constituição de uma sensibilidade através da música, mostra um recorte na intensa produção e execução de músicas fúnebres, manifestações públicas de apreço aos falecidos através da música, na Região do Campo das Vertentes. Belo Horizonte: sonoridades da primeira década da Capital, é o título do artigo da professora Maria Teresa Mendes de Castro que recorre ao importante e belo conceito de “paisagens sonoras” para buscar, em diversas fontes, as sonoridades passadas do arraial que se tornava capital no raiair da república. Ainda tendo como cenário Belo Horizonte, o professor Humberto Junqueira busca O Elo Perdido: um relato sobre a tradição do choro em Belo Horizonte, em que foca o músico Mozart Secundino de Oliveira.

- 3) **Música e Linguagens.** O professor Tabajara Sant’Anna Belo em seu artigo Violão Solo: estudos para improvisação multi-textural, parte de sua prática artística e também de sua prática pedagógica e aborda os desafios para o desenvolvimento da improvisação multi-textural no violão solo. Ainda Belo Horizonte, agora como cenário para a música dos anos 60, de jovens músicos identificados com estéticas musicais diversas, o artigo do professor Bernardo Fabris analisa a obra de Nivaldo Ornelas em O Rural, o Suburbano e o Urbano na obra de Nivaldo Ornelas: apontamentos sobre hibridismo e globalização. Finalizando essa terceira rubrica, artigo de requintada reflexão filosófica é o do professor Victor Melo Vale, A Tradutibilidade da Expressão musical.
- 4) **Música e Interdisciplinaridade.** Essa quarta rubrica vem sob a égide das palavras da professora Marta Castelo Branco último capítulo deste livro: a interdisciplinaridade é inerente à música, assim como às demais expressões artísticas e à vida cotidiana. E que tocá-la é um ato essencialmente criativo, e, por isso, de liberdade. Em Música e Linguagem: o limiar da dimensão poética, o professor Edilson Vicente de Lima lança-nos o desafio na questão, é possível um sistema codificado não “acontecer” na história, ou seja, fora do tempo e do espaço e ligada a sujeitos sociais específicos, e, ao mesmo tempo, não se configurar como discurso, uma poética, uma construção? E como entender o “discurso dos sons” dentro dessa perspectiva? A professora Virgínia Buarque no seu artigo “Tambores de Minas” em toques interdisciplinares analisa, de forma comvente, o espetáculo

protagonizado por Milton Nascimento fazendo, a própria autora, a tessitura entre intersubjetividade, cultura e política. Duas histórias sobre Música e Interdisciplinaridade, artigo da professora Marta Castelo Branco da UFJF, encerra este livro afirmando que esta é uma reflexão que toca o pensamento atual envolvendo estruturas sociais, arcabouços teóricos, hábitos, formas de se comunicar e pensar, etc tendo escolhido a música dos índios Suyá e também a arte erudita ocidental contemporânea em um caso de colaboração entre um compositor e um bailarino: John Cage e Merce Cunningham.

A qualidade dos textos deste volume intitulado PESQUISA EM MÚSICA EM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR: ensino-aprendizagem, memórias e linguagens, não deixa dúvida da capacidade que a universidade tem, e no caso o Departamento de Música da UFOP, de se renovar, de propor desafios a outras áreas de pesquisa o que certamente continuará resultando em abertura de campos disciplinares fazendo neles soprar a música. A inscrição de Primeiro (1º) no título desse Colóquio prevê sequência e traz, portanto, uma promessa. Esperamos que o Segundo Colóquio não demore.

Belo Horizonte, 04 de junho de 2017.

∞ INTRODUÇÃO ∞

Virgínia Buarque²

Há pouquíssimo tempo, os pesquisadores acadêmicos perceberam que a nossa formação cultural passa obrigatoriamente pelo diálogo (quase sempre produtivo) entre sonoridades, textualidades e imagens. [...] Antropólogos, sociólogos, historiadores, teóricos da literatura, filósofos, pensadores na área de comunicação e mídia, além dos musicólogos e etnomusicólogos, contribuíram em muito para o amadurecimento e consolidação desse campo de saber que já nasceu interdisciplinar (DINIZ, 2011).

Desde o último trimestre de 2016, o Grupo de Pesquisa “Ecos do Passado – Sonoridades Presentes”, constituído por docentes do Departamento de Música da Universidade Federal de Ouro Preto, assumiu a promoção de um Colóquio de Pesquisa em Música que entrecruzasse, sob um viés interdisciplinar, as três linhas investigativas que o configuram: ensino-aprendizagem, memórias e linguagens.

Este Colóquio constituiu-se, portanto, tendo como objetivo primordial incitar uma reflexão sobre as interfaces entre música e interdisciplinaridade, mas de tal forma que esta perspectiva também abarcasse a relação da música com a vida social, com os desafios intelectuais, estéticos e ético-políticos da contemporaneidade. Afinal, a música constitui uma expressão artístico-cultural com intenso potencial de produzir significação para a vida – faceta postulada não apenas por musicólogos, mas também por integrantes de distintas disciplinas de Ciências, de Humanas e da Filosofia. Afinal, “ao observar[-se] a complexidade da atmosfera sonora, percebe-se, como salientou Gerd Bornheim, que a música ‘não é apenas um problema da música’” (ARAÚJO e PAZ, 2011, p. 211).

Pautando-se nesse enfoque, grande parte dos estudos atuais sobre música em perspectiva interdisciplinar vem deslocando seu embasamento teórico de uma concepção mimético-figurativa para uma leitura polifigurativa – é a redescritção inventiva da experiência vivida, e das identidades intersubjetivas que a perpassam, que é posta em evidência. É nesta perspectiva que a produção e a prática musicais aproximam-se da poética, pois

² Doutora em História e pós-doutora em Ciências Religiosas e Teologia. Professora do Departamento de Música da Universidade Federal de Ouro Preto.

É próprio da linguagem poética arruinar essa primeira referência ao real, e nesse ponto ela é análoga ao imaginário *irrealizante*; mas esse arruinar é apenas colocar a referência em ambiguidade, alterá-la por um jogo de linguagem. Se tomarmos um poema enquanto imagem como exemplo talvez fique mais claro entender essa plasticidade material da linguagem poética: ser um meio para a plenitude do poema, e de evocar a participação do nosso imaginário numa suspensão da referência. Por outro lado, o que obscurece o entendimento amplo da capacidade da linguagem poética e da imaginação produtora é (a) uma crítica epistemológica dos seguidores do positivismo lógico que afirmam que toda linguagem que não é descritiva (fornece informações sobre os fatos) é emocional; e (b) um privilégio dado ao caráter autossuficiente da linguagem poética concedido por muitos teóricos da literatura (SANTFELICE, 2015, p. 217).

Daí a importância conferida nesta pesquisa a um repensar epistemológico das relações entre música e os paradigmas de inteligibilidade ocidental contemporâneos, a fim de que a dimensão poética da música venha a ser realçada com todo vigor, de forma concomitante à configuração de um sujeito criativo. Simultaneamente, este sujeito apresenta-se como também potencialmente dialógico, uma vez que opera tanto no entendimento e práxis social. Aflora, portanto, a dimensão política da musicalidade, mostrando-se altamente relevante a discussão acerca da

[...] práxis musical e sonora de instituições grupos ou indivíduos e as relações de poder que lhe são subjacentes. [...] No momento em que o campo acadêmico como um todo sofre interferência de movimentos político-intelectuais como o pós-colonialismo, o feminismo e outros, coloca-se em relevo a necessidade indispensável de autocrítica das condições de produção do conhecimento que lhe é próprio, no sentido político de metaciência, induzindo e antecipando modificações profundas sobre a práxis musical contemporânea, já notável que em contextos institucionais, quer em práticas individuais ou de grupos (ARAUJO e PAZ, 2011, p. 227-228).

Dessa forma, o musicólogo e crítico literário Edward Said considera ser contribuição específica do músico conferir à sociedade uma “[...] identidade retórica, social e infleccional através da composição, da performance, da interpretação, do conhecimento e, por que não dizer, de um tipo de profissionalismo” (1992, p. 119). Assim, mediante um diálogo interdisciplinar entre a música e as ciências humanas, é possível hoje pensar-se uma prática musical que promova novas inscrições da alteridade e subversivas bricolagens:

[...] a música se torna, portanto, uma arte que [...] [é] uma modalidade de pensamento referente ou conjugada à variedade integral de práticas humanas, uma modalidade generosa e não

coercitiva e, por que não, utópica, se por utópica queremos dizer mundana, possível, alcançável, cognoscível (SAID, 1992, p. 163).

Proceder a uma reflexão deste porte não é tarefa fácil. Desta maneira, agradecemos a todos os pesquisadores que se uniram a nós neste desafio, participando das mesas-redondas, das apresentações de comunicações e de pôsteres, dos workshops. Este livro sistematiza a interpretação de parte desses intelectuais (os docentes convidados para as mesas-redondas e *workshops*, juntamente com os professores do Departamento de Música da UFOP), encontrando-se articulado à publicação dos Anais do Iº Colóquio de Pesquisa em Música da UFOP, que pode ser acessado pelo link <<http://coloiquiodemusica.ufop.br/anais>>.

Referências

ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar. Música, linguagem e política: repensando o papel de uma práxis sonora. *Terceira Margem*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 211-231, jul.-dez. 2011.

DINIZ, Júlio Cesar Valladão. O produtivo diálogo entre sonoridades, textualidades e imagens. *IHU On-Line*, em 14 nov. 2011. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4198&secao=380>. Acesso em: 25 fev. 2017.

SAID, Edward. *Elaborações musicais*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SANFELICE, Vinícius Oliveira. Paul Ricoeur: elementos estéticos na imaginação poética e figurativa. *Peri*, v. 7, n. 1, p. 216-229, 2015.

∞ MÚSICA E ENSINO-
APRENDIZAGEM ∞

∞ SOBRE MÚSICA E DIVERSIDADE: DAS RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA COMUM ∞

*Marcus Vinícius Medeiros Pereira*³

Introdução

O objetivo deste texto é procurar abrir caminhos para que possamos pensar na complexa resposta à questão: “o que, em termos de música, todos os brasileiros têm direito de aprender?”, decorrente da construção de uma base nacional comum curricular para todas as escolas do Brasil.

Em outras palavras, pretende-se argumentar que responder a esta pergunta envolve considerar que ela está atrelada não somente à construção de uma cultura comum, mas, também, à recontextualização desta no ambiente escolar – procurando evitar que se confunda esta recontextualização com a criação de uma matriz de avaliação cujo possível efeito, num projeto neoliberal e conservador, seja homogeneizador e classificador (tanto de escolas quanto de pessoas).

Neste sentido, sugerimos que a construção de uma cultura comum que contribua para o acesso democrático aos bens materiais culturais demanda, como diz Williams (1961), uma “*long revolution*”. Para isso, é necessário um processo de mudanças na hegemonia cultural porque é, para o autor, no contexto da formação do sistema de significados e de valores que o modelo de sociedade se mantém. Nesta longa revolução, será preciso não somente olhar para “os outros”, mas ouvi-los atentamente – o que engloba refletir sobre quem é o sempre ideológico “nós”.

Importa, por conseguinte, a construção de uma cultura comum que não provoque ou reproduza divisões sociais, o que implica numa transformação profunda da sociedade. Uma transformação decorrente de uma longa revolução que permita que todos tenham poder de decisão.

No que tange às decisões curriculares, além do debate em torno da construção de uma cultura comum, precisamos considerar aquilo que Bernstein (1990) chamou de recontextualização: as transformações que ocorrem nesta cultura comum (no nosso caso específico, das práticas musicais, dos conhecimentos e significações envolvidos nestas práticas, bem

³ Bacharel em Piano pela UFMG, mestre em Música pela UFMG e doutor em Educação pela UFMS. Professor adjunto da Faculdade de Educação da UFJF.

como dos discursos sobre estas práticas) ao ingressar no ambiente escolar. Isto significa compreender a música como uma ferramenta para aquilo a que a escola se propõe: ao lado da família, atuar na educação dos indivíduos, que, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. I).

Assim, como estamos tratando de uma seleção de cultura, é essencial observar o debate em torno da diversidade (central para a formação do cidadão) – o que inclui as diversas práticas musicais e a diversidade de formas de se pensar e se relacionar com as músicas, sejam elas internacionais ou nacionais, regionais e locais –, bem como uma reflexão sobre as experiências musicais cotidianas de professores e alunos.

Para pensar esta recontextualização, é fundamental ter em mente o lugar que a música ocupa no discurso oficial e em suas interpretações locais como parte do componente curricular arte, tanto quanto o espaço (sempre hierarquizado) deste componente no currículo escolar. Outrossim, precisamos, ao tomar tais decisões, ouvir tanto aqueles que produzem pesquisas sobre música, sobre educação musical, sobre escola e tudo o que a ela se relaciona, quanto todos aqueles que dão vida à escola e às práticas pedagógicas.

Não pretendendo fornecer respostas, mas no intuito de abrir caminhos para o debate, iniciamos o artigo problematizando o contexto político de onde emerge a Base Nacional Comum Curricular. Em seguida, discutimos a noção de cultura comum proposta por Raymond Williams, e suas possíveis implicações no campo educativo. Depois, analisamos, a partir de uma revisão de literatura, como currículo e diversidade vem sendo debatidos no campo da educação musical. E, por fim, advogamos por uma mudança no olhar e no ouvir, construindo um lugar para que “os outros” possam falar e tomar parte na tomada de decisão sobre o que conta como conhecimento legítimo, numa diversidade não só de produtos, mas de processos culturais. Este seria um importante passo para essa longa revolução, uma verdadeira intervenção política que transforme a sociedade atual em outra realmente democrática e justa.

I. A BNCC, e os projetos neoliberal e conservador

Em 2015, o Ministério da Educação iniciou a elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a educação básica, desencadeando um processo de consultas e discussões com docentes,

especialistas e organizações da sociedade civil. Contudo, como bem destaca Macedo (2014, p. 1532), “a defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil, remontando aos anos 1980, talvez antes, se assumirmos uma definição mais ampla do termo”.

Nesta perspectiva, de acordo com Macedo e Frangella (2016, p. 13), argumenta-se no debate atual que

[...] a referida base é exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, datada de 1996, ou mesmo que a Constituição de 1988, em seu artigo 210, já a prescrevia. O Plano Nacional de Educação seria, assim, a última legislação a mencionar a obrigatoriedade de uma Base Nacional Comum para os currículos.

Entretanto, mesmo entendendo que a discussão atual traz a marca de um debate inconcluso no campo do currículo, é interessante considerar o questionamento das autoras sobre “[...] até que ponto é correta a interpretação de que tais legislações obrigam o poder público a definir aquilo que será ensinado nas salas de aula pelo Brasil afora” (MACEDO e FRANGELLA, 2016).

Em texto anterior, Macedo (2014, p. 1532) mostra que, ao ser promulgada, em 1996, a LDB pós-ditadura consolidou uma demanda já existente por uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (artigo 26)”. A autora comenta que:

As articulações políticas que levaram à menção da base nacional comum na LDB seguiram produzindo outras normatizações, ainda que a referida Lei não tenha indicado a necessidade de tais normatizações. A rigor, a LDB permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecido nela própria (MACEDO, 2014, p. 1532).

De qualquer forma, amparado pelas legislações que se seguiram à LDB e que culminaram no Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), o Estado assume, neste momento da história, a necessidade de estabelecer um documento que sirva como base comum aos currículos nacionais – mais detalhado que o já definido na LDB.

Torna-se importante, neste cenário, a conjuntura política na qual o Brasil se vê imerso, nos últimos anos: o encontro, ainda que paradoxal, do neoliberalismo com uma centralização conservadora, um cenário semelhante ao que denunciava Michael Apple há vinte anos, no contexto norte-americano:

Estamos vivendo uma época – que podemos denominar *restauração conservadora* – de gravíssimos conflitos em torno da política do conhecimento oficial. Acredito mesmo que esteja em jogo a própria ideia de educação pública e a própria ideia de um currículo que responda às culturas e histórias de amplos e crescentes segmentos da população americana (APPLE, 1995, p. 61).

A afirmação impressiona pela atualidade de sua mensagem: a educação brasileira tem passado por verdadeiros ataques tanto com alterações na LDB feitas a partir de uma medida provisória (MP746/16)⁴, quanto por projetos como o “Escola sem partido” – proposto pela ala conservadora do congresso nacional.

Em outro trecho do texto, Michael Apple (1995, p. 70-71) comenta que um dos mais perversos efeitos da combinação de uma política neoliberal, com sua “mercadização” (quando haverá um setor relativamente menos regulamentado e cada vez mais privatizado para os filhos dos privilegiados) e um Estado forte (em que, para o “resto”, as escolas serão rigidamente controladas e patrulhadas, continuarão a receber poucas verbas e permanecerão sem vinculação com empregos de remuneração decente) é a exclusão das políticas educacionais do debate público. E, infeliz e assustadoramente, é o que se pode ver acontecendo no Brasil, hoje, mais de vinte anos depois.

Em consonância com o pensamento de Apple (1995), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – bem como outras associações científicas, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – tem rebatido e denunciado as medidas autoritárias e equivocadas em conteúdo por meio de notas publicadas em seu site⁵. De acordo com a nota, assinada pela diretoria da ANPEd:

O uso de uma MP para tratar de uma temática importante no âmbito educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo. O uso de MP apesar de ser previsto na lei deve ser excepcional. A que interesses obscuros serve uma reforma feita de maneira autoritária e que atropela processos de discussão em curso na Câmara dos Deputados? É possível encontrar na MP claros sinais de propostas de reformadores educacionais e defensores da fragmentação do Ensino Médio e do estabelecimento de canais para parcerias público-privadas. [...] A MP parece desconhecer também que existe toda uma vida de práticas, conhecimentos e experiências de professores e estudantes e que

⁴ A medida provisória foi aprovada no Senado e, posteriormente, sancionada pelo Presidente da República como Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

⁵ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

esses são sujeitos de direitos e não apenas consumidores de políticas governamentais (ANPEd, 2016).

Fica clara a ausência de diálogo com a sociedade, em especial com aqueles que pesquisam e vivenciam a educação cotidianamente – e o tom neoliberal presente na dita “reforma”. Dois pontos parecem ser relevantes para a discussão: a possibilidade de um falso consenso em torno do que seja uma cultura comum (inventada seletivamente como tal, dificilmente respondendo às culturas e às histórias dos diferentes seguimentos da população) e sua vinculação a um sistema massificado de avaliação nacional. Quando vislumbramos a ligação entre o estabelecimento desta base comum e o fortalecimento de um sistema nacional de avaliação, o tom neoliberal se acentua.

Em um primeiro olhar para as versões apresentadas da BNCC, é possível notar uma codificação dos objetivos de aprendizagem que logo nos remete à visão desta base como uma matriz de avaliação. Apple alerta que, por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica, cujos efeitos são “verdadeiramente perniciosos àqueles que já têm quase tudo a perder nesta sociedade” (1995, p. 62). Para este autor,

Assim, muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios “objetivos”, os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes (APPLE, 1995, p. 75-76).

Apesar de a Base não se caracterizar como “o” currículo prescrito, mas uma base comum a ser considerada pelos sistemas de ensino e pelas instituições escolares, é inegável que o documento apresenta uma seleção curricular para o país daquilo que se considera como a cultura comum da nação – representada pelo conjunto de objetivos de aprendizagem a que todos os brasileiros têm direito.

Como Michael Apple (1995, p. 59) afirma, “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”. O autor lembra que o currículo é sempre “parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo do que seja conhecimento legítimo”. A maneira como

domínio e subordinação são reproduzidos e alterados na sociedade está diretamente relacionada a quem pode perguntar e responder a estas questões: o que conta como conhecimento legítimo, quais as formas em que ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo e quais são as evidências apropriadas de aprendizagem.

Neste sentido, retomamos, de certa forma, as questões apresentadas por Wayne Bowman (2007, p. 110): quem é esse “nós” a que se refere este “comum”, ou seja, quem está incluído e quem, por que e como é excluído desse “nós”? E, diante disso, como pensar na construção de uma cultura comum (em nosso caso específico, de uma cultura musical comum) que reflita e seja reflexo de justiça social, ao invés de produto de uma tradição seletiva definida por uma minoria, e, por sua vez, reprodutora de desigualdades sociais?

Citando Richard Johnson, Michael Apple (1995, p. 76) mostra que a “nostalgia de coesão” seria interessante, entretanto, é preciso considerar uma grande ilusão que decorre da suposição de que todos os educandos – pretos, brancos, classe operária, pobres, classe média, meninos e meninas – receberão o currículo da mesma maneira. De acordo com o autor, o currículo será lido de diferentes modos, de acordo com a posição desses educandos nas relações sociais e na cultura. Nesta perspectiva, um currículo unificado numa sociedade heterogênea não seria receita para coesão, mas, sim, para resistências e para novas divisões.

Ao pensar na construção de uma base nacional comum curricular, a ideia de cultura comum proposta por Williams parece instigadora, ao conduzir o debate para um engajamento político que provoque uma lenta, necessária e profunda transformação da sociedade.

2. A cultura comum, para Raymond Williams

Ao tomar as proposições de Raymond Williams como referencial para a construção deste texto, é preciso destacar, como o fazem Mariano (2016) e Taborda de Oliveira (2014), que não se pretende fazer “um transplante cultural de outra obra ao nosso contexto, pois não se pode perder de vista que suas teorizações são datadas no tempo e no espaço e, portanto, respondem a um contexto específico bastante diferente do nosso” (MARIANO, 2016, p. 334).

Contudo, propomos o diálogo com a forma de Williams pensar a cultura – e, por conseguinte, a educação – com a intenção de problematizar as questões que nos são impostas no debate sobre a construção de uma cultura comum, em nosso caso específico, com foco no ensino de música.

Nesta perspectiva, torna-se central compreender o conceito de cultura com o qual Williams (1992) opera: entendendo-a como o conjunto de produtos e processos que dão significado à vida do homem. Para o autor, é fundamental encarar a cultura como algo ordinário, algo comum:

A cultura é algo comum a todos: este o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contrato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado e, no entanto, ela se constrói e se reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, dos propósitos e dos significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, comparações e significados (WILLIAMS, 2015, p. 5).

O autor prossegue identificando dois aspectos dessa cultura comum:

Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus integrantes são treinados; e as novas observações e os significados que são apresentados e testados. Esses são os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos através deles a natureza de uma cultura: que é sempre tanto tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais. Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns -; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo (WILLIAMS, 2015, p. 5).

De acordo com Mariano (2016), Williams procurou compreender a cultura como um espelho de luta e de transformação a partir de suas bases material e histórica, sendo considerado o grande criador do materialismo cultural, que seria “mais que um corpo teórico, trata-se de uma forma de fazer intervenção política na realidade” (p. 335). Logo:

[...] o materialismo cultural é “uma teoria das especificidades da produção cultural e literária material, dentro do materialismo histórico” (WILLIAMS, 1979, p. 12). A partir dessa definição, é possível encontrar as premissas de que a cultura seja também localizada como um modo de produção da vida humana (MARIANO, 2016, p. 335).

Dessa forma, aceitar que a cultura é de todos traz grandes implicações na forma como pensamos e conduzimos o processo educativo. Williams também compreende a educação como algo comum, ordinário: “[...] trata-se, antes de mais nada, do processo de dotar todos os membros da sociedade com a totalidade de seus significados comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão retificar esses significados, à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns” (WILLIAMS, 2015, p. 21).

Desta forma, o autor galês critica a tradição seletiva operada nos currículos das escolas, perguntando-se “[...] que espécie de vida pode produzir essa minudência, essa decisão extraordinária de definir certas coisas como ‘cultura’ e então isolá-las, como se construindo um muro em volta de um jardim, das pessoas comuns e do trabalho comum” (*Ibidem*, p. 7).

Para ele, a cultura consiste em significados comuns – o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados – o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo. Williams procura, assim, retirar os muros construídos em torno das pessoas e do trabalho comum. Portanto, afirma que seria estúpido e arrogante presumir que qualquer um desses significados pode chegar a ser prescrito, uma vez que eles se constituem na vida, são feitos e refeitos, de modos que não podemos conhecer de antemão (*Ibidem*, p. 12). Para isso, ele propõe:

Logo, podemos fazer da escola um local onde discussões históricas e sociológicas sempre acompanhem as práticas culturais vivenciadas. Isso contribuirá para a abertura e disponibilidade, para todos, de todos os canais de expressão e comunicação, de forma que toda a vida real, a qual não podemos conhecer de antemão, e que conhecemos apenas em parte enquanto está sendo vivida, possa estar disponível para a consciência e para a significação (WILLIAMS, 2015, p. 12).

Percebe-se a função da escola de considerar toda a cultura produzida cotidianamente, mantendo, sempre que necessário, um diálogo com as assim chamadas “grandes obras”, compreendendo-as e discutindo-as como resultado individual de um trabalho em torno dessa cultura comum, promovendo sempre uma contextualização histórica e sociológica de sua produção (e da produção do próprio significado de uma “grande obra”), e, assim, permitindo a criação de novos significados à luz das experiências pessoais e comuns de cada um. Neste exercício, poder-se-á vislumbrar, ainda, a criação de novos sentidos para a atribuição do título de “grande” a outras obras, de outros homens – outrora esquecidas ou deixadas à margem do que historicamente se constituiu como cânone cultural.

É neste sentido que Williams irá tratar a cultura como algo ordinário, que está na vida cotidiana, sendo, portanto, de todos e produzida por todos: em oposição a uma perspectiva estética, que trata a cultura como um produto derivado de mentes privilegiadas:

[...] a cultura é de todos: [...] não existe uma classe específica, ou um grupo de homens, que esteja envolvido na criação de significados e valores, seja em um sentido geral, seja especificamente em arte e crença. Essa criação não pode ser restrita a uma minoria, ainda que talentosa, e na prática não foi de fato restrita: os significados de uma forma particular de vida de um povo em um momento particular pareciam provir do conjunto de sua experiência comum e de sua complexa articulação coletiva. E se for de fato assim, esses significados e valores são criados extensivamente, não em compartimentos (e o exemplo que se usou em primeira instância foi a língua, que não é a criação de um indivíduo, embora alguns indivíduos ampliem e aprofundem suas habilidades), e consequentemente devia-se abordar o caso geral de uma comunidade de cultura e asseverar a necessidade de uma cultura comum, como uma crítica a tudo o que foi imposto, ao que foi feito contra essa condição geral da estrutura das sociedades específicas. Assim, falando-se de uma cultura comum, falava-se primeiramente que a cultura era o modo de vida de um povo, bem como as contribuições essenciais e indispensáveis de pessoas talentosas e identificáveis, e utilizava-se a noção do elemento comum da cultura – sua comunalidade – como uma maneira de criticar essa cultura dividida e fragmentada que efetivamente temos (*Ibidem*, p. 53).

Como bem destaca Mariano (2016, p. 338), ao pensar a cultura dessa forma, Williams (2015) não nega a acepção estética que relaciona cultura às obras de arte. O que ele propõe é o reconhecimento de que um modo de vida de um povo não pode ser estabelecido de cima para baixo, descartando o conceito de experiência concreta do vivido. É ali, no cotidiano, que os modos de vida ganham sentido e são sentidos subjetivamente a partir das condições materiais que estão dadas.

Nesta esteira, Williams (2015) não aceita que a educação seja um treinamento para um emprego, para se formarem cidadãos úteis (ou seja, que se adaptem a este sistema). Para ele, a educação é a confirmação dos significados comuns de uma sociedade e das habilidades necessárias para corrigi-los:

Acho que é mais do que isso, é preciso repensar os conteúdos, isso é ainda mais importante. [...] Trata-se hoje da mesma questão de antes: o defeito não é o que está sendo dado, mas o que é deixado de fora. Vai ser um teste da nossa seriedade em assuntos de cultura ver se conseguimos, na próxima geração, planejar novamente o currículo escolar de forma a levá-lo a um ponto máximo de controle e relevância humana (WILLIAMS, 2015, p. 22-23).

Portanto, não se trata de negar ou excluir aquilo que vem sendo abordado nos processos educativos. Trata-se de questionar essa tradição seletiva, que exclui os modos de vida e a produção de sentidos daqueles que são considerados como “outros”, passando a considerá-los tanto no processo educativo quanto no de construção de uma cultura realmente comum.

Williams advoga pelo oferecimento de uma educação humanística para todos em nossa sociedade, “e depois uma formação especializada completa para podermos ganhar dinheiro nos termos do que quisermos fazer de nossas vidas” (*Ibidem*, p. 23). Afirma, ainda, que precisamos, a qualquer preço, evitar a cada vez mais evidente polarização de nossa cultura (*Ibidem*). Trata-se, portanto, da construção de caminhos para uma transformação gradual da sociedade como um todo.

Destarte, é preciso, neste processo, assumir uma nova postura diante das relações de poder na sociedade:

O poder de uma classe que opera não somente na esfera econômica, mas também na cultura do vivido, criando hierarquias na produção cultural, erigindo dicotomias maniqueístas, como, por exemplo, a cultura de elite como representação da boa e legítima cultura e a cultura popular como representação vulgar dessas manifestações. Uma ressalva: em nenhum momento, Williams incorre no equívoco de descartar os elementos de uma cultura dominante, mas ele procura caminhar na direção de uma cultura comum, de valores, práticas e significados que possam ser compartilhados por toda uma sociedade a partir da solidariedade objetiva, sem a divisão de classes (MARIANO, 2016, p. 339).

Uma postura mais democrática e, portanto, mais justa, em que se tenha a consciência de que “a ignorância de qualquer ser humano me diminui, e a habilitação de todo ser humano é um ganho comum de horizontes” (WILLIAMS, 2015, p. 23).

O caminho não é fácil, e, segundo o autor, será lento e desigual – mas nem por isso se deve desanimar ou desistir de antemão. Williams (2015, p. 25) ressalta que é necessário desobstruir os canais e permitir todos os tipos de oferta, ao invés de tentar determinar de antemão o que deve ser oferecido. E isso precisa ser feito tendo o cuidado de abrir bem o espaço para o que for difícil, dar tempo suficiente para o que for original, de modo que o que se tenha seja desenvolvimento real, e não apenas uma confirmação ampliada de antigas regras.

Esta longa revolução na sociedade precisa, por conseguinte, ser pensada com e por meio de um processo de educação contínua, pois, conforme Mariano (2016, p. 336) pondera, se a educação está

inextricavelmente atrelada à cultura, ela configura-se num espaço de luta, não só em torno de sentidos e significados, mas também acerca da forma a partir da qual esses significados constroem e definem modos de vida.

Para dar continuidade a essa longa revolução, é preciso, como já disseram Aróstegui *et al.* (2015), não medir esforços para que esta luta transcenda a declaração de intenções e resulte efetivamente em conscientização política e, portanto, efetivamente em intervenção política na realidade.

No sentido de colaborar com este processo revolucionário, passamos a problematizar a questão da tradição seletiva, bem como o olhar (e os ouvidos) que dirigimos a esses “outros” no campo da educação musical.

3. Educação Musical: abrindo efetivamente os olhos e os ouvidos para todos

A discussão em torno de uma tradição seletiva no ensino de música não é recente. Levando-se em consideração os vinte e cinco anos (1992 – 2015) de produção da *Revista da ABEM* (Associação Brasileira de Educação Musical) – uma das publicações de maior impacto na divulgação das pesquisas e discussões teóricas da área –, é possível perceber as críticas às fortes influências de “práticas conservatoriais” nos processos de ensino e aprendizagem de música (principalmente no que diz respeito à legitimação de uma cultura musical eurocêntrica); bem como a necessidade de se contextualizar estes processos, considerando o discurso musical dos estudantes (*Cf.* SWANWICK, 2003), a concepção de professores e o contexto dos espaços educativos.

Ao proceder a uma revisão destas publicações, tendo em mente a problematização em torno da construção de uma cultura comum, duas palavras-chave conduziram a seleção dos artigos: “currículo” e “diversidade”. Currículo, para observar como a seleção de conhecimento musical tem sido pensada – especialmente nas/para as escolas de educação básica –, e Diversidade, para ver como essa questão tem sido debatida especialmente no que tange à seleção de conhecimento musical para a prática educativa.

Com relação aos trabalhos que discutem o currículo, nove textos – Ribeiro (2000 e 2003), Freire (2001), Ramalho (2003), Hentschke (2003), Kleber (2003), Santos (2003), Mateiro (2009) e Pereira (2014) – tratam da construção curricular de “cursos de música”, referindo-se ao ensino superior. Nota-se um número expressivo de textos publicados em 2003 com relação a esta temática, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música estavam sendo discutidas

e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica haviam sido aprovadas recentemente (no ano anterior). Trata-se de uma publicação que traz os textos debatidos em uma mesa-redonda ocorrida no congresso da ABEM daquele ano.

É importante observar a forte influência, num primeiro momento, da perspectiva crítica do currículo, acentuada pela adoção de uma concepção antropológica de cultura – que não aceita uma hierarquização de culturas. Estas tomadas de posição refletem diretamente em uma concepção de currículo mais diversa, mais abrangente e que considere a realidade social, ou seja, as práticas culturais cotidianas de todos os indivíduos envolvidos nos processos educativos.

Ribeiro (2000), por exemplo, aproxima-se das concepções de Williams sobre a cultura ao ressaltar o entendimento de que “[...] no campo das reconstruções curriculares em música, as decisões quanto à seleção de conteúdos, forma e outras decisões políticas e pedagógicas precisam contar com **um processo participativo**, considerando as práticas culturais e musicais da realidade social” (RIBEIRO, 2000, p. 63, grifos meus).

Referindo-se ao ensino superior – embora se possa considerar o mesmo para a educação básica –, a autora enfatiza a necessidade de se “efetivar a existência de um movimento consciente da comunidade acadêmica para o debate da produção curricular em música, em bases sociais e multiculturais, de pensamento crítico e reflexivo” (RIBEIRO, 2000 p. 63).

Mateiro (2009) e Pereira (2014), em especial, destacam a espantosa similaridade na construção de projetos pedagógicos das licenciaturas em música brasileira – apesar de as diretrizes curriculares nacionais que orientam esta construção não preverem nenhuma disciplina (com exceção do estágio). Pereira (2014) procura explicar esta similaridade a partir da noção de “habitus conservatorial”, em que uma ideologia musical seria incorporada nos agentes, tornando-se uma matriz de ações e percepções (principalmente no que se relaciona à música) que não somente reproduz a tradição musical dos conservatórios de música, mas atualiza-a mesmo em tentativas de mudanças.

Logo, é possível observar que as discussões ocorridas principalmente em 2003 não resultaram objetivamente em alterações curriculares – embora uma pesquisa de cunho empírico possa demonstrar, em diferentes locais, alterações metodológicas nas práticas de ensino nestes cursos.

Os textos que tratam de currículo, especialmente localizando a discussão na educação básica e produzidos até 2012, foram analisados por Pires e Dalben (2013, p. 112), que, num universo de 75 artigos, reuniram seis deles na categoria “currículos e avaliação”:

O último grupo de trabalhos, que analisa “currículo e avaliação”, contém seis artigos. Barbosa (1996) considera a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de música nas escolas, Alvares (2005) procede à discussão sobre a necessidade de se estabelecer fundamentos para o ensino básico de música, enfatizando a dicotomia entre a prescrição legal e sua tradução na prática e Aróstegui (2011) defende um currículo contra-hegemônico e crítico. França (2006) defende a concepção rizomática de currículo como forma de garantir o sentido da flexibilidade, da oportunidade e do encontro, apresenta a formatação de uma matriz curricular experimental para a escola básica (França, 2007) e faz um estudo sobre a avaliação sistêmica em música na escola regular (França, 2010).

Após a análise, as autoras apresentam as seguintes conclusões:

Como principais conclusões desse conjunto de trabalhos, pode-se apontar a defesa da inclusão do ensino coletivo de música instrumental nas escolas básicas como uma prática possível e economicamente mais viável, da adoção de um modelo de currículo semiaberto, promovendo uma abordagem rizomática dos conteúdos musicais e da integração das modalidades composição, apreciação e performance em direção aos conceitos fundantes da música (materiais sonoros, caráter expressivo e forma). Como proposta de avaliação da qualidade do ensino de música, sugere-se a construção de uma escala de proficiência que possibilite visualizar competências e habilidades dos estudantes e, como fundamento para um currículo crítico, propõe-se uma mudança de foco na educação musical, antepondo-se as pessoas aos conteúdos, tornando a música uma poderosa ferramenta educativa (PIRES e DALBEN, 2013, p. 112)

França (2006, 2007) é a autora que, de forma mais explícita, apresenta um exercício de seleção de conhecimentos musicais para a escola, por meio de uma “Matriz Curricular Experimental”. Nesta matriz, observa-se a forte influência do pensamento de Keith Swanwick com seu modelo filosófico de educação musical (que envolve a integração das modalidades ativas do fazer musical – criação, apreciação e performance –) e com sua teoria espiral do desenvolvimento da compreensão musical, de onde a autora extrai aquilo que toma como “conceitos fundantes” da disciplina: materiais sonoros, caráter expressivo e forma.

A autora propõe um currículo flexível, a partir de uma proposta rizomática, e a seleção de conhecimento (fortemente atrelada à ideia de competências) gira em torno de uma forma particular de compreender

música, tributária da tradição ocidental. O currículo se apresenta como estratégia para a musicalização dos alunos incentivando vivências corporais, e partindo do concreto para a posterior representação, mais abstrata. Prevê o trabalho com notações alternativas e constrói – poder-se-ia dizer dirigindo um pouco em excesso a ação do professor – a compreensão da partitura tradicional.

Gostaria de chamar a atenção para a possibilidade de uma diversidade de produtos musicais, não necessariamente correspondendo à diversidade de processos envolvidos no fazer musical, às possibilidades de sistematização presentes das diferentes culturas musicais, e às diferentes formas de se relacionar com a música nos diferentes grupos sociais.

Faz-se necessário, portanto, retomar a proposta de Swanwick (1994) que chega a se questionar se é possível observar esse movimento espiral da compreensão musical em outras culturas para além da ocidental (p. 23). O autor propõe que sim, analisando a fala de um estudioso da música Maori – e membro da tribo Maori – na Austrália, e em diálogo com pesquisas de John Blacking. Todavia, é possível refletir se este não seria um olhar localizado culturalmente para o modo de compreender e fazer música do outro. Como nos alerta Certeau (1979, p. 17), “certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, por mais longe que as estendamos, capazes de apagar a particularidade do lugar de onde eu falo e do domínio por onde conduzo uma investigação”.

Em outras palavras: nós podemos compreender as outras músicas dessa forma, mas seria assim que “os outros” significam sua música, sua prática musical?

O mesmo ocorre com a proposição de Green (1997) sobre os significados inerentes (as relações entre o material sonoro) e delineados (influências extramusicalis no significado musical): embora a autora afirme que os significados inerentes são culturais, históricos e aprendidos; e que os delineados colocam a música como construção social; será que esta separação didática dos significados musicais faz sentido em outras culturas? Novamente, “nós” podemos enxergar essa separação na música dos “outros”. Mas estamos realmente abertos para ouvir como esses “outros” concebem seus significados musicais?

O texto de Aróstegui *et al.* (2015), que ficou fora do escopo temporal da análise de Pires e Dalben (2013), discute o currículo para a educação musical denunciando a sua construção a partir de estratégias neoliberais: competências desvinculadas do contexto com vistas a uma avaliação nacional. Os autores mostram que os debates políticos em torno

da diversidade não estão influenciando a reforma dos cursos de formação de professores, “[...] centrados como estão fundamentalmente nas denominadas metodologias musicais ativas: o que quer dizer, em capacitar os professores para desenhar um processo de ensino motivador para os alunos, de um **mesmo modo para todo mundo e com os mesmos conteúdos**” (ARÓSTEGUI *et al.*, 2015, p. 29, tradução e grifos meus).

Este é um ponto central para a discussão: embora muito se produza e se discuta sobre a diversidade, nada parece abalar uma hegemonia da tradição seletiva de conteúdos musicais. Isto nos conduz ao grupo de textos que, direta ou indiretamente, discutem a questão da diversidade.

Foi possível perceber, a partir da leitura intensiva desta produção, que vários autores vêm problematizando a questão da diversidade cultural (seja especificamente no campo da música ou de forma mais geral e ampla, bem como questões relativas à cultura dos alunos, da escola, do país e da América Latina), geralmente criticando posturas monoculturais, eurocêntricas e, algumas vezes, certo controle (praticamente um processo de civilização) do gosto dos alunos.

Um primeiro grupo de textos aborda a compreensão do que se constitui como conhecimento musical. Luedy (1995) mostra como a dinâmica das relações sociais imprime, através de tendências dominantes, visões de mundo e, conseqüentemente, do conhecimento deste mundo. Para ele, se nos isolarmos nos domínios de nossos conhecimentos, “sejamos psicólogos, músicos ou educadores, perderemos a visão do todo do nosso fenômeno e nos afastaremos ainda mais da possibilidade de compreender o que somente a experiência da música nos faz conhecer” (LUEDY, 1995, p. 59). E, como Arroyo (2000) e Queiroz (2004), destaquem-se as contribuições que a aproximação com a etnomusicologia pode oferecer para o “esvaziamento de verdades eurocêntricas” que “têm ampliado em muito os nossos horizontes ideológicos e posto à prova noções que antes julgávamos como paradigmáticas das relações implicadas pelo conhecimento musical: a transmissão, a geração e a teorização deste conhecimento” (LUEDY, 1995, p. 55).

No texto de 2009, Luedy busca contestar o cariz etnocêntrico do imperativo da notação musical ocidental a partir da discussão dos pressupostos epistemológicos e das implicações culturais e pedagógicas envolvidas no emprego da expressão “analfabetos musicais”. A questão da diversidade cultural vem à tona quando o autor afirma que o imperativo do conhecimento da notação musical ocidental deve ser contestado se quisermos estabelecer não só um currículo e uma práxis pedagógica

renovadas em educação musical, mas também “[...] se quisermos ampliar nossos discursos acadêmicos em música de modo a levar em conta os desafios educacionais contemporâneos postos pelo reconhecimento de que vivemos em sociedades marcadamente híbridas e plurais” (LUEDY, 2009, p. 54).

Kebach (2007), por sua vez, discute se o desenvolvimento musical é uma questão de herança genética ou de construção social. Sem negar influências genéticas nos processos de cognição, a autora relaciona o desenvolvimento da compreensão musical à construção social, por meio da relação com música. Kebach (2007, p. 47) afirma que “[...] quanto mais desafios musicais, quanto mais ofertas forem proporcionadas, quanto maior o contato com capitais culturais musicais diversificados, maiores serão as construções dos sujeitos em relação à música”.

Um segundo grupo de publicações caracteriza-se por uma visão sociológica da música e da educação musical: Green (1997) e Duarte e Mazzotti (2002) abordam a construção do significado musical; Arroyo (2000) explora as semelhanças e contrastes entre os mundos sociais de um conservatório e do congado, em Uberlândia (MG); Souza (2004) denuncia a pouca atenção dada pelos professores de música ao fato de a música ainda aparecer como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural, o que significa que nos “[...] discursos e nas práticas ainda temos dificuldades de incluir todos aqueles ensinamentos das mais recentes pesquisas da área de musicologia, etnomusicologia e mesmo da educação musical” (SOUZA, 2004, p. 8); Fernandes (2005) aponta, como grande desafio para a área, a necessidade de se abandonar a concepção ingênua de educação e adotar um modo crítico de pensar, um pensar com caráter social, para a transformação do homem; e Abrahams (2005), que, embora não aborde especificamente a educação básica, sugere, a partir da pedagogia crítica, que se se coloque a música em um contexto social, político e cultural que resulte numa conexão com o mundo.

Outro grupo de textos trata de trazer à tona concepções e práticas que ocorrem cotidianamente no contexto da escola de educação básica, seja do ponto de vista dos alunos, dos professores (atuantes e/ou em formação) ou da instituição. Logo, pode-se pensar em contribuições para as reflexões em torno da necessidade de recontextualização pedagógica: transformação dos discursos produzidos fora da escola ao ingressarem no ambiente escolar ou, em outras palavras, a pedagogização dos saberes (BERNSTEIN, 1990).

Souza (2004, p. 8) defende que o que estaria no centro da aula de música seriam as relações que os alunos constroem com a música, seja ela qual for. Haveria, pois, necessidade de se construir

[...] uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construir suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança (SOUZA, 2004, p. 10-11)

Arroyo (2015) também problematiza a relação jovens, músicas e escolas, ressaltando que o não reconhecimento das culturas juvenis pela escola está em processo de superação. A autora aponta que, nos currículos de São Paulo, os jovens têm sido vistos como um grupo com cultura e lugar social próprios, e que

As tendências da educação musical contemporânea de trabalhar na diversidade de práticas musicais, de valorizar as experiências musicais cotidianas dos estudantes e de articular aprendizagens informais de música em contextos formais, puderam ser identificadas nas políticas educacionais e curriculares analisadas, quer nos seus contextos de produção de texto quer nos contextos de práticas (ARROYO, 2015, p. 77).

Sebben e Subtil (2010) investigam a concepção de jovens que cursavam a 8ª série sobre música, analisando as implicações destas concepções para a implementação de práticas musicais na escola. Os autores defendem que seria possível, ao considerar o discurso musical destes jovens, discutir suas concepções sobre música e ampliá-las, promovendo experiências estéticas concretas e humanizadoras, as quais possam levar à objetivação e ao reconhecimento dos alunos como parte do processo de criação artístico-musical (p. 57).

Requião (2013), a partir de um estudo da educação musical nas escolas da Costa Verde, no estado do Rio de Janeiro, ressalta o problema de existirem múltiplas definições – e, portanto, uma indefinição – do que seja o ensino de música como conteúdo obrigatório dentro da disciplina Arte. Cabe comentar, entretanto, que a própria concepção de Arte como disciplina já é uma recontextualização, uma vez que a LDB e outras normativas nomeiam componentes curriculares que não são sinônimos diretos de disciplina, mas têm sido encarados como tal.

Müller (2005) também defende uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. Este posicionamento, embora no artigo trate-se mais de aspectos metodológicos do que propriamente curriculares, está em consonância com a necessidade de reflexão das transformações pela música (e, portanto, a educação musical) ao adentrar no espaço escolar.

Santos (2005) destaca um cenário que, doze anos depois, ainda é atual:

Onde antes existiam muitas certezas e poucas perguntas, agora existem menos certezas e mais perguntas. Onde antes reinavam os discursos normativos sobre como se ensina, hoje nos damos conta de uma diversidade de modos de aprender e de ensinar, de contextos e práticas musicais, de funções da música e concepções de músico (SANTOS, 2005, p. 50).

A autora afirma, ainda, que está convicta de que não temos sabido ocupar este espaço (a escola de educação básica), que não deixou de ser oferecido pelos documentos oficiais do Brasil (SANTOS, 2005).

A concepção de professores de música foi abordada por Hentschke e Del Ben (2002), que afirmam que

O conhecimento mais aprofundado de como esses professores desenvolvem suas práticas educativo-musicais em contextos escolares poderá subsidiar a elaboração de projetos de intervenção, de políticas curriculares e de formação inicial e continuada que atendam às necessidades, características, limites e possibilidades tanto das escolas quanto dos professores. Políticas educacionais, projetos de intervenção, estudos e pesquisas poderão ter mais sentido e relevância se tomarem como base dados concretos sobre o ensino de música nas escolas (p. 50).

Del Ben (2012) investigou, também, as representações sociais dos licenciandos em música, que indicaram “preocupações, medos e dificuldades relacionadas à operacionalização do ensino, isto é, à ‘ordenação de tarefas e ações’, aos procedimentos a adotar, à ‘ordenação e sequenciação’ de conteúdos, ao ‘modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos’” (DEL BEN, 2012, p. 58). Questões que estão intimamente ligadas à recontextualização da música no espaço escolar.

Subtil (2007) investigou as necessárias articulações entre mídias, músicas e escolas, questionando-se “em que medida e de que forma esse conhecimento, resultado do trabalho humano historicamente datado e situado, é escolarizado e pensado criticamente” (p. 76).

Queiroz e Marinho (2007) relatam uma experiência bem sucedida de construção de uma proposta de formação continuada contextualizada com as necessidades e os objetivos das escolas e com as perspectivas da área de educação musical na atualidade (p. 70). Na descrição da Oficina 4, os autores procuraram despertar, nos professores, a consciência de que “[...] não existe uma receita de como fazer música, e que há, em cada contexto sociocultural, formas diversas de estruturar, executar e compreender o fenômeno musical” (QUEIROZ MARINHO, 2007, p. 73).

Portanto, as publicações demonstram a preocupação com a recontextualização dos saberes musicais ao adentrarem o espaço escolar, buscando problematizar e ouvir os agentes escolares. É fato, entretanto, que se pode ressaltar uma preocupação notadamente metodológica, ou seja, mais focada na ação docente, enquanto que a seleção curricular (entendida para além da seleção de repertório) não é debatida de maneira aprofundada.

Em relação à diversidade, vinte e quatro artigos dedicaram-se, direta ou indiretamente, a esta discussão. Podemos destacar, dentre estes textos: as reflexões em torno de currículos e práticas de ensino que valorizem a diversidade (ARROYO, 2000 e PENNA, 2003), a diversidade como ponto de partida para a construção de conhecimento musical e da visão de mundo dos estudantes (FREIRE, 2001), reflexões sobre a educação musical diante da diversidade (PENNA, 2005, 2006 e 2008; FIGUEIREDO, 2005; OLIVEIRA, 2006; KLEBER, 2006; LAZZARIN, 2006 e 2008; RIBEIRO, 2008; NZEWI, 2012; SOUZA, 2013); constatação da diversidade de contextos e práticas musicais e suas implicações para a educação musical (SANTOS, 2005; LUEDY, 2006; ARROYO, 2015), discussão da formação de professores diante da diversidade (ALMEIDA, 2010; RIBEIRO, 2008), reflexões sobre a diversidade sociocultural latino-americana (SOUZA, 2007; FREGA, 2007 e ILARI, 2007), entre outros.

É possível inferir, muitas vezes, que há uma ênfase na diversidade de repertório – ou seja, de produtos –, enquanto que a diversidade de processos (diferentes formas de fazer, compreender, explicar, atribuir/construir significados e teorizar sobre música) não recebe grande destaque. Pode-se ligar esta ênfase ao predomínio de uma visão influenciada pela educação estética que, muitas vezes, preocupa-se com a ampliação de repertórios e com a valorização do repertório trazido à escola pelos alunos. Assim, os textos parecem assumir a existência de uma única gramática musical, ligada às práticas musicais ocidentais, a partir da qual seria possível analisá-las.

Nos limites deste texto, não é possível aprofundar na discussão acerca da diversidade que foi apresentada nas publicações da *Revista da ABEM*. Entretanto, o elevado número de publicações, bem como a qualidade e pertinência do debate suscitado, demonstra que o campo da educação musical tem considerado esta questão, e que alguma mudança – talvez ainda tímida – já se esboça no horizonte de nossas práticas e concepções. Entretanto, é fundamental que esse horizonte se amplie e abarque a seleção curricular, para além da seleção de repertório, tendo em mente sua importância na constituição de identidades e na transformação do mundo em um lugar onde a construção democrática e participativa de cultura comum seja possível.

Esta ampliação de horizontes envolve, necessariamente, não apenas reconhecer a diversidade, mas calibrar olhos e ouvidos e transcender a atenção aos produtos, caminhando em direção ao reconhecimento, compreensão e trabalho com os diversos processos de relação com música, bem como de sistematização, de significação e de teorização sobre música em/por diferentes grupos socioculturais. Torna-se necessário, portanto, ver “os outros” sem procurar encaixá-los (e a seus produtos e processos) em nossos esquemas, e ouvir não somente a música que produzem e com a qual se relacionam, mas ouvi-los falar sobre ela, conhecer suas concepções, significações e sistematizações do que consideram como conhecimento musical.

Considerações finais: entre olhar, ouvir e falar

Para que caminhemos em direção à mudança, ao largo dessa longa revolução, é preciso levar seriamente a cabo a aposta que Arroyo (2000) apresentava há quase duas décadas:

A aposta é na real possibilidade da transformação do olhar, a partir de exercícios antropológicos baseados na vivência do estranho e no estranhamento do familiar (vermos além do que estamos habituados a ver), na percepção de significados locais e na valorização da diversidade cultural e das diferenças. Currículos menos tecnicistas e mais socioculturalmente sustentados são necessários (ARROYO, 2000, p. 19).

Complementaria dizendo que é preciso transformar não só o olhar, mas os ouvidos, para que possamos de fato começar um processo de encontro com a alteridade: o outro, as outras músicas, as outras concepções, significados e sistematizações, as outras vidas.

Chimamanda Adichie⁶, destacada escritora nigeriana, disse, em seu discurso nas Nações Unidas, no dia mundial humanitário, em 19 de agosto de 2016:

Em minha língua Igbo, a palavra para o amor é ifunanya e sua tradução literal é VER. Gostaria de sugerir hoje que este é um tempo para uma nova narrativa, uma narrativa em que nós realmente podemos ver aqueles sobre quem estamos falando.

Vamos contar uma história diferente. Vamos contar a história de forma diferente.

Lembremos que o movimento dos seres humanos na Terra não é novo. A história humana é uma história de movimento e de socialização.

Lembremo-nos que não somos apenas ossos e carne. Somos seres emocionais. Que todos compartilhamos o desejo de sermos valorizados. Um desejo de importar.

Lembremos que a dignidade é tão importante quanto a comida.

As palavras de Adichie colaboram com nossas reflexões ao associar o olhar – e, mais uma vez, agrego o ouvir – com o amor, defendendo que somos seres emocionais. É fundamental, na construção de um novo mundo, repensarmos as relações humanas. Assim, é necessário que consigamos, num exercício primeiramente individual e depois coletivo, aprender a transcender ossos e carne, exercitando um olhar e um ouvido despídos de preconceções para que possamos verdadeiramente ver e ouvir o outro, compartilhando o desejo de valorizar, antes de sermos valorizados.

Osho (2016), filósofo indiano, também colabora neste exercício:

Se você estiver me ouvindo e for uma pessoa instruída, um sábio, então não conseguirá me ouvir diretamente, simplesmente. Você não conseguirá me ouvir. Enquanto eu estiver falando, lá no fundo, você estará julgando, avaliando, criticando – não há diálogo, há um debate. Você pode parecer silencioso, mas não está silencioso; seu conhecimento continua girando em sua cabeça. Ele destrói tudo o que estou dizendo, ele o distorce, e o que quer que chegue até você não é a coisa real. O que chega até você é apenas aquilo que seu conhecimento permite que chegue (OSHO, 2016, p. 16).

Não é o caso de abdicar do conhecimento, mas de transcendê-lo, colocando-se numa postura disponível para o que está acontecendo ou que vai acontecer. Logo, é preciso lutar pela real democracia, pelo empoderamento de todos, pela dignidade de todos. Esta luta é, com certeza, longa e difícil. Além, e talvez antes mesmo de prepararmos olhos e ouvidos,

⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/chimamandaadichie>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

é preciso indagar, como o fez Gayatri Spivak (2014) se, em nossa sociedade contemporânea, “pode o subalterno falar”.

De acordo com Almeida (2014, p. 14), Spivak (2014) desvela o lugar incômodo e a cumplicidade do intelectual que julga poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência. Ao agir desta forma, de acordo com Spivak (2014), estamos reproduzindo as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido. Logo, a professora indiana alerta para “[...] o perigo de se constituir o outro e o subalterno apenas como objetos de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente falar pelo outro”.

Nzewi (2012, p. 87) ilustra bem este pensamento ao afirmar que “os esquemas remotos hegemônicos de pesquisa e invenções analíticas também incapacitam as percepções cognitivas de integridade cultural própria e promovem a paródia do exótico”.

De acordo com Nzewi:

A diversidade deve implicar no reconhecimento e compartilhamento das manifestações dos fundamentos comuns ideacionais das práticas humanas. A globalização deve respeitosa e comparativamente, permutar e fertilizar as floradas culturais das ideias compartilhadas com o objetivo de facilitar o bem-estar de todos, sem preconceito ou discriminação (*Ibidem*, p. 82).

Nesta perspectiva, Nzewi (2012) e Spivak (2014) nos alertam para o perigo de, ainda que com boas intenções, ao olharmos e ouvirmos “os outros”, estarmos contribuindo para que a ideia favorável de globalização continue “a transpirar como um slogan engenhoso em favor da discreta re-colonização e subjugação do mundo pelas potências mundiais metropolitanas” (NZEWI, 2012, p. 83).

Portanto:

A diversidade dentro da globalização deve fazer sentido humanitário supremo, abstendo-se de preconceitos e exploração na interação das distinções peculiares dos atributos humanos comuns (culturais, raciais, religiosos e naturais). Então, a percepção das diversidades deve compreender e nutrir as manifestações peculiares supra estruturais dos mesmos ideais humano-culturais adjacentes e não prescrever diferentes humanidades. Essa mentalidade engendraria mútuos enriquecimentos interculturais. Caso contrário, colocar o termo “diversidade” à frente, desvia as disposições iniciais da busca da tolerância mútua, através do foco na apreciação de que somos todos uma variação da semelhança (*Ibidem*, p. 83).

No campo do currículo, é preciso criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele o faça, possa ser ouvido e, assim, considerado. Afinal, como pergunta Spivak (2014, p. 40), são mudos aqueles que agem e lutam em oposição àqueles que agem e falam? Precisamos permitir que todos falem, sejam ouvidos e sejam considerados – e quem sabe, num futuro ainda distante, construir uma sociedade onde não existam subalternos e dominantes.

Para conseguirmos a cultura comum de que nos fala Williams (2015), é preciso construir, no mundo, uma cultura de paz, o que não significa criar uma sociedade sem conflitos. Como nos mostra Dupret (2002, p. 91), em sua concepção positiva, a paz não é o contrário da guerra, mas a prática da não-violência para resolver conflitos, a prática do diálogo na relação entre pessoas, a postura democrática frente à vida, que pressupõe a dinâmica da cooperação planejada e o movimento constante da instalação de justiça.

Com relação ao que *todos os brasileiros* têm direito de aprender sobre música, é preciso reconhecer que não é possível oferecer respostas definitivas neste momento, e talvez as respostas sejam sempre provisórias, uma vez que não construímos ainda uma sociedade em que todos têm iguais poderes e liberdade para deliberar sobre uma cultura comum.

Argumentamos, ao longo do texto, que é preciso cautela para não confundir a construção de uma cultura comum com a criação de uma matriz homogeneizadora de avaliação nacional, pois, como já alertava Williams (2015, p. 53), se a criação de significados é uma atividade da qual participam todos os homens, “certamente ficar-se-ia horrorizado com qualquer sociedade que em sua cultura mais explícita ou suprimisse os significados e os valores de grupos inteiros, ou deixasse de estender a esses grupos a possibilidade de articular e comunicar esses significados”.

De acordo com o autor:

Segue-se, a partir da ênfase original, que a cultura de um povo só pode ser o que todos os seus membros se empenham em criar no ato de viver: que a cultura comum não é a disseminação geral do que uma minoria queira dizer e crer, mas a criação de uma condição na qual o povo como um todo participe da articulação de significados e valores e das conseqüentes decisões entre este e aquele significado, entre este e aquele valor. Envolveria, em qualquer universo real, a remoção de todos os obstáculos materiais a essa forma precisa de participação: e esse foi o fundamento do interesse ulterior nas instituições de comunicação que, dominadas pelo capital e pelo poder do Estado, conceberam o plano de poucos comunicarem a muitos, desconsiderando as contribuições dos que não são vistos como comunicadores, mas meramente como aqueles a quem se pode comunicar (WILLIAMS, 2015, p. 54).

E, no que se refere à educação:

Da mesma forma, significaria mudar o sistema educacional a partir de seu padrão dominante de classificar pessoas, desde a mais tenra idade, em pessoas “educadas” e as outras, ou, em outras palavras, aquelas que emitem e aquelas que recebem, para uma compreensão dos processos entrelaçados de determinação de significados e valores, envolvendo a contribuição e a aceitação de todos (*Ibidem*, p. 54-55).

Assim, não se trata de transmitir a todos a música e a forma de pensar e se relacionar com música de uma minoria. Não se trata, igualmente, de substituir a minoria com poder de decisão sobre o que e como ensinar. Trata-se, sim, de criar possibilidades para que todos participem das tomadas de decisão, e para que todos discutam e procurem compreender os processos de criação de significados, a construção de critérios de valor e a diversidade de processos que perpassam o fazer musical.

Para que isso de fato aconteça, para que seja permitido ao subalterno falar, para um futuro onde não haja dominantes e subalternos, de que privilégios estamos dispostos a abrir mão? Da segurança que a tradição conservatorial nos dá nos processos de organização, sistematização e ordenação dos conteúdos musicais nas escolas de educação básica? Do nosso lugar privilegiado na sociedade capitalista? Da proteção que as nossas gaiolas epistemológicas (D’AMBRÓSIO, 2009) nos oferecem? Gaiolas que, com suas grades construídas por verdadeiros fundamentalismos, “[...] limitam o reconhecimento da alteridade, do outro, do diferente” (*Ibidem*, p. 13)?

Conforme procuramos debater, olhar o outro, ouvir o outro, permitir que o outro fale, exista e opine, na construção de uma cultura comum, envolve mantermos as gaiolas abertas, para que alcemos voos mais amplos, com a possibilidade de retornarmos às diferentes gaiolas se e quando for necessário. Envolve uma luta política para a transformação da sociedade.

É uma revolução longa, na qual a definição curricular desempenha importante papel, uma vez que a educação é central neste processo. Como pudemos notar, a diversidade não cabe nos limites impostos pelas grades de nossas gaiolas e, para que possamos ouvir e ver, urge sair do conforto das boas intenções, abrir mão de privilégios, e lutar para construir um lugar onde todos possam não só falar, mas viver dignamente.

Referências

ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEEM*, Porto Alegre, V. 12, p. 65-72, mar. 2005.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Prefácio: Apresentando Spivak. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 07-21.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 45-53, set. 2010.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 59-91.

AROSTEGUI, Jose Luis. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n. 25, p.19-29, jan.-jun 2011.

ARÓSTEGUI, José Luis; LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Es-colar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 24-34, jul.-dez 2015.

ARROYO, Margarete. O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013) *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 34, p. 58-79, jan.-jun 2015.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino-aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 5, p. 13-20, 2000.

BEAUMONT, Maria Teresa de; BAESSE, Janete Aparecida; PATUSSI, Marcela Elessandra. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p.115-123, mar. 2006.

BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick. Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 7-17, set. 2008.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéia Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 35-44, set. 2008.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. São Paulo: Vozes, 1990.

BOWMAN, W. Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* v. 6, n. 4, p. 109-131, 2007.

BRASIL. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 17 mar. 2017.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1979.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática e história da matemática. In: FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. *Etnomatemática – novos desafios teóricos e pedagógicos*. Niterói: Editora da UFF, 2009, p. 17 – 28.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 49-57, set. 2002.

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

_____. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 51-61, jul.-dez 2012.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 31-40, set. 2002.

DUARTE, Mônica de A.; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Professores de música falando sobre... música: a análise retórica dos discursos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 59-66, set. 2006.

DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 91-96, jun. 2002.

ESPERIDIÃO, Neide; MRECH, Leny Magalhães. Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 84-92, mar. 2009.

FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 35-41, mar. 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. *Revista da ABEM*, v. 9, n. 6, set. 2001.

_____. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006.

_____. Por dentro da matriz. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 83-94, mar. 2007.

FREGA, Ana Lucia. Diversidad musical como desafio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 21-26, out. 2007.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, n. 6, p. 69-72, set. 2001.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 4, n. 4, p. 25-35, 1997.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 53-56, mar. 2003.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 35-44, out. 2007.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 39-48, set. 2007.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, mar. 2003.

_____. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 91-98, mar. 2006.

LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 125-131, mar. 2006.

_____. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 121-128, mar. 2008.

LIMA, Sonia Regina Albano de. As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 21-29, set. 2002.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.

LUEDY, Eduardo. A dinâmica do conhecimento e o conhecimento em música. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 1995, v. 2, n. 2, p. 53 – 59.

_____. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 101-107, set. 2006.

_____. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 49-55, set. 2009.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530 – 1555, out.-dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação – Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 13-17, abr.-jun. 2016.

MARIANO, André Luiz Sena. O materialismo cultural de Raymond Williams: aproximações às pesquisas sobre história do currículo e da profissão docente. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 332-344, 2016.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

MÜLLER, Vânia. Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 43-47, mar. 2005.

MEKI EMEKA NZEWI. Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIMDA. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 81-93, jan.-jun 2012.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 25-33, mar. 2006.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 77-85, set. 2007.

OMOLO-ONGATI, Rose A. Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 7-14, mar. 2009.

OSHO. *Inocência, conhecimento e encantamento: o que aconteceu com a sensação de encantamento que eu sentia quando era criança?* In: LOPES, Magda (Trad.). 2ª ed. São Paulo: Planeta, 2016.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, set. 2003.

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 7-16, set. 2005.

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.13, p. 35-43, mar. 2006.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, mar. 2008.

PIRES, Nair Rodrigues; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 103-118, jan.-jun 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.

RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 47-51, mar. 2003.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 91-102, jan.-jun 2013.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 39-45, mar. 2003.

_____. O rap e a aula: tocando nas diferenças... *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 129-135, mar. 2008.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 5, p. 59-66, set. 2000.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan.-jun 2012.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pósmoderno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 63-68, mar. 2003.

_____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SEBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 48-57, mar. 2010.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

- _____. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 15-20, out. 2007.
- SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 51-62, jul.-dez 2013.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 44-52, mar. 2009.
- SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 75-82, mar. 2007.
- SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. Pensando a história da educação com Raymond Williams. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 257-276, jan.-mar. 2014.
- WILLIAMS, Raymond. *Recursos da esperança: Cultura, democracia, socialismo*. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.
- _____. *Cultura*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.
- _____. *The long revolution*. Austrália: Pelican Book, 1961.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, 2007.

CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE MÚSICA SOB A ÓTICA DOS LICENCIANDOS

Nair Aparecida Rodrigues Pires¹

Introdução

O debate em torno dos conhecimentos profissionais do professor de música passa pelo reconhecimento de que ser professor de música é ser um profissional, e o exercício desta profissão requer a incorporação de uma base de conhecimentos que oriente a ação docente nos diferentes espaços sociais. Isso implica, portanto, em admitir a docência como profissão - a profissão professor - que tem como função caracterizadora, a atividade de ensino.

Definir o conhecimento profissional não é tarefa fácil, uma vez que ele

[...] tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. (NOVOA, 2002, p. 27).

As pesquisas são consensuais com relação à importância desse conhecimento, porém, ainda há uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. A hipótese de Nóvoa (2002) é que o conhecimento profissional depende de uma reflexão prática e deliberativa, ou seja, ele é fruto do autoconhecimento que se (re)constrói a partir da reflexão sobre a prática.

Além das dimensões apontadas por Nóvoa (2002), a dimensão ética do ensino é defendida por Sacristán (1995) em contraposição à ótica intelectualista, que aspira a uma ação totalmente regulada pelo conhecimento. A dimensão ética do ensino tem consequências para todos os que dele participam, porque a prática de ensino não tem a ver com os parâmetros de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor. (SACRISTÁN, 1995, p. 86). Considerar a dimensão ética do ensino significa enfatizar as questões, as opções, os dilemas e as dúvidas que surgem sobre o caráter problemático das

¹ Bacharel em Música – Piano, especialista em Educação Musical, mestre e doutora em Educação (UFMG). Professora da Universidade Federal de Ouro Preto.

situações, estimulando, nos sujeitos, a reflexão e as decisões pensadas e responsáveis.

A natureza do conhecimento dos professores para o ensino tem sido foco de inúmeras pesquisas, que podem ser agrupadas em duas linhas dominantes (MONTERO, 2005, apud ROLDÃO, 2007): uma linha que se aproxima dos estudos de Shulman (1986, 1987), voltada à desmontagem analítica dos componentes do conhecimento global do professor; e outra linha que se fundamenta em trabalhos sobre o pensamento dos professores (ELBAZ, 1983; CONNELLY; CLANDININ, 1984) e a epistemologia da prática (SHÖN, 1983, 1987), centrada na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da ação prática do profissional. Segundo Roldão (2007), apesar da primeira vertente ser mais “analítico-conceitual” e a segunda mais “holística e contextual”, ambas indicam inúmeras aproximações entre si, tais como: a adoção de estudos de casos para fundamentar e conduzir as teorizações, e essas se dão com base no conhecimento declarado pelos professores em situação real de trabalho.

A literatura que discute esse tema é enfática em afirmar que a formação do conhecimento profissional do professor só se efetiva na interface da formação acadêmica com os espaços de exercício profissional, por meio da interação entre sujeitos, contextos e conhecimentos, mediada por processos reflexivos sobre a experiência. (ELBAZ, 1981; SHÖN, 1992; SHULMAN, 1986, 1987; STENHOUSE, 1991; GARCÍA, 1992; ZEICHNER, 1992, 1993; NÓVOA, 1992, 2002, 2009; TARDIF, 2002; PIRES & DALBEN, 2013a, 2013b; PIRES, 2015a, 2015b). Esse fato reforça o compromisso social da formação inicial (acadêmica), de garantir em seus currículos espaços formativos de interlocução entre IES e campos de atuação profissional dos professores, mediados por estratégias didáticas voltadas à reflexão das experiências vividas e ações desenvolvidas.

Ao se ingressarem nas IES, o pressuposto que se tem é de que os futuros professores trazem consigo uma bagagem histórica de experiências educativas de seu processo de escolarização. Eles possuem idéias prévias sobre o que é ser um professor de música, o que se deve saber para ensinar e como ensinar música. Assim,

[...] o processo de aprender a ensinar começa muito antes dos alunos frequentarem os cursos de formação de professores; por isso, temos que ter em conta as idéias anteriores e as regras que os alunos aliam à experiência, e devemos ajudá-los a exteriorizá-las e a elaborá-las segundo concepções mais apropriadas. (ZEICHNER, 1992, p. 130).

Diante da importância dos licenciandos explicitarem suas idéias e crenças sobre o que o professor de música precisa saber para ensinar música, essa questão fez parte de uma pesquisa mais ampla, que buscou compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos participantes do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid⁷, de seis cursos de Música do estado de Minas Gerais (PIRES, 2015a). Nos limites deste texto, o objetivo é discutir, pela ótica dos licenciandos, quais conhecimentos servem de base ao ensino de música nas escolas públicas de educação básica. Considerando que os participantes da pesquisa são bolsistas de iniciação à docência, que desenvolvem atividades docentes nas escolas públicas de educação básica, a hipótese que se tem é que eles reconheçam outros conhecimentos profissionais, para além do conhecimento estritamente musical, rompendo com a crença de que para ser professor de música, basta saber música.

I. Referencial teórico

Na literatura educacional, a tipologia dos conhecimentos profissionais de maior protagonismo tem sido a proposta pelas pesquisas desenvolvidas por Lee Shulman (1986, 1987). Inicialmente, Shulman (1986) distingue três categorias de conhecimentos para o ensino: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo disciplinar); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico do conteúdo) e *curricular knowledge* (conhecimento curricular).

O conhecimento do conteúdo disciplinar refere-se ao conteúdo específico da disciplina, objeto de ensino do professor, que inclui tanto as compreensões que o professor possui acerca da estrutura da disciplina quanto às voltadas à construção desta área específica de conhecimento. É um conhecimento formado por dois tipos de conhecimentos: I- o conhecimento substantivo para ensinar constitui-se nas diversas maneiras de organizar os

⁷ O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa ao aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, a partir de parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas de educação básica. O Programa oferece bolsas para licenciandos (bolsistas de iniciação à docência), para professores universitários (coordenadores), professores das escolas públicas de educação básica (supervisor), além daquelas ofertadas aos gestores institucionais (coordenador institucional, coordenador de área de gestão de processos educacionais). O projeto institucional, composto pelos subprojetos das diferentes áreas de formação de professores, deve promover a inserção dos licenciandos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para a construção de uma primeira profissionalidade docente.

conceitos e princípios básicos da disciplina a ser ensinada; 2- o conhecimento sintático para ensinar, que se refere ao conjunto de regras para determinar o que é ou não legítimo em um determinado domínio disciplinar. O conhecimento do conteúdo específico pressupõe que o professor aprenda não só os conceitos e princípios da disciplina, mas também os compreenda à luz dos paradigmas explicativos e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento, como afirma Mizukami (2004). Tal entendimento pressupõe que o professor tenha um domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 288). Apesar de ser fundamental ao ensino o domínio do conhecimento do conteúdo disciplinar, esse tipo de conhecimento não é suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos. Há que se encontrar diferentes formas de se fazer aprender esse conhecimento aos alunos, aliando o conhecimento da área específica ao conhecimento de como ajudar os alunos a entenderem o conteúdo próprio desta disciplina.

O conhecimento pedagógico do conteúdo, que se refere às formas de representar e formular os conteúdos, de maneira a torná-los compreensíveis aos alunos, por meio de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. (SHULMAN, 1986, p. 9). Para o desenvolvimento da atividade de ensino, o professor precisa dispor de um conjunto de possibilidades de representação do conteúdo, derivado de pesquisas ou da sabedoria da prática de ensino. Para Shulman (1986), esse tipo de conhecimento implica perceber o que facilita ou dificulta o aprendizado de determinados tópicos de ensino, e, ainda, compreender as concepções e preconceitos dos alunos sobre determinado assunto e eleger as estratégias necessárias para reorganizar o conhecimento prévio dos alunos.

Já o conhecimento curricular refere-se ao conjunto de programas concebidos para o ensino de assuntos e tópicos específicos em determinado nível de aprendizagem, e a variedade de materiais instrucionais relacionados a esses programas.

No ano seguinte, Shulman (1987) alarga as suas categorias e estabelece sete tipos de conhecimentos de base para o ensino, que se apresentam de maneira inter-relacionados na atividade de ensino. O conhecimento dos conteúdos disciplinares é o repertório de saberes de que o professor dispõe sobre determinada matéria. Refere-se à quantidade de informação, níveis de organização e de relação entre esses saberes. Esse tipo de saberes tem que ser objeto de uma transformação didática que os torne em saberes para ensinar. O conhecimento pedagógico do conteúdo

disciplinar refere-se aos conhecimentos pedagógicos específicos sobre a aprendizagem dos alunos e inerentes ao ensino de conteúdos disciplinares específicos, ou seja, são os conhecimentos necessários para tornar o conhecimento de que dispõe ensinável aos alunos. O conhecimento do currículo engloba as competências necessárias à organização curricular desde a concepção dos programas, implicando a seleção e articulação quer horizontal, quer vertical dos conteúdos, entre outros. O conhecimento pedagógico geral para o ensino reporta-se aos conhecimentos genéricos de organização e de gestão de sala de aula. O conhecimento dos alunos e das suas características é relativo aos seus mecanismos de desenvolvimento e aprendizagem. O conhecimento dos contextos institucionais refere-se à organização, gestão e financiamento das escolas. O conhecimento das finalidades, dos valores e da filosofia da educação reúne conhecimentos voltados para uma perspectiva histórica e social, entre outros.

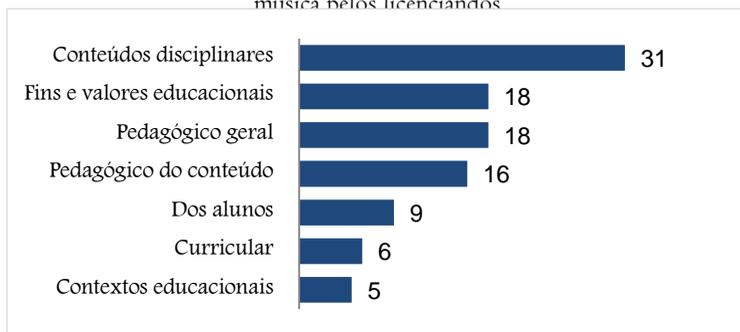
Ao apresentar os sete tipos de conhecimentos, Shulman (1987) afirma ser o conhecimento didático do conteúdo a categoria que adquire particular interesse à formação e à prática do professor, uma vez que contém um corpo de conhecimentos próprios para o ensino. Este conhecimento representa uma modelagem do conhecimento do conteúdo disciplinar e do conhecimento pedagógico para se chegar a uma compreensão da organização, representação e adaptação de temas e problemas aos diversos interesses e capacidades dos alunos.

2. O que dizem os licenciandos

Para a coleta dos dados sobre os conhecimentos profissionais atribuídos ao professor de música pelos licenciandos, propus no questionário aplicado a 49 bolsistas de iniciação à docência, a seguinte pergunta: o que você acha que o professor precisa saber para ensinar música nas escolas públicas de educação básica? Em outras palavras, busquei compreender os conhecimentos que servem de base ao ensino de música nas escolas públicas de educação básica, sob a ótica dos licenciandos. Para a organização e análise dos dados considere as respostas enunciadas por frequência e não por licenciandos, visto que um mesmo sujeito poderia apontar diferentes indicadores para a mesma questão. Na análise de conteúdo, adotei, para categorização das falas, a letra L representando quem falava (o licenciando), e os números identificaram o licenciando que falava e a que questão se vinculava a sua resposta⁸.

⁸ Como exemplo, L43-18, refere-se à resposta do licenciando número 43 à questão número 18.

Gráfico I: Conhecimentos profissionais atribuídos ao professor de música pelos licenciandos



Fonte: Pires (2015a)

Desse modo, dando voz aos licenciandos, busquei desvelar que conhecimentos profissionais eram necessários ao professor de música para o desenvolvimento da prática profissional docente em escolas públicas de educação básica. Tomando como base para a análise dos dados a tipologia organizada por Shulman (1987), das 103 respostas apresentadas, 31 referiam-se ao conhecimento do conteúdo disciplinar; 18, ao conhecimento pedagógico geral; 18, às finalidades e valores educacionais e 16, ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Com menor frequência, 9 respostas referiram-se ao conhecimento dos alunos e de suas características; 6 versaram sobre o currículo e 5, sobre os contextos educacionais.

De acordo com os dados, 30% das respostas revelaram ser o conhecimento do conteúdo disciplinar o mais importante para o ensino de música nas escolas públicas de educação básica. Para desenvolver essa atividade docente, os licenciandos apontaram que o professor precisa “saber música” e ter conhecimento “do que se ensina”. Deve dominar as questões teóricas da música e ter “conhecimento prático no instrumento”, conhecer “diferentes estilos musicais” e a “história da educação musical no Brasil”, “ser musicalizado e ter noção de afinação e ritmo”. Nesta categoria residem os saberes musicais teórico-práticos relativos à aprendizagem da leitura e escrita musical, técnica e execução instrumental, história, estética, e todos os outros conhecimentos que possam integrar a formação acadêmica preconizada pelos licenciandos.

Na sequência, os licenciandos apontaram dois tipos de conhecimentos, com a mesma frequência (18 vezes). O conhecimento das

finalidades, dos valores e da filosofia da educação representou 17,4% do total das respostas. Em primeiro lugar, nas palavras deles, “acredita-se que é preciso moral e ética”. Também consideraram que “as questões humanas que dizem respeito à paciência e ao amor eram tão importantes quanto as questões propriamente musicais, se não até mais importantes”. (L23-18). Percebi nessa fala, o prenúncio do entendimento da necessária distinção entre moral e ética e da importância dos sentimentos, atitudes e hábitos morais como conteúdo da formação docente, configurando-se uma dimensão ética do conhecimento profissional. Emergiu desses dados, a necessidade de um dever saber prévio, que permite ao professor compreender a finalidade do ensino de música de acordo com o espaço educativo, e ver como disseram “que não se está em um conservatório e que a música [nas escolas públicas de educação básica] vai auxiliar os estudantes a conhecer e compreender melhor o mundo que se vive”. (L26-18). Acrescentaram, ainda, que o professor deve saber “que a musicalidade é algo de todos e que precisa ser ampliada”. (L28-18). Ora, isso denota que, para além do mito do talento, a música é um conhecimento que se constrói na mediação entre sujeitos e contextos e que a escola tem como função ampliar essas experiências. Além do mais, o professor precisa perceber que “a função da música, embora tenha a mesma importância das outras disciplinas, é diferente destas” (L28-18), entendendo, no âmbito da educação básica, “o que a música agrega à formação do indivíduo”. (L47-18). Essa visão do ensino de música expressa um dever fazer que se traduz na forma de “lidar com as dificuldades encontradas pelo caminho”, de “colocar respeito e realizar o trabalho da melhor maneira possível”, de “transmitir o humanismo”. Nessa perspectiva, o dever ser, implica valorizar os aspectos subjetivos, os fatores individuais, como, por exemplo, a percepção de que o “mais importante é não se contentar em ser gente, e sim um ser humano”. (S45-18). Dever ser, portanto, significa pensar em termos de avaliação voltada ao bem comum e, “para eu saber quando estou ensinando e o aluno aprendendo é quando noto a evolução dele dentro do tempo que eu estive com ele, isso é o que me estimula a ser uma docente”. (L29-18). E, para isso, professor também deve ter “muita disposição”, “pulso forte para mostrar que seu trabalho tem igual importância” na escola, e ter uma formação política que lhe dê “uma boa compreensão das leis para tecer argumentos convincentes sobre a importância de seu trabalho”. (L45-18). E, para eles, “ter conhecimento só não basta, é preciso um pouco mais do que isso pra lecionar”, necessita-se “disposição, determinação e força de vontade”. Assim, nessa categoria agrupei valores morais, éticos e políticos,

tais como sentimentos, atitudes, comportamentos, disposições e finalidades educativas.

Com frequências similares, 17,4% das respostas referiam-se ao conhecimento pedagógico geral. Esse conhecimento emergiu das falas como formas de realizar a “educação através da música”, de aprender sobre os “educadores e pedagogos diversos” e de desenvolver “uma boa prática pedagógica na área musical”. Esse tipo de conhecimento ajudaria “fazer um plano de aula”, “conhecer as metodologias de ensino”, “a teoria pedagógica (...) e os saberes da pedagogia”, auxilia a “lidar com as crianças” e “interagir com a turma”, “ser criativo diante das faltas materiais”, “lidar com problemas sociais (...) e criar estratégias”. Tais proposições dizem respeito aos saberes teóricos sobre pedagogia e metodologias de ensino, pedagogos e suas propostas didáticas, organização da prática pedagógica e da relação pedagógica.

Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de música apareceu em 15,5% das respostas. Para os licenciandos, o professor “deve saber explicar, de diversas formas um mesmo conteúdo” e precisa “saber novas metodologias destinadas às dificuldades encontradas na escola”. E ainda, ter “conhecimento sobre pedagogias musicais”, interesse em “inovar sempre seus programas de ensino de acordo com a realidade de cada instituição”, e “pensar em atividades específicas para cada sala”. Ademais, o professor precisa saber “lidar com situações novas” e ter “um leque de opções para enfrentar possíveis problemas em sala de aula”. Apontaram, ainda, a importância de o professor dispor de “diversos olhares de uma mesma situação, de uma mesma atividade”, que consiga “relacionar e aplicar conhecimentos em psicologia, pedagogia e música”.

Com menor frequência, detectei três outros tipos de conhecimentos: sobre os alunos, sobre o currículo e sobre os contextos educacionais. Assim, quanto ao conhecimento dos alunos e suas características, 8,7%, congregam relatos sobre “vivenciar os gostos e parte da vida dos alunos”, “estar inteirado do mundo musical dos alunos, principalmente se forem adolescentes”, “ser o mais neutro possível em relação às diferenças dos alunos e sempre tentar mostrá-los o valor que eles possuem”, e “estar aberto às vivências dos alunos sabendo agregá-las em suas práticas de forma horizontal”.

Sobre o conhecimento do currículo, 5,8% afirmaram que o professor “deve saber que não está necessariamente formando músicos e sim pessoas”, e que, portanto deve ter conhecimentos sobre “formar cidadãos”. Além disso, apontaram: o professor “precisa saber lidar com as diferenças”,

“saber como se comportar, como fazer e por que fazer”. Outra fala revelou a importância que se deve dar às diferentes dimensões do conhecimento, não se limitando “ao conhecimento de um conteúdo (externo), mas sim da vivência da própria musicalidade (que é interna)”.

Com menor frequência, 4,8% das respostas referiam-se aos conhecimentos dos contextos educacionais. Nesse sentido, os licenciandos consideraram importante “conhecer o que a escola tem a oferecer em questão de materiais para dar aulas de música” e “se inteirar da realidade da educação básica existente no lugar da atuação”; “ter experiência com a rotina escolar”, “conhecer os espaços da escola”, o que ajuda lidar melhor com as situações didáticas e as condições físicas e estruturais da escola.

Com base na frequência das respostas sobre os conhecimentos profissionais atribuídos aos professores de música, organizei os dados em três blocos hierárquicos conforme o tema apresentado. No topo da hierarquia, encontra-se o conhecimento do conteúdo disciplinar, isto é, o conhecimento específico de música; no segundo nível estão os conhecimentos sobre as finalidades e valores educacionais, os conhecimentos pedagógicos de maneira geral e os pedagógicos do conteúdo de ensino; e, no terceiro nível de importância, situam-se os conhecimentos dos alunos e suas características, do currículo e dos contextos educacionais.

O privilégio do conteúdo disciplinar na formação de professores configura uma concepção dominante nas diversas áreas do conhecimento científico e tem subsidiado intermináveis discussões entre os republicanos que se interessam apenas pelos conteúdos científicos, e os pedagogos que colocam os métodos de ensino acima de todo o resto. (NÓVOA, 2009). Posicionando-se nesse debate, esse autor defende que o que caracteriza a profissão docente “é outro lugar, um terceiro lugar, no qual as práticas se realizam desde um ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. (NÓVOA, 2009, p. 209). O domínio do conteúdo disciplinar é fundamental à formação de qualquer profissional e precisa ser desenvolvido de maneira substancial nos cursos de formação de professores. A questão que se discute é o acento nesse tipo de conhecimento, fato que se aproxima da crença de que para ser professor de música, basta saber música. Essa crença que leva à desvalorização de conhecimentos fundamentais à prática pedagógica, sobretudo, do conhecimento didático do conteúdo, o que tem conseqüências na construção de uma profissionalidade adequada ao professor de música de escolas públicas de educação básica. Com base nos dados, pode-se inferir que a inserção dos alunos nos espaços profissionais não parece suficiente

para a reelaboração de concepções e crenças. A adoção de estratégias didáticas que permitam a reflexão crítica sobre concepções individuais e coletivas parece fundamental à (re)construção do pensamento durante o processo formativo.

A frequência dos conhecimentos sobre as finalidades educacionais e a dos conhecimentos pedagógicos em geral e do conteúdo permitiram-me inferir que os licenciandos consideravam esses conhecimentos menos importantes para o ensino de música nas escolas públicas de educação básica do que o conhecimento do conteúdo disciplinar. Além do mais, entre esses conhecimentos, o menos importante era o conhecimento pedagógico do conteúdo: metade das respostas em relação ao conhecimento disciplinar. Se esse conteúdo não é valorizado pelos futuros professores, como vislumbrar propostas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas de educação básica? Como ensinar com vistas à aprendizagem de alunos tão diversos? O fato é que, para além de uma visão inter-relacionada dos conhecimentos, como sugerido por Shulman (1987), os licenciandos hierarquizaram os conhecimentos profissionais do professor de música. Esse fato reitera a presença da racionalidade técnica na forma de pensar dos licenciandos, ao enfatizarem o que se ensina em detrimento do como e do porquê se ensina.

Na linha de pensamento de Shulman (1986, 1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo assume destaque na prática pedagógica. Portanto, a partir dos objetivos educacionais, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem, o conhecimento pedagógico do conteúdo é utilizado pelo professor para fazer interagir a base de conhecimento para o ensino, visando à adaptação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo compreensível e ensinável aos alunos. O mesmo autor sugere entender a existência desses conhecimentos de forma interligada, de modo que o conhecimento disciplinar seja objeto de uma transformação didática que os torne em saberes para ensinar e, ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico dos conteúdos torna-se inerente ao ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Recorrendo às palavras de Shulman (1986), afirmo que para ser professor de música não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões.

Considerações finais

Os licenciandos chegam aos cursos de licenciatura com um conjunto de valores e crenças derivado de seu processo de escolarização e de outras experiências de socialização. Como destacam Liston e Zeichner

(2003), explicitar as idéias, crenças e valores que os licenciados trazem é de suma importância para o processo formativo, desde que, a partir disso, se chegue a uma compreensão, a um exame crítico da relação entre seus valores individuais e as filiações teórico-filosóficas as quais pertencem.

Na profissão professor, o conhecimento profissional depende por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho se realiza (no caso, as escolas públicas de educação básica), e por outro, da personalidade do professor (personalidade, formação e experiência profissional). A sua construção se dá ao longo do processo de formação e de trabalho, num movimento de constante diálogo entre o que os professores são (personalidade) e o que eles fazem.

Ao trazer a voz dos licenciandos para entender o que eles atribuem como conhecimento profissional necessário ao professor de música em escolas públicas de educação básica, observa-se que eles reconhecem sete tipos de conhecimentos profissionais, conforme a tipologia descrita por Shulman (1987), na seguinte ordem de importância: conhecimento do conteúdo disciplinar; fins e valores educacionais; pedagógico geral; pedagógico do conteúdo; dos alunos e suas características; curricular e dos contextos educacionais. A análise dos dados revela que o pensamento dos licenciandos ainda está ligado a uma racionalidade técnica, que fragmenta e hierarquiza o conhecimento profissional do professor de música. Por mais que eles reconheçam a existência de múltiplos conhecimentos para o ensino de música, ainda persiste a crença de que o conhecimento musical é o mais importante deles.

Os resultados desta pesquisa apontam pistas para os cursos de formação de professores de música, no sentido de demonstrar a importância de se conhecer as concepções dos alunos para tomá-las como ponto de partida para a reconstrução do pensamento e da prática pedagógica do futuro professor.

Referências

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ELBÁZ, F. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, v. 11, n. 1, p. 43-71, Spring, 1981.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (Ed.). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

- LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Madrid: Ediciones Morata, 2003.
- MIZUKAMI, M. D. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.
- _____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- _____. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión *Revista de Educación*, v. 350, p. 203-218, Sep.-Dic, 2009.
- PIRES, N. ; DALBEN, Â. I. L. F. Música nas escolas públicas de educação básica: a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil (1972-2011). *Opus*, v. 19, n. 2, p. 171-208, dez. 2013a.
- _____. Música nas escolas públicas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da ABEM (1992-2011). *Revista da ABEM*, v. 21, n. 30, p. 103-118, jan.-jun. 2013b.
- PIRES, N. *A Profissionalidade Emergente dos Licenciandos em Música: os conhecimentos profissionais desenvolvidos no Pibid Música*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: Belo Horizonte, 2015a.
- _____. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p. 49-61, jul.dez, 2015b.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007, p. 94-103.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.61-92.
- SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.
- SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, February 1986.
- _____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-21, February 1987.
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y Desarrollo del Currículo*. 3. ed. Madrid: Morata, 1991.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Petrópolis. Ed. Vozes, 2002.
- ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.
- _____. *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1993.

∞ ESTRATÉGIAS PARA A OTIMIZAÇÃO DO ESTUDO INDIVIDUAL DE PIANO ∞

Anderson da Mata Daher⁹

Introdução¹⁰

Um dos grandes desafios encontrados pelos estudantes de música que percorrem o caminho da performance é o de vislumbrar técnicas e/ou estratégias que otimizem seus estudos, de modo a propiciar-lhes um resultado satisfatório no palco. É muito comum, durante o estudo diário instrumental, a sensação de ansiedade, assim como a falta de objetivos claros para resolver problemas técnico-interpretativos específicos. Isto significa que, às vezes, gasta-se muito tempo e energia em determinadas passagens musicais sem que a meta almejada pelo instrumentista – uma performance clara e expressiva – seja satisfatoriamente alcançada.

Ao longo de minha experiência enquanto estudante do curso de Bacharelado em Piano da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pude observar diferentes situações ao caminhar pelos corredores da escola, onde ouvia colegas estudarem seus respectivos instrumentos sem aparentemente nenhum foco. Muitos deles limitavam-se, por exemplo, a tocar obras do início ao fim repetidamente, ou então a repetir trechos com notas erradas ou desafinadas por longos períodos de tempo, sem que houvesse uma estratégia específica premeditadamente traçada por eles ao realizarem seus estudos.

Este tipo de ocorrência ficou ainda mais evidente em minha experiência como professor, pois pude observar de perto que a maneira com que meus alunos estudavam era ineficaz e não havia qualquer reflexão por parte deles a respeito de como deveriam encarar seus estudos para que existisse um rendimento satisfatório. Assim, o plano principal de minhas aulas de instrumento foi tentar fazer com que o estudante alcançasse mais autonomia em seus estudos individuais e que este estudo fosse mais objetivo. Ou seja, durante as aulas, os problemas eram constatados e a partir disso desenvolvíamos e experimentávamos estratégias eficientes para resolvê-los. Após certo tempo, os alunos constataram que estavam mais seguros para

⁹ Mestre em performance musical pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco - Portugal. Pianista e professor credenciado do Departamento de Música da Universidade Federal de Ouro Preto.

¹⁰ Este texto é baseado em minha dissertação de mestrado (DAHER, 2015), que teve como objetivo explorar algumas estratégias de otimização do estudo de piano, e aplicá-las em meu estudo individual.

tocar determinadas passagens, que o processo de memorização acontecia mais naturalmente e que se sentiam mais confiantes e independentes durante o estudo semanal. Além disso, eles conseguiam solucionar mais dificuldades consumindo menos tempo de estudo.

Para Berman, “Muitos estudantes transformam suas sessões de estudo em repetições superficiais do início ao fim. Este hábito é muito prejudicial porque ele cristaliza todas as falhas e imperfeições na mente do pianista quando ele tenta executar uma peça que ainda não foi aprendida corretamente” (2000, p.118. Tradução minha). Em outras palavras, é preciso que o estudante, além da dedicação diária com o instrumento, saiba planejar e aplicar estratégias de estudo que o auxiliem em resoluções de problemas técnicos/interpretativos e tornem suas sessões de estudo mais inteligentes e eficientes. Dessa forma, o discurso de Berman citado acima, vem de encontro aos meus questionamentos relacionados ao tema que será objeto de pesquisa deste trabalho: as estratégias para a otimização do estudo de piano.

I. Entrevista a pianistas e professores experientes

Para que eu pudesse explorar e aplicar as estratégias de estudo, além da pesquisa na literatura, foi fundamental recolher dados quer através de entrevistas com pianistas e/ou professores de piano considerados eficientes e experientes, quer por *ranking* de concursos de piano, quer mesmo por identificação pelos pares. Assim, as entrevistas semiestruturadas foram encaminhadas via *e-mail* para cinco entrevistados, que responderam livremente às nove questões.

Para que todos os entrevistados se sentissem mais confortáveis ao responder às perguntas, e posteriormente publicar suas respostas neste trabalho, seus nomes não serão revelados. Dessa forma, cada um será designado por uma letra, como “Entrevistado A”, “Entrevistado B” assim por diante. A seguir, apresento alguns parâmetros relativos ao estudo individual dos entrevistados obtidos através das entrevistas.

2. Resultados e discussão

2.1. Planejamento e organização do estudo

Na primeira parte da entrevista, busquei informações relevantes a respeito do planejamento do estudo do instrumento, ou seja, se os entrevistados organizam o estudo diário, se realizam uma ou mais sessões de estudo por dia e se efetuam pausas para descanso. Com estes dados, pude estabelecer alguns critérios para a eficiência da organização do estudo.

O primeiro ponto em comum a todos os entrevistados diz respeito à realização de mais de uma sessão por dia de estudo, ou seja, o estudo é dividido em pequenas porções ao decorrer do dia, e mesmo quando há pouco tempo, existem pausas para descanso. O entrevistado B, por exemplo, diz que a duração destas pausas para descanso depende do tempo que ele tem disponível: “Se tenho o dia todo para estudar faço pausas maiores a cada 1 ou duas horas. Se tenho pouco tempo para estudar, faço aproximadamente 15 minutos de pausa a cada 50 minutos” (Entrevistado B).

Um ponto interessante é que durante as pausas, todos os entrevistados procuram realizar tarefas que são distantes da atividade musical, como caminhar, alongar, assistir TV ou entrar em redes sociais. Além disso, a duração de cada sessão de prática e a quantidade destas sessões por dia de estudo são distintas. Sobre esta questão, o Entrevistado E conclui da seguinte forma: “Durante o dia realizo várias sessões de estudo, intercaladas com pausas. Não sei dizer ao certo quantas sessões e pausas faço por dia, isso depende muito de minha disposição e concentração” (Entrevistado E).

Para Jorgensen (2004), um dos principais suportes para um estudo efetivo é a capacidade de o músico organizar o tempo de estudo, e este comportamento pôde ser observado nas respostas de todos os entrevistados. O Entrevistado A organiza o estudo semanalmente com metas gerais, e para alcançá-las de forma efetiva, ao fim de cada dia de estudo ele seleciona o que irá estudar no dia posterior. Uma estratégia de organização similar também foi observada nas respostas do Entrevistado D, quando diz planejar anteriormente o que pode estudar ao decorrer do dia.

Por outro lado, o Entrevistado E diz que esse planejamento já se tornou um hábito, fazendo com que ele não organize seu estudo de forma tão precisa:

...isso já se tornou um hábito quase que “inconsciente”. Ou seja, eu não planejo minhas sessões de estudo de forma sistemática. Isso já aconteceu há alguns anos atrás, mas devido à prática constante, meu pensamento já consegue organizar o tempo e os objetivos que pretendo alcançar sem qualquer “esforço” (Entrevistado E).

Um fato interessante relatado na resposta do Entrevistado D, é a compreensão de que nem sempre os resultados e as metas são alcançados de acordo com o planejado, fazendo com que a organização do dia posterior seja modificada dependendo dos resultados do dia anterior: “Penso o que seria possível estudar para um dia e, no outro me programo de acordo com o resultado do primeiro dia” (Entrevistado D).

Muitas vezes a questão da organização do estudo está ligada a uma necessidade do músico de cumprir não só exigências e metas pessoais, mas também profissionais. Isso pôde ser notado na resposta do Entrevistado B, quando diz: “Por causa do meu trabalho tenho sempre uma quantidade muito grande de repertório para aprender, por isso só consigo dar conta de tudo no pouco tempo que tenho para estudar, se organizo bem o meu estudo” (Entrevistado B).

2.2. Estudo não linear

Além do planejamento e organização do estudo, um outro objetivo do questionário enviado aos participantes, foi explorar como se dava a disposição e continuidade do estudo individual de piano, principalmente quando se trata de uma obra inédita. Apesar do processo de estudo de cada entrevistado apresentar características distintas, os resultados obtidos apresentaram um ponto em comum, o estudo não linear da obra, ou seja, um estudo cuja característica é de fragmentar toda a obra a ser estudada, diferentemente daquele onde o músico começa o estudo pelo primeiro compasso, e termina no último.

No caso do estudo não linear relatado pelos entrevistados, o processo muitas vezes começa por um trecho final da peça, delimitado anteriormente por dificuldade, interesse ou similaridade. A partir disso, ligam-se outros pequenos trechos que apresentem as mesmas dificuldades, ou mesmo apresentem características completamente diferentes. Assim vai se costurando uma grande “colcha de retalhos”, com pequenos segmentos costurados e trabalhados um a um: “Começo por um trecho final e um inicial, raramente sigo o estudo do início da obra ao final” (Entrevistado A).

É interessante notar que anteriormente ao estudo não linear, alguns entrevistados relataram uma “leitura linear exploratória” da obra, ou seja, uma leitura do início ao fim com o intuito de reconhecer e identificar passagens mais complicadas.

Primeiro tento ler a obra toda para entender como funciona e quais são as passagens mais complicadas. Depois estudo aos poucos cada parte, e costumo sempre estudar de trás para frente, aprendo primeiro o fim e depois vou voltando até chegar no início da peça. (Entrevistado B).

Este comportamento também foi identificado na resposta dos Entrevistados C e D, onde o primeiro especifica que a leitura de toda obra é feita em “câmera lenta” (Entrevistado C), e o segundo diz fazer uma “leitura consciente das notas, dos ritmos, analisando o que o compositor está desejando com a obra” (Entrevistado D).

Por outro lado, os entrevistados A e E não relataram esta primeira “leitura linear exploratória” de toda a peça, o que o Entrevistado E descreve, parece ser uma fusão entre a leitura exploratória e o estudo não linear da obra, ou seja, ao mesmo tempo em que ele lê a peça pela primeira vez, já toma decisões e executa o processo de estudo:

Leio as mãos separadas em pequenos trechos ou frases, já tentando observar todos os detalhes, as dificuldades, e com o objetivo de memorizar. Geralmente faço esta leitura sem o uso de pedal, e vou parando para anotar os dedilhados e outros detalhes como respirações etc. (Entrevistado E).

O entrevistado A também não descreve a “leitura linear exploratória”, o que leva a subentender que no seu processo de estudo há uma prévia observação da partitura para que ele tome as decisões mencionadas:

Quando abordo uma nova obra, busco estabelecer formas internas que me ajudem a dividir o estudo por técnicas e dificuldades em comum. Por exemplo, ao estudar uma sonata escolho para cada dia trechos parecidos ou com dificuldades técnicas parecidas, como um tema e o trecho do seu desenvolvimento ou modulação (Entrevistado A).

2.3. Estudo mental

Uma outra característica relatada no processo de estudo dos entrevistados diz respeito ao estudo mental. Este tipo de estudo, já descrito no capítulo I deste trabalho, é definido por Jorgensen (2004) como um “estudo cognitivo ou imaginário de uma tarefa física, sem que haja movimento muscular evidente” (2004, p. 92. Tradução minha). Este mesmo autor afirma que existe uma infinidade de técnicas que podem ser aplicadas neste tipo de estudo, e que nenhuma delas pode ser denominada como a “correta” ou a “melhor”, e como evidência desta afirmação, as respostas dos entrevistados apresentaram diferentes caminhos.

Sobre este processo de estudo mental, o Entrevistado C diz o seguinte: “procuro ouvir internamente o que devo tocar e visualizar a execução com o objetivo de internalizar efetivamente a obra e memorizá-la” (Entrevistado C). Ou seja, além do treino cognitivo da execução da obra, o Entrevistado C demonstra exercitar o ouvido interno, criando condições para uma memorização eficaz.

Além deste objetivo de memorização relatado pelo Entrevistado C, as repostas demonstraram que o estudo mental muitas vezes é um caminho para a tomada de decisões, isso pode ser notado no relato do Entrevistado B:

Quando estou preparando as óperas, o estudo começa sempre sem o piano. Primeiro tenho que fazer um “reconhecimento” da redução para piano, comparar com a partitura de orquestra para entender quais foram as escolhas feitas pelo arranjador para assim fazer as minhas próprias escolhas do que seria mais eficiente para tocar nos ensaios (Entrevistado B).

Outra aplicação do estudo mental também foi mencionada com a finalidade de resolução de problemas técnicos:

Esta observação consciente me mostra detalhes que tornam minha execução ao piano mais fácil. Às vezes noto alguns movimentos melódicos escritos pelo compositor que são extremamente anatômicos e que, sem essa observação da partitura eu não havia percebido (Entrevistado E).

2.4. Técnicas de estudo

Além das estratégias relatadas anteriormente, um último ponto que explorei nas entrevistas diz respeito às técnicas de estudo utilizadas pelos entrevistados. Essas técnicas muitas vezes são vistas como superficiais por estudantes: “Ultimamente eu tenho percebido que alguns métodos e estratégias aprendidos durante meus primeiros anos de estudos, e como de costume não levados a sério pelos iniciantes, são altamente eficientes para mim hoje” (Entrevistado A). A seguir, apresento algumas das técnicas de estudo, que segundo os entrevistados, fazem parte de seus processos de estudo e produzem resultados eficientes, quando aplicadas de forma adequada.

a) Mãos separadas: Um exemplo de técnicas de estudo amplamente citada pelos entrevistados é o estudo de mãos separadas, com objetivos e aplicações que vão muito além daqueles vistos por iniciantes: “[...]este estudo não é aquela leitura inicial de uma obra com mãos separadas, é um estudo que, mesmo depois de já estar tocando com as duas mãos, é feito com o objetivo de ouvir e focar toda a atenção em apenas uma mão” (Entrevistado E). Este estudo, como o próprio nome diz, consiste em trabalhar uma das mãos em separado, com um objetivo pré-determinado pelo músico, podendo ser a resolução de um problema técnico, a busca por uma sonoridade e fraseado mais adequados, a memorização, etc. Em outras palavras, é uma forma de concentrar um menor número de informações, para que sejam trabalhadas profundamente.

b) Estudo lento: Outro tipo de estudo tido como enfadonho por iniciantes e aplicado apenas em um período inicial de aprendizado, é o estudo lento. Os entrevistados relataram que esta ferramenta é tida como uma das principais nos seus processos de estudo, e que é utilizada não somente no período

inicial, mas por toda a etapa de aprendizado: “A principal ferramenta que utilizo é estudar em câmera lenta (*slow motion*), aplicada normalmente a tudo que estudo” (Entrevistado C). O estudo lento, que é caracterizado pela execução em um andamento vagaroso e confortável para o músico, tem por objetivo a observação visual e auditiva da execução, e através disso, são percebidos importantes detalhes a serem trabalhados. O que acontece muitas vezes em um estudo com andamento precocemente rápido, é que estes detalhes técnico/interpretativos são deixados de lado em função da velocidade.

c) Dedilhado: Uma ferramenta básica para um estudo eficiente, a busca por um dedilhado é uma das primeiras tarefas a ser realizada no estudo. É importante que o músico procure um dedilhado de acordo com as características físicas de sua mão, mas não deixando de lado as exigências da obra estudada. Os entrevistados sugerem que após a escolha dos dedilhados, é importante trabalhar para fixá-lo na mão, não deixando espaço para que haja dúvidas. Por exemplo, se a mão executa determinada passagem por várias vezes, e, a cada vez utilizar inconscientemente um dedilhado diferente, o processo de aprendizagem pode se tornar insatisfatório.

d) Consciência dos movimentos: A consciência corporal e dos movimentos aplicados na execução pianística é um outro aspecto determinante para o desenvolvimento de um estudo eficiente: “O estudo dos movimentos pianísticos aplicados corretamente auxiliam na boa execução e interpretação da obra, portanto, de acordo com a grafia musical, escolho o movimento que mais se aplica, e o utilizo musicalmente” (Entrevistado D). É pertinente que o estudante observe seus movimentos corporais no ato da execução, e se questione sobre a contribuição dos mesmos para a execução pianística. Alguns destes questionamentos podem ser: “Tenho consciência dos movimentos que realizo?”; “os movimentos estão exagerados, ou não condizem com a execução?”; “Meus movimentos são imperceptíveis e minha mão parece estar rígida?”; Estas e outras questões devem fazer parte do processo de aprendizagem de um músico, principalmente se ele busca um melhor estado de relaxamento e consciência corporal.

e) Estudo sem pedal: A execução do estudo sem a utilização do pedal direito (*sustain*), faz com que o pianista ouça com clareza “o que” realmente está tocando. Esta prática descrita pelos entrevistados gera bons resultados relacionados ao *legato* e à qualidade sonora no geral, pois as imprecisões de toque ficam mais evidentes sem o “disfarce” proporcionado pelo uso do pedal.

f) **Variações rítmicas:** Neste tipo de estudo, pequenas células rítmicas diferentes do ritmo original são aplicadas em um trecho ou frase pré-determinado pelo estudante. As células rítmicas permitem inúmeras combinações de ritmos, e podem ser aplicadas de mãos juntas ou separadas. Um dos objetivos deste estudo é a busca de um toque preciso e enérgico. Além disso, Brasil e Galvão enfatizam que: “Através deste mecanismo, o dedo ‘fixa’ a nota e raramente esquece, uma vez que o dedilhado ‘ganha força” (2015, p. 126).

g) **Staccato de dedo:** Outra ferramenta ligada diretamente à precisão do toque é o *staccato* de dedo. Este mecanismo normalmente é aplicado em andamento lento e com as mãos separadas. A execução deste estudo consiste em “beliscar” ou “puxar” as teclas com o dedo. Este *staccato* de dedo se difere do *staccato* comum, principalmente por haver muita ação digital e em geral não é aplicado na performance, por exigir grande esforço físico.

h) **Delineamento de fôrmas/eixos:** Outra ferramenta citada pelos entrevistados foi o delineamento de eixos, blocos ou fôrmas. Este recurso permite que o pianista tome consciência da posição da mão no teclado evitando esbarros e tensões. Um exemplo banal é a escala de Dó maior, que na mão direita usam-se os dedos: 1-2-3-1-2-3-4-5, onde um primeiro bloco é formado entre os dedos 1-2-3 (dó, ré, mi) e um segundo bloco entre os dedos 1-2-3-4-5 (fá, sol, lá, si, dó), ou seja, esta escala apresenta duas fôrmas que podem ser estudadas separadamente. Este artifício simplifica a execução de trechos complexos, além de promover mais segurança na performance.

i) **Gravação do estudo:** utilizada como um artifício de autoavaliação, a gravação das sessões de estudo exerce um importante papel no desenvolvimento de qualquer performance. Através da audição de suas sessões de estudo (e visualização, no caso de áudio e vídeo), o músico consegue perceber e avaliar a sua prática diária de maneira muito mais precisa, criando mecanismos para aprimorá-la. Um fator favorável é que nos dias atuais, qualquer aparelho celular realiza gravações com qualidade de áudio e vídeo satisfatórios para a tarefa.

Considerações finais

Desde meus primeiros estudos de piano há cerca de 20 anos atrás até os dias atuais, meu comportamento diante do processo de estudo de instrumento sempre foi acompanhado de questionamentos e inquietudes,

que se tornaram ainda mais intensos nos últimos anos. O desdobramento desta atitude motivou-me na elaboração deste trabalho.

A partir dos dados coletados através das entrevistas, pude constatar que uma performance de qualidade está diretamente ligada a um estudo consciente, organizado e planejado. Para que isso ocorra de forma conveniente, é necessário antes de tudo, que o músico reflita sobre todo o seu processo de aprendizagem musical e instrumental. Ou seja, os questionamentos e “insatisfações” diante do estudo abrem caminhos para que mudanças de comportamento no ato da aprendizagem sejam assumidas pelo músico.

Lamentavelmente, muitos estudantes iniciantes ou mesmo os mais avançados, apresentam comportamentos de estudo que prejudicam, ou fazem com que o caminho para a construção de uma performance sólida seja sinuoso e ineficiente. (HALLAM et al., 2012; JORGENSEN, 2004; WILLIAMON, 2004; CHAFFIN; LEMIEUX, 2004; BERMAN, 2000; NEUHAUS, 1973). Além disso, o que agrava mais a situação é que muitos dos estudantes com este tipo de comportamento, esperam bons resultados na performance. Ora, não há nada que seja maior evidência de insanidade que repetir o erro, e esperar resultados diferentes!

Diante disso, este trabalho vem com o objetivo de expor o comportamento de pianistas e professores experientes em seus estudos individuais. Os dados obtidos através das entrevistas demonstraram que estes indivíduos possuem uma relação com o estudo muito mais consciente, fazendo com que todo o processo seja bem planejado e conseqüentemente, as dificuldades são vencidas de forma mais objetiva. Dessa forma, as estratégias divulgadas neste trabalho poderão amparar o estudo individual de músicos e pianistas que buscam por um estudo mais objetivo e uma performance mais satisfatória.

Referências

ARAÚJO, M. V. *Estratégias de Estudo Utilizadas por Dois Violonistas na Preparação para a Execução Musical da Elegy (1971) de Alan Rawsthorne*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,. 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/25223>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

BARY, N. H.; HALLAM, S. Practice. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 151-165.

BRASIL, A. I. C. G.; GALVÃO A. C. T. Processos de aprendizagem expert de pianistas e cravistas, desde a infância até uma idade adulta. *Revista da ABEM*, v. 23, n. 35, p. 120-132, 2015.

BERMAN, B. *Notes from the Pianist's Bench*. Yale: Yale University Press, 2000.

CHAFFIN, R.; LEMIEUX, A. F. General perspectives on achieving musical excellence. In: WILLIAMON, A. (Ed.). *Musical Excellence*. Oxford, Oxford University Press, 2004. p. 19-40.

COOKE, J. F. *Great Pianists on Piano Playing: study talks with foremost virtuosos*. Philadelphia: Theo. Presser Co, 1913.

DAHER, A. M. *Estratégias de Otimização Aplicadas no Estudo de Quadros de uma Exposição de M. Mussorgsky*. Dissertação (Mestrado em Música). Castelo Branco (Portugal), Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.11/5468>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

ERICSON, K. A.; KRAMPPE, R. T.; TESCH-RÖMER, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

GINSBORG, J. Strategies for memorizing music. In: WILLIAMON, A. (Ed.). *Musical Excellence*. Oxford, Oxford University Press, 2004. p. 123-142.

HALLAM, S. *Instrumental Teaching: a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann, 1998.

HALLAM, S.; RINTA, T.; VARVARIGOU, M.; CREECH, A.; PAPAGEORGI, L.; GOMES, T.; LANIPEKUN, J. The development of practising strategies in Young people. *Psychology of Music*, v. 40, n. 5, p. 652-680, 2012.

JORGENSEN, H. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, A. (Ed.). *Musical Excellence*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 85-103.

KAPLAN, J. A. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. Porto Alegre: Schott & Musas, 1985.

LEIMER, K.; GIESEKING, W. *Como Devemos Estudar Piano*. São Paulo: A Melodia, 1949.

NEUHAUS, H. *The Art of Piano Playing*. London: Kahn & Averill, 1973.

WILLIAMON, A. A guide to enhancing musical performance. In: _____. (Ed.). *Musical Excellence*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 3-18.

∞ O TROMPETE E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ABORDAGEM CONTEUDÍSTICA PARA VIDEOAULAS PUBLICADAS NO YOUTUBE ∞

Érico Fonseca¹¹

Introdução

Este pequeno artigo foi confeccionado especialmente para o Primeiro Colóquio de Pesquisa em Música da UFOP, promovido pelo grupo de estudos “Ecos do passado, sonoridades presentes”, em um olhar voltado para o futuro, no qual as mídias eletrônicas estarão cada vez mais presentes em nosso dia a dia.

Embora a utilização da internet no ensino à distância não seja exatamente uma novidade, em música, essa atividade é bastante recente e está voltada principalmente aos cursos de licenciatura (SERAFIM, 2011, p. 27). O ensino à distância de instrumentos acontece em cursos livres que funcionam como aulas particulares *on-line* e carecem, muitas vezes, de planos de ensino, além de não apresentarem a possibilidade de obtenção de certificados de participação ou conclusão.

A ideia de explorar este tema surgiu do pioneirismo e referências do solista, pesquisador e professor de trompete da Universidade Federal de Uberlândia, Prof. Ms. Flávio Gabriel, que, durante seu Mestrado na UNIRIO, sob orientação do Prof. Dr. Nailson Simões, desenvolveu como produto o site trompeteonline.com (GABRIEL, s.d.), em que diversos suportes eram veiculados e difundidos em Língua Portuguesa. Esta iniciativa é de grande valia, pois a maior parte da produção literária, acadêmica e intelectual que investiga o trompete não está redigida em Língua Portuguesa.

Globalmente, o papel das mídias sociais na propagação do conhecimento formal e acadêmico que envolvem o ensino do trompete tem sido muito impactante e poderia nos revelar um público alvo bastante específico e que tem se mostrado muito atento à aprendizagem dos mais diversos conceitos de técnica em trompete. A exemplo disto, cita-se o projeto “*Youtube Symphony Orchestra*”, no qual audições *on-line* foram promovidas a fim de se criar uma orquestra jovem internacional. Dentro

¹¹ Graduado em Pedagogia Musical com ênfase no ensino do trompete, pelo Conservatoire de Fribourg e mestre em Práticas Interpretativas com ênfase em trompete (Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale). Trompetista principal associado da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais e professor da Universidade Federal de Ouro Preto.

deste projeto, músicos das orquestras Filarmônica de Berlim, Sinfônica de Londres e Sinfônica de Sydney, ofertaram *master-classes* (veiculadas através do *Youtube*) e destinadas a auxiliar a preparação dos candidatos à Orquestra Sinfônica do Youtube. Cabe mencionar o projeto “*Play with a Pro*”, que promove aulas interativas entre alunos e professores por meio de videoconferências.

Em esfera nacional, os trompetistas brasileiros têm presenciado um grande crescimento da comunidade trompetística, primeiramente em 2008, a partir da criação da ABT (Associação Brasileira de Trompetistas) na qual estão associados vários professores de trompete de escolas de música e universidades brasileiras, assim como músicos de orquestras, bandas e trompetistas de jazz e música popular. A ABT promove um grande encontro internacional a cada ano. Posteriormente, com a criação do *Jazz Trumpet Festival*, houve uma crescente produção de eventos internacionais na capital paulista, com artistas de renome nacional e internacional, atraindo participantes de todo o país. Aproveitando o advento tecnológico do ensino à distância e de mídias atuais como *Youtube*, *Twitter* e *Facebook*, além da atual efervescência da comunidade trompetística brasileira, os sujeitos da pesquisa seriam os próprios trompetistas, ou seja, internautas que buscam conteúdos relacionados ao instrumento em Língua Portuguesa.

Cada videoaula provém de conteúdo pesquisado em função das aulas presenciais da disciplina eletiva MUS469 Instrumento Suplementar Metais A, ministrada no curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, pelo próprio autor deste artigo desde o ano de 2014. A bibliografia consultada para a confecção destes conteúdos provém de diversos textos publicados por referências nacionais e mundiais no ensino do trompete, além de pesquisadores e instrumentistas de renome nacional e internacional. Estas videoaulas foram postadas pelo autor deste artigo ao longo do segundo semestre letivo de 2016. Os dados demográficos quantitativos desta pesquisa continuarão a ser coletados mesmo após a publicação deste artigo, o que servirá de projeto piloto e sendo mais detalhados em uma eventual tese de doutorado.

Neste artigo, serão abordados os conteúdos referentes a 20 videoaulas que contemplam os seguintes temas: 1- respiração; 2- embocadura; 3- pesquisas sobre embocadura; 4- postura; 5- vibração labial (*buzzing*¹²); 6- vibração com o bocal; 7- escolha de material e equipamento;

¹² O termo inglês *buzz*, que em português significa zumbir, é, no caso dos instrumentos de metais, um exercício em que o aluno imita, por meio da vibração dos lábios, a frequência de determinado som. Esta simulação da frequência estimula

8- aquecimento, rotina de estudo e desaquecimento; 9- notas longas; 10- flexibilidade labial; 11- *bending*; 12- emissão e golpe de língua; 13- articulações; 14- digitação, execução e agilidade; 15- extensão e intervalos; 16- afinação; 17- pedagogia do trompete; 18- leitura métrica, leitura de primeira vista, precisão rítmica e resolução de dificuldades técnicas.

I. Método

As videoaulas postadas no *Youtube* representam o "motor metodológico" desta pesquisa. Foi seguido um padrão relativamente rígido na concepção e na publicação das mesmas: o primeiro passo foi a realização de uma ampla pesquisa bibliográfica, que culminou na tradução de diversas fontes credíveis de publicações internacionais, além de publicações nacionais sobre trompete. O próximo passo seria a gravação de cada uma das videoaulas que, uma vez terminada, era editada a fim de eliminar elementos dispensáveis. Em seguida, estas eram publicadas no *Youtube* e compartilhadas nas contas de *Twitter* e *Facebook* do pesquisador. Todas as videoaulas foram agrupadas em uma *play-list* que se encontra disponível no canal *Youtube* do pesquisador (FONSECA, s. d.). Para a coleta de dados, será utilizada a ferramenta "*Analytics*" do *Youtube*, realizando medições relacionadas às visualizações. Os dados ficarão salvos na conta *Youtube* do Pesquisador e poderão ser acessados até a conclusão da pesquisa.

I.I. Conteúdo principal das videoaulas

A temática das videoaulas foi moldada entorno de conceitos técnicos do trompete. O autor se baseou no sumário do livro *Trumpet Pedagogy* de David Hickman, professor de trompete na *Northern Arizona University*, para escolher quais temas seriam abordados em seus vídeos publicados no *Youtube*. Esta obra literária, considerada por muitos um dos mais completos compêndios já escritos sobre o instrumento (HICKMAN, 2006, p. iii), delineou todos os principais fatores preponderantes na formação de um trompetista (*Ibidem*, p. ix).

A primeira vídeoaula oficial da série "Dicas sobre trompete" é sobre respiração, uma vez que este processo atua diretamente na qualidade da performance de qualquer instrumentista de sopro. Nas palavras de

o aluno no desenvolvimento da percepção auditiva, bem como, no controle do equilíbrio necessário na relação entre a pressão do bocal, coluna de ar e o posicionamento correto da embocadura. Para sua execução, o aluno forma a embocadura sem o instrumento usando apenas o bocal, que é utilizado como suporte para a execução da vibração labial desejada. No Brasil, esse exercício é também conhecido como "abelhinha" (SCHEFFER, 2012, p. 41).

Arnold Jacobs (1915-1998), tubista da Orquestra Sinfônica de Chicago de 1944 até 1988: ““Respire como um bebê, toque como um anjo” (SCARLETT, s. d.).

Para um instrumento de sopro, o ar é a matéria prima do som e a coluna de ar é responsável pela ativação dos lábios e conseqüentemente pelo som que produzimos. Sempre que pensamos na coluna de ar, devemos pensar em uma frase musical, tomar ar, e assoprar, deixando que o corpo trabalhe com o ar continuamente sem interrupções e da forma mais natural possível (LONGO, 2007, p. 37).

Alguns pedagogos gostam de comparar a respiração bucal – a mais empregada durante a performance – com o ato de bocejar, pois, segundo Hickman (2006, p. 27), o ato de bocejar é o método mais eficiente de inalação do oxigênio, pois, nesse processo, o corpo encontra-se em profundo estado de relaxamento. A expiração deve ser tão valorizada quanto a inspiração e, de acordo com Rafael Mendez, “O ar usado ao tocar trompete não é tão diferente do ar usado em uma conversa normal” (MENDEZ, s.d.).

Já Arturo Sandoval (1994, p. 6) atesta que “dentre as muitas preocupações do instrumentista de metal, está o cuidado com o aparelho respiratório, mantendo o músculo diafragmático em excelente condição e sob controle, e estando em boa forma de maneira completa”. O conceito de respiração é de suma importância para trompetistas, pois está incondicionalmente atrelado à essência do fraseado e da musicalidade. Harry Freistadt, (primeiro trompetista da “*CBS Orchestra*” de 1928-1948), afirma que

[...] o ganho de habilidade de manter uma coluna de ar constante no instrumento pela duração de uma nota ou uma frase. [...] estimar a quantidade de ar necessária para executar um trecho específico, e não inalar ar em excesso. Um excesso de ar nos pulmões e inspirações em demasia causa uma sensação de sufoco e, conseqüentemente, ruídos de ar no som (SCHLOSSBERG, 1965, p. I)

Os exercícios de ativação do diafragma por Rolf Quinque estimulam a base da musculatura diafragmática a trabalhar por si só, gerando movimentos peristálticos e estimulando uma prática de relaxamento entorno dos exercícios de respiração (QUINQUE, 1980, p. 10-11). Agregaram-se exercícios do pedagogo James Stamp (2005, p. 4), que considera que exercícios de respiração devem funcionar como uma etapa preliminar da prática de *buzzing* e/ou estudo com o instrumento, aquecimento e/ou fundamentos.

Outro tema abordado de maneira enfática é a embocadura¹³, já que este costuma ser um assunto que traz dúvidas a principiantes ou até mesmo a músicos experientes e, nesta videoaula, foram descritos tipos de embocadura diversos, no que tange à dentição, nível de sequidão ou umidificação dos lábios, direcionamento do fluxo de ar, posição da mandíbula e distribuição e equilíbrio dos lábios entorno do bocal.

Reinhardt (1977, p. 191) acreditava que todo o fluxo de ar dos instrumentistas de metal se direciona pelo menos à metade inferior ou superior entre a garganta e o copo do bocal. Trazer esses elementos à tona objetiva uma busca de novos conceitos e informações sobre o trompete, evitando que muitos estudantes se exercitem de maneira errônea.

Não menos importante, a videoaula 4 (sobre postura) dialoga muito com as investigações recentemente realizadas sobre saúde do músico pela EXERSER, em Belo Horizonte. Nesse sentido, “[...] a EXERSER oferece diversos serviços que vão desde a avaliação clínica e cinesiológica, até a cirurgia da mão, fisioterapia, fonoaudiologia, otorrinolaringologia, ortopedia, ortopedia funcional dos maxilares, psicologia e terapia ocupacional” (EXERSER, 2017)..

Segundo Hickman (2006, p. 22), muitos hábitos prejudiciais podem surgir em virtude de maneiras incorretas de se segurar o instrumento.

Também foram abordadas as técnica referentes à vibração dos lábios no ato de tocar trompete (*buzzing*). O som produzido pelos lábios será amplificado pelo bocal, que por sua vez, será amplificado pelo instrumento. Assim sendo, a qualidade sonora dependerá muito da qualidade do som emitido pelos lábios.

A prática do *buzzing* é recomendada sobretudo antes de praticar o instrumento. Quando se vibra o lábio, estimula-se a irrigação sanguínea da musculatura labial, e quando o sangue transporta oxigênio ao músculo, esse se regenera, eliminando a sensação de cansaço.

A função primária de vibração dos lábios (*buzzing*) é desenvolver os músculos dos cantos da boca e ajustar os lábios para uma vibração desejável. O procedimento correto para a vibração dos lábios é ficar em frente a um espelho e visualmente estar certo de que os lábios não poderão ficar estirados, enruados (droietados) ou mudando de posições [...]. O autor recomenda praticar o

¹³ A palavra embocadura é derivada da palavra francesa *bouche* que significa boca. O Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio define a palavra embocadura como “ato ou efeito de embocar”, ou seja, aplicar os lábios a um instrumento, para dele emitir sons através da vibração dos lábios. Para um instrumentista de metal, a definição mais aceita de embocadura é: “a boca, lábios, queixo e os músculos da boca, tensos e moldados de modo cooperativos entre si” (FARKAS, 1962, p. 5).

buzzing ao máximo dez minutos a cada dia (BUSH, 1962, p. 38 *apud* BELTRAMI, 2008, p. 27).

Para entendermos melhor o *buzzing*, devemos nos lembrar da analogia que Farkas (1962, p. 10) faz ao comparar os lábios com as cordas vocais: “ambos fazem parte de nosso corpo, músculo e carne, ambos se contraem ou relaxam voluntariamente através de comandos emitidos pelo cérebro e também são acionados pela coluna de ar que passa entre si emitindo um som”.

Longo (2007) também esclarece a importância da técnica:

Através dessa comparação, entendemos porque tantos professores de metal dizem durante suas aulas para que seus alunos cantem. De certo modo, os músicos de metal cantam, substituindo as cordas vocais pelos lábios e usando o instrumento como amplificador. Quando a musculatura é usada de modo correto, a vibração dos lábios permitirá ao músico que toque de três a mais oitavas com facilidade (p. 10).

Na aula 6, o pesquisador auxiliou na escolha de equipamento dos mais diversos, dentre eles: bocal, instrumentos, surdinas, estojos e lubrificantes através de uma pesquisa de mercado, levando em consideração: idade e o patamar na formação do aluno, marca e preços disponíveis no mercado das distintas marcas do mundo inteiro.

Ao escolher um bocal, o instrumentista de metal deveria escolher um bocal com um som sólido, compacto e largo volume. Um bocal Bach, se escolhido com atenção, pode ajudar a melhorar a embocadura, ataque, emissão e resistência do músico. Músicos profissionais e estudantes avançados preferem os resultados musicais de bocais grandes, tais como Bach 1B, 1C, 1 1/4 C, 1 1/2B, 1 1/2C, 2 1/2C, 3C, que fornecem um máximo de volume de som, com esforço em menor quantidade (PLANDER, 2017).

Além do bocal, obviamente que o instrumento, assim como suas principais partes componentes, foram abordadas, pois, segundo Naumann (2002), “as diferenças no design, no tamanho da campana e do *leadpipe*¹⁴ vão mudar a resistência do instrumento, a produção de som, e a taxa e o fluxo de ar de forma muito mais significativa do que o tamanho total do diâmetro” (NAUMANN, 2017).

De acordo com Brittany Hendricks (2017), as marcas e modelos de trompetes que apresentam o melhor custo/benefício seriam: Bach

¹⁴ Tubulação na qual se encaixa o bocal, a qual vai de encontro à bomba de afinação principal (nota do pesquisador).

TR200, Getzen Capri ou Eterna Series King Silver Flair, Stomvi Zenith, Yamaha 4325 (ou 2335). O pesquisador também referenciou surdinas, estojos e lubrificantes.

Na sequência das videoaulas, o próximo tema abordado foi a organização de uma rotina de estudos e de aquecimento. Nesta aula, o pesquisador expôs a importância do aquecimento, pois, para garantir melhorias consistentes no estudo, aquecer-se é absolutamente essencial (VIZZUTTI, 1990, p. 4), da mesma forma que um atleta deve ter sua sessão de aquecimento antes de estar pronto para sua performance, você deverá preparar seus lábios (MENDEZ e GIBNEY, 1961, p. 61).

Davidson explica que,

Para o músico inteligente e analítico, aquecer-se é sinônimo de uma prática cautelosa e metódica. Para esse tipo de músico, aquecer (ou estudar) significa o processo diário de polir a técnica de execução envolvida no ato de tocar, metódicamente, metodicamente e inteligentemente, dando absoluta atenção ao melhor refinamento dessas técnicas (1970, p. 13).

O pesquisador também sugeriu um plano de trabalho do método Arban, que, segundo Mathez (1977), é uma das obras pedagógicas mais importantes já escritas para metais. De acordo com Hickman (2006, p. 162-163), os componentes básicos de uma rotina de estudos para trompetistas subdividem-se em:

- I. Controle da respiração e desenvolvimento do som: A. Escalas e arpejos lentos. B. Notas longas. C. Tocar suavemente.
- II. Destreza dos dedos: A. Escalas e arpejos rápidos. B. Exercícios rápidos em todos os tons e modos.
- III. Articulações: A. *Staccato* simples. B. Múltiplo *staccato*. C. Articulações mistas com a adição de intervalos
- IV. Extensão, potência e resistência: A. Exercícios para a expansão da tessitura. B. *Bending* dos lábios. C. Notas pedais. D. Exercícios e estudos dirigidos para resistência.

Estes componentes, vão de encontro à rotina da maioria dos trompetistas profissionais ou que se destinam a uma carreira.

Na videoaula 9, o tema tratado é sobre “Notas longas¹⁵”, que é classificado como exercício isométrico, e treina-se a musculatura em uma posição fixa, evitando que haja variações de tensão muscular durante a execução da nota em questão. Dokshitsler (1994, p. 70) afirma que “notas longas, sustentadas em um nível de dinâmica constante, lhe permitem

¹⁵ Tocar a mesma nota até o limite da capacidade pulmonar ou por uma determinada duração (nota do pesquisador).

desenvolver uma técnica da coluna de ar que é livre e constante, e o ensina o processo de prolongamento do som”. Estas também influenciam numa maior tolerância à pressão do bucal, o que é excelente para as dinâmicas “fortes” e menos para as dinâmicas “piano”, além de promover controle da respiração, segurança e resistência (SHEPARD, 1978, p. 4).

Hebert Clarke (1984, p. 10) acreditava no benefício da prática de notas longas, contudo, estimulando-se pequenas contrações e relaxamentos durante as notas longas. O autor recomenda que “nunca mantenha os lábios rígidos, mas mantenha-os descontraídos e flexíveis”. Muitos dos exercícios de Clarke (1984) envolvem certo grau de flexibilidade. Esses tipos de exercícios muitas vezes são considerados como “notas longas em movimento” (BILGER, 2017).

O próximo tema abordado foi “Flexibilidade labial”¹⁶. Esta deve ser aprimorada com muita paciência, começando por exercícios na tessitura média e em valores de tempo lentos e a partir daí, buscar-se o domínio de colcheias, tercinas, semicolcheias e assim por diante ampliando a velocidade e a tessitura em direção aos agudos, até dominar-se a técnica do “shake”¹⁷ que é a realização de um trinado labial que pode variar de um tom até o enésimo intervalo exequível. Para estas técnicas serem executadas, o papel da língua e do queixo é imprescindível. A língua funciona como um regulador de ar e seu ângulo varia conforme a altura da nota.

Em adição aos lábios, a língua possui um papel vital no controle e desenvolvimento da embocadura do trompete. Sem a língua, mudanças de afinação e cor do som seriam severamente limitadas. A oscilação da língua varia de diversas formas, afetando:

1. Resistência do sopro, que permite ao instrumentista comprimir o ar em vários graus;
2. Ampliar ou reduzir a coluna de ar para regular o ponto de maior compressão;
3. Formar a forma do som “vocal” apropriado;
4. Mudar o ângulo da coluna de ar quando esta passa entre os lábios (HICKMAN, 2006, p. 100).

Neste tema, é importante que o trompetista desenvolva certo senso de consciência do papel da língua, pois, segundo Colin (1972, p. 26),

¹⁶ Ato de realizar-se a articulação *legato* entre notas tocadas na mesma posição da série harmônica. Entretanto, podemos dizer que tocar uma escala ou um arpejo, envolve certo grau de flexibilidade, pois dependendo da tessitura da nota, utilizar-se-á determinada pressão do bucal, rigidez muscular e capacidade de ajustar tudo isso rapidamente, o que também podemos chamar de flexibilidade (nota do pesquisador).

¹⁷ Técnica empregada por trompetistas de jazz na qual se realiza um veloz trinado labial com intervalos de graus conjuntos e disjuntos. O trompetista norte-americano Louis Armstrong foi um dos pioneiros desta técnica, e um dos primeiros a registrá-la fonograficamente (nota do pesquisador).

“devemos ter cuidado para que nossa coluna de ar não seja obstruída pela ponta da língua. Uma vez que o ar é libertado, a língua deve ser abaixada de forma a se posicionar abaixo do caminho do fluxo de ar”.

Existe pouca literatura redigida sobre a técnica do *Bending* (tema da videoaula n. II), entretanto, segundo Stamp (2005, p. 21), estes exercícios são calçados, sobretudo, na curvatura de uma nota até o seu semitom inferior. São levados em consideração fatores como: centralização do som, apoio diafragmático e movimentação da nota com precisão rítmica (SACHS, 2002, p. 5-6). A técnica do *Bending* se assemelha à técnica do *Glissando*, pois, em ambas, ocorre uma descontração dos músculos da face. Como prova disso, verifica-se que Thompson (2001, p. 13) solicita que o executante do exercício realize um “*glissando real*”, mantendo a nota mais grave “em seu centro”. Ora, o *Bending* possui como premissa o auxílio à focalização do centro do som, em virtude do relaxamento músculo-facial.

Além da flexibilidade, denota-se o papel da língua no domínio de técnicas diversas sobre emissão, golpe de língua e articulação e, para este propósito, o pesquisador reuniu estes conceitos nas aulas I2 e I3. Observa-se, na literatura orquestral para trompete do classicismo até meados do período romântico, no século XIX, que o trompete quase nunca executa passagens líricas em *legato* e quase sempre dobra a função dos tímpanos, tornando-se quase como um instrumento de percussão. O que se espera, portanto, do trompetista nesse tipo de obra é articulação! Conforme Sulpício (2012, p. 59),

Durante o período Clássico, a forma de atuação do trompete se configura predominantemente dentro do nairne da orquestra, deixando a posição de “protagonista” que possuía no Barroco para uma posição de “mero coadjuvante”. Em função da nova sonoridade que propunham os compositores deste período com relação à orquestração, os trompetes eram utilizados em parceria com os tímpanos. Este uso “casado” dos trompetes com os tímpanos nos remete à tradição militar em voga desde a Antiguidade.

Desde as primeiras aulas de trompete, o aluno deve ser incentivado a mover corretamente a língua dentro da cavidade bucal e evitar-se a todo custo que ele adquira o hábito nocivo de colocar a língua entre os lábios na hora do ataque, o que gera um ataque demasiado agressivo e uma abertura desnecessariamente grande para a saída do ar (HICKMAN, 2006, p. 134). De acordo com Hickman (2006, p. 136), alguns alunos terão mais facilidade em usar a ponta da língua para articular, enquanto outros preferirão o dorso da mesma. Cabe ao professor, em tentativas de acerto e

erro, observar e conscientizar o aluno sob qual forma será a mais adequada para ele, já que a função da língua está atrelada a muitos fatores: precisão e velocidade de articulação, que são preponderantes na acurácia, ritmo, estilo musical e uma bela sonoridade dependem de um ataque rápido e claro. Todavia, articulações leves e livres de esforços são um componente vital para se tocar um instrumento de metal (HICKMAN, 2006, p. 133). Além de fatores meramente técnicos, é importante destacar que a língua confere, concomitantemente, afetos ao discurso musical.

Segundo Mendez e Gibney (1961, p. 29), a língua deveria ser como o arco de um violinista, da qual nós nos utilizamos para começar nossas notas, empregando diversos graus de força, expressando diferentes estados de espírito na música que interpretamos, o que nos leva a concluir que emissão, ataque e articulação são um conjunto de técnicas soberanas no estudo do trompete. Todos os aspectos da performance estão intrinsecamente ligados ao ataque. A importância de um bom ataque não poderia ser suficientemente enfatizada... É uma técnica acima de todas as outras que deve ser tão natural quanto descomplicada e o mais próximo possível de um reflexo natural para o instrumentista como respirar ou andar (DAVIDSON, 1970, p. 1).

A partir da videoaula 14, o tema abordado foi “Digitação, execução e agilidade”. Esta temática também diz respeito ao papel da língua, uma vez que a digitação e o golpe de língua devem estar em perfeita sincronia durante a execução. O pesquisador faz questão de citar o Método para Trompete de Joseph Jean-Baptiste Laurent Arban (1936), publicado em Paris no ano de 1864. Isto por que, segundo Baptista (2010, p. 30), embora este seja o método mais utilizado para aprendizado de trompete, conhecido, inclusive, como “Bíblia dos Trompetistas”, ainda há professores e alunos que desconhecem formas de otimizar sua utilização (BAPTISTA, 2010 *apud* SERAFIM, 2011, p. 49). Além do método Arban, referencia-se também o método Clarke (1984), que

apresenta um método para agilidade na digitação para o instrumento trompete. Tal autor faz referência a uma série de exercícios cromáticos, onde a série completa é realizada em uma única respiração totalizando de 8 a 16 vezes a escala. Visto que a sequência exige uma velocidade muito grande na digitação, vinculada a uma duração relativamente grande [...]. (MAESTRELLO, 2010, p. 18).

Já a videoaula 15 (Extensão e intervalos: região média, grave, notas pedais e notas agudas) revelou-se muito densa, sobretudo pela preferência que o pesquisador teve em harmonizar características prático-científicas

acerca do conteúdo apresentado, levando em consideração, aspectos relativos à faixa etária, capacidade pulmonar, pressão intra-oral, cognição, além de ter gravado todos os exemplos sonoros com áudio e vídeo, para que servissem de exemplo para uma abordagem mais prática. Para que notas agudas sejam atingidas, é necessária certa pressão do bocal sobre os lábios, e Hickman (2006, p. 14) certifica que um trompetista profissional é capaz de manter uma embocadura enrijecida por todas as vezes, realizando alterações quase imperceptíveis mesmo quando a pressão pode facilmente atingir a marca de 35 libras de força por polegada quadrada.

Em uma pesquisa realizada por R. Dale Olson na década de 70, este pesquisador comparou a Pressão intra-oral de um principiante com um trompetista experiente e constatou que existe uma vasta diferença entre a abordagem da tessitura do trompete, com relação ao nível de expertise do aluno:

A análise dos dados quantitativamente derivados dispõe diferenças estatisticamente significativas entre *novatos* e *expertos*, no que diz respeito à utilização de seus distintos atributos físicos. Um estudo destas distinções potencializa o desenvolvimento de novas diretrizes pedagógicas (OLSON, 2006 *apud* HICKMAN, 2006, p. 18).

Nesta mesma videoaula, o pesquisador sugeriu os exercícios de notas longas do método RIPPAS (s.d.) que visam alternar as tessituras graves e aguda a partir de sons medianos. Não podemos esquecer que, para tocar-se notas agudas, é necessário que os músculos faciais sejam fortalecidos isometricamente, daí a importância em sugerir-se um eventual trabalho sobre o método CARUSO (1979), que alega: “Cerca de duzentos músculos são ativados quando um instrumentista de sopro produz um som. E é à coordenação destes músculos que eu quero me dirigir nesse livro”.

Além de Rippas e Caruso, o pesquisador exemplifica com o exercício IIIa do método SACHS (2002, p. 10) a fim de demonstrar a construção da região aguda do instrumento, através de escalas e arpejos maiores. Por último, o pesquisador executa o exercício 3b do método STAMP (2005, p. 13) *Alternatives Warm-ups 2 (3b)*, no intuito de exemplificar as notas pedais.

Já no capítulo 16 destas videoaulas, foi abordado o tema “Afinação”, uma temática importante para o trompete, já que este é um instrumento não temperado, no qual os ajustes de afinação devem ser feitos pelo próprio instrumentista antes e durante a execução musical. É preciso considerar que, “em instrumentos temperados, a 8ª não é divisível em intervalos naturais iguais, alguns intervalos deveriam ser ‘desafinados’ em prol de uma afinação equilibrada quando se usava instrumentos de afinação

fixa. Esse procedimento chamou-se temperamento [...]” (HENRIQUE, 2007 *apud* SCHEFFER, 2012, p. 20).

Segundo Scheffer (2012, p. 27),

O ato de corrigir a frequência de determinada nota chama-se afinação e pode ser realizada antes ou durante uma execução instrumental. No caso dos músicos que tocam instrumentos temperados a afinação geralmente é realizada antes da performance por um profissional habilitado para este fim, o que não acontece com os instrumentos não temperados no qual a afinação é realizada pelo próprio músico antes e durante uma execução instrumental.

Nesta videoaula, foram evidenciados diversos aspectos da abordagem da afinação, tais como: afinação absoluta, afinação do trompete *Yamaha Xeno Chicago (artist model)*, afinação de intervalos, afinação em naipe e afinação harmônica. No caso de uma afinação absoluta, leva-se em consideração que “no passado, a partir do momento em que vários músicos começaram a tocar juntos, houve a necessidade de se estabelecer um diapasão, ou seja, uma ‘altura absoluta de frequência escolhida como base para que todos os instrumentos tenham a mesma afinação’” (HENRIQUE, 2007, p. 960 *apud* SCHEFFER, 2012, p. 27). Já os parâmetros de afinação do trompete *Yamaha Xeno Chicago (artist model)* foram comparados à tabela estipulada por Hickman (2006) que figura entre as tabelas mais precisas sobre afinação do trompete.

Quanto à afinação de intervalos, buscou-se sustentação científica com base no trabalho de Scheffer (2012) sobre o desenvolvimento da percepção auditiva na aprendizagem do trompete. Esta publicação de Scheffer vai de encontro ao conceito de “tocar em naipe” e de “afinação harmônica”, em que são retratados os “pontos fracos” do instrumento no que tange ao ajuste na altura dos intervalos e também no balanceamento das vozes dentro de um naipe de trompetes. Por exemplo, “o uníssono e a 8ª são intervalos críticos para os trompetistas. Eles aparecem inúmeras vezes no repertório do período clássico e no caso da 8ª, há a necessidade do executante da nota mais grave tocar com mais intensidade que a voz aguda, resultando em um melhor equilíbrio sonoro” (SNELL, 1997 *apud* SCHEFFER, 2012, p. 33).

Nesse sentido,

[...] aprender a tocar afinado é uma das maiores dificuldades para se tornar um músico. Pois existe uma série de variáveis que determinam se a execução está afinada ou não. Uma mesma nota afinada em um acorde poderá sofrer alterações em sua frequência, dependendo de sua posição em outros acordes e também porque existem vários sistemas de afinação que funcionam melhor com

determinados instrumentos (SNELL, 1997; HICKMAN, 2006; SCHEFFER, 2012).

Mediante esta problemática inerente ao trompete, recomenda-se enfaticamente a utilização das bombas de afinação auxiliares acopladas aos primeiro e terceiro pistões [...] (SNELL, 1997; HICKMAN, 2006; SCHEFFER, 2012). Segundo David Monette, citado por Hickman (2006, p. 289), “usar suas primeira e terceira bombas de afinação melhorará a consistência de sua performance dramaticamente” (MONETTE, 2017).

Ainda sobre o tema “afinação”, a pesquisa não deixa de abordar a questão do aprimoramento auditivo de jovens estudantes de trompete e, para este fim, exemplifica-se com uma pequena peça denominada “*Complainte*”¹⁸. Esta peça, concebida por Michel (1993), é destinada a alunos principiantes e, nela, o estudante deve executar uma série de semibreves, em grau conjunto ou em notas repetidas. Coincidentemente ou não, as notas que compõem a melodia são notas que apresentam uma afinação alta, mas que podem ser corrigidas mediante a abertura das bombas de afinação auxiliares I e 3.

Na temática da aula 17, sobre pedagogia do trompete, destaca-se a relevância de esta pesquisa estar sendo realizada na região de Ouro Preto e Mariana, municípios que possuem corporações musicais em abundância. Estas bandas de música têm se revelado como um verdadeiro “laboratório” de educação musical para instrumentos de sopro. Surge então o conceito pedagógico de “Mediação” que,

segundo Pino (1991), num sentido amplo, define mediação como “toda intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilita a interação entre os termos de uma relação” (p: 32). Para o autor, a função do sistema de signos na comunicação entre os homens, na construção de um universo sociocultural, constitui o que denominamos “mediação semiótica”. Pino define signo como “sinal que remete ao objeto sinalizado em virtude, unicamente, da relação artificial e variável que o homem estabelece entre eles” (p: 34) (CASTRO, 1999, p. 48).

Indo de encontro à temática do ensino à distância de um instrumento musical, sugere-se uma “dupla mediação” implementada tanto pelo instrumento quanto pela internet. O trabalho pedagógico de musicalização através da flauta doce “Cada dedo cada som”, publicado por Castro (2004) traz à tona elementos de mediação retratados através de partituras não convencionais altamente convidativas para as crianças. Neste processo, Castro (2004) adota a utilização de cores, tamanhos e formas

¹⁸ Tradução do francês: Lamento (nota do pesquisador).

associados aos elementos rítmicos e melódicos, num processo de musicalização lúdico, dialogando com a cultura brasileira em um contexto regional e nacional.

O pioneirismo de Castro (2004) corroborou a implantação dos alicerces de novas propostas educativas no ensino de instrumentos de sopro no Brasil – inclusive indo de encontro à ludicidade típica de métodos de trompete para principiantes adotadas no hemisfério norte – assemelhando-se aos métodos para principiante em trompete publicados pela editora *De Haske* nos anos 2000, representando um grande divisor de águas na pedagogia do instrumento e trazendo à tona um lado prazeroso do “fazer musical” por muito tempo deixado de lado pelos teóricos do trompete. Neste novo panorama, passa a inserir-se uma didática mais voltada para a adoção de suportes de áudio como CD e *play-along*¹⁹, criando, assim, uma forma mais estimulante de se estudar o instrumento.

Além da sugestão deste material didático, o pesquisador mencionou o recente desenvolvimento de um trompete feito em plástico, e que este pode vir a tornar-se um investimento mais cômodo para famílias que desejam estimular suas crianças a estudarem o trompete. Nesse sentido,

A tecnologia patenteada e aplicada na fabricação [...] do instrumento proporciona ao músico fluidez e qualidade sonora surpreendente. [...] O PTrumpet também oferece um diferencial único em relação a alguns concorrentes, que é seu sistema de válvulas fabricado 100% em plástico. O instrumento vem acompanhado de Bag para transporte e bocal em acrílico na cor do instrumento (RORIZ, 2017).

Muitos compositores de bandas sinfônicas e *brass bands*²⁰ têm concebido obras didáticas para trompete com acompanhamento de piano, enriquecendo a literatura do instrumento. O método publicado por Michel (1993) contém 35 obras para trompete e piano destinadas ao trompetista iniciante e estas foram meticulosamente concebidas de modo que o iniciante toque dentro de uma “zona de conforto”, diminuindo a probabilidade de adquirirem hábitos prejudiciais, como pressionar o bocal em demasia sobre os lábios, respirar ineficientemente ou desenvolver a embocadura de forma inadequada.

O capítulo 18 desta série de videoaulas referiu-se, sobretudo, ao auxílio na resolução de certas dificuldades técnico-musicais, muitas delas não

¹⁹ Acompanhamentos gravados em um CD que proporcionam suporte da afinação e ritmo (nota do pesquisador).

²⁰ Bandas de música típicas do hemisfério Norte compostas unicamente por instrumentos da família dos metais (nota do pesquisador).

vão de encontro à prática do trompete, mas, sim, ao processo de aprendizado musical relacionado à teoria da música, tais como: leitura rítmica, leitura das notas, vocalização, solfejo e percepção musical. Recorre-se à literatura do instrumento, como estudos melódicos, estudos técnicos, peças solo e repertório orquestral, buscando um enfoque acerca do vasto repertório produzido para o trompete. Neste repertório, mediante uma prática conscienciosa e frequente, muitos problemas poderiam vir a ser solucionados, sejam estes problemas de precisão rítmica ou relativos à resolução de dificuldades técnicas, por meio da adoção de andamentos mais lentos e cadenciados, dinâmicas suaves e fragmentação de trechos de difícil execução.

Nesta aula, além dos aspectos técnicos, apregoa-se um desenvolvimento interpretativo por meio da apreciação musical, seja por meio da audição de gravações de obras concebidas para trompete, seja por meio de obras orquestrais que destacam o instrumento e obras do repertório solo de outros instrumentos. Com o atual advento tecnológico, os estudantes possuem novas ferramentas de trabalho que adotam a visualização por *streaming*²¹. Estas novas mídias possibilitam que estudantes possam ouvir diversas gravações a título de comparação interpretativa.

Finalizando, o pesquisador apresentou uma ampla lista de métodos e estudos para trompete. Estas publicações foram organizadas de acordo com as normas da ABNT e representam a fundamentação bibliográfica do curso presencial de trompete da UFOP, curso este ofertado pelo pesquisador.

Considerações finais

No último vídeo publicado, buscou-se sanar dúvidas levantadas pelos próprios internautas em seus comentários, além de divulgar a futura pesquisa que visa determinar o perfil do público alvo que acessa conteúdos sobre trompete na internet. O autor apresentou sua pesquisa e forneceu o *link* com um questionário que permanecerá on-line até a defesa de um eventual doutorado sobre ensino à distância do trompete. A previsão é de que a pesquisa seja concluída no ano de 2020 e que seu resultado venha a nortear a criação de um curso de trompete à distância lotado na UFOP.

Através da ferramenta *Analytics*, o pesquisador pôde tirar conclusões sobre a predileção dos internautas. De acordo com os dados

²¹ Aplicativos e sites destinados a exibir áudios e vídeos on-line, sem necessitar que o internauta faça o *download* dos arquivos. Exemplo: *Spotify*, *Naxos Music Library*, *Berlin Philharmonic Digital Concert Hall*. (nota do pesquisador).

gerados, desde a publicação da primeira videoaula (29 de set. de 2016) até a publicação da última (19 de jan. de 2017), o canal obteve 143.458 minutos de exibição, média de 4:06 minutos por visualização, 34.855 visualizações, 1.989 usuários gostaram das publicações contra 6 que não gostaram, 188 comentários, 532 compartilhamentos, 354 inclusões em playlists e 698 novas inscrições no canal. 91% dos acessos ocorreram no Brasil, sendo 90% do público alvo do sexo masculino e 9,8% feminino. O vídeo mais acessado foi a aula introdutória da série “Dicas sobre trompete”.

Isto vem a reforçar a relevância do ensino à distância do trompete, evidenciando o quão sedentos por conhecimento estão os trompetistas brasileiros. O pesquisador concluiu que esta pesquisa deverá ser expandida através da coleta de dados demográficos pela plataforma “Survey Monkey”, gerando dados estatísticos quantitativos que determinarão, com poucas margens de erro, o público alvo que se interessa pelo ensino à distância do trompete.

Referências

BELTRAMI, Clóvis. *Estudos Divididos para Grupos de Trompete: fundamentos técnicos e interpretativos*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes, 2008.

BILGER, David. Disponível em: <<http://www.stewmuse.com/BilgerTrumpet.pdf>>. Acesso em: 29 Jan. 2017.

CASTRO, Maria Tereza Mendes de. *O Uso de Mediadores na Aquisição/Construção Inicial da Linguagem Musical*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CLARKE, Hebert L. *Technical Studies for the Cornet*. New York: Carl Fischer, 1984.

COLIN, Charles. *The Brass Player*. New York: Charles Colin Publications, 1972.

DAVIDSON, Louis. *Trumpet Techniques*. Bloomington: Wind Music, Inc., 1970.

DOKSHITSER, Timofei. *Trumpet Method*. Trad. Wendy Thompson. Paris: Alphonse Leduc, 1994.

FARKAS, Philip. *The Art of Brass Playing*. Rochester: Wind Music, 1962.

EXERSER. *Núcleo de Atenção Integral à Saúde do Músico*. Disponível em <<http://www.exerser.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

GABRIEL, Flávio. *Trompete On-Line*. Disponível em: <<http://www.flaviogabriel.com.br/Principal.html>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

FONSECA, Érico. *Dicas Sobre Trompete*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/ericofonseca>>. Acesso em: 22 de jan. 2017.

HENDRICKS, Britannv. *The Trumpet Pedagogy Project*. Disponível em: <<http://trumpetpedagogyproject.com/equipment/trumpet/>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

HICKMAN, David R. *Trumpet Pedagogy, a Compendium of Modern Teaching Techniques*. Sine Loco: University of Northern Arizona. Hickman Music Editions, 2006.

LONGO, Renato. *A Embocadura Eficiente para o Músico Trompetista: Um estudo baseado nas ideias e pesquisas realizadas pelo Prof. Edgar Batista dos Santos*. São Paulo: Faculdade Santa Marcelina, 2007.

MAESTRELLO, Dino. *Trompete: aspectos físicos e orgânicos da performance musical – proposta de atividade física para melhor desempenho e manutenção da performance*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

MICHEL, Jean-François. *Méthode*. Crans-Montana: Editions Marc Reift, 1993, vol. 1.

MATHEZ, Jean-Pierre. *Joseph Jean-Baptiste Laurent Arban (1825-1889): portrait d'un musicien français du xixe siècle*. Moudon: éditions Bim, 1977.

MENDEZ, Rafael. *"Concerts on film": The Trumpet*. 1956. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gUij8FCg0z8>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MENDEZ, Rafael; GIBNEY, Edward. *Prelude to Brass Playing*. New York: Carl Fischer, Inc., 1961.

NAIJMANN, Andrew. *The Trumpet and Its Bore Size*. *Getzen Gazette*. (Disponível em: <<http://www.getzen.com/gazette/2002/04/12/the-trumpet-and-its-bore-size-how-critical-is-it/>>). Acesso em: 22 jan. 2017.

PLANDER. *Bocais Bach*. Disponível em: <http://www.plander.com/bocais_bach.html>. Acesso em: 22 jan. 2017.

PLAY WITH A PRO. Disponível em: <<https://www.playwithapro.com>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

QUINQUE, R. *Atmung, Stütze, Ansatz Methode*. Bulle: Editions Bim, 1980.

REINHARDT, Donald. *Encyclopedia of the Pivot System*. New York: Charles Colin, 1977.

SACHS, M. *Daily Fundamentals for the Trumpet*. New-York: Sim International Music Company, 2002.

SANDOVAL, A. *Playing Techniques & Performance Studies*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 1994. V. 1.

RORIZ, P. *Trumpet*. Disponível em: <<rorizmusicstore.com.br/trompete-de-plastico-trumpet1r.html>>. Acesso em: 2 fev. 2017

SCARLETT, William. *Breathe Like a Baby Play Like an Ansel*. Disponível em <<http://www.windsongpress.com/jacobs/written>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SERAFIM, Leandro Libardi. *Ensino de Trompete a Distância: Possibilidade para qualificação do ensino-aprendizagem em bandas escolares*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SHEPARD, Havden. *How to Build up Endurance in Trumpet Playing*. New York: Charles Colin, 1978.

SCHLOSSBERG, Max. *Daily Drills and Technical Studies for Trumpet*. New York: M. Baron Co., 1965.

STAMP, J. *Warm-ups + Studies*. Bulle: Editions Bim, 2005.

THOMPSON, J. *The Buzzing Book*. Vuarmarens: Editions Bim, 2001.

VIZZUTTI, Allen. *Trumpet Method Book I*. CA: Alfred Publishing Co., 1990.

YOUTUBE SYMPHONY ORCHESTRA. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/user/symphony>>. Acesso: 7 fev., 2017.

∞ MÚSICA E MEMÓRIAS ∞

∞ CARTAS DE NADIA BOULANGER E CLAUDIO SANTORO: MEDIAÇÃO CULTURAL E PRÁTICAS DE MEMÓRIA ∞

Cesar Maia Buscacio¹

Introdução

Nadia Boulanger (1887-1979), musicista francesa de enorme cultura e vivência artística, durante várias décadas do século XX orientou a formação de diversas gerações de músicos da Europa e da América. Era reconhecida por seus discípulos por suas inúmeras qualidades artísticas, intelectuais e pedagógicas.

Pelas mãos de Boulanger passaram vários compositores importantes da música do século XX, entre eles os compositores americanos Walter Piston (1894-1976), Aaron Copland (1900-1990) e Elliott Carter (1908-1912), o compositor e maestro americano Leonard Bernstein (1918-1990), o compositor argentino Astor Piazzolla (1921-1992), o pianista e maestro argentino Daniel Barenboim (1942), o compositor francês Jean Françaix (1912-1997) e o pianista e compositor romeno Dinu Lipatti (1917-1950) (BARANCOSKI, s.d.).

O testemunho do compositor espanhol Narcis Bonet, sucessor de Nadia Boulanger no Conservatório Americano de Fontainebleau, também reitera a incidência performativa da presença de Nadia Boulanger junto a seus discípulos: “falar do contato com Nadia Boulanger é algo complexo, pois seus ensinamentos tratavam não somente da música em si, mas da vida” (LAEDERICH, 2007, p. 17. Tradução minha).

Entre 1947 e 1948, Nadia Boulanger foi professora de Cláudio Santoro (1919-1989), um dos mais importantes compositores brasileiros, vinculado à estética do nacionalismo musical (MENDES, 2009; VIEIRA, 2013). Indubitavelmente, ter sido aluno de Nadia Boulanger mostrou-se crucial para a trajetória musical de Claudio Santoro. Tendo obtido uma bolsa do governo francês, adquirida através da recomendação do regente francês Charles Münch (1891-1968) e do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Claudio Santoro então dispôs de condições para, em 8 de setembro de 1947, empreender viagem à França, acompanhado pela violonista Maria Carlota Horta Braga (1918-2015), sua esposa, a fim de

¹ Graduado em Música (UFMG), mestre em Música e Educação (Uni-Rio), doutor em História (UFRJ) e pós-doutor em Musicologia (EHES). Professor do Departamento de Música da UFOP.

receber a orientação de composição com Nadia Boulanger e regência com Eugène Bigot (1888-1965), além de participar do curso de cinema oferecido pela Sorbonne (*A obra de Cláudio Santoro*).

Este capítulo interpreta, de forma específica, a atuação crucial desempenhada por Nadia Boulanger como mediadora cultural entre a prática de composição e interpretação de Cláudio Santoro e o campo musical parisiense. Sugere-se que, em termos empregados pelo antropólogo Gilberto Velho, Nadia possa ser considerada uma *go-between*:

Os indivíduos, especialmente em meio metropolitano, estão normalmente expostos a experiências muito diferenciadas, na medida em que se deslocam e têm contato com universos sociológicos, estilos de vida e modos de percepção da realidade distintos e mesmo contrastantes. Ora, certos indivíduos mais do que outros não só fazem esse trânsito mas desempenham o papel de mediadores entre diferentes mundos, estilos de vida e experiências (VELHO e KUSCHNIR, 2001, p. 20).

A ação dos mediadores culturais é sobremaneira expressiva no campo musical. Mas, indaga o historiador Michel Vovelle: “o que é o mediador cultural?”. Buscando indicar algumas pistas de resposta, ele mesmo elucidava:

Posso afirmar que é em termos dinâmicos que entendo o intermediário cultural, como seu próprio nome sugere, transitando entre dois mundos. O mediador cultural, nas diversas feições que assume, [está] situado entre o universo dos dominantes e o dos dominados, ele adquire uma posição excepcional e privilegiada, ambígua também [...] (1991, p. 213-214).

Dessa maneira, os mediadores culturais

[...] podem elaborar projetos que tenham como objetivo a facilitação (e também a intensificação, a aceleração, a instituição) das trocas e de outros tipos de relações entre dois ou mais “mundos” que participam da heterogeneidade cultural das sociedades complexas [...] os mediadores são os responsáveis pela transação e colaboração entre os mundos das artes e do consumo. Assim, a música não pode se tornar mercadoria sem haver a comunicação implementada pelos mediadores (LAMARÃO, 2011, p. 2).

Nadia Boulanger atuou como mediadora cultural na trajetória musical de Cláudio Santoro em dupla faceta. Em primeiro lugar, num contexto histórico de Guerra Fria, período em que o reconhecimento internacional de um compositor brasileiro de filiação comunista mostrava-se particularmente controverso, ela favoreceu e endossou os contatos do compositor brasileiro com renomadas instituições musicais na França e no

Brasil, intermediando inclusive sua contratação remunerada por elas. Ademais, Nádía manteve afetiva interlocução com o próprio Claudio Santoro, auxiliando-o, através do epistolário, a superar dificuldades, inseguranças e solidão.

Assim, em carta escrita em Paris a 5 de janeiro de 1948, endereçada ao musicólogo Francisco Curt Lange, transcrita na dissertação de Michelle Lauria Silva, Cláudio Santoro relatava:

[...] Tomo conselhos com Nádía uma vez por semana, onde, lá ela analisa minhas obras e dá conselhos muito úteis e discute bastante comigo. É uma mulher admirável, que cultura, que simplicidade. Suas aulas são um manancial de tudo, estética musical, com exemplo que ela dá ao piano desde Bach até Stravinsky etc., além disso fala de filósofos citando, escultores, pintores etc. Enfim tenho aprendido muita coisa (SANTORO *apud* SILVA, 2005, p. 75).

I. Intensa troca epistolar

O exercício da mediação cultural por Nadia Boulanger foi promovido sobretudo através de uma sistemática troca epistolar, o que resultou em um expressivo *corpus* de cartas, convertido na principal fonte documental deste capítulo. A correspondência pode ser considerada, nos termos de Roger Chartier, como uma produção histórico-social, na indissociabilidade de suas condições de produção, da especificidade de seus códigos e empregos lingüísticos e de suas práticas de recepção (CHARTIER, s. d.).

As cartas enviadas por Claudio Santoro ao conhecido endereço "36, Rue Ballu", residência de Nadia Boulanger, trazem à tona tanto assuntos profissionais quanto inquietações de cunho pessoal, formuladas pelo compositor brasileiro ao longo de um período decisivo no que concerne a importantes escolhas que nortearam sua trajetória artística. Já as cartas de cunho interpessoal expressam sensibilidades, aspirações e percepções que mantêm importante interface com a experiência de criação e interpretação musicais em curso na biografia dos missivistas: "Prezada Senhora Nádía: Recebi sua tocante carta, na qual pede para escrever algumas linhas sobre a minha vida" (SANTORO, 10 out. 1957. Tradução minha).

Assim, os arquivos pessoais de artistas e intelectuais têm sido bastante empregados no âmbito das pesquisas acadêmicas, nos mais diversos campos disciplinares. No tocante às abordagens musicológicas, os vestígios deixados por compositores, intérpretes e musicólogos em partituras manuscritas, anotações relacionadas a estudos por eles desenvolvidos em

obras impressas, pequenos bilhetes ou cartas, traduzem, de maneira singular, importantes elementos relacionados à produção musical de uma época (TONI, 2007). Simultaneamente, cada vez mais, conjuntos de missivas são deslocados do ambiente privado ao público e passam a ser disponibilizados à pesquisa, em instituições voltadas para a preservação da memória e dos aspectos culturais²². Assim, a interpretação da escrita epistolar transformada em fonte histórica revela escolhas que constituem um importante registro documental para a musicologia histórica brasileira.

É notório que a musicista francesa exercia intensa atividade epistolar, tendo deixado em seu acervo cerca de 2.000 correspondentes com aproximadamente 13.000 cartas recebidas. Dentre seus interlocutores encontram-se músicos como Gabriel Fauré, Arthur Honegger, Francis Poulenc, sendo Igor Stravinski e Yehudi Menuhin seus missivistas mais frequentes, com mais de cem cartas recebidas de cada um. Neste contexto, destaca-se também, de maneira expressiva, a correspondência do compositor brasileiro José Antonio de Almeida Prado, com cerca de 240 cartas enviadas a Nadia Boulanger entre 1970 e 1979, ano de sua morte (MASSIP, 2007, p. 53). Logo, embora não se considerasse uma escritora, como ela própria afirmava – “Eu não sou uma escritora” (BOULANGER *Apud* STRICKER, 2007, p. 131. Tradução minha) –, Nadia Boulanger não somente escreveu vários artigos em diversos periódicos, como sua reputação era a de alguém que jamais deixava uma carta sem resposta (LAEDERICH, 2007, p. 12).

Dáí ser o *corpus* privilegiado por esta pesquisa composto de cartas, telegramas e pequenos bilhetes trocados entre Nadia Boulanger e Cláudio Santoro entre 1948 e 1963, pertencentes a distintos fundos. Segundo a definição do Conselho Internacional de Arquivos (2001), um fundo de arquivo corresponde a um conjunto de documentos, de qualquer formato ou suporte, produzidos e/reunidos de forma sistêmica, para uso de uma pessoa física, família ou grupo (institucional ou não), de forma associada à vivência de suas atividades (LOPES, 2002, p. 54). Nessa perspectiva, “pode-se deduzir que fundo documental seria então, um

²² Como exemplo, mencionamos dois acervos que apresentam uma ligação direta com a presente pesquisa. Na França, o Departamento de Música da BNF guarda, além das cartas de Cláudio Santoro para Nadia Boulanger, um conjunto monumental de cartas de diversos músicos de diferentes nacionalidades e períodos. No Brasil, o Acervo Curt Lange, lotado na Biblioteca Central da UFMG, disponibiliza a pesquisa de cerca de 90.000 cartas trocadas entre Curt Lange e músicos e intelectuais do século XX, nas quais estão arquivadas as cartas trocadas entre Curt Lange e Camargo Guarnieri que foram adotadas como fonte privilegiada de pesquisa para o trabalho anteriormente desenvolvido pelo autor deste estudo.

conjunto de documentos derivados de uma mesma proveniência” (CORREIA, 2014, p. 35). O primeiro fundo corresponde a quinze missivas enviadas a Nadia Boulanger, entre cartas, telegramas e cartões escritos ao longo das décadas de 1940 e 1960 por Claudio Santoro e duas cartas enviadas por Carlota Santoro na década de 1950, encontrados no fundo da Biblioteca Nacional da França. A maior parte dos documentos é de manuscritos, com exceção de duas cartas datilografadas de Claudio Santoro de 1949 e 1953, um telegrama felicitando Nadia Boulanger pela passagem de seu aniversário em 1957 e dois cartões impressos de Natal de 1961 e 1964, sob os quais são acrescentados escritos à mão, traduzindo a profunda afetividade dedicada à sua antiga professora. O segundo fundo epistolar Santoro-Boulanger comporta três documentos de Nadia Boulanger que foram encontrados na residência da viúva do compositor, Gisèle Santoro: uma carta, um pequeno bilhete escrito em um folder da Fundação Lili Boulanger para Claudio Santoro e uma carta de recomendação destinada ao regente da Orquestra Sinfônica Brasileira.

Assim, a adoção de um tom sempre amável e afetivo perpassa toda a correspondência enviada por Claudio Santoro. As dificuldades relacionadas à escrita na língua francesa e as diferenças culturais não são um obstáculo ao desenvolvimento de uma relação próxima entre aluno e professora. Dessa maneira, Nadia Boulanger mantinha ativo seu relacionamento com Cláudio Santoro através das cartas: “Minha prezada senhora: sua carta tão esperada me causou uma grande satisfação e a senhora não pode imaginar como fiquei feliz ao ler suas tão gentis palavras. Ficamos penalizados em saber que esteve doente e esperamos que neste momento já tenha se recuperado completamente” (SANTORO, 5 jun. 1949. Tradução minha).

2. Mediação cultural na acolhida de distintas escolhas estéticas

Através da correspondência, é possível perceber que Nadia Boulanger portava grande admiração por seu aluno, particularmente pela força criativa da produção de Cláudio: “Estou certo que você é uma das raras pessoas que tem, de fato, algo a dizer. Jamais escreve algo que seu ouvido não possa aceitar” (BOULANGER, 11 abr. 1949). Em paralelo, Carlota Santoro, esposa de Cláudio Santoro durante o período em que foi aluno de Nadia Boulanger, mencionava a expressão recorrentemente repetida por Nadia Boulanger durante as aulas na “Rue Ballu”: “você é um vulcão”²³.

²³ Durante os meses de março e abril de 2013, realizei diversas entrevistas com Carlota Santoro, nas quais foram mencionados episódios presenciados por Carlota

Ora, antes de sua viagem a Paris, Claudio Santoro manifestou simpatia pelo dodecafonismo, estilo que lhe assegurava um preliminar reconhecimento intelectual. Mas, paulatinamente, Claudio veio a considerar tal vertente de uma fase a qual já tinha ultrapassado e almejava destaque para peças que, naquele momento, considerava as mais importantes no conjunto de sua produção. Em suas palavras, “[...] a técnica dos doze sons me resta como um complemento de um todo, não posso, porém, ficar amarrado [...] creio mais na imaginação livre, estruturada pelo intelecto cultivado e não um intelecto estruturado que cultiva o ‘exterior’ e não o ‘interior’ [...]” (*apud* SILVA, 2005, p. 75)²⁴. Em outra missiva à Nadia Boulanger, Cláudio Santoro também comentava:

A senhora ouviu meu primeiro *Quarteto* executado pela SIMC²⁵ em abril? Acabei de receber um programa. Esta obra não me representa mais, trata-se somente de uma experiência e neste momento encontro-me em outra direção. Soube que minha *Sinfonia* ainda não foi executada pela Rádio por falta de material. Escrevi a eles que me encarregaria das cópias e enviaria através do nosso cônsul em Paris (SANTORO, 5 jun. 1949. Tradução minha).

Por sua vez, as cartas de Nadia Boulanger revelam um espírito independente no que concerne tanto à sua metodologia de ensino quanto à sua concepção de composição. Dessa maneira, na mesma carta endereçada a Curt Lange, anteriormente citada, Cláudio Santoro descreveu: “E seus conselhos [de Nádía] são muito úteis principalmente quanto a ‘forma’ que ela é muito rigorosa, quanto à expressão ela me deixa a vontade [...]” (SANTORO *apud* SILVA, 2005, p. 75)²⁶. Nádía, portanto, reconhecia o valor artístico de um compositor independente do pertencimento à uma corrente estilística:

durante as aulas com Nadia Boulanger. Ela anotava todas as aulas do esposo com Nadia em um pequeno caderno, que se perdeu ao longo dos anos.

²⁴ A autora transcreve carta de Cláudio Santoro a Curt Lange, em 5 de janeiro de 1948.

²⁵ A *Sociedade Internacional de Música Contemporânea* (SIMC) foi criada em 11 de agosto de 1922 durante o Festival de Salzburgo, com o objetivo de organizar anualmente um festival de música contemporânea. No ano seguinte em Londres, a SIMC recebe a participação de 14 países, e a partir de 2010, mais de 50 se associaram à SIMC.

²⁶ Conforme também a carta: “Depois de certos anos a escrever música atonal, dodecafônica e com certo serialismo à minha maneira, eu fui para Paris; uma época em que eu estava começando a querer procurar outras coisas; fui estudar com Nadia Boulanger, que, aliás, nunca me influenciou do ponto de vista estético”. SANTORO, Cláudio. Depoimento concedido a Sérgio Nepomuceno. Rio de Janeiro, dez. 1986. *apud* FERNANDES, 2011, p. 21.

Estou muito contente em saber que você está no campo – junto à natureza você estará mais livre para encontrar seu caminho – e escrever sua obra com total independência. Atualmente existe uma grande crise e uma total desordem – e uma grande falta de estilo. Valéry tem razão quando diz: “antes imitávamos os mestres, hoje em dia imitamos a singularidade”. Nada é mais em vão, nem mais démodé que as pesquisas que nada revelam. O que está em questão é a qualidade, autenticidade do pensamento e não uma sobrecarga de técnica (BOULANGER, 11 abr. 1949. Tradução minha).

De forma similar, o compositor Barrett Ashley Johnson recolheu o seguinte depoimento de Nádia:

Como professora, toda minha vida foi baseada em entender os outros, e não em fazer com que os outros me entendessem. O que o aluno pensa, o que ele quer fazer – isto é o que importa. O que eu posso fazer é que ele busque sua expressão própria, e só assim posso prepará-lo para produzir o seu melhor (BOULANGER *apud* BARANCOSKI, s. d., p. 2).

Um fator que pode ter incidido nesta mudança estética promovida por Claudio vinculava-se a questões político-ideológicas. Durante sua estada em Paris, Claudio Santoro manteve-se próximo do Partido Comunista francês, pois ainda no Brasil Santoro era favorável a este regime. O forte diálogo com o Partido Comunista aproximou Cláudio, em termos de estética musical, de uma ótica fortalecedora dos nacionalismos, tido como contraposição ao movimento anti-imperialista (VIEIRA, 2013, p. 64).

Ao mesmo tempo, no decorrer de sua carreira de compositor, Claudio Santoro não abria mão de ampla liberdade criadora, resultando em uma obra plena de originalidade. Compositor de nada menos que 14 sinfonias, não deixou de adotar em suas composições elementos diversos da música brasileira no contexto da música de concerto. Tal hibridismo acaba por lhe propiciar a tão desejada obtenção de um reconhecimento internacional.

3. Mediação cultural como estratégia de inserção profissional no campo musical

A aproximação de Claudio Santoro ao Partido Comunista acarretou-lhe, em contrapartida, muitos problemas profissionais, pois ele não conseguia emprego no Brasil. Em sua primeira carta a Nadia Boulanger, Claudio Santoro sinalizou seu intento em fixar-se no Brasil, onde iniciava um conturbado período de busca por um espaço que favorecesse o

desenvolvimento de seu projeto musical. Neste sentido, recorreu a Nadia Boulanger para pleitear uma indicação para ocupar a função de regente auxiliar da Orquestra Sinfônica Brasileira:

Eu me lembro sempre de suas palavras: - É no nosso país que devemos trabalhar. É todos os dias me conscientizo disso já que tem tanto a fazer e a construir aqui! Mas isso será muito duro, pois não triunfamos somente com o talento, e as lutas políticas dirigem tudo. O cargo de diretor adjunto da orquestra que eu tanto almejo, me parece muito difícil de conseguir. Mas estamos lutando de todas as maneiras já que é preciso trabalhar ao menos pra sobreviver (SANTORO, 1948. Tradução minha).

Para Claudio Santoro, o cargo de diretor adjunto da *Orquestra Sinfônica Brasileira*, além de representar um reconhecimento profissional, viabilizava de maneira imediata, uma estabilidade financeira, já que, neste período, o compositor estava casado e com dois filhos. Claudio Santoro já havia atuado junto ao naipe de violino da *Orquestra* e recebido um prêmio pela sua obra *Impressões de uma usina de aço*²⁷, em concurso promovido pela mesma instituição em 1944. Esta *Orquestra*, no final dos anos de 1940, já era uma entidade estável e reputada junto ao panorama musical brasileiro, apresentando concertos com renomados solistas e regentes de fama mundial. Além disso, ocupava lugar de destaque junto ao público da música de concerto da então capital federal, veiculando uma média de mais de 70 concertos anuais (CORREA, 2004, p. 52-53).

A *Orquestra Sinfônica Brasileira* surgiu em 1940, através da iniciativa do empresário Arnaldo Guinle, que assumiu sua administração a partir de 1943. Dessa maneira, a instituição passou a receber verbas públicas do governo federal e começou a efetivar vários músicos, que anteriormente atuavam com contratos periódicos. Porém, a Orquestra defrontou-se, no ano de 1948, com problemas de ordem estrutural decorrente da disputa de poder por parte da sua cúpula diretora. Entre 1949 e 1951, sua direção artística esteve a cargo dos maestros Lamberto Baldi (1895-1979) e Eleazar de Carvalho (1912-1996).

Claudio Santoro supunha que sua posição de jovem compositor, ligado à produção musical moderna brasileira e com uma experiência na Europa, pudesse abrir-lhe possibilidades de entrada na *Orquestra*, já que

²⁷ Claudio Santoro compôs duas versões para a obra *Impressões de uma usina de aço*, ambas editadas pela Savart. A primeira entre 1942 e 1943 foi estreada pela Orquestra da Rádio Tupi no Rio de Janeiro em 1943, sob a regência de Carlos de Almeida. A segunda, pela Orquestra Sinfônica Brasileira em 1946, sob a regência de José Siqueira, cf. *A obra de Claudio Santoro*. Disponível em: <<http://www.claudiosantoro.art.br/Santoro/>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

diferentemente da gestão anterior, que priorizava o repertório romântico, os novos diretores artísticos, cada vez mais, abriam espaço para a música moderna produzida pelos compositores brasileiros (CORREA, 2004, p. 52). Diante desta possibilidade, em um movimento estratégico, Claudio Santoro destacava na carta para Nadia Boulanger escrita em 1948, uma ênfase às especificidades de sua atuação vinculada às raízes nacionais:

Eu gostaria muito que a senhora escrevesse uma carta ao Diretor da Orquestra Sinfônica Brasileira, para lhe dizer algo sobre meu trabalho em Paris e sobre o que pensa sobre mim. Seria muito bom que a senhora sugerisse o meu nome para ocupar o cargo de diretor adjunto da orquestra, mostrando a importância deste cargo para minha carreira artística neste momento, enfatizando minha posição de músico brasileiro, já que o diretor disse que gostaria de ajudar os brasileiros. Eu lhe peço perdão por lhe importunar, mas conheço sua grande generosidade. A senhora pode me enviar esta carta e eu mesmo a entregarei diretamente ao diretor (SANTORO, 1948. Tradução minha).

Nadia Boulanger não hesitou em escrever prontamente uma carta ao diretor, destacando as qualidades excepcionais de Claudio Santoro:

Senhor Diretor,
Gostaria de registrar a impressão que deixou o Senhor Claudio Santoro no período em que aqui esteve. Dirigir seu trabalho foi um verdadeiro privilégio, pois Santoro tem um talento extraordinário, uma personalidade brilhante, profunda, e um conhecimento de bases sólidas. Portador de um grande dinamismo e autoconsciência - Eu o estimo, como todos aqueles que conhecem a música de Claudio Santoro. É um compositor de uma força e sensibilidade raras. Acreditamos que um grande futuro o espera. Me desculpo por estas palavras enfáticas - e queira acreditar que farei tudo o que estiver ao meu alcance para tornar conhecido um artista tão original.
Atenciosamente, Nadia Boulanger (BOULANGER, 22 jan. 1948. Tradução minha).

Outra possibilidade cogitada por Claudio Santoro foi a de atuar como professor do *Conservatório de Canto Orfeônico* criado por Villa-Lobos: “Tudo que eu aspirava era o cargo de regente adjunto da orquestra ou de professor do conservatório de Villa-Lobos, mas ambos me foram negados” (SANTORO, 1948. Tradução minha). O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) havia sido instituído em 1942. O projeto deste Conservatório, que contava com o apoio do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, ultrapassava as funções de uma escola de música local. Na sequência deste projeto, era prevista a implantação, em caráter obrigatório, do canto orfeônico nas escolas brasileiras. Villa-Lobos liderava manifestações cívicas por meio de apresentações de grandes grupos vocais. Os “Orfeões”, assim como eram

denominados, eram preparados pelos professores de música das escolas primárias e secundárias para apresentarem-se nas festas cívicas em prol da propaganda do governo de Getúlio Vargas. Milhares de crianças uniformizadas cantavam sob a regência de Villa-Lobos numa demonstração de civismo. É notório que as concepções ideológicas e políticas de Claudio Santoro eram completamente incompatíveis com tais propósitos do Conservatório dirigido por Villa-Lobos.

No meu país estou sendo boicotado de todos os lados por causa da minha posição como intelectual. Como você bem sabe, eu tenho minhas ideias filosóficas e estéticas, mas sem fazer política. Mas quando sou interpelado, digo sempre o que penso e as pessoas não gostam e se chocam (SANTORO, 5 jun. 1949. Tradução minha).

Diante de tal conjuntura predominante no Brasil e da dificuldade de atuar como regente e professor, Claudio Santoro optou por passar um período na fazenda de seu sogro no interior de São Paulo. Mesmo isolado dos grandes centros, o músico mantinha ativa suas atividades de compositor, assim como o diálogo epistolar com Nadia Boulanger:

Estou no campo onde espero continuar por algum tempo, eu trabalho na propriedade de meu sogro ao mesmo tempo em que me dedico às minhas composições. É melhor assim que continuar no Rio tocando violino nas orquestras e trabalhando na Rádio. [...] Para viver dedicando à minha arte eu optei por ficar no campo, ao menos por um certo tempo. Aceite os respeitáveis cumprimentos daquele que vos é profundamente grato. Claudio Santoro (SANTORO, 1948. Tradução minha).

Da fazenda, Claudio Santoro colocava-se a par dos acontecimentos musicais na França e continuava atento no sentido de divulgar suas composições. E dessa maneira, aos poucos, Claudio Santoro obtinha êxito no que concerne à sua produção como compositor. Na carta enviada, da fazenda, a Nadia Boulanger, em 14 de novembro de 1949, Claudio Santoro relata o prêmio recebido pela sua *3ª Sinfonia*: “Prezada Senhora: É com imensa satisfação que comunico o prêmio recebido pela minha *3ª Sinfonia* (Lili Boulanger) no concurso da juventude promovido no Rio com a colaboração de Koussewitski. É evidente que Lili Boulanger nos protegeu” (Tradução minha).

A mesma *3ª Sinfonia* já havia sido premiada, em Paris, no ano anterior, pela Fundação Lili Boulanger de Boston. O programa impresso em 1948 enviado por Nadia Boulanger a Claudio Santoro incluía um bilhete, no qual a musicista francesa indica seu contentamento pela premiação da *Sinfonia* de Claudio Santoro:

Meu caro Santoro, é com um sentimento de profunda estima pelo músico e pelo homem que você é, que envio este pequeno bilhete. Você compreende, de fato, que esta fundação representa muito para mim - eu amo a todos que dela participam. Com muita afeição por vocês dois, NB (BOULANGER, 13 mar. 1948. Tradução minha).

Foi no período de estudos com Nadia Boulanger que Claudio Santoro compôs sua obra premiada e a dedicou à irmã falecida da musicista, a compositora Lili Boulanger (1893-1918). A 3ª *Sinfonia* recebeu o primeiro prêmio em um concurso promovido pelo Berkshire Music Center de Boston em associação com a Orquestra Sinfônica Brasileira, o que proporcionaria a Claudio Santoro, uma viagem aos Estados Unidos. Porém, o compositor previa um impedimento quanto ao recebimento de visto para entrada naquele país e cogitava a possibilidade, caso não obtivesse autorização de ingresso, de retornar para Paris: “Se não for possível entrar nos Estados Unidos, eu irei para Paris” (SANTORO, 14 nov. 1949. Tradução minha). De fato, Claudio Santoro não obteve o referido visto por se recusar a assinar uma declaração negando sua filiação ao partido comunista. Mesmo assim, a sua 3ª *Sinfonia* não deixou de ser apresentada no Festival Berkshire de Boston, dois anos mais tarde, em 1951, sob a regência do maestro brasileiro Eleazar de Carvalho.

Deixando a fazenda dos pais de Carlota, Claudio Santoro transferiu-se para São Paulo, onde passou a produzir trechos musicais para a Multifilmes. Esta era uma atividade pela qual Claudio Santoro demonstrava grande interesse. A indústria cinematográfica no Brasil ganhava visibilidade no final dos anos de 1940, na tentativa de introduzir temas brasileiros com base nos elementos técnicos adotados pelos cinemas europeu e norte-americano, que contavam com grandes e bem equipados estúdios. Tal perspectiva despertou a atenção de empresários e banqueiros paulistas que se associaram ao engenheiro Franco Zampari (1898-1966) através da empresa Vera Cruz, que era a maior companhia de cinema brasileira, detentora de bons equipamentos e elenco fixo. Além da Vera Cruz, surgiram mais duas outras companhias que atuaram por um curto período: a Maristela, que realizou 24 filmes até o ano de encerramento de suas atividades em 1958, e a Multifilmes, que produziu nove longas-metragens, dentre eles, o primeiro filme brasileiro em cores em 1953, ano em que Claudio Santoro integrou sua equipe. Na Multifilmes, Claudio Santoro exerceu intensa atividade, atuando como diretor musical, regente de grupos orquestrais para gravações das trilhas sonoras e compositor de trechos musicais para os personagens dos filmes. Neste período, Claudio Santoro trabalhou ao lado de músicos de

diferentes vertentes musicais como o compositor Cesar Guerra Peixe (1914-1993), com o qual já havia participado do grupo “Música Viva”²⁸ e Adoniran Barbosa (1910-1982), compositor de sambas memoráveis no contexto da música popular brasileira. Ainda na Multifilmes, Claudio Santoro produziu as trilhas sonoras para os filmes *Fatalidade*, *Chamas no Cafezal*, *A Sogra* e *A Estrada* com o qual sua composição lhe rendeu o Prêmio Saci de melhor compositor de 1953. Além das músicas criadas para a Multifilmes, Claudio Santoro compôs também a trilha premiada para o filme *Agulha no Palheiro* de 1952, em produção conjunta com a Cine Produções, Moacyr Fenelon, Flama Filmes, Rubens Berardo e Unida Filmes. Nota-se que a experiência de Claudio Santoro no cinema em um curto período, foi abundante e bastante reconhecida, tendo recebido também a Medalha de Ouro da Associação de Críticos de Cinema do Rio de Janeiro em 1954.

Diante do encerramento das atividades da Multifilmes, em 1954, Claudio Santoro deixou o Brasil, seguindo para reger orquestras nos países do leste europeu. Por ocasião do aniversário de Nadia Boulanger em 16 de setembro de 1957, de Leipzig, Claudio Santoro retomou, mais uma vez, o diálogo epistolar com Nadia Boulanger, inicialmente por meio de um telegrama: “Meu pensamento se faz presente com a senhora neste dia de festa para a música em todo mundo. Seu aluno dedicado, Claudio Santoro” (SANTORO, 16 set. 1957. Tradução minha). Neste período, Claudio Santoro atuou em diversos países europeus, mas manteve Paris como um ponto de referência: “Tenho o endereço de um amigo em Paris para correspondência: 26 rue des Abesses - Paris 18eme, me desculpo por ter tomado muito o seu tempo. Com toda minha amizade, me desculpo mais uma vez, por esta carta. Com todo o meu reconhecimento. Claudio Santoro” (SANTORO, 20 set. 1957. Tradução minha).

A atividade de regente mostrava-se bastante interessante para Claudio Santoro, pois o contato direto com as orquestras, maestros e instrumentistas, viabilizaria ao compositor a oportunidade de incluir suas próprias obras no repertório das orquestras, além da possibilidade de gravá-las, tornando-as mais conhecidas em um raio de atuação mais extenso.

Estou em Leipzig para gravar pela Rádio com a orquestra muitas obras brasileiras incluindo minha *Brasiliana*. Daqui vou reger em Sofia e depois talvez em Praga ou na China. Fui convidado para escrever um ballet para o teatro Kirov de Leningrado, depois de

²⁸ Movimento musical iniciado no Rio de Janeiro em 1939, sob liderança de Hans-Joachim Koellreutter que enfatizava a produção musical com ênfase na música atonal e no dodecafonismo.

meu concerto quando lá estarei em maio (*Ibidem*. Tradução minha).

De fato, Claudio Santoro realizou seus propósitos e ofereceu uma gravação à Nadia Boulanger como escreve na carta de 10 de outubro de 1957: “Acabei de gravar minha *Brasiliana* em 3 movimentos (espécie de *Sinfonia*) em Leipzig, e ela foi tocada em Roma. Envio a gravação da minha *4ª Sinfonia* com coro, escrita por mim em Moscou em 1955. Ela será editada lá e a *Brasiliana* também” (Tradução minha). Assim, as obras divulgadas por Claudio Santoro nos concertos em que regia, poderiam alcançar visibilidade internacional, ao serem publicadas pelas renomadas casas editoras europeias. “[...] Minha *5ª Sinfonia* obteve um grande sucesso aqui em Leningrado, [...] Ela será talvez editada pela Breitkof und Hartel com o meu *1º Concerto para piano e orquestra*” (SANTORO, 20 set. 1957. Tradução minha).

A possibilidade de ter obras editadas pela *Breitkof und Hartel* era bastante interessante. Fundada em Leipzig no ano de 1719, a *Breitkof und Hartel* continua sendo uma renomada editora de música. Outra editora mencionada por Claudio Santoro em suas missivas a Nadia Boulanger é a *Universal*. “Eu lhe envio também a partitura de minha ‘Brasiliana’ que acabou de sair pela Universal” (SANTORO, 23 set. 1960. Tradução minha). De fato, sua *Brasiliana* tinha acabado de ser editada pela Editora *Universal* em Londres. A *Universal* Editora foi fundada em 1901 em Viena, para cumprir a função de publicar obras de música de concerto. A empresa logo se expandiu e se tornou uma das mais importantes editoras de música moderna veiculando obras inéditas de importantes compositores do século XX como Alban Berg, Anton Webern, Pierre Boulez.

Era por meio da atividade de regente que um compositor proveria sua subsistência de maneira mais imediata. Esta era uma condição importante para Claudio Santoro, já que neste período estava com três filhos. Diante de tal premência, Claudio Santoro não deixava de recorrer a Nadia Boulanger: “Eu gostaria muito de reger em Paris na Radiodifusão, mas eu não tenho uma resposta. Ficarei muito agradecido se a senhora puder escrever algumas linhas me recomendando à Direção das Emissões Sinfônicas” (SANTORO, 20 set. 1957. Tradução minha).

As orquestras e salas de concerto ligadas às Rádio-emissoras na Europa eram dotadas de tradição e representavam espaços de grande visibilidade e, conseqüentemente, eram cobiçadas por intérpretes e regentes de todo mundo. A Orquestra Sinfônica da Rádio de Leipzig é uma das mais antigas orquestras de rádio em todo o mundo. Foi fundada em 1923, antes

mesmo da célebre Orquestra Sinfônica da Rádio de Berlim. Teve como regentes titulares nomes como Hermann Abendroth (1883-1956), entre os anos 1949 e 1956, e Herbert Kegel (1920-1990), entre 1953 e 1977. Já a *Orquestra da Rádio France*, passou por diversas fases em sua estruturação. Na primeira fase de sua criação em Paris em 1937, teve como regente titular Rhené-Baton (1879-1940). No período em que Paris foi ocupada pelos alemães, as atividades artísticas da Rádio foram transferidas para Marseille. A partir de 1941, uma nova orquestra foi organizada em Paris, a Orquestra Sinfônica da Rádio de Paris, com a colaboração do célebre pianista Alfred Cortot (1877-1962). A partir de 1947, esta Orquestra passou a ser dirigida pelo maestro Eugène Bigot, professor de regência de Claudio Santoro no período em que esteve Paris em 1947.

A despeito de estar vivendo um período conturbado, Claudio Santoro, aos poucos, obteve êxito como regente e compositor na Europa. No ano de 1956, em Moscou, chegou a ser aplaudido eloquentemente pelo renomado compositor russo Aram Katchaturian (1903-1978) após a apresentação de sua *4ª Sinfonia*, posteriormente editada na Rússia. Ainda na Rússia, no ano seguinte regeu sua *5ª Sinfonia* e participou do II Congresso de Compositores: “Eu procuro ter concertos para reger, pois ultimamente eu me dedico à regência com grande sucesso em meu país e em outros países onde rego tais como a União Soviética, Praga, Varsóvia, Bucarest, Leipzig e Sofia (onde estou neste momento)” (SANTORO, 10 out. 1957. Tradução minha).

Não obstante, mesmo sendo reconhecido como um compositor de sucesso, principalmente a partir do início da década de 1960, mostrava-se fundamental para Claudio Santoro consultar a apreciação de Nadia Boulanger sobre sua obra. Assim, por exemplo, ele lhe solicita um parecer sobre sua *3ª Sonata para piano*: “Eu gostaria muito de saber sua opinião sobre esta Sonata” (*Ibidem*. Tradução minha). Para Claudio Santoro, o endosso da grande musicista francesa lhe era muito caro, até mesmo após a obtenção do grande reconhecimento de sua atividade de compositor.

Considerações finais

Na esteira dos estudos culturais, pode-se considerar que a mediação cultural promovida por Nadia Boulanger, ao respeitar a especificidade estética e cultural de seus alunos, entre os quais Cláudio Santoro, adota um viés humanista, operando na

[...] tensão entre essas tendências que entrelaçam uma antropologia aberta e a mais estreita concepção humanística da cultura... Mas ao

contrário do humanismo tradicional, elas rejeitam a concepção exclusivista da cultura como alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação às práticas culturais e às estruturas sociais e históricas (*apud* DARRAS, 2005, p. 25).

Torna-se interessante observar as particularidades que sugerem a maneira com que Nadia Boulanger se inseria neste diálogo epistolar. Apesar das poucas cartas encontradas enviadas por Nadia Boulanger, percebe-se que Claudio Santoro encontrava acolhimento para seus questionamentos pessoais e não deixa de ser intrigante reconhecer como uma personalidade de destaque no cenário musical mundial, inserida em inúmeras atividades profissionais e mestra de grande parte dos compositores de destaque do século XX, não deixava de sensibilizar-se com os conflitos pessoais de seu discípulo brasileiro.

Minha querida senhora Nadia: Acabo de receber sua amável carta cheia de preocupações por mim e por minha vida. Eu lhe agradeço infinitamente suas preocupações. Me perdoe. Mas a vida me colocou em uma situação muito difícil e cruel e seria necessário que a senhora conhecesse em detalhes toda a situação, todas as dificuldades de minha alma plena de angústia e dor profunda. Minha vida tem sido dura, difícil sob todos os pontos de vista, mas jamais tão trágica como agora. O pior é que não vejo uma solução que me pareça a melhor e que possa fazer todos felizes... As dificuldades entre eu e minha esposa são mais profundas do que se possa imaginar. Elas se acumularam durante todos esses anos e chegaram a um ponto muito complicado. Temos discordâncias ideológicas e artísticas (minha carreira e minha vida de compositor), e íntimas. Eu esperava que tais dificuldades se amenizariam com o tempo, porém isto não aconteceu e um dia se dá o inevitável... Sofro terrivelmente com a falta das crianças, escrevo sempre a elas, mas... nada de resposta (SANTORO, II nov. 1957. Tradução minha).

Diante da dificuldade de comunicação através do telefone, a carta se constituía o único meio de contato, sobretudo entre continentes. Os laços tecidos pelas missivas trocadas entre Nadia e Cláudio indicam que uma efetiva mediação cultural requer a articulação da dimensão afetiva, com a primazia artística e a inserção profissional e política no campo musical. Assim, a prática de mediação cultural pode implicar, como ocorreu na prática de Nadia Boulanger, na constituição de uma noção de cultura e de música de viés profundamente humanístico.

Referências

Fontes primárias:

BOULANGER, Nadia. Carta ao Diretor da Orquestra Sinfônica Brasileira, 22 de janeiro de 1948. Arquivo privado de Gisèle Santoro.

_____. Bilhete escrito sob um impresso da Fundação Lili Boulanger, 13 de março de 1948. Arquivo privado de Gisèle Santoro.

_____. Carta a Cláudio Santoro, 11 de abril de 1949. Arquivo privado de Gisèle Santoro.

SANTORO, Cláudio. Carta à Nadia Boulanger, s. d. [1948]. Bibliothèque Nationale de France.

_____. Carta a Nadia Boulanger, 5 de junho de 1949. Bibliothèque Nationale de France.

_____. Carta a Nadia Boulanger, 14 de novembro de 1949. Bibliothèque Nationale de France.

_____. Carta a Nadia Boulanger, 20 de setembro de 1957. Bibliothèque Nationale de France.

_____. Carta a Nadia Boulanger, 10 de outubro de 1957. Bibliothèque Nationale de France.

_____. Carta a Nadia Boulanger, 11 de novembro de 1957. Bibliothèque Nationale de France.

_____. Carta a Nadia Boulanger, 23 de setembro de 1960. Bibliothèque Nationale de France.

Obras de referência:

CONSELHO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS. ISAD (G). *Norma geral internacional de descrição arquivística*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.

Obras gerais:

BARANCOSKI, Ingrid. *Traços da influência de Nadia Boulanger na música de Almeida Prado*. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/02_tracos%20da%20influencia%20de%20nadia%20boulanger%20na%20musica%20de%20almeida%20prado.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2017.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa, Difel, s.d.

CORREA, Sergio Nepomuceno Alvin. *Orquestra Sinfônica Brasileira: uma realidade a desafiar o tempo: 1940-2000*. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.

CORREIA, Fernanda Póvoa. *O Arquivo Privado São Caetano: registro (s) de si, constituição de memórias e escrita da história*. Dissertação (Mestrado em História). Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Org.). *Arte/educação como mediação social e cultural*. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, Felipe Cabreira. *Estudos para piano de Cláudio Santoro: movimentos gerais e uma abordagem técnico-interpretativa*. Dissertação (Mestrado em Música). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011.

LAEDERICH, Alexandra. *Nadia Boulanger et Lili Boulanger, Témoignages et études*. Lyon: Symétrie, 2007.

LAMARÃO, Luísa Quarti. Entre o sagrado e o profano: os mediadores culturais da MPB. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300556657_ARQUIVO_ArtigoLuísaQuartiLamarãoAnpuh2011.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2017.

LOPES, André Porto Ancona. *Como descrever documentos de arquivo*: elaboração de instrumentos de pesquisa. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Arquivo do Estado de São Paulo, 2002.

MASSIP, Catherine. *Nadia Boulanger et ses réseaux à travers sa correspondance*. In: LAEDERICH, Alexandra (org.). LAEDERICH, Alexandra. *Nadia Boulanger et Lili Boulanger, Témoignages et études*. Lyon: Symétrie, 2007.

MENDES, Sérgio Nogueira Mendes. *O percurso estilístico de Cláudio Santoro: roteiros divergentes e conjugação final*. Tese (Doutorado em 2009). Campinas: Instituto de Artes da UNICAMP, 2009.

SILVA, Michelle Lauria. *As Sonatas para Violino e Piano de Cláudio Santoro: aspectos técnico-violinísticos e estilísticos*. Dissertação (Mestrado em Música). Belo Horizonte: UFMG, 2005.

STRICKER, Rémy. *La critique de Nadia Boulanger: à la recherche d'une passion objective*. In: LAEDERICH, Alexandra (org.). LAEDERICH, Alexandra. *Nadia Boulanger et Lili Boulanger, Témoignages et études*. Lyon: Symétrie, 2007.

TONI, Flávia C. *Biografia, autobiografia e processos de criação no arquivo de Camargo Guarnieri*. *Anais do XVII Congresso da Anppom*, São Paulo, 2007.

VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (orgs.). *Mediação, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

VIEIRA, Alice Martins Belém. *Diálogos de Cláudio Santoro com a produção musical contemporânea: um estudo a partir de correspondências do compositor e da análise musical de obras para piano*. Tese (Doutorado em 2013), São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

VOVELLE, Michel Vovelle. *Ideologias e mentalidades*. 2.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 207-224.

Sites:

A obra de Cláudio Santoro. Disponível em: <http://www.claudiosantoro.art.br/Santoro/vitae_cronologico.htm>. Acesso em: 14 mar. 2017.

∞ MEMÓRIAS FÚNEBRES: A CONSTITUIÇÃO DE UMA SENSIBILIDADE ATRAVÉS DA MÚSICA ∞

*Edésio de Lara Melo*²⁹

Pra cada filho que o papai perdeu, ele escreveu
uma marcha.
E a que me toca mais fundo chama-se *Dores do*
Sofrer.
Foi quando morreu o João Bosco.³⁰

Introdução

Em Minas Gerais, mais especificamente na Região do Campo das Vertentes, nota-se uma intensa produção e execução de músicas fúnebres. Grande parte delas está associada ao luto de pessoas queridas e outras às cenas bíblicas da Paixão. Aborda-se, neste capítulo, aquelas que expressam a tristeza vivenciada durante o luto pela perda da pessoa amada, as quais se norteavam por “uma série de preceitos com múltiplas funções: expressar prestígio social, mostrar a dor, defender a família enlutada de um retorno do defunto” (REIS, 1991, p. 132). As manifestações públicas de apreço aos falecidos através da música podem ser notadas através de inúmeras obras que nos chegam aos ouvidos de toda parte do mundo. Pode-se dizer que o amor é um dos motivos principais que inspira poetas e compositores na elaboração de suas partituras musicais. Outros pretextos são, também, os de guerra, de trabalho, de louvor, mas, notadamente, a temática do amor permeia um número mais significativo de composições musicais. Basta, por um momento, dedicarmo-nos a uma breve escuta, seja via rádio ou outra mídia, para percebermos como o amor é tema central das inúmeras canções que ora ouvimos, ora cantarolamos. Manifestações artísticas em forma de homenagem antecedem e acompanham a vida das pessoas, mantendo-as em nossa memória após a sua morte. Aqui, debruçamo-nos sobre aquelas músicas instrumentais, sem texto, que foram escritas com o intuito de prestar a uma pessoa morta as merecidas deferências, conquistadas ao longo da vida pelas relações vividas de amizade, trabalho, amor, bem como pelos bons serviços prestados à comunidade. Certamente, os homenageados não

²⁹ Graduado em Regência pela Escola de Música da UFMG, mestre em Música pela Uni-RIO e doutor em História pela UFMG. Professor adjunto do Departamento de Música da UFOP.

³⁰ Depoimento de José Macedo Lara na residência de minha família em Resende Costa em 1º de outubro de 2000, ao falar sobre as composições feitas, em memória, por seu pai Joaquim Pinto Lara (1877-1968).

souberam, em vida, que seriam lembrados e que, na música, teriam mais um elemento capaz de mantê-los vivos na memória das pessoas.

I. A música e a morte

A música faz parte de uma teia complexa de fatos que conferem ao ser humano a capacidade de se relacionar com a morte, de modo distinto dos animais. O animal sente o perigo; portanto, tem a percepção da morte que o faz fugir, procurar abrigo para se defender; prerrogativa que é também do ser humano. No entanto, ele não tem consciência da morte, pois “a consciência da morte é uma marca da humanidade [...] está ligada à domesticação, à vida em sociedade humanamente organizada” (MORIN *apud* RODRIGUES, 2006, p. 18-19).

Sabedor do seu fim, da degradação do corpo e crente da possível imortalidade da alma, o ser humano, ao longo dos tempos, envolveu-se com representações sobre a morte e, nos momentos de despedida, valeu-se das palavras, dos gestos, das danças, dos sons e das imagens para abordá-la de múltiplas maneiras. É dessa perspectiva de consciência que surge o costume de lastimar a morte de pessoas queridas, de prestar homenagens póstumas com cortejo, rezas e cantos em muitas sociedades e culturas.

A morte tornou-se tema de interesse de disciplinas como a Literatura, as Artes e a Filosofia – “É um problema filosófico e existencial moderno” (MATTA, 1997, p. 133). O filósofo alemão Arthur Schopenhauer (1788-1860) disse que “a morte é propriamente o gênio inspirador, ou a musa da filosofia. Dificilmente se teria filosofado sem a morte” (SCHOPENHAUER, 2000, p. 59). A relevância dada à morte por Schopenhauer para a “existência” da Filosofia pode ser estendida à música, pois parte significativa da arte dos sons a teve como fonte inspiradora.

Em face disso, torna-se fácil concluir que, sem a morte consciente, administrada, admirada e cultuada pelo homem, não teríamos arte funerária, orações, uma página sequer de música fúnebre. Ao longo dos tempos, tornou-se fonte inspiradora de gêneros musicais de caráter fúnebre que se dividem em duas vertentes. Uma associada e dependente da literatura, que são os motetos, mementos³¹, deplorações, lamentações, elegias, missas de

³¹ Os *mementos* se caracterizam por rezas do cânon da missa: o dos vivos e o dos mortos, realizadas na casa do defunto (velório). É parte integrante das encomendações fúnebres, próprias dos enterros solenes. Geralmente compostos em tonalidade menor, para pequeno conjunto de sopros extraído da banda de música e muito semelhante ao que se usa para acompanhar motetos: flauta, duas clarinetas, dois trompetes, dois trombones e um bombardino, cf. NEVES, 1997, p. 91.

requiem, outra, as puramente instrumentais, que são os *tombeaux*³², os *jazz funerals*³³ ou as marchas fúnebres³⁴, que compõem os repertórios de instrumentistas, cantores ou de grupos corais, orquestras e bandas de música em boa parte do mundo.

A música, sendo tão velha quanto a humanidade, foi sendo usada em momentos de despedida dos mortos. E foi pela arte de criar e tocar música que os seres humanos encontraram mais uma maneira de se despedir, reverenciar, demonstrar apreço, lastimar, manifestar profundo pesar pela morte de pessoa amada. Essas homenagens, expressões de respeito e gratidão, destinavam-se, quase sempre, a alguém próximo de seu círculo familiar ou de amizade. Note-se que, em épocas mais recentes, com o aprimoramento dos mecanismos de comunicação, essa manifestação de pesar extrapolou o ambiente doméstico, familiar, para se estender às pessoas distantes do convívio do compositor, mas que, pelos seus atos, conquistaram admiração de muitos. Em conformidade com as características e costumes funerários de cada época, surgiram composições adequadas para serem interpretadas em igrejas, teatros, residências ou vias públicas.

Este texto foca, preferencialmente, a música tocada por banda de música durante as exéquias³⁵, e em cidades da microrregião de São João del-Rei, situada no Campo das Vertentes em Minas Gerais, que preservam com esplendor e devido recolhimento ritos funerários e os da Paixão de Cristo já deslembrados em outros lugares do Brasil e do exterior, onde tal música

³² Plural de *tombeau*. Tumba, sepultura, em francês. Peça instrumental ou grupo de peças como homenagem póstuma a alguém. Música genuinamente francesa, intimamente ligada ao alaúde, posteriormente à tiorba ou outros instrumentos de cordas dedilhadas como a viola da gamba, a guitarra barroca e o cravo. Desde o começo do século XX, composição também destinada ao piano e à orquestra sinfônica.

³³ Os funerais de *jazz* são muito comuns na cidade de New Orleans, estado da Luisiana / EUA, um dos aspectos notáveis da cultura da cidade e que tem sua origem em princípios do século XIX. O termo foi cunhado no final do século XX, pois antes era conhecido simplesmente por “funeral com música”.

³⁴ A origem filológica do conceito de “marcha fúnebre” remete à distinção entre *marcha* (*marcha, ou caminho do exército - deverbal do verbo marchar*) do adjetivo *fúnebre* (*cousa de exéquias, funerais*), segundo Bluteau. Primeiro, “marcha fúnebre” significou uma caminhada ou cortejo fúnebre, depois, tornou-se gênero musical [ou subgênero], quando compositores europeus, desde fins do século XVII, passaram a fazer uso do termo para música instrumental composta com a intenção de homenagear uma pessoa morta, copiando hábito antigo, das deplorações e lamentações (vocaís) do início da era cristã e de prover, com música apropriada os funerais de grandes personalidades (BLUTEAU, 1712-1728, p. 381-382).

³⁵ Para Bluteau, “Honras funeraes na morte de alguém [...] vem do verbo latino *Exsequit*, que significa acabar, executar, porque com as exéquias se acaba de fazer tudo o que se deve ao defunto” (*Ibidem*). Segundo Frei Pedro Zinzig, exéquias ou o antropônimo *exéquias*, “é o conjunto de cerimônias litúrgicas na morte de um católico, falecido em união com a Igreja” (Cf. ZINZIG, 1976, p. 251).

ainda ocorre conferindo pompa ao cerimonial e emoção àqueles que dele participam. Nesta região, o costume de homenagear uma pessoa amada, compondo uma marcha fúnebre em sua memória foi tão intenso quanto ao que teve como fonte de inspiração as cenas da Paixão. Para tanto, os músicos, mesmo aqueles que não viam na arte de compor sua atividade principal, desdobram-se para assentar suas impressões de gratidão nas partituras que guardam nos seus títulos os verdadeiros pretextos da ação criadora.

2. Antecedentes da Marcha Fúnebre

Até tornar-se gênero musical como o conhecemos e usamos na atualidade, a música fúnebre percorreu um longo caminho. Beneficiando-se de denominações literárias como lamento, deploração, *anthem*, *dump*, *planh*, *keen*, *planctus* (elegias em memória de um amigo morto), ela surgiu no lado ocidental da Europa ao longo da Idade Média. Entre os séculos XVI e XVII, sob o nome de *Tombeau*, escrito para ser tocado no alaúde ou no cravo, o costume das composições escritas em homenagem a um mestre da música se intensificou. Por fim, no período barroco, o termo “Marcha Fúnebre” apareceu pela primeira vez associado à música que serviria para, além das evocações de apreço, acompanhar o cortejo fúnebre até a sepultura.

O alaúde reinou de forma absoluta na Europa nos séculos XVI e XVII; o cravo no século XVIII; no século XIX, destacou-se o piano, o que justifica a atenção especial dada pelos compositores a esses instrumentos para suas composições. No Brasil, o uso da música instrumental fúnebre era uma realidade desde a primeira metade do século XIX. No entanto, só se estabeleceu definitivamente a partir do segundo quartel do século XIX, na era do piano, quando o termo “marcha fúnebre” se impôs e se fez conhecer de forma definitiva.

De origem europeia, algumas partituras de marcha fúnebre podem ter chegado ao território brasileiro a partir do último quartel do século XVIII, para circular em ambiente militar e ser assimilada pelos compositores brasileiros e estrangeiros que aqui se instalaram ao longo do século XIX. No Brasil, até meados do século XIX, as músicas que se ouviram foram todas compostas por europeus e a divulgação dependeu da ação de competentes pianistas que para cá vieram e se estabeleceram como vedetes do seu tempo³⁶.

³⁶ Destacaram-se Louis Moreau Gottschalk (New Orleans, EUA, 8 maio 1829 – Rio de Janeiro, 18 dez. 1869) e Arthur Napoleão (Cidade do Porto, Portugal, 6 mar.1843 – Rio de Janeiro, 12 maio 1925).

Ainda não tínhamos nativos dedicando-se à criação musical desse gênero por motivos óbvios: carecíamos de modelos composicionais europeus, de instrumentos musicais e de conjuntos capazes de tocar tal música. É importante ressaltar que inexistia o costume de acompanhar com música instrumental (sem o canto) os enterros e as procissões da Semana Santa, o que aconteceu em fins do Oitocentos. Assim que esse costume se fez, as músicas tornaram-se fato de maior interesse.

Quando as marchas fúnebres foram trazidas para o Brasil, o costume de tocar música nos enterros de reis, rainhas, alto clero e militares de alta patente na Europa já havia principiado. No Brasil, o traslado do esquife com o corpo do morto começou a ser acompanhado ao som de tambores e instrumentos de sopro, para se tornar um evento quase exclusivo dos católicos que, até meados do século XIX, sepultavam seus mortos dentro da igreja ou no seu entorno, isto é, no adro, onde havia cemitério.

A marcha fúnebre se insere em um dos momentos mais marcantes da história funerária brasileira, quando começam a ser construídos os cemitérios afastados do espaço santo das igrejas, desde a terceira década do Oitocentos. Pois foi a partir desse momento que as manifestações de apreço ao morto tornaram-se públicas, deixaram os espaços reservados das residências para serem vistas em espaços públicos. Os compositores, que antes se manifestavam tocando suas músicas em espaços restritos, viram-nas sendo escutadas nas ruas pelos conjuntos musicais que se propunham a acompanhar o cortejo fúnebre até o cemitério. Os sentimentos de pesar manifestados, até então restritos aos familiares e amigos mais íntimos, tornaram-se compartilhados com o público, com a comunidade da qual participavam.

3. Chegada da marcha fúnebre ao Brasil

A chegada da marcha fúnebre ao Brasil, pelos registros de que dispomos dos relatos de viajantes, deu-se durante a segunda década do século XIX. Há narrativas de Karl Seidler e Jean Baptiste Debret que as mencionam em 1827 e 1831, respectivamente, sendo tocadas por bandas de música militares acompanhando um enterro em Serrito/RS e uma procissão de Nossa Senhora das Dores durante a Semana Santa na cidade do Rio de Janeiro (SEIDLER, 1941, p. 143-144). Desde então, com partituras chegando da Itália e França, principalmente, e com o início da composição de novas peças ao longo do século, viu-se a formação de um repertório específico que ficou guardado nos arquivos dos conjuntos musicais que nos servem até o momento nas cerimônias para as quais foram destinadas.

Concorreu ainda, naquela época, para a difusão do gênero, a composição da *Marche Funèbre* para piano composta por Frédéric Chopin, em 1837 e a construção de cemitérios mais afastados das igrejas, depois da proibição ocorrida em 1828 de enterros no interior dos templos. Em São João del-Rei, no início do século XIX, já havia a recomendação de que “sepultura dentro da Igreja, não é conveniente permitir com detrimento da saúde pública: e portanto faz-se preciso, que hajam Cemitérios, onde descansem os cadáveres”³⁷. Tornou-se, portanto, necessário, desde aquela época, a trasladação do caixão entre os espaços da casa do morto, até a igreja e, conseqüentemente, ao cemitério, cujos percursos passaram a ser acompanhados por bandas de música militares ou civis.

Devemos atrelar ao início das encenações de pesar ocorridas na citada região do entorno de São João del-Rei a fundação de bandas de música locais. As mais antigas são do início até a segunda metade do século XIX, tais como a Banda da Lira Ceciliana de Prados que é de 1858, e a Santa Cecília de Resende Costa, de 1860.

Apesar da sua configuração ainda um tanto precária, foram esses grupos que receberam as primeiras partituras vindas do exterior, especialmente da França, para constituição dos repertórios e, também, servir de modelo para os compositores locais que, motivados pelas encenações da Paixão de Cristo e pelos funerais, passaram a compor as suas obras. Desde então, esses conjuntos puderam organizar seus repertórios de marchas que, por muito tempo, tem sido consideradas exclusivas, isto é, raramente são ouvidas fora do lugar onde foram criadas.

4. O luto e declarações de afeto por música instrumental

As declarações de pesar dos artistas pela morte de uma pessoa se intensificaram no Oitocentos. Segundo Ariès, “no século XIX, parecia presente por todo o lado: préstitos fúnebres, vestuário de luto, extensão dos cemitérios e da sua superfície, visitas e peregrinações aos túmulos, culto da recordação” (1989, p. 66). As cenas relativas à morte do outro passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas:

A morte do século XIX é acompanhada no leito do moribundo, por ritos e manifestações de choros, gestos dramáticos, uma atividade macabra, que o ator explica pela religião emotiva do catolicismo romântico ou pietismo protestante. Surge o culto

³⁷ *Livro de Compromisso da Irmandade de São Miguel e Almas*. São João del-Rei, Comarca do Rio das Mortes - folha 2. Compromisso datado em 27 de dezembro de 1808. As irmandades naquele momento iniciaram a construção de cemitérios. O primeiro cemitério público da cidade foi construído quase no final do século XIX.

contemporâneo dos túmulos individuais ou familiares, da sepultura como propriedade particular e perpétua e o culto da saudade, com as periódicas peregrinações aos cemitérios. A civilização urbana e industrial intervêm nas novas atitudes funerárias (MARCÍLIO, 1983, p. 61-75).

Morria-se em casa, cercado pelos seus familiares, amigos e demais pessoas que se dedicavam em assistir o moribundo nos últimos momentos de sua vida. Os músicos, de certa forma, participavam, principalmente, se a pessoa doente fosse detentora de considerações que lhe garantissem homenagens póstumas. Para estas, artistas músicos se antecipavam e iniciavam a composição de uma música que pudesse ser tocada ou cantada após a morte da mesma, senão, no dia do enterro.

Nos instantes finais da sua vida, familiares e pessoas mais próximas achegavam-se ao moribundo. Schmitt (2010) esclarece que “a comunidade se reunia em torno do agonizante: família, serviçais, companheiros de ofício, amigos. A casa era aberta a visitas da comunidade, fazendo de sua morte um evento público, ainda que doméstico” (p. 141). Entre os que circundavam seu leito, isto é, padres, médicos, familiares e amigos, podemos incluir a ação do músico que se preparava para as solenidades póstumas, dedicando-lhe uma composição ou organizando-se para atuar como instrumentista ou cantor durante o cerimonial fúnebre.

Após a morte, o evento era, portanto, dramatizado: “o quarto dos defuntos abertos à visita e os rituais dos cortejos fúnebres e dos sepultamentos acessíveis a todos, faziam a morte próxima e cotidiana” (*Ibidem*, p. 146). Levava-se o caixão da casa à igreja – no caso de família católica – e dela para o cemitério, quando, em procissão, a banda de música acompanhava o cortejo interpretando música própria para o mesmo. Lembremo-nos que “música em casa e na igreja [...] era uma manifestação de especial deferência e carinho da família para com o morto, gesto que solenizava sua saída definitiva da casa rumo ao mundo dos mortos e, e sinal de pompa fúnebre” (REIS, 1991, p. 132). No período aqui enfocado, o do século XIX e mais da metade do XX, o luto “é ao mesmo tempo [...] duas coisas: ele é a *mise-en-scène* da tristeza dos sobreviventes para os olhos da comunidade e é o procedimento comunitário [...] para a superação da tristeza, para a solidarização e amparo ao sobrevivente infeliz, para o reordenamento do grupo social” (RODRIGUES, 2006, p. 156).

Títulos de marchas e locais da composição relatados aqui “escondem” alguns detalhes que somente foram revelados via depoimentos. As histórias de composições destinadas às homenagens foram se

avolumando durante trabalho de pesquisa que realizei em dois momentos ao longo de pouco mais de uma década, isto é, entre os anos de 1999 e 2013. Lembremo-nos que, para essas “canções sem palavras”, além das assinaturas de autoria, os compositores poucas vezes tiveram o cuidado de colocar no papel os motivos que os inspiraram. Pairava sobre a ação um silêncio somente quebrado por aqueles mais próximos do compositor que presenciaram seu feito para, posteriormente, dar-lhe a devida publicidade.

A marcha fúnebre permitiu que compositores, sem o uso das palavras, expressassem seus sentimentos em relação às pessoas mortas ou às cenas da Paixão e Morte de Cristo. Neste caso, somente através do título anotado na partitura é que eles deixaram transparecer suas intenções, expondo o verdadeiro pretexto de rememorar, recordar nostalgicamente uma pessoa amada, tais como *Alzira*, *Angelina Silva*, *Virgínia*.

Outros títulos deixam claros os propósitos do compositor que lamenta uma perda irreparável, a saber, *Chorando na Campa*, *Saudades*, *Saudades de Minha Esposa*, *Despedida em Lágrimas*, *Homenagem Póstuma à Minha Mãe*, *Mestre Tobias*, *Um Eterno Adeus*, *Saudade d'Esta*, esta do tiradentino Custódio Gomes, composta em circunstância especial. Assim, falou-me Joaquim Ramalho sobre esta música e seu autor: “O Custódio Gomes, eu não me lembro, mas meu pai contava que no dia da morte da esposa dele, ele foi pro quarto compor uma marcha fúnebre, *Saudade d'Esta*, pra tocar no enterro da esposa, cuja marcha nós temos aqui”³⁸. É sabido que, quando o caixão deixou a sua residência em direção à igreja para os atos fúnebres, a banda de música tocou a marcha que havia acabado de ser escrita.

Relatos de marchas compostas no dia do enterro, ou durante o velório de uma pessoa homenageada não são incomuns. A consternação tornou-se fonte de inspiração para os compositores. Em Dolores de Campos, ouvi do maestro José Tarcísio o seguinte relato:

A Marcha *Saudades de Conceição Siqueira* veio para a Lira numa Segunda-feira Santa, numa Rasoura da Igreja do Rosário. Foi trazida pelo Padre José Bernardino Siqueira, que era pároco em Tiradentes. Ele conta a história que essa marcha foi feita pelo cunhado dele em homenagem à sua irmã Conceição Siqueira. Ela estava morta, estava no caixão e ele, no velório, compôs essa marcha. Em 1949, é que ela veio para a Lira Nossa Senhora das Dolores e foi tocada na Rasoura do Nosso Senhor dos Passos, na Igreja do Rosário. Até hoje é uma das marchas que o povo gosta; o povo sempre pede que a gente toque.³⁹

³⁸ Maestro Joaquim Ramalho da Orquestra Ramalho, em depoimento a mim concedido em julho de 2000 em sua residência em Tiradentes.

³⁹ Sr. José Tarcísio (Tinôca), em depoimento que me concedeu em sua residência na cidade de Dolores de Campos no dia 13 de abril de 2013.

História parecida se repetiu em Itapecerica. Lá, segundo contou o Dr. Levy, outrora clarinetista da corporação Musical Nossa Senhora das Dores,

Há uma música que se chama *A Morte do Justo*. Ele [Levy] contava que um escravo fez essa música durante a noite, quando um dos padres daqui morreu. Dizem que ele se fechou no quarto durante a noite e escreveu essa peça musical e ela foi executada no outro dia. É considerada uma peça maravilhosa e é tocada na Sexta-feira Santa aqui em Itapecerica (CARVALHO e DIAS, 2007, p. 57).⁴⁰

O tema da morte, pode-se dizer, foi a razão principal para que músicos se arriscassem na arte da composição. “Todo maestro se sentiu compositor, mesmo que não se considerando”⁴¹, disse-me Benigno Parreira, ele mesmo, autor de duas marchas fúnebres. Esse espírito de tributação está, também, por trás dos títulos das marchas, sem que saibamos a quem foram destinadas, como *Derradeira Homenagem, Na Campa, Despedida em Lágrimas, Dolorosa, Dor Suprema, Eterna Dor, Saudades, Partida Eterna*. No entanto, havemos de observar que, quando seus títulos trazem nomes de pessoas do sexo masculino, estes são, invariavelmente, de alguma personalidade, de amigos ou de familiares, ou do próprio autor, como já relatado antes⁴². Isto porque, não conhecemos casos de mulheres compositoras; a atividade musical, principalmente em bandas de música era fundamentalmente masculina.

Benedito Espírito Santo do Carmo (1906-1984), trompetista e regente de bandas nas cidades de Ibertioga e Ibituruna/MG, por influência do maestro Teófilo Inácio Rodrigues, foi autor da “melodia fúnebre” que denominou *Virgínia*, cujos primeiros rascunhos foram utilizados pelos instrumentistas para acompanhar, com essa música, o enterro de sua mãe. Apesar de ter permanecido como obra inacabada, recebeu de José Lino de

⁴⁰ Itapecerica, localizada na região Centro Oeste de Minas, é conhecida como terra de muitos padres e realiza sua Semana Santa ao som das marchas fúnebres compostas por músicos locais.

⁴¹ Depoimento de Benigno Parreira (1933), ex-regente da Banda de Música do 11º Batalhão de Infantaria do Exército, sediado em São João del-Rei, que me foi concedido em sua residência no dia 13 de abril de 2003.

⁴² Até o fim da década de 1960, não tivemos mulheres compositoras na microrregião de São João del-Rei. A atividade musical junto às bandas era exclusiva dos homens. A partir dos anos 1970, elas passaram a ser admitidas como instrumentistas, mas a arte de compor e as funções de regente ainda continuam exclusivas do sexo masculino.

Oliveira França (1893-1952), músico militar, bombardinista e compositor, tratamento especial e conclusão.⁴³

As palavras do maestro Benigno Parreira sintetizam bem o envolvimento de maestros-compositores com as mortes de parentes:

É o seguinte, a 1ª marcha denominada Saudades foi composta em 1957 e isso veio dado aquele sentimento da perda de pessoas da minha família, o meu pai em 1951; primeiro meu pai, com 50 anos de idade, e a minha irmã em 1955, com 28 anos de idade. Tendo em vista de estarmos tocando aquelas marchas fúnebres – eu toquei na Santa Cecília antes de ir pro quartel – e sempre sentindo aquela beleza das composições, das marchas, aí me veio aquela inspiração de escrever uma marcha. Embora não fosse, e nem sou compositor, e eu fiz aquela marcha *Saudades* em 1957.

Há, em todos os lugares por onde se anda em São João del-Rei ou nas cidades vizinhas, relatos que atestam categoricamente o quanto músicos se dedicarem à memória das suas pessoas queridas. Para encerrar, relato dois fatos que colocam em destaque seus autores, com suas intenções em que misturam admiração e fé.

O compositor são-joanense João Francisco da Matta (1840-1909)⁴⁴ empenhou-se na composição da marcha fúnebre para orquestra, a fim de ser tocada na missa de 7º dia, ou 30º dia de morte do jovem músico Marcos dos Passos Pereira. Deixou no papel o título “Lúgubre pela sentida morte de Marcos dos Passos Pereira”⁴⁵.

No verso de uma das partes de sua composição, outro são-joanense, João Feliciano de Souza (1861-1925), imprimiu seu intento: “feito para o dia do enterro de Antônio dos Santos Coelho”, irmão do monsenhor Gustavo, o vigário do Pilar. Como João Feliciano tinha uma afinada amizade com a família Coelho, ele, que estava na rua, não titubeou:

Foi imediatamente para casa. E chegando em casa, ele falou para a esposa: vou pro meu quarto. Não me interrompa, não me chame para almoçar. Antes do enterro, ao toque dos sinos – ele viu o horário – já saiu com todas as partes prontas de uma marcha. Ele deu um nome até incomum para aquela música aqui nas Gerais, *Remember*.⁴⁶

⁴³ Esta marcha foi gravada em CD por banda de música organizada pelo maestro Marcelo Ramos em julho de 2008, em Belo Horizonte/MG.

⁴⁴ O historiador Eduardo Lara Coelho e Aluizio José Viegas, em pesquisa, levantaram atestado de batismo que pode ser do compositor, datado em 24/3/1840, em São João del-Rei. Nele, vem escrito: João – inocente – crioulo – escravo, filho de Maria africana, escrava de D. Ana Marciza de Jesus, nascido a oito de fevereiro do mesmo ano. Livro de Batizados N° 5 (1843 a 1854), Folha 46.

⁴⁵ A partitura pertence à Lira Sanjoanense.

⁴⁶ Depoimento de Aluizio José Viegas. O título *Remember*, segundo Aluizio, estava relacionado à intenção do autor de que a Lira a tocasse nos enterros de membros da

Desde então, toda vez que morre algum membro da família Coelho, os músicos da Lira Sanjoanense se reúnem para tocar nas exéquias as músicas adequadas para esse cerimonial de forma a não deixar morrer a tradição, iniciada por João Inácio Coelho, que foi diretor da Lira em 1876. “Mesmo não tendo mais um músico dessa família na orquestra, a cada um que morre, tem que tocar no enterro do fulano de tal. Então essa história precisa ser preservada”⁴⁷.

Podémos classificar esses compositores como “espontâneos”, isto é, aqueles que escreviam ao “correr da pena”, como faziam Johan Sebastian Bach e Franz Schubert, que compunham com extrema rapidez as músicas que deveriam ficar prontas e imediatamente colocadas para uso dos músicos⁴⁸.

Acompanhando as cerimônias e “ouvindo a música escrita em Minas Gerais, [...] chegamos à conclusão que houve uma identificação entre o músico-criador e o auditório, entre o compositor e o povo. À exigência do povo, respondiam os compositores e vice-versa” (LANGE, 1966, p. 78). Em Minas Gerais, é seguro dizer que houve correspondência entre ação e recepção nesse empreendimento, coexistindo “de um lado aquele que doa e do outro o que recebe e sabe corresponder” (NIETZSCHE, 2009, p. 38-39). Essa relação garantiu a criação e a permanência dessas composições em celebrações organizadas pelo povo.

Considerações finais

Nas últimas décadas e em especial nas grandes cidades, os velórios praticamente se extinguiram. As possibilidades de demonstração pública por meio da música podem ter diminuído em função da quase extinção do cortejo fúnebre pelas ruas das cidades. O velório, ocorrendo no interior ou ao lado do cemitério, inibe a participação das bandas de música nesta cerimônia. Raros têm sido os momentos em que este conjunto se apresenta para acompanhar o enterro, situação que reflete diretamente na produção de

sua família. João Feliciano compôs outras duas marchas para orquestra: Uma Lágrima e Marcha Fúnebre in Dó menor.

⁴⁷ Palavras de Aluizio José Viegas em depoimento a mim concedido em 24/7/2000.

⁴⁸ “Espontâneo”, segundo Henrique de Curitiba, compositor paranaense, referindo-se ao termo usado pelo colega carioca Ricardo Tacuchian, não quer dizer inculto. Diz respeito àquele compositor que escreve em tempo curto, ao contrário daqueles que se dedicam às músicas de concerto e que demandam longo tempo de criação. Cf. Entrevista concedida por Henrique de Curitiba em “Encontro com Compositores” ao Núcleo de Música Contemporânea da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, em 1994.

novas partituras para este fim. No entanto, em certos lugares onde o velório ainda acontece na casa do morto, podem acontecer cerimônias já extintas em outros lugares. Ainda assistimos nas cidades da região citada acima, enterros em que o cortejo fúnebre se faz com o acompanhamento das músicas tocadas pelas bandas civis ou militares. São um testemunho vivo de práticas antigas que ainda resistem ao tempo, à desritualização da morte da forma como ocorre na atualidade.

Não nos ocorreu, neste breve trabalho, a tentativa de trazer à tona quantidade de relatos, partituras ou outras fontes a fim de ilustrar nosso propósito de demonstrar o quanto a morte de uma pessoa estimada estimulou compositores ao exercício profícuo da composição musical. Torna-se imperativo dar relevância ao fato de que, ao contrário dos grandes mestres da música como Chopin, Beethoven ou Mahler, foram os simples e humildes homens das vilas mineiras que se empenharam em ajudar a dar mais brilho e merecido destaque aos eventos fúnebres. Suas ações foram ou têm sido fundamentais para dar destaque, a fazer-nos lembrar de fatos passados e de tornar tradição as maneiras de homenagear e de nos despedirmos daqueles que, outrora, tanto prezamos. É-nos dado o dever de alertar que, apesar da contínua e persistente desritualização dos costumes funerários que ora notamos nas cidades aqui citadas, ainda é possível presenciar ou participar de funerais que guardam cerimonial constituído há muitas décadas, sinalizando resistência e gosto do povo em continuar a dar destaque aos eventos fúnebres.

Referências

Depoimentos / fontes orais

Aluízio José Viegas – violoncelista, regente e musicólogo sanjoanense;

Benigno Parreira – regente e militar do Exército;

Joaquim Ramalho – maestro da orquestra Ramalho de Tiradentes/MG;

José Macedo Lara – resendecostense e bancário em Juiz de Fora/MG;

José Tarcísio (Tinôca) – maestro na cidade de Dolores de Campos/MG.

Obras gerais

ARIÈS, Philippe. *Sobre a história da morte no Ocidente: desde a Idade Média*. 2 ed. Tradução Pedro Jordão. Lisboa: Teorema, 1989.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário Português & Latino*. Coimbra: 1712-1728, v. 4, p. 234. Disponível em <http://www.brasiliana.usp.br> (Acessado em 18/11/2011)

CARVALHO, Flávia Botelho de; DIAS, Tatiana. *Dois séculos de música e fé: Corporação Musical Nossa Senhora das Dolores*. Itapeçerica/MG. 1 ed. Belo Horizonte: Ampliar Projetos e Eventos Culturais Ltda., 2007.

- LANGE, Francisco Curt. A Organização Musical Durante o Período Colonial Brasileiro. *Separata do V Colóquio Internacional de Estudos Luso-brasileiros*. Coimbra: 1966.
- MATTA, Roberto da. *A casa e a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- NEVES, José Maria. *Música Sacra Mineira: catálogo de obras*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Wagner em Bayreuth: quarta consideração extemporânea*. Introdução, tradução e notas Anna Hartmann Cavalcanti. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.
- REIS, João José. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- RODRIGUES, José Carlos. *Tabu da morte*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.
- SCHMITT, Juliana. *Mortes vitorianas: corpos, luto e vestuário*. São Paulo: Alameda, 2010.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *Metafísica do amor, metafísica da morte*. Tradução Jair Barbosa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BELO HORIZONTE: SONORIDADES DA PRIMEIRA DÉCADA DA CAPITAL

Maria Teresa Mendes de Castro¹

Era ao cair de uma tarde de janeiro de 1894. Depois de viajar algumas léguas do sertão mineiro [...] cheguei a estas planícies esplêndidas [...]. A imensa arena brava abria-se para o oriente, encostada ao sul, à lombada do Curral e ao norte à da Contagem. O sol deixara no céu o cruor do seu holocausto. Um dobre de sino embalava a tarde. Uma doce melancolia enfeitiçava o ar. E, com as primeiras sombras, entrei no povoado, estirando no centro do chapadão a haste longa e as traves curtas de sua edificação em T, pequeno burgo de cem fogos. As ruas rudimentares eram quatro: a de Sabará, a de Deodoro, a do Capão e a de Congonhas. Uma praça larga, mal achanada, com um alto cruzeiro de madeira, rasgava em frente à igreja tosca. Perto, à volta da aldeia, algumas culturas e alguns curtumes, testemunhando o trabalho da gente simples; e, longe, moldura imensa, os matagais brenhosos, os montes ásperos, Santa Cruz, Lagoa Seca e o acaba Mundo.

Olavo Bilac

Introdução

O presente texto, uma possível “trilha histórica” da construção inicial e da inauguração da capital mineira, tem como base uma pesquisa concluída e publicada em formato de tese no meu doutoramento em 2012. O trabalho foi realizado junto ao Programa de Pós Graduação da FAE/UFMG e contou com a orientação da professora Eliane Marta Teixeira Lopes.

Ao buscar as sonoridades passadas desse arraial, descrito acima por Olavo Bilac, encontro em Ecléa Bosi o reconhecimento da importância do mundo sonoro como percepção do ritmo da vida de um lugar e, assim, deixei-me inspirar por esse ritmo. A autora se pergunta: “Por que definir a cidade somente em termos visuais? Ela possui um mapa sonoro compartilhado e vital para seus habitantes que, decodificando sons familiares, alcançam equilíbrio e segurança” (BOSI, 2004, p. 72).

Para reconhecimento do mapa sonoro mencionado por Bosi, utilizei o conceito de paisagem sonora desenvolvido pelo músico canadense R. Murray Schafer⁴⁹.

¹ Bacharelado em Música – Flauta Doce pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário, mestre e doutora em Educação pela UFMG. Professora adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto.

⁴⁹ Schafer nasceu em Sarnia, Ontário, a 18 de julho de 1933. É reconhecido como compositor, escritor, educador musical e ambientalista em todo o mundo. Começou

Paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como paisagens sonoras. Podemos isolar um ambiente acústico como um campo de estudo, do mesmo modo que podemos estudar as características de uma determinada paisagem sonora (SCHAFER, 1997, p. 23).

A partir de uma seleção de paisagens sonoras, ouço a história de Belo Horizonte, com vistas ao entendimento e à percepção de toda a sua transformação inicial em capital. A cidade que procurei foi forjada como sede do Governo de Minas Gerais, entre cantos e desfiles de bandas sinfônicas e o primeiro piano da capital.

Busquei em fotos, crônicas, histórias, histórias orais, memórias e literatura – como recortes – paisagens sonoras de Belo Horizonte. Apesar de Schafer referir-se a uma paisagem sonora como eventos ouvidos e não como objetos vistos (SCHAFER, 1997, p. 24), considerei algumas fotos de bandas, por exemplo, como representações de possíveis eventos e, conseqüentemente, sonoridades ouvidas por outros. Criei, assim, a possibilidade de perceber a vida na primeira década dessa cidade por meio das suas sonoridades e ampliando a nossa percepção para as expressões organizadas da musicalidade e da vida de um povo de uma capital projetada e construída no final do século XIX. No presente texto, recorto um trecho dessa paisagem sonora e estabeleço como baliza cronológica o período de 1890 a 1900.

Tratei o mesmo conceito em dimensões variadas, como o próprio autor flexibiliza, e dentro do limite máximo da cidade de Belo Horizonte. Partindo desse limite, a paisagem sonora de Belo Horizonte poderá se constituir de sons da natureza, retretas, concertos, sons do cotidiano, salas de aula de música ou de qualquer outro assunto, peças musicais, partituras, orquestras e sons de um único instrumento. Por meio das sonoridades mais eloquentes, compreendemos, no ritmo das badaladas dos sinos, no silvo das locomotivas e nas programações musicais, a vida dos primeiros habitantes de Belo Horizonte. A importância da escolha de cada “paisagem sonora” se dá pelo simples fato de encontrar sons que completam o recorte de um painel infinito.

Busquei as sonoridades da cidade em momentos variados e lugares distintos, ao longo da sua construção. Assim como Schafer propõe para um analista da paisagem sonora, em uma primeira instância, fui descobrindo os

suas pesquisas sobre paisagem sonora na Universidade Simon Fraser, em 1960. Em 1987, recebeu o prêmio Glenn Gould em reconhecimento de suas contribuições.

aspectos significativos desses sons importantes, por sua individualidade, quantidade ou preponderância (*Ibidem*, p. 25).

O resgate da construção da cidade por meio das crônicas escritas pelo músico Alfredo Camarate⁵⁰ tornou-se um trabalho mais rico do que se poderia imaginar. Camarate foi um dos primeiros professores de piano, talvez o primeiro, a se estabelecer na cidade. Sabe-se que ele veio de Ouro Preto, no período da construção da nova capital, onde se apresentara como professor de piano e teoria musical (Minas Geraes, 6 ago. 1893, p. 8).

Segundo Camarate, em suas crônicas publicadas no *Minas Gerais* ao longo do ano de 1894, a vida em Cural Del Rey era de extrema simplicidade. Havia, aqui, uma população de cerca de 3.000 habitantes, duas igrejas, duas praças, oito ruas sem calçamento e alinhamento, 172 casas, 16 negócios, duas salas de aula, uma farmácia, duas caieiras, oito curtumes, 40 fábricas de farinha de mandioca, 16 engenhos de cana, uma cultura de café, duas culturas de vinha, seis açougues, uma excelente colheita de gêneros alimentícios e rebanhos de bois, cavalos, porcos e carneiros.

I. Paisagem sonora I – sons de piano

Existia um piano em Cural Del Rey! O som do piano veio antes da capital, talvez misturado com o latim. Qual ambiente sonoro povoou os ouvidos do povo desse lugar? Parodiando Caetano Veloso, qual era *o canto do povo desse lugar?* Para Olavo Bilac, “Uma das casinhas – nota interessante – tinha um piano; e outra nota interessante: havia um lavrador que sabia latim como um reitor de seminário... Música e latim; as duas paixões do mineiro do tempo antigo” (*apud* ARAÚJO, 1996, p. 28).

Começo essa história em 1890 em função das primeiras ações em direção à urbanização e das alterações culturais, com suas sonoridades, nas quais podemos identificar o movimento de construção da capital. Busquei a primeira alteração sonora, no primeiro sinal de que um novo espetáculo iria começar: a mudança de nome do arraial. Resgatar a paisagem sonora de Belo

⁵⁰ Alfredo Camarate – pseudônimo de Alfredo Riancho – chegou ao Brasil com 32 anos de idade, em 1872 com uma carta de engenheiro-arquiteto, além de um primeiro prêmio de flauta pelo Conservatório Real de Lisboa e uma escrita impecável, que valeu sua atuação como jornalista. Foi crítico de música no *Jornal do Comércio* e autor das primeiras crônicas sobre os primeiros anos da construção de Belo Horizonte. Atuou como inspetor do Conservatório Imperial Musical e crítico de arte no Rio de Janeiro e, em Belo Horizonte, realizou as primeiras audições musicais e criou a primeira banda de música da cidade, a Sociedade Musical Carlos Gomes. Foi professor de piano, no Rio de Janeiro, em Ouro Preto e em Belo Horizonte. Em 1898, partiu para São Paulo, com suas duas filhas (SEGANTINI, 2010, p. 14). Este trabalho contribuiu muito com o entendimento da construção de Belo Horizonte.

Horizonte a partir de 1890 se justifica por entender que a grande mudança sonora do arraial se deu através da mudança de seu próprio nome: de Curral Del Rey para Belo Horizonte⁵¹, e mais, de arraial para cidade. É importante também deixar registrado que Belo Horizonte não começa com sua inauguração.

2. Paisagem sonora II – mudança do nome do arraial: cidade de Belo Horizonte.

Decreto n° 36, de 12 de abril de 1890.

O Doutor Governador do Estado de Minas Gerais resolve determinar que a freguezia de Curral D'El Rey, município de Sabará, passe a denominar-se d'ora em diante Belo Horizonte, conforme foi requerido pelos habitantes da mesma freguezia. Deste sentido expeçam-se as necessárias comunicações.

Palácio de Ouro Preto, 12 de Abril de 1890.

(a) João Pinheiro da Silva

Por se tratar de uma cidade construída e inaugurada com datas e comemorações, o começo dessa história se deu no momento em que esse lugar passou a ser reconhecido como “Belo Horizonte”, momento em que se inaugurava um lugar, e não necessariamente a cidade.

Por volta de 1893, toda a perspectiva de vida dos habitantes de Curral Del Rey foi alterada pelo decreto de lei que transferia a capital do estado de Minas Gerais para a sua freguesia. Até mesmo o seu nome, identidade maior, foi mudado em função de uma consonância mais apurada com as expectativas daqueles que chegavam com a modernidade e com novas sonoridades indicadoras do futuro e do progresso. Assim, o arraial de Curral Del Rey passa a se chamar Belo Horizonte e se torna a nova capital de Minas.

⁵¹ “Mudança de nome. – O assunto da mudança do nome do arraial foi discutido pelo “Clube” em 1889, sendo propostos, em substituição ao de Curral Del-Rei, nomes tais como Terra Nova, Santa Cruz, Nova Floresta, Cruzeiro do Sul e Novo Horizonte, este último proposto pelo sr. Capitão José Carlos Vaz de Melo, uma das principais figuras locais. Coube ao velho professor Luiz Daniel Cornélio de Cerqueira propor a denominação de Belo Horizonte, justificando-a com as belezas naturais da localidade, cujo horizonte sempre foi realmente encantador. Mas, por maioria de votos, foi escolhido o nome de Novo Horizonte, levado em seguida a Ouro Preto e proposto pelo capitão Vaz de Melo ao então governador provisório de Minas, Dr. João Pinheiro da Silva. Este, depois de alguma relutância, concordou em mudar o nome do arraial, mas impugnou, por inexpressiva, a denominação de Novo Horizonte, pelo que o capitão Vaz de Melo apontou-lhe as outras que haviam sido lembradas pelo “Clube Republicano”. Sem vacilar, então, João Pinheiro escolheu Belo Horizonte, que foi adotado por decreto de 12 de abril de 1890” (BARRETO, 1950, p. 36).

3. Paisagem sonora III – natureza e igreja em 1893: “sinos, chiados de carros de bois, quedas d’água, cavalo, cachorro, cabrito, galinha, vozes, rezas, cantorias e silêncios” (SEGANTINI, 2010, p. 112).

A paisagem sonora III revela uma relação muito forte dos habitantes de Belo Horizonte com a natureza (bois, quedas d’água, cavalo, cachorro, cabrito e galinha) e também com a Igreja (sinos, rezas e cantorias). Parte significativa dos sons “humanos” produzidos e ouvidos na comunidade circunscrita pelos sons dos sinos da igreja, sonoridade considerada de extrema significação nas comunidades cristãs, tinha ligação direta com essa mesma igreja. O sino define uma comunidade e uma paróquia considerada como um espaço acústico circunscrito por sua abrangência. Segundo Schafer (1977, p. 86), o sino é um som centrípeto; atrai e une a comunidade num sentido social, do mesmo modo que une o homem a Deus, apesar de algumas vezes, no passado, adquirir também uma força centrífuga, quando era utilizado para expulsar os maus espíritos.

4. Paisagem sonora IV – cantoria: “motetes a três vozes; voz potente, vibrante e muito afinada de senhora; voz de baixo clara e pedal de grande beleza; meio-soprano-contralto, com uma voz muito bem timbrada; um barítono e dois baixos cantantes muito aproveitáveis e um efeito das grandes massas corais” (CAMARATE, 1894).

A paisagem sonora IV, com base na descrição de Camarate, destaca, como característica maior, o caráter vocal da música produzida pelos habitantes de Belo Horizonte, no final do século XIX.

A todas as solenidades religiosas, a que tenho assistido, sempre houve cantoria. Todos os motetes são executados a três vozes, por um grupo de fiéis, que fica junto ao sacerdote, e repetidos, quase sempre também a três vozes, pelo povo.

Entre o primeiro grupo há uma voz de senhora, potente, vibrante, muito afinada; mas também com todos os vícios de emissão, aliás, muito naturais em quem nunca cultivou a arte do canto e que de mais a mais nas repetidas festas desta igreja dá, em voz, tudo quanto tem e mesmo mais do que era lícito exigir-lhes.

As outras partes conjugam afinadas com a primeira e, como a música fosse escrita por bom e sábio mestre antiquíssimo, e de quem nem sempre a tradição fornece o menor dado, há intervalos difíceis, mas que os cantores atacam com elogiável firmeza.

Entre os coros do primeiro grupo, há uma voz de baixo clara e que, em certos trechos, mantém um pedal de grande beleza.

O povo responde sempre ao primeiro coro, com igual afinação e sobretudo com o imponente efeito das grandes massas corais. Entre os fiéis, há um meio-soprano-contralto, com uma voz muito bem timbrada, arredondada nos centros e sempre muito igual em todos

os registros. Está, talvez, perdida, naquela grande coletividade de cantores, uma prima dona de primeira ordem. Entre os homens que cantavam no coro da igreja, ouvi também um barítono e dois baixos cantantes muito aproveitáveis (*Ibidem*).

5. Paisagem sonora V – procissão religiosa: silêncio, banda de música e um surdo pisar na terra das ruas.

A procissão, que se realizou na noite de 17 corrente [1894], levava um prestito extraordinário. Como a banda de música não pudesse ir tocando continuamente e os fieis, que acompanhavam a procissão, fossem no mais respeitoso silêncio ainda aumentado pelo surdo pisar na terra das ruas, aconteceu-me passar a procissão, por de frente das janelas da casa onde resido, sem que eu a presentisse. Vi-a já de escôço, pela cauda do prestito. Uma grande massa de povo, em que avultavam as mulheres quasi todas vestidas de branco, que se tornava solememente azulado, por um luar de uma ostentação tropical. O céu límpido, profundo cerulo, estava recamado de scintillantes estrellas e aquella serpente humana, piccada por centenares de pontos luminosos, ondulava muda pela extensa rua. Nunca as harmonias da laconica philarmonica local deviam ter perturbado aquella magestosa harmonia da natureza (*Ibidem*).

A paisagem sonora V revela o mesmo povo religioso. Destacamos o silêncio, que imperava mesmo em meio à manifestação coletiva, e a banda de música, como presença da música instrumental. Na descrição do autor, destacamos, ainda, a cena iluminada pelo luar e mais, um desabafo de Camarate, o qual, com total simpatia com o povo de Curral Del Rey, expressa sua resistência ao devir desse lugar. Percebemos que Camarate se emociona com a beleza da *magestosa harmonia da natureza* e o povo silencioso. Esse mesmo povo, em silêncio, foi transferido e fixado na zona rural desde os projetos iniciais da capital. Suas casas foram compradas, e passaram a abrigar os novos construtores, ou foram demolidas pela Comissão Construtora da Nova Capital (CCNC), e os mesmos lotes vendidos valorizaram tanto que pouco tempo depois já não poderiam mais ser comprados pelas mesmas famílias.

6. Paisagem sonora VI – um dia de festa: cantos da missa, banda de música – polcas, marchas, quadrilhas e dobrados.

às dez horas, missa cantada e acompanhada pela banda de música que veio expressamente de Contagem para esta extensa solenidade; sendo louváveis os esforços que os cantores empregam para se fazerem ouvir e os não menos ingentes esforços de banda marcial, para não inundar as vozes com o hyperbolico estrondear dos seus ophicleides e trombetas. [...] Entre a missa e a festa da tarde, a banda de música, composta de moços com os mais robustos

pulmões que tenho visto na minha vida, aparecem tocando em toda a parte! De longe ou de perto, todo o dia se ouvem polkas, marchas, quadrilhas, dobrados etc (CAMARATE, 1894, p. 3).

Segundo Segantini (2010, p. 114), o “silêncio”, atributo maior dessa cidade, era rompido por motivos religiosos, como festas, missas, visitas do bispo e procissões.

Partindo das primeiras paisagens sonoras, constatamos a existência de uma vida simples, rural e silenciosa, em que o cotidiano é dominado por sons da natureza e determinado por uma paróquia, onde encontramos música nas cerimônias e festas religiosas. Segundo Camarate (1894), havia uma banda de música em Belo Horizonte, mas ela teria minguando ao longo do tempo, por não ter um mestre e, conseqüentemente, não haver renovação do repertório: “A Filarmônica de Belo Horizonte apresentou-se na procissão do Depósito, apenas com cinco figuras e, ainda assim, uma delas fora requisitada de outra localidade próxima” (*Ibidem*).

7. Paisagem sonora VII – construção da capital: silvo das locomotivas e vagões e vagões.

É encantador o despertar pela manhã em Belo Horizonte, ao silvo das locomotivas que se internam pela cidade, conduzindo vagões e vagões carregados de materiais, para os lugares das diversas obras que se estão fazendo (GOMES, 1947)⁵².

Aqui se verifica a transição eloquente da vida rural para a vida urbana – “o silvo das locomotivas” e “vagões e vagões”.

O silvo das locomotivas será o sinal de uma vida absolutamente nova para Belo Horizonte e a estrada, a zona da nova capital com os trilhos da Estrada de Ferro Central do Brasil, marcará uma era inteiramente nova para aqui, onde quase todos se assustam com três léguas de viagem, para ir a Sabará, chouteando numa alimária derrancada de aluguel, que, com os solavancos que nos dá ao corpo, nem nos deixa apreciar as incomparáveis belezas da localidade (CAMARATE, 1894, p. 3).

Schafer (1997, p. 85) verificou que há uma reconhecida transição da vida rural para a vida urbana e que essa transição pode ser descrita pela vida dos vilarejos que “têm se transformado em cidades e as cidades que têm se expandido para cobrir grande parte daquilo que era anteriormente o mundo rural”. O autor elege, entre todos os sons dessa revolução, os sons

⁵² Tem-se notícia de que o trem entrava em Belo Horizonte até o Palácio da Liberdade, com materiais de construção para as obras.

dos trens como paisagem sonora característica dessa mudança, tendo se tornado “aprazíveis associações sentimentais”. Schafer compara os sons dos trens aos dos transportes modernos e os distingue:

[...] o apito, o sino, o lento resfolegar das máquinas na partida, acelerando repentinamente enquanto as rodas deslizavam e, então, diminuindo novamente, as súbitas explosões do vapor ao escapar, o guincho das rodas, o entrecocar-se dos vagões, o estardalhaço dos trilhos, a pancada contra a janela quando outro trem passava na direção oposta, eram todos ruídos memoráveis (*Ibidem*, p. 120).

Com base na descrição de Arthur Azevedo⁵³, podemos visualizar um espaço em expansão, que começa na Estação de General Carneiro e vai até a Estação de Belo Horizonte.

Belo Horizonte começa, por bem dizer, na estação Gomes Carneiro. O espaço que dali por diante se percorre pode ser considerado o corredor da nova capital. O edifício da estação Gomes Carneiro é uma arquitetura curiosa; forma um triângulo, com as três faces perfeitamente iguais.

Não sei se no interior do edifício aqueles três ângulos oferecerão algum inconveniente: o efeito externo é original e artístico faz honra ao malgrado arquiteto brasileiro José de Magalhães (AZEVEDO, 1901, p. 182).

Mesmo com o sinal explícito do progresso e da transição da paisagem rural para urbana, Belo Horizonte ainda estava longe de perder sua paisagem rural, como percebemos na descrição de Camarate:

E com este risonho, parece que os homens e passarinhos se tornam mais meigos, mais palreadores e cantores; porque a fluência na pálea dos homens e a loucância no cantar das aves, creio que se contraem e estendem, conforme as metamorfoses do tempo que, meigo, desperta meiguices e triste e sanhudo, provoca melancolias e amuos (CAMARATE, 1894).

Desde os primeiros contatos, percebeu-se uma grande simplicidade na vida dos moradores de Belo Horizonte, cidade onde “tudo faltava, nos primeiros dias, numa população preparada para as mais simples exigências de um povo do interior de Minas” (CAMARATE, 1894, p. 4). A comissão não conseguia trazer pessoal suficiente para o trabalho, que, assim, dependia de certo acaso, como deixa transparecer Camarate ao afirmar que “tem

⁵³ Arthur Azevedo nasceu em São Luís, em 1855 e morreu em 1908. Foi jornalista, poeta, contista e teatrólogo. Foi um dos grandes defensores da abolição da escravidão, tendo peças proibidas pela censura. Simultaneamente aos contos e artigos, elaborava peças para teatros de revista, que o projetaram como um dos maiores teatrólogos brasileiros do gênero. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Bilontra/artur.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

aparecido alguns carpinteiros e pedreiros, mas poucos e, sobretudo, operários das circunvizinhanças: de Sabará, de Santa Luzia, de Morro Velho, etc.” (*Ibidem*, p. 5-6).

Destaco que o referido encontro foi bastante desigual, tendo sido marcado, de um lado, por um povo rústico e mal acostumado com sua nova naturalidade de belo-horizontino e, de outro, por um grupo que se inspirava nas cidades mais modernas do mundo para projetar a capital de Minas Gerais. Havia, portanto, dois mundos sem interseções e uma capital para ser inventada: “Uma capital absolutamente nova, como a que vai edificar o estado de Minas, não pode e nem deve ser moldada pelos hábitos simples, caseiros e modestos do atual povo mineiro. O luxo, as comodidades, a elegância são bens ou males inevitáveis nas grandes coletividades” (*Ibidem*).

A partir da chegada da CCNC e do início da construção cidade, a paisagem sonora começa a ser alterada não somente pelo trabalho da comissão, mas também pelos costumes dos seus construtores. Assim, pudemos ouvir os primeiros concertos realizados em Belo Horizonte, quando a cidade ainda estava em obras.

8. Paisagem sonora VIII – primeiros concertos: discursos, instrumentos musicais (violino, violoncelo e piano), nomes de autoridades e de artistas. *Grande concerto em mi maior*, de Leonard; *Berceuse, Dors mon enfant*, de Loret; a *Invocação religiosa*, de Tatti; a *1ª Rapsódia Húngara*, de Hausen; a *Cavatina* de Raff; e as *Variações sobre o Carnaval de Veneza*, de Paganini.

Foi na noite de 7 de setembro de 1895, após o assentamento solene das pedras fundamentais dos edifícios públicos e da inauguração do Ramal Férreo, que se realizou o primeiro concerto musical em Belo Horizonte, no antigo prédio em que funcionou o Escritório Central da Comissão Construtora. Nele, tomaram parte os musicistas vindos de Ouro Preto, Srs. Vicente do Espírito Santo, Trajano de Araújo Viana, José Nicodemus da Silva, Francisco Moreira, Domingos Monteiro, Inocêncio Pinheiro, José Felicíssimo de Paula Xavier e D. Francisca Monteiro. O segundo concerto a que assistiu a sociedade horizontalina realizou a notável violinista Giulietta Dionesi, auxiliada por Bickerli e Grossoni, na noite de 30 de setembro de 1897, inaugurando o salão de festas do Grande Hotel. Giulietta Dionesi alcançou ruidoso sucesso, realizando em seguida mais dois concertos. Pela chegada da grande musicista, “A Capital” dedicou-lhe a seguinte graciosa quadrinha:

Benvinda sejas Dionesi

A Capital oficina!

A orquestra do trabalho

Una-se a orquestra divina! (BARRETO, 1950, p. 124).

Alfredo Camarate faz a crítica do concerto e refere-se à violinista como uma “deusa egípcia”, dando grande destaque à sua técnica: “ostentou tudo quanto se pode exigir na técnica do violino: afinação escrupulosíssima, mecanismo de pulso realmente exemplar, largueza de arcos que roça pela prodigalidade, agilidade prodigiosa, estilo correto e distinto no frasear” (1894). Julieta Dionesi executou na primeira festa artística o *Grande concerto em mi maior*, de Leonard; a *Berceuse, Dors mon enfant*, de Loret; a *Invocação religiosa*, de Tatti; a *Iª Rapsódia Húngara*, de Hausen; a *Cavatina*, de Raff; e as *Variações sobre o Carnaval de Veneza*, de Paganini.

9. Paisagem sonora IX – novos tempos e a natureza: “pa! pá!” (tiros) e som da chuva.

Há, ainda na fase inicial de construção da cidade, outras cenas nas quais a paisagem sonora está ligada a atividades distintas às da sala de música e trabalho:

Eu assisti começar a fazer Belo Horizonte. Isso aqui era um faroeste, coronel! Revólver na cintura e fé em Deus e no Major Lopes. No meio da noite as ameixas pipocavam: pa! pá! Um sujeito espichado na lama. O diabo é que sabia quem matou... Lama, atoleiros para as carroças de material, todo mundo andava de botas por causa da lama. Parecia que chovia o ano inteiro sem parar. A Estrada de ferro subia por onde é agora a rua Espírito Santo e ia parar na Praça da Liberdade, conduzir material para a construção do palácio do presidente, das secretarias. [...] Era o diabo que estava solto. Chuva, lama, jogo, cachaça, fêmeas, vagabundas, muito dinheiro, ambição, ladroeira, escuridão... (ALPHONSUS *apud* ARAUJO, 1996, p. 136).

Mudanças graves ocorreram. Percebe-se, em contraposição à luz do luar na procissão descrita anteriormente por Camarate, a escuridão carregada de perigos referida por João Alphonsus.

10. Paisagem sonora X – Sociedade Musical Carlos Gomes: *O Guarani* e *Folhas soltas*, de Carlos Gomes, e marcha de *Tannhauser*, de Wagner.

Note-se que a nova banda tem um repertório com arranjos criados para a nova formação da Sociedade Musical e estreia com peças do seu patrono, Carlos Gomes – entendo como um prenúncio de uma nova organização.

Em 1896, com a organização da Sociedade Musical Carlos Gomes, banda fundada por Alfredo Camarate, surge uma nova interação dos habitantes da cidade com a música. Isso ocorreu devido aos ensaios, que certamente eram ouvidos com alguma regularidade numa cafuná com sete amadores, e à presença da banda em festas e comemorações. A estreia da

banda aconteceu com quinze músicos, que tocaram numa solenidade religiosa comemorativa do aniversário da morte de seu patrono, celebrada na capela do Rosário. Na ocasião, foram executados *O Guarani* e *Folhas soltas*, de Carlos Gomes, em pronto escrito, instrumentados por Camarate. Foi tocado, ainda, outro arranjo de Camarate, com pequeno solo de cornetim, sobre a marcha de *Tannhauser*, de Wagner, sendo essa a primeira vez que se ouviram em público, em Belo Horizonte, trechos desses dois grandes compositores” (*Minas Gerais*, 12 dez. 1947). Para formar a Sociedade Musical Carlos Gomes, Camarate procurou alguns músicos que vieram de Ouro Preto para trabalhar nos mais variados setores da construção da capital. Eram pedreiros, carpinteiros, ajudantes, serventes, engenheiros e outros trabalhadores. A construção da nova capital se torna o centro da vida de todos, e os pedreiros e outros trabalhadores se amontoavam no centro, próximos à área de construção.

II. Paisagem sonora XI – construir e desconstruir: encher e esvaziar carroças, aterrar e desaterrar, dinamites, cavalos e outros animais trotando em círculos, olarias fabricando telhas e tijolos, carros de bois rangendo, febre diurna das derrubadas e construções e a zoeira noturna das brigas.

Em 1897, a coisa era bem diferente. Lembro-me perfeitamente da minha chegada ao ingênuo ‘farwest’ de Curral d’El Rei. Eu vinha da corte pacífica de Ouro Preto, como os meus baús e a minha jovem esposa, envolvido na ‘poussée’ burocrática. Custei a me acostumar com a febre diurna das derrubadas e construções, e a zoeira noturna das brigas entremeadas de furtos que o ‘sheriff’ Major Lopes punia severamente. Eu vagava pelas ruas em ainda virgens de casas à procura de um café inencontrável, enquanto italianos suarentos se comprimiam à porta da farmácia do meu mestre Teófilo Lage, disputando limonadas purgantes que, quanto mais se fabricavam, mais se vendiam (*apud* SIMÃO, 2006, p. 29).

Para se construir a nova cidade, os construtores optaram pela desconstrução do arraial e, aos olhos de quem chegava e mesmo de quem saía – transferido para a periferia rural da nova capital –, o que se via era a troca do atraso pelo progresso. Todos se sentiam, assim, responsáveis pela concretização desse futuro, que se apresentava como muito melhor do que o passado e do que o presente. O som da construção se impôs: “operários enchendo e esvaziando carroças, aterrando e desaterrando, dinamites arrebrandando pedreiras, animais trotando em círculo, fabricando tijolos e telhas nas olarias primitivas, carroças e carros de bois rangendo ao peso de grandes cargas de madeira e de pedra” (FUNDAÇÃO EMÍLIO ODEBRECHT, s. d., p. 56).

É importante lembrar que o único lugar preservado pela CCNC foi a Matriz de Nossa Senhora da Boa Viagem, já a capelinha de Santana virou a sede do governo – o Palácio da Liberdade, as secretarias e a natureza projetada nos jardins da Praça da Liberdade⁵⁴.

Com seu aspecto meio rural e meio de acampamento, distinguia-se, contudo, do comum das cidades do interior, porque, pequena materialmente, era a nova sede do maior poder político da República: o Estado de Minas Gerais. No palácio, erguido sobre os descampados da Praça da Liberdade, moravam os homens que dispunham da maior bancada federal e do maior eleitorado do país (FRANCO *apud* CAMPOS, 1982).

I3. Paisagem sonora XIII – Igreja de Nossa Senhora da Boa Viagem: coro de meninas: “no céu, no céu, com minha mãe estarei”.

Arthur Azevedo visitou a Igrejinha em 1901 e deixou registrado:

Dirijimo-nos então à igrejinha, que ali está, isolada e tristonha, como uma sentinela perdida do passado.
Quiseram demoli-la, com o que, aliás não fariam mais que imitar os europeus mais civilizados, ou tidos como tais; felizmente houve quem se opusesse a esse ato de vandalismo e a igrejinha lá está. Que Deus a conserve por muitos anos e bons (1901, p. 189).

Poesia de Afonso Arinos de Melo Franco:

Nossa Senhora da Boa Viagem

A Igreja de Nossa Senhora da Boa Viagem
(Que lindo nome para um barco a vela!)
Foi construída em 1765
Por ordem do senhor capitão-mor da Minas
Para os povos de Curral Del Rei

Nessa igrejinha de janelas verdes
Eu me batizei.

No mes de Maria enfeitava-se a nave com folhas verdes
E as meninas cantavam em coro:
“No céu, no céu, com minha mãe estarei”.

⁵⁴ “Entre os vários projetos desenhados pela CCNC e levados à aprovação do Governo em princípios de 1895, estava o do Palácio da Administração, grandioso edifício em que funcionariam reunidas as três Secretarias do Estado, orçado em Cr\$ 1. 616.503.193,00. O Dr. Francisco de Sá, em vez de aprovar, recomendou ao Dr. Aarão Reis que fizesse projetar 3 edificios distintos para as secretarias. [...] Em 20 de maio de 1895 Aarão Reis foi exonerado, sendo nomeado na mesma data para substituí-lo o Dr. Francisco de Paula Bicalho, que se empossou no dia 22 do mesmo mês” (BARRETO, 1950, p. 94).

14. Paisagem sonora XIV – antigas e novas sonoridades: serenatas, vozes, festas animadas, “música fina”, pequenos conjuntos e recitais.

A música em Belo Horizonte antecipou a chegada da capital. No velho Curral Del Rei, já as serenatas se faziam ouvir, como em todos os outros recantos de Minas. Com a mudança da capital para cá, o que aconteceu é que os pequenos conjuntos, que animavam as festas em Ouro Preto, logo para aqui se transferiram. Nos programas dos festejos comemorativos da inauguração da nova capital há referências a muitas festas animadas por alguns desses conjuntos, na sua maior parte integrados por militares. Também a música fina tinha os seus amantes. Logo apareceram aqui solistas de merecimento, dando recitais. Os conjuntos fizeram a sua aparição mais tarde (BRANT, 1947, p. 204).

Belo Horizonte foi inaugurada inacabada, em 12 de dezembro de 1897, por uma exigência da Constituição do Estado. Os funcionários do governo e aqueles que podiam adquirir os lotes mais valorizados pelo projeto inicial ocuparam a parte central. Os operários que trabalharam na construção da cidade acamparam em meio às obras, formando as primeiras favelas na periferia da cidade e não eram considerados cidadãos legítimos de Belo Horizonte. Tanto os pobres quanto os operários viviam à margem da cidade, em locais distantes do centro desde o início da construção.

15. Paisagem sonora XV – Inauguração da capital: 21 tiros de dinamite, bandas musicais executando o Hino Nacional e marchas triunfais, aclamações populares, locomotivas, silvo prolongado e festivo das duas máquinas, delirantes aclamações, mais três bandas de música eletrizavam o ambiente, leitura em voz alta do decreto, *Te Deum*, salva de 21 tiros.

Na tarde de 11 de dezembro inaugurou-se a luz elétrica e, num anseio geral, esperou-se o dia 12. [...] Uma salva de 21 tiros de dinamite despertou a população horizontalina ao alvorecer do dia 12, quando duas bandas musicais percorreram a localidade executando o hino nacional e marchas triunfais. [...] chegando todos ao meio-dia a General Carneiro, entre aclamações populares e ao som do hino nacional. A uma hora e 15 minutos partia de General Carneiro o comboio presidencial, agora composto de 13 carros, conduzidos pelas locomotivas “Belo Horizonte” e “Ouro Preto”. Estrondosamente vitorioso em todas as estações intermediárias, o Presidente Bias Fortes com sua comitiva chegaram a Belo Horizonte às 2 horas. Ao silvo prolongado e festivo das duas máquinas, cerca de 8.000 pessoas que se achavam na estação e imediações prorromperam em outra tantas delirantes aclamações ao Governo, à Comissão e aos nomes de quantas pessoas de destaque haviam concorrido para a mudança da Capital, ao passo que três bandas de música eletrizavam o ambiente com o hino nacional. [...] Na praça da Liberdade, onde haviam sido armados vistosos pavilhões para convidados e para o corpo orquestral, destacava-se o pavilhão central em forma de zimbório destinado à

lavratura do decreto e “Te-Deum”. [...] O Presidente Bias Fortes agradeceu comovidíssimo e, ato contínuo, assinou o dec. N° 1.085, que, em seguida, depois de referendado pelos Secretários de Estado, foi lido em voz alta ao povo pelo Dr. Estêvão Lobo, oficial do gabinete da Presidência. Nesse momento ouviu-se uma salva de 21 tiros, três bandas de música executaram o hino nacional e houve um delírio de aclamações populares, caindo sôbre a cabeça do Presidente Bias Fortes uma chuva de pétalas de flores atiradas por gentis senhorinhas (BARRETO, 1950, p. 154).

Voltamo-nos ao som das bandas, sempre presentes em dias de festas na cidade, e percebemos o repertório tocado: Hino Nacional e marchas triunfais. Dimencionamos o silvo prolongado da locomotiva como impressindível à inauguração da capital e como marca de novos tempos. A força do momento é revelada na salva de tiros e pela benção realizada pelo *Te Deum*.

I6. Paisagem sonora XVI – nomes da capital: Cidade de Minas, de 1897 a 1901, e, depois de 1901, Belo Horizonte.

De 1897 a 1901, a recém-inaugurada capital do estado de Minas Gerais foi chamada de “Cidade de Minas”, em virtude da Lei n° 3, de 17 de dezembro de 1893, adicional à Constituição. Porém, em 1901, o Congresso restabelece o nome de “Belo Horizonte”, dado ao arraial em 1890.

Considerações finais

O exemplo de como uma paisagem sonora poderia evoluir sob os efeitos da atividade humana seria talvez mais eloquente se contássemos com espectogramas anteriores e posteriores do mesmo local. Ocorre que o campo da bioacústica e da análise de paisagens sonoras tem apenas trinta anos, e nós não possuímos um histórico suficiente de dados registrados em um mesmo lugar que nos permita fazer comparações (KRAUSE, 2013, p. 228).

Esse artigo revela como as sonoridades são construídas por uma elite política e econômica, em nome de um bem maior, o progresso. Acredito que, de todos os participantes dessa mudança de caráter inicialmente político, somente o músico Alfredo Camarate tinha, no final do século XIX, a percepção da proporção dessa construção: “Filósofos e moralistas dirão, uns que Belo Horizonte ganha, outros que Belo Horizonte perde!” (CAMARATE, 1894).

Percebe-se através dessa década inicial de Belo Horizonte, que de alguma forma consegui juntar, nas paisagens sonoras aqui apresentadas, “a

incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas” (SAID, 1995, p. 53).

Referências

Fontes

Annúncios – Alfredo Camarate – Professor de Piano e de Theoria Musical. Recados obsequiosamente recebidos no estabelecimento de Sr. Ferreira Real. Ouro Preto. *Minas Gerais*, 6 de agosto de 1893, n. 211, ano II.

AZEVEDO, Arthur. Um passeio a Minas. *Revista do Arquivo Público Mineiro* Publicado no *Minas Gerais* de 21/11/1901.

BARRETO, Abílio. *Resumo Histórico de Belo Horizonte (1701-1947)*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1950.

BRANT, Celso Teixeira. A vida musical. *Revista Social Trabalhista*, 12 de dezembro de 1947, n. 59. Edição especial do cinquentenário de Belo Horizonte

CAMARATE, Alfredo. Por Montes e Vales (III). *Revista do Arquivo Público Mineiro*, 1894.

FUNDAÇÃO EMÍLIO ODEBRECHT. *Belo Horizonte – a cidade revelada*. s. d.

Revista do Arquivo Público Mineiro, Um passeio a Minas.

GOMES, Francisco Borja de Almeida Carta ao Coronel Francisco Bressane de Azevedo. *Revista Social Trabalhista*, 12 de dezembro de 1947, n. 59, edição especial do cinquentenário de Belo Horizonte.

Jornal *A Capital*, Acervo da Família Flores.

Minas Gerais, 12 de dezembro de 1947. CINQUENTENÁRIO de Belo Horizonte. Acervo Família Flores.

Obras gerais

ARAÚJO, Laís Corrêa de. *Sedução do Horizonte*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1996.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

CASTRO, Maria Teresa Mendes de. *A Formação da Vida Musical de Belo Horizonte - sua organização social em torno do ensino de piano de 1890 a 1963*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, FAE/UFMG, 2012.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. In: CAMPOS, Paulo Mendes. *Belo Horizonte – de Curral del Rei à Pampulha*. Belo Horizonte: CEMIG, 1982.

KRAUSE, Bernie. *A Grande Orquestra da Natureza*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

Revista Aulas. Dossiê Identidades Nacionais, n. 2, out.-nov. 2006,

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Unesp, 1997

SEGANTINI, Verona Campos. *Fundando sensibilidade, educando os sentidos dos sujeitos na cidade – Belo Horizonte, uma capital no ano de 1900*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, FAE, UFMG, 2010.

∞ O ELO PERDIDO: UM RELATO SOBRE A TRADIÇÃO DO CHORO EM BELO HORIZONTE ∞

Humberto Junqueira¹

Introdução

Inicialmente, cabe situar o leitor em que ponto se encontra e em quais condições a presente pesquisa se desenvolve. Em outubro de 2015, o estudo foi acolhido pela *École des Hautes Études em Sciences Sociales* (EHESS - Paris), com a orientação do professor Denis Laborde. Àquela altura, o referido professor já tinha conhecimento a respeito do universo do choro em Minas Gerais⁵⁵ e nutria grande simpatia pela figura de Mozart Secundino de Oliveira (personagem central da investigação). Atualmente, a pesquisa se desenvolve através de acordo de cotutela, entre a UFMG e a EHESS, e deverá ser orientada pelo professor Flávio Barbeitas no Brasil.

É preciso, entretanto, notar a característica fugidia e dinâmica dos contextos culturais ligados de maneira mais contígua à oralidade. Frequentemente as linhas de pesquisa em música no Brasil adaptam-se mais facilmente ao cânone, à informação cristalizada, de manejo dócil, flexível à rigidez dos mecanismos e procedimentos institucionais. Sendo assim, a pesquisa começou por iniciativa própria, sem vínculo institucional, antes da efetivação da matrícula na universidade francesa. A própria entrevista, objeto de nossa análise nesse momento, demonstra isso. Também o documentário intitulado “Simplicidade”⁵⁶, que tem como tema principal a vida do músico, demandou grande empenho de toda equipe e colaboradores para sua realização, especialmente nos aspectos ligados ao levantamento de dados e informações. Assim, pode-se dizer que a parcela “acadêmica” da pesquisa se

¹ Mestre em performance musical (UFMG) e doutorando pela *École des Hautes Études em Sciences Sociales* (EHESS), em cotutela pela UFMG. Atualmente é professor do Departamento de Música da UFOP.

⁵⁵ Laborde conheceu o choro em Minas Gerais através do documentário “Na Levada do Choro”, produzido por Lúcia Campos (sua orientanda à época) e Marcelo Chiaretti (flautista e compositor).

⁵⁶ O documentário contou, na totalidade das filmagens, com mais de 10 horas de gravações em 8 anos. O filme revela a trajetória do violonista e foi produzido por um grupo de interessados na biografia de Mozart (dentre os quais me incluo). O documentário aborda também a relação entre a vida do músico e os aspectos ligados ao desenvolvimento da capital mineira. “Simplicidade” foi lançado em 21 de fevereiro de 2015, oito meses antes do falecimento de Mozart, em 22 de novembro de 2015. O filme foi viabilizado através de campanha de financiamento coletivo e quem assina a direção são as produtoras Daniela Meira e Amanda Gomes.

iniciou em outubro de 2015, através do ingresso no curso de doutorado, apesar de grande parte da investigação ter se iniciado anteriormente.

I. Memória

A entrevista com o músico Mozart Secundino de Oliveira foi realizada no dia 01 de setembro de 2014 às 14:00 horas e tem aproximadamente 76 minutos de duração. Vale ressaltar algumas características dessa conversa. Para isso, peço licença ao leitor para adotar a primeira pessoa do singular pelas razões que se tornarão evidentes no decorrer do texto. Minha relação com o músico foi estabelecida durante muitos anos de convivência, em ambientes festivos – típicos das rodas de choro –, nas relações de trabalho (apresentações em palcos de rua e teatros) e também em ambientes reservados, familiares. É natural que uma interlocução com essa carga de personalidade tenha uma natureza diversa daquela entrevista padrão (dos meios de comunicação ou de pesquisas com caráter de amostragem), onde as funções de entrevistado e entrevistador estão colocadas de forma rígida. Consciente dessa característica, busquei um diálogo colaborativo, participante, não ocultando artificialmente minhas compreensões, sedimentadas através do tempo e do trabalho comum, frutos de minha convivência com Mozart.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o entendimento que temos habitualmente a respeito da memória e da lembrança do narrador, quando analisamos as histórias por ele evocadas. Segundo Ecléa Bosi,

Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzido. A memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão. A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos. Quando Scheerazade contava, cada episódio gerava em sua alma uma história nova, era a memória épica vencendo a morte em mil e uma noites (BOSI, 1979, p. 48).

É justamente esse o sentido que busco com a entrevista. Não pretendo que o relato de Mozart represente a “verdade” num sentido “universal”. Meu interesse consiste muito mais no cultivo de uma tradição, na “água irisada que [...] passamos do côncavo de uma mão para a outra” (idem) e que se manifesta na lembrança do músico. Obviamente a “conservação” daquilo que é narrado passa fundamentalmente pelo respeito à fala do narrador. No momento da análise, esse relato deverá ser articulado à “concretude dos fatos” para nos aproximar de uma precisão razoável. Ou

seja, é preciso conciliar a atenção à fala do narrador com a crítica dessa fala para obter-se um resultado satisfatório.

1.1 Espaço e tempo

Mozart Secundino de Oliveira nasceu em 21 de fevereiro de 1923 em Betim, Minas Gerais. Curiosamente, ao se referir à sua cidade natal, o músico frequentemente utilizava como parâmetro o que hoje se tornou um bairro da cidade: Bandeirinhas. O músico se transfere para a capital mineira com sua família (pai e 3 irmãos) aos 11 anos, após o falecimento de sua mãe.

Em 1934, Belo Horizonte completaria 37 anos de fundação. Apenas como exercício de reflexão, imaginemos as deficiências da cidade no caso do transporte público nos dias atuais. Na década de 1930, não seria razoável abordar esse tema, simplesmente porque não havia a noção de transporte público instaurada na população. O que pretendo ressaltar com esse exemplo é o ponto privilegiado de observação de Mozart durante 8 décadas em relação às transformações ocorridas na capital mineira. O músico relata uma localidade com aspecto completamente diverso daquela em que nos deparamos hoje:

Ah, Belo Horizonte era o seguinte: era mais dentro da Avenida do Contorno. Por exemplo, aqui... Não é só aqui não, às vezes até mais próximo... Não tinha nada. Tinha lotes vagos por aí. Pampulha. Quer ver? Eu já falei com você que eu morei no bairro São Francisco? A gente ia buscar lenha, porque antigamente não tinha esse negócio de fogão a gás, essa coisa toda. Era de lenha, principalmente a parte pobre, então era fogão de lenha. Então a gente ia buscar lenha na Pampulha. Ali onde hoje é o Colégio Militar. Aeroporto... Não tinha nada disso. Inclusive meu pai trabalhou na construção do aeroporto. Então ali era tudo mato. Condução não tinha. Só tinha bonde até a Rua Itapeperica. Aliás, a gente nem pegava bonde. Porque você sabe que o bonde não podia pegar descalço né? É. (*gargalhadas*). E nem dinheiro pra pegar bonde a gente não tinha. Então eu me lembro que a minha irmã trabalhava na rua Além Paraíba e eu vinha buscá-la. Morava no São Francisco. Então a gente ia a pé. É. Rua Além Paraíba tá ali perto da Igreja Nossa Senhora da Conceição, Itapeperica, por ali. Então a gente ia a pé. Não tinha meio de transporte nenhum. Não tinha ônibus, não tinha nada. O bonde só ia até a rua Itapeperica. Então era assim (p. 7-8).

O músico relata também a diferença dos prédios públicos e de edifícios localizados na região central em relação aos dias atuais.

O interesse na questão urbanística e nos aspectos modernizadores da cidade terá sentido apenas se articulada com o desenvolvimento cultural de Belo Horizonte. Mozart é de uma geração de músicos que não só

presenciou, mas esteve efetivamente ligada ao fenômeno da transmissão radiofônica no Brasil. Durante a entrevista, o violonista relata casos pitorescos ocorridos em programas de auditório nas rádios belorizontinas e ocasiões em que acompanhou “acidentalmente” artistas desconhecidos, que posteriormente viriam a se tornar cantores consagrados (como, por exemplo, Clara Nunes e Agnaldo Timóteo). Além disso, o impacto das transformações da cidade sobre os ambientes em que se pratica e se praticava música no passado, também fazem parte da narrativa do músico.

Como se sabe, no universo do choro, as chamadas “rodas” configuram um aspecto irredutível para a preservação, continuidade, conservação e renovação do gênero. Não há indício de que o choro (pelo menos da forma como o conhecemos), pudesse ter sobrevivido sem a existência dessa instância.

Porque antigamente não era fácil você entrar em uma roda de choro. Não era fácil não. O povo era mais fechado. Maldosos. Porque antigamente o cara compunha uma música... Ele não compunha a música com aquela intenção de fazer sucesso pra ele não. Ele queria ver se o outro acompanhava a música. Você entendeu? (risos). Então é isso. Então eu acho que evoluiu muito. Hoje você vê: você vai ali no Salomão, a pessoa chega “ô fulano, vem tocar um pouco”. Então é isso, né? Eu acho que o certo é isso. Não é? Porque inclusive, eu acho que o principiante precisa. E ajuda. Porque ninguém nasceu sabendo. Então se o principiante não tiver oportunidade, igual eu tive, graças a Deus e aos amigos. Se não tiver oportunidades, se os companheiros não cederem nessa parte, eu não ia conseguir uai. Como é que... Conseguir sozinho? Não tem jeito (p. 23).

O tema da transmissão dos conhecimentos necessários ao músico que atua na roda de choro também é central nessa investigação. Como se vê, Mozart revela nesse trecho uma importante diferença entre os processos de aprendizagem do passado e do presente. O músico adota o Bar do Salomão⁵⁷ como referência e exemplo de um espaço adequado para o exercício e prática do que seria o “certo” no caso da roda de choro.

2. Música

É difícil precisar quando a relação de Mozart com a música se torna mais constante. Durante os anos de convívio, percebi que seu relato

⁵⁷ Em dissertação de mestrado intitulada *A expressividade no choro: um estudo a partir de perspectivas da etnomusicologia e da fenomenologia*, Paulo Vinicius Amado busca – através de um relato etnográfico-fenomenológico – compreender as relações que se estabelecem na roda de choro no Bar do Salomão (AMADO, Paulo Vinicius; 174fls. 2014).

sobre sua iniciação musical era totalmente circunscrito a um tipo de “vocabulário” muito específico, ligado unicamente ao universo do choro. Assim, quando perguntado sobre como começou a tocar, Mozart levava em conta apenas os aspectos prestigiados naquele meio e não se referia à sua infância, seus conhecimentos a respeito de outras músicas, outros instrumentos, outras possibilidades que não fossem aquelas. Ciente disso, busquei me “desviar” da resposta conhecida para investigar a relação de Mozart com a música, num sentido mais amplo. De fato, foi na infância, acompanhando o pai nas festividades das folias de reis em Bandeirinhas, que Mozart se interessou pela música inicialmente.

Ô Beto, eu, quando comecei a tocar, comecei a tocar cavaquinho. Então eu ia nos bailes. Antigamente chamava-se vilas né? Essas vilas. Morávamos nas vilas. Ali... Concórdia... E eu tocava cavaquinho quando tinha aquelas festas em casa de família. Eu ia, tocava, cantava, etc. Então foi. Aí eu fiquei conhecendo lá uma noite dessas aí, foi um cidadão lá com um violão, e tocou muito bem. E eu fiquei encantado com ele. Perguntei a ele como é que ele aprendeu a tocar o violão (p. 2-3)

O relato do músico a respeito de seu aprendizado revela algumas características bem diversas das formas tradicionais de ensino: 1) Vínculo afetivo entre “professores” e aprendizes; 2) Inexistência de estudo anterior ao momento da performance⁵⁸; 3) Inexistência do registro escrito como forma de transmissão de conhecimentos; 4) Caráter coletivo do aprendizado. Como se vê, essas características evidenciam a forte presença da oralidade na transmissão dos conhecimentos. Além disso, não há uma preocupação profissionalizante com o aprendizado, apesar do processo muitas vezes ocorrer justamente em ambientes de trabalho (como emissoras de rádio, por exemplo).

Humberto: E como você começou a tocar violão? Foi daquele caso que você contou do cavaquinho?

Mozart: É do caso do cavaquinho... Aí estudei uns 3 meses e fiquei conhecendo o professor Bento do Oliveira. Mas era aquela amizade... Então ele me convidava pra ir lá na rádio pra assistir programas. Fiquei conhecendo o pessoal lá da rádio. Olha, ele tocava em casas noturnas, então eu ia também às vezes em casas noturnas. Chegava lá ele me dava o violão pra tocar. Então foi indo. Aí eu fiquei conhecendo o Valdomiro Constant. Não sei se eu já te contei essa história. Ele era diretor do regional da rádio Guarani. Valdomiro Constant. Então eu toquei muito tempo com ele. Ele compunha músicas. Inclusive ele era um grande compositor de cavaquinho. Tocava cavaquinho muito bem. Fazia centro e solo.

⁵⁸ Carlos Sandroni reflete sobre esse assunto no artigo intitulado *Uma roda de choro concentrada* (SANDRONI, 9 fls, 2000).

Ele era diretor do regional da Rádio Guarani. E lá na Rádio Guarani tinha dois violões de seis cordas, nessa época não tinha sete cordas. Então quando faltava um dos componentes, que não podia ir, aos domingos, por exemplo, ele me convidava pra tocar no lugar daquele que...

H: Que ano que era isso mais ou menos?

M: Cinquenta e oito pra sessenta. Então eu substituía um dos componentes do regional deles. E aí foi indo (p. 10-11).

Durante o relato, Mozart menciona diversos nomes ligados ao choro e ao rádio em Belo Horizonte⁵⁹.

2.1. O elo perdido

“Mozart é o elo perdido do choro”. Essa e outras alusões que evidenciam uma espécie de ancestralidade relacionada ao violonista eram (e ainda são) comuns entre músicos e conhecedores do gênero que tiveram a oportunidade de conhecê-lo⁶⁰. A frase se explica por algumas razões. Em primeiro lugar, como já mencionado anteriormente, o violonista vivenciou um período profícuo de difusão e consolidação do gênero no Brasil, propiciado principalmente pelo rádio. Além disso, Mozart era especialista em um tipo de procedimento que, com o passar do tempo, caiu em desuso até mesmo entre os músicos que cultivaram o choro.

Principalmente em função do declínio dos regionais⁶¹ – que coincide historicamente com o declínio do rádio no Brasil, de maneira geral – o violão de seis cordas de acompanhamento perde o “ambiente” mais favorável para seu desenvolvimento. É no regional que esse tipo de procedimento violonístico encontra sua maior potencialidade, dialogando rítmica e melodicamente com o violão de sete cordas e exercendo a função

⁵⁹ Com o prosseguimento da pesquisa, minha intenção é investigar com mais detalhes alguns desses personagens e suas contribuições para o desenvolvimento do choro na capital, inclusive em termos de repertório.

⁶⁰ Mozart faleceu no dia 22 de novembro de 2015. No entanto, ainda é lembrado por músicos de projeção, como o arranjador carioca Jayme Vignoli. Há alguns meses, ouvi exatamente essa frase do músico durante uma roda de choro no Bar do Salomão, manifestando grande admiração por Mozart. Aliás, cabe aqui registrar a justa referência e o merecido crédito. É de Jayme a frase: “Mozart era o elo perdido”.

⁶¹ A origem do termo “regional” como designação para agrupamentos que executam o choro é controversa. Segundo André Diniz (2003), esse termo seria fruto de uma associação arbitrária entre a instrumentação utilizada pelos grupos de choro, com as músicas regionais (que utilizavam a mesma instrumentação: cavaquinho, violão, percussão e algum instrumento solista). Em todo caso, o sentido do termo no ambiente do choro começa a ser construído a partir da década de 1930 (com o regional dirigido por Benedito Lacerda) e definitivamente cristalizado na década de 1950, com os grupos dirigidos por Canhoto (Waldirio Frederico Tramontano) e Jacob do Bandolim (talvez o regional mais famoso de todos os tempos: o Época de Ouro).

de equilíbrio entre este e o registro agudo do cavaquinho. A partir da década de 1960, cada vez mais, acentua-se o desuso desse tipo de fazer musical.

Outro aspecto importante a ser considerado é o fenômeno do violão de sete cordas no Brasil. Apesar de já existirem violonistas adeptos desse instrumento no início do século XX, foi apenas em 1952 que Horondino Silva (ou Dino sete cordas), consolidou uma linguagem que é adotada até hoje por violonistas no mundo inteiro. Dino imprimiu o traço do acompanhamento contrapontístico ao violão de sete cordas, combinando a inventividade de suas frases na região grave do instrumento, com o timbre característico de um violão híbrido, que mistura uma corda de violoncelo (justamente a sétima corda), cordas de aço e cordas de nylon. A partir de 1952 o violão de sete cordas ganha projeção e passa a ser adotado pela maioria dos violonistas que se interessam pelo acompanhamento no choro. São justamente as possibilidades que a extensão do registro oferece e a notoriedade que o instrumento alcança em função de seu maior expoente que fazem do violão de sete cordas um instrumento cada vez mais difundido nesse universo⁶².

Se analisarmos todos esses fatores, aliados à hostilidade do mercado de trabalho para o músico de choro (principalmente com a decadência das emissoras de rádio), perceberemos a qual “elo perdido” os chorões se referem quando mencionam Mozart. Quando questionado sobre o futuro da tradição que conserva em sua prática musical, Mozart revela:

Porque o regional é o seguinte: ultimamente têm poucos seis cordas. Tem mais sete cordas. Então é o seguinte: é porque a maioria dos seis cordas passa pro sete. Então muita gente me pergunta assim:

- porque você não passa pro sete cordas? Eu falei:

- Por duas razões. Uma: pra eu passar pro sete cordas, tem que parar com o seis e estudar o sete, porque eu não vou deixar o seis e pegar o sete e tocar. Eu vou ter que estudar. Não é? E também o seguinte: seis cordas tem poucos. Não é? Então eu prefiro ficar no seis cordas. E eu acho, não é puxando brasa pra minha sardinha não, mas eu acho que o regional tem que ter os dois violões. Tem que ser seis e sete.

H: Mas você acha que há um risco do seis cordas...

M: Desaparecer?

H: É. Você acha que existe esse risco?

M: Olha, eu acho. Se algum jovem não procurar, igual o Artur. Porque é o que eu conheço. O jovem que está nesse ramo, que gosta do seis cordas é o Artur. Pode ter outros. Mas eu acho que deve sim. Os jovens devem também olhar esse lado. Os que gostam de

⁶² Em dissertação de mestrado intitulada *Análise dos acompanhamentos de Dino sete cordas em samba e choro*, Remo Tarazona Pellegrini (2005) aborda com mais detalhes as questões relativas à trajetória do músico e à importância do regional.

choro devem olhar esse lado. Porque o seis cordas é indispensável no regional (p. 18-19).

Mozart se refere aqui ao jovem músico Artur Pádua Machado Coelho de 24 anos⁶³ que, após se dedicar a vários instrumentos e gêneros, passou a se dedicar exclusivamente ao violão de seis cordas, especializando-se no acompanhamento.

O depoimento de Mozart Secundino de Oliveira é fundamental porque orienta e ilumina os temas da investigação. A oralidade na transmissão dos conhecimentos para o músico que atua na roda, as informações de ordem histórica, os dados biográficos do músico, a compreensão dos contextos culturais (que se transformaram, através dos tempos)... Isso não só auxilia como também cria um entendimento e uma compreensão a respeito do universo do choro na cidade. Nesse sentido, o aprofundamento da sondagem em relação aos músicos, espaços, repertórios, citados ou não pelo músico na entrevista, é fundamental.

Finalmente, a abordagem a respeito da prática musical de Mozart é significativa justamente por se tratar de um procedimento notadamente inabitual – em termos de “escala”, dentro do estilo do choro – na contemporaneidade. Apesar de não haver nenhum indício de risco de extinção do choro como gênero musical, considero importante a reflexão e o aprofundamento dos estudos a respeito do violão de seis cordas de acompanhamento em trabalhos futuros.

Referências

ABREU, Marcela Nunes. *Três choros para flauta de Belini Andrade*: Morena Marta, Estrambótico e Uma flauta doce. 2012. 83f. Dissertação de mestrado. Escola de música, Universidade Federal de Minas Gerais.

AMADO, Paulo Vinicius. *A expressividade no choro*: um estudo a partir de perspectivas da etnomusicologia e da fenomenologia. 2014. 176f. Dissertação de mestrado. Escola de música, Universidade Federal de Minas Gerais.

ARAGÃO, Pedro. *O baú do animal*: Alexandre Gonçalves Pinto e o choro. Rio de Janeiro: Folha Seca, 2013. 280p.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979. 399p.

DINIZ, André. *Almanaque do choro*: a história do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor LTDA, 2003. 106p.

⁶³ Algumas entrevistas estão programadas para dar continuidade a essa pesquisa. A entrevista com o músico Artur Pádua é uma delas.

FREITAS, Marcos Flávio de Aguiar. *O choro em Belo Horizonte: aspectos históricos, compositores e obras*. 2005. 51f. Dissertação de mestrado. Escola de música, Universidade Federal de Minas Gerais.

NA levada do choro. Direção: Lúcia Campos e Marcelo Chiaretti. Produção: Corta-Jaca. Intérpretes: Agostinho Paolucci, Alaécio Martins, Eduardo Macedo, Juliana Perdigão, Lúcia Campos, Marcelo Chiaretti. Produção executiva: NoAto Cultural. 2007. DVD.

OLIVEIRA, Mozart Secundino de. *Mozart Secundino de Oliveira*: inédito. Belo Horizonte, 2014. Entrevista concedida a Humberto Junqueira.

PELLEGRINI, Remo Tarazona. *Análise dos acompanhamentos de Dino Sete Cordas em samba e choro*. 2005. 250f. Dissertação de mestrado. Instituto de artes, Universidade Estadual de Campinas.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexos sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: *IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Anais... Belém, set 2000.

SIMPLICIDADE. Direção: Amanda Gomes e Daniela Meira. Produção: Daniela Meira e Mariana Mól. Roteiro: Amanda Gomes, Daniela Meira, Mariana Mól e Nísio Teixeira. Consultoria musical: Humberto Junqueira, André Salles-Coelho e Nísio Teixeira. Financiamento coletivo. 2015. DVD.

∞ MÚSICA E LINGUAGENS ∞

∞ VIOLÃO SOLO: ESTUDOS PARA IMPROVISACÃO MULTI-TEXTURAL ∞

*Tabajara Sant'Anna Belo*¹

Introdução

O presente capítulo aborda os desafios para o desenvolvimento da improvisação multi-textural no violão solo, assim como pelas respostas que proferi a elas. Assim, ao longo de meu percurso artístico e acadêmico, como compositor, intérprete e professor de violão no ensino superior, dediquei-me à pesquisa das principais correntes e práticas improvisatórias empregadas no trajeto histórico do instrumento, bem como do repertório violonístico concebido com finalidade didática. Em paralelo, busquei também produzir material musical original, com o intuito de fornecer ao solista-estudante estratégias e abordagens para o improviso ao violão.

I. A improvisação no violão solo no âmbito da formação e da prática musical contemporâneas

Durante minha trajetória na docência e na produção artística em suas mais variadas instâncias, além de minha prática como consumidor e fruitor de música, venho detectando o predomínio hegemônico e recorrente de alguns procedimentos improvisatórios, tanto em relação aos materiais melódicos utilizados quanto aos papéis comumente destinados a cada instrumento musical e às texturas⁶⁴ selecionadas.

Particularmente no que diz respeito ao violão, o ato improvisatório neste instrumento se manifesta quase sempre em cinco momentos:

- I. Em solos sustentados por base harmônica realizada por outros instrumentos, onde a textura monódico-escalar impera, com inserções ocasionais de texturas heterofônicas a quatro vezes em movimento paralelo (harmonia coral, ou *chord-melodies* no jargão jazzístico);

¹ Bacharel em violão pela UFMG, Master of Guitar pela University of Arizona e doutorando em Composição pela University of Florida, USA. Professor do Departamento de Música da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: tabajarabelo@gmail.com.

⁶⁴ Na definição de Silvio Ferraz, “por textura sonora, ou musical, compreende-se os diversos aspectos da resultante vertical de uma estrutura musical: a condução interna de seus elementos sonoros, sua configuração externa, compatível com o sistema e procedimentos típicos ao qual este se insere - polifônico, monódico, harmônico, serial, pontilhista, estatístico” (2011, p. 3).

2. Em acompanhamentos de música cantada ou instrumental grafados em cifras, gerando escolhas improvisadas de vários parâmetros como registro, condução das vozes, alternância das células rítmicas características do gênero em questão, variações de textura (que comumente, também nesse caso, se polarizam entre escalas e blocos);
3. Em execuções de ornamentos melódicos em partes escritas de repertório Barroco e Renascentista;
4. Em execuções de peças do século XX e XXI que contêm certa dosagem de indeterminação e demandam escolha criativa do intérprete em relação à organização de parâmetros sugeridos pela partitura;
5. Em execuções solo, em que o violão tende a acumular maior número de papéis, realizando funções típicas de outros instrumentos e exigindo do intérprete dose alta de virtuosismo técnico e emprego variado de coloridos e texturas.

O foco principal da reflexão desenvolvida neste capítulo refere-se à situação mencionada no tópico 5. Historicamente, a prática do violão solo tem sido vinculada ao violão erudito na sua dimensão mais canônica. É consensual a constatação de que o violão erudito, cujo repertório se consolidou ao longo dos séculos XIX e XX, sempre deu pouca atenção à improvisação, realidade verificável tanto nos programas de concerto mundo afora quanto nas abordagens didáticas que a academia promove sobre o instrumento. Tal postura também é observável na relação mantida por estudantes do curso de Música da Universidade Federal de Ouro Preto entre o repertório solo do violão e as outras aplicações deste instrumento em formações e estéticas várias, assim como nas suas estratégias de estudo de outras habilidades relacionadas à performance e ao fazer musical.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem improvisatória, é comum que esses alunos revelem duas características:

- I. Um respeito reverente à literalidade da partitura e às demandas relativas ao processo preparatório para a execução de uma obra violonística *fechada*⁶⁵;

⁶⁵ Umberto Eco (2007, p. 39) utiliza o termo *obra fechada* para designar obras cujos parâmetros são definidos e delimitados ao máximo pelo compositor, em oposição à *obra aberta*, onde o intérprete manipula um leque mais vasto de decisões, em variáveis graus de fidelidade a indicações do autor: “Em todos esses casos [...], impressiona-nos de pronto a diferença macroscópica entre tais gêneros de comunicação musical e aqueles a que a tradição clássica nos havia acostumado. Em termos elementares, essa diferença pode ser assim formulada: uma obra musical clássica, uma fuga de Bach, a *Aída*, ou *Le Sacre du Printemps*, consistiam num

2. Uma atitude de relativo desleixo (ainda que exista afinidade com a linguagem) em relação ao estudo sistematizado de habilidades associadas a manifestações que demandam do intérprete escolhas criativas relativas a alturas e outros parâmetros e, não raro, estão registradas em grafias menos detalhadas que a notação musical tradicional.

2. Contextualização histórico-cultural das concepções hegemônicas sobre improvisação no violão solo

Essa espécie de subestimação quanto à complexidade envolvida em uma prática de improvisação tem, em alguma medida, relação com a história da música ocidental europeia e o processo de progressiva fissura, a partir do século XV, entre composição e improvisação, e também entre composição e performance, atingindo seu ápice no século XIX.

Um dos desdobramentos desse processo é a expansão de crenças e estereótipos ligados à formação musical, muitas vezes acalentados por estudantes universitários contemporâneos: ingenuamente, eles supõem que os músicos de rock/pop e aqueles que militam nas vertentes folclóricas em seus respectivos países desenvolvem e aprimoram seu trabalho de modo mais espontâneo, menos sistematizado e, de certa forma, menos “laborioso” do que aqueles artistas instruídos em instâncias oficiais de aprendizado e executantes de materiais concebidos e grafados dentro da tradição erudita. Logo, há um equívoco, compartilhado por muitos, que associa a ideia do improvisado à ausência de preparação, uma vez que o improvisado contém uma forma de labor específica e exigente.

O crítico literário Roland Barthes também aborda a questão da desqualificação do trabalho empregado na prática de determinada linguagem ao criticar a supervalorização do artesanato de estilo, que implica numa cristalização do registro, sobretudo numa grafia minuciosa e complexa, a ser tomada como referência, circunscrevendo a prática criativa daquele que se reporta a esta linguagem formal. Afinal, afirma Barthes, “coloca-se uma

conjunto de realidades sonoras que o autor organizava de forma definida e acabada, oferecendo-o ao ouvinte, ou então traduzia em sinais convencionais capazes de guiar o executante de maneira que este pudesse reproduzir substancialmente a forma imaginada pelo compositor; as novas obras musicais, ao contrário, não consistem numa mensagem acabada e definida, numa forma univocamente organizada, mas sim numa possibilidade de várias organizações confiadas à iniciativa do intérprete, apresentando-se, portanto, não como obras concluídas, que pedem pra ser revividas e compreendidas numa direção estrutural dada, mas como obras “abertas”, que serão finalizadas pelo intérprete no momento em que as fruir esteticamente”.

espécie de vaidade em dizer que se trabalha muito e longamente a forma [...]” (BARTHES, 2004, p. 54).

Note-se ainda que, nessa contraposição ilustrativa, o jazz se insere numa vertente híbrida. Há, por um lado, um mercado que fomenta a divulgação da imagem oitocentista do mito do artista genial, dotado de dons divinos e entregue a uma rotina desregrada, coexistindo com outros setores da cadeia produtiva jazzista que corroboram o conceito do *homo faber*⁶⁶, do músico operário, disciplinado. Em relação a esta última abordagem, é importante destacar que o mercado editorial norte-americano sempre produziu, desde a década de 1920, um grande volume de publicações e outras formas de registro, análise e estudo do gênero, principalmente no que diz respeito à improvisação. Conforme cita Henry Martin:

Os primeiros indícios de uma teoria sobre Jazz datam da década de 1920, com as primeiras publicações contendo transcrições de solos improvisados - os primórdios da pedagogia do jazz. Sargeant, em 1938, propõe, talvez, a primeira discussão técnica de jazz com exemplos musicais e análise. Na década de 1950, o trabalho especulativo sobre a teoria do jazz começa com Russell (1959), que estabelece os princípios de improvisação relacionando escalas e acordes. Mehegan traz importantes contribuições pedagógicas entre 1959-1965. Schuller (1958) tece uma análise significativa de uma performance de Sonny Rollins, iniciando uma tradição da análise detalhada de solos improvisados. (2005. Tradução minha).

Ainda que contraposta pela ação de um *showbizz* que reforça a imagem do músico-gênio, essa parcela da estrutura editorial e midiática ligada à didatização do estilo contribuiu para o estigma do jazz como música de difícil execução e que requer sólido preparo de seus praticantes⁶⁷, e difundiu – de forma crescente ao longo das décadas de 1960 em diante – o hábito do estudo individual diário e consistente do aparato instrumental e cognitivo relativo à improvisação nessa linguagem.

Outras manifestações musicais que também possuem a improvisação e o indeterminismo como traços marcantes não desencadearam processo editorial semelhante. Se tomarmos o choro brasileiro como referência, o pequeno volume de tutoriais e publicações do gênero revela uma sistematização ainda incipiente do vasto repertório de habilidades que sua performance demanda. Focalizando o violão, a prática da ‘baixaria’, com

⁶⁶ De acordo com Stravinsky, “a palavra artista, que, bastante incompreendida hoje, confere ao que a carrega o imenso prestígio intelectual, o privilégio de ser aceito como puro espírito – esse termo pretensioso é, a meu ver, inteiramente incompatível com a função do *homo faber*” (STRAVINSKY, 1996, p. 54).

⁶⁷ Associação semelhante é feita à guitarra flamenca, conhecida por seu virtuosismo latente, e também ao choro.

sua função que combina sustentações rítmicas mais estáticas com fraseados melódicos intrincados, ainda foi pouco contemplada na esfera editorial⁶⁸, mantendo sua difusão ativa através das gravações e transmissão oral/informal.

Retomando o foco na relação dos alunos com estudos não diretamente ligados a execuções solo de obras ‘fechadas’, observa-se maior facilidade desses estudantes na construção do hábito de estudos improvisatórios diários dentro da linguagem jazzística, constatação que corrobora a já citada estigmatização associada ao estilo. O mesmo não ocorre quando se deparam com outras linguagens, considerando aí a diversidade de situações de improviso, conforme descrito nos cinco tópicos anteriormente enumerados⁶⁹.

No que diz respeito à situação 5 – o improviso ao violão solo –, observa-se que uma barreira recorrente no processo de ampliação dos parâmetros e linguagens é o apego quase sistemático desses estudantes à escala pentatônica, principalmente quando submetidos a situações de improvisação tonal/cadencial.

3. O desafio de produção de um material de formação para prática de improvisação no violão solo

Os professores que buscam fomentar nos alunos uma efetiva expansão do repertório escalar e também textural para fins improvisatórios no violão, e mesmo os músicos e estudantes que visam aprimorar sua prática musical, deparam-se com uma grande barreira: a ausência de material específico para o instrumento. Tornou-se prática comum entre violonistas a adoção de publicações direcionadas à guitarra elétrica que, embora forneçam parte importante do aparato que a improvisação demanda, não contemplam uma série de peculiaridades do violão, como o uso recorrente das cordas soltas, tanto nos padrões escalares quanto nos acordes. Outro aspecto relevante dessa escola guitarrística é o privilégio quase exclusivo dado a dois tipos de textura: a monofônica (escalas) e a homofônica (blocos), essa última quase sempre homorrítmica. Além disso, cabe comentar a aplicação às

⁶⁸ Nesse terreno, destacam-se as publicações de Luiz Otávio Braga (BRAGA, L.O. *O Violão de Sete Cordas – Teoria e Prática*, Lumiar Editora, Rio de Janeiro, 2003) e Mário Sève (SEVE, M., *Vocabulário do Choro*, Lumiar Editora, Rio de Janeiro, 2010).

⁶⁹ Tomando como exemplo o improviso dentro do acompanhamento de canções – situação 2 da enumeração elaborada no início desse texto –, é curioso constatar que o ensino acadêmico de violão pouco se dedica ao tema, apesar da gama variada de conhecimentos e habilidades que essa prática demanda do intérprete.

vezes forçada, irrefletida, de fraseados e inflexões articulatórias herdados da guitarra elétrica (principalmente do jazz) em universos musicais que demandariam outras organizações do material melódico.

Daí meu interesse em produzir tal material, de forma a destacar tanto as especificidades sonoras e acústicas do instrumento, como as nuances timbrísticas e combinações texturais várias disponíveis. Para tanto, optei por modos escalares menos familiares ao musicista com prática improvisatória ainda incipiente – escalas menores melódicas, escalas diminutas e escalas de tons inteiros. A escolha dessas formas escalares corrobora a intenção de ampliar o repertório escalar dos estudantes e de estimulá-los a abandonar a relativa comodidade do uso exclusivo da pentatônica durante o improviso.

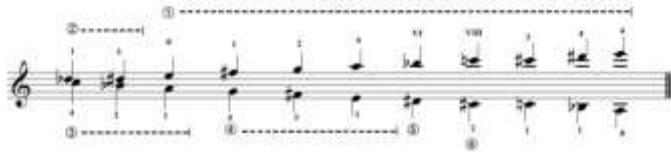
Neste processo, compus quatro estudos para improvisação no violão solo. O processo composicional desses estudos ocorreu, inclusive, através de performances improvisadas, mas tendo como referência principal a utilização, de forma rigorosa, das alturas exatas das escalas escolhidas para cada movimento⁷⁰. Outro parâmetro que guiou a performance improvisada foi a tentativa de evitar a execução linear ascendente ou descendente das digitações de corda presa dessas escalas, consagradas pela didática da improvisação voltada para a guitarra elétrica.

Cadências harmônicas *cliché* também foram evitadas, de forma que as sequências em blocos privilegiassem os deslocamentos de vozes gerados pelas alturas de cada escala, em detrimento de alusões ao aspecto harmônico-funcional e acordes mais facilmente “reconhecíveis”.

Na busca pela utilização de texturas múltiplas durante o processo composicional, vários mapeamentos prévios foram realizados para a verificação das potencialidades de cada escala *versus* cada textura no instrumento. Ilustrando o caso da textura contrapontística, foi realizada uma pesquisa de fragmentos melódicos de várias escalas percorrendo movimentos contrários em duas vozes, explorando os limites de registro do violão. Numa escala de Mi diminuta, ou Mi octatônica (e - f# - g - a - bb - c - c# - d#), foram selecionadas como ponto de partida as alturas dó natural na corda 3 (voz 1) e dó sustenido na corda 2 (voz 2), a voz 1 traçando percurso descendente pelos graus conjuntos da escala e a voz 2 ascendendo, conforme exposto abaixo:

Figura I - Mapeamento preliminar de um percurso escalar em movimento contrário, para a composição do Estudo I.

⁷⁰ Desta forma, cada peça atém-se a uma escala.



Fonte: Autoria própria.

4. Interpretando o primeiro movimento dos estudos de improvisação de minha composição

Utilizando como referência o primeiro movimento dos estudos em questão, todo construído utilizando exclusivamente as alturas da escala Mi diminuta ($e - f\# - g - a - bb - c - c\# - d\#$), temos, logo nos primeiros compassos, o emprego de recursos idiomáticos recorrentes no violão – melodias alternando entre o baixo (bordões) e o soprano – e eventos técnicos e texturais típicos dos instrumentos de corda dedilhada, como a *campanella* (último tempo, compasso 3) e os harmônicos artificiais (primeiro compasso). Há ainda a ocorrência de contraponto a duas vezes com predomínio de movimentos contrários (compasso 12 em diante), relativizando a vocação do violão para os gestos que privilegiem movimentos paralelos de vozes. Outro dado a se destacar é a variedade proposta pelos parâmetros rítmicos, tanto no que diz respeito à métrica, com alternância de compassos, quanto à variedade de células empregadas.

Figura 2 - Partitura do Estudo I.

Fonte: Autoria própria.

Em um segundo trecho, o que chama a atenção é o efeito textural de ambiguidade gerado pela combinação de arpejos, ligados e campanellas (compassos 20 a 22) e a exploração dos blocos paralelos em saltos, confirmando, nesse caso, a relativa comodidade mecânica desse recurso no violão. Importante frisar que a peça busca explorar distintos agrupamentos de vozes baseados no material diminuto, não se limitando ao chamado “arquétipo-diminuto”⁷¹ de alturas *e-bb-c#-g*, ascendendo em terças menores. Enquanto no compasso 20 há a ocorrência do bloco construído com a intervalação *trítono-quarta justa-terça maior* (*g-c#-f#-bb* e depois *e-bb-d#-g*), no 23 e 24 já encontramos outros dois *voicings*, o primeiro construído sob *trítono-quarta justa – trítono* (*g-c#-f#-c* e em seguida *bb-e-a-d#* e *c#-g-c-f#*) e o segundo tendo *trítono-segunda maior-trítono* (*c#-g-a-d#* descendendo paralelamente em terças menores). O procedimento composicional desses trechos se assemelha à prática de compositores como Berg e Schoenberg, que adotam certos grupos intervalares como ferramenta criadora de unidade em obras atonais.

Figura 3 - Trecho do Estudo I.



Fonte: Autoria própria.

Considerações finais

A composição de tais estudos reiterou o entendimento que inicialmente havia suscitado sua produção: a ampliação de possibilidades expressivas de um improviso ao violão solo tem na utilização de formas

⁷¹ Termo utilizado por Flo Menezes (2002) ao analisar a linguagem harmônica de Liszt.

escalares diversas uma ferramenta importante, assim como o emprego de texturas e efeitos idiomáticos disponíveis no violão.

Há inúmeras explicações possíveis para esse fenômeno de remissão, por parte de jovens violonistas universitários, a um único modo escalar de improvisação – a escala pentatônica. Uma das explicações seria uma bagagem de escuta fortemente ligada ao pop/rock, gêneros onde os materiais temáticos gravitam, muitas vezes, em torno das versões maior e menor dessa escala. Outro fator decisivo é, certamente, de natureza motora, já que os dois intervalos constitutivos da pentatônica (segunda maior e terça menor) produzem uma solução de comodidade para a mão esquerda ao concentrarem os esforços nos dedos I e 3 – dedos com maior independência muscular e fluência mecânica natural. Também é importante considerar o caráter altamente versátil dessa forma escalar, que se dá, em grande medida, pela ausência das notas que formariam o trítono na escala maior (Fá e Si naturais, em caso de Dó maior).

Quanto ao aspecto textural, nota-se que muitos violonistas não transcendem a já mencionada transposição de possibilidades texturais do cânone técnico da guitarra elétrica, que privilegia a polarização blocos-escalas de corda presa. Embora parte expressiva do universo da guitarra produza excelentes resultados quando aplicada no violão, a restrição a esse procedimento se mostra limitadora, uma vez que as particularidades deste último inauguram vasto campo de possibilidades.

Os estudos propostos por mim almejam alargar o campo da prática improvisatória no violão solo, com ênfase nos aspectos escalar e textural, além de contribuir para a legitimação da improvisação como procedimento essencial tanto nas investigações inerentes ao processo criativo e à performance quanto na busca do aprofundamento do conhecimento da linguagem musical.

[...] é difícil encontrar algum campo da música que não tenha sido afetado, de alguma forma, pela improvisação, é difícil encontrar alguma técnica musical ou forma composicional que não tenha surgido a partir de uma prática improvisatória ou não tenha sido essencialmente influenciada por ela. Toda a História do desenvolvimento da Música é acompanhada por manifestações do ímpeto improvisatório (FERAND, 1961 *apud* ALBINO, 2011. Tradução minha).

Referências

Peça musical:

BELO, Tabajara Sant'Anna. *Estudos para improvisação em violão solo*. 2012.

Obras gerais:

- ALBINO, César; LIMA, Sonia R. Albano de. O percurso histórico da improvisação no ragtime e no choro. *Per Musi*, Belo Horizonte , n. 23, p. 71-81, June 2011 .
- BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*: seguido de novos ensaios críticos. Trad. Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ECO, Humberto. *Obra aberta*: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Giovanni Cutolo. 9ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FERRAZ, Sílvio. Análise e Percepção Textural, *Cadernos de Estudo*. São Paulo: Atravéz, 1990. N. 3: Análise Musical, p. 68-79.
- MARTIN, Henry. *Jazz - Theory and Analysis*: An Introduction and Brief Bibliography. Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie. 2. Jahrgang. Ausgabe 2005. Disponível em: <<http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/523.aspx>>. Acesso em 10 mar. 2017.
- MENEZES, Flo. *Apoteose de Schönberg*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- MESSIAEN, Olivier. *The Technique of My Musical Language*. Trad. John Satterfield. Paris: Alphonse Leduc Editions Musicales, 1956.
- STRAVINSKY, Igor. *Poética musical em 6 lições*. Trad. Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

∞ O RURAL, O SUBURBANO E O URBANO NA OBRA DE NIVALDO ORNELAS: APONTAMENTOS SOBRE HIBRIDISMO E GLOBALIZAÇÃO ∞

Bernardo Vescovi Fabris¹

Introdução

Os anos sessenta despontaram como “o grande marco da modernidade tardia” (HALL, 2006 p. 44). Esta afirmação de Stuart Hall, extraída de seu livro *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, traz à tona a relevância daquela década como período agudo transacional dos deslocamentos e ressignificações do sujeito *pós-moderno*. O período, conforme argumentado por Hall, é marcado por descentralização do *sujeito moderno*, do *indivíduo soberano*, surgido entre o humanismo renascentista e o iluminismo e baseado na questão binomial cartesiana, tal qual associado à estabilização da representação da identidade social iluminista). Segundo o autor, “[...] o “sujeito” do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (*Id.*, p. 46).

Esses aspectos de *abertura e fragmentação* das identidades no período da *pós-modernidade* decorrem, para Hall, de cinco *descentrações* fundamentais, quais sejam: o *marxismo*; a descoberta do *inconsciente* de Freud; o trabalho do linguista estrutural Ferdinand de Saussure, o trabalho do filósofo francês Michel Foucault e o impacto do feminismo (*Id.*). Essa cadeia processual se desenrola de maneira ativa nos movimentos de contestação e ruptura hegemônica na década assinalada, como no *Maio de 68*, através dos *Panteras Negras*, nos movimento feministas ou na *Contracultura*, magnificados nesses eventos generalistas mas que decorrem de embates internos cotidianos, *logo abaixo da superfície*, como defende Zygmunt Bauman:

O território urbano torna-se campo de batalha de uma contígua guerra espacial, que às vezes irrompe no espetáculo público de motins internos, escaramuças rituais com a polícia, ocasionais tropelias de torcidas de futebol, mas travadas diariamente logo abaixo da superfície da versão oficial pública (publicada) da ordem urbana rotineira (1999, p. 29).

¹ Bacharel em Música – Saxofone e mestre em Música. (UFMG), doutor em Música (UNIRIO) (2010). Atualmente é pós-doutorando em Música (UFMG). Professor do Departamento de Música da UFOP.

O período também expõe, de maneira mais dinamizada, os processos de *globalização*, decorrentes, sobretudo, das políticas de influência cultural dos centros hegemônicos sobre as *periferias* – bordas – do mundo que serão adensados ao longo das últimas décadas do século XX e dali em diante. Nesse sentido, segundo Hall,

[...] a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (2006, p. 67).

Como consequências desses processos globalizatórios, emergem embates que se configurarão em consequências tanto de *aculturação* – da substituição da cultura local por outra global – quanto de *confrontação* – com a emergência de fundamentalismos nacionalistas ou étnico-religiosos – além de abrirem a possibilidade para processos de *hibridismo cultural*, onde parte dos elementos identitários de determinados *artefatos, práticas e representações* (BURKE, 2003) são negociados em novos modelos ou práticas. Néstor García Canclini, em seu livro *Culturas híbridas: estratégias para se entrar e sair da modernidade*, esclarece: “[...] entendo por hibridização processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2008, p. XIX).

Entenda-se que esse processo – o de hibridização – lida necessariamente com *fricções* e *confrontações* que, normalmente, não se mostram amplamente conciliáveis. Os deslocamentos e embates mencionados rearticulam noções como as de *identidade* e *nação*, promovendo desajustes entre elementos que se cindem e outros que se hibridizam:

Os termos do embate cultural, seja através de antagonismo ou afiliação, são produzidos performativamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2013, p. 21).

Importa também considerar dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, esses *termos do embate cultural*, mencionados por Bhabha e identificados por Canclini como *estruturas discretas*, não devem ser relacionados a nenhum tipo de ideia de *purismo original*. Nesse sentido,

Canclini esclarece que “as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras” (2008, p. XIX) e, ainda, o que emerge como elemento de relevância analítica – e crítica – diz respeito muito mais aos processos de hibridismo do que aos produtos híbridos, já que estes, como menciona Bhabha (2013), são produzidos *performativamente*, em atualização constante e, portanto, passíveis de novas negociações e sínteses.

De acordo com Burke (2003, p. 31), “[...] devemos ver as formas híbridas como o resultado de encontros múltiplos e não como o resultado de um único encontro, [...] [mesmo que] encontros sucessivos adicionem novos elementos”. Dos processos culturais sensíveis ao fenômeno assinalado, a música emerge como um repositório de referenciais múltiplos, e as músicas populares urbanas pan-americanas se configuram como importantes representantes desses *sincretismos* entre *Europa* e *África* no solo do novo mundo:

No caso da música popular. A despeito do interesse de George Harrison por Ravi Shankar e de outros casos do que foi chamado de “raga rock”, é a combinação de elementos das tradições da Europa e da África que faz maior sucesso. O jazz é um exemplo famoso. A música do Brasil é outro, enquanto que um terceiro exemplo vem de Cuba, as “músicas mulatas”, estudadas por Alejo Carpentier e Fernando Ortiz. A salsa é uma mistura em grau ainda maior, já que se originou em Cuba nos anos 1940 e mais tarde foi influenciada pelo jazz e pela música de Porto Rico (*Id.* p. 30-31).

É nesse cenário que se adensa, no Brasil, a produção em música popular, sendo que, desde pelo menos o último quartel do século XIX, com a consolidação das práticas *diaspóricas* do choro, a música híbrida surge como moeda corrente de identidade popular, desfilando toda sorte de gêneros e estilos musicais ocorridos neste lapso temporal: das marchinhas de carnaval ao fox-canção, passando pelas valsas *afrancesadas* à epidemia da *bossa nova*. Retornando aos anos 1960, desloco meu olhar para a cidade de Belo Horizonte, onde um grupo de jovens músicos, identificados com estéticas musicais diversas, mas delimitados pela modalidade musical da música instrumental, fundam em 31 de março de 1964 – numa infeliz coincidência com o momento do golpe militar que depôs o presidente João Goulart – o *Bar Boite Berimbau*, no edifício Archângelo Maletta, ponto de encontro da juventude e intelectualidade dos anos sessenta na capital mineira:

Inaugurado exatamente na noite do golpe: 31 de março de 64, por Antonio Morais, o Bolão, a casa era especializada em jazz e ficava na sobreloja do Edifício Archângelo Maletta. O Maletta era o

redução dos notívagos e boêmios de Beagá. Ali funcionavam, espalhados pelos corredores do térreo e da sobreloja, dezenas de bares, restaurantes e infirminhos. Durante o dia apresentava um movimento comercial recatado, digno de suas livrarias e escritórios de representações, lojas de armário. Um de seus blocos era residencial, com entrada à parte, à noite, porém, as galerias do edifício eram invadidas por hordas e clãs de artistas, músicos, jornalistas, prostitutas e bêbados de variados escalões que ocupavam todas as mesas disponíveis no local. Quem pisava no Maletta depois das seis tinha uma reputação a zelar. Ou a perder, mais frequentemente (BORGES, 1999, p. 45).

Esse local de encontro, uma espécie de *ágora* musical – um local público de confrontação e negociação das várias *musicalidades*⁷² –, uniu essa geração em torno de repertórios que transitavam entre o *jazz*, a *bossa nova*, a emergente MPB – de autores como Jorge Ben – além das canções de roda e composições autorais, num laboratório que viria a definir as carreiras futuras daqueles agentes. Dessa geração de instrumentistas, na qual boa parte, durante a década seguinte, atuaria como colaboradores do chamado *Clube da Esquina*, destacam-se nomes como os dos bateristas Pascoal Meirelles (1944) e Paulo Braga (1942), dos pianistas Hélvius Villela (1941 - 2010) e Wagner Tiso (1945), do guitarrista Toninho Horta (1948) e do, então contra baixista, Milton Nascimento (1942). É também desse *metiér* que emerge o nome do saxofonista Nivaldo Ornelas (1941).

Declarado seguidor tanto do saxofonista estadunidense John Coltrane (1926 - 1967) quanto de *Mestre Célio* e de sua *Folia de Reis*, podemos encontrar na prática musical do artista mineiro referências de universos díspares, inicialmente contraditórios, que vão de práticas de fruição e mimetização musical de discos de *jazz* à sua inserção nos cortejos do *Congado*, da prática musical familiar de um repertório de *serestas* ou da música religiosa do Convento Bom Pastor, no seu bairro natal, ao Nova Suíça. A importância da observação do caso Ornelas se revela de especial contribuição para a discussão do cenário cultural brasileiro da segunda metade do século XX e da identificação do perfil nacional aqui atribuído, de seus deslocamentos e da negociação de suas fronteiras.

Como menciona Ornelas em entrevista concedida no ano de 2009, referindo-se à entrada de Milton Nascimento no *Berimbau Clube* (ORNELAS *apud* FABRIS, 2010, p. 14), “A gente não deixava ele cantar,

⁷² Utiliza-se o termo *musicalidade* tal qual mencionado por Piedade (2011, p. 103): “Em estudos sobre o *jazz* brasileiro (PIEADADE 1997, 2003, 2005, 2010; PIEADADE & BASTOS 2007), musicalidade é uma memória musical-cultural compartilhada constituída por um conjunto profundamente imbricado de elementos musicais e significações associadas”.

isso não podia, com letra não. No Berimbau, não podia, letra...canário não entrava [...]”. A afirmação demarca um posicionamento estético – e político – relativo à *modalidade* que acompanhará o autor durante toda a sua carreira, personificado em seus discos no que imageticamente chama de *Painel Sonoro de Minas Gerais*. Essa alusão sonológica delimita de modo bastante pessoal os referenciais dos universos da cidade de Belo Horizonte, de suas cercanias e de suas pessoas, do urbano, do suburbano, do rural e dos *descentramentos* desses modelos fronteiriços, de suas pessoas e práticas. Nas palavras de Homi Bhabha,

Viver no mundo estranho, encontrar suas ambivalências e ambiguidades encenadas na casa da ficção, ou encontrar sua separação e divisão representadas na obra de arte, é também afirmar um profundo desejo de solidariedade social: “Estou buscando o encontro... quero o encontro... quero o encontro (2013, p. 46).

Afirma-se com certa frequência, em pesquisas no Brasil, que a música instrumental deva ser encarada como gênero, ou seja, “a música instrumental exibe uma configuração estável como gênero da música popular brasileira, embora seja parte do jazz global principalmente pelo espírito de liberdade de criação e improvisação” (PIEIDADE 2003 *apud* BASTOS, 2006, p. 2). Discordando desta categorização, proponho o uso do termo *modalidade* por entender que a música instrumental é constituída por uma gama variada de gêneros musicais, tendo como principal característica a sua realização ao *modo* instrumental, tratando-se, portanto de uma maneira específica de se realizar tal repertório (FABRIS, 2010).

Dos gêneros visitados por esses músicos do *métier* instrumental há importantes recorrências, tais como aquelas associadas a aspecto da *binomialidade* entre *o nacional e o estrangeiro*, como ocorridos na década de 1950 entre o samba e o *jazz*, ou, entre o samba-canção e o bolero – no que se notabilizou chamar *sambolero*. Essa tendência cartesiana passa a ser diluída com referenciais múltiplos para além dos binômios, muito em função dos *descentramentos do sujeito moderno* como aqueles experimentados nos anos 1960, emergindo daí processos de *hibridação* que incluíam, além dos elementos musicais já tradados anteriormente, outros derivados dos regionalismos – mais propriamente da música nordestina, através de gêneros como o baião, forró e toada –, além das referências à cultura de massa – personificada fundamentalmente pelo roque e pelo *jazz* –, dos diálogos com a música de concerto, do experimentalismo e, mais recentemente, com a música eletrônica e eletroacústica.

As novas configurações apontadas por esses fazeres deslocam inclusive a imagética modernista *Andradiana* da música popular associada

iminentemente ao *folclore*, de pureza e isolamento, numa espécie de afirmação da dialética Russeaniana estereotipada no *bom selvagem*. Nessa nova perspectiva, o entrecruzar de referenciais desloca inclusive o universo rural para dentro da cidade – e para além dela – como ocorre na própria geografia urbana de Belo Horizonte, desenhada sobre a égide da lógica excludente *Hausmanniana* e de utopistas como Morelly:

Em suas entrelinhas, cada projeto de cidade ainda a ser criada ab nihilo implicava a destruição de uma cidade já existente. Em meio ao presente – confuso, fétido, incoerente, caótico e, portanto, merecedor de uma sentença de morte – o pensamento utópico era uma cabeça de ponte da ordenada perfeição e da ordem perfeita futuras (BAUMAN, 1999, p. 44).

Tanto a música quanto a cidade se apropriariam de novos usos para seus *espaços – e tempos –*, a obsessão do planejamento dos centros urbanos – como na *Cidade Chamada Liberdade* de Aubry bem como ocorrido com o planejamento de Belo Horizonte em fins do século XIX – previa a aniquilação das sedimentações de historicidades, projeto desconstruído pela modernidade tardia e que se personifica, por exemplo, nas proximidades da Praça Raul Soares, centro nevrálgico da capital mineira, através da monumentalidade do *Mercado Central*, principal entreposto comercial da cidade de até, pelo menos, a primeira metade do século XX e que, ainda hoje, é referência dos aspectos *tradicionais* locais. Sua aparente suspensão no tempo – com a exposição de produtos alimentícios de pequenos produtores rurais, artesanato e utensílios que remetem a ofícios de uma pré-modernidade – contradizem-se às referências globalizadas do centro da cidade, dos edifícios, da mobilidade urbana e da indústria de massa.

São estas características que distinguem a produção de Nivaldo Ornelas, e de alguns de seus pares, dentro da música popular brasileira contemporânea. Se nos detivermos à observação mais rigorosa de sua obra autoral, personificada em 15 títulos distribuídos em cinquenta anos de carreira, podemos perceber recorrências aos *geomorfismos* da capital mineira e de suas práticas socioculturais. Particularmente dentro do que o autor chama de sua primeira *trilogia*, que incluem três discos gravados entre 1978 e 1990, são aqui assinaladas três composições que se referem às “insterseções de diferentes temporalidades históricas” (CANCLINI, 2001, p. 72) e acrescento: *espacialidades* do ambiente citadino.

Comecemos por *Rock Novo*, composição de Ornelas presente no disco *Colheita do Trigo*, de 1990. Destarte, é perceptível o uso alusivo ao gênero musical estadunidense no título da composição, apesar de discurso

contrário do autor em relação ao fato, onde Ornelas alega o erro de grafia durante a edição do registro e “[...] segundo o autor foi um equívoco, já que Rock Novo deveria ter sido registrada como Roque Novo, em homenagem a um amigo do músico, morador da Nova Suíça” (FABRIS, 2010, p. 86). Mesmo considerando a grafia como *Roque Novo* – ou seja, admitindo-se ambas escrituras ao gênero musical estadunidense – os vestígios musicais ou, *estruturas discretas* possivelmente deslocadas são perceptíveis inicialmente na instrumentação utilizada, com uso de grande monta de instrumentos eletrificados, especialmente guitarra e sintetizadores – que aludem a um tipo de *rock* praticado durante os anos 1970, de maneira global, bem como nos usos harmônico e melódico de características *exóticas* a práticas musicais anteriores e estabilizadas comercialmente da música brasileira, contendo características assinaladas por Mark Gridley, em um espectro comparativo entre o *jazz* e o *rock*, referindo-se a aspectos como “frases mais curtas, menor complexidade melódica, menor complexidade harmônica, uma repetição pronunciada de figuras de linha de baixo e de instrumentação baseada em instrumentos eletrificados” (GRIDLEY, 1986 *apud* FABRIS, 2010, p. 87), demonstrado pelo exemplo a seguir:

Figura I: exposição do tema de *Rock Novo*, a melodia é toda baseada nas notas fá sustenido e lá, respectivamente terça e quinta do acorde de D.



Fonte: Autoria própria.

Mesmo passível de referência ao mencionado gênero americano, as características harmônicas e melódicas isoladamente expostas não configuram *per se* um uso deliberado de estruturas *estranhas* à música brasileira, estruturas dessa natureza são amplamente intercambiáveis aos universos musicais diatônicos – tonais ou modais, caso do *rock* – entretanto, demonstram um ponto *instersticial* de fusão de musicalidades. Há ainda outros indícios que afiguram referenciais musicais cruzados, como aqueles relacionados aos estratos rítmicos na mencionada composição, quando, por exemplo, em depoimento realizado em 2009, o autor menciona a produção da linha de bateria realizada pelo músico Rubinho:

Rítmicamente, a gravação de Rock Novo é tocada com uma levada próxima à realização do samba, mas com uma linha do bumbo da bateria antecipando o primeiro tempo do compasso. Essa realização é contestada por Ornelas, dizendo que deveria ser feita de outro modo (informação verbal):

N.O. – Tava meio sambeado o Rubinho,

B.F. – Exatamente.
 N.O. – Contrariando o que eu queria.
 B.F. – Ah, é? Foi contrariado?
 N.O. – Não, eu queria, mas não daquele jeito, era diferente aquilo...Eu não sei explicar bem, era entre aquilo...
 B.F. – (Solfeja um ritmo)
 N.O. – Que a batida do Rock Novo, a melhor que tem é essa aqui (bate um ritmo na coxa), meio Weather Report naquilo, mas eu queria aquilo sambeado, mas ele tocou samba. Eu queria uma coisa mais moderna.
 B.F. – É um samba com um bumbo adiantado.
 N.O. – Eu tenho um vídeo da TV Manchete tocando Rock Novo que eu acho que é campeão (FABRIS, 2010, p. 93)

Rítmicamente, a linha de bateria não fora realizada como de intento do compositor. Isto revela, em um primeiro momento, especificidades relacionadas ao *campo* da música popular, onde se prevê um alto nível de colaboração entre o autor da música e os instrumentistas participantes de determinada performance, apontando para *deslocamentos* também relacionados às funções destes agentes já que práticas como as de arranjo são amplamente negociáveis durante ensaios e seções de gravações.

A rítmica exposta por Ornelas como “ideal” é relacionada às realizações do grupo *Weather Report*, grupo que teve nos músicos Wayne Shorter (1933) e Joseph Zawinul (1932 – 2007) seus principais articuladores na empreitada seminal do chamado *jazz fusion* dos anos 1970, estilo que busca explorar diversas possibilidades de fusões entre o *jazz* e estilos musicais *globais*, tais como o *rock* e a estereotipada música latina. É também interessante frisar no comentário anteriormente transcrito que, apesar da referência a esse grupo se apresentar como um modelo, o autor demandava *uma coisa mais moderna*, ou seja, uma síntese entre a estética estrangeira e a prática corrente em música brasileira, uma prática híbrida. Para uma visualização entre os modelos propostos por Nivaldo Ornelas e a realização da parte de bateria por Rubinho, seguem as transcrições dos excertos de *Birdland*, de Joe Zawinul realizada por Alex Acuña para o disco *Heavy Weather* de 1977 do mencionado grupo americano, e das linhas de bateria das seções *A* e *B* em *Rock Novo* realizadas por Rubinho:

Figura 2: Ostinato Rítmico Simplificado realizado por Alex Acuña em *Birdland*.



Fonte: Autoria própria

Cabe ressaltar que a linha de bumbo (voz inferior), no Ex. 2, é realizada com bastante liberdade rítmica que neste exemplo é apenas ilustrado.

Figura 3: Ostinato realizado pelo baterista Rubinho na seção A de Rock Novo



Fonte: Autoria própria.

Figura 4: Ostinato realizado pelo baterista Rubinho na seção B de Rock Novo.



Fonte: Autoria própria.

A partir dos exemplos mencionados, ficam nítidas as distinções entre aquilo que Ornelas considerava como um *modelo* para a realização da música, e, das decisões interpretativas tomadas por Rubinho. A *performatividade* das práticas híbridas demonstra serem flagrantes as atualizações submetidas em cada nova interpretação, podendo uma mesma obra apresentar elementos bastante divergentes relacionados às suas *estruturas discretas*, evocando tanto a sua impermanência quanto esses *entre-lugares*, como afirma Homi K. Bhabha:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013, p. 25)

Os deslocamentos dos elementos globais aliados à estética local se solidificam na busca de “definir a ideia de sociedade” e de suas práticas culturais enquanto práticas em “processo de subjetivação”. Desse modo, “ao invés de pensar no global como ‘substituindo’ o local, seria mais acurado pensar numa nova articulação entre ‘o global’ e ‘o local’” (HALL, 2006, p. 77-78), naquilo que o pianista e pesquisador Clifford Hill Korman convencionou chamar *glocal*. Das articulações demonstradas, são demarcadas aquelas relativas às referências da cultura e mundo urbanos, cosmopolita e diverso, entretanto, outras estruturas relativas às práticas ditas *tradicionais* da música brasileira podem ser encontradas na obra do saxofonista mineiro, como a prática das *serestas*, talvez, a prática musical mais associada à cultura de Minas Gerais antes do advento do *Clube da Esquina* nos anos 1970, entretanto, pouco afeita ao ambiente da *música instrumental* no Brasil.

Filho de músicos amadores, o saxofonista cresceu em meio a reuniões musicais onde seus pais tocavam e cantavam um repertório associado ao das canções sentimentais que, segundo Mário de Andrade, se referem diretamente à modinha novecentista:

Modinha – À medida que esta desaparece ou vive mais desatendida dos *seresteiros*, vai sendo porém substituída pelo samba canção, que é realmente uma modinha nova, de caráter novo, mas canção lírica solista, apenas com uma rítmica fixa de samba, em que porém a agógica já não é mais realmente coreográfica, mas de canção lírica. Ora isso é uma evolução lógica, por assim dizer, fatal. A modinha - de-salão passada pra sempre ritmos importados, não da criação imediata nacional. O samba canção é a nacionalização definitiva da modinha (ANDRADE, 2004, p. 234).

Comum ao ambiente urbano de até meados do século passado, a *seresta* passou a ser relegada a alguns bairros de subúrbio e cidades do interior. Esses subúrbios de Belo Horizonte – não submetidos ao planejamento inicial da cidade – apresentam suas próprias tipicidades relativas à sua morfologia e esses bairros periféricos da classe operária encarnam, de maneira ímpar, a imagética do *entre-lugar*:

De um lado, a meticulosidade e pretensa assepsia social através da modernização e organização do espaço público tendo como estratégia a implantação de um plano diretor para a nova capital idealizado a partir de modelos urbanísticos europeus. De outro, as referências progressistas do Brasil Império, de sua herança colonial, oligárquica, rural e pré-moderna. É nesse espaço, constituído por uma morfologia urbana - ou suburbana - típica, divisória de duas temporalidades, que cresce Nivaldo Ornelas. De família de músicos amadores, o autor e instrumentista revela em sua obra os diversos elementos deste caleidoscópio cultural (FABRIS, 2010, p. 72).

É nesse espaço, constituído por uma morfologia urbana – ou suburbana – típica, divisória de duas temporalidades, *sítio do acidental e do ambíguo* (BAUMAN, 1999), que são perceptíveis de maneira flagrante as interseções e sobreposições de temporalidades. Em *Nova Suíssa, Sábado à Tarde*, Ornelas homenageia seu bairro natal em uma composição que foge em muito às convenções do que, grosso modo, é produzido dentro da modalidade da música instrumental, a começar pela instrumentação, destituída de bateria e guitarra, o foco do arranjo está nos planos melódico do saxofone tenor e no tecido harmônico realizado pelo órgão, tocado por Wagner Tiso, acrescido de coro com vozes mistas. Essa instrumentação incomum para o *campo* configura-se como referência às atividades musicais em sua infância de bairro constituída, além das modinhas seresteiras, das canções religiosas do Convento Bom Pastor:

Bernardo – Então quando eu perguntei a respeito da música que se fazia na sua casa, etc. e da coisa da Seresta, eu vejo muito esse universo da canção na sua música,

Nivaldo – Tem muito é. Melodia.

Bernardo – “Nova Suíssa, Sábado à Tarde”, aquele tema, por exemplo, tem algo de religioso, mas tem muita coisa de seresteiro naquilo.

Nivaldo – Bucólico, e outra coisa, “Nova Suíssa Sábado à Tarde”, a Nova Suíssa era muito triste [...]

O uso do termo bucólico por Ornelas pode ser associado àquilo que, apontado por Raymond Williams em *o Campo e a Cidade*, faz referência à vida no campo, ao mundo pastoril e inocente, uma visão de insinuação saudosista que, nesse aspecto, promove reconversões relativas não exatamente a diferentes lugares, mas a distintas temporalidades, ou *tradições*. Nas palavras de Bhabha (2013, p. 21):

O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencontrar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Este processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida”.

A recriação de um pretensó passado lida com o que Eric Hobsbawn advoga por *invenção das tradições*: “o objetivo e característica das ‘tradições’, inclusive das inventadas, é a invariabilidade” (HOBSBAWN, 2012, p. 8). Entretanto, como Bhabha (2013) adverte, neste processo de evocação de práticas tradicionais, *outras temporalidades* são invariavelmente associadas ao processo e, porquanto almeja Ornelas, a intenção alusiva a práticas anteriores se constitui em um processo criativo – crítico e ativo – em relação às suas memórias. Nesse caso, o procedimento poderia também

ser aludido ao que Hobsbawn declara como próprio do costume: “o ‘costume’, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante” (2012, p. 08), ao mesmo tempo em que os impulsiona no sentido de continuidade, tem a capacidade de alterar seu rumo.

Das práticas possivelmente associadas às serestas e à música religiosa aludida por Ornelas, podem ser percebidas, no exemplo a seguir, características associadas ao tecido contrapontístico estabelecido entre as linhas de órgão e saxofone, escritos através de um pensamento de horizontalidade, prática que se distancia da ordem comum em música popular (Ex. 5) e passagens em colcheias realizadas através de movimentos ascendente e descendente, numa remissão às baixarias próprias das serestas, modinhas seresteiras e sambas-canção (Ex. 6):

Figura. 5: Aspecto contrapontístico entre as linhas de órgão e saxofone.



Figura. 6: Realização do baixo de *Nova Suíça, Sábado à Tarde* com variação da linha de baixo alusivas às linhas de violão.

Fontes: Autoria própria.

Essas referências desdobram-se e conjugam-se a elementos que aludem a outras práticas da música brasileira, e mais precisamente, de ritos afro-brasileiros, como os Congados e as ibéricas Folias de Reis, ambas

manifestações típicas de seu bairro natal, mas que apontam para realizações de um Brasil rural e pré-moderno, fora das bordas da cidade.

As mencionadas práticas são reconhecíveis, por exemplo, na composição *Nova Lima Inglesa*. Em título alusivo à cidade de Nova Lima, nos arredores da cidade – e que completa um caminho imagético do centro dela para fora, ou o contrário –, Ornelas lança mão de elementos musicais perceptíveis, por exemplo, nos substratos rítmicos da composição.

Um momento bastante elucidativo destas reconversões é numa das *pontes* da música, um momento de ligação entre seções e que, internamente, apresenta um desenvolvimento baseado em repetição e variação à medida que é reexposta durante a obra. Essa *ponte*, protagonizada pela linha de flauta – interpretada pelo autor – e acompanhada pela banda (constituída por uma instrumentação variada que inclui guitarra elétrica, violão de 12 cordas, contrabaixo, bateria, teclado e voz), é baseada em uma *levada* – condução rítmica – que se aproxima a um toque de viola recolhida por Marcelo de Castro Lopes, presente na dissertação *A Folia do Mestre Célio em Rio Pomba: uma perspectiva etnomusicológica*. A semelhança é surpreendente dados os ambientes nos quais ambos excertos foram registrados:

Figura 7: Trecho da *Ponte* realizada pela flauta e violão de 12 cordas em *Nova Lima Inglesa*.



Fonte: Autoria própria.

Figura 8: Trecho da Toada de Entrada da *Folia do Mestre Célio* de Rio Pomba, recolhida por Marcelo de Castro



Fontes: Autoria própria.

O dado de maior distinção entre as linhas instrumentais apontadas diz respeito à manipulação do material musical por parte do autor na adaptação do compasso binário simples, comumente encontrada nas toadas, para o compasso ternário de *Nova Lima Inglesa*. Esse dado também pode ser relacionado a outra linha instrumental, desta vez derivada da marcha dobrada *Quero Agradecer Sua Mesa Santa*, recolhida por Glaura Lucas (1999), do Congado do Jatobá, da região metropolitana de Belo Horizonte. Nos exemplos a seguir, são dispostas as linhas de percussão originalmente transcritas por Glaura Lucas (Ex. 9) em seguida uma adaptação destas mesmas linhas ao compasso ternário simples de *Nova Lima Inglesa* (Ex. 10) e por fim, a comparação com o ostinato transcrito a partir da *performance* do baterista Robertinho Silva na gravação da música assinalada (Ex. II):

Figura 9: Seção de caixas em *Quero Agradecer Sua Mesa Santa* – Marcha Dobrada – Recolhida por Glaura Lucas.



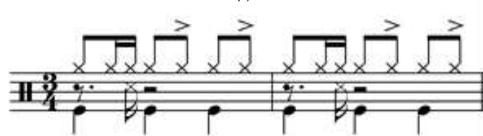
Fonte: Autoria própria.

Figura 10: Livre adaptação do toque de caixas em *Quero Agradecer Sua Mesa Santa* para compasso ternário simples.



Fonte: Autoria própria.

Figura II: *Levada* de bateria realizada por Robertinho Silva em ponte de *Nova Lima Inglesa*, c 66-67.



Fonte: Autoria própria.

Podemos observar, através dos exemplos, o alto grau de semelhança entre a linha intermediária da seção rítmica adaptada para *Quero Agradecer Sua Mesa Santa* e, principalmente, a linha de *chimbau* (voz superior) da interpretação de Robertinho Silva. Pela ausência da parte escrita para bateria e pela precisa intencionalidade do músico em sua realização, o fato pode ser relacionado àquilo que Pierre Bourdieu identifica como *habitus*, ou seja, quando da *transferência analógica de esquemas* relacionadas a *experiências passadas* relativas à memória do autor – nesse caso – e não do intérprete:

(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU *apud* SETTON, 1983, p. 62).

Em meio à diversidade de referências cruzadas nas composições assinaladas na presente *análise crítica*, o autor dimensiona de maneira ampla referenciais de distintas espacialidades e temporalidades, de maneira transversal e *desierarquisada*, põe em diálogo práticas musicais derivadas de *tradições* locais, nacionais e globais, estabelecendo pontes – mais móveis do que fixas – entre as várias consciências. A *ponte de Nova Lima Inglesa* alude à *ponte* criada pela artista plástica Renée Green, mencionada por Homi K. Bhabha:

O ir e vir do poço da escada, o movimento temporal e a passagem que ele propicia, evita que as identidades a cada extremidade dele se estabeleçam como polaridades primordiais. Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta (BHABHA, 2013, p. 23).

Ornelas através de um empreendimento extremamente pessoal e corajoso, imprime sua assinatura como autor e crítico de seu tempo através de seu legado musical, e parece reconverter o sentido do *plano panóptico* de Foucault, passando de *observado* a *observador*:

O modelo panóptico do poder moderno concebido por Michel Foucault apóia-se numa suposição semelhante. O fator decisivo desse poder que os supervisores ocultos na torre central do Panóptico exercem sobre os internos mantidos nas alas do edifício em forma de estrela é a combinação da total e constante visibilidade desses últimos com a invisibilidade igualmente total e perpétua dos primeiros (BAUMAN, 1999, p. 41).

A condição periférica das sociedades pós-coloniais e de sua aparente subalternidade permite que, em um mundo globalizado – ou em globalização –, a invisibilidade dos agentes culturais das “bordas” globais decorra na possibilidade de se deslocarem os objetivos iniciais de cerceamento e vigília do *plano panóptico* para uma posição privilegiada como observador das metrópoles, da cultura hegemônica, contribuindo para que alguns desses sujeitos adquiram familiaridade com objetos culturais deslocados, ressignificando e hibridizando fragmentos interculturais em seus ambientes de origem, desdobrando-se em uma prática cultural anfíbia, própria de dois meios e da mediação destes representados nos interstícios entre práticas culturais.

Referências

- BAHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013 (1998 1 ed.)
- BASTOS, Marina Beraldo; PIEDADE, Acácio Tadeu. Análise de improvisações na música instrumental: em busca da retórica do jazz brasileiro. *Revista eletrônica de Musicologia*, Volume XI, 2007. Disponível em <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMc11/04/4-Bastos-Jazz.pdf>. Acesso em 30 mar. 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1999
- BORGES, Márcio. *Os Sonhos Não Envelhecem: histórias do Clube da Esquina*. São Paulo: Geração Editorial, 1996.
- BURKE, Peter. *Hibridismo Cultural*. Coleção Aldus. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4 ed. São Paulo: Edusp. 2008.
- FABRIS, Bernardo Vescovi. *O Saxofone de Nivaldo Ornelas e Seus Arredores: investigação e análise de características musicais híbridas em sua obra e interpretação*. 279f. Tese (Doutorado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010
- GRIDLEY, Mark. *Jazz Styles: history & analysis*. EUA: Prantice Hall, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. 2 ed. São Paulo: Paz & Terra. 2012.
- LUCAS, Glaura. *Os sons do Rosário: um estudo etnomusicológico do congado mineiro – Arturoso e Jatobá*. Vol I e 2. 1999. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

ORNELAS, Nivaldo (interp.). *À Tarde*: 2 álbuns em 1 cd + viagem através de um sonho. Rio de Janeiro: Mayomel Music, 2007, 1 cd (Estéreo).

ORNELAS, Nivaldo (Interp.). *Colheita do Trigo*. Rio de Janeiro: Chorus Estúdio (BMG Ariola), 1990, 1 disco de vinil, 33rpm (Estéreo).

PIEIDADE, Acácio. *Perseguindo fios da meada*: pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicos. Per Musi, Belo Horizonte, n.23, p. 103-112, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação* - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Maio/Jun/Jul/Ago, n°20. p.60-70, 2002.

∞ A TRADUTIBILIDADE DA EXPRESSÃO MUSICAL ∞

Victor Melo Vale⁷³

Introdução

Perante a recente inscrição histórica, se comparada à longevidade do homem na Terra, ergue-se, incontestável e de forma contínua, a necessidade do traço, da representação. Tal atividade, tão fundamental e inexoravelmente fecunda, percorre o homem em todas as suas eras, fazendo dela mesma um dever da própria natureza do envolvido, um rito de passagem. A própria história é um exemplo da condição perpétua do *Homo natura*. Inúmeras categorias percorreriam esse dever. Contudo, diante do abismo criado em relação à importância dada a uma dessas categorias em especial, torna-se necessário, a princípio, direcionar nossa atenção à esfera responsável pela eterna dicotomia, pela divisão original.

No princípio era o Verbo. Será? A primazia da palavra tornou-se, no decorrer das primaveras da chamada instituição social, não apenas o invólucro de toda a categoria “pensante” do homem ocidental, como também de sua própria essência. Este movimento, que nada apresenta de natural, não poderia existir sem o luto. Aliás, parece que diante de encruzilhadas filosóficas, as escolhas tomadas sempre acompanham certo pesar, seja este consciente ou não. Em meio a forças distintas – não digo opostas, mas fundamentalmente diferentes – o homem toma sua decisão e vela o que poderia ter constituído um resultado diverso. Não seria esse o mito do próprio mito das Sereias? O contínuo e retilíneo traçado da rota pretendida por Ulisses só foi possível por uma escolha. E que escolha! Decisão mister de nosso destino – não premeditado, mas factual –, e que não poderia ter sido erigida sem o luto. Contudo, o luto, diante de agenciamentos naturais que resultam no motivo de sua experiência, é uma instituição fugaz. Podemos não saber a durabilidade do mesmo, mas temos a certeza da condição passageira em que nos encontramos e da futura volta do *status quo*. O conforto do consolo só existe por essa sensação de esperança. “Haverá dias melhores”, diz o homem para si mesmo. A experiência de Ulisses, sua escolha pela linearidade, pela rota da virtude, não poderia vir, contudo, acompanhada apenas do luto, justamente pelo fato de este se

* Mestre em Música e Cultura pela ESMU-UFMG (2011). Doutorando em Práticas Interpretativas pela ESMU-UFMG. Professor do Departamento de Música da UFOP.

apresentar momentâneo e passageiro. Diante da violência e da paixão que constroem a significância desta escolha tomada por Ulisses na *Odisseia*, o luto, que se revela fugaz, vê-se acompanhado aqui de uma permanente tentativa de recalque. A paixão quase colérica contra o que se tenta silenciar, tão suspeita quanto a própria causa de sua ira, coloca-nos perpetuamente diante do mito, perante a eterna dicotomia. Seria necessário ter nos inclinado em direção ao singular?

I. A suposta irrefutabilidade referencial da linguagem

O homem, lançado em sua jornada e refém das paixões e necessidades oriundas de seu devir, cunha a linguagem como a primeira instituição social, tornando-se esta não apenas o motivo de sua sobrevivência como também uma possibilidade de mimetizar seus anseios. O mito de Babel não relativizaria também essas necessidades? Ao encontrarem o canyon, estabelecido na terra de Shine'ar, os homens iniciam sua empreitada rumo à edificação da torre, mas não apenas desta que se oriunda da junção das pedras, do betume e da argamassa.

A construção da cidade esconde um objetivo muito mais central: “Adonai diz: sim, um só povo, uma só língua para todos: eis o que eles comecem a fazer! Agora nada impedirá tudo o que eles terão ensejo de fazer”! (RICOEUR. 2012, p. 44). Diante da essência onipotente que caracteriza tal ato, Deus, por ciúmes ou por uma medida preventiva, pune a audácia daqueles homens, lançando sobre eles a confusão original e irredutível da multiplicidade linguística, a impossibilidade da eterna univocidade. Se o mito de Babel problematiza a eterna condição da heterogeneidade, presente na própria ontologia da linguagem, não poderíamos também ler esse mito como a tentativa original de se dispersar toda possível confusão da mesma, e mais, da própria essência do *Homo natura*? Não seria esta a tentativa de recalque que se revela na significação do mito das Sereias? Aliás, é aqui que encontramos o motor que propulsiona a teoria das ideias de Platão. Como diz Deleuze,

Em termos muito gerais, o motivo das teorias das Ideias deve ser buscado do lado de uma vontade de selecionar, de filtrar. Trata-se de fazer a diferença. Distinguir a “coisa” mesma e suas imagens, o original e a cópia, o modelo e o simulacro. Mas todas estas expressões serão equivalentes? O projeto platônico só aparece verdadeiramente quando nos reportamos ao método da divisão. Pois este método não é um procedimento dialético entre outros. Ele reúne toda a potência da dialética, para fundi-la com uma outra potência e representa, assim, todo o sistema. [...] O objetivo da divisão não é, pois, em absoluto, dividir um gênero em espécies, mas, mais profundamente, selecionar linhagens: distinguir os

pretendentes, distinguir o puro e o impuro, o autêntico e o inautêntico. De onde a metáfora constante, que aproxima a divisão da prova de ouro. O platonismo é a *Odisséia* Filosófica; a dialética platônica não é uma dialética da contradição nem da contrariedade, mas uma dialética da rivalidade (*amphisbetesis*), uma dialética dos rivais ou dos pretendentes. A essência da divisão não aparece em largura, na determinação das espécies de um gênero, mas em profundidade, na seleção da linhagem. Filtrar as pretensões, distinguir o verdadeiro pretendente dos falsos (DELEUZE, 2011, p. 259-260).

O pensamento sobre a linguagem como o espaço absoluto das Ideias, que é construído em torno de uma irrefutável condição denotativa, teria partido de Platão? Talvez de Sócrates? De ambos! Aliás, este último, inaugurando a odisséia filosófica ao posicionar-se contra a desonestidade sofisticada, revelaria a insólvel problematidade do saber. Para se erigir uma teoria do conhecimento que escapasse da contingência e das incertezas reveladas pelos discursos sofisticos, seria necessário partir do zero. Como o próprio já dizia, “só sei que nada sei”. Ao tentar levantar questionamentos que não dependeriam de desvios subjetivos de seus interlocutores, Sócrates, desta forma, pensa poder construir uma linha de raciocínio que fosse imune às mais diversas e possíveis opiniões. Não sabendo nada sobre nada, haveria uma chance de o traçado lógico erguer-se por conta própria, sem nenhum tipo de abordagem inaugural que contaminasse, por assim dizer, sua trajetória rumo à verdade. Sabemos, contudo, o que esta teoria apresenta de problemático. Afinal, ela se oriunda da própria problematidade. Diante de um determinado questionamento, “*O que é a virtude?*”, por exemplo, como poderíamos pensar na possibilidade de encontrar sua solução se, segundo Sócrates, partimos da mais absoluta cegueira conceitual? Sem nada a saber, a princípio, como poderíamos alegar ter achado a resposta que nos conduziria à virtude e à verdade? “Trata-se do Paradoxo de Mênon, que Platão utiliza a fim de mostrar que, para resolver o questionamento socrático, é preciso uma teoria do *logos* diferente de uma concepção baseada na problematidade” (MEYER, 2003, p. 19).

Erguendo sua teoria, ao incorporar certa radicalidade do pensamento socrático, Platão acredita encontrar a solução para o insolúvel questionamento levantado por seu antecessor. Apostando sua teoria nas essências, Platão não descarta todas as suposições de início, partindo para um raciocínio que excluiria o objeto de sua contingência sensível. Perante a mesma pergunta levantada anteriormente, “*O que é a virtude?*”, trata-se de responder não sobre a virtude, mas sobre o próprio ser da virtude, sobre a sua essência, partindo da suposição prévia que esta não poderia estar ligada a nenhum outro conceito. Daí a dialética dos rivais, da essência, representando

o universo inteligível, e das coisas, aqui vistas como pertinentes ao mundo sensível. O pensamento platônico se configura na própria operação exclusiva. E por que não no próprio luto? Diante de sua paixão irascível contra a multiplicidade, contra as insolúveis incertezas, contra todo o “resto”, este filósofo também faz uma escolha, uma e única escolha. Diante de toda a pluralidade de opiniões e discursos, torna-se necessário que o logos instaure sua única e perpétua necessidade, seu “traçado” retilíneo em direção à exclusividade, à univocidade. A Teoria das Essências, ou das Ideias, não permitirá nenhum tipo de alternativa, de contestação.

Contudo, devemos nos perguntar: o traçado teórico de Platão se revelaria, aqui, diferente daquele que foi levantado por Sócrates? A Teoria das Ideias estaria, de fato, blindada contra os traçados esquizóides da contingência sensível? Não. Isso porque o platonismo também se enraizaria nesta própria contingência. Diante de todo questionamento realizado no interior de sua teoria, perante a fundamental diferenciação e exclusividade de toda ideia, torna-se necessário partir de uma referência prévia sobre os conceitos, a fim de que os mesmos não se misturem, mas mantenham-se “puros”. Meyer explica que, “para Platão, a dialética parte do sensível para ascender às Ideias e, em seguida, torna a descer ao sensível a fim de explicá-lo, não sendo apenas um jogo de ideias puras, como na Matemática” (2003, p. 20). Partindo da problematicidade, exatamente como seu humilde predecessor, todo o platonismo também se desenvolveria desta contingência, tornando-se, desta forma, tão problemático quanto o que se propõe a resolver. Essa filosofia antinômica, enraizada na problematicidade, só seria resolvida por Aristóteles através da separação da dialética e da ciência, exteriorizando nossa própria condição, nossa eterna *Odisseia*, da qual os homens tentavam, por uma absoluta e irascível paixão, perpetuar incessantemente na história.

Contra a eterna problematicidade, a única medida de defesa possível seria o recalque. Contudo, não nos interessa discutir aqui os efeitos psicológicos desse que é um dos conceitos pilares da psicanálise, mas, sim, relativizar sua operação de repressão. Apesar de sua recente constatação médica, tal mecanismo psicológico sempre acompanhou o homem, privando-o do confronto de tudo aquilo que o perturba. Diante do que foi dito anteriormente, não poderíamos constatar que o platonismo urge por tal mecanismo? Aliás, não estaria nestas repressões o agente de sua própria funcionalidade? Torna-se mister eliminar toda a contingência, fazê-la cair no esquecimento do inconsciente e impedir todo e qualquer traço que pudesse reverter tal operação, ou seja, fazer emergir o que antes fora refutado.

Tornando-se sintomático o que se reprime, este só poderia voltar à realidade consciente pelo contágio de seus derivados – os sonhos, o encanto, os sintomas neuróticos, a contingência. Sob este prisma, conseguimos entender o motivo da censura que Platão dirige à música. Segundo Jankélévitch,

Platão acredita que esse poder de alvoraçar os curiosos não deve ser confiado a qualquer flautista, que o músico, como o reitor, lida com encantamentos perigosos, que o Estado deve regulamentar, no contexto de uma ortopedia saudável, a utilização do influxo musical. Aquilo que é musical não é a voz das Sereias, mas o canto de Orfeu. As Sereias marinhas, inimigas das Musas, não possuem outro objetivo além de desviar, confundir, retardar a odisseia de Ulisses: em outros termos, elas fazem descarrilar a dialética do reto itinerário que dirige ao dever e à verdade o nosso espírito. É assim que os cantos cativantes da pérfida Tamara, em Michail Lermontov, conduzem à morte o viajante. O que podemos fazer, para não sermos seduzidos, senão nos tornarmos surdos a toda a melodia e suprimirmos, junto à tentação, a própria sensação? (2016, p. 4).

A música sempre esteve ligada ao contingencial, às paixões, ao encanto. A raiz da objeção que se faz ao seu poder, o motivo pelo qual o *logos* condena sua liberdade, encontra-se na natureza de sua essência, o que esta produz pelo seu encanto – o afecto. Esquivando-se do conceito, da pontualidade, da definição, o afecto levanta-se de toda a contingência, da matilha, como dizem Deleuze e Guattari, fazendo distorcer a imagem do uno, do singular. Eis aqui a raiz de toda a problematidade e o porquê da preocupação com uma ética da música. A música seria, desta forma, o invólucro de toda a problematidade, de todo o universo sensível. É contra o canto que o Ocidente luta. Seria justamente pelo poder de seu encanto que os marinheiros se jogariam ao mar, ao primeiro sinal de contágio. A escolha original se faz necessária devido à sua existência. O homem dotado de razão luta bravamente contra o encanto, contra a embriaguez afectiva. A virtude, para Platão, não se tornaria possível e realizável pelo misticismo, pelo encantamento, mas, sim, pela edificação do *logos*, pela estrutura da lógica. Fez-se então necessário insurgir-se contra o poder dos sons, contra as paixões que estes suscitam, e todas as atividades e ações que se ligariam a esta contingência seriam alvo de censura e rancor. Não é de se espantar a objeção que Platão fazia também à retórica, enxergando, nessa atividade, uma vazia abertura do pensamento, que nos colocaria em constante contato com o universo sensível, aqui tão útil às atividades sofisticadas. A retórica, atividade onde se faz mister a manipulação das paixões como um meio para alcançar seu objetivo – a persuasão, a doutrina –, não poderia ser analisada como uma instituição híbrida ao se constatar, no cerne de sua essência, a

junção da linguagem com a musicalidade, tão necessária para ascender sua prática à condição pela qual se torna vítima da censura revelada anteriormente? Aristóteles nos responde:

A pronúncia assenta na voz, ou seja, na forma como é necessário empregá-la de acordo com cada emoção (por vezes forte, por vezes débil ou média) e como devem ser empregues os tons, ora agudos, ora graves ou médios, e também quais os ritmos de acordo com cada circunstância. São, por conseguinte, três os aspectos a observar: são eles volume, harmonia e ritmo. Aqueles que, entre os competidores, empregam estes três aspectos arrebatam quase todos os prémios; e tal como os actores têm agora mais influência nas competições poéticas do que os autores, o mesmo se passa nos debates deliberativos devido à degradação das instituições públicas (ARISTÓTELES, 2005, p. 242).

A retórica, na efetivação de sua máquina persuasiva, abarca alguns dos pilares da representação sonora. Como diz Aristóteles (*Ibidem*), fixando na voz a condição de sua possibilidade, a chamada *Arte da persuasão* nos conecta com o que a linguagem apresenta de musical, com esse universo sensível que se tenta excomungar da palavra e que se revelaria fundamental para o objetivo dessa prática.

Diante do que foi dito até então, acredito que valeria a pena analisarmos o assunto por outro prisma – na verdade, por uma via oposta –, reverter a vitrola de Platão com o intuito de que os verdadeiros questionamentos, há muito silenciados, façam-se conscientes novamente, e, desta forma, exijam seu direito de fala. Torna-se necessário fazer ouvir sua defesa, a ponto de colocarmos em questão a própria história, imposta de forma tão conveniente pelo cientificismo. Tal mecanismo revela sua importância na tentativa de que o assunto não seja abordado por vias já viciadas e fatigadas pelo tradicional trânsito dialético, que aponta sempre para as mesmas discussões e problematizações. Na possibilidade de visualizar a contingência não como o lugar de distorção, como aquilo que distorceria o *Logos*, mas, sim, como uma possível instância que agiria em prol deste, poderíamos perguntar se haveria possibilidade da efetivação da linguagem, da força da palavra, sem que esta contivesse em potência todo o encanto proveniente da música? Tal questionamento se apresenta fundamental para que possamos entender melhor o lugar que a música, juntamente com todo o encantamento que esta produz, ocupa perante a linguagem e sua pretensa condição de univocidade.

2. A música habita a linguagem

No princípio eram as paixões. Seria tão difícil de se enxergar? A linguagem – instituição social fundamentada no compartilhamento de signos, noções, ideias e práticas em comum – não poderia ter nascido conjuntamente ao homem, como se fosse geminada em seu cerne produtivo pela ação benevolente de um Deus ansioso por ver seus resultados. Completamente refém da contingência, imerso nas suas primeiras experiências, o homem só poderia agir pelas paixões. No início era somente ação e reação. Como diz Rousseau,

Assim devia ser. Não se começou raciocinando, mas sentindo. Pretende-se que os homens inventaram a palavra para exprimir suas necessidades; tal opinião me parece insustentável. O efeito natural das primeiras necessidades consistiu em separar os homens e não em aproximá-los. Era preciso que assim acontecesse para que a espécie acabasse por esparramar-se e a Terra se povoasse com rapidez, pois sem isso o gênero humano ter-se-ia amontoado num canto do mundo e todo o resto ficaria deserto. Daí se conclui, por evidência, não se dever à origem das línguas às primeiras necessidades dos homens; seria absurdo que da causa que os separa resultasse o meio que os une. Onde, pois, estará essa origem? Nas necessidades morais, nas paixões (ROUSSEAU, 2008, p. 163).

As paixões excitam todos os nossos órgãos, tornando-se necessária a expressão. Como foi dito acima, ação e reação. Através da voz, iniciam os primeiros balbuciantos, que se alternam mediante a força e a espécie da paixão pela qual os homens são submetidos. Diante de paixões opostas como a cólera e a calma, os homens articulam suas vozes de modo a mimetizarem seus estados de espírito, daí o grito e o que se pronuncia de forma cadenciada. O ritmo, as alturas, as intensidades e os acentos, todas estas estruturas que constituem a música e a torna capaz de lançar seu feitiço, também iriam compor, gradualmente e pelo contágio do sensível, o lugar da comunicação verbal, confeccionando as primeiras articulações e inflexões desta prática. A linguagem está carregada dessas forças, e, mesmo na mais estéril sentença, poderíamos encontrar tais agenciamentos.

O que seria possível dizer do discurso moralista de Platão perante os sofistas? Para a defesa de sua tese, este não teria que recorrer ao próprio universo afectivo, a fim de fazer valer seu discurso perante o de seu oponente? E se fosse possível privar-nos da contingência presente na voz, dos lamúrios e exaltações que constroem sua periodicidade, atendo-nos apenas à escrita? Poderia esta se proclamar capaz de transmitir o raciocínio na sua forma mais pura e livre de qualquer desvio ou distorção sensível? Talvez nem a própria escrita, onde se acreditava, pela fidelidade ao *Logos*,

possa substituir a expressão pela exatidão. Explico. Como dito logo acima, mesmo a sentença mais estéril e passível de univocidade não estaria inerte à problematicidade. Isso porque toda mensagem linguística, por mais pontual que seja, acaba por realizar-se no trânsito, colocando em jogo os personagens que o discurso prevê, assim como toda uma contingência de experiências passadas que erigiriam suas possibilidades de leitura e argumentação.

Diante da mesma expressão, essas possibilidades seriam múltiplas. A teoria da interpretação já constataria tal fato e a teoria da comunicação elevaria ainda mais suas condições diante da permutação da probabilidade de resultados. Partindo-se de definições, a princípio, inequívocas, os elementos responsáveis pela formação de uma determinada sentença linguística – sujeitos, verbos, adjetivos, substantivos, etc. –, compondo os termos que relativizariam a relação entre significante e significado na oração, pedem o auxílio de seus possíveis interlocutores para que o evento se faça comunicativo de fato. Agindo sobre a sentença, aquele que a frui faz concentrar sobre cada um de seus elementos a contingência de suas experiências passadas, o que lhe permitiria compreender, ou não, o evento comunicativo em processo.

A problematicidade não poderia escapar à linguagem, justamente por este trânsito que se faz presente no interior do ato comunicativo. Tornando-se necessária a interlocução para que a mensagem se apresente como tal, a experiência linguística pressuporia sempre uma atualização no interior da contingência de seus interlocutores, o que já poderíamos caracterizar como uma perturbação do tão defendido traçado retilíneo, o inerente desvio do *logoi* do qual a sentença se originaria. Existe no devir da linguagem certa função referencial que sempre carecerá de atualização, daí a necessidade e constatação dos agentes do discurso, das personagens que constroem sua possibilidade e encaminham seus direcionamentos.

Estando em potência na linguagem, a contingência asseguraria a impossibilidade da eterna e irrefutável univocidade. As histórias se oriundam das palavras, mas também daquilo que é essencialmente musical e as habitam, dando-lhes o brilho necessário em cada ocasião. “Foram em verso as primeiras histórias, as primeiras arengas, as primeiras leis. Encontrou-se a poesia antes da prosa, e haveria de assim suceder, pois que as paixões falaram antes da razão”, já dizia Rousseau (2008, p. 186). A poesia, arte da palavra, também não contaria com o que esta tem de musical? A multiplicidade aqui não relativizaria aquilo que se tenta refutar e reprimir, mas a própria condição que dá vida à operação poética.

A poesia, escapando-se da apoditicidade, da suposta expressividade dirigida à univocidade do mundo metafísico, renderia-se às operações do *charme*, do encanto. Analisemos, como um exemplo deste encanto, a operação da repetição. Aristóteles já alertava a respeito do efeito prejudicial que a reiteração proporcionava ao discurso. Afinal, o próprio paradoxo de Mênon, do qual tratamos anteriormente, já expunha tal condição: se uma determinada afirmação sobre algo já foi introduzida, onde estaria a necessidade de reiterá-la? Contudo, na poesia, a repetição é, muitas vezes, a própria causa de sua riqueza, o fundamento de seu charme. Tanto aqui, como também no *ritornelo* musical, a repetição poderia continuamente construir surpresas e inovações, fazendo-se destas a própria origem de sua poeticidade.

A única retórica admissível aqui seria a do enfeitiçamento. A música e o poder encantatório que emana de seus sons fazem vacilar a condição apodítica e todas as suas apostas na irrefutabilidade da razão. Diante do desenvolvimento e da caracterização teórica de um *logos* que pretensamente se libertaria da problematidade contida no universo sensível, tornar-se-ia indispensável, para que a teoria tivesse a força pretendida, desfazer-se de todo o encanto, ambiguidade e inefabilidade que poderia estar em potência no seu discurso. Consistir-se-ia em construir um domínio do pensamento que estivesse imune ao charme, à musicalidade, ou, pelo menos, manter o controle sobre as propriedades sonoras e sensíveis, a fim de que as mesmas permanecessem afastadas do *logos*, mantendo-se, desta forma, reféns de seu absoluto domínio. Contudo, diante da já mencionada permanência da música no interior das múltiplas sociedades, perante sua inexorável função em nosso devir, frente ao contágio que seus encantos promovem nos homens e em suas linguagens, caberia perguntar se os cantos das musas não teriam uma função para além de si mesmos.

Se a música, através das profundas relações com o universo sonoro e contingencial, vive em potência na linguagem, seria possível que ela, por meio desse contágio, expressasse algo além de si mesma? Esta questão já foi levantada inúmeras vezes e alguns dos responsáveis por essas indagações parecem ter opiniões bastante conclusivas sobre o assunto. Segundo Jankélévitch,

Decifrar no sensível não sei que mensagem críptica, auscultar no cântico e por detrás dele algo de outro, perceber nos cantos uma alusão a outra coisa, interpretar o que se escuta como alegoria de um sentido inaudito e secreto, são estes os traços permanentes de toda a hermenêutica, aplicáveis, em primeiro lugar, à interpretação da linguagem. [...] Contudo, por si mesmas, as palavras já significam algo: as suas preferências naturais, as suas tradições resistem à

arbitrariedade e limitam a nossa liberdade de interpretação: a linguagem do hermético que fala com palavras veladas já possui um sentido literal... E quanto à música? Diretamente e em si mesma, a música nada significa senão por associação ou convenção. A música nada significa, portanto, tudo significa... Pode-se levar as notas a dizerem o que se quiser, conceder-lhes qualquer tipo de poder analógico: elas não haverão de protestar!

Como uma atividade imersa no devir e mister na edificação estrutural de uma determinada sociedade, a música não poderia estar aberta a todas as possíveis formulações, como diz Jankélévitch. “A musicalidade é uma memória musical-cultural compartilhada, constituída por um conjunto profundamente imbricado de elementos musicais e significações associadas”, diz Acácio Piedade (2011, p. 104). Tornando-se parte de uma memória, a música associa-se aos demais elementos que totalizam uma determinada “moldura” histórica, na qual circulam conjuntos limitados de conceitos, ideias, percepções, traços, entre outros agenciamentos. Por mais que a música comporte múltiplos devaneios significantes e expressivos a seu respeito, fato observável na própria relação interpretativa estabelecida tradicionalmente com a obra de arte, a música de uma determinada sociedade, que se faz imersa em sua cultura e é vivenciada pelos homens que a praticam, constrói, entre estes, um traçado inteligível em comum, permitindo reconhecer, nesta, as atmosferas pelas quais estão familiarizados.

Talvez a música não possa significar de maneira pontual, particular e objetiva, assim como a linguagem se prestaria a fazer, por mais dúvidas que tenhamos quanto a essa pretensa e irrefutável univocidade da palavra. Se esta última lida com o sentido demonstrável e se de fato a filosofia consiste da meditação acerca de um tema específico, a música, associando-se ao universo do encanto, mais se vincularia à formação de atmosferas, de tridimensionalidades que aportariam o sentido do sentido, que se realizaria metaforicamente através do universo sonoro. A música se prestaria a arrancar do sentido sua atmosfera, sua climatização, e a transformá-lo em paisagens sonoras que, por meio de operações de transladação, desviariam sua pontualidade conceitual em direção às evocações “pneumáticas”, relacionadas, indiretamente, com as percepções extraídas do objeto. Trata-se de passar das percepções para os perceptos, das afecções para os afectos. Sobre esses perceptos e affectos, Deleuze e Guattari escrevem:

A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si (*quid juris?*), embora, de fato, não dure mais que seu suporte e seus materiais (*quid facti?*), pedra, tela, cor química, etc. A moça guarda a pose que tinha há cinco mil anos, gesto que não depende mais daquela que o fez. O ar guarda a agitação, o sopro e a luz que tinha, tal dia do ano passado, e não

depende mais de quem o respirava naquela manhã. Se a arte conserva, não é à maneira da indústria, que acrescenta uma substância para fazer durar a coisa. A coisa tornou-se, desde o início, independente de seu “modelo”, mas ela é independente também de outros personagens eventuais, que são eles próprios coisas-artistas, personagens de pintura respirando este ar de pintura. E ela não é dependente do espectador ou do auditor atuais, que se limitam a experimentá-la, num segundo momento, se têm força suficiente. E o criador, então? Ela é independente do criador, pela autoposição do criado, que se conserva em si. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é *um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos.*

Não seriam esses “blocos de sensações” os próprios cenários que a música desenvolveria em torno dos sentidos primários? Contando em “linhas gerais”, a música transpõe o sentido para um outro plano, assim como um feixe de luz que, passando de um determinado meio para outro diferente, sofreria um desvio de sua direção original pelo fenômeno da refração, mantendo intacta, contudo, sua frequência inicial. A música estaria localizada nessa zona fronteira entre o encanto e o objetivismo, além da qual deixaria de ser propriamente musical para ser incorporada pela realidade. Porém, ao escapar do que é passível de demonstração e refutação, o encanto, o sentido do sentido ganharia uma dimensão infável que não permitiria, por meio das palavras, experienciá-la em sua plenitude.

Se, como dizem Deleuze e Guattari, a arte, e também a música por sua associação direta, mantem por si só seus compostos e encantos de pé, não dependendo mais de intervenções de seus criadores e fruidores, como poderíamos confrontá-los sem a intervenção mórbida do puro subjetivismo que silenciaria a verdadeira experiência de suas atmosferas significantes? Perante a constante inclinação do homem por conferir uma dimensão de profundidade à música, diante do intencionalismo para com uma necessária evidência da expressividade musical, como poderíamos nos confrontar com sua essência diluída em suas evocações atmosféricas pela ação de seus perceptos e afectos? O esforço por alcançar esse essencial poderia encontrar seu êxito apenas, talvez, por meio também da essência revelada no interior de uma operação linguística quase tão antiga quanto a própria instituição que a possibilita. Por mais paradoxal que possa ser, apenas por certa essência da operação tradutória que poderíamos entrar em contato com a evidência da expressividade musical, oculta na infabilidade de sua contingência sonora.

O mito de começo, lançando a origem da dispersão e confusão linguística, também daria voz à própria operação tradutória. Perante a realidade dos desvios de Babel não haveria outro meio senão a própria tradução. Nela, estaria ancorada a maneira pela qual lidamos com a disparidade entre as línguas. Perante as múltiplas teorias que objetivaram

mapear a sua prática, perpetuaria um determinado conceito filosófico que, coincidentemente ou não, determinaria de forma negativa o pensamento e as problematizações de sua operação. O platonismo é, sem sombra de dúvida, o “pano de fundo” do maior dualismo existente na tradução poética: a tradução palavra-por-palavra e a tradução sentido-por-sentido. Corpo e alma, *logos* e *pathos*, modelo e simulacro, letra e sentido, todos esses dualismos se alternam na história da tradução, o que, de certa forma, possibilitou a formação de um epifenômeno tradutivo marcado por três traços: etnocentrismo, hipertextualismo e platonismo.

Para Berman, “a essência etnocêntrica, hipertextual e platônica da tradução recobre e oculta uma essência ainda mais profunda, que é simultaneamente *ética, poética e pensante*” (2012, p. 34). A dualidade erigida culturalmente entre o modelo, marco histórico e insubstituível, e seu simulacro, tentativa de representação do original, coloca em xeque não apenas a anedota consumada na expressão *traduttore-traditore*, mas também a própria relação frutiva consubstanciada no receptor. Diante do mito da subjetividade, parecemos ter esquecido do próprio feitiço da arte, que partiria sempre de seus próprios materiais. Sabemos que uma obra de arte é um todo orgânico, que se atualizaria somente a partir da pura experiência com seus blocos de sensações, com seus perceptos e afectos. A consideração evidenciada na figura do fruidor, por sua condição subjetiva, não poderia ser positiva para o conhecimento da expressividade poética de uma obra, justamente pelo fato de toda leitura já se apresentar como um desvio.

Como resolver então esse paradoxo? Dentre todas as teorias e escritos sobre a tradução, há um texto em especial que analisou sua prática por uma óptica essencialmente nova, desvencilhando-se da subjetividade e de toda a dualidade presente na oposição entre forma e sentido. *A Tarefa do Tradutor*, obra de Walter Benjamin, nos apresenta uma visão firme e confiante acerca da tradução, que, como operação, somente seria possível pela existência prévia do que o autor chama de “Língua Pura”. Tomadas isoladamente, as línguas tenderiam a se excluir. Se Benjamin defendia que a tradução exterioriza a relação mais íntima entre as línguas, não seria por meio das singularidades de suas palavras e frases. Muito menos pelo isolamento do sentido. Tais procedimentos, aliás, seriam profundamente inférteis e só conseguiriam tornar a problematizar o platonismo no interior da tradução.

Para o autor, a proximidade entre as línguas, essa intimidade que a verdadeira tradução exteriorizaria, não estaria também na ordem das relações e parentescos históricos, mas, sim, no fato de que as línguas se

assemelhariam naquilo que pretendem dizer, no que elas objetivam designar. Contudo, essa operação não poderia ser alcançável isoladamente, mas somente pela totalidade das intenções de todas as línguas, elevando-se em direção à Língua Pura. Esta última, estando em um plano metafísico que antecederia todas as formulações linguísticas possíveis, seria o invólucro de todo o real linguístico, de toda a sua potencialidade. Sobre essa instância, Benjamin diz:

Essa língua, porém, em que frases, obras e juízos isolados jamais se entendem, razão pela qual permanecem dependentes de tradução é aquela na qual, entretanto, as línguas coincidem entre si, completas e reconciliadas no seu modo de designar. Contudo, se, de fato, existir uma língua da verdade, na qual estão guardados sem tensão e mesmo silenciosamente os últimos segredos que o pensamento se esforça por perseguir, então essa língua da verdade é a verdadeira língua. É precisamente esta, em cujo pressentimento e descrição se encontra a única perfeição pela qual o filósofo pode esperar, que se encontra intencionalmente oculta nas traduções (BENJAMIN, 2008, p. 75).

A Língua Pura conteria toda a margem expressiva e significativa que faltaria às palavras tomadas isoladamente. Cada língua, em sua singularidade, ao realizar um determinado recorte desse real linguístico, problematizaria sempre o resto que existiria por trás de todo elemento comunicável. Há, na linguagem, um simbolizante, que reverbera nos próprios elementos e materiais desta língua, e um simbolizado que se origina no próprio devir das línguas. Apresentando-se como o resto que faltaria às línguas tomadas isoladamente, o simbolizado, toda essa essência que se arrancaria mesmo da mais pontual das palavras, apresentar-se-ia como o próprio cerne da Língua Pura. Como disse Benjamin, “transformar o simbolizante no simbolizado, recobrir a pura língua plasmada no movimento da linguagem – esse é o único e grandioso poder da tradução” (2008, p. 79). Este é o grande trunfo da tradução. Colocar-se diante das essências e da verdade só poderia ser possível por meio de sua operação, possibilitando, desta forma, reverberar a sonoridade da Língua Pura.

Essa operação de traslado, da qual a tradução é apenas uma de suas personagens, poderia amalgamar outras instâncias de comunicação? Obtendo sua força e legitimidade ao relativizar o parentesco existente em diferentes contextos expressivos por uma espécie de ancestralidade que conteria as sementes de suas gêneses e permitiria suas práticas, não poderíamos pensar que a tradução também se desenvolveria nos diferentes territórios musicais? Se, diante do real linguístico, as línguas realizam seu recorte, promovendo sua comunicação através dos elementos simbolizantes e ocultando nas profundezas de seu devir o simbolizado, haveria possibilidade

de tal operação também ocorrer em música? Diante de todos esses questionamentos, bastaria apenas uma constatação: a historicidade irrefutável da transcrição musical. Seja por sua íntima aproximação com a tradução ou por colocar também em evidência as diversas formas em que os instrumentos recortam a realidade metafísica do som, a transcrição musical problematizaria as mesmas questões que sua atividade análoga.

Perante a procura pela essência, pela expressão do simbolizado na estrutura sonora, devemos recorrer, assim como na linguagem, à mesma operação de translado. Para Jankélévitch, “existe uma harmonia invisível e inaudível, suprassensível e supra-audível que é a verdadeira clave dos cantos”. Nesta instância, pela qual só se conseguiria chegar pela transformação – operada tanto pela transcrição quanto pela tradução – do simbolizante em simbolizado, é que residiriam as essências dos encantos e do inefável musical, tão necessário para a consumação de uma prática transcritiva baseada no próprio cerne da atmosfera sonora, no próprio seio de seus perfectos e afectos. Esta visão ética, filosófica e mesmo religiosa do processo tradutório, ao ser incorporada também pela atividade transcritiva, possibilitar-nos-á aproximar da real essência da expressividade musical, além de repensar sua função para além da obrigatoriedade para com a formação repertorial.

Considerações finais

A construção do *logos* em torno de uma irrefutável referencialidade da linguagem é questionada pelo próprio traçado sensível que a música opera no interior desta última. As instâncias que se pretenderam separar, por uma perpétua tentativa de recalque, ao longo de todo o processo de construção dos saberes apodíticos, atestam, porém, uma série de interseções na concretização de suas atividades. A confirmação poderia vir da própria relação entre suas personagens: a música habita a linguagem, assim como a recíproca também se faz verdadeira. A busca pelas essências, consubstanciada na tentativa de eliminar todo o ruído e contingência do *logos*, não poderia estar blindada exclusivamente pela ação do artefato linguístico, justamente por sua vinculação com o sensível.

Para Benjamin (2008), as essências só existiriam no plano de uma língua pura, onde todas as diferenças estariam resolvidas e reconciliadas na confirmação dos mistérios que guardam a filosofia e o pensamento. A tradução seria a única forma de se alcançar, por mais ínfimo que este momento possa ser, este plano para onde as diferenças não mais se anulam, mas somam-se na mesma direcionalidade designativa. A transcrição musical,

por aproximação direta com a tradução, também pode e deve ser pensada sobre os mesmos conceitos. A relação que a corporalidade e a mecanicidade instrumental estabelecem com o processo de construção do sentido musical é justamente a configuração daquilo que se revela fundamentalmente expressivo em música. Esse “sentido musical”, esse contrato entre a forma de se enunciar e o teor expressivo do que é anunciado, parafraseando Benjamin, também se encontra intensamente oculto nas transcrições.

Referências

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
- _____. *Retórica das Paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *A Tarefa do Tradutor*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.
- BERMAN, Antoine. *O Albergue do Longínquo*. Florianópolis: Copiart – PGET/UFSC, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2011
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.
- JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *La Musique Et L’Ineffable*. Paris, 2015.
- PIEDADE, Acácio. Perseguindo fios da meada: pensamento sobre hibridismo, musicalidade e tópicos. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 23, páginas 103-112, jan. – jul., 2011.
- RICOEUR, Paul. *Sobre a Tradução*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Campinas: Editora UNICAMP, 2008.

∞ MÚSICA E
INTERDISCIPLINARIDADE ∞

∞ MÚSICA E LINGUAGEM: O LIMIAR DA DIMENSÃO POÉTICA ∞

Edilson Vicente de Lima⁷⁴

Introdução

A ideia não é uma palavra (uma metalinguagem) e tampouco visão de um objeto fora da linguagem (um tal objeto, um tal indizível não existe), mas **visão da própria linguagem**, já que a linguagem, que é para o homem a mediação de toda coisa e de todo conhecimento, é ela mesma imediata (AGAMBEN, 2015).

Llegar ao mundo, es tomar la palabra [ação], transfigurar la experiência em um universo del discurso (GUSDORF, 1957).

É possível ao ser humano estar fora da linguagem? E é possível que a linguagem esteja fora da história (tempo-espaco-sujeitos sociais)? Por outro lado, é possível a história, seja como evento seja como disciplina, não se caracterizar como discursos ou narrativa? É possível a uma língua (um sistema codificado) não “acontecer” na história, ou seja, fora do tempo e do espaco e ligada a sujeitos sociais específicos, e, ao mesmo tempo, não se configurar como discurso, uma poética, uma construção?...

E como entender o “discurso dos sons” dentro dessa perspectiva?

I. Da linguagem: ou a capacidade de fundar mundos

Só a palavra nos põe em contato com as coisas mudas. A natureza e os animais são desde logo prisioneiros de uma língua. falam e respondem a si mesmos, mesmo quando se calam: só o homem consegue interromper, na palavra, a língua infinita da natureza e colocar-se por um instante diante das coisas mudas. A rosa informulada, a ideia da rosa só existe para o homem (AGAMBEN, 1999).

A linguagem é um acordo. Talvez o mais intenso dos acordos efetuado pelos seres humanos em sua estada no mundo. Aliás, o mundo enquanto mundo humano existe porque há linguagem. E justamente porque há linguagem que pode haver convenções e estruturar-se uma língua, um sistema. Inclui “um” sistema musical. Mas a linguagem se estende para outros polos de nossa possível comunicabilidade, como artes visuais e a música; esta, talvez a mais infável de todas as artes. De qualquer modo, para que a música pudesse se desenvolver como uma “arte dos sons”, também

⁷⁴ Doutor em Musicologia na Universidade de São Paulo (USP), mestre em Artes na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e bacharel em Composição e Regência pela mesma instituição. Professor do Departamento de Música da UFOP.

teve que ser tocada pelas mãos humanas, esse Midas dos sentidos. De outro modo, seria apenas um “mero” som, desarticulada de significados e, consequentemente, inumanos. Assim,

[...] nenhuma verdadeira comunidade humana pode, de fato, surgir com base em um pressuposto – seja ele a nação, seja a língua, seja ainda o *a priori* da comunicação de que fala a hermenêutica. O que une os homens entre si não é nem uma natureza, nem uma voz divina, nem a comum situação de prisioneiros na linguagem significativa, mas a visão da própria linguagem e, por conseguinte, a experiência de seus limites, de seu fim (2015, p. 32).

A linguagem é o modo *pele qual* “‘damos sentido’ às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado” (HALL, 2016, p.17). E é justamente por buscarmos um “acordo”, a fim de viabilizarmos nossa vida em comum, que podemos desenvolver convenções que se estabilizam em certos modos de representar as coisas do mundo “real” pela língua. Assim, não posso pensar, por exemplo, um copo, mas posso pensar através do “conceito” de copo e até mesmo por sua imagem representada em um quadro ou fotografia. E “como os linguistas costumam dizer, ‘cachorros latem’, mas o conceito de ‘cachorro’ não pode latir ou morder” (HALL, 2016, p. 34), bem como não posso tomar água tendo como suporte uma foto ou pintura de um copo. Portanto

Você só pode falar com a *palavra* que designa copo – COPO – que é o signo linguístico utilizado em português para nos referirmos a objetos nos quais bebemos água. E aqui onde a *representação* aparece: ela é a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. É a conexão entre conceito e linguagem que permite nos referirmos ao mundo “real” dos objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios (*id.*).

Logo, não podemos prescindir de uma língua que “designa a estrutura particular [de um] sistema linguístico particular” (RICOEUR, 2013, p. 13). E as palavras-chave dessa pequena, mas significativa frase, são “estrutura” e “sistema”, pois, serão os “motes” essenciais para fundação de ciências como a linguística moderna, a semiótica americana ou semiologia europeia que, *grosso modo*, buscam compreender a *língua*, ou qualquer sistema de produção de sentidos ou signos “enquanto estrutura e sistema, e não enquanto usada” (*Ibidem*, p. 13). De qualquer modo, pretendemos nos ocupar, nesse pequeno escrito, com a linguagem como possibilidade de uma “abertura” que nos “transcende” e que possibilita “toda palavra significar e todo conhecimento” (AGAMBEN, 2015, p. 25) e não como questões estruturais e sistêmicas.

Num primeiro momento, poderíamos caracterizar o caráter transcendental da linguagem com a seguinte frase: “a linguagem é” (*id.*). O “é” desta frase nos aponta duas características: uma, que a linguagem só existe porque acontece em determinado tempo-espço e articulada por um “eu” mesmo que subentendido, portanto em um possível discurso ligado a um, ou mais, sujeitos; e segundo, que o “é”, desvela que ao falarmos (enunciarmos) revelamos, ou desvelamos, a própria língua que nos propicia a possibilidade de nos expressarmos: “somos, antes de tudo, na linguagem e pela linguagem” (HEIDEGGER, 2015, p. 191). Por conseguinte, falar é revelar a própria linguagem que “significa a própria significação” (AGAMBEN, 2015, p. 26). Assim, o ser humano “é”, não porque “inventou” a linguagem, mas porque aceita a dimensão da linguagem – desse pertencer a uma eterna busca de sentido – que o transcende, pois está aquém e além de si. Ou seja, estamos condenados à linguagem não porque falamos, mas porque temos uma relação, ou melhor, porque fazemos “uma experiência com a linguagem” (HAIDEGGER, 2015, p. 121), acolhendo-a e deixando-se ser nela e com ela.

A linguagem, portanto, é um evento social, dialógico, e carrega consigo todos os valores e contradições ligados a esta realidade. E mesmo no recolhimento privado de nosso silêncio, empreendemos um diálogo interno com nossa “voz” interior, pois ressoam em nós internamente os ecos de uma sonoridade também ligada às nossas expectativas como interlocutores. Ou seja, nossa formação, em que pese seu caráter dialético, nos conforma, pois trazemos conosco nossas “pré-compreensões” (GADAMER, 2002, p. 368), nossas experiências e expectativas, e que orientam nossas interações, também para o futuro.

Então, juntamente com a linguagem “sempre” há uma voz, seja esta implícita ou explícita. Por outro lado, o que é a voz humana? Seria esta uma “voz” natural como o latido pertence ao cachorro e o balido pertence à ovelha? Ou o ser humano teve que produzir, ou encontrar a própria voz, buscando onde ela não soa e onde o sentido se cala, para construí-la? E como uma criança, ainda infante, aquele que não possui voz, teve que apre(e)ndê-la, revelando o próprio limite da voz significante e sua própria finitude e, conseqüentemente, seu próprio limite.

É como se o ser humano em sua busca de sentido fosse “chamado” por uma voz interior (in-vocado) para se projetar para fora de si, para o mundo – o aí, o aqui, o agora, em algum lugar, entre, onde... – e interpretando-o como linguagem, lançar-se “constantemente atrás de suas possibilidades” (CAMARGO, 2013, p. 244). E justamente porque o ser

humano se projeta para fora de si, nas possibilidades abertas *no* e *para* o mundo, e “acontece” em “algum” lugar, ou seja, em um espaço-tempo. Ao abrir-se para as possibilidades, ele se projeta também para a sua finitude, negando-se como estabilidade, como estaticidade, pois há que negociar com as possibilidades abertas nessa relação, deixando sempre algo... E, ao “acontecer” em algum lugar (espaço) e em algum momento (tempo), conclui-se que a linguagem (que o transcendente) tem lugar, abrindo-se para a riqueza de possibilidades também no universo sensível e relacionada a outros parâmetros da expressividade humana. Por isso, é que o ser humano, este que habita a linguagem, não “é”, mas acontece. Assim,

A transcendência do ser no mundo [...] é a transcendência do evento de linguagem relativamente àquilo que, neste evento, é dito e significado: e os *shifters*, que indicam, em todo ato de fala, a sua pura *instância*, constituem [...] a estrutura linguística originária da transcendência (GA-LM, p. 44).

O excerto acima coloca a questão de que toda linguagem tem lugar, uma “instância” apropriada (o aí/aqui/acolá), e tempo, pois acontece como evento em algum momento. E ao ser externalizada em fala, em língua, é proferida por alguém que a enuncia em ato (ação) da fala (em som), um sujeito da performance, logo, um sujeito do discurso. Além disso, no ato da fala, partículas que estruturam o discurso, como pronomes pessoais, demonstrativos ou relativos, e também os advérbios, por exemplo, em sua duplicidade semântica, tanto significam quanto mostram. Sendo assim, eles – os pronomes e advérbios, os *shifters* – só podem significar à medida que se relacionam com uma “concreta instância de discurso” (AGAMBEN, 2006, p. 42), o “ter lugar” do discurso. Dentro dessa perspectiva,

os pronomes — como os outros indicadores e diversamente de outros signos da linguagem, os quais remetem a uma realidade lexical — apresentam-se como “signos vazios”, que se tornam “plenos” logo que o locutor os assume em uma instância de discurso. O seu fim é o de operar “na conversão da linguagem em discurso” e de permitir a passagem da *língua* [código] em *fala* [ato] (GA – LM, p 41).

Em “um” lugar, e no ato da fala, o ser humano permite que a linguagem através dos *shifters* “possa fazer referência à própria instância, [assim,] algo como o ser e o mundo se abrem ao pensamento” (AGAMBEN, 2006, p. 44), proporcionando-lhe a “experiência da ‘maravilha’ que a linguagem seja” (*Id.*). De qualquer modo, ao articular a voz “interior” e exteriorizá-la em discurso (no “aí”), ou seja, no mundo, o ser humano forja, não sem uma disposição (sem um dispor-se) e empenho, sua

própria voz, pois, “a intenção de dizer é [...] também comunicável” (RICOEUR, 2013, p. 33). Nesse sentido, o lugar da voz é, simultaneamente, o lugar do “sujeito” da voz e um “modo” de ser. E ao ser, ou abrir-se na “própria” linguagem que revela mundo e ser humano, local do “acordo”, da “fusão de horizontes” (GADAMER, 2004, p. 404) entre o mundo exterior e a interioridade, a voz humana revela sua “tonalidade emotiva”, sua *Stimmung* (AGAMBEN, 2006).

Assim, a voz em ação, em ato enunciativo, portanto discursivo-dialógico, carrega consigo, desde o momento de sua busca ou formulação, sua disposição emotiva (*Stimmung*). E mesmo que essa voz não se revele “entoada”, sonora, e permaneça interna, em um diálogo silencioso consigo mesma, já se articulou em uma “compreensão” mediadora, ou seja, na própria linguagem, a “morada” do ser (HEIDEGGER, 2015). E ao acontecer como evento (projetando-se no *logos*), e revelar sua dimensão temporal, a linguagem revela igualmente sua historicidade, sua temporalidade, possibilitando ao ser humano ser histórico. Logo, “A condição histórica do homem é inseparável de sua condição de ser falante e está inscrita na própria modalidade de seu acesso à linguagem” (AGAMBEN, 2015, p. 36).

2. Linguagem e música

Através do elemento musical, a palavra poética comemora então seu próprio inacessível lugar originário e diz a indizibilidade do evento de linguagem (encontra [trova], pois, o inencontrável [introvabile]) (AGAMBEN, 2015, p. 107).

Como vimos discutindo neste texto, a linguagem tem ligação com a construção de sentido dentro de um ponto de vista histórico e sociocultural. Há, portanto, história, discurso e sociedade, porque o ser humano, através da linguagem, assume-se, também, como um ser temporal, histórico, logo, finito e como possuidor de uma “disposição emotiva”, uma *Stimmung*. E, no caso da música, o “modo” como a arte dos sons é elaborada e socialmente compartilhada por sujeitos sociais específicos será fundamental para que haja processos comunicacionais. Pois, em nossa compreensão, a música foi e será uma produção humana e, portanto, traz consigo as marcas dos sujeitos sociais que as produziram – momento (tempo), local (espaço), discursividade (*Stimmung*), sistematização – manifestando, ou sugerindo, também, sua “tonalidade emotiva”.

Entendemos, portanto, que em uma obra musical está presente uma possível produção de sentido. E, como destaca Stuart Hall (2016, p.

17), “a linguagem nada mais é do que um meio privilegiado pelo qual “damos sentido” às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado”. Assim entendemos os modos de elaboração e sistematização de organização musical, logo, os modos de “representação” sonora, e a diversidade de processos de produção musical nas mais diversas culturas, não somente de um modo diacrônico, mas também sincrônico.

E como afirmou Mário Vieira de Carvalho (1999, p. 27), “mesmo nas culturas mais dependentes da natureza [...] não há música sem sistema”, logo sem elaboração. Mesmo que estes valores advenham de conceitos fora da música, como, por exemplo, ordens cosmológicas (portanto racionais) e a noção de *ethos* e *pathos* (fatores emocionais) presentes na música ocidental há mais de dois mil anos, bem como em civilizações como China, Índia, em grupos étnicos do continente africano, ou na música tradicional árabe (Cf. CARVALHO, 1999; DIB, 2013). E só para citar um exemplo interessante:

O austríaco Gerhard Kubik (1988), grande especialista em culturas musicais africanas, verificou mesmo em antigas músicas de corte do Uganda a utilização de técnicas de organização das alturas em tudo semelhantes ao pensamento serial desenvolvido na Europa pela escola schoenberguiana (CARVALHO, 1999, p. 27).

E em uma elaboração musical não se pode prescindir de “racionalizações” sonoras, mesmo que estas não tenham sido fixadas em tratados. E em nosso entendimento, razão (elaboração de sistemas) e emoção (uma tonalidade afetiva) parecem estar ligados na produção da música e, arriscaria dizer, na produção de qualquer linguagem. Portanto, “parece pacífico que os processos psíquicos emocionais acompanham os cognitivos e vice versa” (CARVALHO, 1990, p. 93) e que “consciência e emoção não são separáveis” (DAMÁSIO, 2015, p. 25), pois

[...] nos tornamos conscientes quando os mecanismos de representação sem palavras – o conhecimento de que o próprio estado do organismo de representação foi alterado por um objeto – e quando esse conhecimento ocorre juntamente com a representação realçada de um objeto (DAMÁSIO, 2015,, p. 32).

Continuando, Damásio afirma que “a consciência começa quando os cérebros adquirem o poder – o poder simples, devo acrescentar – de contar uma história sem palavras” (*Ibidem*, p. 36).

Quero crer, então, que em toda produção musical, mesmo naquela considerada mais “intuitiva” e “singela”, processos de elaboração mental estão sempre presentes. E mesmo que não estejamos atentando para questões de ordem semântica (uma significação no sentido da produção de uma

imagem mental), algo acontece ao ser humano: tanto em sentido emocional, quanto cognitivo, pois o cérebro buscará coerências morfológicas nas relações sonoras mesmo que estas não atentem para um “possível” nível representativo ou simbólico; mas haverá sempre, como sintetizou Giovanni Piana (2001, p. 335), “uma memória do mundo”. Ou seja,

A música tem muitas dimensões porque muitas são as formas de ser e as maneiras de pensar dos homens. E são com certeza as formas de ser e as maneiras de pensar dos homens que determinam o *horizonte de motivos* que permite à imaginação musical começar o seu curso, colocando em movimento aquela *dialética* das qual nascem suas obras (*Ibidem*, p. 334).

De qualquer modo, não podemos deixar de destacar que os sons de uma escala, a opção por determinada afinação e temperamento, as alturas definidas na pauta em monossílabos como dó, ré, etc., portanto os símbolos e signos musicais, são imagens mentais e se configuram, por sua vez, como formas de representação – aquilo que “conecta o sentido e a linguagem à cultura” (HALL, 2016, p. 30) – e não o som em “si”, ou os sons presentes na natureza, como o som dos animais ou dos fenômenos como o trovão ou o som do vento em nossa janela em um dia frio e chuvoso. E, neste entendimento, a elaboração de sistema e representação sonora, inclusive morfológica, já pode ser configurada como o que denominaremos de linguagem musical. E, como temos sempre destacado neste texto, um sistema não se constitui de um modo abstrato, mas, sim, culturalmente, e “diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – e ‘compartilhamento de significados’ – entre membros de um grupo ou sociedade” (*Ibidem* p. 20).

Contudo, onde (parece que) falta o sentido, onde tudo (parece que) se cala, onde a palavra não diz e deixa de significar, onde acontece como “puro som” e que se remete a si mesmo, também aí é lugar da produção da linguagem⁷⁵. Dito de outro modo, a linguagem pode tornar-se linguagem, porque é transcendência: fala de si mesmo ao mesmo tempo em que “representa” o mundo. E justamente porque a linguagem comporta o ser humano é que este permite “abrir-se nela” (CAMARGO, 2013, p. 243) e

⁷⁵ Paul Ricoeur (2013, p. 83) destaca um possível momento “não semântico de um símbolo”, e assim o descreve: É agora possível identificar o lado não semântico dos símbolos, se prosseguirmos no nosso método de contraste e se concordarmos em chamar semânticos os traços dos símbolos que: 1) se prestam a uma análise linguística e lógica em termos de significação e interpretação e. 2) coincidem, em parte, com os traços correspondentes das metáforas, pois algo num símbolo não corresponde a uma metáfora e, em virtude deste facto, resiste à qualquer transcrição linguística, semântica ou lógica.

acontecer em um lugar (espaço-tempo) e estado (*Stimmung*) específico e projetar-se para um futuro, mesmo que ainda incerto.

E, insisto, justamente por não possuir uma voz própria, como o gato ou pássaro, que o ser humano se lança em busca de sua voz (mesmo imprópria), inclusive uma “voz musical”, que pode acontecer como canto, ou como melodia instrumental, em uma parceria, onde transfere para o corpo ou instrumento – seja a própria garganta, um tambor seja uma flauta – suas intenções discursivo-musicais: o “elevar” ou “abaixar” do som, as ligaduras e *staccati*, os afretamentos e *rallentandi*, os alongamentos e encurtamentos rítmicos, as pausas curtas ou longas... portanto, em “articulações” interiorizadas e racionalizadas em anos de estudos musicais (um *Logos* musical) e transferidas para os gestos corporais, aliados à fisicidade de um corpo que “fala”, pois intencional, e que soa em consonância com a mente que projeta, o músico antecipa e escolhe em uma gama de possibilidades “expressivas” e dentro de possíveis códigos pertencentes a sistemas de elaboração prévia (como o modalismo, o tonalismo, o serialismo, ou poéticas, como concretismo, o aleatorismo, por exemplo) modos de fazer (portanto, uma racionalidade) desvelado em um modo de ser, uma *Stimmung*, ou “tonalidade emotiva”.

Será justamente por não fazer sentido (de um ponto de vista semântico), por não se referir (diretamente) a algo fora de si, que poderá, ao expressar a si mesmo, abrir um “espaço” e sugerir o que ainda não foi dito, abrindo-se para uma polissemia “fantasiosa” (possibilitando “o” mundo da fantasia), sem deixar de referir-se a si mesma e ao jogo das movimentações acústicas articuladas em um *Logos* musical. Assim sendo, a transcendência da linguagem (quando ela se refere a si mesma) também na música, justamente por que “nulifica”, por “não-ser” (CAMARGO, 2013 p. 247) e, portanto, deixar de apontar para algo específico fora de “si” pode deixar de ser “palavra de ordem” (GOMES, 2003) e abrir-se para significados outros, para uma possível liberdade da linguagem, ou para uma polissemia, muitas vezes, fantástica e produzida por faculdades associativas (PIANA, 2001).

3. Música e comunicabilidade

O contexto da música são muitos, provavelmente infinitos. Música assemelha-se ao mito, anima rituais religiosos e facilita o movimento e a dança. É um agente em drama musical e atua como um catalisador se não como um protagonista em um filme e outras formas de narrativa visual. (AGAWU, 2008, p. 15).

Evidentemente que um “mero” som ouvido ao acaso pode nos chamar a atenção e aí já pode haver um princípio de comunicabilidade:

podemos identificar ou não o som em questão como um freio brusco de um carro, ou de animal (cachorro, gato...) no meio da noite, ou ainda um som indiferenciado no meio da madrugada que nos intriga. Porém, a música não “é” um “mero” som, se entendermos o adjetivo “mero” como sem distinção ou ainda sem importância (HOUAISS, 2001). A música, na verdade, e como vimos discutindo, trata-se de som, ou sons, os quais foram submetidos a um (certo) grau de elaboração. Portanto, mesmo em se tratando de música que incorpora o “acaso” (como o caso da música aleatória ou a livre improvisação), este, deve fazer parte de uma concepção prévia, um acordo, em que a própria casualidade, ou aleatoriedade, seja incorporada por uma poética, portanto, uma construção sócio-musical, uma elaboração. Desse modo,

[...] qualquer música é por si só um fenômeno comunicativo. Logo possui um sistema de elaboração que surge numa relação ontológica com a condição humana local e suas formas de representação de valores. [E] o conteúdo musical e sua estrutura de discurso se entrelaçam com a sociedade e seus processos de criação e recepção (MACHADO NETO, 2013, p. 137).

Logo, todo e qualquer questionamento sobre a “linguagem” musical deve partir, portanto, do caráter convencional – portanto sociocultural, também ético – em que o objeto musical foi estruturado (ou expressado) e no contexto em que a obra foi produzida, nos sujeitos sociais implicados historicamente em sua criação: seres humanos que, não obstante a “certa” distância geográfica e/ou temporal, têm rosto, pertencem a grupos sociais, vivem ou viveram em épocas e locais específicos e elaboram seus modos de representar os sons em “sons” articulados: um pacto social-musical!

Logo, os gêneros musicais – sinfonia, ópera, canção, choro, *rap*, baião, *funk*, a música aleatória ou a livre improvisação, etc. – são construções estilístico-formais convencionalmente compartilhadas por grupos sociais muitas vezes amplos e outras vezes mais restritos. Esses modos de fazer-escutar são produzidos coletivamente e historicamente forjados em celebrações, lutas, conquistas, pesquisas, resistências e até mesmo em imposições efetuadas por culturas hegemônicas, às vezes registrados em meios mecânicos ou digitais, ou representados em papéis. Desse modo, um estilo, uma maneira de combinar individual ou coletivamente modos de fazer-escutar nada mais é do que um “uso” específico de um determinado código musical praticado por um grupo social ou grupos sociais, bem como um gênero, seja um samba seja uma ária da capô (que trás consigo suas convenções), “acontecerá” (no espaço-tempo,

em uma instância), também como discurso e relacionar-se-á “ao seu locutor [músico] ao mesmo tempo em que se refere ao mundo” (RICOUER, 2013, p. 37), onde participam não somente os profissionais treinados na produção do objeto musical, mas toda uma recepção (mais ou menos) social e culturalmente “educada”, ou “formada” ou “conformada”, para um evento sonoro específico.

Dentro desse contexto, entre os séculos XVI e XVIII, ao aproximar certos modos de organização sonora a figuras retórico-musicais e a própria organização discursiva de uma obra (*introitus, dispositio*, etc.), só se fez confirmar o potencial polissêmico da música. Também o surgimento do conceito de “música poética” nos tratados do *cinquecento*, e a figura do músico-poeta, nessa mesma época, foram uma aposta numa relação entre música e seu potencial de significação, mesmo que associativa.

Não podemos nos furtar de discorrer, mesmo que minimamente, sobre a questão da afinação e do temperamento. Justamente porque a obra musical ao ser tocada pelas mãos humanas distancia-se da natureza, que, durante milênios e até os dias de hoje, a questão da afinação e do temperamento constitui uma das mais longevas discussões, remontando, no caso da música ocidental, ao tempo de Pitágoras. E essa dimensão é um dos pontos-chave que abre a possibilidade para a elaboração de sistemas, sobretudo, melódico-harmônicos bem como orienta a construção de instrumentos: assim como não há língua (*langue*) sem sistema, não há música sem sistema (RICOUER, 2013).

Por mais que entendamos o sistema, ou os sistemas, como possibilidades, construções histórico-sociais, e não como estruturas fixas, eternizantes ou atemporais, será pela “incorporação” de um ou mais sistemas de organização discursivo-musical que também nos expressaremos na arte dos sons. E, ao optarmos por um sistema ou poética, estamos adentrando a certas possibilidades de organização sonora e deixando de fora outras. Logo, produzindo sentido sonoro, sentido musical e, conseqüentemente, sentidos históricos e socioculturais.

Mas, como defendido por Paul Ricoeur, o sistema, de fato, só existe de modo virtual e seria “o discurso” o próprio “evento da linguagem” (2013, p. 21). Assim, diz ele: “de fato o sistema não existe. Tem apenas uma existência virtual” (*Ibidem*, p. 21-22). Existe à maneira que o incorporamos e o assumimos como “nossa” possibilidade de expressão, atualizando-o no discurso (também musical) e proporcionando-lhe uma “genuína” existência e, por consequência, atualizando o código a cada performance (*Id.*).

Em determinada medida, assim como nós somos linguagem, esta que nos possibilita a construção do código e, portanto, da língua, somos também o modalismo, a tonalidade ou o serialismo à medida que compomos e/ou ouvimos obras musicais compostas nesses sistemas de representação e que, assim como a linguagem, nos transcende, pois, está antes, durante e posterior à nossa intervenção discursiva. Nesse sentido, “nos deixamos tocar”, abrimo-nos, interiorizamos e habitamos um agrupamento sonoro, tornando-nos a música que não está simplesmente fora de mim, mas também comigo, “em” mim, e acontece como um “evento”.

Portanto, ao me dispor, ou me abrir para a música, na linguagem musical e aceitando uma *langue* musical (um sistema de organização sonora), sou a voz ou instrumento que ressoa e revela-se e, ao mesmo tempo, revela-me e acontece em um tempo, e em um local e em uma disposição afetiva, portanto, em uma *Stimmung*. E, ao “ser”, ou lançar-me em um modo de ser, em um *ethos*, logo, uma ética e em determinado local, tempo, e em um evento compartilhado, também acontece historicamente, comprometido e, conseqüentemente, em uma temporalidade. Nesse sentido, a linguagem, e em nosso caso a linguagem musical, tornando-se “música” humana, revela-se ou desvela-se como história, incluindo-me neste evento!

Dentro dessa linha de discussão, a articulação rítmica, ao dispor os sons dentro de uma realidade temporal, confere à música uma característica que muito a aproxima da fala (Cf. AGAMBEN, 2012, p. 155-166). A partir do ritmo, a música se mostrará não só como temporalidade, mas também como estrutura, dispondo seu discurso, seu *logos et ratio*, em sonoridades formalmente articuladas e perceptíveis, presentificando-se.

A estrutura rítmica da música participa, então, de uma dupla formalização: seja como “a estrutura elementar”, o *quantum* mínimo, do objeto sonoro, seja como “o que faz que o conjunto seja aquilo que é (isto é, algo mais do que a soma de suas partes), em outras palavras, a sua estrutura própria” (AGAMBEN, 2012, p. 157). Ritmo é “fluir”, “correr”, como uma “dimensão temporal” (*Ibidem*, p. 161). E, ao adentrar a dimensão rítmico-temporal da música, e “embarcamos” em seu fluxo, ou sua “onda”, experimentamos a temporalidade de modo interno à sua organização discursiva (*logos, ratio*) e externo, como seres que nos abrimos a “uma” outra dimensão. Desse modo, Agamben esclarece que

[...] o ritmo [...] parece introduzir nesse eterno fluxo uma dilaceração e uma parada. Assim, em uma obra musical, ainda que ela seja de algum modo no tempo, percebemos o ritmo como algo que se subtrai à fuga incessante do instante e aparece quase como a presença do atemporal no tempo. [...] Nós somos como que detidos, parados diante de algo, mas esse ser detido é também um

ser-fora, uma *ek-stasis* em uma dimensão mais original (*Ibidem*, 162).

E, na seqüência, ao aproximar a dimensão rítmica do conceito de *epokhé*, o autor destaca:

O verbo *epékho*, do qual a palavra deriva, tem, de fato, um sentido duplo: ele significa tanto “detenho”, “suspendo”, quanto “estendo, apresento, ofereço”. Se considerarmos o que dissemos há pouco sobre o ritmo, que desvela uma dimensão mais original do tempo e simultaneamente a oculta na fuga unidimensional dos instantes, talvez nós possamos traduzir – com violência apenas aparente – *épokhé* por ritmo, e dizer: ritmo é *épokhé*, dom, reserva. Mas o verbo *epéko* tem em grego também um terceiro significado, que reúne em si os outros dois: *sou*, no sentido de “estou presente, domino, mantenho” (*Id.*).

Ao acontecer em sua *epokhé*, a obra musical tem a possibilidade de “retirar” o ser humano de sua interioridade solipsista, lançando-o para fora de si mesmo, no aberto do mundo, mas não anulando-o, e sim “dispondo”-o ou “mantendo”-o no encontro com outros, em uma comunhão social. Desse modo,

[...] aquilo que o homem corre o risco de perder com a obra de arte não é, de fato, simplesmente um bem cultural, por mais precioso que seja, nem mesmo a expressão privilegiada da sua energia criadora: mas é o espaço mesmo do seu mundo (*Ibidem* 166).

A música, neste entendimento, é linguagem não porque faz referência direta às coisas fora de si, mas porque, ao acontecer e nos acolher em sua transcendentalidade, em sua *epokhé*, “oferece-se” e se “abre”, e ao mesmo tempo nos “detém” e nos “mantém”, pelo menos para aqueles que se “dispõem” à sua escuta (interna-externa). Ela nos abre a possibilidade de que ocorra um diálogo, não só entre obra e ser humano, mas também entre aqueles que participam em seu evento, abrindo um possível espaço para o encontro (mundos), possibilitando toda fantasia e polissemia (mesmo que) associativa: pois, não podemos abdicar da linguagem, nem quando nos calamos ou quando o sentido ainda não aconteceu como voz, ou como música.

4. A “ideia” de performance

A performance é o ato de presença no mundo e em si mesma (ZUMTHOR, 2004)

A questão da performance, nos dias atuais, constitui-se como um dos pontos-chave da linguagem e, evidentemente, da linguagem musical. E, como destacou Paul Ricoeur (2013, p. 21), em concordância com nossas discussões, “o discurso é o evento da linguagem”. E será no evento, em sua instância temporalizadora, que a linguagem atualizará, ainda em concordância com Ricoeur, seu sistema. Assim, será no ato da fala, na elocução, em uma enunciação, portanto, que a linguagem como evento terá uma “instância” de acontecimento, atualizando-se na performance (*Ibidem*, p. 25). Desta forma, ainda nas palavras de Paul Ricoeur, “se todo discurso se actualiza como um evento, todo o discurso é compreendido como significação” (*Id.*) e associado a uma troca, um diálogo, proporcionado pelo evento da performance. É, então, por crer na dialogicidade do evento da linguagem, que o autor considera o ato comunicacional como um “enigma” ou um “milagre”:

Para os linguistas, a comunicação é um facto e mesmo até o facto mais óbvio. As pessoas, efectivamente, falam umas às outras. Mas para uma investigação existencial, a comunicação é um enigma e até mesmo um milagre. Por quê? Porque o estar junto, enquanto condição existencial da possibilidade de qualquer estrutura dialógica do discurso surge como um modo de ultrapassar ou de superar a solidão fundamental de cada ser humano (*Ibidem*, p. 29-30).

Será, em nosso entender, a partir de uma maior ou menor abertura ao evento da linguagem, lançando-nos mais ou menos na experiência existencial desse acontecimento, que poderemos participar de um modo mais ou menos comprometidos e deixarmos-nos “contaminar” pelo “milagre” do evento da linguagem ou da obra de arte musical, afinados em um “diapásão” – tanto interior como exterior –, articulando nossa subjetividade ao acontecimento social no exterior, portanto, também, objetivamente.

É deste ponto de vista que concebemos a performance musical. Ou seja, o que está em jogo é que a “ideia de performance” está absolutamente ligada ao nosso corpo e seu modo de interagir com a mente: a voz que declama ou canta, o “gesto” corporal expressivo do instrumentista, os olhares cúmplices trocados entre a partitura, o instrumento ou companheiros de atuação e o público.

De qualquer modo, tanto em uma recitação como em um canto, ou em uma execução instrumental, está presente uma formação anterior – uma experiência prévia – que nos antecede e que é atualizada na performance. Deste modo, recitar Shakespeare em inglês ou cantar uma *air* de John Dowland, um poema de Manuel Bandeira ou baião de Luiz

Gonzaga, requerem um preparo e uma formação pregressa e que traz consigo modos de articulação vocal, gestual, exteriorização de estados emotivos e que se ligam ao que venho denominando “paradigma interpretativo”, ou modelos compartilhados de interpretação musical, como certas concepções da música “antiga”, concepções de música romântica, bem como convenções sonoras do choro ou do jazz, entre outras (Cf. LIMA, 2014, 2016). Assim, em uma leitura silenciosa ou no estudo individual de uma obra musical, há antecipações que orientam o evento: uma (pré) poética da performance, ou uma pré-compreensão antecipativa⁷⁶.

Porém, a performance será sempre evento único, singular, “oral (instrumental) e gestual” (ZUMTHOR, 2014, p. 41) onde, ator, cantor, instrumentista e público se inserem em um processo complexo de significação em local e momento específicos.

Além disso, as intenções expressivas ou até mesmo uma busca de “neutralidade” no que diz respeito aos conteúdos emocionais do som musical, são recebidos como parte da performance e como potência para a criação de significados, mesmo que almejemos o “puro” som que expresse a si mesmo em um “jogo” sonoro de alturas, durações, espacialidades e timbres, numa espécie de celebração lúdico-auditiva autorreferencial (GADAMER, 2010, p. 163) e que nos toque a partir de uma “simples” percepção distraída. Porém, mesmo a obra mais “neutra” traz consigo a marca humana, e esta, como vimos discutindo, é humana e histórica porque acontece como linguagem, como uma instância privilegiada na produção e no compartilhar de sentidos, projetando-se temporalmente, como memória e antecipação, mas também como antevisão e projeção, no mundo da vida.

5. Música e "*Stimmung*"

Giorgio Agamben, em seu texto *Voçação e voz* inserido no livro *A potência do Pensamento* (2015, p. 72), em uma tentativa de pensar a linguagem, assim a descreve:

A palavra *Stimmung*, como é evidente por sua proximidade com *Stimme*, voz, pertence originalmente à esfera acústico-musical. Ela está ligada semanticamente a palavras como as latinas *concentus* e *temperamentum* e a grega *harmonia*, e em sua origem significa entonação, acorde, harmonia. A partir desse significado musical se desenvolve, sem jamais perder completamente o contato com o sentido originário, o significado de “estado de espírito”. Trata-se assim de uma palavra cujo significado se deslocou, ao longo do

⁷⁶ A fim de ampliar a discussão sobre a questão da “compreensão” e da “pré-compreensão” e do “preconito”, consultar HEIDEGGER, 1993, p. 184-226; GADAMER, 2004, tópico 2.1.2.

tempo, da esfera acústico-musical – a que estava ligado por sua proximidade com a voz – para a esfera psicológica.

Para Agamben, o ser humano só se realiza, no sentido existencial, quando se abre ao mundo (no “aí”), em um local (instância) e em algum momento (tempo); e acontece no entremeio, no limiar, melhor dizendo, no limite entre ambos: ser humano e mundo, e sempre “emotivamente orientado” (2015, p. 73). Ou seja, o ser humano, nessa visão, é inseparável de sua tonalidade emotiva, portanto de seu “*temperamento*”. E o próprio encontro entre mundo (o exterior, o “aí”) e o ser humano dá-se em uma fusão de horizontes, como citado anteriormente, e que pode ser, como muitas vezes o é, conflituoso ou dissonante. Assim, na excelente síntese efetuada por Girogio Agamben (*id.*), por ter um lugar no mundo, ou seja, na linguagem, o ser humano pode experimentar os “sentidos” como “afetos” e “ter sensibilidade” para aquilo que se manifesta na afeição.

E como a *Stimmung*, a tonalidade emotiva tem uma proximidade com o *Stimme*, a voz, esta “situa-se, em relação ao estilo vocal” (AGAMBEN, 2006, p. 53), portanto, o modo como profere, como vocaliza, transferindo para a elocução discursiva através da articulação vocal (*flatus vocis*) suas intenções sonoras e afetivas, o *pathos*. Mas, se por um lado há uma relação como o universo “afetivo”, por outro, a dimensão articulada da voz, elaborada e esmeradamente construída, portanto uma *ars*, confere-lhe uma relação com o *logos* através da construção discursiva. Desta forma, o racional e o sensível, pelo menos na origem da linguagem, nascem immanados: é deste ponto de vista que concebemos o discurso musical.

A linguagem musical, ou a “voz” musical, mesmo “carecendo” de uma dimensão (puramente) semântica, também se caracteriza como um evento ligado àquele que canta ou toca, conferindo-lhe uma “tonalidade emotiva” (*Stimmung*). Assim, os sons, como no *flatus vocis*, também devem ser articulados no tempo, ritmicamente, conferindo à música uma elaboração racionalizada (*logos, ars*). E mesmo em se tratando de música para um alaúde ou cavaquinho, instrumentos que não dependem do “sopro” para que ganhem “vida”, a articulação rítmica dos sons aliada ao gestual dos dedos e dos braços, da cabeça e da coluna que arqueia em gestos expressivos, e da própria respiração que, em sincronia com os recortes das frases musicais, demonstra que o músico está na música, na linguagem musical que o transcende, como o orador está na linguagem, articulando na performance, no evento musical, “discurso” e “sistema”, portanto, *pathos* e *logos*. E como a linguagem, e em nosso caso a linguagem musical, é um modo de ser-estar no mundo, inclusive um modo afetivo, falar, cantar ou tocar, constitui-se,

por seu turno, em uma ética (*ethos*), um modo de se relacionar publicamente.

Mas, a instância da linguagem é, também, o lugar onde falta a voz. Neste caso, o calar, portanto, o silêncio é, também, o local fundamental da produção da música. Pois, antes da fala, mas já amparado pela linguagem, é preciso escutar o pensamento.

E em um dos sentidos, o verbo “pensar” aproxima-se de *pendere*, “estar suspenso”:

O que é que está em suspenso, o que é que pende no pensamento? Pensar, na linguagem, nós o podemos apenas porque a linguagem é e não é a nossa voz. Existe uma pendência, uma questão não resolvida na linguagem: se esta é ou não a nossa voz, como o zurro é a voz do asno e o rechino é a voz das cigarras. Por isso não podemos, falando, deixar de pensar, de manter em suspenso as palavras. O pensamento é a pendência da voz na linguagem (AGAMBEN, 2006, p. 145).

Nesse sentido, ao nos abirmos à escuta do “puro som” musical – da flauta ou do violino, do assobio do passante que entoia uma sequência de notas desconhecida e ouvida ao acaso – e apesar de sua assematicidade, ou de sua não referencialidade, ao demorarmos-nos na escuta, somos alçados em um estado de suspensão: talvez advenha em nossa mente memórias de tempos passados, ou nos reportemos para um futuro promissor, ou nada advenha, e permaneçamos em uma sonoridade abstrata, no puro som: o jogo de pertencer que se encerra em si mesmo, sem nenhuma finalidade (GADAMER, 2010, 163), como crianças, infantes (AGAMBEN, 2005), ainda sem palavras, mas pairando, presos na articulação “rítmico-melódico-tímbrico-discursivo”, suspensos, em um momento tenso, no “limite” ou no “limiar” de possibilidades sonoras inimagináveis.

Então, desse silêncio, advém também a linguagem musical. Pois, mesmo não falando das coisas, como a voz ao recuperar sua fala e negar o que não foi dito, ao sermos chamados, ou “in-vocados”, pelos sons, pairamos em uma *Stimmung* musical, em um *ethos*, afinados em um diapasão interior-exterior. De outro modo, ao perdermos a música ou a afinação, logo uma *Stimmung*, nos tornamos não musicais, sem vocação (chamado), sem linguagem (AGAMBEN, 1985, p. 87), logo sem escuta interna e externa. Portanto, na suspensão do sentido, no limite ou limiar, onde falta a palavra e onde quebra a métrica (o *enjambement*⁷⁷), onde a

⁷⁷ O *enjambement*, do ponto de vista que vimos discutindo, seria uma espécie de cesura, uma quebra métrica no verso metido e que, ao ocorrer e interromper o fluxo do ritmo do verso suscita ou instiga o pensamento a se rearticular tanto na questão métrica quanto semântica. Para Girolamo Agamben (1985, p. 30-35), é justamente

linguagem ainda não se vocalizou e som não se tornou música... Será/É no silêncio, portanto, que buscamos, Tateando, articular os sons ainda não desvelados, esta a “instância” do poético, ou a possibilidade de toda linguagem. É esta, também, a “instância” da música que, ao referir-se antes de tudo a si mesma em sua vocação acústica, nos abre a possibilidade de buscarmos “um” sentido, mesmo que ainda não formulado, ou até mesmo experimentarmos uma “demora” no silêncio, no (ainda) não sentido.

Considerações finais

O que une os homens entre si não é nem a natureza, nem uma voz divina, nem a comum situação de prisioneiros na linguagem significativa, mas a visão da própria linguagem e, por conseguinte, a experiência de seus limites, de seu fim. (AGAMBEN, 2015)

Conforme tentamos defender nas linhas acima, e já respondendo as questões que foram colocadas na introdução, o ser humano é humano porque habita a linguagem. E mais, ele é humano e histórico, porque toda linguagem – até aquela que denominamos musical – acontece em uma instância, em um local e momento específicos, e articulada por um ou mais sujeitos, em um discurso, e ligada, nesse sentido, a um ato elocutivo, a uma ação, e atualizada em uma performance. Este evento, por sua vez, não prescinde dos sujeitos sociais que atuam como sujeitos da performance e trazem consigo seus compromissos e formações progressivas e participam como construtores na/da linguagem.

Com o “discurso dos sons”, ou com a música, parece ocorrer coisa semelhante, não obstante seu caráter não semântico e não representativo, como também enfatizamos nesse escrito, pois o som musical também é sistema, discurso, performance e nos envolve, instituindo mundos possíveis. Sendo assim, também acontece como evento histórico, em local e tempo determinados e fundando possibilidades de significação socioculturais e, evidentemente, a possibilidade de se estabilizar em gêneros musicais, como um madrigal de Claudio Monteverdi ou o baião de Luiz Gonzaga.

Ao negar o vazio (a morte) e conseqüentemente buscar o sentido através da negação do silêncio, o ser humano se lança em busca de sua voz, produzindo a linguagem, fundando mundos e produzindo sua própria morada, mesmo em uma dimensão, para muitos, abstrata, ou em uma poética *non sense*. Pois, somente a partir de uma abertura para escuta, onde

nesse momento, na quebra métrica, no *enjambement*, que pode advir à mente o pensamento poético.

a linguagem, também linguagem musical se (nos) revela e ao mesmo tempo revela a história humana, ou se quisermos, história da música. De qualquer modo, a possibilidade de um acordo e a construção de sentidos estarão sempre latentes no “limiar” entre silêncio e som: a morada do poético.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *A potência do pensamento: ensaios e conferências*. Trad. António Guerreiro; Revisão: Cláudia Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AGAMBEN, Giorgio. *A linguagem e a morte: um seminário sobre o lugar da negatividade*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

_____. *O homem sem conteúdo*. Trad. António Guerreiro; Revisão: Cláudia Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. *Ideia de prosa*. Trad. E prefácio João Barrento. Portugal: Ed. Cotovia, 1985.

CAMARGO, Sarah Valle. A negatividade da linguagem e a voz em Girogio Abamben. In *Cadernos de Letras da UFF*, Rio de Janeiro: n. 46, p. 243-261, 2013.

DAMÁSIO, Antônio. *O mistério da consciência*. Trad. Laura Teixeira Motta; Ver. Luiz Henrique M. Castro. 2ª. Ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

DIB, Márcia. *Música árabe: expressividade e sutileza*. São Paulo: Ed. do Autor, 2013.

GADAMER, Hans-George. *Hermenêutica da obra de arte*. Seleção e tradução: Marco Antonio Casanova. São Paulo: WMF Martins Fintes, 2010.

GADAMER, Hans-George. *Verdade e método I*. Trad. Flávio Paulo Meurer; Nova revisão de Enio Paulo Giachini. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004. 6ª. ed. 2 Vol.

GOMES, Mayra Rodrigues. Palavra de ordem/dispositivo disciplinar. In *Galáxia*, n. 5, Abril, 2003.

GUADORF, Georges. *La palabra*. Buenos Aires: Ediciones Galatea Nueva Vision, 1957.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Org. e revisão técnica: Arthur Ituassi; Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução Márcia Sá Cavalcante-Schuback. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2015.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Tradução Márcia Sá Cavalcante-Schuback. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1993.

LIMA, Edilson V.. A modinha e o lundu: história, discurso e execução. In: ROCHA, Edite (Org.). *O Cravo na Atualidade: ensino, repertórios e práticas*. Belo Horizonte: Selo Minas de Som. - Escola de Música da UFMG, 2016.

LIMA, Edilson V.. *A consciência do conceito de paradigma como parâmetro para a produção de conhecimento em música*. Disponível em

<<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2141>>. Acesso em: 06/06/2017.

MACHADO NETO, Diósnio. Inércia, inocência ou negação? A linguagem musical como desafio epistemológico da musicologia histórica brasileira. In GÁRCIA, Tânia da Costa & TOMÁS, Lua. *Música e política: um olhar transdisciplinar*. São Paulo: Alameda, 2013.

PIANA, Giovanni. *A filosofia da música*. Tradução: Antonio Angonese. Bauru, SP; EDUSC, 2001.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Portugal. Ed. 70, 2013.

CARVALHO, Maio Vieira de. *Razão e sensibilidade na comunicação musical*. Lisboa: Antropos, 1999.

_____. Razão e sentimento na comunicação musical. In *Revista Portuguesa de Psicanálise*. Vol.9. Lisboa, 1990.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

∞ “TAMBORES DE MINAS” EM TOQUES INTERDISCIPLINARES ∞

Virgínia Buarque¹

Introdução

“Era um, era dois, era cem / Mil tambores e as vozes do além”⁷⁸

Em 1997, Milton Nascimento protagonizou o espetáculo musical *Tambores de Minas*⁷⁹, o qual foi gravado em CD pela WEA Music e disponibilizado para venda em 1998, quando a *turnê* ainda circulava pelo país. Posteriormente, foi produzido um DVD a partir de um especial veiculado pelo canal Multishow, o qual foi lançado pela Warner em 2003⁸⁰. *Tambores de Minas* foi efusivamente aclamado por público e crítica, a exemplo artigo de Lena Frias, relativo à estreia do *show* no Rio de Janeiro:

Os tambores exprimem o coração da terra. O gemido do cio. O ronco das águas internas, dos seres aprisionados nas cavernas e subsolos da vida, o canto anhangá das furnas, dos bichos encafuados em tocas, o arquejar dolorido do pensamento, o rugido dos deuses do fundo, o surdo latejar do sangue nas entranhas, o palpitar do ferro, das gemas que subjazem nas montanhas magnéticas de Minas Gerais, o ritmo pélvico do ato de amor, o pulsar do feto descendo à luz. O Nascimento de Milton nos tambores de Minas, leito de paixão do artista e onde ele se refaz (FRIAS, 1997).

Efetivamente, a realização desse espetáculo foi uma resposta de Milton aos comentários que o apresentavam como extremamente doente ao final de 1996⁸¹, como relatou o produtor artístico de *Tambores de Minas*,

¹ Doutora em História (UFRJ) e Pós-doutora em Ciências Religiosas (Université Laval) e em Teologia (FAJE). Professora do Departamento de Música da Universidade Federal de Ouro Preto.

⁷⁸ Os subtítulos deste capítulo foram extraídos da música *Os Tambores de Minas*, de Milton Nascimento e Márcio Borges.

⁷⁹ O repertório do espetáculo, composto por 25 canções, está indicado na bibliografia.

⁸⁰ A edição do CD (com 17 músicas) e do DVD (com 23 músicas) implicou em uma seleção das canções do espetáculo. Do CD foram retiradas *Saudades dos aviões da Panair, Ponta de Areia, A Sede do peixe, Para Lennon e McCartney, Queremos Deus, Louva-a-Deus, Redescobrir e Canção da América*. Do DVD foram cortadas *Calix Bento* (presente no CD) e *Saudade dos aviões da Panair*.

⁸¹ Cf. *Milton Nascimento e o diabetes*. 25 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.diabeticool.com/milton-nascimento-e-o-diabetes/>>. Acesso em: 26 fev. 2017: “Em 1996, Milton contou, pela televisão, que estava com diabetes. Ele nunca foi de dar entrevistas ou conversar muito com a mídia, mas precisou dar este anúncio porque, à época, sua saúde estava bem fragilizada. Chegou a pesar apenas 38

Gabriel Vilela: “Conversei muito com Milton sobre o que ele viveu neste último ano, sobre o atestado de óbito que colaram nele, e ele resolveu purgar isso de uma maneira nobre. Daí parte da peça ser calcada na procissão de Corpus Christi, a celebração da ascensão de Cristo aos céus” (ALMEIDA, 1997). Em paralelo, após ter passado vários meses no exterior⁸², “foi me dando uma saudade grande do Brasil”, descreveu o próprio Milton: “Me deu vontade de fazer *shows* pelo país e de pegar na lembrança coisas de Minas” (NASCIMENTO, 1997).

Essa escolha “pelas coisas de Minas”, por sua vez, revelou uma especial atração de Milton pela vibração dos tambores aí tocados. Assim, paulatinamente, diluía-se a imagem correntemente difundida de uma “terra das Gerais” associada apenas à “melodia e [ã]s igrejas. Pensava-se que tambores eram exclusividade da Bahia e Rio” (BARROS, 1997). À procura de uma efetiva singularidade histórico-cultural de Minas,

Milton Nascimento e Gabriel Villela [...] [foram] busca[r] no batuque primitivo, reproduzido nas ruas das Alterosas desde tempos imemoriais, a motivação para, em dois atos e vinte canções, penetrar no imaginário popular da terra em que foram forjados. Pontuado pelas batidas secas de ritmos como o congo dos Congados, os Reisados, o catopê de Montes Claros, ou o cateretê dos barraqueiros do Rio Pirapora, [...] *Tambores de Minas* evoca as festas populares religiosas que celebram o ciclo de nascimento, vida, morte e ressurreição de Jesus Cristo (*Turnê Tambores de Minas*, 2000).

Cabe observar que, ao focar a musicalidade mineira através dos tambores, Milton procedeu, ainda que indiretamente, a uma reinterpretação da questão identitária regionalista, associando-a tanto a violências sócio-simbólicas (de desqualificações e silenciamentos), quanto a potenciais reinvenções criativas num cenário cada vez mais urbano e passado pela

quilos. Muita gente disse, então, que Milton tinha AIDS. Mas não era nada disso; era simplesmente diabetes tipo 2 diagnosticada tardiamente e mal cuidada, que levou a anorexia, embolia pulmonar, amiotrofia... Mas nada disso abalou o músico. Dando a volta por cima, Milton Nascimento alterou sua dieta e passou a utilizar diariamente a insulina para corrigir a glicemia. Com isso, pôde voltar aos palcos, ganhar prêmios prestigiosos e nos encantar com sua voz, instrumento poderoso e único que é um dos grandes orgulhos do país”.

⁸² Trata-se do período em que Milton acompanhou a edição do LP *Angelus*, com repertório do *show* de mesmo nome, estreado no Brasil em dezembro de 1993: “O *Angelus* começou a ser gravado em uma fazenda em Esmeraldas, lá dentro de Minas Gerais, e acabou em Nova York, passando por Pittsburg e Los Angeles. Tinha gente de todo o tipo de música ali, do pessoal do jazz ao James Taylor e o Jon Anderson. E tinha uma pessoa que eu queria de qualquer maneira que gravasse nesse disco, que era o Peter Gabriel. Sempre achei a música dele muito forte e tem muito a ver comigo. Ele estava na África e foi aos Estados Unidos especialmente para gravar comigo” (MAIOR, 2008).

globalização cultural, tecnológica e de mercado. Dessa forma, em afinidade à perspectiva adotada pela historiadora Maria Amélia Garcia de Alencar, a concepção de regionalismo pode ser entendida como “aquela que, ancorada em raízes tradicionais, busca ser *moderna*, ou seja, dialogar com as correntes culturais de seu tempo, para tanto atualizando temáticas e formas de criação e interpretação musicais” (ALENCAR, 2004, p. 12)⁸³. Logo, a escolha feita por Milton de apresentar Minas através de seus tambores não foi casual, como pode ser percebido no diálogo por ele travado com Gilberto Gil, no documentário *A Sede do Peixe*⁸⁴:

Milton - O pessoal de folia de reis, de reisado, essas coisas todas, tava com medo porque os jovens tavam com vergonha de tocar aquilo. Que queriam tocar era o que aparecia na televisão.
Gilberto Gil - A música urbana.
Milton - E. E eu acho que pelo menos uma coisa Minas me deve. Porque eu comecei a empurrar o pessoal a aparecer (*apud* PACHECO, 2014, p. 280).

Os desdobramentos da opção promovida por Milton mostraram-se bastante enriquecedores para a música brasileira, como analisa o jornalista Luis Nassif: “É esse elemento rítmico, africano, pré-samba, de congada ainda, que vai ser o grande impulsionador da MPB da década de 90, seja em sua faceta baiana do Olodum, dos mangues do Recife, ou dos tambores de Minas” (NASSIF, 2000).

Não obstante, lanço, neste capítulo, um questionamento parcialmente distinto ao espetáculo *Tambores de Minas*. Inspirada pela temática da mesa-redonda “Música e Interdisciplinaridade”, indago-me se a abordagem interdisciplinar, ao invés de vincular-se de maneira quase exclusiva a uma articulação entre problemáticas, conceitos e hipóteses de diferentes disciplinas e áreas de saber⁸⁵, não poderia também refletir sobre a condição dos sujeitos (autores, intérpretes, ouvintes, pesquisadores) envolvidos no processo de (re)criação/fruição/consumo musicais.

⁸³ A referência a esta tese foi promovida por Pacheco (2014).

⁸⁴ Documentário de Carolina Jabor e Lula Buarque de Hollanda. *Conspirações filmes/Tribo Produções/Nascimento Música/ HBO Brasil, 1997. Lançado em DVD em 2003.*

⁸⁵ Cf. Como explicitam Lovo, Mendes e Tybusch (2009), há diferentes significados atribuídos ao conceito de interdisciplinaridade. Para alguns estudiosos, trata-se da interrelação entre processos acadêmicos e práticos; outros destacam as trocas mútuas entre os saberes disciplinares. Dessa maneira, as recentes pesquisas de pós-graduação em âmbito interdisciplinar a têm geralmente considerado “como um processo, uma construção conjunta, onde diversas disciplinas e autores dialogam na percepção de um objeto de forma profunda, conectando as dimensões de espaço e tempo” (*Ibid.* p. 29).

Evidentemente, a investigação e a teorização acerca da linguagem e das práticas de composição e de performance musicais muito foram favorecidas pelo diálogo com a Filosofia e as Ciências Humanas⁸⁶. Mas considero que possamos transitar para além de tais fronteiras e, neste sentido, preferi deslocar a ênfase da reflexão deste capítulo do plano epistêmico (ou seja, da primazia ao conhecimento, entendido como um produto resultante de pesquisas) para o intersubjetivo-político (realçando a importância das pessoas, grupos e comunidades no fazer-significar-sentir esses saberes).

Tal transposição, por sua vez, requer o aporte de uma inteligibilidade peculiar, pautada numa

[...] racionalidade que não fragmenta o homem, que não hierarquiza seus sentidos, que não tem apenas desejo de evidência (pautado no olhar onividente), que não procura apenas o controle, mas que se arrisca pelos caminhos da vidência, que são aqueles abertos ao imprevisível e à imaginação (e neste caso, imaginação é também a capacidade de criar e recriar imagens ou de decifrá-las) (CUNHA, 2016, p. 70).

Simultaneamente, considero que tal interdisciplinaridade de contornos intersubjetivo-políticos porte a exigência de um ativo envolvimento do músico-docente-pesquisador com as alteridades socioculturais, com instâncias distintas do mundo universitário (e não raramente excluídas do ambiente acadêmico).

Permitamo-nos, portanto, escutar o convite lançado pelo próprio Milton, ao compor um espetáculo em que desejo e memória, luta social e transformação pessoal apresentam-se como indissociáveis. Se a fruição de um espetáculo, de uma música, é uma experiência única, que não pode ser retida ou reproduzida, mesmo pelo mais sofisticado aparato midiático⁸⁷, nós podemos, entretanto, pensar sobre ela e, conjuntamente, pensar sobre nós – o que muda em nossas vidas, em nossas relações com o outro, em nossa

⁸⁶ Cf. Said (1992, p. 17-18): “[...] em virtude de a autonomia da música em relação ao mundo social ter sido dada como óbvia por pelo menos um século, e em função também dos requisitos técnicos exigidos pelas análises musicais serem tão distintivos e severos, há uma suposta ou imputada autossuficiência musicológica que é agora muito menos justificável do que jamais o foi [...] o estudo da música pode ser mais, e não menos interessante, se a situarmos, por assim dizer, no cenário social e cultural”.

⁸⁷ Cf. Ricoeur (1996, p. 6): “A música inaugura em nós uma região onde vão poder ser figurados sentimentos inéditos e ser expresso o nosso ser afetado. [...] a música cria-nos um sentimento que não têm nome; estende o nosso espaço emocional, abre em nós uma região onde vão poder figurar sentimentos absolutamente inéditos. Quando escutamos tal música, entramos numa região da alma que não pode ser explorada de outra forma que não seja pela audição desta peça. Cada obra é autenticamente uma modalidade da alma, uma modulação da alma”.

inserção no espaço público, quando ouvimos ressoar, e quiçá tocamos ou dançamos juntos, os “tambores de Minas”?

I. “Morro velho, senzala, casa cheia/ Repinica, rebate, revolteia”

No início da década de 1990, Naná Vasconcelos⁸⁸ comentou com Milton Nascimento que circulava, no meio artístico, a ideia de que em Minas não havia mais tambor (DUARTE, 2006 *apud* PACHECO, 2014, p. 125). Por isso, quando cogitou realizar um espetáculo sobre as “coisas de Minas”, ele então encomendou uma pesquisa sobre batidas de tambores mineiros a seu percussionista Linc: “Meu baterista Lincoln Cheib é um grande pesquisador de sons de Minas e ficou encarregado de ‘transar’ os ritmos. Eu fui compor em cima do manancial de pesquisa que ele me deu. Foi fácil. Isso me deixou feliz” (NASCIMENTO, 1997)⁸⁹. Assim, no espetáculo, Milton evocou os festejos populares animados por caixas e tambores, os quais eram acionados no palco por jovens e adultos, também como maneira de afirmar a perenidade de uma tradição que atravessa gerações (PACHECO, 2014, p. 125-252).

Mas é possível reconhecer uma “batida” específica dos “tambores de Minas”? Estudioso das várias modalidades de musicalidade afrodescendente, o etnomusicólogo Paulo Dias identifica quatro polos referenciais:

[...] os Batuques, executados informalmente nos terreiros recônditos e voltados à celebração da memória das próprias comunidades; as Congadas, conjuntos rituais de dança e música ligados à tradição das Irmandades católicas Negras, os Candomblés, grupos organizados de culto às divindades afro-brasileiras; e o Samba Urbano, que se desenvolveu nas primeiras décadas do século XX a partir de uma confluência de tradições (DIAS, 1999, p. 41).

O autor também aglutina tais práticas musicais, com seus agentes culturais, em uma matriz identitária por ele denominada “Comunidades do

⁸⁸ Pseudônimo artístico de Juvenal de Holanda Vasconcelos, “dotado de curiosidade intensa, indo da música erudita do brasileiro Villa-Lobos ao roqueiro Jimi Hendrix, Naná aprendeu a tocar praticamente todos os instrumentos de percussão, embora nos anos 60 tenha se especializado no berimbau [...] Com raízes pernambucanas, Naná idealizou o projeto ABC das Artes Flor do Mangue, trabalho com crianças carentes” (Naná Vasconcelos, s. d.).

⁸⁹ Atuaram como instrumentistas do espetáculo: Kiko Continentino e Túlio Mourão, nos teclados; Lincoln Cheib, na bateria; Luís Alves, no contrabaixo; Nivaldo Ornelas, no sax e nas flautas; Robertinho Silva e Ronaldo Silva, na percussão (*Turnê Tambores de Minas*, 2000). Os tambores mineiros foram soados por Lincoln Cheib, Serginho Silva, Cléia Celestino, Clésio Celestino, Ednan Pereira, Maxwell Rodrigues, Renato Pereira, Rogério da Silva, Yuri Hunas e Leandro Aguiar (PACHECO, 2014, p. 125).

Tambor” (*Ibidem*, p. 42), cujo maior traço consiste em certo repertório de padrões rítmicos, que perduram “através do imenso território do Brasil e das Américas negras, criando laços simbólicos de parentesco com a África distante. Linhagens rítmicas que, mais resistentes ao tempo que qualquer palavra ou canto, atualizam-se a todo instante pelas mãos que tocam e pelos pés que dançam” (*Ibidem*, p. 43). Ora, a partir dos estudos realizados por Lincoln e seu irmão Ricardo Cheib, Milton ressaltou, em seu *show*, a proeminência histórico-cultural de dois grupos vinculados às Comunidades do Tambor, os Batuques e as Congadas, realçando, mediante um discurso cênico-musical, seu papel na trajetória histórica das lutas de resistência negra.

Os Batuques são uma manifestação da cultura banto, originária de Angola, do Congo e de Moçambique, cujos trabalhadores escravizados “[...] moveram, desde o século XVII, os engenhos de açúcar do Nordeste, no XVIII extraíram ouro e diamantes das Minas Gerais e no XIX plantaram e colheram no Sudeste o tão apreciado café [...]” (DIAS, 2001, p. 7). Com isso, os Batuques desdobraram-se em distintas configurações, a exemplo

[d]o Carimbó paraense; [d]o Tambor de Crioula do Maranhão, [d]o Zambê do Rio Grande do Norte e [d]o Samba de Aboio sergipano; em Minas, celebra-se o Candombe, no Vale do Paraíba paulista, mineiro e fluminense, o Jongo ou Caxambu; na região de Tietê, em São Paulo, dança-se o Batuque de Umbigada, entre muitas outras manifestações[...] (DIAS, 1999, p. 43).

Logo, os “tambores de Minas” não são só mineiros – eles ressoam também no interior de Goiás, “de São Paulo e mesmo de paisagens estrangeiras, como o Uruguai, lembrado no espetáculo pela música *Guardanapos de papel*” (PACHECO, 2014, p. 273).

Existentes desde o período colonial, os batuques (também denominados calundus ou sambas) eventualmente acarretavam uma situação de enfrentamento de etnias tradicionalmente rivais (por exemplo, congos e moçambiques), mas paulatinamente tais encontros tornaram-se espaços de “congraçamento multiétnico e, portanto, multicultural” (DIAS, 2001, p. 8-9). Assim, é possível demarcar algumas características comuns aos Batuques na atualidade:

[...] a reinterpretação rítmico-timbrística destes em instrumentos de modelo europeu; a afinação da voz pelo tambor; o estilo vocal em que se alternam frases curtas entre solo e coro (*responso curto*), ou em que o coro repete um refrão fixo, enquanto o solista evolui com certa liberdade. [...] No plano da dança, as formações coreográficas em roda valorizando a performance individual ou de um par ao centro [...] (*Ibidem*, p. 9).

E um dos traços mais recorrentes – capaz de provocar contraditórias reações de atração e estranhamento às camadas sociais elitizadas – é a “umbigada” (ou ao menos a menção a este gesto), “característico de danças de lúdico-amorosa banto-africanas (por vezes associadas às cerimônias de noivado, o *lembamento*)” (*Ibidem*, p. 10).

Mesmo com o deslocamento das populações negras para as cidades, essas danças conservaram seu caráter comunitário, bem como suas tênues fronteiras entre o sagrado e o profano (DIAS, 1999, p. 43). Dessa forma, nos batuques ou sambas de terreiro, “cuja existência em muitos casos é anterior à formação dos candomblés Congo-Angola” (DIAS, 2001, p. 11), intercambiavam-se manifestações de sensualidade e de devoção de matriz afro:

Jongueiros e candombeiros são capazes de perceber a presença das almas durante a realização da dança. Alguns afirmam ter aprendido os pontos que cantam na roda inspirados por espíritos de velhos jongueiros. No entanto, é bastante raro que ocorram transe de possessão” (*Ibidem*, p. 18).

Observe-se, aliás, que na Minas da atualidade, os Batuques perderam especialmente através do Jongo (dança de roda, geralmente promovida por ocasião do Treze de Maio e de festas do calendário católico, como as juninas e do Divino Espírito Santo).

A faceta profana dos Batuques foi empregada como argumento para costumeiras práticas de repressão policial, às quais podem ser remontadas ao período da América Portuguesa – alegando o risco à ordem pública, autoridades civis e judiciais interditavam reuniões “motivadas pela dança a que chamam batuque, que se não pode exercitar sem o concurso de bebidas e mulheres prostituídas” (MOURA⁹⁰, 1763 *apud* DIAS, 2001, p. 3).

Ao contrário dos Batuques, os Congos ou Congadas tiveram relativa aceitação por parte dos senhores, sendo considerados “diversão honesta”, bem como importante ocasião de catequese para os escravos. Consistiam em um cortejo musical e cênico realizado nas festas religiosas dos santos de devoção negra e mestiça (especialmente São Benedito, Nossa Senhora do Rosário, Santa Ifigênia), nas quais era celebrada também a presença, na América, de uma realeza Conga, representante das linhagens

⁹⁰ Caetano Miguel de Moura, juiz ordinário do Arraial de Minas do Paracatu.

nobres da África⁹¹. Em Minas, esses cortejos eram organizados por membros das Irmandades católicas de negros bantodescendentes, instituições que atuavam simultaneamente como espaços de culto e assistência social, assegurando aos escravos e forros alguma margem de legitimidade e atuação própria em meio a uma sociedade que os depreciava e explorava, além de constituírem-se em importante repositório de tradições.

As congadas de cortejo adquiriram variadas expressões regionais, como Maracatus, Taieiras, Catumbis, Moçambiques, Catopês, Vilões e Marujos, algumas das quais talvez possam ser remontadas às distintas etnias afro integrantes das Irmandades (*Ibidem*, p. 43-44). De forma particular, o espetáculo de Milton incorporou a tradição do

[...] catopê, manifestação típica mineira que inclui dança e toques, cabe[ndo] aos mais jovens manter o ritmo básico tradicional. O espaço de variação é reservado aos mais velhos, que conhecem os mistérios ancestrais e têm licença para *conversar* com os santos na linguagem tambor. No *show*, essa função de alta responsabilidade e espiritualidade cabe ao tambor-mestre Robertinho Silva, além de Ronaldo, filho de Robertinho, e Lincoln (FRIAS, 1997).

Na contemporaneidade, os Congados parecem experienciar um franco crescimento e diversificação de suas expressões, geralmente de forma autonomizada das antigas confrarias católicas⁹², embora parte desses grupos seja apoiada pelas recentes pastorais afro, instituídas após o Concílio Vaticano II (1962-1965)⁹³.

⁹¹ Desta forma, os termos “reinado” e “congado” reportam-se a experiências socioreligiosas muito similares, especialmente em Minas Gerais (Cf. LARA, 2002). Sobre a devoção afro a Nossa Senhora do Rosário ver Scarano (1978, p. 40): “Temos a impressão de que a irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos surgiu em Portugal de uma transformação gradativa, nascendo realmente das irmandades de brancos que já tinham a mesma invocação. É possível que, a princípio, tivessem os dominicanos atraído os elementos de cor para as associações de seus conventos e, posteriormente, se tenham estes tornado tão numerosos que acabaram criando agrupamentos autônomos”.

⁹² Desde o final do século XIX, bispos e sacerdotes passaram a resistir a autorizar atividades religiosas de caráter sincrético, como o Congado, bem como se empenharam em reorganizar as antigas Irmandades e Ordens Terceiras sob sua autoridade eclesiástica. Assim, por exemplo, em 1918, a Arquidiocese de Mariana proibiu a realização dos Congados e, em 1923, o jornal *Gazeta de Minas* afirmava: “O reinado, além de emprestar ao catolicismo, aparentemente, um cunho de idolatria que a sublimar religião de Cristo aparentemente não tem, atentava da maneira a mais grosseira e irrisória contra os nossos foros de cidade civilizada” (*apud* RUBIÃO, 2006, p. 24).

⁹³ “Aqui no bairro Planalto (cidade de Uberlândia), com apoio do padre, nós conseguimos nos organizá e fazê uma festa pra comunidade, fora do calendário da festa oficial da Congada, hoje nós conseguimos realizá a festa de São Benedito, é sempre perto do dia 13 de maio, dia da libertação dos escravo, precisamos lembrar desta data. A Irmandade não gostô muito, acha que duas festa pode separá os

No espetáculo *Tambores de Minas*, além do Catopê, há um antecessor da Congada, o Candombe, mas que continua a ser praticado até hoje⁹⁴, e que ganha representatividade. Associado ao catolicismo negro de confraria, era

[...] dançado dentro das capelas das Irmandades do Rosário ou no terreiro destas [...] caracteriza-se pela invocação a divindades banto (Calunga, Zambi), aos antepassados e aos santos católicos. [...] Registramos Candombes nas cidades de Contagem, Belo Horizonte (bairros de Jatobá e Pedro Leopoldo), Ribeirão das Neves (bairro de Justinópolis), Fidalgo, Mocambeiro, Lagoa da Prata, Jaboticatubas, todas na região de Belo Horizonte (DIAS, 2001, p. 12).

Milton Nascimento, em sua trajetória artística, demonstrou especial apreço pelo Candombe: em 2004, em *show* que promoveu em Belo Horizonte, fez questão de incluir no repertório a dança e a música do povo do Açude, grupo remanescente de quilombo da Serra do Cipó: “Descendentes de escravos, a comunidade do Povo do Açude, como é conhecida essa gente, preserva até hoje um ritual sagrado de seus ancestrais: o candombe, uma tradição marcada pelo ritmo dos também, tambores moldados na madeira pelos escravos” (CAPELAS JÚNIOR. s. d.). Também na gravação do show *Pietá* em DVD, ocorrida em 2006, Milton voltaria a cantar *Os Tambores de Minas*, mas

Desta vez, as vozes femininas do candombe arranjarão uma canção com aquele sotaque de canto ancestral quando responderem a Milton no refrão: “*Seus tambores nunca se calaram/Os tambores de Minas soarão*”. [...] Nas variações dos sons que tiram de seus tambus, eles acrescentam pulsação “candombeira” aos *Tambores de Minas*. Marina Machado, que apresentou Milton ao candombe, brinca e dança com uma espécie de chocalho, no meio dessa farra (PACHECO, 2014, p. 276-277).

É importante indicar, ainda, que, além desses dois grupos das Comunidades do Tambor, o Batuque e a Congada, Milton também prestigiou, em seu *show*, uma manifestação cultural de origem europeia, na qual a percussão marca presença, “embora Milton e seus parceiros não abusem desse elemento” (CANTON, 2014, p. 5) – a Folia de Reis. Ligada às comemorações do culto natalino, a Folia agrega, no Brasil, elementos da

congadeiro, mas pensamos o contrário, até a nossa missa é conga, voltada para os rituais do negro. É uma forma de conscientização da raça negra” (Comandante do terno, *apud* KINN, 2006, p. 57). A autora manteve as marcas da oralidade, na transcrição textual do depoimento).

⁹⁴ Em geral, o Candombe é considerado uma expressão do Batuque, mais do que da Congada propriamente dita.

cultura afrodescendente: “o ritmo ganhou, ao longo do tempo, contornos de origens africanas com fortes batidas e um clímax de entonação vocal [...]”. Quanto aos textos, predominam naturalmente os temas religiosos, como expresso na música *Cálix Bento*, já gravada por Milton em 1976, no LP *Geraes*. Tavinho Moura, que adaptou o cântico, concedeu o seguinte depoimento:

Eu estava dormindo em uma sala [enquanto visitava a cidade de Porteirinha, no norte de Minas] e acordei com um bando daqueles homens rudes, aqueles “portinaris”, tocando só instrumentos feitos por eles. A viola, o cara que tinha feito, a rabeca, o pandeiro; as caixas eram de couro de veado com não sei o que lá de buriti. Uns negócios malucos e os caras cantando um dialeto que eu não entendia, aquele troço mais louco. Depois que eu entendi que era: “O sol entra pela porta, a lua pela janela, oi ai meu deus, a lua pela janela”. Comecei a me interessar muito por aquela conversa... (MOURA *apud* Ibidem, p. 5).

Tambores de Minas reportava-se, portanto, a práticas identitárias e de resistência negra que entrecruzavam, na vivência cotidiana, festa, religiosidade e musicalidade, conforme depoimento de Fernando Brant, tão parceiro de Milton: “A mistura de tradições católicas com elementos místicos africanos encontrou aqui, nesta farofa de cores e semblantes que somos, o lugar ideal para se materializar. A riqueza da música mineira vem daí; é do beber nessas tradições que está o principal veio de nossa musicalidade” (BRANT *apud* Ibidem, p. 3). Também o pesquisador Ivan Vilela, ao abordar os discos de Milton produzidos na década de 1970, afirma que “É essa a África que vem com Milton. A África dos congados e moçambiques, catopés e marujadas, caiapós, candombes e vilões. São outros ritmos, são outros cantos” (VILELA, 2010, p. 22)⁹⁵.

2. “Era couro batendo e era lata/ Era um sino com a nota exata”

Nas terras de Minas, os ritos e festas afrodescendentes eram comumente ritmados por três tambores. Conforme relatado por Dona Mercês (*apud* FONSECA, s. d., p. 13), “tem o tambu grande, do meio e o pequeno”. Assim,

⁹⁵ Também a jornalista Lena Frias retrata o espetáculo *Tambores de Minas* como uma mescla “[d]a folia de reis, congadas, cateretê e catira, uma colcha de variados retalhos musicais onde se aposta na linguagem de fresta para a confecção de sua sonoridade” (FRIAS, 1997).

No Candombe mineiro, é o próprio cantador que dança diante dos três tambores sagrados em forma de pilão (*santana*,⁹⁶ *santaninha* e *chama*)⁹⁷, balançando o *guaia* (chocalho) e exprimindo corporalmente o conteúdo do seu ponto, rodeado pelos demais participantes que respondem ao seu canto em magníficas texturas corais” (DIAS, 2001, p. 11).

Já no Congado, os tambores assumem a forma de caixas, por serem tocados com baquetas.

Os tambores utilizados em *Tambores de Minas*, a exemplo dos instrumentos utilizados nos Batuques e nas Congadas, foram produzidos de forma artesanal, trabalhados em madeira, corda e couro. Remetiam aos antigos tambores de tronco escavado, afinados a fogo, e venerados como verdadeiras divindades (DIAS, 1999, p. 43) e, no Congado, ainda recebiam duas camadas de peles, tensionadas por corda (*Ibidem*, p. 44). No espetáculo, os tambores foram recobertos por adereços e fitas coloridas, lembrando as caixas que acompanham as folias de reis e folias do divino. Segundo Pacheco (2014, p. 261), “as flores alegres e as fitas de cores vivas que vestem as caixas de folias, os tais tambores mineiros, lembram variadas ocasiões especiais. Elas desfilam por memórias de grandes e pequenas folias, apresentações de ‘caboclim’, congado, marujada”.

Seus sons evocavam tanto a oração quanto as práticas festivas, ainda que estas também fossem dedicadas aos santos de devoção, como Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora das Mercês (DIAS, 1999, p. 125). Foram tocados, sobretudo, na segunda parte do espetáculo, mas, no decorrer de toda a apresentação, “a presença física desses tambores já é marcante pela carga simbólica que carregam. Estão ali como ostensórios” (*Ibidem*, p. 267).

Entretanto, os tambores não se reduzem a simples objetos, ainda que belamente ornamentados. Eram, sobretudo, peças sagradas para as comunidades afrodescendentes. Na tradição africana, eles reúnem a força vital dos três reinos da natureza: dos animais obtêm o couro; dos vegetais, a madeira; dos homens, a marcação que chama para o rito e as festas. Nos cultos, operavam como meio de evocação e até de comunicação com os antepassados (FONSECA, s. d., p. 12). Desse modo,

⁹⁶ Cf. Dias (2001, p. 14-15): “Nos candombes mineiros, o tambor grave chama-se ‘Santana’ – segundo a lenda, o tambor sobre o qual Nossa Senhora sentou-se; Santana é a genitora de Maria José, representando, portanto, a ideia de ‘mãe’”.

⁹⁷ Segundo Carvalho (2000, p. 16), “O conjunto de candombe consiste em um trio de tambores, cujos princípios organológicos se inserem entre os mais puramente africanos de todos os conjuntos brasileiros de tambores. São chamados *requinta*, *crivo* e *santana*; um tambor de fricção chamado *puíta* e um tambor comum de barril chamado *caixa*”.

Na hora do Candombe começa, eles tem que chamá é no tambu do meio e a hora que agente vai lá e canta, “o sinhô me dá licença”, tem que pedi licença porque ele é muito sagrado [...]. A caixa a gente botô ela, mas ela num foi feita pelos escravo não. Mas ela é importante também, ela é companheira do Candombe. É sagrada também. (DONA MERCÊS *apud* FONSECA, s. d., p. 13).

É interessante observar que, em alguns ritos e festas afrodescendentes, como o Jongo, os tambores são regados à cachaça. Nas palavras de Dona Zé, jogueira do Tamandaré (*apud* DIAS, 2001, p. 29), durante o rito, “passa pinga no tambú (um dos tambores), que é o dever. Dá pinga no foguera. Depois, chega lá, sarava lá e, todo mundo vai lá, saravá o tambur e depois começa o Jongo”. Trata-se de um efetivo ritual de comunhão:

[...] as abluções dos instrumentos com cachaça são uma constante em todas elas: uns dizem que é para o couro “abrir a voz”, outros, para acalmar as almas que se encontram ao pé do instrumento [...]. Os tocadores ungem também as mãos com a bebida, e servem-se de um gole. Estabelece-se assim, através da cachaça ritualizada, a comunhão entre tocador, seu instrumento e os antepassados (Ibidem, p. 29).

Comunhão, mas também batismo, pois:

A atribuição de nomes aos tambores em algumas comunidades indica seu *status* de seres dotados de vida. Além da denominação genérica pela qual são chamados (tambú, candongueiro, etc.) os tambores recebem nomes de batismo, mormente os maiores, que fazem a marcação da dança: “Presente e Passado”, “Sete Léguas”, “Dó-ré-mi”, etc. (DIAS, 2001, p. 14).

É junto com os tambores, há a oralidade, valioso canal de formação das novas gerações. Dessa maneira, os personagens que povoam as músicas e as cenas são figuras icônicas dos sertões mineiros.

Os tambores sagrados do Açude guardam ensinamentos dos velhos escravos. São como o papel e o lápis que os mais velhos usam para falar como se deve agir na sociedade hierarquizada, como louvar a Deus e Nossa Senhora, contam de onde vieram, remontando o cenário da “mãe-Africa”. [...] Os tambores garantem, ritualmente, que o conteúdo seja transmitido, que os mais novos aprendam, não só os versos cantados, mas também como eles devem ser cantados (FONSECA, s. d., p. 11).

É importante lembrar, aqui, que se a musicalidade africana e dos afrodescendentes, com seus tambores, constituía-se em um ato de louvor aos ancestrais, ela também atualizava narrativas comunitárias e incitava práticas de resistência e até de subversão. De acordo com Dias (1999, p. 43), “os

versos metafóricos entoados nessas rodas só ofereciam ao branco um sentido mais literal, inócuo. Fato que [os] deixava perplexos [...] o segredo contido nos versos da cantoria desorientam os que vêm de fora. Entenda quem puder, quem souber”. Escapando à significação, à ordem sociopolítica, aos preceitos morais hegemônicos, as músicas e os tambores africanos tanto atraíam como amedrontavam, operando como “elemento fundamental de (re)afirmação da identidade e da altivez dos cativos. Por isso mesmo, ela estava tão presente nos intervalos do trabalho, nos instantes de liberdade vividos pelos negros” (MARTINS, 2015, p. 103). Ademais, nos Batuques,

Fala-se aos ancestrais como eles falavam, e em conformidade com os seus dizeres. Os pontos de Jongo e Candombe que homenageiam essas entidades são cantados em um *patois* ritual característico, a *meia-língua* ou *gungunado* dos Pretos Velhos, com pronúncia e sintaxe do português alteradas e, por vezes, palavras ou frases em dialetos banto. Não se trata de transe, mas de uma mímese expressiva, de fundamental importância para se assegurar a proximidade com o ancestral (DIAS, 2001, p. 17).

Por sua vez, combinado à oralidade, à gestualidade, à corporeidade, o *show* de Milton comportava uma contínua movência das figuras, das posições, dos sentidos, pela qual

[...] aquele oratório pode tomar jeito de grande circo, ainda mais quando [...] os atores saltam em acrobacias, dançam e cantam, tocam tambor, mostrando a face guardada em espessa camada de maquiagem [...] São do tipo que “se viram”, como o são os artistas do povo, homens do circo a fazer estripulias para ganhar a vida (PACHECO, 2014, p. 256).⁹⁸

Tratava-se de uma verdadeira festa, uma versão profana da folia, conforme depoimento de Gabriel Vilela (*apud* FRIAS, 1997):

É quando dançam os profetas, o Aleijadinho, o pintor Athayde (que recobriu com sua pintura barroca os tetos e os campanários das igrejas mineiras), os inconfidentes, as postas de carne de Tiradentes. Dançam Riobaldo, Diadorim e Guimarães Rosa, o velho Chico (o rio são Francisco), e até as próprias montanhas de Minas, tudo em torno de Milton rei.

Mas toda essa circularidade músico-cultural, ao configurar-se como uma reinterpretação da tradição, em momento algum a afrontava – afinal, os tambores são revestidos de grande respeito comunitário nos Candombes e nos Reisados, chegando mesmo a serem considerados

⁹⁸ Atuavam Fabiano Medeiros, Fábio Tavares, Felipe Grinnan, José Geraldo Filé, Luiz Borges, Maurício Vougue, Pablo Colbert, Rogério Romero e Toninho Marra. Já os “quatro acrobatas do elenco vieram do grupo Os Acronautas, de Curitiba” (PACHECO, 2014, p. 256).

sagrados. Nos congados, só aos “guardas” é autorizado carregar os tambores, no desempenho de sua função de “puxar coroa”, isto é, acompanhar os Reis Congos durante o cortejo. E também os congadeiros demonstram cuidadosa reverência por esses instrumentos, diretamente associados à devoção à Senhora do Rosário, conforme relato de Dona Mercês:

E tem outra coisa: num é qualquer pessoa que pode tocá os tambu não, a gente num pode entregá eles pra qualquer um, isso os menino tem que aprendê, as vezes chega um e a gente tem que falá que num pode. As vezes até pode, mas ele tem que vim cá, pro menino ensiná... [...] Ela é companheira do Candombe e tem que ser companheira só dos tambu. O Candombe é muito sagrado, e só pode tocar seus instrumentos, num pode tocá mais instrumento nenhum. [...] A gente num pode deixá os menino saí tocando pra onde quizê não, levá pros pagode (*apud* DIAS, 2001, p. 13).

Desta maneira, no espetáculo protagonizado por Milton, era o sentido mesmo de sacralidade que estava sendo reelaborado, sendo mais aproximado das vivências dos grupos da Comunidade do Tambor, de seu jeito cotidiano de rezar, de amar, de sorrir, de chorar, como Luis Nassif, indiretamente, traduziu:

Aquele negro magro, sofrido, sobrevivente, que saiu das favelas do Rio para o calor discreto de uma família mineira, conseguiu cantar o mais profundo da cultura brasileira, algo tão entranhado e intenso que não se explica. Talvez uma frase de Cactano sintetize essa Minas de Milton, “onde o culto do mistério se escondeu”. (NASSIF, 2000).

Considerações finais

“E o futuro nas mãos do menino/ Batucando com fé e destino”

A essa religiosidade entranhada no sofrido de uma nação de indígenas e afrodescendentes, tão bem percebida por Milton, somava-se sua capacidade de autoquestionamento, que lhe permitia reinterpretar e alterar sua própria trajetória biográfica. Assim, o espetáculo *Tambores de Minas* pode ser compreendido como uma “prática cultural que, ao mesmo tempo, compreende a inteireza humana, constituída em temporalidades não lineares ou progressistas, mas com avanços e recuos, [como simultaneamente abarca] a relação com o *outro*, atravessada pelas dimensões racionais e sensíveis” (CUNHA, 2016, p. 57. Grifos da autora).

Nessa tessitura entre intersubjetividade, cultura e política, a musicalidade apresenta-se, para Milton, como condição de entrecruzamento e transformação de si e do outro, inclusive em sua dimensão social. Assim, como ele mesmo relata, ainda na primeira metade dos anos 1960, antes de ficar famoso:

Milton foi ajudar uma pessoa a entregar doces para a criançada em dia de Cosme e Damião.

“Recebi de uma senhora espírita a seguinte mensagem: ‘Não adianta fugir, você vai ter um centro, um terreiro seu’”, conta. “Mas eu era católico, nem conhecia o candomblé, como poderia ter um centro?” Chegou à conclusão depois: “Encostei a cabeça na parede do palco e falei: ‘Puxa, como é que posso ser tão burro? Meu terreiro é isso aqui!’ A partir daquele dia, estar em cima do palco virou a coisa mais importante da minha vida” (PRETO, 2010).

Ao longo de seu percurso, Milton constantemente articulou questões ético-político-culturais com um cuidado com o ser humano, sob a mediação da sonoridade. Considero que isso lhe permitiu constituir, através da música, um humanismo crítico e libertário, sensível à dor, à esperança, à ternura, ao toque – entre os quais o dos tambores de Minas. Para tanto, reporte-me, como referência teórica, as incitações de Edward Said: “A arte não está simplesmente ali: existe intensamente num estado de oposição inconciliada às depredações da vida diária, o mistério incontrolável sobre o chão bestial” (SAID, 2007).

Mateus de Andrade Pacheco, em sua tese de doutorado sobre Milton Nascimento, indaga: “Poderia um artista passar pelo palco sem fazer dessa experiência uma transformação pessoal? Seguindo este espetáculo, a resposta é peremptória: não. No instante em que brilhava com *Tambores de Minas*, Milton vertia, em acréscimo, o seu quase-fim em continuação teimosa e desafiadora” (2014, p. 284). Daí o texto redigido pelo próprio Milton e lido no início do espetáculo e incluído do encarte do álbum:

[...] Eu quis colocar minha voz a serviço de Deus, isto é, a serviço do homem. Eu tinha um projeto.

Nascido do sangue, asfixiei-me no sangue. As terras fartas de Três Pontas conservam meu rastro. Que restará na memória de meus amados, nos quais coabitam minha alma de criança e o caos dramático em que me meti, dessa mistura de esquinas e perturbações poéticas?

Fizeram de mim a voz de Minas, o cidadão do mundo. Depois... um atestado de óbito. Que restará na memória do meu povo? A violência dos ternos, traição dos fiéis, imprevidência dos sábios e minha própria cegueira de adivinho? Não, restará a vitória, o meu salto mortal para dentro de uma nova vida.

[...] Este show é um inventário, baseado em meu imaginário pessoal, que transforma minha obra numa declarada reconciliação com a vida [...].

Referências

ALENCAR, Maria Amélia Garcia de Alencar. *“Viola que conta histórias”*: o sertão na música popular urbana. Tese (Doutorado em História). Brasília: Universidade de Brasília. Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília, 2004.

ALMEIDA, Eros Ramos. Milton volta às origens em espetáculo barroco. *Jornal do Brasil*, 22 ago. 1997.

BARROS, André Luiz Barros. O milagre do Nascimento. *Jornal do Brasil*, 28 maio 1997.

CANTON, Ciro Augusto Pereira. “Sou do mundo, sou Minas Gerais”: Milton Nascimento, o Clube da Esquina e a mineiridade. *Anais do XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/viewFile/2859/664>>. Acesso em 27 fev. 2017.

CAPELAS JÚNIOR. As donas da história. *Raiz: cultura do Brasil*. S. d. Disponível em: <http://revistaraiz.uol.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=82&Itemid=96>. Acesso em: 27 fev. 2017.

CARVALHO, José Jorge de. *Um panorama da música afro-brasileira*: Parte I. Dos Gêneros Tradicionais aos Primórdios do Samba. Brasília: Departamento de antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2000. Mimeo.

DIAS, Paulo. *Comunidades do Tambor*. 1999. Disponível em: <http://www.cachuera.org.br/cachueraV02/index.php?option=com_content&view=article&id=267:comunidades-do-tambor-&catid=80:escritos&Itemid=89>. Acesso em 25 fev. 2017.

_____. A outra festa negra. In: KANTOR, Iris; JANCÓS, István (org.). *Festa: cultura e sociabilidade na América Portuguesa*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 2001. Disponível em: <http://cachuera.org.br/cachueraV02/images/stories/arquivos_pdf/outrafestanegra.pdf>. Acesso em 25 fev. 2017.

FONSECA, Mariana Bracks. *A educação dos escravos pelos tambores - O Candombe como educação*. Minas Gerais - século XIX. s. d. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20escravos%20pelos%20tambores%20-%20O%20Candombe%20como%20educa%C3%A7%C3%A3o.%20Minas%20Gerais%20-%20s%C3%A9culo%20XIX.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

FRIAS, Lena. Acrobacia radical da voz das Gerais. *Jornal do Brasil*, 21 ago. 1997.

KINN, Marli Graniel. *Negros congadeiros e a cidade*: costumes e tradições nos lugares e nas redes da Congada de Uberlândia-MG. Dissertação (Mestrado em Geografia). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, 2006.

LARA, Sílvia Hunold. Significados cruzados: um Reinado de congos na Bahia setecentista. In: CUNHA, Maria Clementina Pereira (org). *Carnavais e outras festas*: ensaios de história social da cultura. Campinas: Ed. Unicamp; Cectl, 2002.

LOVO, Ivana Cristina; MENDES, Mariuze Dunajski; Tybusch, Jerônimo Siqueira. A Construção da Interdisciplinaridade: A área “Sociedade e Meio Ambiente” do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. *Caderno de Pesquisas Interdisciplinares em Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 10, n. 97, p. 25-50, jul.-dez. 2009.

MAIOR, Leandro Souto (Entrevista com Milton Nascimento). Milton Nascimento lembra encontro com Wayne Shorter e paixão pelo jazz. *Jornal do Brasil*, 13 set. 2008.

MARTINS, Marcos Lobato. Antes da pianolatria: flautas, violas e tambores nas práticas musicais da primeira metade do século XIX. *Outros Tempos*, v. 12, n. 20, p. 95-121, 2015.

Milton Nascimento e o diabetes. 25 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.diabeticool.com/milton-nascimento-e-o-diabetes/>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

Naná Vasconcelos. Disponível em: <<http://www.nanavasconcelos.com.br/>>. Acesso em 27 fev. 2017.

NASCIMENTO, Milton (Entrevista). Quero retomar o caminho dos palcos. *Jornal do Brasil*, 28 maio 1997.

NASSIF, Luis. Os tambores de Minas. *Folha de São Paulo*, 22 out. 2000.

PACHECO, Mateus de Andrade. *Milton Nascimento*: Num canto do mundo, o conto do Brasil. Tese (Doutorado em História). Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

PRETO, Marcus. Águas de Milton. *Folha de São Paulo*, 4 jan. 2010.

RICOEUR, Paul. *Arte, linguagem, hermenêutica, estética*. Entrevista realizada por Jean-Marie Brohm e Magli Uhl. 1996. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/arte_linguagem_hermeneutica_estetica>. Acesso em: 26 fev. 2017.

RUBIÃO, Fernanda Pires. *Os negros do Rosário*: memórias, identidades e tradições no Congado de Oliveira (1950-2009). Dissertação (Mestrado em História). Niterói, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia – UFF, 2006.

SAID, Edward. *Elaborações musicais*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

_____. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCARANO, Julita. *Devoção e escravidão*: a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos pretos no Distrito Diamantino no século XVIII. 2º ed. São Paulo: Nacional, 1978.

Turnê Tambores de Minas. 2000. Site oficial de Milton Nascimento. Disponível em: <<http://www.miltonnascimento.com.br/site/turnes.php?id=11>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

VILELA, Ivan. Nada ficou como antes. *Revista USP*. São Paulo, n. 87, p. 14-27, set./nov. 2010.

DVD:

NASCIMENTO, Milton. *Tambores de Minas*.

O que foi feito deveria (Milton Nascimento/Fernando Brant)/*O que foi feito de Vera* (Milton Nascimento/Márcio Borges), *Cavaleiros do céu* (*Riders in the Sky* – Stan Jones, versão de Haroldo Barbosa), *Cálix bento* (recolhida do folclore mineiro e adaptada por Tavinho Moura) *Paula e Bebetó* (Milton Nascimento/Caetano Veloso), *Léo* (Milton Nascimento/Chico Buarque), *Corsário* (João Bosco/Aldir Blanc), *Caçador de mim* (Sérgio Magrão/Luiz Carlos Sá), *Saudades dos aviões da Panair* (Milton Nascimento/Fernando Brant), *Ponta de Areia* (Milton Nascimento/Fernando Brant), *A Sede do peixe* (Milton Nascimento/Márcio Borges), *Para Lennon e McCartney* (Lô Borges/Márcio Borges/Fernando Brant), *Queremos Deus* (Adaptação Túlio Mourão e Milton Nascimento), *Louva-a-Deus* (Milton Nascimento/Fernando Brant), *O Rouxinol* (Milton Nascimento), *E agora, rapaz?* (Dinho Caninana), *Guardanapo de papel* (*Búromes y servilletas* – Léo Masliah, versão de Carlos Sandroni), *Janela para o mundo* (Milton Nascimento/Fernando Brant), *Levantados do chão* (Milton Nascimento/Chico Buarque), *San Vicente* (Milton Nascimento/Fernando Brant), *Nos bailes da vida* (Milton Nascimento/Fernando Brant), *Os tambores de Minas* (Milton Nascimento/Márcio Borges), *Canções e momentos* (Milton Nascimento/Fernando Brant), *Redescobrir* (Gonzaguinha) e *Canção da América* (Milton Nascimento e Fernando Brant).

∞ DUAS HISTÓRIAS SOBRE MÚSICA E INTERDISCIPLINARIDADE ∞

Marta Castello Branco¹

Introdução

A reflexão sobre música e interdisciplinaridade me parece tocar diversos aspectos de nosso pensamento atual, envolvendo estruturas sociais, arcabouços teóricos, hábitos, formas de se comunicar e pensar, etc.. Em todos os casos, a ideia de interdisciplinaridade permite a ampliação da reflexão sobre música, na medida em que ilumina suas fronteiras com o próprio homem que a cria, interpreta e ouve. Neste sentido, pensei que a apresentação de histórias que elucidem o tema poderia nos aproximar dessas fronteiras conosco mesmos, pois, em diálogo com o escritor e antropólogo argentino, Alberto Manguel, questiona-se aqui “como as histórias que contamos nos ajudam a perceber a nós mesmos e aos outros” (2008, p. 13), ressaltando seu caráter identitário, em detrimento do entendimento das mesmas como estudos de caso. Escolhi, assim, duas histórias de contextos culturais distintos. Em um primeiro momento, refletiremos sobre a música dos Índios Suyá, hoje habitantes do Parque do Xingu, para, em seguida, debruçarmo-nos sobre a arte erudita ocidental contemporânea em um caso de colaboração entre um compositor e um bailarino: John Cage e Merce Cunningham.

I. Índios Suyá

No início da década de setenta, o etnomusicólogo norte-americano, Anthony Seeger, passou mais de um ano no Brasil, vivendo com os Índios Suyá, em uma experiência concreta de observação participante, que envolvia caçar, pescar e aprender o idioma indígena, que é parte do tronco linguístico Macro-Jê. A partir de sua vivência, surge a descrição do canto *Akia* (SEEGER, 2004), uma prática musical própria aos Suyá, que, segundo os próprios índios, os distingue de outros grupos humanos de seu conhecimento, e que é realizada apenas pelos homens da tribo por mais de quinze horas, durando uma noite inteira e envolvendo o esforço físico de se cantar o mais alto possível em um registro bastante agudo para a voz

¹ Doutora pela UdK-Berlin. Professora do Departamento de Música da UFJF. Pesquisa financiada pela Fapemig, Edital 01/2015 - Demanda Universal. Projeto intitulado “Instrumento Musical e Materialidade na Música”.

masculina. Em contextos diversos ao do canto, a palavra *Akia* significa ‘gritar’.

Cada homem canta uma melodia própria. Por vezes, eles cantam separadamente, mas canta-se também longamente em grupos, o que resulta em junções complexas de vozes masculinas extremamente agudas. O resultado sonoro é um emaranhado de vozes masculinas cantadas o mais agudo possível, em que melodias distintas, majoritariamente, seguram notas longas em gestos descendentes, misturando-se, e que, em certos momentos, são parcialmente compreendidas individualmente também.

Ainda que os elementos musicais característicos à *Akia* já revelem seu caráter próprio e distintivo, salta-me aos olhos o fato de que em si mesmos, eles ainda não digam nada sobre o canto indígena. Em outras palavras, eles não constituem história alguma, necessitando para tal, da pergunta sobre por que a expressão musical é como é.

Um Suyá nos ajudaria a esclarecer a questão ressaltando que a *Akia* não se inicia no momento em que se ouvem as vozes, mas antes, ela começa por uma incursão na mata, onde cada homem ouve e escolhe um animal a ser representado por ele na hora do canto. Esse animal será “cantado” na *Akia*. Cada homem tem seu próprio animal e, por isso, desenvolve sua própria melodia, o que faz com que novas *Akias* sejam constantemente criadas.

A estrutura musical de cada melodia independente, associada ao uso de sílabas e palavras, constrói um direcionamento cujo ponto culminante é a revelação de qual animal foi escolhido por aquele cantor. A estrutura musical é dividida entre partes “sem substância” – como os Índios a designam quando ainda não se pronuncia o nome do animal – e partes em que se pode “dizer o nome”, sendo as últimas as principais, repetidas diversas vezes.

Segundo os Suyá, a *Akia* é cantada para suas irmãs, ainda que todas as mulheres da aldeia estejam presentes no momento em que se canta. As irmãs são as ouvintes que ficariam tristes caso um determinado homem não aprendesse novas *Akias* para a cerimônia, ou se alegraria caso uma de suas *Akias* se tornasse memorável, passando a ser ouvida clara e distintamente entre as vozes dos outros homens. Por isso, a meta de cada cantor é se pronunciar forte e claramente, para ser ouvido apesar dos outros e ser reconhecido em meio a eles.

Toda essa estrutura musical repleta de características tão distintivas espelha-se na estrutura física da aldeia e nas relações sociais entre famílias. A aldeia Suyá se localiza no Parque do Xingu e é estruturada em torno de uma praça central. Ocas de famílias distintas são construídas em

torno dessa praça, sendo todo o conjunto circundado pela mata. Ao se casarem, os homens deixam suas famílias e passam a viver com a família de suas esposas, sendo suas casas separadas pela praça central, muitas vezes de forma diametralmente oposta, em um procedimento que evita a consanguinidade. Assim, no momento de seu casamento, um homem se separa de suas irmãs, buscando-as, lembrando-se delas ou simbolicamente chamando-as através do canto. Neste ponto, pode-se reconhecer uma história da *Akia* e através dela compreendem-se naturalmente seus elementos musicais: as características vocais, melódicas e estruturais do gênero.

Também a cosmologia Suyá se apresenta em tal expressão musical, já que o processo de aprender novas vozes de animais na floresta e cantá-las na *Akia* simboliza uma possível fronteira entre a natureza e a constituição da cultura indígena. A estrutura musical que conduz ao pronunciar do nome do animal de onde veio uma melodia específica, instaura sua presença entre os Suyá, que afirmam que toda música é aprendida com os animais, e os cantores-compositores são capazes de ouvir e compreender sua linguagem, ensinando posteriormente suas músicas a outros índios. Trazer músicas da mata para a aldeia refaz o mesmo processo de obtenção do fogo, ou de produtos das roças, adquirindo produtos da natureza em benefício dos homens.

O estudo da *Akia* torna evidente como na sociedade Suyá a música se relaciona à estrutura social, à cosmologia, à estrutura física da aldeia e ao próprio reconhecimento do universo indígena. Aqui, o tema da interdisciplinaridade alcança as formas mais essenciais de sua expressão, mostrando-se como um aspecto inerente à própria música, o que muitas vezes parece uma realidade distinta ao panorama da sociedade ocidental contemporânea. Na verdade, minha hipótese seria o contrário. Acredito que também em nossa sociedade pode-se reconhecer a interdisciplinaridade inerente à música. Por isso, a seguir, ater-nos-emos a uma história que se mostra nesse contexto, para então, refletirmos sobre a contribuição que cada uma das histórias nos trás.

2. John Cage e Merce Cunningham

Merce Cunningham foi um dançarino e coreógrafo norte-americano de vanguarda. Seus setenta anos de carreira foram marcados pela postura inovadora e pela exploração de novas formas de expressão em relação à dança e em relação à suas fronteiras com outras artes. Viveu entre 1919 e 2009 e suas colaborações com diversos artistas de também diversas áreas, como a música, artes visuais e performáticas, além do emprego de

novas tecnologias, determinaram o caráter de sua carreira e se tornaram referência para artistas contemporâneos de campos diversos.

A colaboração mais extensa de sua carreira foi estabelecida com o compositor também norte-americano, John Cage, e deu-se a partir da década de 1940, até a morte do músico, em 1992. John Cage foi um compositor, escritor, filósofo e teórico da música, pioneiro no uso da aleatoriedade, da eletroacústica e no uso de instrumentos não convencionais. Tornou-se líder da vanguarda musical da época, sendo reconhecido como um dos compositores mais influentes do século vinte. Cage foi aluno de Henry Cowell e Arnold Schoenberg, e tornou-se reconhecido por algumas obras e concepções que desafiavam o pensamento corrente sobre música.

Um Exemplo seria o piano preparado, que foi criado na década de 1940, quando o compositor trabalhava como pianista acompanhador na escola de dança “Cornish School” de Seattle – onde conheceu Cunningham. Cage pretendia apresentar uma peça usando um *set* de percussão africana na formatura de uma aluna. Como a percussão era de difícil acesso e não cabia no palco, ele a “trouxe” para dentro do piano, inserindo objetos entre as cordas, variando, assim, o timbre do instrumento e ressaltando sua potencialidade percussiva. Outro exemplo bastante difundido é sua peça 4’33”, cuja performance consiste na ausência de qualquer som deliberado, sendo o título da obra a duração da mesma: 4’33” de silêncio. O pensamento de Cage sobre música também se constituiu como parte fundamental de sua obra, tendo sido publicado em diversos livros, apresentando influência do Zen Budismo e da Filosofia Indiana.

Juntos, Cage e Cunningham trabalharam intensamente no uso da aleatoriedade para a criação, conduzindo a discussão sobre formas musicais à tentativa de abandono das mesmas, assim como à não utilização da narratividade e de outros procedimentos convencionais à composição em dança e em música, como o estabelecimento de clímax e anti-clímax, ou de relações de causas e efeitos. Eles produziram diversas obras inovadoras e também concepções teóricas relacionadas a seu trabalho em colaboração, chegando a uma síntese sobre a relação entre música e dança. Segundo os artistas, música e dança deveriam acontecer no mesmo lugar e ao mesmo tempo, podendo, no entanto, serem compostas independentemente.

A composição de música e dança independentes não visava uma sincronização posterior das mesmas, nem se baseava em elementos comuns entre elas, como alguma fonte narrativa que pudesse fundamentar ambas as expressões. O encontro entre música e dança se daria deliberada e exclusivamente na performance, a ser percebida pela plateia como

experiência estética única. Trata-se de uma interação baseada na liberdade. Música e dança são independentes uma da outra, o que se reflete em sua performance. De acordo com Cunningham:

Se um dançarino dança – o que não é o mesmo que ter teorias sobre dança, ou querer dançar, ou tentar dançar, ou lembrar em seu corpo a dança de alguma outra pessoa – mas, se o dançarino dança, tudo está presente. [...] nosso êxtase na dança vem do presente possível que é a liberdade, vem do momento emocionante que a exposição da energia nua nos dá. O que se intenciona não é nenhuma licença, mas liberdade (CUNNINGHAM, 1952).⁹⁹

Cage relaciona essa liberdade apresentada por Cunningham à própria vida humana. Em suas palavras, a música é “uma afirmação da vida – não uma tentativa de criar ordem a partir do caos, ou de sugerir melhorias à criação, mas simplesmente uma forma de acordar para o âmagô da vida que estamos vivendo” (1973, p. 12).

Estabelecer uma sincronia aleatória entre música e dança a partir da liberdade de criação das mesmas em processos composicionais completamente distintos, significa apresentar à plateia o próprio cotidiano da vida humana. Segundo Cage, trata-se de “introduzir uma plateia não ao mundo especializado da arte, mas ao mundo aberto, imprevisivelmente cambiante da vida cotidiana” (CAGE, 2012)¹⁰⁰.

Assim como se observa na *Akiá Suyá*, a obra de Cage e Cunningham torna evidente a relação estrutural entre música e vida cotidiana, através do reconhecimento da liberdade própria à expressão – ao evento musical. Acontecendo em um determinado contexto, em tempo e espaço próprios, a expressão naturalmente cria laços com os mesmos, toca os ouvintes, permite que a plateia produza significados. Ela é interdisciplinar no mesmo sentido em que é comunicante: ela fala por seu experienciar, sem que tenha sido composta com tal intenção. **A liberdade e a abertura da música como expressão revelam sua interdisciplinaridade.**

3. Entrelaçando as histórias

A obra de Cage e Cunningham é uma provocação à ideia de uma hierarquia entre elementos musicais e extra-musicais. Ela faz com que a

⁹⁹ Disponível em: <<http://www.mercecunningham.org/merce-cunningham/>>. Acesso em: 07 mar. 2017. Todas as traduções são da autora do presente texto.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/entertainment/theater_dance/john-cage-with-merce-cunningham-revolutionized-music-too/2012/08/30/a3edba8-f177-11e1-892dbc92fee603a7_story.html?utm_term=.f18436ccf608>. Acesso em: 07 de março de 2017.

antiga discussão sobre situações em que a música serve a um texto, ou vice-versa, perca o sentido, pois ela revela que a potencialidade de relação entre as expressões artísticas é inerente a elas. A expressão é essencialmente relacional. Em outras palavras: estando calcada na liberdade que é própria à sua constituição, a música estabelece relações por si mesma. Não é necessário que um compositor ou um coreógrafo determine qual será a natureza de sua relação com a dança e onde ela ocorrerá, pois, essencialmente, relações serão estabelecidas e o fenômeno será percebido como uma unidade pela plateia, pois ele se apresenta no mesmo lugar e no mesmo espaço. Tomada em sua total liberdade de criação, quer dizer: sem seguir o *script* de um texto ou de uma imagem, a música pronta, já composta, pode ainda se relacionar a qualquer outra expressão. Em outras palavras, a interação entre artes é inerente a elas, às próprias artes. Ela não precisa ser construída, ainda que também possa ser. E para os casos em que se criam conjuntamente relações entre música e dança, por exemplo, a mesma potencialidade de relação continua a ser válida, no sentido de que sempre haverá alguma outra expressão passível de se agregar a elas.

Neste ponto, o trabalho de Cage e Cunningham revisita o conceito wagneriano de obra de arte total, mas a partir de um outro ponto de vista. A saber, aquele que não necessita de Bayreuth, nem da relação ilustrada entre texto e música, prescindindo da construção de uma sala de concertos específica à fruição do que seria a junção mais que perfeita entre cenário, figurino, teatro, dança, música, mitologia, etc. Antes, este outro ponto de vista se baseia na capacidade de interação básica, fundamental e inerente à música – e à dança, naturalmente.

A contribuição fundamental de Cage e Cunningham à reflexão sobre a interdisciplinaridade se constitui através de um abalo à compreensão corrente do termo. Enquanto usualmente pensa-se em construir pontes ou estabelecer ações interdisciplinares, os artistas revelam que elas não se criam, pois são inerentes à expressão artística e, assim, se aproximam da concepção apresentada pelos Índios Suyá, guardadas as diferenças contextuais. Os Suyá não criam “pontes” interdisciplinares entre a música e seus diversos fazeres, pois ela é inerente aos mesmos – o que engrandece o ponto de vista aqui apresentado, ao ressaltar sua extensa aplicabilidade contextual e cultural.

A suposta necessidade de que sejam estabelecidas relações entre disciplinas do conhecimento humano advém de uma má compreensão sobre a especialização dos fazeres – um tema tão comum à contemporaneidade. Usualmente, pensa-se a interdisciplinaridade como um antídoto às especializações, mas justamente a diversidade é essencial à comunicação entre

as disciplinas. Por ser diverso, o fazer humano se mostra de forma especializada, o que se constata em diversos contextos e grupos, incluindo os Índios Suyá, cuja *Akia* é cantada em momentos distintos, lugares determinados e por agentes sociais específicos. Ou seja, a interdisciplinaridade não se relaciona com evitar a especialização, mas com garantir liberdade de expressão aos fazeres humanos que, ao expressarem tal liberdade, comunicam-se naturalmente.

A única ponte possível entre a música e sua potencialidade interdisciplinar é a criatividade, já que o ato criativo permite que a expressão se realize, que venha a acontecer. E tal realização advém da própria criatividade, não dos meios através dos quais ela se expressa – o que frequentemente aparece como um aspecto turvo do pensamento contemporâneo. Interdisciplinaridade não é a sobreposição, nem a combinação de dança, música, etc., mas é a concepção que se manifesta através de tais meios. A criatividade antecede a expressão. De acordo com o filósofo Vilém Flusser, que se dedicou à reflexão sobre técnica e tecnologia em sua relação com o ato criativo:

O questionamento se fotografia e filme são formas de arte, na medida em que envolvem a técnica, é um embate desnecessário e que precisa se encerrar na contemporaneidade (1991, p. 134). A arte não tem nada a ver com seus meios. Um poeta que escreve seus poemas em um computador não é menos artista do que aquele que o faz à mão (1991, p. 135).

Ou seja, a interdisciplinaridade não é um resultado das mídias, dos meios de se fazer arte. Em essência, ela não é o somatório entre imagens e sons, por exemplo, mas muito antes, a interdisciplinaridade advém do ato criativo, ou da liberdade ao criar, para usar a terminologia de Cunningham, o que pode sim conduzir a uma expressão conjunta de imagens e sons, para tomar o exemplo anterior, mas pode também se expressar na simplicidade do poeta que escreve seus poemas à mão. Isso significa que, ainda que o contexto contemporâneo e especialmente as artes sejam marcadas pelo desenvolvimento técnico, ele não equivale à interdisciplinaridade. Nas palavras de Flusser:

A separação entre arte e técnica, com qual se está acostumado, é mantida apenas pelas mídias. Ela não faz absolutamente nenhum sentido para quem cria arte. Esta classificação é secundária. Primária é a criatividade, que não se importa com a separação entre ciência, arte, técnica ou política. Esta separação não foi criada por artistas, mas pelas mídias (1991, p. 136).

Talvez caiba ainda um olhar mais detido sobre o que seria essa capacidade de interação básica, fundamental e inerente à música, presente em ambas as histórias aqui apresentadas. O questionamento sobre as origens da música como atividade relacional certamente nos levaria a um passado muito anterior à história da música ocidental ou de qualquer outra cultura hoje conhecida. Que a música esteve no centro da atividade humana ritual, no estabelecimento de diversas formas de comunicação, ou na fundação das palavras, os Índios Suyá já nos deram todas as indicações possíveis. Ainda que neste último ponto, sobre a criação das palavras, a cultura védica deva ser também mencionada. A escuta de sons primordiais pelos *Rishis* (sábios), e sua “tradução” em forma de um alfabeto – o sânscrito –, permanece como uma imagem clara do quão profunda pode ser a ideia de uma interdisciplinaridade inerente às expressões, especialmente a música. Muito além de uma combinação ou da elucidação comparada de características, ela fala sobre fundamentos, exatamente como a nomeação dos animais dos quais se herda um canto na *Akia* Suyá; dizer o nome funda a existência do animal na cosmologia indígena, ao mesmo tempo, o som desse dizer é dado pelo próprio animal: sua música é uma doação e uma partilha.

Neste sentido, o trabalho do etnomusicólogo John Blacking se aproxima da obra de Cage e Cunningham, ao relacionar música e corpo humano. A música é recheada de padrões anatômicos e fisiológicos, ela revisita o caminhar sobre duas pernas em sua repetição e em sua constância. Aqui, o fundamento da interação entre formas artísticas que discutimos, ganha seu caráter antropológico, o que garante a música como expressão essencialmente humana e que se poderia igualmente afirmar sobre a dança, e, como o resultado de uma equação, as duas estariam naturalmente relacionadas (já que ambas expressam seu caráter antropológico). No entanto, o desenvolvimento de tais expressões, aqui consideradas “igualmente” humanas, faz com que a ideia de uma combinação aleatória entre música e dança, como aquela, proposta por Cage e Cunningham, soe absurda. Ao menos à primeira vista.

Na verdade, absurdo seria o contexto que gera a separação entre música e qualquer outra atividade humana.

E, observado de perto, vê-se que tal contexto não deve ser apresentado como uma suposição, mas como uma constatação. Enquanto a estrutura social Suyá, em sua clara distinção entre funções, situações e atividades, confere liberdade a cada fazer, permitindo que atuem como elementos unificadores, dentre os quais a música sempre teve papel de destaque, na sociedade ocidental contemporânea, essa unificação se

transforma através de uma estrutura social onde justamente a música esteja hermeticamente separada de seu entorno e ainda mais, onde a ideia de uma distinção se expanda para a própria formação dos músicos, gerando uma classe de virtuosos, que representam não apenas a excelência de um fazer, mas a separação entre os mesmos e o “resto” da humanidade. Nesta estrutura, recapitulando Blacking, fica mais complexa a percepção da música como atividade humana, quer dizer: como atividade própria a todos e a qualquer ser humano. Todos somos musicais, mas pouquíssimos são músicos.

As consequências da Revolução Industrial, assim como a maquinização dos fazeres humanos e dos próprios homens se relaciona diretamente a tal fato. Vilém Flusser afirma que: “A tecnicalização se dá nas próprias salas de concerto. Os virtuosos se transformaram em aparelhos executivos de perfeição crescente, e competem uns com os outros no alcance de impecabilidade” (1965, p. 5).

Maquinizar a música, trocar o fazer musical pela gravação, o instrumentista pela caixa de som, significa retirar uma parcela enorme de sua “humanidade” – de seu caráter antropológico. E mais, ao serem difundidos, os parâmetros da máquina são aprendidos pelos homens, de forma que passamos todos a imitar nossos próprios *cds*, *dvds*, etc.. Já as músicas eletrônicas e eletroacústicas, ainda que sejam processadas por computadores e difundidas através de alto-falantes, não representam o mesmo desafio da música ambiente, reproduzida em *looping ad infinitum*, já que elas são expressões de uma mente criativa. A criação com outros meios – lembrando Flusser – reafirma que interdisciplinaridade não vem dos meios, mas da criatividade.

Para conectar disciplinas, não basta combinar um show de luzes à projeção de imagens e música incidental improvisada durante a performance, é antes necessário e fundamental que o pensamento criativo se expresse através de luzes, projeções de imagens, música incidental, etc.. Neste ponto, é preciso ressaltar que ainda que o pensamento de John Blacking sobre o caráter antropológico da música elucidou muito bem nossa reflexão, ao tematizar a centralidade do ato criativo para a interdisciplinaridade, é necessário o reconhecimento de que a criatividade é uma elaboração dos parâmetros fisiológicos, é um desenvolvimento dos padrões de pernas e braços, e se situa no âmbito da escuta. Além da fisiologia humana e da combinação de seus elementos, existem desenvolvimentos a serem ouvidos no processo de criação. E apenas a criatividade é capaz de tocar em essência o conteúdo que se esconde atrás da palavra: interdisciplinaridade.

Considerações finais

O mesmo contexto que produz uma separação entre a prática musical e as demais atividades humanas é aquele que clama por sua interdisciplinaridade. É natural que disciplinas sejam separadas por seus diferentes escopos, e também que se reflita a respeito do que se estabelece entre elas, o que confere à busca por unidade um caráter que supera a própria música como disciplina do conhecimento humano, e passa a representar a busca por um sentido existencial. Assim, a discussão sobre interdisciplinaridade não advém da música, mas antes do contexto onde ela se insere hoje, na cultura ocidental, principalmente erudita.

Neste ponto, e chegando ao fim de minha fala, repito que a interdisciplinaridade é inerente à música, assim como às demais expressões artísticas e à vida cotidiana. E que tocá-la é um ato essencialmente criativo, e, por isso, de liberdade.

Referências

BLACKING, John. *How Musical is Man?*. Seattle: University of Washington Press, 1973.

CAGE, John. “Experimental Music” (1958). In: *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1973.

_____. “John Cage with Merce Cunningham revolutionized music too”. In: *Washington Post*, 2012. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/entertainment/theater_dance/john-cage-with-merce-cunningham-revolutionized-music-too/2012/08/30/>. Acesso em: 07 mar. 2017.

CUNNINGHAM, Merce. “*If a dancer dances*” (1952). Disponível em: <<http://www.mercecunningham.org/merce-cunningham/>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

FLUSSER, Vilém. *Kommunikologie weiter denken. Die Bochumer Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Fischer, 1991.

_____. *Na Música Moderna*. São Paulo: IBF Instituto Brasileiro de Filosofia. Fonte não publicada. Berlim: Vilém Flusser Archiv, 1663 2-IPEA-16, 1965.

MANGUEL, Alberto. *A Cidade das Palavras*. As histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SEEGER, Anthony. *Why Suyá Sing: A Musical Anthropology of an Amazonian People*. University of Illinois Press, 2004.

