OPUS

REVISTA DA ANPPOM
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
VOLUME 13 • NÚMERO 1 • JUNHO 2007 • ISSN 0103-7412



OPUS • REVISTA DA ANPPOM • V. 13 • N. 1 • JUN 2007

OPUS • VOLUME 13 • NÚMERO 1 • JUNHO 2007

Carta do Editor 6

Carta da Presidente 7

Arte musical e pesquisa historiográfica: Uma reflexão tensa de Carl Dahlhaus em *Foundations of Music History*.
SÍLVIO MERHY 8

A música vocal francesa no contexto da primeira guerra mundial.
DANIELI V. L. BENEDETTI 24

Sobre uma alternativa composicional de Antônio Carlos Gomes na ópera *Condor*.
MARCOS C. L. VIRMOND, LENITA W. M. NOGUEIRA, EDUARDO TOLEDO 40

Obras para órgão no Brasil de hoje (1985-2005): Por que órgão?
ANY R. DE CARVALHO, BRUNO M. ALCALDE, BRUNO M. ANGELO 54

A prática da entoação nos instrumentos de afinação fixa.
RICARDO GOLDEMBERG 65

O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical.
RITA FUCCI AMATO 75

O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical.
SÔNIA A. DE LIMA, ALEXANDRE C. L. RÜGER 97

Performance e criação: Considerações sobre a aplicação da respiração vivenciada.
WÂNIA STOROLLI 119

Informações para autores 133

OPUS • REVISTA DA ANPPOM • V. 13 • N. 1 • JUN 2007

OPUS · REVISTA DA ANPPOM

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Editores

Rogério Budasz (UFPR) - Editor-Chefe

Conselho Executivo

Acácio Piedade (UDESC)
Carlos Palombini (UFMG)
Norton Dudeque (UFPR)
Paulo Castagna (UNESP)

Conselho Consultivo

Bryan McCann (Georgetown University, EUA)
Carole Gubernikoff (UNIRIO)
Cristina Magaldi (Towson University, EUA)
Diana Santiago (UFBA)
Elizabeth Travassos (UNIRIO)
Graça Boal Palheiros (Instituto Politécnico do Porto)
John P. Murphy (University of North Texas, EUA)
Luciana Del Ben (UFRGS)
Manuel Pedro Ferreira (Universidade Nova de Lisboa)
Pablo Fessel (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
Paulo Costa Lima (UFBA)

Projeto Gráfico e Editoração

Rogério Budasz

Opus : Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM – v. 13, n. 1 (jun. 2007) – Goiânia (GO) : ANPPOM, 2007

Semestral
ISSN – 0103-7412

1. Música – Periódicos. 2. Musicologia. 3. Composição (Música). 4. Música – Instrução e Ensino. 5. Música – Interpretação. I. ANPPOM- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. II. Título

CDD 780.5

OPUS

REVISTA DA ANPPOM
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

VOLUME 13 • NÚMERO 1 • JUNHO 2007



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Diretoria 2007-2009

Presidente: Sonia Ray (UFG)
1a Secretária: Lia Tomás (UNESP)
2a Secretária: Zélia Chueke (UFPR)
Tesoureira: Sonia Albano de Lima (FCG)

Conselho Fiscal

Denise Garcia (UNICAMP)
Martha Ulhôa (UNIRIO)
Ricardo Freire (UnB)
Claudia Zanini (UFG)
Jonatas Manzolli (UNICAMP)
Fausto Borém (UFMG)

Conselho Editorial

Rogério Budasz (UFPR)
Paulo Castagna (UNESP)
Norton Dudeque (UFPR)
Acácio Piedade (UDESC)

Carta do Editor 6

Carta da Presidente 7

Arte musical e pesquisa historiográfica: Uma reflexão tensa de Carl Dahlhaus em *Foundations of Music History*. 8
Sílvio Merhy.

A música vocal francesa no contexto da primeira guerra mundial. 24
Danieli Verônica Longo Benedetti.

Sobre uma alternativa composicional de Antônio Carlos Gomes na ópera *Condor*. 40
Marcos da Cunha Lopes Virmond; Lenita Waldige Mendes Nogueira; Eduardo Toledo.

Obras para órgão no Brasil de hoje (1985-2005): Por que órgão? 54
Any Raquel de Carvalho; Bruno Maschini Alcalde; Bruno Milheire Angelo.

A prática da entoação nos instrumentos de afinação fixa. 65
Ricardo Goldemberg.

O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. 75
Rita Fucci Amato.

O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. 97
Sonia Albano de Lima; Alexandre Cintra Leite Rüger.

Performance e criação: Considerações sobre a aplicação da respiração vivenciada. 119
Wânia Storolli.

Instruções para autores 132

A OPUS faz 18 anos em 2007. O chavão é tentador, mas a revista não chega agora à idade adulta. Raimundo Martins, Martha Ulhôa, Sílvio Ferraz e Maria Lúcia Pascoal, editores que por aqui passaram, fizeram trabalho competentíssimo e contribuíram para que a OPUS sempre fosse um dos principais periódicos de música do país. Um delicado equilíbrio entre continuidade e novidade vem marcando as transições na OPUS: partir do que está feito ou começar tudo de novo? Cada conselho editorial possuía interesses diversos e maneiras bastante distintas de trabalhar, o que resultou numa "cara" diferente dada à revista a cada gestão, e isso continuará a ocorrer. É difícil, portanto, evitar outro chavão. Ao pretender transformar a OPUS em algo novo, e não simplesmente continuar trilhando os mesmos passos de seus antecessores, os atuais editores acabam por fazer exatamente isso. No aspecto organizacional a OPUS permanece vinculada ao estatuto da ANPPOM, mas os atuais editores buscarão fugir do engessamento provocado pela divisão em sub-áreas, sejam elas quatro, cinco, seis ou mesmo as oito atuais. Alguns dos trabalhos mais originais na musicologia do final do século XX e início do XXI têm surgido em áreas de fronteira, áreas que tem recebido acolhida morna nos últimos congressos da ANPPOM – às vezes pelos próprios pareceristas. Diálogos entre a música e outras disciplinas – a psicologia, a sociologia, a literatura, a lingüistica, os estudos culturais – enfoques da musicologia histórica aplicados aos repertórios "populares" e a etnomusicologia das práticas "eruditas", são alguns exemplos de possibilidades a serem exploradas. Os atuais editores encorajam a submissão de trabalhos que empurrem as barreiras da disciplina, que dêem aquele passo adiante, seja desenvolvendo novas perspectivas metodológicas, seja proporcionando um diálogo inter e transdisciplinar.

Procurando adequar-se às diretrizes das agências de avaliação e fomento, a OPUS passa agora a ser semestral. Todos os números da OPUS, com exceção do terceiro, estão também disponíveis *online*, o que é continuidade do trabalho realizado pelas gestões anteriores, e agradeço aqui a Maria Lúcia Pascoal e Adriana Kayama por terem facilitado a transição.

Para este número da OPUS, os editores e consultores selecionaram oito artigos apresentando reflexões originais e aprofundadas nas áreas da estética, musicologia histórica, composição, práticas interpretativas e educação musical. Em breve abriremos nova chamada de trabalhos para o volume 13 número 2. Até lá e uma boa leitura!

Rogério Budasz

Caros sócios,

Ao iniciar a difícil e honrosa tarefa de presidir a ANPPOM, gostaria de agradecer a confiança depositada em mim e na diretoria eleita para o biênio 2007-2009. Importante dizer que tenho imensa satisfação e sinto-me privilegiada em trabalhar com este grupo que reúne pesquisadores de comprovada competência que se dispuseram a dedicar preciosas horas de seus dias para ajudar a ANPPOM a continuar crescendo.

Neste momento de transição, tem sido de extrema importância a colaboração da equipe que recém concluiu a gestão. São muitos os trâmites burocráticos a serem encaminhados até que a nova diretoria possa assumir todas as funções (controle do site, conta bancária, registro de atas, livro caixa, etc.). Deixo aqui meu sincero agradecimento a Adriana Kayama e sua diretoria por este inestimável apoio.

O crescimento e a expansão tanto qualitativa quanto quantitativa da pesquisa e da Pós-graduação em Música no país, ao longo dos anos de existência da ANPPOM, demonstram sinais de consolidação da qualificação docente e do avanço da produção científica e artística, revelando a capacidade de produção de conhecimento dos participantes da área. Entretanto, quando olhadas as estatísticas gerais das agências de fomento fica evidente que a área de música ainda carece de demanda qualitativa para ampliar a competitividade e caminhar mais rápido e com solidez rumo a excelência de todos os programas de Pós-graduação Stricto-Sensu no Brasil. Igualmente relevante se faz a ampliação dos diretórios de Pesquisa e a busca pela indexação internacional das publicações da área.

Assim, torna-se significativamente oportuno, para esta gestão investir no debate sobre formas de produção e divulgação do conhecimento na área de Música e políticas de fomento à pesquisas que auxiliem os PPGs Música e demais entidades de ensino e pesquisa em música e em áreas afins a gerarem produtos bibliográficos, científicos e artísticos com qualidade cada vez melhor.

A primeira iniciativa da gestão foi propor o I Forum Nacional de Editores de Periódicos de Música, que também abrigará a I Reunião dos Editores de Periódicos de Programas de Pós-Gradução em Música *Stricto-Sensu* do Brasil. Este evento já conta com o apoio de vários programas e editores. Outras propostas serão divulgadas à medida que a oportunidade de realizá-las se apresente.

Por fim, gostaria de pedir aos colegas que não hesitem em entrar em contato caso tenham comentários, sugestões ou críticas a fazer.

Forte abraço,

Sonia Ray
Presidente da ANPPOM

Arte musical e pesquisa historiográfica: Uma reflexão tensa de Carl Dahlhaus em *Foundations of Music History*

Silvio Augusto Merhy (UNIRIO)

Resumo: O grupo de pesquisa *Historiografia das Práticas Musicais* estuda a integração entre os campos de conhecimento da Música e da História, inserindo-a nas iniciativas de pesquisa dos estudantes de Música, com o compromisso de associação destas iniciativas com as pesquisas realizadas nas áreas das Ciências Sociais e Humanas em outras Instituições. O ensaio sobre Dahlhaus resulta das discussões nas reuniões do grupo de pesquisa, tendo, como matriz teórica, textos sobre Teoria e Metodologia da História e das Ciências Sociais e Humanas. O grupo tem também como objetivo a integração da Graduação e da Pós-Graduação no âmbito da Unirio.

Abstract: The research group *Historiography in musical practices* studies the integration of two fields – music and history. The students' projects must reflect engagement in music and history and persistence in inter-institutional associations. The article that focuses Dahlhaus appears as a product of discussions inside the group, therefore the theory of history and social sciences are its basis. Another important goal to reach is the integration of under graduation and graduation.

O livro de Carl Dahlhaus *Foundations of Music History* tornou-se referência na área dos estudos musicológicos não só na Alemanha como no Brasil, onde é tratado nos meios acadêmicos como umas das obras referenciais mais estimadas. [1]

[1] DAHLHAUS, Carl. *Foundations of Music History*. Londres: Cambridge, 1983.

MERHY, Sílvio. Arte musical e pesquisa historiográfica: Uma reflexão tensa de Carl Dahlhaus em *Foundations of Music History*. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 8-23, jun. 2007.

No Brasil, onde falta a versão em português, a tradução inglesa é a mais usada, não só por ser idioma mais familiar do que o alemão mas também porque a edição alemã[2] está esgotada, dificultando tremendamente a localização de qualquer exemplar da obra, mesmo naquele pais. O tradutor J. B. Robinson adverte, no prefácio, para as dificuldades por vezes insuperáveis, quando noções desenvolvidas por filósofos e teóricos em textos alemães são transpostas para o inglês. A leitura comparada do original com a versão em inglês permite compreender as soluções que o tradutor encontrou para trechos difíceis de serem concebidos em outro idioma que não o alemão.

O sucesso do livro entre nós se deve talvez ao fato de que nele se apresentam com profundidade as discussões e os principais pontos de tensão entre o campo da História e o campo da Música, entrevendo-se a disposição resoluta de encaminhá-los até uma proposta final, de aceitação universal e permanente. As discussões estão formuladas de forma densa, o que na edição inglesa pode confundir os leitores de outra língua. Além de densas as discussões percorrem um vasto território de conceitos e obras de outros autores, transformando-se em um obstáculo para aquele que se propõe a comentar pontualmente o livro. No entanto este argumento não foi suficiente para que este ensaio fosse abandonado.

Carl Dahlhaus (1928-1989), musicólogo e professor de História da Música, atuou por um longo período na *Technische Universität Berlin*. Inicialmente acumulou experiência relevante como dramaturgo e jornalista, após o que se voltou para a pesquisa em música nas áreas da Estética e da Teoria da Música, dedicando a elas o mais longo período da sua vida.

Foundations of Music History se inscreve numa tradição de textos que se caracterizam pela discussão de idéias,[3] freqüentemente apresentadas sem referência aos livros de onde foram extraídas e aos autores que as defendem.[4] Ele incorre em

[2] DAHLHAUS, Carl. *Grundlagen der Musikgeschichte.* Köln: Musikverlag Hans Gerig, 1977.

[3] O tradutor menciona, no prefácio da edição em inglês, a tradição filosófica do idealismo alemão.

[4] A despeito da sólida erudição demonstrada em todos os capítulos, a discussão de idéias prevalece sobre a discussão historiográfica.

equívocos não por omitir as referências textuais, mas por menosprezar as gêneses das idéias discutidas. A falta desta preocupação as torna naturalizadas, atribuindo-lhes por vezes uma literalidade absoluta. Contudo indicações claras de autor e de texto originário são também encontradas. O autor confessa (p. 1) que tem na obra *Historik* de Johann Gustav Droysen sua principal referência,[5] e afirma que nela está formulado o melhor modelo para se pensar os fatos da História da Música.

A idéia destacada em Droysen é de que o "fato" pode ser conectado a causas e efeitos de múltiplas formas por diferentes pesquisadores. "Fatos se tornam fatos históricos em virtude da continuidade que os conecta" (p. 40). É com este conceito que Dahlhaus estabelece a base para uma metodologia da História da Música. Ele remete à "consciência histórica" a faculdade do historiador de selecionar e ordenar os fatos em seus encadeamentos de causas e efeitos, tarefa que não ficará à mercê da sua vontade: a História se distingue da ficção porque tem suas raízes nas fontes (p. 41).

O conceito de "consciência histórica" é, segundo Dahlhaus, hegeliano, e é expresso sempre que são exigidas explicações para as relações entre o historiador e seu objeto (p. 40).[6] É presença constante na obra (p. 6, 7, 8, etc.),[7] aparentemente tratado como uma realidade da própria natureza humana, por estar sistematicamente desacompanhado de referência a Georg Wilhelm Friedrich Hegel. A referência mais importante a Hegel acontece no capítulo seis, quando é discutido o problema dos "registros históricos" (p. 79). A idéia da consciência parece ser a vertente fenomenológica das teses de Dahlhaus. Ela é utilizada por ele para cristalizar o

[5] Johann Gustav Droysen (1808-1884), historiador alemão, foi professor em Berlim e optou por uma metodologia histórica diversa da de Leopold von Ranke, seu contemporâneo e um dos nomes mais ilustres da historiografia alemã.

[6] A correspondência das expressões usadas para designar "consciência" nem sempre é exata. Na edição inglesa a expressão alemã "historisches Bewußtsein" (consciência histórica) aparece como "historical faculty". O vocábulo alemão Bewußtsein (consciência) é algumas vezes traduzido por "awareness" e "historisches Bewußtsein" por "historical awareness".

[7] Na mesma linha da nota seis encontramos na página dez a expressão consciência dos contemporâneos (Bewußtsein der Zeitgenossen) abreviada para "Bach's contemporaries".

sentido da obra no momento de sua primeira audição, resguardando-a das transformações por que passam as suas sucessivas performances diante de públicos variados. Quando considera que a obra musical ainda hoje "exerce influência" (p. 4) Dahlhaus restringe ao sentido "primordial" os vários usos a que a obra está submetida quando apresentada a públicos diferentes em épocas diferentes.

A consciência histórica como faculdade do historiador retorna na referência a Arthur Danto[8] no capítulo quatro. O sujeito da história, afirma Dalhaus, é o que permite a sua inteligibilidade, sem o que ela seria apenas um quadro de fragmentos desconectados. Nesta formulação se unem em um mesmo grupo a figura do pesquisador na operação histórica e a do artista na produção das obras.

Ele detalha sua visão de História da Música propondo que obras musicais não sejam tomadas como simples documentos, mas como objetos individuais com uma presença estética (p. 3). Para ele o objeto da História da Música é constituído por obras musicais significativas, cuja presença estética na contemporaneidade incentiva a que se desvende a história que existe "por detrás delas". Para defender o conceito "obra" contra o conceito "evento" ele argumenta em termos aristotélicos que o material da história da música não é a *praxis*, a ação social, mas a *poíesis*, a criação das formas (p. 4). O cuidado principal do historiador da música seria o de nunca obscurecer ou minimizar a distinção entre o evento político e a obra musical, a *praxis* e a *poíesis*. (p. 35). O que distinguiria fundamentalmente e profundamente um evento político de uma obra musical é o fato de que esta pode ser trazida do passado e ouvida sempre não como documento, mas como obra, presente hoje "à nossa consciência estética". Afirma o autor que, na verdade, o historiador da música não precisa se deixar sobrecarregar em razão da vasta rede de fatos que deve interpretar. Os fatos musicais podem ser detectados tanto nas intenções do compositor, quanto na estrutura das peças, devidamente analisadas de acordo com a história das formas e dos gêneros, e também na "consciência do público original para o qual a obra se tornou um evento" (p. 34). Portanto o foco principal do historiador recai sobre a compreensão das obras (p. 4). Dahlhaus dedica o capítulo seis à noção

[8] Arthur Danto é crítico de arte e professor de filosofia na Universidade de Columbia.

de *Verstehen* (compreender), que se opõe, segundo ele, à noção de *Erklären* (explicar). São aspectos que reforçam a História da Música como história especial, autônoma, bem distinta da história política ou social.

A história é o presente. Assim se formula a atualidade dos interesses do pesquisador, o qual traz para seu tempo os fatos ocorridos no passado. As fontes da história podem se resumir a dois tipos: textuais e iconográficas. Esta tipologia, característica da cientificidade em Ciências Humanas e Sociais, pode ser aplicada aos objetos de pesquisa das artes em geral e da música. No entanto a História da Música, ainda considerada uma história setorial, particular ou especial, junto com a História da Arte, tem sido mantida afastada da Historiografia, com a qual às vezes se choca, sem convergir. O tratamento das suas fontes é um dos pontos que provoca a divergência e intensifica a dificuldade historiográfica. A obra de Dahlhaus formula esta divergência na perspectiva fenomenológica (a da "consciência histórica") e numa tradição confessada da historiografia alemã. Ele aposta no afastamento produzido por uma apartação, talvez apenas imaginária, entre a História da Música e a História política: "Música do passado pertence ao presente como música e não como prova documental" (p. 4). E tenta caracterizar como secundário o tratamento da música como evento, para enfatizar a sua sobrevivência como objeto preponderantemente estético, como *poiesis*, criação musical trazida à consciência da audição contemporânea.

Dahlhaus adverte antes de tudo que, no seu texto, não está proposta "uma introdução aos fatos básicos da história da música": esclarece que o foco do estudo se volta para as "obras musicais significativas", muito mais do que para os fatos que a envolvem. Esta restrição coloca o historiador da música na posição do árbitro que define quais são as obras significativas e quais que as pertenceriam a uma produção apenas subalterna, secundária.

A alternativa posta no segundo capítulo "O significado da arte: histórico ou estético", de responsabilidade do tradutor,[9] se presume uma falsa questão. Discute a

[9] A questão que se abre com o titulo em inglês pode levar a distorções que o afastam do original, possivelmente traduzido para o português por "Historicidade e caráter da arte"

relação entre história e arte com indagações sobre se há ou não razões sociais e políticas para que aconteçam as práticas musicais, negando assim uma evidência que coloca em risco a própria razão de ser das disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. No entanto é totalmente pertinente a crítica de Dahlhaus à cronologia de Grout, incluída na sua *História da Música Ocidental* [10] e formulada para funcionar como um balizamento do espírito do tempo (*Zeitgeist*) na história da música, relacionando as peças musicais à sua época (p. 19). Não há tampouco porque retornar à teoria do reflexo como forma (questionável) de questionar se as práticas artísticas são ou não práticas sociais. Pensar que a música "reflete" a realidade que cerca o compositor recoloca o *Zeitgeist* em debate.

O texto reconhece que fato e fonte não são sinônimos. Afirma que a Ciência Histórica recomenda a distinção entre as fontes e os fatos, os quais são reconstruídos a partir das fontes. Mas esclarece que não se pode aplicar esta diferença ao principal objeto da História da Música – as obras (p. 34). Traça então as linhas de uma operação *sui generis*, inventada por ele para dar conta de vínculos presumíveis entre texto autógrafo (denominado "texto autêntico"), obra e compositor. Parece pura invenção a metodologia da História da Música segundo a qual a fonte é dado para o fato "texto autêntico", o "texto autêntico" dado para o fato "obra" e a "obra" dado para o fato "compositor" (p. 36). O leitor porém deve observar nesta série a relevância que para o autor tem dois conceitos: o de obra, como um "conjunto funcional de significações musicais", e o de compositor, de quem depende a "originalidade da obra".

Trata-se de uma distorção propor que exista correspondência metodológica entre os fatos reconstituídos na narrativa do historiador, premissa consensual da historiografia há algumas décadas, e os componentes das práticas musicais: tais como "texto autêntico", obra, compositor e público. Não há como imaginar que partituras e compositores sejam fatos musicais.

(*Geschichtlickkeit und Kunstcharakter)*. Tal título pode sugerir questões distintas da formulação em inglês.

[10] A edição da obra de Donald Jay Grout, *A History of Western Music*, a que se refere o texto, é a americana de 1962.

A pesquisa historiográfica sofreu forte impacto com a criação da Escola dos Annales (ou Escola dos Anais) por Marc Bloch e Lucien Fèbvre. Peter Burke (1990) chama de Revolução Francesa da Historiografia o período de 1929 a 1989, em que estudos teóricos e metodológicos estimularam o interesse pela pesquisa histórica e responderam à demanda dos estudiosos por uma matriz teórica revigorada. A nova matriz teórica, iniciada por Bloch e Fèbvre e divulgada através de estudos publicados na revista *Annales*,[11] repensou amplamente a Historiografia e discutiu praticamente todas as suas categorias: fatos, dados, fontes, narrativa, descontinuidade, documento, monumento, memória, objeto, universalidade, série, constantes, causas, condições, etc.

A idéia, destacada por Dahlhaus, de "fato" que se transforma em "fato histórico", na medida em que causas e efeitos são combinados e colocados num complexo encadeado, contínuo, pode ser compreendida sob outro ponto de vista. Na Escola dos Annales predomina a visão de que um fato histórico não é um fato positivo, mas sim uma construção do historiador, que transforma a fonte em documento ou monumento e formula aí um problema. Dahlhaus reconhece a participação ativa do historiador, que é quem reconstrói a cadeia de fatos, conforme as condições de seu próprio conhecimento.

A principal tarefa do historiador, segundo Marc Bloch (2001), é explicar, estabelecer ligações explicativas entre os fenômenos, cujas causas devem "ser postuladas e não buscadas". Talvez não seja a "consciência histórica" o ponto de partida para as escolhas do historiador, mas o seu ponto de vista, o seu "lugar de ofício", os conhecimentos assim condicionados e o seu interesse no objeto. A consciência histórica priva o historiador das condições de espaço e tempo, a que ele próprio está submetido, e o coloca em condição de universalidade cuja validade é garantida em qualquer tempo e em qualquer lugar.

Pensar em uma história das obras musicais significativas resulta por limitar a História da Música a uma observação estrita, à peça musical como "conjunto funcional de significações musicais". As peças musicais podem ser entendidas como

[11] A revista científica francesa teve quatro nomes diferentes, sempre iniciados por *Annales*.

significativas não só pela funcionalidade das significações internas, mas também, o que é fundamental, pela maneira como são ouvidas, pela sua "recepção". As práticas musicais, suas condições de produção e recepção, são irredutíveis ao conjunto funcional de elementos, que seriam os prováveis portadores da significação musical.

Dahlhaus cita Droysen mais uma vez: afirma que fatos da História da Literatura, ou da Arte, "estão prontos e à mão". As obras musicais seriam estes fatos, que nascem de um "texto autêntico". Porem a lógica da "obra pronta e à mão" é a mesma que concebe a sua autonomia, que a descola das suas condições de produção. Fazer história da música é principalmente tentar explicar as condições de produção e recepção da música.

O livro produz diversas vinculações com o campo da Literatura e da Arte. A concepção que trata a peça musical como um "conjunto funcional de significações" é nascida com a Lingüística e tem cunho claramente estruturalista. Um dos principais métodos da análise lingüística ou semiológica é o exame dos semas e de suas significações intrínsecas. A marca do autor nas obras artísticas pode se tornar irrelevante diante de certas concepções da Lingüística e da Semiologia que intensificam o foco quase que exclusivamente no texto: apenas nele estaria contido o sentido, que por este motivo adquire vida autônoma, independente da existência de seu "criador". Parece uma contradição tratar qualquer peça musical como "conjunto funcional de significações", por si só suficiente para dar sentido a ela ("significado musical do substrato acústico"), e ao mesmo tempo associá-la ao pensamento do compositor, à "originalidade", como um conjunto do passado.

A concepção do "texto autêntico" revela que se dá à música um tratamento muito semelhante ao que a análise estruturalista dá à literatura. Entretanto Dahlhaus manifesta fortemente sua oposição à análise estruturalista, onde o texto é unidade autônoma da linguagem e funciona como uma espécie de depósito de significações, compreendidas em si mesmas.

Contudo tratar música como "texto" é, em princípio, pensar como a Semiologia, que considera que existem linguagens subjacentes às atividades humanas. A linguagem plástica, a linguagem da moda, a linguagem da comida, a linguagem do corpo, etc. existem da mesma forma que a linguagem da música (BARTHES, 1975).

Na concepção original de Ferdinand de Saussure todas elas seriam parte de uma "ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social" (1975, p. 24). Então a "linguagem da música" exprime a concepção de que se enxergam as práticas musicais como objeto da Semiologia, o que por sua vez as aprisiona numa premissa estruturalista.

O "texto autêntico", além de depositário dos signos da linguagem, é afirmativo da identidade e do prestigio do criador. Ele se opõe a um outro, desvirtuado, falsificado, que por isto não pode corresponder às "intenções do compositor". O texto desvirtuado deveria ser descartado, tratado como dado sem interesse para a História da Música. A retórica da Escola dos *Annales*, entretanto, defende uma Historiografia que inclui todos os objetos, não só a *res gestae* (o fato ilustre). Em princípio todos os materiais podem produzir questões, não só os materiais nobres.

Para Dahlhaus nem mesmo as peças musicais recapturadas do passado pela "consciência estética" [12] para performances posteriores podem ser interpretadas como fato histórico, para não se tornarem simples vestígio da "obra original" (p. 35). Para o professor o objeto da história da música não é o que foi, mas o que ainda é, porque "ainda exerce influência". Argumenta que esta é uma das razões pelas quais a História da Música se diferencia da História política.

Contudo uma argumentação oposta pode ser demonstrada: performances não são dados dos quais se deduzem o fato histórico, que para Dahlhaus é a obra musical. Performances são práticas com características próprias. Peças, compostas há séculos, continuam sendo apresentadas por muitas razões, entre outras porque há intérpretes para elas e um público para ouvi-las.

A permanência das obras permite que várias visões aparentemente opostas sejam defendidas, as quais resultam em uma aporia ou talvez em um impasse. A Estética da Recepção, que deu origem ao que se chamou de Escola de Constança,

[12] Apresenta-se aqui mais uma expressão traduzida por "consciência" para o inglês. "Ästhetische Vergegenwärtung", que pode ser entendida como "presentificação" estética, difere um pouco de "consciência estética".

responde a esta questão de outro modo. Ela afirma a necessidade de uma história da recepção na Literatura como história das experiências estéticas a que estão expostos textos escritos no passado (JAUSS, 1979),[13] e através desta lógica responde bem ao fato de que não se escreve literatura para ser analisada, mas para ser lida. Deste fato depende a sua sobrevivência e é na exigência do encontro com o leitor que se neutraliza a visão estruturalista que trata as práticas artísticas como algo dirigido apenas a especialistas e entendidos.

Dahlhaus participou de alguma forma das discussões que ocorreram na ocasião em que foram publicados os primeiros textos sobre a Estética da Recepção. No livro revela-se a sua oposição parcial à Escola de Constança com a crítica aos "historiadores da recepção" e à alternativa daqueles teóricos da literatura que consideram o "processo de comunicação" [14] como importante no ato da leitura. Para ele o risco se dá na medida em que a criação se desloca para um plano menos importante, o da comunicação. Ele trata como distorção inconcebível o fato de que a época em que as peças musicais ficam famosas possa receber mais atenção do que as datas de sua criação. O que Dahlhaus nega quando fala da fama dos dramas musicais de Wagner ("a virada do século seria notada menos por ter testemunhado a aparição das sinfonias de Mahler do que por ser marcada pelos dramas musicais de Wagner") [15] tornou-se, na atualidade, uma realidade incontestável, com a qual os profissionais da música precisam lidar. O rol de peças musicais significativas deve ser pensado como variável, não porque perdem ou ganham prestígio, mas simplesmente porque não há como garantir que o repertório apresentado permaneça sempre o mesmo, despertando sempre o mesmo interesse. Esta maneira de pensar vale tanto para quem toca como para quem ouve. As peças musicais escritas no passado sofrem

[13] Hans Robert Jauss é um dos criadores, junto com Wolfgang Iser, da Estética da Recepção para os estudos literários.

[14] A Estética da Recepção fala de três momentos: *poiesis*, *aesthesis* e *khatarsis*, Dahlhaus fala apenas da *poiesis*, irredutível a uma *práxis*.

[15] No texto em inglês: "the turn of the century would be noted less for having witnessed the appearence of Mahler's symphonies than for being the high-water mark of Wagner's music dramas".

fortes mudanças nas performances, seja porque os instrumentistas avançaram nos seus conhecimentos, seja porque a demanda do público não permanece inalterada.

A escolha do repertório de concerto sofre, em diferentes épocas, variações de acordo com as preferências do público e estas preferências não são dependentes apenas dos critérios de qualidade estabelecidos pelos estudiosos. O repertório que atrai o público pode não corresponder ao objeto de interesse da crítica e dos estudiosos e as peças que não aparecem nas seleções do repertório de concerto talvez venham a depender do interesse dos estudiosos para sobreviver. A qualidade comprovada pelos estudiosos não poderá garantir que as mesmas serão também objeto de interesse do público, ou que mantenham público cativo, em razão do reconhecimento da sua alta qualidade formal.

A participação de Dahlhaus nas discussões da Estética da Recepção tem outro ponto de contato. A periodização emprestada da História da Arte, descrita como cronologia simplificada (p. 20), se aproxima da referência às teorias e filosofias da arte que Jauss faz no texto "A literatura e o leitor" (1979, p. 40). Ele menciona a doutrina dos afetos, a psicologia do gosto, a sociologia da arte e o estudo dos *mass media*. São pontos de vista, se não plenamente coincidentes, pelo menos muito semelhantes às cinco abordagens da teoria da arte encontradas no capítulo dois da edição inglesa do livro de Dahlhaus.

A psicologia do gosto, descrita por Jauss, trata do mesmo período dos séculos XVIII e XIX que Dahlhaus apresenta como relevante na História da Música: a teoria da arte naquele período "se baseia na personalidade individual dos compositores".[16] *Foundations of Music History* é na verdade marcado pela escolha, como idéia principal, da História da Música como História das intenções dos compositores, ou a História dos "textos autênticos refletindo as intenções dos compositores", consolidando a hipótese de uma História da Música Erudita (p. 39). Beethoven, exemplo de "autoridade" (p. 40) é um dos compositores que justifica o estudo da personalidade e a compreensão da intenção autoral nas peças.

[16] No texto em inglês: "art theory was based in the eighteenth and nineteenth centuries on the personalities of the individual composers" (p. 20).

O discurso da qualidade musical autoral reproduz, em algumas circunstâncias, a oposição arte superior/arte inferior. A expressão "trivial music" (p.8)[17] é resultante desta polarização e qualifica uma realidade musical cotidiana que para a história social não é apenas o "resto que fica depois de erigido o edifício da história". Dahlhaus demarca o modelo de cultura popular ("trivial music" é produto dela) que se reproduz na falta, na distância de uma outra, a cultura dos eruditos. A cultura popular considerada pela falta e não pela majestade é um dos modelos descritos pelo historiador francês Roger Chartier (2003). Percebe-se como esta questão pode se tornar intrincada se refletirmos que práticas musicais (ou quaisquer outras práticas artísticas) prescindem de juízo de valor artístico para serem historicizadas. Práticas musicais não são rejeitadas como objeto de história por suspeita de trivialidade.

Dahlhaus questiona uma mudança de perspectiva na História da Música correspondendo àquela que se deu na História, quando se escolhe, como seu objeto, não só as "grandes obras", mas também a "trivial music".

Isto faz pensar que, em época recente, ao lado do panteão em que estão entronizados os grandes nomes da música, por exemplo, os três Bs (Bach, Beethoven, Brahms), erigiram-se outros bem distintos. Aos grandes nomes do jazz (gênero considerado de origem popular) foi erigido um deles, caracterizado pela sua autonomia artística e pela distinção própria do estilo, numa lógica capaz de se reproduzir mundialmente.

Outro panteão muito conhecido é o que entroniza os *superstars* do rock e do pop, caracterizados como mitos, não como "autoridades" musicais semelhantes às descritas no texto. São ícones planetários com repercussão incessante.

As celebridades do mundo pop são identificadas por uma produção que poderia ser caracterizada como "trival music", dependente – não autônoma, comercial – não artística. Inseriram-se porém no campo da música desde a metade do século passado. Os limites entre a "música autônoma" e a "música funcional" não

[17] Em alemão a expressão "Trivial-musik" corresponde exatamente à tradução para o inglês e pode estar carregada da conotação de banalidade, reforçada pelo uso da palavra latina.

são definidos senão com grande dificuldade. No capítulo oito esta dificuldade é reconhecida e debatida.

No século XX, critica Dahlhaus, o compositor aparece como função da obra e não o contrário, a obra como função do compositor. O compositor como função é uma concepção cuja genealogia, em parte, está exposta nos textos de Barthes (1988) e de Michel Foucault (1992). A função autor foi exposta por Foucault em conferência proferida em 1969. Não se pode todavia falar desta concepção como se fosse um olhar típico do século XX, situando "o compositor como função de sua obra e não vice-versa".[18]

Para Dahlhaus "autonomia é fato histórico que devemos aceitar" (p.28). Neste discurso a arte superior é a arte da forma, das grandes obras, é arte pela arte, e possui autonomia estética. A arte inferior é a cultura do resto, a cultura cuja coerência simbólica é construída com o que é descartado da cultura erudita, da qual depende. A História das grandes obras teria sido consolidada no século XIX, quando a música se "autonomizou". Mesmo peças criadas em passado mais longínquo, concebidas como funcionais, deslocaram-se mais tarde de sua função original e adquiriram autonomia em razão da qualidade artística.

É preciso acrescentar a esta lógica o ponto de vista de quem ouve. Na música artística as peças são objeto de admiração porque o público aprendeu a decifrar o seu código e, ao entender a "mensagem" contida na obra, se une em comunhão estética com o criador. A competência adquirida pelos ouvintes corresponde a uma espécie de erudição, objeto de uma História da Música Erudita, que seria a História das obras inteligíveis a estes ouvintes.

Contudo a História da Música, como história autônoma, pode fracassar quando o historiador necessita, na sua pesquisa, recorrer a conhecimentos que não são os específicos da análise formal ou da qualidade da interpretação. Tanto o compositor quanto o intérprete vivem num mundo complexo e a explicação para a prática artística exige inevitavelmente a busca de conceitos constituídos em outras

[18] No texto em inglês: "our century regards the composer as a function of his work and not *vice versa*".

áreas, em outras disciplinas como a própria História, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, etc. O "conjunto funcional de significações musicais" é constituído por elementos que são profundamente marcados pelas condições de possibilidade das peças que os contêm.

Pensar, por outro lado, as peças como indivíduos, por detrás das quais se esconderia a história como a pérola em uma ostra, pode criar uma hierarquia na qual a individualidade do autor, historicizada por Dahlhaus no capítulo oito, tem mais importância do que o material sonoro comuns a outras peças, e que foram colocados à disposição do compositor em determinada época.

Tudo leva a crer que a insistência em se escrever a História da Música através de obras significativas e singulares contém uma tendência que nega a repetição de padrões nas práticas musicais, seja na criação, seja na interpretação, ou em qualquer das etapas da produção musical. Constitui sem dúvida um interdito no campo da música dar alguma importância às repetições de esquemas musicais, os quais podem pôr em risco o marca do talento individual. Num processo que elege a distinção e exclui a banalidade, os historiadores da música têm dado sempre mais atenção àquilo que se distingue como traço de personalidade e se eleva acima dos modelos repetidos.

Correndo o risco da generalização e falando em tese, o aspecto da atividade musical mais desprezado nas histórias da música são os padrões que se repetem de uma peça para outra ou de um compositor para outro, apesar de que é da repetição de padrões que, de certa forma, depende a inteligibilidade da produção, seja para o público especializado ou não. Os padrões de composição que foram em cada época repetidos ou rejeitados, absorvidos na produção, na recepção ou excluídos com as transformações estilísticas, ainda não estão suficientemente historicizados. Os esquemas e formas consagrados em certas épocas, por exemplo, na *musica practica* renascentista e no *métier* de Telemann e Vivaldi, ou, outro exemplo, com a rejeição de padrões no conjunto personalíssimo da produção de Debussy ou em cada uma das peças super-individualizadas de György Ligeti não receberam ainda o esforço de explicação que demandam.

A individualidade das peças musicais ganhou força especialmente no período de tempo que Dahlhaus designou como quarta fase, que é quando supostamente se instituiu a profissão de compositor, ofício que só nasceu graças ao desenvolvimento da notação musical. As obras individuais significativas, de que fala Dahlhaus, são as que compõem o repertório da música de concerto escrita e editada em partituras.

Parece questionável a concepção de obra musical em que a partitura tem vida própria, independente da interferência dos editores, dos instrumentistas, da tradição interpretativa e do conjunto das suas execuções, não exclusivamente daquela primeira audição referencial, mencionada no livro (p. 34). Além disto, a análise musical morfológica tem se mostrado improdutiva por observar a forma musical desvinculada da sua ocorrência temporal, do material sonoro que faz viver a partitura desdobrada no tempo.

A proposição de se historicizar a poética musical focalizando a criação das formas pode se transformar na busca de modelos formais para as peças musicais, solucionada apenas com a determinação de suas origens. Neste caso elas talvez abandonem o seu papel nas práticas de performance, isto é de entretenimento, para se transformar em vestígio da forma musical, ou vestígio documental da forma. As relações entre elas se darão num lugar atemporal.

A tese do autor de se estudar o criador e a recepção, referenciados apenas nas peças musicais, pode provocar uma colisão insolúvel com os projetos de história cultural, apresentados por historiadores nas últimas décadas. Um dos pontos cruciais destes projetos é evitar justamente a noção de história cultural como a história dos bens culturais, e projetá-la como uma história genérica, tão abrangente como foram a história política e a história social.[19] A música, como um objeto da história cultural, não poderia dispor de metodologia específica, desprezando a que está formulada na discussão de uma história cultural genérica.

[19] Roger Chartier publicou obra importante contendo um projeto de História Cultural. CHARTIER, R. *A História Cultural*. Lisboa: Difel, 1990. Peter Burke também publicou um livro sobre o tema BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Observa-se que, atualmente, as condições de tempo e espaço da produção musical ou, se quisermos, das práticas musicais tornaram-se uma preocupação cada vez mais presente nas atividades acadêmicas e entre os próprios músicos. O vício da "contextualização" tem surgido como sintoma desta exigência, vital para a sobrevivência da pesquisa em música. É necessário, mais do que nunca, um exercício crítico permanente sobre os textos que tratam da História da Música, articulando-os não só entre eles, mas com a produção acadêmica atual e com as ementas das disciplinas de História ministradas nas escolas de música e nos conservatórios, onde as práticas musicais e pedagógicas escapam muitas vezes dos padrões conceituais desenvolvidos nos livros.

Referências

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: Editora da Unesp, 1990.
BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.
BARTHES, Roland. A morte do autor. In: _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 57-64.
BLOCH, Marc. *Apologia da História.* Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
CHARTIER. Roger. Leituras populares. In: _____. *Formas e sentido.* Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 141-167.
FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992.
JAUSS, Hans R. et al. *A Literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

Silvio Augusto Merhy mantém desde 1971 vinculo profissional com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, ocupando atualmente a categoria de Professor Associado I. Tem atuado ininterruptamente na administração acadêmica, foi diretor do Instituto Villa-Lobos de 2000 a 2005 e é, desde o início de 2007, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. Integrado ao Departamento de Educação Musical, responde pela disciplina Harmonia de Teclado dos Cursos de Graduação em Música. Coordena ainda o projeto de pesquisa *Música* e *Ciências Sociais* e lidera o grupo de pesquisa *Historiografia das Práticas Musicais*, cadastrado no CNPq. Possui na formação acadêmica Graduação em Direito pela UFRJ, Graduação em Piano pela UFRJ, Especialista em Piano pelo Conservatório Tchaikovsky em Moscou, Aperfeiçoamento em Educação Musical pela OEA na Argentina, Mestrado em Composição pela UFRJ e Doutorado em História Social pelo IFCS-UFRJ.

A música vocal francesa no contexto da Primeira Guerra Mundial

Danieli Verônica Longo Benedetti (USP)

Resumo: O presente artigo trata do significativo repertório vocal francês escrito durante os anos da Primeira Guerra Mundial e a influência do contexto histórico na composição musical e textual das obras em questão. Para isso uma reflexão sobre o momento vivido por estes artistas e sobre os procedimentos adotados na criação das obras mencionadas faz-se importante a fim de apontar as características de tais obras dentro da problemática européia do início do século XX.
Palavras-chave: Lili Boulanger; Claude Debussy; Maurice Ravel; Primeira Guerra Mundial; Nacionalismo.

Abstract: This article deals with the repertory of French vocal music composed during the First World War and the influence of the historical context on both textual and musical levels. In order to determine characteristics that will enable us to analyze these works in the European musical context of the early twentieth century, it is important to examine how these artists experienced this period and which procedures they employed in the composition of such works.
Keywords: Lili Boulanger; Claude Debussy; Maurice Ravel; First World War; Nationalism.

Com a declaração da Primeira Guerra Mundial, em 3 de agosto de 1914, o envolvimento da nação francesa com o conflito será massivo. A maioria dos compositores irá ao fronte e as preocupações ligadas à defesa da pátria e da própria vida dominariam o espírito dos artistas.

Com essas prioridades, a composição de novas obras é cada vez mais rara e as atividades musicais de Paris que no início do século havia se tornado a grande capital cultural da Europa, diminuiriam consideravelmente.

BENEDETTI, Danieli Longo. A música vocal francesa no contexto da Primeira Guerra Mundial *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 24-39, jun. 2007.

No jornal *La Musique pendant la guerre*, é possível confirmar essa realidade nos depoimentos dos vários compositores que se encontravam lutando no fronte ou que aguardavam por essa oportunidade. Segue depoimento de André Gedalge,[1] compositor e importante professor de contraponto e orquestração no Conservatório Nacional de Paris (HAYET, 1915, p. 11):

> Eu não faço nenhum projeto.
>
> Eu não penso nenhuma música. Noite e dia, há um ano, eu espero o horizonte estrondar a batalha. Se tivesse condições de pensar em outra coisa do que aos que, mais afortunados do que eu, estão na fornalha, eu escreveria a "Marseillaise".[2]
>
> Infelizmente para mim, ela já foi escrita: em todo caso, como música, eu escuto, escrevo e entendo somente ela.
>
> Eu admiro os que têm o poder de abstrair-se deste pensamento; para mim, isto é impossível.

A música vocal ocupou um lugar de destaque dentre a produção dos compositores franceses durante os anos da primeira guerra. O texto, geralmente escrito pelos próprios compositores, refletia a necessidade destes de exprimir verbalmente o sentimento de nacionalismo, de impotência e de revolta contra os horrores da guerra. Nesse sentido três obras devem ser mencionadas: *Pour les Funerailles d´un soldat*, escrita por Lili Boulanger em 1912, *Noel des enfants que n´ont plus de maisons,* composta por Claude Debussy em 1915 e as *Trois Chansons pour Choeur mixte sans accompagnement* compostas entre 1914 e 1915 por Maurice Ravel.

1. *Pour les Funerailles d´un soldat*

Mesmo tendo sido composta dois anos antes do início do conflito, em 1912, *Pour les Funerailles d´un soldat*, foi lembrada por François Porcille, em seu livro *La belle époque de la musique française*, como *estranhamente premonitória, uma visão antecipada de um cataclismo do qual a jovem compositora não conhecerá o final* (PORCILLE, 1999, p. 327).[3]

Lili Boulanger escreveu duas versões da obra: uma para barítono solo, coro e orquestra e a outra para barítono solo, coro e acompanhamento de piano, sendo esta a versão adotada para este estudo. A compositora que, ao compor *Pour les Funerailles d´un*

[1] A respeito de Andre Gédalge, Ravel afirmaria em sua *Esquisse Autobiographique*: "[...] devo os mais preciosos elementos de meu *métier* a André Gédalge" (ORENSTEIN, 1989, p. 44).

[2] Hino Nacional francês.

[3] Lili Boulanger morre em 15 de março de 1918, aos 24 anos, meses antes do final da Guerra.

soldat, contava com apenas dezenove anos já era autora de uma produção significativa, e chama atenção pela maturidade tanto do ponto de vista técnico – domínio composicional – quanto pela sensibilidade ao escolher um texto que parecia prever o futuro próximo, e também confirma a espiritualidade da autora, detalhe observado em suas outras composições corais. O texto é do poeta francês Alfred Musset (1810-1857):

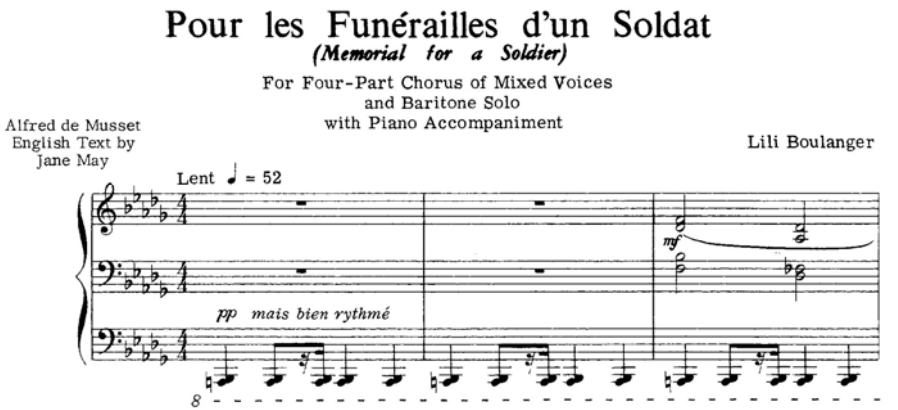
Qu'on voile les tambours que le prêtre s'avance,
A genoux, compagnons, tête nue, et silence!
Qu'on dise devant nous la prière des morts.
Nous voulons au tombeau porter le capitaine.
Il est mort en soldat sur la terre chrétienne.
L'âme appartient à Dieu,
L'armée aura le corps.

Si en rideaux de pourpre, et en couvres nuages
Que chasse dans l'éther le souffle des orages,
Sont des guerriers couchés dans leurs armures d'or,
Penche-toi, noble coeur, sur ces vertes collines,
Et vois tes compagnons briser leurs javelines
Sur cette froide terre où ton corps est resté!

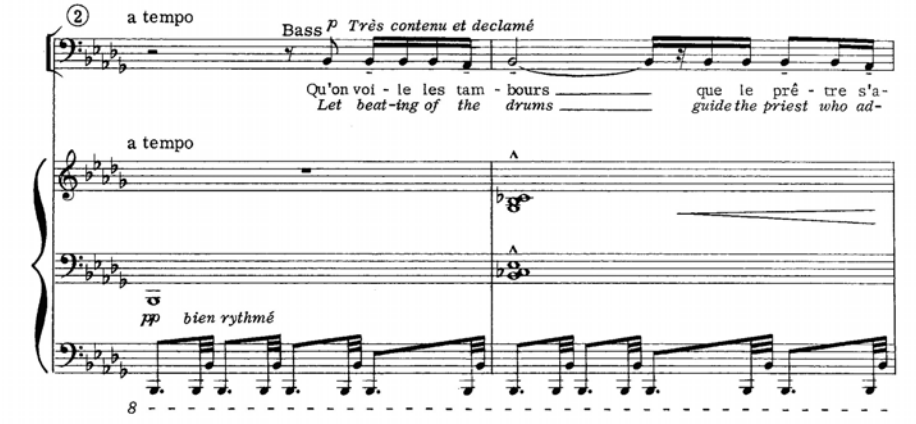
Ocultemos os tambores, pois o padre se aproxima,
De joelhos, companheiros, cabeça baixa, e silêncio!
Que digam diante de nós a oração dos mortos.
Queremos levar o capitão ao túmulo.
Ele morreu como soldado sobre a terra cristã
A alma pertence a Deus,
O exército terá o corpo.

Se em cortina de púrpura, e em cobertas de nuvens
Que caça no etéreo o sopro das tempestades,
São os guerreiros deitados em suas armaduras de ouro,
Incline-se, nobre coração, sobre estas verdes colinas
E vê teus companheiros quebrarem suas lanças
Sobre esta terra fria onde o teu corpo ficou!

A obra é uma marcha fúnebre na qual a tonalidade de Si bemol menor está claramente afirmada. Nos quarenta primeiros compassos um pedal de si bemol grave estará presente. A compositora faz uso de duas células rítmicas para este procedimento: uma do compasso 1 ao 15, e a outra do compasso 16 até o 23. Do compasso 24 ao 40 este pedal perde o seu caráter de *ostinato* e passa a ter valores mais longos. Segue trecho das passagens iniciais com os pedais rítmicos mencionados.

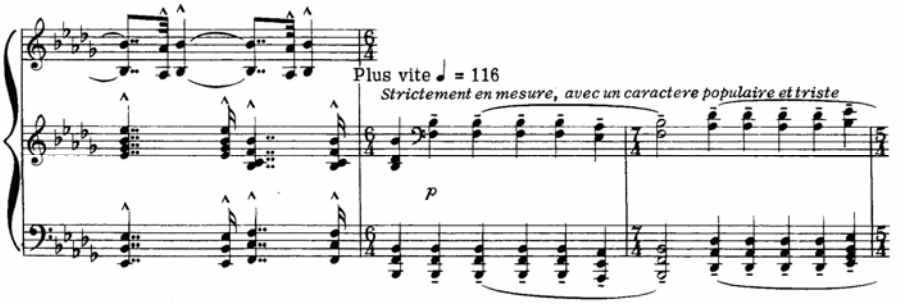


Ex 1: L. Boulanger, *Pour les funérailles d´um soldat*, compassos 1-3 (Ed. Schirmer, 1981).



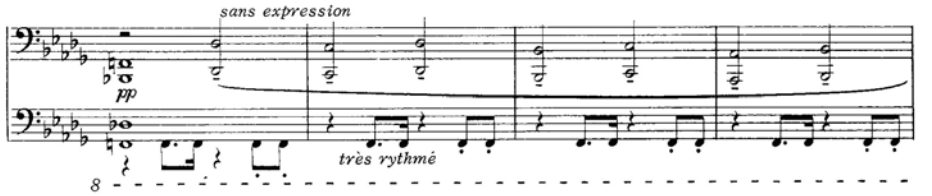
Ex 2: L. Boulanger, *Pour les funérailles d´um soldat*, compassos 16-17 (Ed. Schirmer, 1981).

De modo geral as sessões caminharão para pontos culminantes onde a presença da dominante (Fá) será seguida pela confirmação da tonalidade principal de si bemol menor. Segue uma destas passagens.

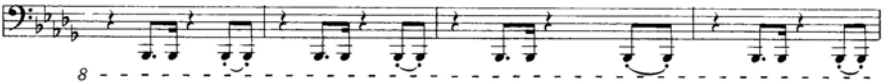


Ex. 3: L. Boulanger, *Pour les funérailles d´um soldat*, compassos 63-65 (Ed. Schirmer, 1981).

Para a conclusão da obra a compositora vai usar do mesmo procedimento inicial. Uma longa passagem na qual um *ostinato* rítmico, inicialmente com pedal de dominante (do compasso 117 ao 124), tendo a indicação para as vozes *sans timbre* (sem timbre) e para o piano *sans expression* (sem expressão) em pianíssimo (***pp***), será seguido por um pedal de Tônica (do compasso 125 ao 140), tendo com este a indicação *en s´éloignant* (distanciando-se), seguido de *au loin, plaintif* (ao longe, lamentoso, compasso 133) e a nuance pianíssimo (***ppp***).



Ex. 4: L. Boulanger, *Pour les funérailles d´um soldat*, compassos 117-120. Pedal de Dominante que segue até o compasso 124 (Ed. Schirmer, 1981).



Ex 5: L. Boulanger, *Pour les funérailles d´um soldat*, cps. 129 - 132. Pedal de Tônica que segue até o final da obra no compasso 140 (Ed. Schirmer, 1981).

Tanto na parte vocal quanto na parte para piano, a partitura é rica em sugestivas indicações da autora no que se refere ao andamento e à busca de timbres e sonoridades. À parte as quatro indicações em língua italiana para o andamento, *Allegro* (compassos 41, 57, 77 e 114) e a expressão *a tempo* (compassos 8, 16, 98 e 125) todas as indicações de Boulanger foram especificadas no idioma francês.

A estréia da obra aconteceu em 7 de novembro de 1915, sob a direção de Gabriel Pierné, no momento em que as Orquestras *Lamoureux* e *Colonne*, devido à mobilização geral, decidem fundir as duas instituições até o final do conflito, em 1918.

2. *Noel des enfants que n´ont plus de maisons*

No início de dezembro de 1915, o jornal *Le Petit Parisien*, publicou uma página dedicada às crianças. Nesta página especial intitulada *Aux enfants de France,* em anexo no final deste artigo, o jornal ensina às crianças francesas atitudes cívicas – como se comportar diante de um soldado ferido de guerra, diante de um soldado mobilizado, diante das vítimas, a cultuar os seus mortos e a agradecer aos soldados que lutaram pela proteção dos pequenos e desprotegidos. Encontramos ainda um conto de Natal, que chama a atenção pela forma lúdica em que identifica o inimigo alemão, mostrando o heroísmo do soldado francês. Fica evidente a mensagem de propaganda e o objetivo de educar os futuros cidadãos no sentido de aderirem à ideologia nacionalista.

Possivelmente Debussy teria lido este número especial do *Le Petit Parisien*, pois neste mesmo mês escreve letra e música de uma peça vocal dedicada às crianças que recebe o título de *Noel des enfants que n´ont plus de maisons*;[4] duas versões foram feitas, uma para voz e outra para coral de crianças.

A letra reflete claramente o sentimento obsessivo de nacionalismo e de revolta contra a Guerra que tomou conta do compositor neste período. Debussy pensa nas crianças refugiadas e sem abrigo do norte da França e de Flandres no período do Natal:[5]

Nous n´avons plus de maisons
Les ennemis ont tout pris, tous pris,
Jusqu´à notre petit lit!

Ils ont brûlé l´école et notre maître aussi.
Ils ont brûle l´église et monsieur Jésus Christ.
Et le vieux pauvre qui n´a pas pu s´en aller!

Nous n´avons plus de maisons.
Les ennemis ont tout pris, tous pris,
Jusqu´à notre petit lit!

Bien sûr!Papa est à la Guerre, pauvre maman est morte!
Avant d´avoir vu tout ça.
Qu´est-ce que l´on va faire?

Noël! Petit Noël!
N´allez pas chez eux, n´allez plus jamais chez eux.
Punissez-les!

Venger les enfants de France!
Les petits Belges,
Les petits Serbes, et les petits Polonais aussi!

Nós não temos mais um lar
Os inimigos tudo levaram, tudo levaram,
Até mesmo nossa caminha!

Eles queimaram a escola e nosso mestre também.
Eles queimaram a igreja e o senhor Jesus Cristo.
E o pobre velho que não pode fugir!

Nós não temos mais um lar.
Os inimigos tudo levaram, tudo levaram,
Até mesmo nossa caminha!

É claro! Papai está na guerra, pobre mamãe morreu!
Antes de assistir a tudo isso.
O que vamos fazer?

Natal! Natal!
Não vá até eles, nunca mais vá até eles,
Puna-os!

Vingar as crianças da França!
Os pequenos belgas,
Os pequenos sérvios, e também os pequenos poloneses!

[4] *Natal das crianças que perderam o lar.*

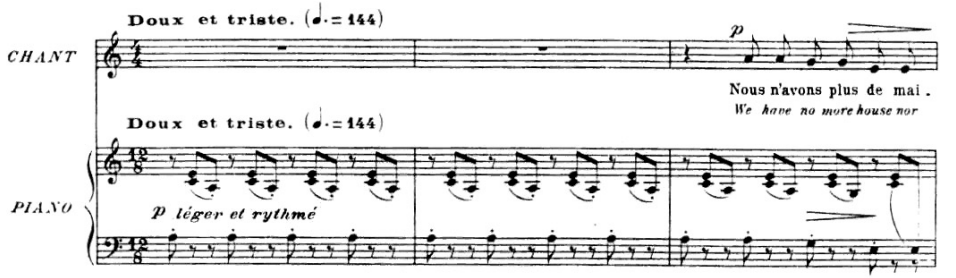
[5] Durante todo o ano de 1915, o norte da França e o Flandres seriam várias vezes atacados pelas tropas alemãs, deixando muitos mortos e desabrigados. No Natal de 1915 muitas seriam as famílias destruídas pela Guerra.

Si nous en oublions,	*Se nos esquecemos,*
Pardonnez nous.	*Perdoem-nos*
Noël!	*Natal!*
Noël!	*Natal!*
Sourtout, pas de joujoux,	*Sobretudo, nada de doces,*
Tachez de nous redoner lê pain quotidien.	*Trate de nos devolver, o pão de cada dia.*
Nous n´avons plus de maisons	*Nós não temos mais um lar*
Les ennemis ont tout pris, tous pris,	*Os inimigos tudo levaram, tudo levaram,*
Jusqu´à notre petit lit!	*Até mesmo nossa caminha!*
Ils ont brûlé l´école et notre maître aussi.	*Eles queimaram a escola e nosso mestre também.*
Ils ont brûle l´église et monsieur Jésus Christ.	*Eles queimaram a igreja e o senhor Jesus Cristo.*
Et le vieux pauvre qui n´a pas pu s´en aller!	*E o pobre velho que não pode fugir!*
Noël!Écoutez-nous,	*Natal! Escutem-nos,*
nous n´avons plus de petits sabots:	*nós não temos mais nossos sapatinhos*
Mais donnez la victoire aux enfants de France!	*Mas dê a vitória às crianças da França!*

Doce e *triste*. Estas são as indicações iniciais da última melodia composta por Debussy. O compositor parece renunciar aqui às suas pesquisas sonoras, e uma busca pela simplicidade fica aparente.

O conjunto, com sua clássica forma ternária é caracterizado nas partes **A,** no modo de lá menor natural, por um refrão construído sobre três notas descendentes, *nous n´avons plus de maisons*, e seu acompanhamento, em colcheias rápidas e regulares.[6] Nota-se que a parte para canto está escrita em 4/4 e a parte para piano em 12/8.

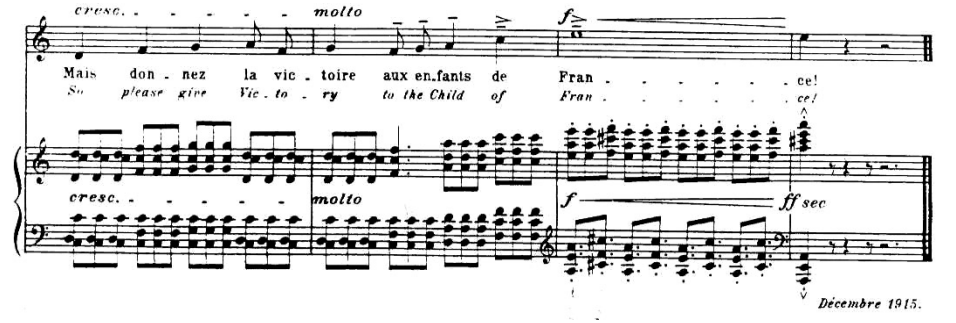
[6] **A** (compassos 1-41) **B** (compassos 42 – 59) **A** (compassos 60-84).



Ex. 6: C. Debussy, *Noel des enfants qui n´ont plus de Maisons*, compassos 1-3 (Durand Ed. Musicales, 1916).

Na parte central (B) Debussy modifica a escrita do acompanhamento, que se caracteriza pelas notas e acordes repetidos, aumentando assim a tensão procurada na passagem, que irá culminar no compasso 51, com *Noel, Noel*, em um ***ff*** de grande virtuosismo pianístico e vocal.

A última frase do poema, *Mais donnez la victoire aux enfants de France*, será acompanhada por acordes repetidos num *crescendo molto* onde escutaremos nos dois últimos compassos a afirmação do modo maior de lá e um acorde de lá maior em ***ff*** séc. conclui a melodia.



Ex. 7: C. Debussy, *Noel des enfants qui n´ont plus de Maisons,* compassos 81-84 (Durand Ed. Musicales, 1916).

3. *Trois Chansons pour Choeur mixte sans accompagnement*

Assim como Claude Debussy, Maurice Ravel também escreveria letra e música para uma importante obra vocal, as *Trois Chansons pour Choeur mixte sans accompagnement.* A iniciativa de escrever os textos para suas *chansons*, assim como o fez Debussy na canção *Noel des enfants qui n´ont plus de maisons*, tratada anteriormente, transmite a necessidade que esses compositores tinham de se expressar, não só com a sua música, mas também fazendo o uso da palavra, descrevendo de forma subjetiva seus sentimentos em relação aos horrores da guerra e confirmarem assim o envolvimento com os ideais de nacionalismo e o sentimento de patriotismo. As *Trois Chansons pour Choeur mixte sans accompagnement*, foram compostas entre dezembro de 1914 e fevereiro de 1915, durante as várias tentativas do compositor para ser aceito às armas francesas e constituem suas únicas composições para o gênero musical de coro *a cappela*. Ravel dedica cada uma delas a um possível intercessor de seu projeto patriótico de participar como soldado de guerra: a primeira a Tristan Klingsor, que através de sua amizade com militares importantes consegue interceder pela incorporação de Ravel às armas; a segunda a Paul Painlevé a terceira a Sophie Clémenceau.[7]

De acordo com o *Dictionnaire Encyclopedique de la Musique*, apresentado por Denis Arnold (1988, p. 360), o termo *chanson* é geralmente designado aos cantos polifônicos baseados em versos franceses escritos entre o século XIV e XVI.

As *chansons* que compõem esta importante obra são: *Nicollette* (lá menor, finalizando maior), *Trois beaux oiseaux du Paradis* (fá menor) e *Ronde* (lá maior). Os textos parodiam com extremo requinte as *chansons* francesas da Renascença e do folclore basco (o compositor nasceu na região basca da França, e conseqüentemente a influência da cultura de sua terra natal estaria presente em sua obra) e infantil (primeira e terceira), nos quais esboça em um período de dificuldades uma volta ao passado que a Terceira República francesa idealizava.

Certamente a notícia da morte de seus primeiros amigos e de numerosos artistas inspiraria o texto da segunda canção,[8] *Trois beaux oiseaux du Paradis*, uma das páginas mais comoventes do compositor. O poema nos fala do horror da guerra e ao mesmo tempo se apresenta como uma obra patriótica ao evocar as cores da bandeira francesa para cada um dos *Três belos pássaros do Paraíso*: "o primeiro era mais azul que o céu", "o segundo era cor de neve" e "o terceiro vermelho vivo".

---

[7] Paul Painlevé: matemático, ligado à aeronáutica, e deputado republicano socialista. Ravel entra em contato com Painlevé através de Sophie Clemenceau, com o objetivo de ser incorporado na aviação, tendo como argumento sua baixa estatura e peso.

[8] Os irmãos Pierre e Pascal Gaudin, dedicatários da quarta peça, "Rigaudon", do *Tombeau de Couperin*, morrem no fronte em 12 de novembro de 1914.

Não poderíamos deixar de mencionar a influencia do Simbolismo nos textos destas *chansons*. Certamente o convívio com esta corrente literária, na qual encontramos poetas como Charles Baudelaire, Paul Verlaine, Stephane Malarmé e Maurice Maeterlinck, e, da qual vários compositores do início do século XX servir-se-iam dos textos para a realização de suas obras vocais, influenciaria na criação desta importante obra da literatura coral.

Pela importância do texto no sentido do comprometimento de Ravel com a causa da guerra, transcrevo e traduzo o poema da segunda canção, *Trois beaux oiseaux du Paradis*:

Trois beaux oiseaux du Paradis,	*Três belos pássaros do Paraíso,*
(Mon ami z-il est à la guerre)	*(Meu amigo* **z** *está na guerra)*
Trois beaux oiseaux du Paradis,	*Três belos pássaros do Paraíso,*
Ont passé par ici.	*Passaram por aqui.*
Le premier était plus beau que le ciel,	*O primeiro era mais azul que o céu,*
(Mon ami z-il est à la guerre)	*(Meu amigo* **z** *está na guerra)*
Le second était couleur de neige	*O segundo era cor de neve*
Le troisième rouge vermeil.	*O terceiro vermelho vivo.*
Beaux oiselets du Paradis,	*Belos passarinhos do Paraíso,*
(Mon ami z-il est à la guerre)	*(Meu amigo* **z** *está na guerra)*
Beaux oiselets du Paradis,	*Belos pássaros do Paraíso*
Qu´apportez par ici?	*O que trazem por aqui?*
J´apporte un regard couleur d´azur,	*Eu trago um olhar na cor azul,*
(Ton ami z-il est à la guerre)	*(Teu amigo z está na guerra)*
Et sur beau front couleur de neige,	*E sobre belo fronte cor de neve,*
Un baiser dois mettre, encor plus pur.	*Um beijo, ainda mais puro.*
Oiseau vermeil du Paradis,	*Pássaro vermelho do paraíso,*
(Mon ami z-il est à la guerre)	*(Meu amigo* **z** *está na guerra)*
Oiseau vermeil du Paradis,	*Pássaro vermelho do paraíso,*
Que portez-vous ici?	*O que você traz aqui?*
Un joli coeur tout cramoisi	*Um belo coração carmesim*[9]
(Ton ami z-il est à la guerre)...	*(Teu amigo z está na guerra)...*
Ah! Je sens mon coeur qui froidit...	*Ah! Eu sinto meu coração esfriar...*
Emportez-le aussi.	*Leve-o também.*

[9] Vermelho vivo.

Ravel parece ter adotado, como ponto de partida para esta canção, o procedimento característico do início do século XII francês, o *organum melismático.* De acordo com esse procedimento a melodia – *cantus firmus* – contendo o texto, seria formada por notas longas, enquanto que a voz ou vozes adicionadas com valores mais curtos desempenhariam a função de uma melodia secundária realizada por notas vocalizadas. As partes vocalizadas deveriam evoluir por intervalos de quartas, quintas ou oitavas (ou de uma combinação apropriada a esses intervalos) com a melodia. Ravel, portanto inverte o procedimento, realizando a melodia, que contém o texto poético apresentado sucessivamente por três solistas - soprano, contralto e tenor - com notas curtas e as partes vocalizadas com valores longos (ver Ex. 8).

A estréia da obra aconteceu em 11 de outubro de 1917 no *Théatre du Vieux-Colombier* aos cuidados de um coro reunido pela cantora Jane Bathori,[10] sob a direção de Louis Aubert, na presença do compositor.

[10] A soprano Jane Bathori (1877-1970), era amiga íntima de Ravel e Debussy do qual participa da estréia de várias de suas canções.

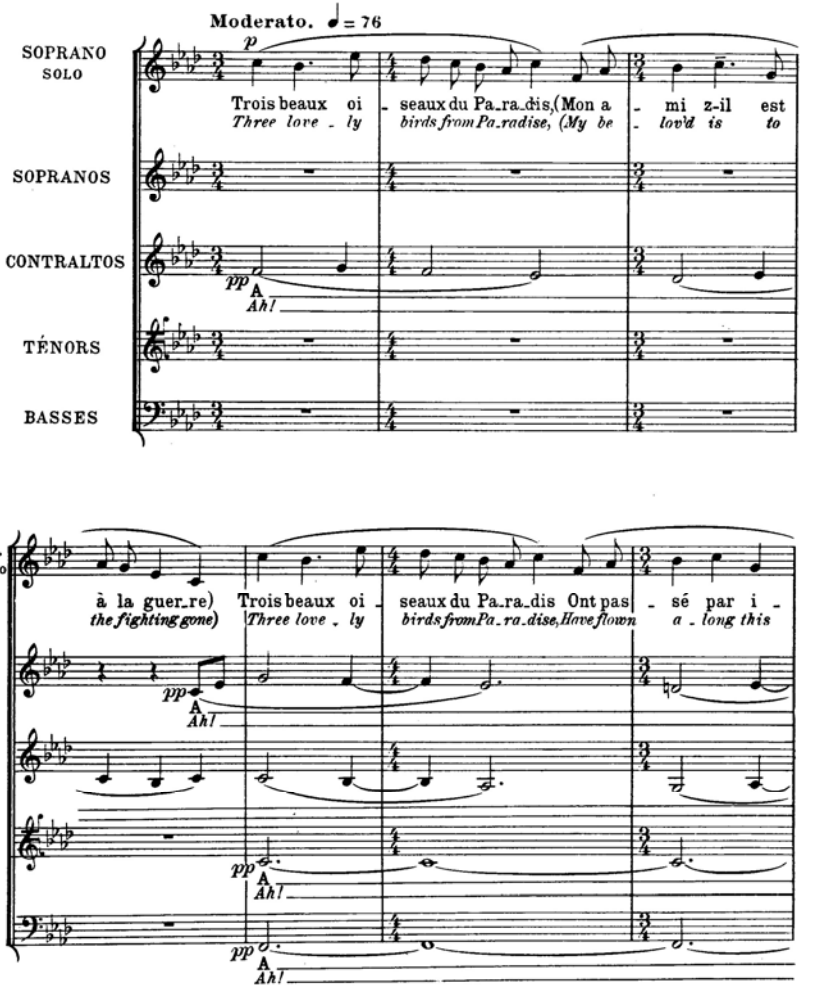
II

Trois beaux oiseaux du Paradis

(Three lovely birds from Paradise)

à PAUL PAINLEVÉ

MAURICE RAVEL



Ex. 8: M. Ravel, *Trois beaux oiseaux du Paradis*, compassos 1-7 (Durand Ed. Musicales, 1915).



Ex. 9: *Petit Parisien*, 5 de dezembro de 1915. Paris: Bibliothèque Nationale de France.

Conclusão

O presente artigo teve como objetivo fazer uma reflexão sobre o repertório vocal francês escrito durante os anos da Primeira Guerra Mundial. As obras tratadas, aqui representadas pelos compositores Lili Boulanger, Claude Debussy e Maurice Ravel, chamam a atenção pela clareza e simplicidade, nota-se uma busca consciente à sintaxe harmônica clássica, enquanto esses mesmos compositores em fases anteriores inovaram em uma busca por novas sonoridades, novas cores e timbres, se afastando do tonalismo. Nota-se igualmente a importância dada à escolha dos textos destinados a estas obras, muitas vezes escritos pelos próprios compositores, na qual notamos a importância e a necessidade destes de se expressarem sobre o sentimento de impotência e de revolta contra os horrores da guerra. Nesse sentido o conflito diminuiria consideravelmente toda produção musical do período em questão, e o sentimento de defesa da pátria e da própria vida dominariam o espírito dos artistas.

Referências

BENEDETTI, Danieli. *A produção pianística de Claude Debussy durante a Primeira Guerra Mundial.* São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

HAYET, Charles *et al*. *La Musique Pendant la Guerre*. Revue Musicale Mensuelle. Directeur: Charles Hayet. Paris: Comptoir Géneral de Musique, n. 1, 10 de outubro de 1915.

_____. *Le Petit Parisien*. 5 de dezembro de 1915.

ORENSTEIN, Arbie. *Lettres et entretiens - Maurice Ravel*. Paris: Flammarion, 1989.

PORCILE, François. *La belle époque de la musique française* 1871-1940. Paris: Fayard, 1999.

Partituras

BOULANGER, Lili. *Pour les funerailles d'un soldat*. Coro misto, barítono e piano. Nova York: Schirmer, 1981.

DEBUSSY, Claude. *Noël des enfants qui n'ont plus des maisons*. Paris: Durand, 1916.

RAVEL, Maurice. *Trois chansons.* Choeur mixte sans accompagnement. Paris: Durand, 1916.

Danieli Verônica Longo Benedetti é bacharel em música, habilitação em instrumento, piano, pela UNESP. Mestre em Musicologia pela ECA/USP/FAPESP, onde atualmente desenvolve sua pesquisa de Doutorado com o apoio da FAPESP, sob a orientação de Amílcar Zani Netto. Estudiosa da música francesa do início do século XX, suas pesquisas tratam da influência do contexto histórico nas obras dos compositores Claude Debussy e Maurice Ravel.

danieli-longo@uol.com.br

Sobre uma alternativa composicional de Antônio Carlos Gomes na ópera *Condor*

Marcos da Cunha Lopes Virmond (USC)
Lenita Waldige Mendes Nogueira (UNICAMP)
Eduardo Toledo (UniBrasília)

Resumo: Este estudo analisa uma extensa modificação em um dueto realizada por Carlos Gomes no primeiro ato da ópera *Condor*. Por meio de transcrição musicológica e análise procura-se atingir o objetivo do estudo que é propor razões composicionais para a modificação proposta e melhorar o entendimento do processo composicional de Carlos Gomes. Conclui-se que Gomes tinha pleno domínio das ferramentas de seu métier de operista e preocupa-se com um detalhado acabamento para seu produto musical.
Palavras-chave: Ópera, Antônio Carlos Gomes, processo composicional.

Abstract: This study analyzes a modification that Antonio Carlos Gomes has proposed for a duet in the first act of the opera *Condor*. Through musicological transcription and musical analysis, this study aims at investigating the compositional rationale for such a lengthy modification and deepening our understanding of Gomes's compositional processes. We conclude that the composer mastered the tools of the operatic métier and was deeply concerned with providing a refined polishing to his musical product.
Keywords: Opera, Antonio Carlos Gomes, compositional process.

Condor ocupa uma posição única da obra de Antônio Carlos Gomes. Como referido em outra publicação (VIRMOND *et al*., 2006), há sinais claros de uma proposta inovadora na estética composicional de Gomes. Entretanto, esta inovação não tem continuidade, tanto pela condição física, que começa a ficar precária, e as constantes dificuldades financeiras que o impedem de concentrar-se unicamente em criar, como pela falta de tempo para que esta proposta se desenvolva, uma vez que o compositor vem a falecer em 1896.

VIRMOND, Marcos da Cunha Lopes; NOGUEIRA, Lenita Waldige Mendes; TOLEDO, Eduardo. Sobre uma alternativa composicional de Antônio Carlos Gomes na ópera *Condor*. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 40-53, jun. 2007.

Dentro desta vertente, em *Colombo* (1892), que segue, Gomes parece repetir a relação de aparente retrocesso entre *Fosca* (1873) e *Salvator Rosa* (1874). De fato, se *Colombo* revela o domínio da condução melódica, nada do *Condor* está nele presente. Há um retorno à fórmula garantida, ainda que construída com maestria. Vê-se em *Condor* o compositor procurando uma nova maneira de expressar seu discurso dramático e musical, ainda que hesite assumi-la integralmente, mas ele se afasta, na maior parte da ópera, das fórmulas que vinha cultivando desde *Il Guarany* (1870) e que mantêm, de forma geral, intocadas até *Lo Schivao* (1889). Deve-se salientar que, com isto, não se quer afirmar uma imobilidade do compositor ao longo de sua trajetória. Ao contrário, a partir da *Fosca*, cada uma de suas produções subseqüentes representa um significativo avanço em qualidade e competência de sua manufatura operística. Mesmo *Salvator Rosa*, referido como um retrocesso na carreira do compositor revela-se, se não uma continuidade no arrojo pretendido com a *Fosca*, um avanço inquestionável em termos de concepção, proporção, forma e gesto da melhor convenção operística considerando-se os entornos em que foi criada. De fato, em *Condor* Gomes, frequentemente, subverte radicalmente, dentro da sua fatura, a forma do discurso musical convencional usando, como poucos em sua época, o recitativo dramático contínuo. Entretanto, parece, de imediato, arrepender-se da ousadia e, em momentos, retorna às fórmulas, ainda que com a competência que lhe era peculiar. Exemplos disto são o concertato no final do segundo ato e o quarteto do terceiro ato. Mesmo assim, a unidade motívica é obtida por fina elaboração, como pode ser analisado no Notturno que antecede o terceiro ato de Condor e foi amplamente estudado por Pupo Nogueira (2003, 2006).

Gomes, ao longo da composição de *Condor*, realiza várias modificações na sua proposta inicial, resultando em cancelamentos, deleções, acréscimos e modificações de variado grau e extensão em trechos da ópera. Uma visão geral desses eventos foi apresentada e discutida em outra publicação (VIRMOND *et al*., 2006). O presente estudo objetiva apresentar e discutir analiticamente um caso de extensa modificação do texto musical e literário no primeiro ato de *Condor* que ainda não foi descrito. Para tal, utilizou-se como principal fonte textual o rascunho autógrafo depositado na Biblioteca Alberto Nepomuceno da UFRJ. Subsidiariamente, a partitura para canto e piano, o manuscrito autógrafo depositado no Museu Histórico Nacional e a partitura orquestral em cópia feita pela firma Bernardi em 1890 serviram para comparações entre as versões. Como método, utilizou-se a transcrição musicológica do trecho cancelado por Gomes no rascunho autógrafo e elementos de análise musical.

Definição e análise das modificações

Identificou-se, após a análise de todos os cancelamentos e alterações, que as modificações promovidas por Gomes, ao longo do primeiro ato de sua ópera, se enquadravam em uma ou mais de três possibilidades explanatórias: condensação do discurso; reordenação da progressão harmônica; e otimização do discurso musical e dramático. A *condensação do discurso* de um segmento da ópera, o cancelamento de compassos, a eliminação de linha vocal ou a re-escrita tanto vocal como instrumental visando uma concisão do discurso dramático e/ou musical. Razões para isto podem ser, provavelmente, de ordem dramática, isto é, Gomes pretende um discurso mais direto, sem repetições desnecessárias, ou simplesmente por que deseja terminar seu produto dentro do curto prazo que lhe propuseram. A primeira hipótese tem apoio na percepção, por parte de Gomes, do avanço da *Giovane Scuola*, com seus libretos curtos e diretos. Isto é um fato curioso, pois Gomes claramente ainda concebe *Condor* nos molde de uma *grand opéra* ou *opera ballo*, dois estilos diametralmente opostos ao verismo que se instalava. Mesmo assim, consegue acomodar de forma orgânica seu forte compromisso com a grandiosidade com a concisão do desenvolvimento dramático através de um discurso musical efetivo e também contido.

A *reordenação harmônica* é entendida, neste contexto, como a reestruturação de determinadas progressões de forma a obter maior qualidade de fluxo harmônico.

A *otimização do discurso musical e dramático* envolve a capacidade criativa de Gomes, enquanto compositor, usando sua arte para refinar seu trabalho. Aqui revela-se o Gomes negado pela Semana de Arte Moderna e demais detratores. O compositor apresentava competência e criatividade para identificar falhas em sua concepção do discurso do melodrama e conseguia rearquitetá-lo de forma a obter um produto final de elevada concepção e refinada fatura.

Um caso diferente

Nesse estudo, nos limitaremos a estudar um exemplo de modificação inusitado, pois que, entre todos os promovidos no primeiro ato, é o que apresenta maiores diferenças entre o rascunho autógrafo e a partitura para canto e piano. Por esta razão, e por ser o último segmento modificado no primeiro ato, merece um estudo mais detalhado.

Gomes escreve um diálogo ao longo de 48 compassos que não se encontra na partitura de canto e piano. A transcrição desse trecho pode ser vista, integralmente, no exemplo 1.

Em relação a este diálogo, no documento imediato em cronologia ao rascunho autógrafo, isto é, o manuscrito autógrafo, encontramos duas pautas com a linha vocal de Condor e Odalea retirada do rascunho autógrafo, mas, como se esperava, estão canceladas. As frases dos solistas, iguais semelhantes ao que se lê na partitura de canto e piano, estão em duas pautas adicionais mais acima (Fig. 1).

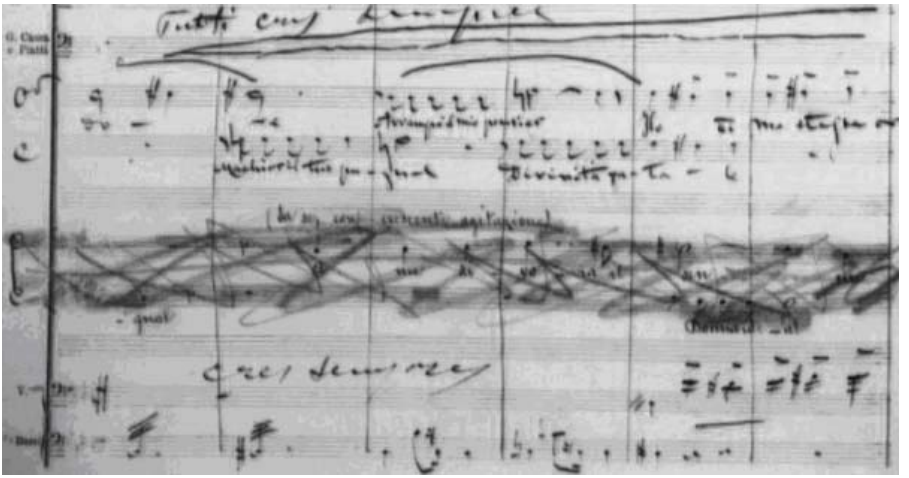
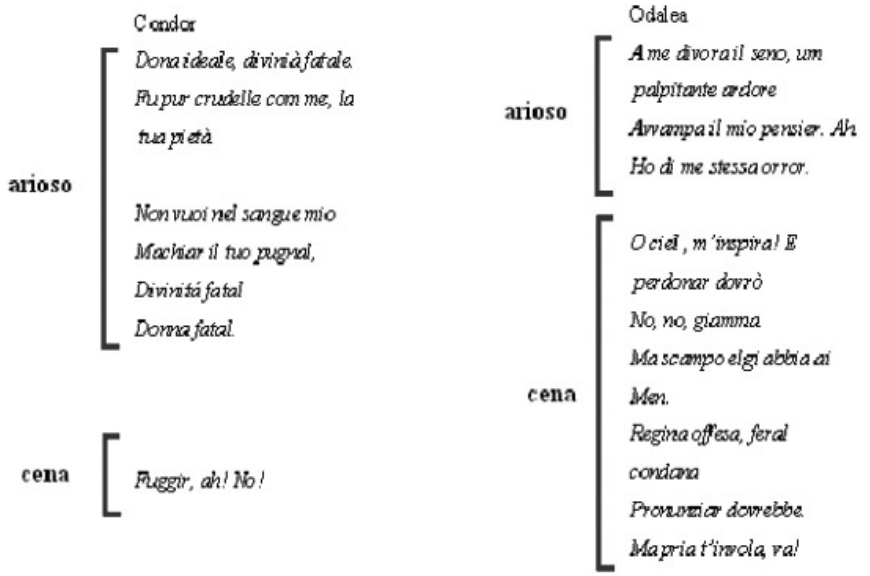


Fig. 1: No manuscrito autógrafo se encontra a pauta com o texto do rascunho autógrafo, mas cancelado.

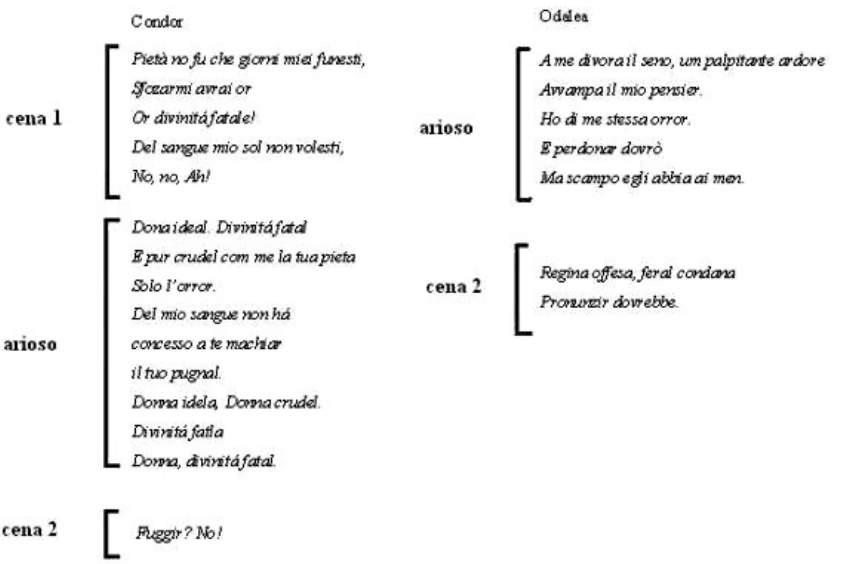
Este fato vem corroborar a idéia de que Gomes, ou algum auxiliar, transpunha a parte vocal para o papel com 28 pautas e, posteriormente, o compositor tratava da orquestração. Antes de entrar na discussão do trecho eliminado, convém comentar que, para este caso, a música da versão final é totalmente diferente da apresentada no rascunho autógrafo, ainda que use material apresentados anteriormente. Ora, como na leitura do manuscrito autógrafo não parece haver vacilações nem correções por parte de Gomes, ficam duas hipóteses. Primeiramente, de que haveria um outro documento textual, rascunho autógrafo, para este trecho, o que é desconhecido. Secundariamente, Gomes teria a capacidade de elaborar toda essa nova música diretamente sobre o manuscrito autógrafo com auxílio, talvez de seu piano.

Em comparação com a versão final da redução para canto e piano, este trecho revê-la, dramaticamente, o mesmo conteúdo das discussões entre Odalea e Condor, mas com textos ligeiramente diferentes. Para a versão definitiva temos:

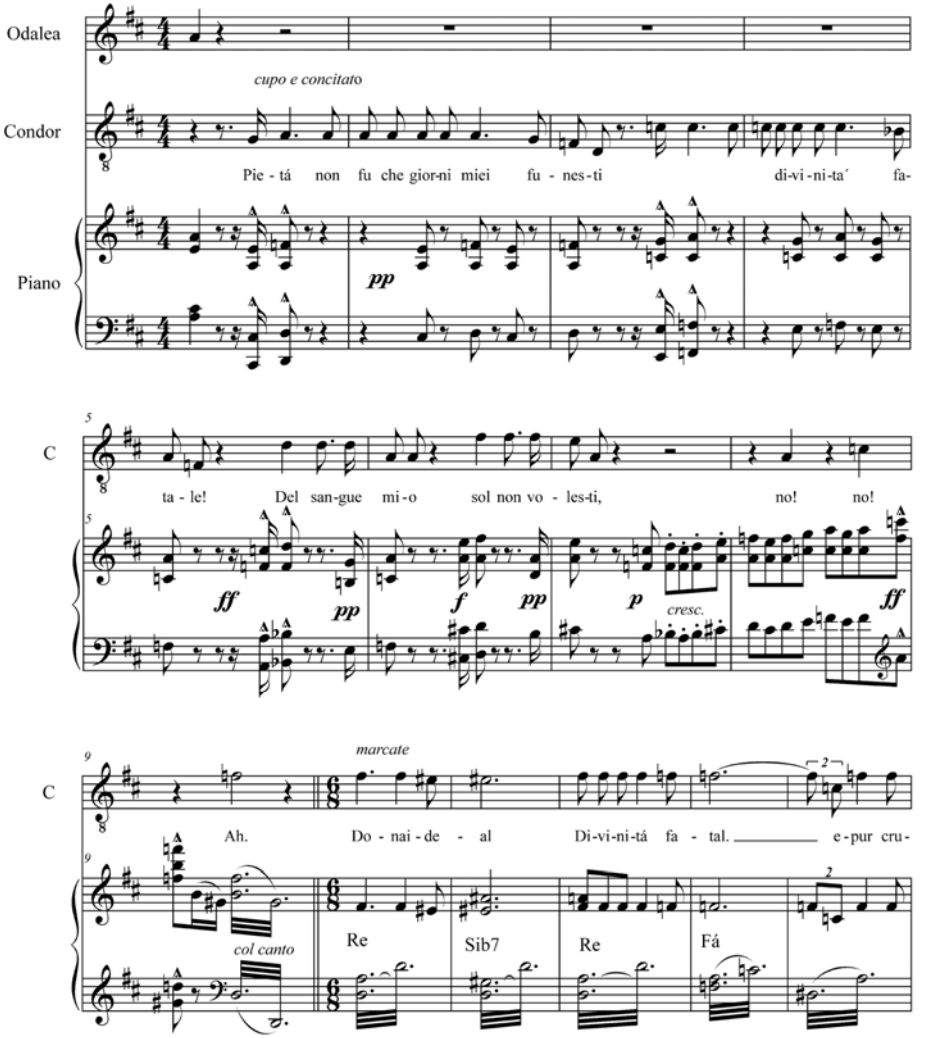


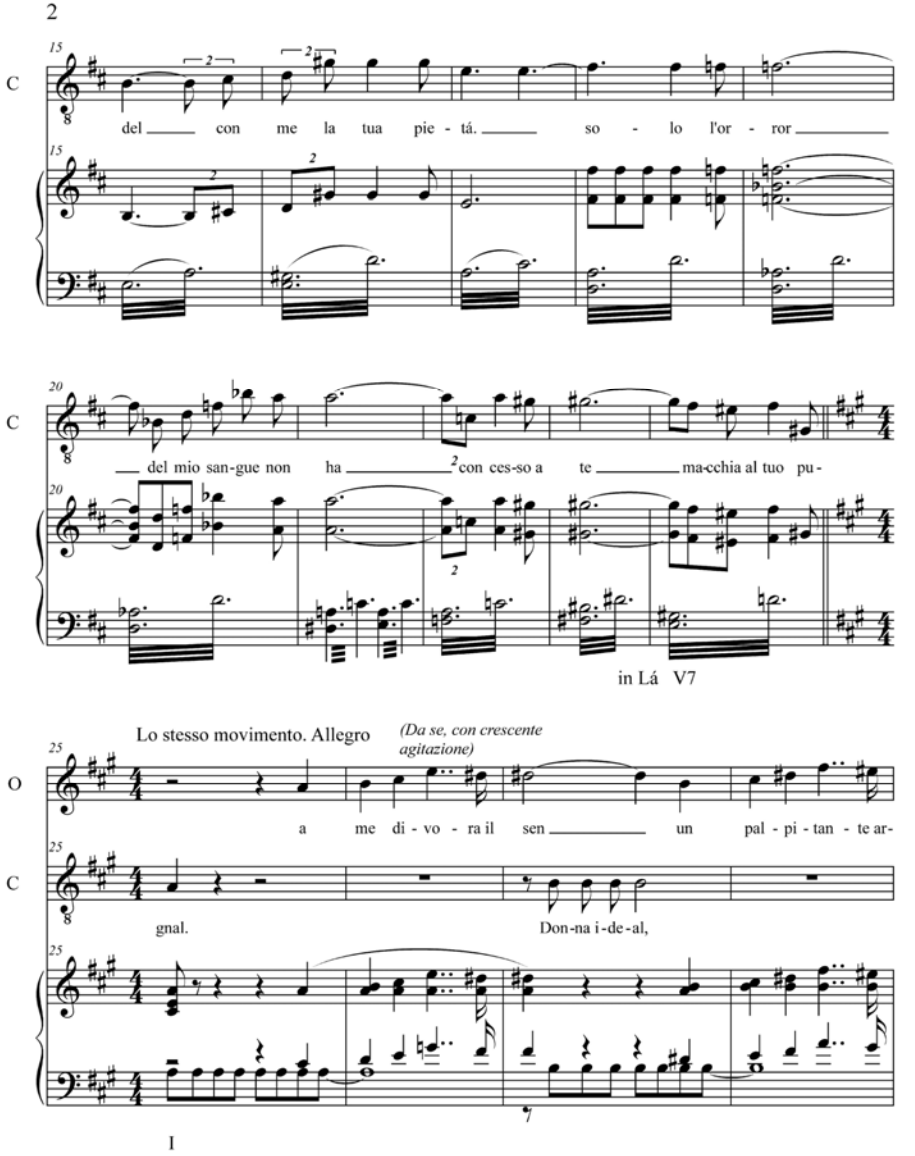
Na versão primitiva, do rascunho autógrafo, há uma curta cena inicial antes do arioso de Condor: Como pode se ler, em termos dramáticos, nada se altera, pois continua, em qualquer das versões, a ocorrer a transformação de Odalea. Revela-se o inicio do processo de humanização quando Odalea vacila sobre proferir a condenação fatal ao invasor. Na versão definitiva, há apenas uma frase adicional que deixa mais clara esta mudança anímica: *O ciel , m'inspira!*

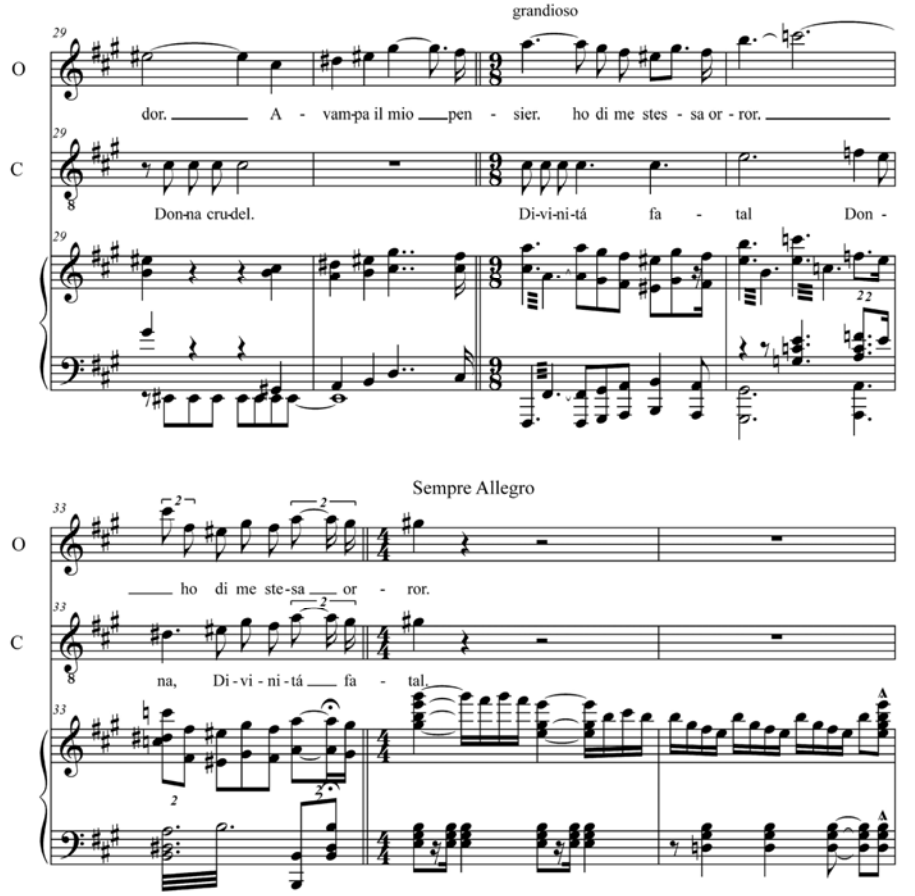
A música, entretanto, apresenta diferenças importantes. Se o trecho do rascunho autógrafo tem 48 compassos, a versão final se realiza em 50. Descarta-se, pois, a hipótese que a mudança tenha sido feita por desejo de concisão, como ocorre em outros exemplos de modificações ao longo do primeiro ato da ópera.

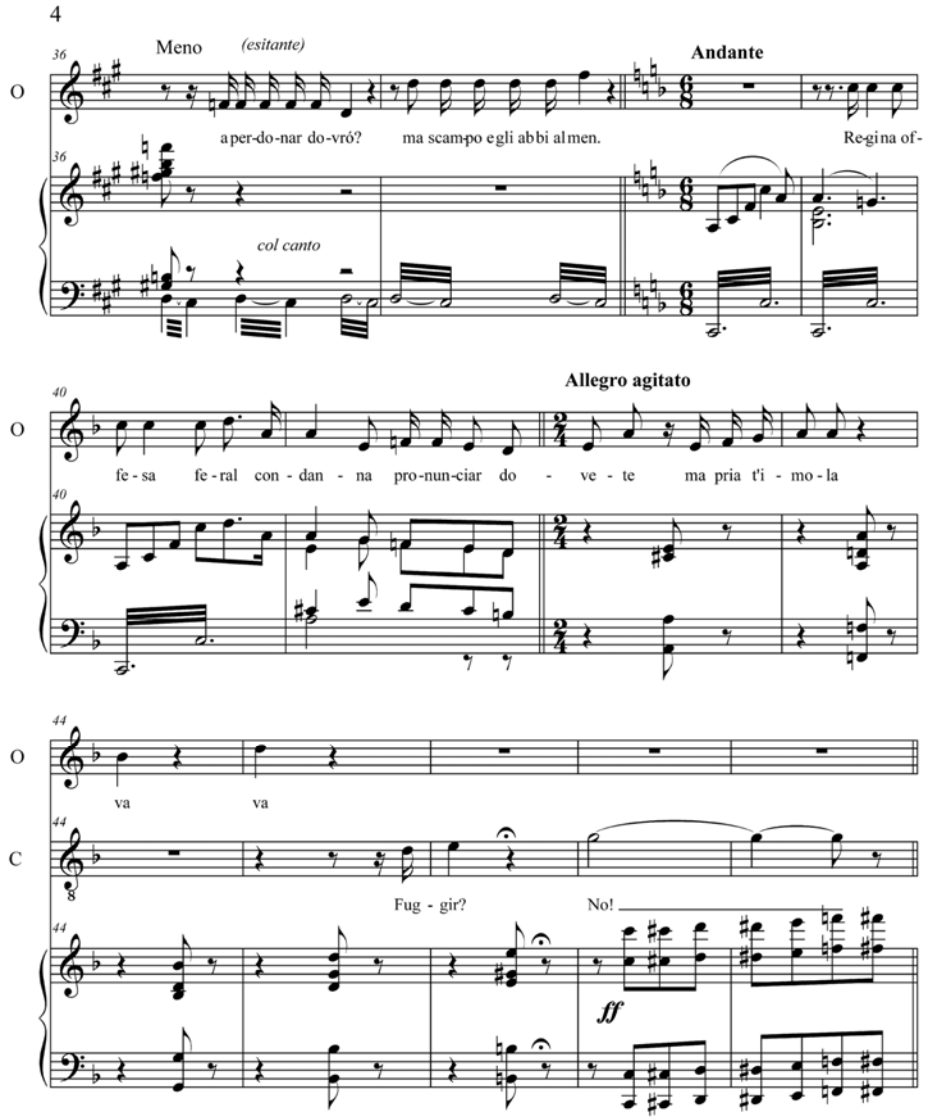


Uma transcrição completa da versão do rascunho autógrafo pode ser vista no exemplo 1. Ela se divide em três secções: cena 1, arioso A e B e cena 2. A cena 1 apresenta o texto inicial que não foi transposto para a versão definitiva. A armadura tonal é de ré maior, mas o trecho se ambienta em ré menor e termina em um acorde de ré diminuto (exemplo 1, compasso 9). Entretanto, ele resolve em um acorde de ré maior, que dá início ao segundo segmento – o arioso (exemplo 1, compasso 10). Na primeira parte (A) (exemplo1, compassos 10-24), chama a atenção os intervalos de segunda menor na voz de Condor. Eles não parecem resultar fáceis de entoar ou mesmo atrativos do ponto de vista melódico, o que resultando em uma linha de canto com fluxo melódico truncado. Isto pode ser uma das razões para Gomes cancelar todo esse segmento. Por fim, há uma cadência que conduz à tonalidade da dominante (lá maior), com mudança de armadura, quando se inicia a segunda parte do arioso (B), na voz de Odalea (exemplo 1, compasso 25). Ao final, os dois se unem em uma curta frase de conclusão. Uma pequena ponte, iniciada em mi maior (exemplo 1, compassos 34-37), conduz ao terceiro segmento, a cena 2, em 6/8 na tonalidade de fá maior (exemplo 1, compasso 38), cujos últimos dois compassos já são idênticos ao da versão final.


Odalea
Condor
Piano
cupo e concitato
Pie - tá non fu che gior-ni miei fu - nes-ti di-vi-ni-ta´ fa-
pp
C
ta - le! Del san-gue mi-o sol non vo - les-ti, no! no!
ff
pp
f
pp
p
cresc.
ff
marcate
Ah. Do - nai - de - al Di-vi-ni-tá fa - tal. e-pur cru-
col canto
Re
Sib7
Re
Fá

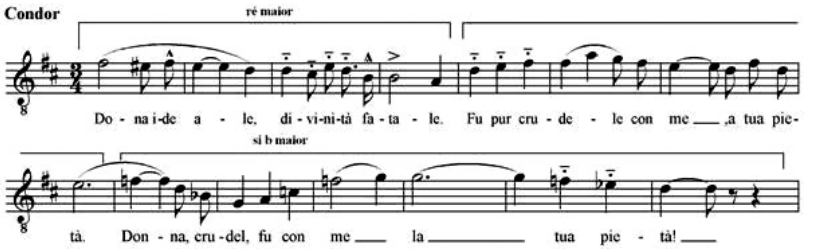

2
C
del con me la tua pie - tá. so - lo l'or - ror
del mio san-gue non ha con ces-so a te ma-cchia al tuo pu-
in Lá V7
Lo stesso movimento. Allegro
(Da se, con crescente agitazione)
O
C
a me di - vo - ra il sen un pal - pi - tan - te ar-
gnal.
Don-na i-de-al,
I


grandioso
O
C
dor. A - vam-pa il mio pen - sier. ho di me stes - sa or - ror.
Don-na cru-del. Di-vi-ni-tá fa - tal Don -
Sempre Allegro
ho di me ste-sa or - ror.
na, Di - vi - ni - tá fa - tal.



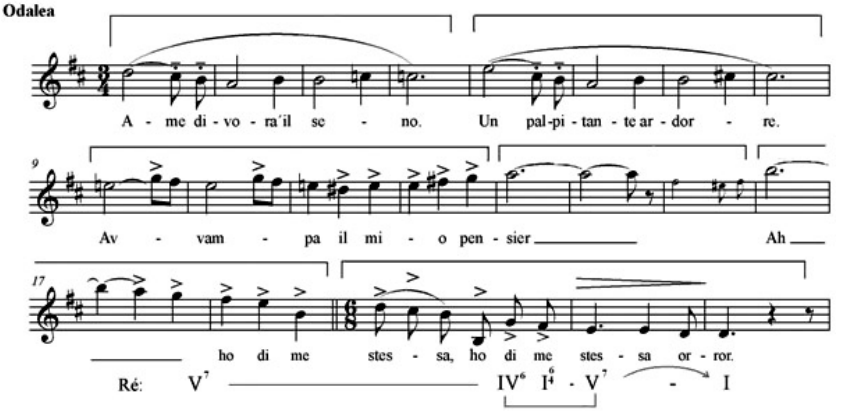
Ex. 1: Versão completa da transcrição do trecho não utilizado por Gomes.

Já a versão definitiva, na redução para canto e piano, se divide em duas seções: arioso e cena. O arioso tem equilíbrio próprio com uma primeira frase de 4 + 4 = 8 compassos em ré maior. Uma segunda frase tem 3 + 3 = 6 compassos, que se inicia na tonalidade de relação cromática de mediante (KOSTKA, 1990), si bemol maior (Ex. 2) e depois retorna à tonalidade original (ré maior):



Ex. 2: Intervenção de Condor. Versão definitiva – arioso. *Condor*, Antônio Carlos Gomes.

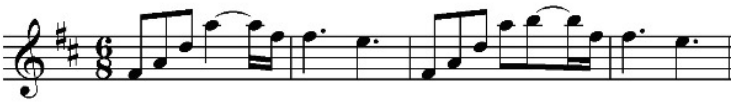
Segue-se a intervenção de Odalea com uma frase de 4 + 4 = 8 compassos, seguindo uma frase de preparação climática de 4 compassos, e a frase cadencial de 3 + 3 + 3 = 9 compassos (Ex. 3):



Ex. 3: Intervenção de Odalea. Versão definitiva – arioso. *Condor*, Antônio Carlos Gomes.

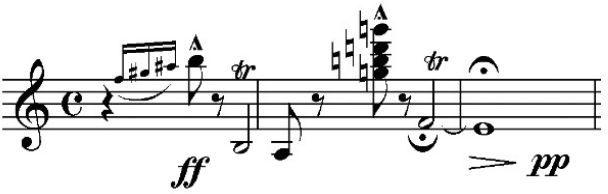
A cena, com a mesma finalidade dramática da versão inicial, desenrola-se em forma de frases livres entre Odalea e Condor.

Convém notar que, tanto no rascunho autógrafo como na redução para cano e piano, entre o arioso e a cena final, Gomes introduz o tema de Odalea apaixonada (Ex. 4):



Ex. 4: Tema de "Odalea apaixonada" – *Condor*, Antônio Carlos Gomes.

Entretanto, na versão inicial, as palavras de Odalea *Regina offesa, feral condana* são cantadas sobre este tema, o que, em uma primeira hipótese, não resulta adequado, uma vez que, neste momento, Odalea se transforma, ou retoma, melhor dito, sua postura de rainha e, formalmente declara sua frase. Já na versão final, Gomes deixa que este tema surja entre o final do arioso e o inicio da cena, mas de forma isolada, como que comentando os fatos recentes de vacilação da rainha, criando um tempo dramático para que ela tente se recompor como tal e dê seguimento a seu papel de gestora da lei. Assim, quando ela inicia seu discurso formal, o tema já se esgotou e a música retoma o contexto de seriedade e formalismo que o momento impõe. Esse discurso musical se caracteriza por um ritmo harmônico muito rápido e uma textura homofônica da orquestra através da sustentação pontual do discurso dos solistas com intervenções cordais curtíssimas, em valores de colcheia. Ademais, como elemento novo nessa cena, Gomes introduz, pela primeira vez na partitura, um desenho rítmico que vai, progressivamente, se impor, particularmente ao longo do segundo ato (Ex. 5):



Ex. 5: *Condor*, Antônio Carlos Gomes.

Trata-se um fragmento rítmico e não necessariamente de um motivo, pois ele nunca se desenvolve. Porém, é fragmento bem estruturado e consistente que sofre transformações de variação intervalar ao longo da ópera. Gomes os utiliza de forma a causar uma interrupção no discurso musical, permitindo uma renovação melódica e/ou harmônica no trecho a seguir. Parece um estratagema de Gomes para reiniciar novos pensamentos musicais sem passar pelos formalismos da proporção e da lógica do período musical. Esses fragmentos estruturados vão funcionar como uma espécie de *reset* auditivo para que a renovação ocorra. Assim como ocorre com a modulação direta, esses fragmentos permitem uma ligação imediata e rápida com o próximo segmento musical. Adicionalmente, Gomes sempre utiliza trilos glissando ou apogiaturas amplas para permitir ao ouvinte assimilar a nova tonalidade e esquecer o plano harmônico anterior de forma imediata. Em resumo, esses fragmentos são usados por Gomes como ponte de ligação entre uma seção e outra, sem que utilize processos modulatórios mais extensos.

Conclusão

Acredita-se que o exemplo discutido seja emblemático para descrever a preocupação de Gomes, ao remover a proposta inicial e apresentar uma nova, em procurar uma melhor coerência estética do discurso musical. De fato, a comparação entre as duas versões demonstra claramente um avanço de qualidade para a versão definitiva, particularmente ao empregar um discurso melódico mais fluido e equilibrado em suas proporções, co fluxo harmônico e preocupado em estabelecer um nexo entre o discurso dramático e musical. Neste último caso, o emprego do tema de Odalea apaixonada de forma isolada e a postergação das frases da heroína são primorosos em exemplificar a

preocupação e habilidade do compositor em adequar o discurso musical à efetividade do discurso dramático.

Com conclusão, identifica-se em Antônio Carlos Gomes um artesão atento e cuidadoso com o acabamento de sua fatura, cioso da qualidade de seu produto e, paralelamente, revela-se um compositor de inequívoca competência técnica em seu *métier*.

Referências

KOSTKA, Stefan. *Materials and techniques of twenty-century music*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.

NOGUEIRA, Marcos Pupo. *Carlos Gomes, um compositor orquestral*: *os prelúdios* e *sinfonias de suas óperas (1961-1891*). São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

NOGUEIRA, Marcos Pupo. Aspectos de transformação temática no "Noturno" para o III ato de Condor de Carlos Gomes. *Opus*, v. 12, p. 54-64, 2006.

VIRMOND, Marcos; NOGUEIRA, Lenita Waldige Mendes; MARIN, R. M. T. *Restauração* e *análise de alternativas composicionais no primeiro ato de Condor de Antônio Carlos Gomes*. In: XVI CONGRESSO DA ANPPOM, Brasília, 2006. *Anais*..., Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

Marcos da Cunha Lopes Virmond é professor do Departamento de Música da Universidade do Sagrado Coração em Bauru.

Lenita Waldige Mendes Nogueira é professora do Instituto de Artes da UNICAMP e professora orientadora do Programa de Pós-graduação em Música do mesmo instituto e curadora do Museu Carlos Gomes de Campinas. Entre suas publicações, salienta-se o livro *Maneco Músico Pai e mestre de Carlos Gomes*.

Eduardo Toledo é pianista, compositor e professor da UniBrasília/DF, do Instituto de Arte Contemporânea em Bauru e aluno do programa de mestrado em música do Instituto de Artes da UnB.

Obras para Órgão no Brasil de Hoje (1985-2005): Por que Órgão?

Any Raquel de Carvalho (UFRGS)
Bruno Maschini Alcalde (UFRGS)
Bruno Milheire Angelo (UFRGS)

Resumo: A relação cultural e histórica do órgão de tubos com a Igreja e a música sacra acarreta um inegável arquétipo estético e estilístico. Este permeia a produção para o instrumento ainda no século XXI. O objetivo deste trabalho é elucidar os motivos que incitam um compositor brasileiro contemporâneo a escrever para o órgão de tubos, tendo em vista estes aspectos. A metodologia inclui: (1) entrevistas realizadas com nove compositores, (2) análise dos dados coletados, (3) análise da linguagem musical utilizada, e (4) concepções estéticas presentes nas obras. As peças selecionadas foram compostas entre 1985-2005 e encontram-se inseridas no projeto de pesquisa "Repertório brasileiro para órgão: história, análise, apreciação estética e avaliação didática", conduzido por Any Raquel Carvalho (UFRGS). Tem-se como resultado parcial o fato de que apenas três dentre os nove compositores são organistas. Suas obras demonstram conhecimento das especificidades do instrumento, fato importante para o gênero. Para o restante, o órgão não representa o foco de sua produção musical, sendo que a maioria possui apenas uma peça para este instrumento. A análise dos dados das entrevistas será uma contribuição para a situação atual do órgão no Brasil.
Palavras-chave: Órgão de tubos; Composição; Música Sacra; Música Contemporânea; Música Brasileira.

Abstract: *Organ Works in Brazil Today (1990-2005): Why Organ?* The cultural and historical relationship of the pipe organ with the Church and sacred music brings about an undeniable aesthetical and stylistic archetype that still permeates the output for this instrument even in the twenty-first century. The purpose of this work is to elucidate the reasons that stimulate a contemporary Brazilian composer to write music for the organ. The methodology includes: (1) interviews with nine composers, (2) analysis of the collected data, (3) analysis of the musical style, and (4) aesthetical conceptions present in the works. The chosen pieces were composed between 1990-2005 and they are studied in more detail in the research project "Brazilian organ music: history, analysis, aesthetical appreciation and didactic evaluation" supervised by Any Raquel Carvalho. Partial results consider the fact that only three out of nine the composers are organists. Nevertheless, their works demonstrate knowledge of specific details of the instrument, an important factor for this genre. For the remaining composers, the organ does not represent the main focus of their musical output -- most of them have composed only one work for this medium.
Keywords: Organ; Composition; Sacred Music; Contemporary Music; Brazilian Music.

CARVALHO, Any Raquel de; ALCALDE, Bruno Maschini; ANGELO, Bruno Milheire. Obras para Órgão no Brasil de Hoje (1985-2005): Por que Órgão? *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 54-64, jun. 2007.

O objetivo do presente trabalho é elucidar os motivos que incitam um compositor brasileiro contemporâneo a escrever para o órgão de tubos, tendo em vista a forte ligação cultural e histórica deste instrumento com a Igreja e a música barroca. Esta relação, ao longo dos séculos, criou um inegável arquétipo ou, até mesmo, um estereótipo, afastando consideravelmente o órgão da música feita nos séculos XX e XXI no Brasil. Um objetivo decorrente deste trabalho é divulgar, por meio de publicações, a música contemporânea para este instrumento, que por vezes não tem a divulgação suficiente para ganhar espaço no contexto sócio-cultural atualmente. Segundo SOARES (1998), "infelizmente, conhecemos muito pouco do que se tem produzido para órgão nos países latino-americanos, uma vez que não dispomos de bibliografia e musicografia abundantes sobre o assunto."

É de grande interesse entender o que move os compositores hoje a escreverem música para órgão apesar dos fatores supracitados. Busca-se aqui um embasamento desses motivos em entrevistas realizadas através de questionários com alguns compositores brasileiros que escreveram para órgão nos últimos dez anos, tentando-se achar um esclarecimento para a pergunta sugerida no título. Diversas análises das concepções estéticas e técnicas composicionais nas peças foram realizadas na pesquisa, podendo-se contrapor as palavras do compositor com a sua obra. Essas análises foram feitas sob os pontos de vista contrapontístico, harmônico, rítmico e estrutural e por se tratar de um instrumento rico em nuances timbrísticas, uma abordagem deste aspecto mostrou-se fundamental para a finalização das análises assim como todas as outras possibilidades específicas do órgão. Embora tenha sido mantida uma metodologia uniforme, cada obra foi abordada de maneira que a linguagem própria de cada compositor fosse observada e envolveu complementarmente uma observação da biografia dos compositores, inserindo as peças em seu contexto histórico e cultural.

O questionário adotado foi dividido em três partes: a primeira trata dos dados pessoais dos entrevistados, sendo possível uma comparação de suas formações e diversas áreas de atuação profissional; a segunda parte refere-se ao conjunto de obras de cada compositor e as obras específicas para o órgão de tubos; e a terceira trata dos detalhes sobre o público, intérpretes e as circunstâncias nas quais as peças foram apresentadas. Até o momento do Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (novembro de 2006), dez compositores foram contatados, sendo que apenas seis responderam ao questionário.

A análise da primeira seção do questionário (ver Anexo), que trata dos dados pessoais, permite-nos estabelecer uma ramificação evidente entre os compositores em relação a sua formação: organistas e não-organistas. Acredita-se que esta segmentação

influencia a forma com a qual o compositor aborda o instrumento devido ao contato com o órgão de tubos em maior ou menor grau. Ocorre assim, uma interferência desta divisão nos aspectos que o motivarão a compor, sendo este o ponto de partida desse estudo. Dos seis entrevistados, metade é organista. Os outros têm como instrumentos principais: piano, violão e violino respectivamente.

Outro ponto interessante foi o fato de que a grande maioria dos compositores, cinco dos seis, tem apenas uma ou duas peças para o órgão de tubos, considerando-se toda sua produção, conforme a Tabela 1 abaixo. A exceção neste caso é o compositor e organista mineiro Calimerio Soares, que possui, até o momento, sete obras para órgão ao longo de sua carreira. Este aspecto poderá ser fundamental para nos ajudar a compreender a situação da música para órgão no Brasil ao compararmos estes números com outros países, ou até mesmo com os instrumentos mais populares no meio musical contemporâneo.

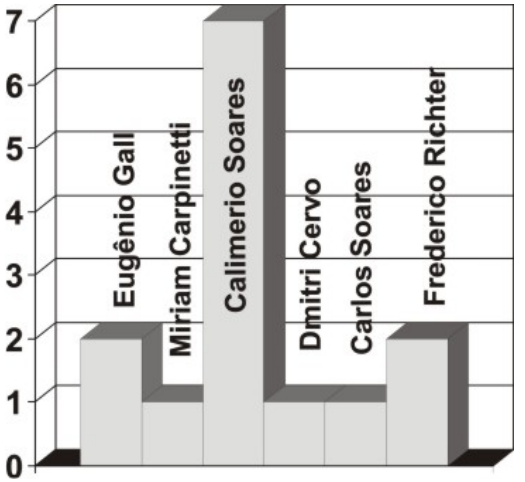


Fig. 1: Número de peças para órgão de cada um dos compositores entrevistados entre 1990 e 2005.

Ao analisarmos os questionários dos compositores-organistas, quando perguntados sobre seus objetivos ao comporem para o órgão, estes expressaram que suas peças foram feitas sob a motivação de apresentação própria, encomendas e/ou concursos. Já no grupo

dos não-organistas, a motivação é sempre expressada especificamente por termos como: "para conhecer o instrumento", "explorar sua potencialidade", "novos meios expressivos". Estes termos que aparecem nas entrevistas do grupo não-organista são demonstrações das abordagens composicionais diferenciadas em relação ao outro grupo, e corroboram com nossa divisão categórica, facilitando a identificação de certos elementos técnicos e estilísticos nas partituras, o que por sua vez permite a adoção de referenciais teóricos mais precisos.

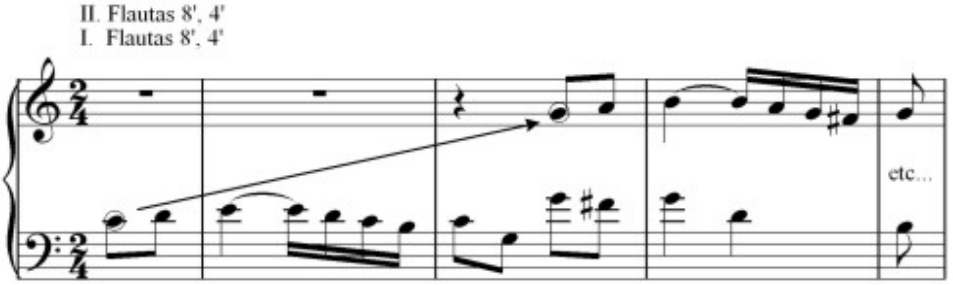
Uma Continuidade de Paradigmas

Paradigmas ou padrões na música para o órgão de tubos encontram-se na forma de um vocabulário técnico, processual e estrutural que tem suas raízes principalmente na música barroca. Como este repertório está predominantemente presente na prática e ensino de órgão ainda hoje, é natural que acabe por influenciar a produção de compositores ligados mais diretamente a este meio. Além disso, há também nesses paradigmas a relação deste instrumento com a Igreja do mesmo período, e que, não de forma generalizada, permeia a produção para o órgão ainda no século XXI.

Diz Calimerio Soares (1996-1997):

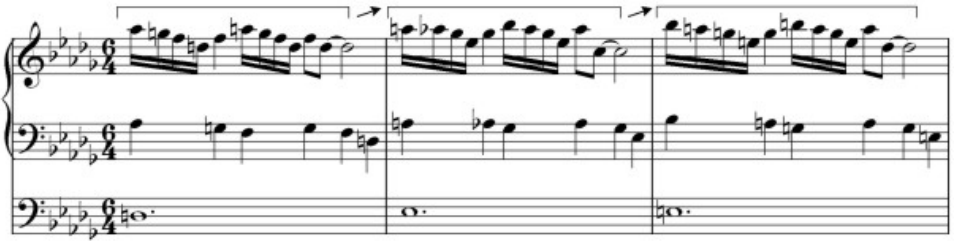
> No que concerne ao aspecto estético, o órgão tem sido instrumento para uso litúrgico por excelência. Apesar de suas origens profanas, albergou-se plenamente nas igrejas e catedrais, tornando-se um instrumento adequado a uma música apropriada ao recolhimento espiritual. Sua sonoridade contínua, etérea e mística é um convite à oração. Entretanto, o seu lado profano tem sido mais explorado pelos compositores a um nível plenamente artístico. Mesmo assim, numa composição para órgão dificilmente deixará de co-existir a dualidade sacro/profana, misticismo/caos como elementos fundamentais da obra musical.

Após a análise das partituras dos compositores-organistas, notou-se certa continuidade desses paradigmas organísticos. Esta continuidade pode ser encontrada em elementos desde os mais superficiais, como nos títulos das obras (fantasias, prelúdios, fugas, toccatas), como na sua própria estrutura e linguagem, que podem revelar-se diretamente ligadas a procedimentos composicionais do período barroco, como é o caso da segunda das *Três Pequenas Peças sobre Asa Branca* de Eugênio Gall, que está construída nos moldes de uma invenção a duas vozes de Bach (Ex. 1).



Ex. 1: *Três Pequenas Peças sobre Asa Branca* de
Eugênio Gall nos moldes das invenções de Bach.

Outros exemplos desta relação podem ser extraídos mesmo de uma peça como *Fantasia Breve*, de Miriam Carpinetti, que, segundo a própria compositora, possui linguagem *"tonal expandida, com utilização de escala do modo lócrio"*. Mesmo que esta linguagem harmônica e algumas de suas decorrências melódicas e rítmicas tenham se consolidado somente na música do século XX, podemos perceber que ela está estruturada com base em técnicas composicionais características do período Barroco. Dentre elas: seqüências, aumentações motívicas e texturas de arpejos sobre baixos cantantes ou notas pedais, ao estilo de certos prelúdios bachianos (Ex. 2).

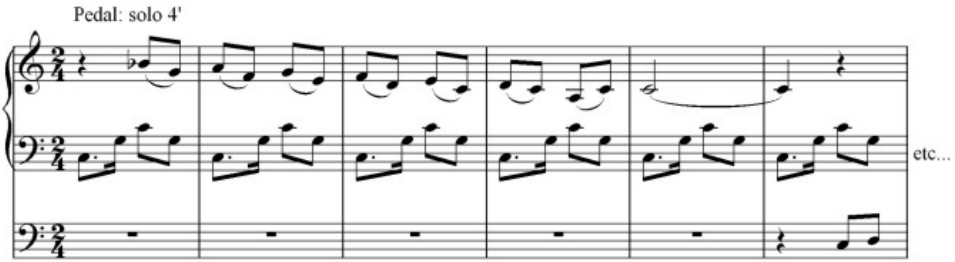


Ex. 2: *Fantasia Breve*, de Miriam Carpinetti. Uso de seqüência ao estilo bachiano.

A proximidade dos compositores com o instrumento e os locais de apresentações, que na maioria das vezes no Brasil ocorrem nas igrejas, cria uma relação mais clara com o passado do órgão de tubos e ajuda a caracterizar as motivações destes ao escreverem para o instrumento.

Mesmo assim, as análises das obras nesta pesquisa mostram que há uma evolução na

música brasileira para órgão em relação ao repertório usual para o instrumento, tanto nas motivações como nos materiais utilizados. Ainda que baseados nos paradigmas organísticos, os compositores-organistas brasileiros têm um vocabulário mais ampliado e com características próprias. Um exemplo é Eugênio Gall, organista carioca que tem suas *Três Pequenas Peças sobre Asa Branca* baseadas em uma melodia brasileira, empregando na primeira e na última o modo mixolídio e motivos rítmicos referenciais à música nordestina (Ex. 3), além de uma estrutura baseada em repetições, sobreposições motívicas e ausência de modulações, lembrando derivações da música minimalista e certamente reportando-se às improvisações dos músicos populares nordestinos.



Ex. 3: *Três Pequenas Peças sobre Asa Branca,* de Eugênio Gall.
Uso do ritmo de baião e o modo mixolídio.

Entretanto, é interessante contrapor estes elementos com as próprias declarações de Gall sobre suas intenções composicionais: "*A música para órgão tem sua própria estética. Não tive a intenção de criar novidades estéticas, mas de fazer algo dentro dos moldes clássicos para o instrumento*".[1] Nesta afirmação fica clara a motivação do compositor, que no entanto não exclui os elementos citados acima de suas possibilidades de criação, contribuindo mesmo que involuntariamente para a expansão dos "moldes clássicos para o instrumento". Afinal é preciso lembrar que a música de caráter nacionalista do Brasil, embora possa ser considerada "clássica" historicamente, praticamente não possui representatividade no repertório organístico.

[1] Entrevista realizada por correio eletrônico no dia 11 de agosto de 2006.

Uma Ruptura de Paradigmas

Já os compositores não-organistas estudados, que *a priori* não têm contato assíduo com o instrumento, fazem disto uma motivação e característica composicional. Este fato acaba, muitas vezes, resultando em idéias não-convencionais para o órgão de tubos, ampliando a gama expressiva do instrumento e mostrando perspectivas inusitadas.

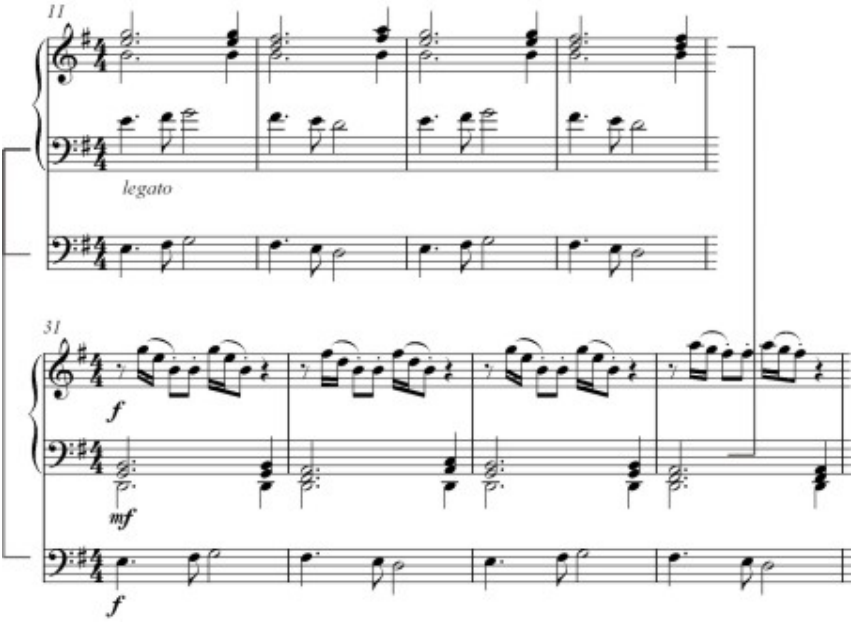
Um caso particularmente interessante que confirma ainda mais a existência de um movimento de inserção do órgão de tubos na música atual e na busca de novas concepções estéticas no Brasil é o do compositor e violinista gaúcho Frederico Richter. Segundo Richter, seu contato com o órgão de tubos aconteceu principalmente quando esteve "*envolvido com a música fractal, isto é, com o manejo de novos meios expressivos*".[2] O compositor diz que a escolha deste instrumento foi realizada devido a sua semelhança com um sintetizador, com sons próximos aos gerados por um computador, ou seja, uma justaposição das modernidades do século XX e este instrumento.

Outro exemplo é o compositor e violonista gaúcho Carlos Walter Soares que, durante seu Mestrado em Composição, teve contato com o repertório de órgão de tubos através de uma disciplina do curso. Como músico fora do meio organístico, Carlos Soares faz uma abordagem diferenciada do instrumento, utilizando outros pressupostos composicionais que não os ligados diretamente à prática organística. Esta aproximação tem como conseqüências a diversificação de linguagens e certo experimentalismo técnico-idiomático, que, por sua vez, também podem enriquecer estilisticamente o repertório para o instrumento.

Sua obra *Cavalo Ferido* (2003) foi inspirada em uma escultura homônima do artista plástico Vasco Prado. Esta motivação extra-musical, não baseada somente no repertório pré-existente para o instrumento, torna-se clara na linguagem utilizada. Exemplo disto é o fato de que a estrutura da peça é proporcional às dimensões da escultura, que também influenciou nas escolhas de atmosferas relacionadas com os aspectos psicológicos causados por esta.

Por fim, o compositor Dimitri Cervo, em sua *Chacona*, faz uso de técnicas relacionadas com o minimalismo musical através da repetição de materiais distintos em diferentes combinações e com variações de registro e dinâmica (Ex. 4).

[2] Entrevista realizada por correio eletrônico em 8 de setembro de 2006.



Ex. 4: *Chacona*, de Dimitri Cervo. Repetição de material nos compassos 11 e 31.

É curioso o fato de termos aqui mais uma vez um título e procedimento composicional característicos do período Barroco, e em um compositor não ligado ao meio organístico. Talvez tenhamos aí um indício de que os paradigmas e convenções verificados entre os compositores-organistas afetem também os que não têm relação direta com o instrumento. Mas, naturalmente, essa hipótese carece de verificação através de vários estudos de caso e que englobem também outras áreas de conhecimento além da música. O fato é que outros compositores que ainda não responderam ao questionário, e portanto não estão sendo abordados neste artigo, também preocupam-se em ligar suas peças para órgão ao repertório de tradição Barroca. Sobre este assunto, é muito pertinente a seguinte declaração do compositor Luciano Zanatta sobre sua *peça para órgão*, extraída da tese de mestrado defendida em 2002 na UFGRS (ZANATTA, 2002):

Encerrar a peça com um contraponto semelhante a uma fuga foi uma decisão que, a princípio, pareceu desvinculada de qualquer contexto externo à peça. Uma rápida reflexão, porém, permite constatar que, mesmo sem a divisão formal, três movimentos estão presentes. Uma primeira parte lenta, uma segunda virtuosística e uma fuga no final, como é o caso de **peça para órgão**, podem caracterizar uma estrutura de 'Prelúdio, Tocata e Fuga', estrutura muito presente no repertório de órgão.

Conclusões Parciais

O critério de divisão dos compositores nas categorias organistas e não-organistas foi realizado com o intuito de demonstrar como se entende as duas vertentes principais de intenções ao compor para o instrumento. Deixa-se claro que na realidade todos formam um grande grupo e é este que de fato nos interessa na prática – quais compositores contemporâneos se interessam pelo órgão de tubos no Brasil. O intuito é que essa música tenha cada vez mais seu espaço, pois, apesar dos paradigmas sedimentados no passado e por causa deles, o órgão é um instrumento que pode servir como meio expressivo hoje tanto quanto os instrumentos mais populares. Eis aqui uma possível resposta para a pergunta no título este trabalho: *Por que órgão*? Os compositores que não têm ligação com o órgão de tubos abordam-no experimentalmente, demonstrando que pessoas fora do meio organístico também se interessam e produzem para ele sem preconceitos estilísticos, ampliando seu alcance e sua divulgação. Quanto aos compositores-organistas entrevistados, nota-se que se encontram cientes do seu papel de divulgação. Calimerio Soares, por exemplo, disse em entrevista que seu objetivo em compor para o órgão de tubos era "ampliar o repertório da Música Brasileira para órgão"[3]. Soares também publicou dois artigos que tratam da composição para órgão do ponto de vista técnico e estético.

Não há dúvida de que o repertório para órgão aumentará ainda mais no momento em que os compositores tomarem consciência de que há organistas dispostos a executar suas obras independentemente da estética adotada. Considera-se parte fundamental deste trabalho o incentivo à Associação Brasileira de Organistas, aos organistas e compositores em geral e demais membros da comunidade musical para a circulação e divulgação das obras para órgão dentro do repertório musical brasileiro contemporâneo, incentivando sua continuidade e possibilitando o estabelecimento de um contexto musical que abranja sistematicamente todas as subáreas da música.

[3] Entrevista realizada por correio eletrônico em 5 de outubro de 2006.

Referências

CALDWELL, John; OWEN, Barbara; WINTER, Robert; BRADSHAW, Susan; ELSTE, Martin: "Keyboard music". In: *Grove Music Online*. disponível na internet: http://www.grovemusic.com

SOARES, Calimerio**.** Compondo para órgão: uma abordagem técnica. *Em Pauta*, v. 8/9, n. 12/13, nov. 1996/abr. 1997.

_____. *O Órgão, Sua Música* e *Os Compositores.* Caixa Expressiva, v. 2, n. 4, dez. 1998.

ZANATTA, Luciano. Determinantes Técnicas e Estéticas de um Processo Composicional. Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Anexo

Entrevista realizada com compositores de música para órgão de tubos

I. Dados Pessoais

Nome:
Data de nascimento:
Local de nascimento:
Formação:
Instrumentos que toca:
Atividades musicais principais já exercidas:

II. Composições

1. Qual é a sua produção musical? Cite o número de obras e instrumentação.
2. Quantas obras já escreveu para órgão?
3. Por que órgão?
4. Qual foi o seu objetivo em compor para este instrumento?
5. Qual a sua ligação com o instrumento?
6. Dentre as peças para órgão, quais foram as suas intenções estéticas? É uma continuação da estética de suas composições para outros instrumentos?

7. Você tem conhecimento do repertório organístico? Cite exemplos que serviram de referência para suas composições para este instrumento.
8. Você tem conhecimento do órgão como instrumento, isto é, seu funcionamento, registros, número de manuais?
9. Houve influência da relação órgão/música sacra/igreja em seu processo composicional? Isto influenciou na escolha desta instrumentação?
10. Quais são as suas impressões sobre a(s) obra(s)?
11. Quais as suas expectativas em compor para este instrumento? Foram atingidas?

III. Sobre a execução:

1. As peças para órgão já foram executadas? Cite locais, datas e executantes. Foram dedicadas a alguém?
2. Qual foi, na sua perspectiva, o interesse e a receptividade dos executantes para com a obra?
3. Qual foi, na sua perspectiva, a receptividade da obra pelo público?

Any Raquel Carvalho, doutora em música (University of Georgia, USA) com bolsa CAPES, é docente e orientadora de mestrado e doutorado no PPG/Música e no Departamento de Música do Instituto de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como organista, conferencista e pesquisadora (CNPq) na área de contraponto (três livros publicados) e música brasileira para órgão.

Bruno Moschini Alcalde, aluno do curso de Bacharelado em Música na UFRGS (Composição), é bolsista de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq/UFRGS há um ano e meio sob orientação de Any Raquel Carvalho. Já teve sua peça para piano "A Caixa de Arquimedes" apresentada no Festival Contemporânea em 2006 na cidade de Porto Alegre.

Bruno Angelo, aluno do curso de Bacharelado em Música na UFRGS (Composição), é bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq onde desenvolve atividades de pesquisa em música contemporânea brasileira para órgão de tubos, orientado por Any Raquel Carvalho. Além de compositor e arranjador, atua como pianista e cantor no grupo *Musica Reservata*, especializado no repertório renascentista e contemporâneo.

A prática da entoação nos instrumentos de afinação não-fixa

Ricardo Goldemberg (UNICAMP)

Resumo: O trabalho analisa como se dá a entoação dos instrumentos de afinação não-fixa como a voz, cordas e sopros na performance musical em tempo real. Ao contrário de instrumentos como o piano, que são constritos a uma afinação pré-determinada, esses instrumentos permitem pequenos ajustes de afinação em que técnica e musicalidade se revelam fatores preponderantes. Na análise do fenômeno, busca-se explicitar os conceitos teóricos de consonância e temperamento, seguido por uma breve revisão da literatura experimental. Em função da necessidade acústica de se conciliar tendências horizontais e verticais em uma peça musical, aliado à constatação de que não há aderência consistente a nenhum temperamento em particular, verifica-se que uma boa entoação é o amálgama de diversas habilidades distintas cuja somatória é indicativa da maturidade e grau de proficiência musical.
Palavras-chave: afinação, entoação, temperamento.

Abstract: This paper analyses how intonation of instruments with no-fixed tuning such as the voice, strings and winds occur in real-time. Contrary to instruments like the piano which are constrained to a pre-determined tuning, these instruments allow small changes of tuning according mainly to factors like technique and musicality. In the analysis of the phenomena, the theoretical concepts of consonance and temperament, followed by a short review of the experimental literature, were exposed. Due to the acoustical need to conciliate horizontal e vertical tendencies in a musical piece, added to the evidence that there is no consistent adherence to any particular temperament, it is verified that good intonation is an amalgam of several different abilities that, considered altogether, indicate the maturity and level of musical proficiency.
Keywords: tuning, intonation, temperament.

O conceito de entoação é crucial no julgamento qualitativo de uma performance musical. Ainda que, de maneira ingênua, esse conceito possa parecer bastante simples, ele é frequentemente enganoso e sua manifestação está sujeita não só a compromissos de ordem acústica, mas também a outros mais subjetivos como contexto, experiência e interpretação.

GOLDEMBERG, Ricardo. A prática da entoação nos instrumentos de afinação não-fixa. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 65-74, jun. 2007.

Técnica e musicalidade são os fatores preponderantes em uma execução bem entoada e musicistas utilizam toda espécie de informação auditiva disponível para atender às demandas dessa tarefa.

Apesar dos termos afinação e entoação serem frequentemente utilizados de maneira intercambiável, existe uma distinção entre ambos. Afinação é um sistema idealizado de relações entre as freqüências de uma escala ao passo que entoação refere-se à responsabilidade que o músico tem de tocar afinado. Entoação, "mais que uma tentativa infrutífera de reprodução e verificação rigorosa de uma freqüência física exata, é um compromisso de audição de si mesmo e dos outros, em cada momento, em cada nota" (HENRIQUE, p. 937).

Essa humanização interpretativa é um requisito de ordem acústica porque quase sempre existe um conflito natural entre as tendências horizontais ou melódicas e as tendências harmônicas ou verticais em uma peça musical. De um modo geral, as tendências verticais são compreendidas no âmbito da série harmônica ao passo que as tendências horizontais são compreendidas no âmbito das teorias de atração e tensão tonal. Sob esse ponto de vista, qualquer discussão teórica a respeito dos problemas de entoação passa pela explicitação dos conceitos de consonância e dissonância, temperamento e tonalidade que se encontram na base desse conflito.

O que é consonância?

Dois ou mais sons simultâneos são ditos consonantes quando soam agradáveis e desprovidos de tensão. Por outro lado, são ditos dissonantes quando apresentam um certo grau de rudeza e instabilidade. O conceito de consonância e dissonância é subjetivo e "de uma natureza bem menos definida do que as variáveis psicofísicas de altura e volume, e até mesmo timbre" (ROEDERER, p. 239).

Helmholtz, em seu livro clássico *On the Sensations of Tone*, de 1863, ofereceu uma explanação para o fenômeno da consonância/dissonância baseado no fato de que quando dois sons de freqüência próxima interferem entre si surge uma modulação regular da intensidade conhecida por batimentos. Esse efeito torna-se gradualmente menor na medida em que as freqüências se aproximam e desaparece por completo quando se igualam. Por outro lado, na medida em que as freqüências se distanciam o número de batimentos aumenta de tal forma que o som resultante torna-se ser rude e desagradável.

Baseado na suposição de que batimentos rápidos são indesejados e no fato de que qualquer som complexo pode ser decomposto em suas parciais senoidais, o autor apresentou uma teoria que tem perdurado desde então, na qual afirmou que a sensação de dissonância é oriunda da quantidade de batimentos que se formam entre as várias combinações possíveis de parciais componentes dos sons originais.

Muito mais recentemente, Plomp e Levelt (1965) adotaram um enfoque abrangente numa série de experimentos psicoacústicos envolvendo o julgamento de consonâncias. Os achados indicam que Helmholtz estava no caminho certo, mas indicam que uma preferência por intervalos musicais específicos em função exclusiva do grau de concordância das respectivas parciais como se acreditava anteriormente, e indicado por relações de freqüências simples, é irreal. Os autores obtiveram resultados que não revelaram preferências por qualquer intervalo musical e "sempre que a distância entre os sons puros era menos que uma terça menor, aproximadamente, os resultados eram classificados como dissonantes (com exceção do uníssono) ao passo que os intervalos iguais ou maiores que uma terça menor foram classificados como mais ou menos consonantes, não importando a sua razão real de freqüências" (ROEDERER, p. 242).

De maneira mais precisa, Plompt e Levelt adotaram o conceito psicoacústico de banda crítica, originalmente definido em estudos de mascaramento, volume e capacidade de distinção dos componentes em um som complexo. Os autores mostraram que a dissonância máxima entre duas notas puras ocorre quando elas se encontram afastadas por aproximadamente uma distância equivalente a ¼ da banda crítica que, por sua vez, varia com a faixa de freqüência de maneira não-linear.

Um aspecto particularmente interessante da teoria de Plompt e Levelt é a maneira como ela se afina com os estudos anatômicos realizados por Bekésy em 1960. Sob esse ponto de vista, na medida em que dois sons puros se aproximam, ocorre uma sobreposição dos envelopes de amplitude que estimulam a membrana basilar que se situa na cóclea. Essa condição faz com um número significante de terminações ciliares respondam aos dois estímulos de maneira concomitante, criando uma situação particular que é devidamente interpretada como dissonância pela mente.

Apesar das contribuições dos autores citados serem imensamente significativas e terem tornado a teoria dos batimentos muito disseminada, não é possível adotá-la como a única plausível. Hoje em dia, diversas outras possibilidades são aventadas por grupos de cognição musical como o da Ohio Sate University que apresenta um

conjunto de treze hipóteses alternativas para o fenômeno da consonância/dissonância, devidamente subdivididas em teorias acústicas, psicoacústicas, cognitivas e de aculturação.

Temperamento

Embora qualquer número de notas possa ser utilizado nos processos musicais, a prática mostra que, independentemente da cultura, é comum a adoção consistente de apenas um pequeno número. As escalas utilizadas no ocidente são geralmente formadas por sete notas oriundas de uma gama de doze possibilidades distribuídas em uma oitava. Na base da formação dessas escalas estão intervalos consonantes como a oitavas, quintas e terças maiores e menores.

Entretanto, é impossível se derivar uma escala musical perfeita em que todos esses intervalos sejam rigorosamente verdadeiros no sentido de não apresentarem batimentos. Sob esse ponto de vista, a maioria dos instrumentos musicais como as cordas, a voz e os sopros possibilitam ajustes de afinação de maneira a corrigir os intervalos mais importantes, mas esse não é o caso do piano e instrumentos similares. Neles, a afinação é fixa de maneira que a freqüência exata de emissão de uma nota é necessariamente um compromisso entre várias possibilidades e resulta em "erros" que se encontram fora do controle do musicista.

O fato é que esses compromissos de afinação, comumente designados de temperamento, só vieram a se constituir em um problema de fato com o advento de instrumentos musicais suficientemente precisos. De um modo geral, isso ocorreu no final da idade média, época em que a música também passou a ser cantada em duas partes. Como bem dizem Berg e Stork, "não existe algo como um temperamento melhor ou ideal; a escolha particular do temperamento deve refletir os requerimentos da música a ser tocada e os instrumentos a serem usados. Embora as variações entre temperamentos diferentes possam parecer mínima ou insignificante ao ouvinte não-treinado, para o músico treinado elas podem ser bastante substanciais, criando diferenças vastas no som da música" (p. 238).

Uma quantidade considerável de temperamentos foi utilizada, procurando sempre atender às necessidades harmônicas das épocas em que foram criados. Ainda assim, a maior parte desses temperamentos tem seus fundamentos derivados a partir de algumas poucas tentativas mais representativas. Do ponto de vista histórico, o temperamento Pitagórico, baseado em intervalos de quinta exatos, foi o primeiro a

ser adotado, basicamente "por causa da sua simplicidade e simetria básica, que era considerada uma questão filosófica de beleza e ordem" (BERG; STORK, p. 239).

Entretanto, um temperamento baseado em quintas perfeitas à custa de outros intervalos mostrou-se limitado para lidar com as necessidades da música renascentista. A crescente popularidade de terças tornou o temperamento Pitagórico inapropriado na época em função das terças maiores bastante desafinadas. Outra deficiência desse temperamento como a quinta do lobo tornou-se seriamente evidente alguns séculos depois.

Em função disso, um tratamento mais adequado foi adotado no inicio da Renascença. No temperamento justo o som das terças foi incrementado mediante a adoção de afinação perfeita para alguns acordes principais (I, IV e V) de algumas tonalidades em detrimento de outras. Na época, esse tipo de compromisso mostrou-se satisfatório visto que a música no período utilizava basicamente alguns poucos acordes de uma tonalidade principal.

O fato de que a afinação ficava pior na medida em que se afastava da tonalidade principal não se constituiu em um impedimento relevante até aproximadamente 1500, quando ocorreu muita experimentação na tentativa de se lidar com harmonias gradualmente mais complexas. Sob esse ponto de vista, destacam-se diversas tentativas baseadas numa melhora das terças à custa das quintas em um grupo de temperamentos denominados genericamente *mean-tone*.

Até então, os temperamentos adotados eram basicamente abertos, significando que problemas se agravavam gradualmente na medida em que se afastava de uma "boa" tonalidade. A procura por temperamentos fechados, que adotam compromissos que permitem-se tocar em todas as tonalidades (ainda que não necessariamente iguais), intensificou-se no século XVII e algumas possibilidades se tornaram relativamente populares. Embora a utilização do temperamento igual não tenha sido uma delas, o processo evoluiu gradualmente até a sua adoção de maneira consensual a partir do século XIX. A partir de então, praticamente todos os instrumentos musicais passaram a ser construídos e afinados com esse paradigma em mente.

No temperamento igual existe uma única razão de freqüência entre duas notas distanciadas pelo mesmo intervalo. Os erros encontram-se distribuídos de maneira uniforme por toda escala e um instrumento afinado dessa maneira soa igual independentemente da tonalidade. Ainda que essa homogeneidade de desvios tenha sido considerada uma desvantagem no período barroco ela é certamente a melhor

solução para a musica romântica e moderna que utiliza uma ampla variedade de tonalidades e modulações.

Entoação na performance

Ao contrário dos instrumentos de afinação fixa como o piano e similares, em que a freqüência exata de emissão é uma forma de compromisso, a modelagem das práticas constituintes da voz e outros instrumentos como as cordas friccionadas e, em menor grau os sopros, se constitui em um grande desafio. Esses instrumentos não se encontram necessariamente restritos a um sistema de afinação específico e são suficientemente flexíveis para fazer pequenas correções e afinar os intervalos mais importantes.

De um modo geral, a entoação é fortemente condicionada pelo fato do instrumento estar tocando um solo ou não, e se está sendo acompanhada pelo piano. Além disso, e independentemente do contexto instrumental, "a afinação de uma determinada nota depende em larga medida do intervalo em questão ser melódico ou harmônico uma vez que percebemos diferentemente os dois tipos de intervalos" (HENRIQUE, p. 964). Sob esse ponto de vista, e ao contrário dos freqüentes comentários de críticos e musicistas em prol da afinação justa para instrumentos que não estão restritos a sistemas de afinação pré-definidos, verificamos que a entoação praticada em condições reais só pode ser compreendida como uma conjunção de fatores horizontais e verticais cujo grau de contribuição é dependente do contexto musical.

Do ponto de vista teórico, as tendências verticais podem ser compreendidas no âmbito da série harmônica, em concordância com o conceito de consonância exposto acima, e em particular a teoria de Helmholtz devidamente aperfeiçoada por Plompt e Levelt. Adicionalmente, Terhardt (1984) em sua teoria da harmonia argumenta que a percepção harmônica da consonância é dependente da aquisição de um modelo mental de referência.

Por outro lado, uma compreensão teórica dos princípios que regem as tendências horizontais é mais sutil e complexa. Sob esse ponto de vista, Lerdahl (2001) em sua teoria da tensão tonal formaliza a tendência de uma nota dissonante em resolver no vizinho consonante de acordo com os princípios de estabilidade e proximidade de Barucha (1994) e faz uma analogia com a lei da gravitação de Newton. Em sua argumentação, o autor demonstra que um mesmo intervalo

funciona de maneira distinta em contextos diferentes e associa assimetrias às tendências melódicas de instrumentos com flexibilidade de entoação.

Do ponto de vista experimental, alguns trabalhos foram realizados a fim de mensurar a entoação em condições reais de execução. Os primeiros estudos com instrumentistas de corda (GREENE, 1937; NICKERSON, 1949) indicam que o número de diferenças relevantes é menor quando performances, tanto solo como em grupo, são comparadas ao temperamento Pitagórico e maior quando são comparadas ao temperamento justo. Da mesma maneira, Mason (1960) examinou instrumentistas de sopro e encontrou resultados similares no sentido de que os desvios são maiores quando comparados ao temperamento justo ainda que, nesse caso, músicos profissionais tenham se aproximado mais da escala temperada e estudantes da escala Pitagórica.

Com relação à performance vocal, Backus (1969, p. 131), referindo-se ao trabalho de Lottermoser e Meyer (1960), afirma que "foi encontrado que grupos corais cantam as terças maiores levantadas (no sentido sustenido) e as terças menores abaixadas (no sentido bemol), ao contrário da opinião daqueles que afirmam que bons grupos corais cantam em temperamento justo" e alerta para o fato que "ocasionalmente se lê uma crítica de um concerto coral em que o grupo é clamado por cantar com entoação 'pura' ou 'verdadeira'; nesse caso, especula-se que afinação o crítico tinha em mente, se é que alguma".

Uma primeira análise dos dados obtidos oferece a impressão que existe uma pré-disposição genérica de se aproximar da escala Pitagórica em condições reais de performance. Entretanto, Roederer (1998, p. 256) alerta para o fato de que essa conclusão é duvidosa e que outros estudos (TERHARDT; ZICK, 1975) indicam uma tendência a se cantar ou tocar a nota superior de um intervalo musical de maneira sustenida, independentemente da existência de estruturas escalares pré-definidas. Segundo o autor, essa entoação "distendida" pode ser causada pelo desvio na altura primária dos componentes harmônicos de um dado som musical, o que deixa um registro "ligeiramente errado" no processador central de alturas.

Ward (*apud* DEUTSCH, p. 246) sumarizam o resultado de alguns desses estudos e afirmam que, a despeito das diferenças na forma em os dados foram coletados, observa-se de maneira relativamente consistente que: 1) existe uma grande variabilidade de afinação de um determinado intervalo numa determinada execução (variação de 78 *cents*); 2) não existe uma tendência consistente para intervalos justos ou pitagóricos; a tendência genérica é tocar todos os intervalos

levemente sustenidos em relação à escala temperada com exceção da segunda que é substancialmente bemolizada; 3) os estudos em situações solo ou em grupo não mostram diferenças significativas na variabilidade do tamanho médio dos intervalos analisados.

Considerações finais

Ainda que as observações experimentais sejam pertinentes, o fato é que a temática a respeito das práticas de entoação em condições reais ainda está sujeita a muita investigação. Independentemente dos achados, é evidente que ocorrem desvios relativamente grandes a partir de qualquer temperamento que se tome como referência. Em função disso, é procedente a afirmação de Backus (1969, p. 131) de que "músicos práticos descartam os teóricos e tocam o que soa melhor, e os argumentos centenários a respeito de qual afinação é melhor e qual escala é mais natural não passa de uma perda de tempo ... O fato de se dar valores exatos às freqüências da escala não significa que o músico deva tocá-la precisamente; ele é livre para variar uma nota tocada de qualquer maneira necessária para atender às demandas da música".

Percebe-se que na realidade, a experiência do musicista e o contexto estrutural da peça, além das particularidades do instrumento, são os fatores preponderantes na prática de entoação. Embora, do ponto de vista teórico, a importância do temperamento seja relevante para a voz, cordas e sopros, os fatores que realmente contam são mais sutis e dependem fundamentalmente na musicalidade do instrumentista. Dessa forma, é possível afirmar que uma boa entoação é o amálgama de diversas habilidades distintas, desenvolvidas ao longo do tempo, cuja somatória é indicativa da maturidade e do grau de proficiência musical.

Referências

BACKUS, J. *Acoustical foundations of music*, Nova York: W. W. Norton, 1969.

BERG, R.; STORK, D. G. *The physics of sound*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995.

BARUCHA, J. J. Anchoring effects in music: The resolution of dissonance. *Cognitive Psychology*, v. 16, p. 485-518, 1994.

GREENE, P. C. Violin intonation. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 9, p. 43-44, 1937.

HELMHOLTZ, H. L. F. *On the sensations of tone as a physiological basis for the theory of music* [1885]. Tradução: A. J. Ellis. Nova York: Dover, 1954.

HENRIQUE, L. L. *Acústica musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LERDAHL, F. *Tonal pitch space*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LOTTERMOSER, W.; MEYER, J. Frequenzmessungen an gesungen Akkorden. *Acustica*, v. 10, p. 181-84, 1960.

MASON, J. A. Comparison of solo and ensemble performance with reference to pythagorean, just and equi-tempered intonation. *Journal of Research in Music Education*, 8, p. 31-38, 1960.

NICKERSON, J. F. Intonation of solo and ensemble performances of the same melody. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 21, p. 593-595, 1949.

OHIO STATE UNIVERSITY, SCHOOL OF MUSIC. "Consonance and Dissonance – The Main Theories". Disponível na internet: <http://musiccog.ohio-state.edu/Music829B/main.theories.html> Acesso em 9 de junho de 2007.

PLOMPT, R; LEVELT, W. J. M. Tonal consonance and critical bandwidth. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 38, p. 548-560, 1965.

ROEDERER, J. G. *Introdução à física e psicofísica da música*, 1975. Tradução: A. L. Cunha. São Paulo: EDUSP, 1998.

TERHARDT, E. The concept of musical consonance: A link between music and psychoacoustics. *Music Perception*, v. 1, n. 3, p. 276-295, 1984.

TERHARDT, E.; ZICK, M. Evaluation of the tempered tone in normal stretched and contracted intonation. *Acustica*, v. 32, p. 268-274, 1975.

Ricardo Goldemberg é docente do Departamento de Música da Unicamp desde 1984 onde tem atuado nas áreas da percepção musical, acústica musical e disciplinas teóricas no Curso de Graduação, bem como de metodologia da pesquisa na Pós-Graduação. É Bacharel em Música pela Berklee College of Music, Mestre em Educação Musical pelo Holy Names College e Doutor em Psicologia Educacional pela Unicamp, com pós-doutorado na Universidade de Londres.

O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical

Rita Fucci Amato (FMCG)

Resumo: O artigo elabora considerações reflexivas a respeito das vertentes educativo-musicais e sócio-culturais do canto coral. Dessa forma, aborda aspectos como a motivação, a inclusão social e a integração interpessoal, que podem ser desenvolvidos a partir da participação em coros de diversas formações. Ainda destaca as concepções de Villa-Lobos acerca do *canto em conjunto*, algumas ferramentas pedagógicas aplicáveis à prática coral (dinâmicas de ensino) e a questão da (des)qualificação dos educadores e regentes. A partir da pesquisa, conclui-se que o canto coral se constitui em uma relevante manifestação educativo-musical e em uma significativa ferramenta de ação social. Quanto à metodologia, o estudo é qualitativo e baseia-se em uma revisão de literatura de caráter exploratório.
Palavras-chave: Canto coral; regência coral; práticas sócio-culturais; educação musical.

Abstract: *Choral Singing as a socio-cultural and musical educational practice*. This article elaborates reflexive considerations about the musical-educational and socio-cultural slopes of choral singing. Thus, it approaches questions related to motivation, social inclusion and interpersonal integration, which can be developed from the participation in choral ensembles of multiple formations. It also emphasizes Villa-Lobos's conceptions about singing together, some pedagogical instruments applicable to the choir practice (teaching dynamics) and the question of the (dis)qualification of educators and conductors. As a result, this work concludes that choral singing is a relevant musical-educational manifestation and a meaningful instrument of social action. Concerning the research methodology, this is a qualitative study and it is based on a bibliographical revision with an exploratory character.
Keywords: Choral singing; choral conducting; socio-cultural practices; music education.

O canto coral configura-se como uma prática musical exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas. Por apresentar-se como um grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem, exigindo do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musica. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

Lüdke e André (1986) comentam que o estudo de um problema advém de uma ocasião singular, reunindo o pensamento e a ação do pesquisador no esforço de compor o conhecimento de aspectos reais que poderão ser futuramente utilizados na solução de questões cotidianas. Essa pesquisa constitui-se, pois, em uma busca por oferecer aos regentes corais uma melhor percepção das relações presentes em seu grupo, gerando subsídios e propostas para a solução de problemas cotidianamente presentes no trabalho com um coro.

No presente trabalho objetiva-se estabelecer algumas considerações reflexivas a respeito da prática do canto coral como ferramenta de motivação, integração, inclusão social e desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências, tanto por parte do regente/ educador – tais como motivar, incluir socialmente e integrar seus coralistas, além de orientá-los para o aperfeiçoamento de suas habilidades vocais e musicais –, quanto por parte dos cantores, que desenvolvem suas habilidades musicais. O texto também destaca as concepções de Heitor Villa-Lobos acerca do *canto em conjunto*, algumas dinâmicas de ensino aplicáveis à educação coral e o fato da (des)qualificação profissional, que aponta para a necessidade de desenvolvimento de projetos que habilitem os educadores/ regentes ao exercício pleno de suas atividades.

Metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa e baseia-se em uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, já que o canto coral, apesar de manifestação comumente presente no meio musical, é ainda um tema pouco explorado em suas vertentes sociais e educacionais. Nesse sentido, busca-se aplicar um caráter interdisciplinar ao estudo, analisando o coro em suas dimensões educacionais, administrativas e sociológicas. A título de ilustração, também são relatadas algumas experiências de motivação e inclusão social vivenciadas a partir da atuação da autora junto a corais comunitários e empresariais.

O coral como um espaço de motivação, inclusão social e integração

O regente de um coral deve atuar com a perspectiva de realizar um trabalho de educação musical dos integrantes de seu grupo. Para a condução de um trabalho artístico que envolve um grupo diversificado como um coral, faz-se necessária a capacidade de estabelecer critérios, motivar cada um de seus integrantes, liderá-los e levá-los a uma meta estabelecida. A partir desse processo,

pode-se gerar e difundir conhecimentos musicais e vocais, estimulando a propriocepção[1] e o aumento da qualidade de vida dentro de uma comunidade.

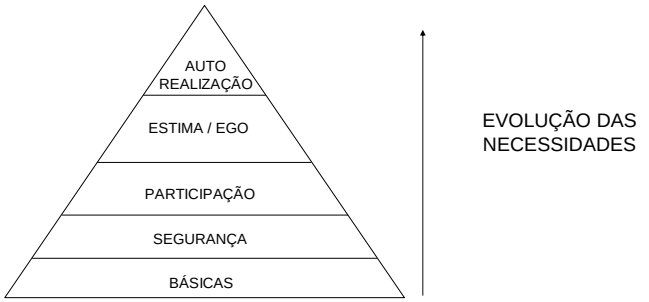
O canto coral se constitui em uma relevante manifestação educacional musical e em uma significativa ferramenta de integração social. Os trabalhos com grupos vocais nas mais diversas comunidades, empresas, instituições e centros comunitários pode, por meio de uma prática vocal bem conduzida e orientada, realizar a integração (entendida como uma questão de atitude, na igualdade e na transmissão de conhecimentos novos para todas as pessoas, independente da origem social, faixa etária ou grau de instrução, envolvendo-as no fazer o "novo") entre os mais diversos profissionais, pertencentes a diversas classes socioeconômicas e culturais, em uma construção de conhecimento de si (da sua voz, de cada um, do seu aparelho fonador) e da realização da produção vocal em conjunto, culminando no prazer estético[2] e na alegria de cada execução com qualidade e reconhecimento mútuos (enquanto fazedores de arte e apreciados por tal, por exemplo, em apresentações públicas). Além disso, os conhecimentos adquiridos pelos participantes do coral influenciam na apreciação artística e na motivação pessoal de cada um, independentemente de sua faixa etária ou de seu capital cultural, escolar ou social.

A motivação é um processo contínuo no qual fatores de diversas naturezas atuam no indivíduo, que é motivado a partir da concretização de seus desejos. Segundo Herzberg (*apud* MAXIMIANO, 2004), a motivação concretiza-se a partir da presença de fatores extrínsecos (políticas de administração de recursos humanos, estilos de supervisão, relações interpessoais etc.) e intrínsecos (o trabalho em si, a realização de algo importante, o exercício da responsabilidade, a possibilidade de crescimento etc.).

Já para Maslow (*apud* MAXIMIANO, 2004), a motivação ocorre a partir do cumprimento das necessidades (básicas, de segurança, de participação, de estima e de auto-realização) do indivíduo, como mostra o esquema a seguir.

[1] A propriocepção é um termo utilizado pela Fonoaudiologia para designar a percepção de si próprio em suas nuances internas, como resposta a um estímulo externo provocado.

[2] O prazer estético pode ser definido como um conjunto de manifestações significativas (emoções e sentimentos) que transcendem a existência humana na busca de uma beleza espiritual superior.



Necessidades Básicas:	Abrigo, Vestimenta, Fome, Sede, Sexo, Conforto Físico.
Necessidades de Segurança:	Proteção, Ordem, Consciência dos perigos e riscos, Senso de Responsabilidades.
Necessidades de Participação:	Amizade, Inter-relacionamento Humano, Amor.
Necessidades de Estima:	*Status*, Egocentrismo, Ambição, Exceção.
Necessidades de Auto-realização:	Crescimento Pessoal, Aceitação de desafios, Sucesso Pessoal, Autonomia.

Fig. 1: A "escala da hierarquia das necessidades" de Maslow (MAXIMIANO, 2004, p. 247).

A partir da análise do esquema acima, podemos incluir o canto coral em um cenário de qualidade de vida e equilíbrio social. Assim, após o cumprimento das necessidades básicas e de segurança de dada população, a participação em atividades que promovam o aumento da auto-estima e do senso de auto-realização constitui significativo aspecto da formação do indivíduo. Nessa perspectiva, o canto coral auxilia a pessoa no seu crescimento pessoal e, a partir de então, em sua motivação (AMATO NETO; FUCCI AMATO, 2007).

Vale lembrar que a motivação é uma conseqüência da liderança que o regente deve exercer sobre seu grupo. Essa liderança pode ser traduzida em bases de autoridade, que podem ser aplicadas ao regente coral em três níveis[3] (MAXIMIANO, 2004): carisma, autoridade técnica (competência musical e

[3] Na concepção original, as bases da autoridade são: tradição (costumes), carisma (a pessoa), autoridade formal (organização), competência técnica (perícia) e política (relações interpessoais), conforme Maximiano (2004). Porém, acredita-se que a tradição e a autoridade formal são características mais específicas das organizações, sendo pouco aplicáveis ao coro.

educacional do regente) e autoridade política (condução do grupo com o estabelecimento de metas e bom nível de relacionamento do regente com o coro).

Assim, um regente *inovador* é facilitador, considera-se parte integrante do coro, cobra resultados dentro das metas estabelecidas, divulga o conhecimento, valoriza a educação, patrocina as boas idéias e sempre busca o consenso do grupo (AMATO NETO, 2005).

A partir da liderança do regente, os coralistas passam a se automotivar. Nas palavras de Bergamini (1994, p. 195):

> Passa-se, então, a supor que cada um tenha dentro de si recursos pessoais que lhe permitem manter o seu tônus motivacional bem como gerir-se a si mesmo de maneira a não permitir que nenhum desvio administrativo venha a drenar esse reduto importante de forças produtivas. A pessoa intrinsecamente motivada se autolidera sem necessidade que algo fora dela a dirija. Seria possível, então, afirmar que estando intrinsecamente motivada, a pessoa seja o líder de si mesma.

É relevante aludir que a participação em um coral, como em qualquer manifestação musical, pode provocar um desejo pela interdisciplinaridade de conhecimentos artísticos, pois, a partir da experiência musical vivenciada, os integrantes do coro podem interessar-se pela literatura, pelas artes plásticas e até mesmo por outras ciências e técnicas, como bem coloca Snyders (1992).

Quanto à importância sócio-cultural do canto coral, vale recordar que: "A música, concebida como função social, é inalienável a toda organização humana, a todo agrupamento social" (SALAZAR, 1989, p. 47).

Nessa perspectiva, o conceito da inclusão social, como forma de melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, revela uma importância ímpar. As oportunidades de participação em todo e qualquer tipo de manifestação artística e cultural devem constituir-se em um direito irrefugável do homem, independentemente de suas origens, raça ou classe social, assim como deveriam ser todos os demais direitos fundamentais à vida humana.

Esse processo de inclusão social dá-se a partir do momento da eliminação de quaisquer tipos de barreiras (entre teoria e prática, obrigação e satisfação, grupos homogêneos e heterogêneos, especialidades e generalidade, reprodução e produção de conhecimento), como enfatiza Bochniak (1992).

A inclusão caracteriza-se na perspectiva de que todos os indivíduos pertencentes a um coral encontram-se na mesma posição de aprendizes, unindo-se

na busca de objetivos comuns de realização pessoal e grupal. A partir de então, inicia-se o processo de integração, no qual a cooperação dos integrantes é efetivada por meio de uma união com sentimentos canalizados para a ação artística coletiva. A disciplina rigorosa, o estudo com afinco e dedicação também se incluem nessa perspectiva de um *carisma grupal* (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Todas essas ações ganham maior relevância quando inseridas na sociedade em que vivemos, onde a *naturalização da exclusão* tem se revestido das mais diversas maneiras, com implicações mais profundas no que diz respeito à *interiorização da exclusão,* retirando o direito às conquistas individuais de todos os excluídos. No que concerne a esse aspecto, cabe ilustrar a eficiência que o coral pode apresentar ao lidar com a *quebra* deste processo de interiorização da exclusão (FRIGOTTO, 1995).

Na experiência da autora, quando regente de um coral formado por funcionário dos mais diversos setores de uma indústria da cidade de São Paulo, foi possível primeiramente verificar uma quebra nos níveis hierárquicos estabelecidos pelo trabalho dentro da empresa; para participar do coral só era necessário querer cantar. O gosto pelo canto estabeleceu as condições para tal quebra e criou a possibilidade de diferentes pessoas de diferentes categorias profissionais se integrarem para realizar um mesmo trabalho. Em certa ocasião, o Theatro Municipal de São Paulo promoveu uma montagem da ópera *Cosi fan tutte*, de Mozart, a preços populares. Os coralistas foram estimulados para que fossem assistir ao espetáculo e até aludidos quanto à não-necessidade trajar vestimentas formais para a entrada no teatro. Dessa forma, alguns coralistas decidiram ir ao evento e, após a ocasião inédita que tiveram a possibilidade de vivenciar, passaram a narrar por meses a belíssima experiência que tinham tido, ao não se sentirem excluídos da vida cultural e, em particular, da possibilidade de entrar em uma sala de concertos geralmente destinada a um público seleto.

A partir dessa reflexão, conclui-se que os processos de inclusão e integração, complementares entre si, visam integrar o indivíduo socialmente e gerar oportunidades para que ele possa aprender arte independentemente das informações que recebeu ou não no seu ambiente sócio-cultural, familiar ou escolar.

O coral desvela-se assim como uma extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações sócio-culturais com os elos da valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e cooperação. Todos essas interfaces inerentes ao desenvolvimento do trabalho de educação musical em corais contribuem para a inclusão e integração social.

O canto coletivo e a educação musical: concepções de Villa-Lobos

Pouco tempo antes de Villa-Lobos desencadear a sua famosa investida coral, que se alastrou como um movimento didático-político-musical, implantando na escola do Estado Novo o ensino do canto coletivo, Mário de Andrade também louvara as possibilidades terapêuticas que se pode extrair da prática generalizada do "canto em comum" junto a grandes massas. No seu *Ensaio sobre a música brasileira*, ele colocou que os compositores brasileiros deveriam dar mais valor à prática coral e ao seu valor social.

> A música não adoça os caracteres, porém o coro generaliza os sentimentos. [...] É possível a gente sonhar que o canto em comum pelo menos conforte uma verdade que nós estamos não enxergando pelo prazer amargoso de nos estragarmos pro mundo... (ANDRADE, 1962, p. 64-66)

Também com uma vertente nacionalista, o canto em conjunto foi concebido por Villa-Lobos, baseando-se na incorporação de elementos muito fortes na cultura brasileira de sua época e concebendo a música como meio de renovação e formação moral, cívica e intelectual. Nesse sentido, o compositor também desvelou a perspectiva sócio-educativa do canto coral, que poderia, do seu ponto de vista, desempenhar papel fundamental na educação escolar, desde a infância.

> O povo é, no fundo, a origem de todas as coisas belas e nobres, inclusive da boa música! [...] Tenho uma grande fé nas crianças. Acho que delas tudo se pode esperar. Por isso é tão essencial educá-las. É preciso dar-lhes uma educação primária de senso ético, como iniciação para uma futura vida artística. [...] A minha receita é o canto orfeônico. Mas o meu canto orfeônico deveria, na realidade, chamar-se educação social pela música. Um povo que sabe cantar está a um passo da felicidade; é preciso ensinar o mundo inteiro a cantar (VILLA-LOBOS, 1987, p. 13).

O poder de socialização do canto coletivo foi reiterado por Villa-Lobos inúmeras vezes. De fato, sua grande figura, como educador e criador de inúmeras obras voltadas exclusivamente para a realização para o estudo do canto orfeônico, pode ser entendida na perspectiva do desenvolvimento do cidadão brasileiro e de suas potencialidades musicais, já que a música foi por ele considerada um fator intimamente ligado à coletividade, "uma vez que ela é um fenômeno vivo da criação

de um povo" (VILLA-LOBOS, 1987, p. 80). Resumindo suas concepções sócio-educativo-musicais acerca do canto coletivo, o compositor elabora:

> O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe e indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. [...] O canto orfeônico é uma das mais altas cristalizações e o verdadeiro apanágio da música, porque, com seu enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo coletivo, ele integra o indivíduo no patrimônio social da Pátria (VILLA-LOBOS, 1987, p. 87-88).

O canto coral (orfeônico) concebido por Villa-Lobos[4] também se preocupou com a valorização das raízes culturais do país. O compositor dedicou grande parte dos seus guias de *Canto orfeônico* a canções tradicionais e folclóricas, evidenciando que a conjugação desse repertório à prática coral é plenamente possível e pode fornecer novas habilidades aos indivíduos que a exercem.

O canto coral como prática educativo-musical

Diversos trabalhos de educação musical podem ser desenvolvidos dentro de um coral, dentre os quais destacam-se as atividades de orientação vocal, ensino de leitura musical, solfejo e rítmica. Também nessa perspectiva, o coro pode auxiliar no processo de aprendizagem de cursos de graduação, nos quais podem ser implantadas as atividades de coros-escola e coros-laboratório (RAMOS, 2003).

Neste sentido, o canto coral estabelece um processo de desenvolvimento da produção sonora que pode ser percebida em três dimensões, no entendimento de Mathias (1986, p. 15):

> Na dimensão psicológica serão percebidas a emoção, a vontade e a razão. A emoção é o resultado da captação dos fenômenos que atingiram a sensibilidade, favorecendo maior abandono do grupo ao sabor do som. A vontade, que não é voluntarismo, é a força interior que levará o grupo a vencer os obstáculos para se conseguir seus

[4] Para uma análise mais aprofundada da história do canto orfeônico no Brasil e das concepções de educativo-musicais de Villa-Lobos, confira Lisboa (2005), Menezes (1995) e Goldemberg (2002), entre outros trabalhos.

> objetivos. E a razão envolve a análise e a seleção de combinações mais adequadas para se atingir a harmonia e a unidade que farão fluir a força interior.
>
> A dimensão política nascerá da necessidade de se organizar o grupo. As funções de cada elemento; a sua manutenção, o meio para aperfeiçoá-lo. [...] É a preocupação com o bem comum.
>
> A dimensão mística [...] favorece também a percepção de uma outra realidade da pessoa humana. A vivência da unidade, harmonia, beleza, imanentes ao mais profundo de cada um de nós conduzirá naturalmente à vivência da Unidade, Harmonia, Beleza que transcendem o nosso espaço interior.

Nas práticas corais junto a indivíduos sem prévio conhecimento musical, o coro cumpri a função de única escola de música que essas pessoas tiveram, na maior parte dos casos. Para que os resultados almejados sejam alcançados, o regente acaba desenvolvendo diversos trabalhos de educação musical, informando conceitos históricos, sociais e técnicos de música e desenvolvendo atividades que criem um padrão de consciência musical. A tabela a seguir ilustra algumas ferramentas que podem contribuir para o processo de ensino/ aprendizagem musical dentro do canto coral.

Ferramenta	**Objetivos**
Inteligência vocal	Informar noções de fisiologia e higiene para a conservação da saúde vocal Praticar exercícios de propriocepção muscular.
Consciência respiratória	Informar conhecimentos específicos sobre o aparelho respiratório e sobre as manobras de estratégia respiratória para a produção vocal cantada, desenvolvendo exercícios práticos.
Consciência auditiva	Estudar e praticar técnicas de afinação, consciência tonal, equilíbrio/ unidade e consciência rítmica.
Prática de interpretação	Corrigir os problemas vocais (passagens difíceis da partitura) e entender os estilos e períodos musicais.
	Desenvolver a propriocepção e aperfeiçoar-se, produzindo determinados repertórios em quartetos, sextetos,

Produção vocal em variadas formações	octetos e outras formações vocais.
Recursos audiovisuais	Conhecer repertório por meio da audição de peças e estilos variados Comparar e discutir a música coral a partir da análise da interpretação de grupos corais com semelhanças e dessemelhanças Avaliar o trabalho desenvolvido (projeção de ensaios e apresentações do próprio coro).
Apresentação de pesquisas e debates	Gerar interesse pela atividade coral e desenvolver o senso crítico do coralista em relação a conceitos musicais.

Tab. 1: Ferramentas educativo-musicais para ensino do canto coral.

1ª Ferramenta: Inteligência vocal

A educação vocal se realiza, basicamente, em três níveis: controle de fluxo aéreo (exercícios respiratórios), vocalizações (exercícios específicos com vogais) e técnica vocal propriamente dita – canto (impostação e articulação). A voz cantada e sua produção em grupo estabelecem um processo de ensino/ aprendizagem dos procedimentos vocais com alto grau de rendimento, pois na convivência com vários modelos vocais é possível desenvolver técnicas de propriocepção e imitação altamente eficazes para uma produção de música coral de qualidade.

Quanto à conscientização para o uso da voz de cada coralista, torna-se essencial a transmissão de conceitos básicos para a saúde e higiene vocal; conhecimentos relativos à anatomia e à estrutura funcional dos principais órgãos fonatórios periféricos e suas inter-relações; conhecimento da mecânica respiratória fônica com base na produção vocal de alto rendimento; e orientação de uma a prática de educação, higiene e saúde vocal. Esses saberes permitem o estabelecimento de um padrão de propriocepção refinado e capaz de realizar ajustes vocais para uma boa emissão cantada, dando impulsos essenciais para uma melhora da qualidade de vida de cada coralista, já que a voz é um dos instrumentos mais utilizados tanto na fala quanto na música.

Dessa forma, o regente tem a missão de gerar oportunidades singulares de obtenção de novos conhecimentos ligados ao canto, os quais normalmente são

adquiridos em escolas especializadas não acessíveis a toda população. A consciência de que é possível executar música vocal com qualidade deve ser altamente estimulada, pois o ato de cantar está ao alcance de todo ser humano, na medida em que a produção vocal não requer investimentos além de um corpo saudável e bem educado (FUCCI AMATO, 2006).

O estudo da técnica vocal é fundamental para uma emissão da voz cantada com boa qualidade e sem prejuízo para quem a produz. Esta idéia deve nortear os profissionais que trabalham com educação musical coral em quaisquer níveis de atuação, quer em corais infantis, infanto-juvenis, adultos ou de terceira idade.

> Do ponto de vista funcional, cantar é essencialmente diferente de falar. As evidências indicam que seu controle central está em local diverso no cérebro e os músculos do trato vocal movimentam-se de maneira distinta.
>
> [...] Todos podemos cantar e o canto tem de ser trabalhado, exercitado e aprimorado. O dom para cantar existe mas, em grande parte dos casos, as condições anatômicas e fisiológicas podem ser auxiliares importantes (COSTA; ANDRADA E SILVA, 1998, p. 141).

O conceito da interdisciplinaridade é de significativa relevância para a compreensão da complexidade do ato de cantar. Os fundamentos da otorrinolaringologia, da pneumologia, da fonoaudiologia e do canto deveriam ser complementares em uma atividade sistemática e coerente no cotidiano da música vocal em grupo.

A título de exemplo, cabe destacar um aspecto do complexo desenvolvimento vocal para professores de canto, regentes, preparadores de coro, educadores musicais, fonoaudiólogos e até médicos, que é a *classificação vocal*. Os problemas advindos de uma má classificação podem condenar um cantor de coro (em qualquer faixa etária) a sérios riscos para a sua saúde vocal. Outro grave acidente é preencher vagas nos naipes dos corais sem a devida precisão de uma reclassificação após meses de ensaio.

> O regente de coro é, principalmente, um educador musical e serve de exemplo para seus coralistas que o percebem neste papel. Ele é o único professor de canto que a maioria destes coralistas irão ter, fato este que aumenta muito suas responsabilidades. Entretanto, com prática, com atenção e uma cabeça aberta a um certo dinamismo na sua liderança, com aceitação do fato que o coralista bem conduzido desenvolverá uma técnica vocal adequada a sua voz e pode mudar de classificação, com um trabalho que inclui cuidado, carinho e humildade no tratamento da voz, o regente pode ser bem

> sucedido na sua vocação de professor de canto, resultando em um som coral que é equilibrado, rico e, acima de tudo, saudável (HERR, 1998, p. 56).

Salienta-se que o trabalho vocal adequado consiste em uma ação de vital relevância para uma produção de música coral com qualidade. Quando se realiza a interpretação de música coral *a capella*, esse trabalho ganha maior destaque ainda. Todavia, é fato notável que os coralistas, sejam eles de coros profissionais ou amadores, recebem poucas informações acerca dos hábitos de higiene e cultivo de saúde vocal. Em investigação realizada por pesquisadores da área de fonoaudiologia junto a integrantes de um coro profissional da cidade de São Paulo, foi possível concluir que os cantores necessitavam de orientação fonoaudiológica e possuíam atitudes de desrespeito às práticas de higiene e saúde vocal (BEHLAU *et al.*, 1991). Também foram detectadas atitudes vocais inadequadas por parte do próprio regente do grupo, o que revela que o trabalho e a conscientização a respeito do uso adequado da voz se inicia pela atuação do próprio condutor do coral, refletindo o seu papel de educador.

A inteligência (entendimento e compreensão) vocal refere-se assim aos cuidados e hábitos de higiene e saúde vocal, que devem ser praticados pelo cantor, num processo de auto-percepção (propriocepção) refinado e eficaz.

2ª Ferramenta: Consciência respiratória

O desenvolvimento de exercícios respiratórios e de manobras de estratégia respiratória para a produção vocal cantada é outro fator essencial para o trabalho musical e vocal no coro, já que o desenvolvimento do controle dos músculos abdominais, do diafragma e dos músculos intercostais é a chave de um bom controle respiratório e da manutenção da pressão da coluna de ar durante o ato de cantar, conforme concluiu White (1982) em seu estudo.

A consciência respiratória é adquirida por meio do estudo dos elementos atuantes da respiração: caixa torácica, vias respiratórias, vísceras da respiração, músculos atuantes, diafragma (em especial) e fisiologia dos volumes respiratórios. A análise dos movimentos respiratórios em seu aspecto anatômico é incorporada com a realização de exercícios individuais de controle de fluxo aéreo expiratório, tão necessário à produção vocal cantada. A manobra de estratégia respiratória essencial (movimento inspiratório na expiração) é amplamente praticada, garantindo uma eficácia crescente na emissão cantada (CALAIS-GERMAIN, 2005). Essa ferramenta

contribui, dessa forma, para a incorporação de um padrão misto de respiração, facilitador da produção falada e cantada.

3ª Ferramenta: Consciência auditiva

O estudo e a prática das técnicas de afinação, consciência tonal, equilíbrio/ unidade e consciência rítmica, visam, no canto coral, a criação de uma consciência auditiva por parte dos coralistas. Os procedimentos para tal conscientização resumem-se à prática de exercícios de percepção, rítmica e estruturação musical. Para Rocha (2004), oficinas de leitura rítmica e melódica também auxiliam nesse processo de ensino/ aprendizagem.

Alguns exercícios de afinação podem ser realizados nos ensaios (antes e durante), como por exemplo: escalas e acordes na tonalidade da obra, com andamentos variados, com dinâmicas e sustentados; prática de afinação nos saltos melódicos difíceis com texto e sem texto; utilização de vocalizes que remetam à assimilação das dificuldades rítmicas ou melódicas das obras a serem trabalhadas.

Outro grande coadjuvante do equilíbrio vocal é a constante mudança de lugar dos coralistas, no próprio naipe e também em mudanças de todo naipe (localização espacial), colaborando assim no crescimento e segurança vocal individual e na homogeneidade do som produzido coletivamente.

4ª Ferramenta: Prática de interpretação

Outra etapa do trabalho educativo-musical constitui o desenvolvimento de recursos técnico-interpretativos, durante o qual devem ser corrigidos os problemas musicais e vocais (passagens difíceis da partitura trabalhada) e entendidos os estilos (características quanto ao gênero: sacro/ profano; técnica de composição: homofonia/ polifonia; conceito geográfico ou local: estilo francês, inglês, italiano, alemão etc.) e períodos musicais (medieval, renascentista, barroco, romântico, contemporâneo). Faz-se necessário destacar, por exemplo, a grande riqueza do trabalho coral nas obras homofônicas onde prevalece a concentração harmônica, a concepção no sentido vertical, o colorido, as nuances harmônicas, a fácil compreensão e a clareza acessível. Já nas obras polifônicas, o discurso musical é no sentido linear e horizontal com características elaboradas, exigindo maior atenção e percepção analítica com um maior grau de complexidade (ZANDER, 2003). Essas obras, quer homofônicas, quer polifônicas, requerem do grupo coral diferentes posturas e compreensões vocais que só serão possíveis dentro do processo de

maturação musical que envolve as práticas interpretativas no decorrer dos meses de trabalho em conjunto.

Ainda no trabalho com o repertório devem ser informados: noções históricas sobre o período das músicas trabalhadas, conhecimento biográfico de seus compositores e o conhecimento literário da obra (texto). Vale lembrar a relevância da utilização de analogias ilustrativas para a recriação das intenções do compositor da obra trabalhada e para a correção de problemas de ordem performática durante a prática de interpretação.

5ª Ferramenta: Produção vocal em variadas formações

A produção vocal em grupos de diversas formações (quartetos, sextetos, octetos etc.), ao lado da atuação de todo o coro, pode fornecer maiores chances para o aperfeiçoamento da atuação individual e para o trabalho de repertórios específicos.

Assim, ao cantar em grupos de menor porte, formados por indivíduos do próprio coro, o cantor desenvolve uma maior percepção de suas dificuldades de interpretação e características de sua voz e da voz de outros coralistas, possibilitando seu entendimento e correção das eventuais falhas interpretativas. O trabalho com repertórios específicos para formações vocais menores também auxilia nesse processo de aprendizagem e aperfeiçoamento.

6ª Ferramenta: Recursos audiovisuais

Os recursos audiovisuais desempenham significativo papel no ensino de música e canto coral. Por meio da projeção de ensaios e concertos de outros corais, com peças e estilos variados, os integrantes de um coro podem desenvolver o conhecimento do repertório e comparar e discutir a música coral a partir da análise da interpretação de grupos corais com semelhanças e dessemelhanças. Também podem, por meio da projeção de seus próprios ensaios e apresentações, avaliar o trabalho do grupo e identificar os aspectos a serem trabalhados futuramente.

7ª Ferramenta: Apresentação de pesquisas e debates

A partir da utilização dessa ferramenta, os regentes podem propor pesquisas extra-ensaio sobre diversos temas relacionados à música, à voz e ao canto coral, promovendo um aperfeiçoamento da formação musical dos coralistas. Os resultados dessas pesquisas podem ser apresentados por meio de seminários internos e debate.

Vale lembrar que o desenvolvimento de atividades que envolvem os cantores no processo de construção do conhecimento, tais como a apresentação de pesquisas e debates, pode promover a independência de pensamento e a motivação dos mesmos, culminando em um processo de ensino/ aprendizagem deveras proveitoso, segundo Lowman

> Além de esclarecer o conteúdo, ensinar o pensamento racional e destacar julgamentos afetivos, a discussão é particularmente eficiente em aumentar o envolvimento do estudante e o aprendizado ativo nas classes. [...] A motivação para aprender é aumentada porque os alunos querem trabalhar para um professor que valoriza suas idéias e os encoraja a serem independentes (LOWMAN, 2004, p. 161-162).

O autor alude ainda ao fato de que o docente/ regente que promove este tipo de método de ensino deve possuir espontaneidade, criatividade e tolerância pelo desconhecido, além de excelente capacidade de comunicação e habilidades interpessoais.

Com essa ferramenta de ensino, a educação musical do indivíduo passa a contemplar não apenas a aprendizagem técnica musical exigida na performance do coral, mas também sua formação artística geral.

Os projetos socioculturais e a questão da qualificação dos educadores

Os projetos socioculturais têm ocupado, cada vez mais, papel de destaque dentre as iniciativas educativo-musicais promovidas para minimizar o efeito devastador causado pela grande lacuna existente no ensino de música na educação básica. Segundo Santos (2005), governos de diferentes esferas (municipal, estadual e federal) apóiam esses projetos com o intuito de "livrar-se" da obrigação de oferecer uma educação musical de qualidade na escola regular, destinando pequenas verbas a essas iniciativas, geralmente coordenadas por ONGs. O desenvolvimento dessas iniciativas de educação não-formal por outros centros comunitários e instituições também tem se relevado no cenário atual.

Para Kater (2004), apesar da música se fazer presente nesses projetos de ação social como elemento de integração social, na maioria dos casos os resultados musicais obtidos a partir dessas práticas são apenas satisfatórios, o que revela um baixo nível de aproveitamento de todas as habilidades que podem ser geradas a

partir das práticas de musicalização em conjunto. O autor define algumas das prioridades que o processo educativo-musical exige nesse tipo de ação.

> 1) importância de estabelecimento de vínculo afetivo, que embase a relação interpessoal e gere confiança como condição básica para o aprendizado; 2) flexibilização do processo didático-pedagógico (sem perda do rigor), visto a relativa dificuldade em sustentar a atenção e a necessidade de outro tempo – não obrigatoriamente maior – para abordar e tratar questões; 3) adequação, organização e equilíbrio entre "espaço de liberdade" e instauração de "referenciais de limite", assim como espaços de ação individual e coletiva (invasão e desrespeito); 4) intensificação e ludicidade no exercício de "nomeação" (dar o nome), a fim de esclarecer comportamentos, emoções e sentimentos; 5) necessidade de valorização individual, através de procedimentos educativos construtivos e sinceros (legítimos, reais e não mero esforço positivo acrítico, falso e confusional) (KATER, 2004, p. 47).

Entretanto, essas habilidades que deveriam predominar na atuação dos educadores musicais e regentes corais acabam desprezadas pelo emprego de indivíduos sem qualificação nos projetos socioculturais e atividades de musicalização. A música, como disciplina complexa, onde conhecimentos de natureza diversa se inter-relacionam e se interdeterminam, se não ensinada por educadores competentes não pode ser compreendida nessa sua totalidade de percepções e expressões (SCHAFER, 1991).

No caso da prática coral e da qualificação e formação dos profissionais que a exercem, Rocha (2005) coloca que a habilidade musical não é o único requisito para a formação de um bom regente. Para exercício dessa profissão, faz-se necessário um conjunto de conhecimentos e habilidades: patrimônios próprios e adquiridos. Segundo o autor, os principais patrimônios próprios essenciais à regência são: a liderança, o talento musical e a aptidão física. Por outro lado, os patrimônios adquiridos indispensáveis ao regente constituem a formação musical, a formação intelectual (que inclui conceitos administrativos, psicológicos, políticos, pedagógicos, filosóficos e outros) e a formação física, fruto de hábitos saudáveis e práticas esportivas periódicas.

Para o autor, as habilidades essenciais para a direção de grupos musicais são: autoridade pessoal, autodomínio, clareza de objetivos e de expressão de pensamento, capacidade de planejamento, empatia e capacidade de mobilização, poder de argumentação e sentido de reconhecimento (ROCHA, 2005). Já na concepção de Zander (2003, p. 29): "Além de conhecer a tradição da prática coral, a autenticidade na interpretação de seus diferentes estilos, é preciso, sem juízo destes,

fazer com que eles sejam não só válidos historicamente, mas também vivos em nossa atualidade".

Cabe ressaltar que o fato de grande parte dos coralistas possuírem no máximo conhecimentos musicais rudimentares não justifica a carência de competência técnica musical por parte dos regentes, como bem lembram Oliveira e Oliveira (2005). Na opinião dos autores, para dirigir coros é necessário o conhecimento de teoria, solfejo, as principais gramáticas musicais (pelo menos contraponto e harmonia), boa percepção para a música e musicalidade.

Diante desse quadro de falta de preparo técnico de educadores musicais e, notadamente, e regentes corais, há que se desenvolver projetos de capacitação e re-capacitação profissional desses indivíduos, por meio de treinamentos que possibilitem a aquisição de conhecimentos interdisciplinares (educacionais, musicais, fonoaudiológicos, históricos etc.) e do acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas por esses agentes nas suas práticas musicais, possibilitando o aprimoramento das iniciativas que já vem sendo exercidas e a concretização de novos projetos.

Como sugestão, destaca-se que universidades e outras instituições de ensino musical poderiam promover cursos de capacitação continuados para a formação de *agentes corais comunitários*, aproveitando aqueles indivíduos que já são responsáveis pela condução de grupos vocais em escolas da rede municipal e estadual, igrejas e outros centro comunitários e promovendo a sua formação técnica. Assim, poderia ocorrer um grande aumento da qualidade da música coral que já vem sendo praticada, muitas vezes sem fundamentos mais aprimorados de música, educação e técnica vocal.

Considerações finais

A educação musical dentro do canto coral pode ser concebida a partir da ampliação do entendimento das possibilidades de desenvolvimento musical e vocal individual, o que certamente reflete na qualidade da produção musical do coro e permite o cultivo de expectativas de realização em nível crescente de execução.

Assim, a performance vocal em grupo é viabilizada por meio de concepções estéticas definidas, executadas com consciência auditiva e proprioceptiva individual, em um processo educativo-musical que visa a eficiência máxima de desempenho coletivo, quer seja o grupo profissional, quer seja amador.

O esquema na página seguinte apresenta algumas das perspectivas sócio-culturais e educativo-musicais sobre as quais o presente artigo refletiu e que podem ser aplicadas ao cotidiano do trabalho coral.

A partir da análise do esquema, constata-se que os objetivos sócio-culturais e educativo-musicais estão intimamente relacionados no canto coral e que sua efetivação dá-se por meio do respeito às relações interpessoais, tanto por parte do regente quanto do coralista. Ainda evidencio que a atuação do regente como educador musical e como agente social somente é possível a partir de uma formação sólida, que o permita desenvolver as diversas perspectivas do trabalho de educação musical em coros.

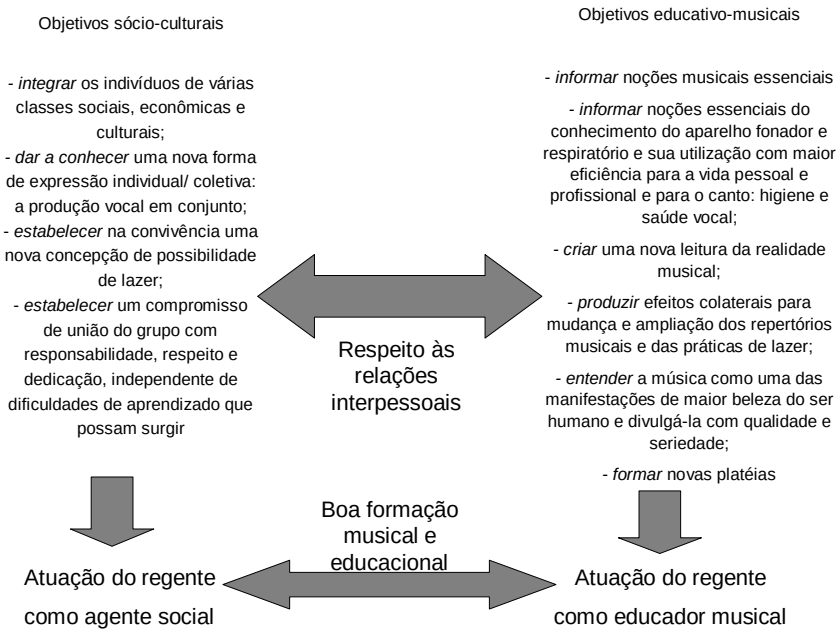


Fig. 2: O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical.

Salienta-se que os trabalhos desenvolvidos dentro do coral desempenham importante papel na criação de uma nova leitura da realidade musical, não veiculada pelos meios de comunicação, na qual o conhecimento de novos repertórios e de

uma nova prática de lazer produz *efeitos colaterais* para o indivíduo criar interesse para ouvir outros corais, assistir a concertos e participar outros eventos de natureza artística, redefinindo o seu papel e a sua posição na sociedade.

Ademais, realça-se o papel elogiável que concertos didáticos realizados pelos corais em hospitais, escolas públicas, instituições filantrópicas e na própria entidade a que estão vinculados, quando o caso, pode desempenhar na formação musical da comunidade, proporcionando oportunidades de participação em eventos culturais àqueles que nunca entraram em contato direto com a arte.

Além disso, a importância crescente que a prática vocal em conjunto tem na formação musical dos indivíduos, principalmente nesses tempos em que a escola já não desempenha essa função, é notável e merece destaque por parte de todos os setores da sociedade. Todavia, a busca pela excelência dessas práticas ainda constitui um desafio à atuação de universidades e profissionais dedicados ao tema, no sentido de desenvolver projetos de (re)qualificação profissional dos responsáveis pelo trabalho educativo-musical, habilitando-os para um ensino de qualidade e, conseqüentemente, para melhor manusearem essa significativa ferramenta de desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências que é o canto coral.

N. da A.: O presente artigo resulta da comunicação de projeto de pesquisa "Educação musical: o canto coral como processo de aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas competências", apresentada pela autora durante o XIV Encontro Anual da ABEM (Belo Horizonte, outubro de 2005), no GT: "Formação e práticas educativo-musicais em projetos sociais".

Referências

AMATO NETO, João. *Organização e motivação para produtividade.* São Paulo: FCAV/ EPUSP, 2005.

AMATO NETO, João; FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Organização do trabalho e gestão de competências: uma análise do papel do regente coral. *Gepros: Gestão da Produção, Operações e Sistemas*, Bauru, v. 2, n. 2, p. 89-98, 2007.

ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira.* São Paulo: Martins, 1962.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. *Liderança:* administração do sentido. São Paulo: Atlas, 1994.

BEHLAU, Mara; CHIARI, Brasília; KALIL, Daniela; GRINBLAT, Jacqueline; FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Investigação de fatores predisponentes de disodias e/ ou disfonias em cantores do Coral Paulistano do Teatro Municipal.* São Paulo: EPM-UNIFESP, 1991. Relatório de Pesquisa.

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento:* interdisciplinaridade na escola ... e fora dela. São Paulo: Loyola, 1992.

CALAIS-GERMAIN, Blandine. *Respiração: anatomia – ato respiratório*. Tradução: Marcos Ikeda. Barueri: Manole, 2005.

COSTA, Henrique Olival; ANDRADA E SILVA, Martha Assumpção. *Voz cantada: evolução, avaliação e terapia fonoaudiológica*. São Paulo: Lovise, 1998.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação*. Rio de Janeiro, 1995. p. 77-108.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Educação musical: o canto coral como processo de aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas competências. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM/ UEMG, 2005. p. 1-6.

_____. Voz cantada e performance: relações interdisciplinares e inteligência vocal. In: LIMA, Sonia Albano. *Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa, 2006. p. 65-79.

GOLDEMBERG, Ricardo. Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. *Samba e choro*, Santa Teresa, 2002. Disponível na internet: <http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862>. Acesso em 25 de junho de 2006.

HERR, Martha. Considerações para a classificação da voz do coralista. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto et al. *Voz profissional: o profissional da voz*. Carapicuíba: Pró-fono, 1998. p. 51-56.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, mar. 2004, p. 43-51,

LISBOA, A. C. Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

LOWMAN, Joseph. *Dominando as técnicas de ensino.* Tradução de Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATHIAS, Nelson. *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 2001.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Introdução à administração.* 6 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MENEZES, Sergio Simões. A música inconsciente na educação musical dos anos 30. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Música [Educação Musical]) – Conservatório Brasileiro de Música.

OLIVEIRA, Marilena de; OLIVEIRA, J. Zula de. *O regente regendo o quê?* São Paulo: Lábaron, 2005.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. O ensino da regência coral. São Paulo, 2003.Tese (livre-docência) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

ROCHA, Ricardo. *Regência:* uma arte complexa – técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2004.

SALAZAR, Adolfo. *La música en la sociedad europea: I. Desde los primeros tiempos cristianos*. Madrid: Alianza Música, 1989.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, mar. 2005, p. 31-34.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante.* Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

VILLA-LOBOS, Heitor. Villa-Lobos por ele mesmo/ pensamentos. In: RIBEIRO, J. C. (Org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos.* São Paulo: Martin Claret, 1987.

WHITE, B. D. Singing and science. *The Journal of Laryngology and Otology*, Ashford, v. 96, n. 2, p. 141-157, 1982.

ZANDER, Oscar. *Regência coral.* 2 ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.

Rita Fucci Amato é doutora e mestra em Educação (UFSCar), especialista em Fonoaudiologia (EPM/ UNIFESP) e bacharel em Música com habilitação em Regência (UNICAMP), teve a sua dissertação (*Santo Agostinho: "De Musica"*) patrocinada pela CAPES e a sua tese (*Memória Musical de São Carlos: Retratos de um Conservatório)* financiada pela FAPESP. Aperfeiçoou-se com Lutero Rodrigues (regência) e Leilah Farah (canto lírico). Com experiência profissional como regente, cantora lírica e professora de técnica vocal/ voz cantada, foi pesquisadora nas áreas de Pneumologia e Fonoaudiologia na EPM-UNIFESP e é professora doutora da Faculdade de Música Carlos Gomes. Autora de artigos publicados em anais de eventos e periódicos nacionais e internacionais, nas áreas de música, educação e filosofia.

O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical

Sonia Albano de Lima (FMCG)

Alexandre Cintra Leite Rüger (UNESP)

Resumo: O texto retrata parte do levantamento bibliográfico da dissertação de mestrado de Alexandre Rüger intitulada "A Percussão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro", desenvolvida no IA-UNESP. A pesquisa foi orientada por Sonia Albano de Lima. O levantamento bibliográfico foi subdividido em três itens: o corpo e o ensino musical, a compreensão do binômio corpo-mente e o ensino musical nas artes cênicas como meio de desenvolvimento da expressividade e da conscientização corporal. Neste texto serão expostos os dois primeiros itens. No primeiro, serviram de subsídio teórico, entre outros, os pedagogos Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895-1982), Edgar Willems (1890-1978), Murray Schafer (1933-) e o trabalho de percussão corporal desenvolvido pelo Grupo Barbatuques. Na interrelação entre o corpo e a mente o embasamento teórico foi extraído de textos de Paul Sivadon, da área de psicologia social; Jean Claude Coste, da área de psicomotricidade; Patrícia Pederiva, da área de pesquisa musical; James J. Gibson, da área de psicologia; Gerda Alexander, da área de eutonia, entre outros.
Palavras-chave: educação musical; corpo; binômio corpo e mente.

Abstract: *The body in the processes of musical sensitizing*. This article highlights part of the bibliographic collecting of Alexandre Ruger's Master Degree dissertation entitled "The corporal percussion as a proposal of musical sensitizing for actors and theater students", developed in the IA-UNESP (Arts Institute – State of São Paulo University). The research was supervised by Sonia Albano de Lima. The bibliographic collection was sub-divided into three items: the body and the musical teaching, the understanding of the body-mind binomial and the musical teaching in the Scenic Arts as a means of developing the expressivity and the corporal awareness. In the present text the two first items will be exposed. In the first one, the work of the educators Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895-1982), Edgar Willems (1890-1978), Murray Schafer (1933-), among others, served as a theoretical subsidy, as well as the work of corporal percussion developed by the *Grupo Barbatuques*. In the inter-relationship between the body and the mind the theoretical foundation was taken from the texts by Paul Sivadon, from the area of Social Psychology; Jean Claude Coste, from the Psychomotility area; Patrícia Pederiva, from the musical research area; James J. Gibson, from the Psychology area; Gerda Alexander, from the Eutonia area, among others.
Keywords: musical education; body; body and mind binomial.

LIMA, Sonia Albano de; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-118, jun. 2007.

A introdução do corpo no ensino musical

A utilização do corpo como meio de sensibilização para o processo ensino/aprendizagem musical assume certa notoriedade a partir do século XVIII. O filósofo, compositor e escritor francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), seguindo as influências pedagógicas da sua época, rejeita o racionalismo que se instaurou gradualmente na linguagem e no ensino de música, a partir de René Descartes (1596-1650) até seu contemporâneo Jean-Philippe Rameau (1683-1764).

No século XVII assistimos à inversão dos aspectos constitutivos da linguagem musical que, de uma matematização presente na Antiguidade Grega, revela-se agora como uma linguagem dos sentimentos, uma produção imitativa da natureza. A arte passa a ser uma agradável imitação da natureza. Isto se ajusta plenamente às artes plásticas, à poesia, mas nem tanto à música, uma vez que ela não pode imitar a natureza, a não ser como um gratificante jogo sonoro, capaz de presentear o sentido auditivo. A música passa a ser um estímulo emotivo - o caminho das emoções. Nesse ambiente surge Rousseau que trata a música como uma linguagem dos sentidos:

> Em conseqüência, a música seria uma arte de expressão e de imitação, de onde deriva a ambigüidade de ambos os termos, empregados ora como sinônimos, e às vezes em oposição. Não obstante, permanece sempre a dúvida de se – segundo Rousseau – a música expressa sentimentos, ou, melhor dizendo, imita a expressão de sentimentos, resultando, em qualquer caso, uma ambigüidade significativa. A concepção de música se transformou profundamente; o conceito de imitação da natureza, ainda que se use, é usado por hábito: há de seguir sendo válido para explicar e justificar as novas idéias que com cada vez mais profusão vão se afirmando (FUBINI, 1999, p. 208). [1]

Com o cartesianismo instaurou-se uma franca dicotomia entre as coisas do espírito e a matéria, fato que propiciou a criação de um ser humano cada vez mais fragmentado frente à natureza e o universo. Em determinado momento histórico a

[1] "En consecuencia, la música sería un arte de expresiones y de imitaciones, de donde deriva la ambigüedad de ambos términos, empleados a veces como sinónimos y a veces, prácticamente, en oposición. No obstante, nos queda siempre la duda de si – según Rousseau – la música expresa sentimientos o, más bien, imita la expresión de sentimientos, resultando, en cualquier caso, dicha ambigüedad harto significativa. La concepción de la música, pues, se ha transformado profundamente; el concepto de imitación de la naturaleza, aunque todavía se usa, se usa por inercia: ha de seguir siendo válido para explicar y para justificar las nuevas ideas que, cada vez con mayor profusión, se van afirmando".

prática e a experimentação não partilhavam mais da produção do conhecimento e as dimensões fisiológicas, sensoriais e emotivas foram menosprezadas. O tempo, entretanto, mostrou a necessidade de se agregar à educação, a dimensão corporal e emocional. Foi buscando esse novo parâmetro de ensino que assistimos a implantação da chamada pedagogia ativa, bastante presente nas idéias de Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932) e Celestin Freinet (1896-1966), entre outros. Esses paradigmas estenderam-se para o ensino artístico em geral.

Rousseau foi o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical (FONTERRADA, 2005, p. 51). Defendeu uma educação mais democrática, menos aristocrática, voltada para o desenvolvimento das tendências naturais do ser humano e não tanto às normas sociais. Foi integrante do movimento naturalista[2] que ia contra o absolutismo, a ortodoxia na religião, o classicismo tradicional e a concepção disciplinar na educação. Valorizou o indivíduo, a personalidade e a afetividade. Questionou o pensamento dominante da época que privilegiava a obtenção do conhecimento obtido nos livros. No seu livro *Emilio ou da educação* ele deixa claro o seu ponto de vista:

> À medida que o ser sensitivo torna-se ativo, adquire um discernimento proporcional às suas forças, e é somente com a força que excede aquela de que precisa para conservar-se que se desenvolve nele a faculdade especulativa própria para empregar esse excesso de força em outros usos. Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão. [...] É um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra! (ROUSSEAU, 1999, p. 129-30)

[2] Foi Rousseau que deu expressão viva e concreta ao "naturalismo" pedagógico e marcou o fim da "ilustração" na França, pois percebeu que a educação calcada na razão nada contribuía para melhorar a humanidade. Ao materialismo sensualista prevalecente, Rousseau valorizou outros aspectos por ele considerados "mais humanos": a natureza do afeto, da personalidade, do culto à vida interior, de caráter individual. Em seu livro *Émile* (1762) defende a idéia de que a educação deve se constituir a partir da natureza da criança e que a vida moral deve ser um prolongamento da vida biológica (FONTERRADA, 2005, p. 50).

Posteriormente J. H. Pestalozzi procurou dar um novo sentido à educação do povo, fazendo dela um instrumento de reforma social. Pensou a escola como uma extensão do lar, transmissora de segurança e afeto, desenvolvendo uma educação experimental com abertura para a música. Buscou um tipo de educação baseada na prática e na experimentação afetiva. Influenciou muito a educação moderna, pois seu trabalho esteve voltado ao desenvolvimento natural das faculdades cognitivas da criança, que se processava diferente daquela dos adultos. Pestalozzi tinha uma visão evolucionista, [3] enxergava nas contradições entre o homem animal e social, um atrito dialético que resultava no homem moral. Propôs uma educação moral dividida nas seguintes etapas: o amor; a percepção e o exercício moral; a linguagem e a verbalização da moral.

Ele amplia os ensinamentos de Jean-Jacques Rousseau ao agregar o conceito de *percepção* na educação*,* caminho não percorrido pelo seu mestre. Ele admite a importância de se criar no ensino um lastro de experiência, observações e vivências, que se resumem na percepção, a fim de que seja verbalizada uma idéia, um conceito. A percepção, portanto, é base de todo o aprendizado e a experiência antecede a conceituação.

Esse novo modelo fez surgir educadores musicais que a partir de uma prática corporal vivenciada criaram metodologias de ensino musical diferenciadas. Dentre eles citamos Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890- 1978), Carl Orff (1895-1982) e Murray Schafer (1933-). Esses educadores, entre outros, buscaram um conhecimento musical pautado na prática e na vivência corporal. Ao utilizar o corpo para sensibilizar o aluno a apreender conceitos teórico-musicais, eles intuíram a relação estreita existente entre a ação corporal e o desenvolvimento de estruturas cognitivas e, mais ainda, o quanto de emocional estava agregado ao movimento corporal.

O músico, pedagogo e compositor, Dalcroze, detectou os problemas da

[3] O *Dicionário Houaiss* fornece algumas acepções do termo, segundo seu uso em diferentes campos científicos: "1) BIO Qualquer teoria que explique a idéia de evolução das espécies ao longo dos tempos; 2) ANTROPOL SOC doutrina segundo a qual toda cultura de uma sociedade é resultado constante de um processo evolutivo; 3) FIL conjunto de doutrinas, entre as quais se destaca a de Spencer (1820-1903) e a de Bergson (1859-1941), que considera a concepção filosófica evolucionista—o desenvolvimento inevitável do real em direção a estados mais aperfeiçoados—um modelo explicativo fundamental para o incessante fluxo de transformações do mundo natural, biológico e espiritual" (HOUAISS, 2001, p. 1278).

educação musical de sua época e fez passar pela experiência do movimento corporal, conceitos que antes eram apreendidos teoricamente. Foi professor no Conservatório de Genebra e pesquisou as leis da expressão e do ritmo. Para ele, a experiência emocional é de ordem física. Por meio de sensações de contração e relaxamento muscular no corpo, sente-se a emoção. Assim, o corpo expressa emoções internas, exteriorizando ações nos movimentos, posturas, gestos e sons, alguns desses automáticos, espontâneos, outros resultantes do pensamento (BACHMANN, 1998). Essa atitude mental também está presente nos ensinamento de Pierre Weil (1986), quando fala da comunicação não-verbal do corpo humano, e como os gestos e as atitudes corporais podem transmitir as emoções internas de uma pessoa.

Muito da filosofia pedagógica de Dalcroze está presente no livro de Marie-Laure Bachmann (1998), professora licenciada no Instituto Dalcroze. Seguindo os ensinamentos daquele pedagogo musical, Bachmann intuiu que para se obter uma boa execução instrumental e uma percepção sonora mais aguçada eram necessários bons reflexos, reações rápidas aos estímulos como a regência, além de uma boa resistência física. Assim, estimular a prática corporal como meio facilitador para o aprendizado musical, resolveria questões práticas da execução musical, treinando habilidades motoras e suas conexões mentais antes mesmo da execução sonora. "O instrumento musical por excelência é o corpo humano inteiro, ele é mais capaz, do que qualquer outro, de interpretar os sons em todos os seus níveis de duração." (BACHMANN, 1998, p. 37). [4]

A mesma compreensão é desenvolvida por Caldwell (1994) quando afirma que na execução musical o primeiro instrumento a ser trabalhado é o corpo humano, pois ele tocará o instrumento sob o comando do sistema nervoso.

Dalcroze não desenvolveu um método fechado com canções e regras específicas, mas, um sistema de ensino em que o professor tinha a possibilidade de criar seus próprios exercícios, desenvolvendo princípios e idéias próprias. Ele dividiu sua metodologia em três partes: a rítmica (ou eurritmia), o solfejo e a improvisação.

A *rítmica* foi desenvolvida por Dalcroze no início do século XX como uma pedagogia fundamentada no movimento físico, na percepção auditiva e na improvisação, intensificando a coordenação entre ouvido, mente e corpo. Por meio

[4] "El instrumento musical por excelencia, el cuerpo humano entero, es más capaz que cualquier otro de interpretar los sonidos en todos sus grados de duración."

de exercícios e jogos combinando percepção auditiva, canto e movimento corporal, o professor aprofunda as habilidades necessárias para um aprendizado musical, integrando a experiência física ao conteúdo teórico.

No *solfejo*, ele une as habilidades auditivas, visuais, vocais, cognitivas, rítmicas e corporais, trabalhando as relações e os elementos de forma prática, primeiramente na melodia, depois harmonicamente. Diferentemente de outras metodologias, a leitura rítmica para Dalcroze é desenvolvida simultaneamente com a leitura melódica. Incorpora conceitos de ritmo e espaço no processo de conscientização corporal.

A *improvisação* utiliza todas as faculdades, explora o movimento corporal, a imaginação e a criatividade, a consciência de espaço e tempo, a flexibilidade e agilidade, a coordenação motora, a expressão corporal, a acuidade auditiva e escuta crítica, a concentração e a flexibilidade. A improvisação é feita, geralmente, com o piano ou o canto, combinando habilidades musicais como fraseado, ritmo, melodia, harmonia e dinâmica. A improvisação utiliza ritmos físicos e verbais para a expressão espontânea do indivíduo.

Dalcroze observou em seus alunos, uma falta de preparo para ouvir internamente o que estava escrito na partitura, tornando a execução musical um pouco mecânica. Ele percebeu que os alunos não possuíam a coordenação necessária entre o olhar, a audição, o cérebro e o corpo no aprendizado musical. Daí o motivo de considerar o movimento e a expressão corporal elementos intrínsecos para a prática musical.

> Uma vez formada a consciência rítmica graças à experiência dos movimentos, vemos que se produz constantemente uma influência recíproca entre o ato rítmico e a representação [...] A representação do ritmo, imagem refletida do ato rítmico, vive em todos os nossos músculos. Inversamente, o movimento rítmico é a manifestação visível da consciência rítmica (BACHMANN, 1998, p. 25-6).[5]

Ele insere exemplos sonoros nas aulas de teoria para os estudantes interagirem com a música, valorizando mais a experiência musical, do que o

[5] "Una vez formada la conciencia rítmica gracias a la experiencia de los movimientos, vemos que se produce constantemente una influencia recíproca entre el acto rítmico y la representación [...] La representación del ritmo, imagen reflectida del acto rítmico vive en todos nuestros músculos. A la inversa, el movimiento rítmico es la manifestación visible de la consciencia rítmica."

aprendizado teórico. A teoria sempre vem depois da prática.

Para Dalcroze cada exercício deve ter uma continuidade, uma seqüência. Procura-se neles explorar as possibilidades pessoais de cada ser humano - uma tomada de consciência corporal do movimento no espaço e no tempo. Ele considera que as causas da arritmia musical são de ordem física, classificando-as em três categorias. A primeira é a incapacidade cerebral de dar ordens rápidas aos músculos encarregados de executar o movimento, a segunda é a incapacidade do sistema nervoso para transmitir as ordens fiel e tranqüilamente, sem errar a direção, e a terceira, fala da incapacidade dos músculos para executar os movimentos (BACHMANN, 1998, p. 75). Além da conscientização corporal individual é importante desenvolver a experiência coletiva, trabalhar a relação com os outros e com o mundo a sua volta.

Dalcroze destacava a importância da música na escola e a democratização do ensino para o progresso da sociedade, assim como a revisão e atualização de teorias educacionais buscando a superação da dicotomia entre corpo e espírito para estabelecer relações entre a música, o movimento e o espaço (Fonterrada, 2005 p. 111-2).

Edgar Willems (1890-1978), discípulo de Dalcroze, também valorizou a ação corporal. Ele considerou que o verdadeiro ritmo está presente em todo o ser humano, está implícito em ações como andar, respirar, o pulsar do sistema circulatório e movimentos sutis causados pela emoção ou por pensamentos. Todos esses são movimentos instintivos que devem ser utilizados pelo educador para despertar a vivência interior do ritmo. Há uma oposição entre o instinto rítmico e o cálculo rítmico. O primeiro está no campo da vida e nas leis do movimento, o segundo é a conscientização das formas e das regras rítmicas. Cabe ao educador diferenciar cada um deles. O movimento humano acontece no tempo e no espaço, o ritmo possui propriedades plásticas como rigidez, elasticidade, flexibilidade e peso. Essas propriedades podem ser utilizadas na educação rítmica, assim como na criação artística (WILLEMS, 1956, p. 32-45).

Para Willems a imaginação motora deve conter experiências rítmicas com base em experiências efetivas. Após o aluno ter vivenciado o ritmo no corpo por meio da imitação ele adquire a imaginação motora. Nem mesmo os movimentos regulares devem ser executados mecanicamente, mas de uma forma natural e vivida: "digamos desde agora que todo o sistema não baseado no instinto do movimento corporal ou anímico é perigoso e às vezes completamente falso para a vida rítmica"

(WILLEMS, 1956, p. 38). [6]

Não sem razão que o diretor de teatro, teórico e professor Jacques Copeau tomou para si o sentido pedagógico de Willems, quando ensina a seus atores a importância de desenvolver uma movimentação corporal natural. Mark Evans, autor do livro *Jacques Copeau (2006),* declara que o teatrólogo treinava seus discípulos mirando-se na naturalidade expressiva das crianças:

> Inspirado pela inventividade brincalhona da criança, Copeau propôs treinar os atores que poderiam empregar este modo sem limites no seu ambiente, para criar um sentido vívido e tangível dessa "naturalidade", uma circunstância definida por sua fluidez orgânica, por sua falta de auto-consciência ou de artificialidade, e por sua rejeição de interpretações convencionais dos papéis teatrais (EVANS, 2006, p. 60).[7]

Outro autor que levou em conta a questão do movimento físico nos processos de ensino musical foi Carl Orff (1895-1982). Ele viu o movimento corporal como uma ferramenta de aprendizagem musical e utilizou a imitação rítmica como uma das possibilidades pedagógicas para desenvolver o senso rítmico do aluno. [8] Muitos exercícios de imitação rítmica podem ser encontrados no livro *Discovering Orff* de Frazee *et al*. (1987).

Os professores que seguem o método Orff compreendem o aspecto cinestésico[9] da performance musical, ou seja, a percepção dos movimentos corporais do indivíduo Esses professores reconhecem a resposta física como algo fundamental para a execução musical em grupo. Desenvolvem um trabalho coletivo

---

[6] "digamos desde ahora que todo sistema no baseado en el instinto del movimiento corporal o anímico es peligroso y a veces hasta completamente falso para la vida rítmica."

[7] "Inspired by the playful inventiveness of the child, Copeau proposed to train performers who could engage in an uninhibited manner with their environment, so as to create a vivid and tangible sense of "naturalness", a condition defined by its organic fluidity, by its lack of self-consciousness or artificiality, and by its rejection of conventional interpretations of the theatrical roles"

[8] A imitação rítmica é uma técnica contrapontística que consiste na repetição literal de um trecho durante ou logo após sua apresentação. A imitação é a base tanto para formas simples, como o cânone, quanto para outras mais complexas como a fuga. (DOURADO, 2004)

[9] Cinestésico: adj., que diz respeito à cinestesia. Cinestesia: do Gr. *kínesis*, movimento + *aístesis*, sensação; s. f., sensibilidade aos movimentos. Fisiol. Sentido pelo qual se percebem os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros.

com as crianças possibilitando um aprendizado básico para uma futura atuação. O método Orff não vê o movimento como um fim em si mesmo, mas dá a ele o significado de direcionar o crescimento musical e emocional do aluno. Nessa metodologia, música e movimento são elementos que se reforçam um ao outro naturalmente (FRAZEE *et al.*, 1987, p. 19-20).

A exploração do movimento envolve a descoberta das possibilidades de movimentação do corpo. Na metodologia Orff, o movimento é uma ajuda indispensável para o desenvolvimento de habilidades musicais e a formação de conceitos. Ele ajuda o aluno a assimilar vários aspectos rítmicos como o pulso, modelos ou padrões, medidas e tempos. A direção melódica e qualidades como dinâmicas e cores podem ser expressas em movimento e este pode ilustrar texturas, formas e situações dramáticas de modo bem concreto. Os professores sabem que as crianças estão sempre em movimento, portanto, os pedagogos que utilizam a pedagogia Orff, utilizam essa característica infantil para um aprendizado musical que utiliza o movimento corporal. (FRAZEE *et al.*, 1987, p. 19-20).

A pedagogia Orff procura desenvolver habilidades e conceitos no ensino de música para crianças, induzindo significados em quatro níveis de processos de aprendizado: imitação, exploração, alfabetização e improvisação. Isso pode estar relacionado à exploração da variedade de idéias musicais utilizando os elementos musicais. Estruturas, seqüências, padrões de movimento, formas de dança e coreografias devem ser considerados elementos úteis, pois habilitam previamente o executante à alfabetização musical. A improvisação, por exemplo, visa obter habilidades no trabalho para inventar um novo material e é de tremenda importância em situações de aprendizado de música e movimento. Assim é dada a oportunidade aos alunos para trabalharem com uma vasta gama de problemas musicais. Tanto Dalcroze, como Orff desenvolvem a criatividade no aluno, fazendo uso da improvisação.

Murray Schafer, diferentemente de Dalcroze e Orff, tem uma intenção pedagógico-musical do corpo muito mais voltada para a integração dos sentidos e a revivificação dos senso-receptores no fazer musical. Ele não trabalha o movimento corporal sob uma perspectiva eminentemente rítmica. No livro *O ouvido pensante*, afirma que o movimento corporal na música pode funcionar como uma ferramenta eficaz para se desenvolver uma boa percepção e coordenação motora**:**

> [a] prática de música pode ajudar a criança na coordenação motora dos ritmos do corpo. [...] A música pode também correr, saltar, claudicar, balançar. Pode ser sincronizada com bolas que pulam, com ondas do mar, com galopes de cavalos e com centenas de outros ritmos cíclicos ou regenerativos, tanto da natureza quanto do corpo. Cantar é respirar.[...] Justificar a música fundamentalmente em bases que não sejam de sua importância para a estimulação e coordenação intelectual, muscular e nervosa leva a problemas que só podem ser resolvidos a longo prazo, por meios não musicais (SCHAFER, 1991, p. 295).

A citação que se segue demonstra a importância de integrarmos todos sentidos no aprendizado musical:

> Um dia, entrei na sala de aula de Doug Muir. Estavam às escuras. Todos haviam tirado os sapatos e as meias. Estavam respirando profundamente e, seguindo as instruções, movimentavam-se devagar. Depois caíram no chão e ouviram a gravação de vários tipos de música. Doug lhes lembrava "O corpo todo é um ouvido" (SCHAFER, 1991, p. 333).

Schafer considera que na atualidade os nossos senso-receptores[10] estão atrofiados. Podemos vislumbrar esse cenário nas crianças, jovens e adultos, que modernamente levam uma vida sedentária, por estarem intimamente ligados ao mundo tecnológico, como os computadores, internet, vídeo games e automóveis. Cabe aos educadores ativá-los para que tenham melhor consciência corporal.

Ao empregar a expressão a *unidade primitiva dos sentidos*, Schafer reporta-se à integração de todos os sentidos, diferentemente de uma análise particularizada de cada um deles, que foi necessária para que se processe um estudo setorizado de cada um deles, mas não para o fazer musical:

> Desde o início da experiência na Universidade Simon Fraser, procuramos desenvolver a técnica e o conteúdo para um novo ensino que não separasse a unidade primitiva dos sentidos. Ou melhor, poderíamos dizer que esta unidade já foi rompida e precisamos reconstituí-la outra vez em campos naturais de interação. Isso não é fácil de se

[10] Senso-receptor: Órgão pelo qual se percebe a realidade. Por exemplo: tato, visão, olfato e paladar.

> conseguir, principalmente para aqueles que, como nós, foram treinados com rigor em formas artísticas isoladas, pois na busca de nossa virtuosidade, fomos obrigados a deixar que muita da nossa percepção se atrofiasse. Essa realidade, no entanto, pode nos deixar ainda mais ansiosos por recuperar a confluência dos sentidos (SCHAFER, 1991, p. 335).

Schafer admite que a especialização dos diferentes tipos de percepção aumentou o conhecimento sobre cada um dos cinco sentidos, mas também gerou uma segmentação entre a audição, a visão, o olfato, o paladar e o tato, fato que impede uma visão global dos sentidos do ser humano.

Embora Dalcroze, Willems, Orff e Schafer tenham utilizado o corpo de maneira diferenciada no processo de ensino/aprendizagem musical, o levantamento bibliográfico aqui exposto evidencia a importância de um trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. Ele ajuda o desenvolvimento da percepção rítmica, a coordenação motora, a criatividade e a expressividade.

Um exemplo dessa prática pode ser encontrado no Brasil junto ao Grupo Barbatuques. Poucas são as referências bibliográficas que se reportam a ele, no entanto, é de extrema valia para o aprendizado musical. O grupo de percussão corporal prioriza o aquecimento vocal; o alongamento corporal; explora todos os sons possíveis de se extrair do corpo e da voz, com o intuito de obter uma boa percepção rítmica, consciência corporal e coordenação motora; preocupa-se com o aprendizado de ritmos brasileiros, utilizando sons corporais; emprega exercícios de imitação rítmica, jogos musicais e a improvisação como ferramentas de exploração da criatividade.

Carlos Eduardo de Souza Campos Granja, professor de matemática e percussão corporal, autor do livro *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*, faz uma análise do trabalho pedagógico dos Barbatuques:

> Nas atividades de montagem e ritmos ou coordenação motora prevalece o juízo perceptivo e a escuta intelectual. [...] É curioso notar que essa predisposição perceptiva varia de pessoa para pessoa. Para alguns, o caminho da percepção tácita[11], mais intuitivo, é o melhor para conseguir aprender um ritmo. Depois numa segunda etapa, viria a reflexão e o entendimento. Outros preferem um caminho mais racional, procurando entender todas as etapas de um ritmo antes de executá-lo, sendo assim necessário algum tipo de código ou convenção musical. [...] Geralmente, a pessoa que percebe a música pela via da intuição e da fruição costuma aprender mais rapidamente do que aquela que tem que pensar em todas as etapas antes de tocar. Por outro lado, a dimensão interpretativa é fundamental para o exercício consciente da linguagem musical. A riqueza do conhecimento musical está justamente na articulação entre a percepção intuitiva e a escuta consciente, entre a liberdade da criação e a disciplina da técnica, entre a razão e a emoção, entre o corporal e o intelectual (GRANJA, 2006, p. 124-125).

O binômio corpo e mente

A interconexão do movimento corporal com a experiência afetiva e o binômio corpo e mente também foram objeto de estudo por parte de alguns pedagogos e psicólogos. No século XX essas duas áreas de conhecimento dedicaram parte do tempo para pesquisá-las. Autores como o psicólogo Paul Sivadon (1907-1992) estudaram a integração entre o psíquico, o orgânico e o social dentro da psiquiatria social. Em suas pesquisas ele revela a importância do jogo e do lúdico na conscientização corporal e na valorização do aspecto emocional que habita o movimento corporal, prática muito utilizada na educação musical atual. Os jogos de imitação, jogos de exploração do espaço ambiente, jogos repetitivos e jogos de exploração do corpo são alguns dos exemplos utilizados na prática de docência musical da contemporaneidade.

Para o psicólogo social o corpo é o local das experiências próprias, o local de ancoragem do ego e da personalidade. O desenvolvimento corporal sensório-motor, sensível e sensorial agrega-se ao emocional.

O jogo inspira proezas, inventividade sensório-motora e tem por finalidade obter a sujeição do corpo a certas finalidades e o esforço para a melhor expressão e o maior domínio. A brincadeira é utilizada na terapia, como a psico-rítmica, em que

[11] No caso pode-se entender como percepção subentendida.

os movimentos executados seguindo alguns ritmos corporais conduzem a criança para uma apreensão cognitiva de maneira doce e progressiva.

> O jogo é uma maneira de utilizar a energia, gastar seu excesso, aprender a dominá-la também na expansão de si. Um aprendizado de regras, ritos, condutas particulares: imitar movimentos, saltar de tal maneira, manter-se imóvel (brincadeira de estátua), esconder-se, caminhar com um só pé, seguir a guia de uma calçada sem cair... O jogo é experiência, prova; uma prova que volta em séries repetitivas. O jogo e a atividade criadora se misturam no aprendizado do espaço e na construção do tempo. O corpo se disciplina, se exercita em suas dimensões, se situa nas distâncias, obedece a orientações, perfaz sua lateralização. Jogos de se ver e de olhar outrem no ESPELHO contribuem para formar a *imagem de si*, do rosto, do corpo primeiramente, depois das lateralizações face a face e cruzadas: as simetrias do corpo (SIVADON, 1986, p. 95-7).

Esse processo pode ser aplicado nos jovens e adultos para reviver o processo lúdico do aprendizado. No trabalho de sensibilização musical eles podem auxiliar o professor a obter dos alunos uma boa coordenação motora e adquirir melhor senso rítmico. Nesse sentido, a pedagoga Teca Alencar de Brito tem desenvolvido um ensino musical que privilegia o jogo de improvisação como um dos aspectos benéficos para o aprendizado. O livro *Koellreutter educador – O humano como objetivo da educação musical* (2001) contém vários exercícios de improvisação em forma de jogo, desenvolvidos em parceria com o Professor Koellreutter, de quem Teca Alencar foi discípula, para o desenvolvimento musical das crianças e dos adolescentes. Alguns deles serviram de inspiração para o mestrando aplicar em seu curso.

Paul Sivadon revivifica os ensinamentos do psicólogo Henri Walon (1879-1962) ao demonstrar o quanto as emoções podem ser percebidas pelos efeitos sentidos no corpo de uma pessoa. Aspectos fisiológicos são alterados devido às diferentes emoções possíveis de se sentir, o corpo acaba por refletir essas emoções de forma a evidenciá-las.

> Para Henri Wallon (1879 – 1962), a emoção corresponde para a criança a um esboço de comunicação; o corpo participa por sua sensibilidade, seu tônus de postura e sua motricidade de um "discurso" com o mundo. [...] Do ponto de vista biológico, a emoção se caracteriza por reações fisiológicas quantificáveis: aceleração cardíaca, aumento da pressão sangüínea, fenômenos de vaso-constricção e de dilatação, descarga

> de reflexos psico-galvânicos, secreções hormonais, e em particular de adrenalina, modificações do eletroencefalograma.[...] A linguagem emocional pode ser simbolizada metaforicamente pela linguagem corporal (SIVADON, 1986, p. 113-127).

La Taille *et al.* também se reportam à psicogenética de Wallon contemplando os primeiros estágios do desenvolvimento psicomotor estudados por esse psicólogo: [12]

> A sua tipologia do movimento, baseada nas sedes de controle, é praticamente consensual. Há os movimentos involuntários, automáticos, controlados em nível subcortical pelo sistema extrapiramidal; e há os movimentos voluntários ou praxias, controlados no nível cortical pelo sistema piramidal. Entre eles, embora haja sucessão cronológica de aparecimento, não há derivação funcional. [...] Quase ao mesmo tempo, porém, a influência ambiental, aliada ao amadurecimento da região temporal do córtex, dará lugar à fase simbólica e semiótica. Ao lado dos movimentos instrumentais, assiste-se à entrada em cena de movimentos de natureza diversa, veiculadores de imagens: são os movimentos simbólicos ou ideomovimentos, expressão peculiar a Wallon: indica que se trata de movimentos que contêm idéias, assim como a dependência inicial destas em relação àqueles. O processo ideativo é inicialmente projetivo (e pode permanecer assim em certos quadros patológicos, como a epilepsia). Isto é, exterioriza-se, projeta-se, em atos, sejam eles mímicos, na fala, ou mesmo gestos da escrita. Imobilize-se uma criança de dois anos que fala e gesticula e atrofia-se o seu fluxo mental (LA TAILLE *et al.*, 1992, p. 36-41).

A psicomotricidade, ciência que trabalha a inter-relação do movimento corporal com a apreensão do conhecimento e com o emocional humano, também

[12] São eles: estágio impulsivo, emocional, sensório-motor e projetivo. La Taille argumenta que a psicogenética de H. Wallon é histórico-genética, neurofuncional, multidimensional e comparativa. Como metodologia, sua solução epistemológica foi o materialismo dialético. Sua psicogênese da motricidade é caracterizada pela compreensão do significado psicológico do movimento, observando a psicogênese da pessoa, estudando temas como o movimento, a emoção, a inteligência e a personalidade. Wallon baseia sua infra-estrutura nos órgãos do movimento, na musculatura e nas estruturas cerebrais responsáveis pela sua organização. A atividade muscular pode ser cinética ou postural, respectivamente responsáveis pela mudança de posição do corpo ou manutenção da posição assumida no espaço. Para Wallon a motricidade em sua dimensão cinética tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental (LA TAILLE *et al.*, 1992, p. 36-41).

trouxe avanços na compreensão do binômio corpo/mente. O psicólogo Jean-Claude Coste (1981) assim define essa ciência:

> Em razão de seu próprio objeto de estudo, isto é, o indivíduo humano e suas relações com o corpo, a psimotricidade é uma ciência-encruzilhada ou, mais exatamente, uma técnica em que se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista, e que utiliza as aquisições de numerosas ciências constituídas (biologia, psicologia, psicanálise, sociologia e linguística). [...] A reeducação psicomotora tem por objetivo desenvolver esse aspecto comunicativo do corpo, o que equivale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de economizar sua energia, de pensar seus gestos a fim de aumentar-lhes a eficácia e a estética, de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio (COSTE, 1981, p. 9-10).

Essa ciência estuda o movimento corporal, a busca de equilíbrio, o autodomínio, a conscientização corporal e a possibilidade de se pensar o movimento executado como uma forma prática de compreensão de um conteúdo a ser aprendido de uma forma direta, a partir do gestual humano, utilizando o corpo como uma ação vivenciada do conhecimento rítmico. Essa maneira de tratar o movimento corporal justifica a sua aplicação em todos os processos de ensino/aprendizagem, principalmente no ensino artístico.

A Eutonia também estuda o binômio corpo/mente. A sua representante, Gerda Alexander (1908-1994) em seu livro *Eutonia – Um caminho para a percepção corporal* (1991) demonstrou a importância de se desenvolver uma consciência corporal em prol da verdadeira unidade e de um equilíbrio físico e mental. [13]

Nos exercícios de Eutonia, o movimento do corpo utiliza a energia necessária, de forma leve, mas sem perder a tonicidade dos músculos não utilizados. Isso traz um equilíbrio de tensões que pode ser experimentado como ausência de peso, fato que confirma a acertabilidade dos ensinamentos de Dalcroze ao exigir de seus

[13] A Eutonia também valoriza o sentido do tato e tem como conseqüência a regularização das tensões. No livro citado, a autora destaca que investigações contemporâneas têm confirmado as relações estreitas e as interações constantes entre o tônus e a atividade cerebral: "O tônus postural, próprio dos músculos clônicos, assim como o sistema neurovegetativo e o conjunto das regulagens fisiológicas estão em inter-relação estreita com nosso psiquismo" (ALEXANDER, 1991, p. 9).

alunos, movimentos corporais estritamente necessários em suas práticas (BACHMANN, 1998, p. 52).

Na performance artística, por exemplo, um movimento corporal adequado facilita infinitamente a sua ação, tonifica a musculatura, não provoca desgaste energético e produz um *movimento gestual* [14]melhor. Uma boa consciência corporal permite aos instrumentistas em geral, concentrar-se mais atentamente nas questões exclusivamente artísticas, facilitando os processos interpretativos.

Gerda Alexander afirma que a busca pela consciência corporal e o relaxamento das tensões crônicas buscando uma postura mais equilibrada é um fator primordial para o músico. Para ela, um bom músico confunde-se com o seu instrumento:

> Notadamente nos artistas, constitui a condição fundamental para que se possa, por exemplo, viver e interpretar a música, assim como para que alguém possa experimentar em si mesmo as dificuldades e alegrias dos outros. Um indivíduo fixado num tônus rígido é incapaz de conseguir essa aproximação empática (ALEXANDER, 1991, p. 54).

Dessa forma, podemos intuir porque tantos instrumentistas da atualidade têm se dedicado ao estudo de técnicas de conscientização corporal.

Gerda Alexander desenvolveu um teste para despertar a sensibilidade dos principiantes. Este teve o intuito de representar a imagem corporal que cada um tem de si mesmo, por meio da modelagem em argila ou desenho do corpo humano. Essa tarefa era feita de olhos fechados e fazia refletir as características individuais dos participantes.

[14] Para Laban o movimento gestual caracteriza-se por ativar somente partes isoladas do corpo, quaisquer que sejam. É um movimento associado à expressão de pensamentos (*apud* RENGEL, 2005, p. 86).

> Por isso, a primeira tarefa, que pode levar muito tempo, é a de despertar a sensibilidade da pele e, assim, recuperar a imagem do corpo. Só então podemos desenvolver a consciência do espaço corporal, tão importante para a eutonia, e que abrange os músculos, os órgãos e a estrutura óssea (ALEXANDER, 1991, p. 11).[15]

Em seu livro ela deixa claro que no século XIX o homem foi dividido e classificado em partes isoladas, com o intuito de se obter um estudo pormenorizado de cada função do corpo, entretanto, no século XX, o ser humano foi redescoberto em sua totalidade indivisível. Isso significou uma mudança de ponto de vista importante para muitas áreas, entre elas, a medicina. O corpo deixa de ser encarado como uma máquina com peças que funcionam bem ou mal. O corpo e a alma são a partir daí considerados em sua totalidade única, frutos de uma mesma raiz (ALEXANDER, 1991, p. 2-3).

A pedagoga Violeta Hemsy de Gainza e Suzana Kesselman, no livro *Música e Eutonia* (2003), demonstram como o trabalho técnico-corporal de um instrumentista é facilitado quando ele se encontra "em forma" por meio da prática de um trabalho corporal consciente, que lhe permita sentir, conhecer e dominar o seu corpo. Tanto a inteligência sensorial como as práticas corporais podem contribuir para uma boa pedagogia. Essa inteligência está presente em diversos saberes e se baseia na exploração do mundo sensorial, das experiências, das percepções e dos sentimentos. Nesse tipo de ação são necessárias atitudes abertas e disposição para a auto-observação, para a observação, a experimentação e a busca de novas maneiras de perceber e sentir (2003, p. 6-15).

Percebe-se assim, que os arte-educadores e educadores musicais que trabalham com o movimento corporal podem pela eutonia, desbloquear tensões e inibições, conscientizando corporalmente seus alunos e livrando-os dos preconceitos e condicionamentos sociais que criam inúmeros empecilhos para a livre manifestação do ser em sua integralidade, tornando-os mais criativos para o aprendizado. A eutonia então, torna-se uma prática que dia-a-dia deve ser estudada pelos professores de ensino artístico.

Patrícia Pederiva tem desenvolvido pesquisas musicais considerando a relação mente-corpo, com base na neurobiologia, na filosofia e na psicologia. Essas

[15] Gerda Alexander desenvolveu uma série de "posições de controle" que busca revelar tensões crônicas e a limitação de movimentos das articulações ocasionada pelo encurtamento do músculo em repouso. Eliminadas essas tensões, busca-se a regularização global do tônus muscular.

pesquisas influenciam direta ou indiretamente a performance musical, seja no processo ensino-aprendizagem ou na prática profissional do músico. Em recente artigo ela demonstra que a mente não é um conjunto de componentes cognitivos independentes, e sim, um sistema de componentes em interação, organizado de forma intricada. Nesse contexto, os movimentos motores organizados formam um agrupamento nessa classificação:

> Menospreza-se freqüentemente a idéia de que o organismo é "inteiro", e não apenas o corpo ou o cérebro que interage com o meio ambiente. Ao ouvir, tocar, saborear, cheirar, esta interação acontece integralmente com o corpo e o cérebro. Sinais diversos transitam do cérebro para o corpo e vice-versa. Para obter a melhor interface possível, o organismo altera-se ativamente. O corpo não é passivo, ele contribui para o funcionamento da mente normal, e o organismo ancora-se neste corpo [...] À medida que é perturbado pelos estímulos do meio-ambiente físico e sócio-cultural, e à medida que atua sobre o meio, os circuitos neurais representam continuamente o organismo. As representações que o cérebro cria para descrever uma situação formulando movimentos para responder a essa situação, dependem da interação mútua entre cérebro e corpo. Os acontecimentos mentais são o resultado da atividade dos neurônios do cérebro que tem que contar com o esquema e funcionamento do corpo (PEDERIVA, 2005, 172-4).

Santaella em seu livro *Corpo e Comunicação* (2004) relembra os ensinamentos do psicólogo americano James J. Gibson (1904–1979) que também busca a integração dos sentidos do corpo. Gibson não vê os sentidos como meros receptores passivos, defende que eles são sistemas perceptivos complexos, ativos e inter-relacionados e que o cérebro depende do sistema de orientação geral do corpo inteiro, além do sistema nervoso e dos sentidos (*apud* SANTAELLA, 2004, p. 38-9).

Essa visão de Gibson demonstra as inter-relações existentes entre os vários sentidos do homem. Ele afirma que ao longo da história houve tal especialização no estudo do movimento corporal que hoje é difícil para um profissional, desconhecer as suas finalidades, os seus funcionamentos, a sua conexão com o cérebro e com o próprio ato de conhecer, no entanto, cada vez mais, os cientistas têm demonstrado a profunda relação que existe entre o conhecimento e a apreensão dele via corpo.

Gibson não vê uma separação entre os órgãos motores e os órgãos sensórios. Ambos dependem dos sistemas musculares, classificados em sete sistemas, não pela sua anatomia, mas pela ação propositada. Ele chama de sistemas exteroceptivos os

cinco sentidos: ver, ouvir, tocar, cheirar e degustar, que compõe os seguintes sistemas: sistema básico de orientação, sistema auditivo, sistema olfativo-degustativo e sistema visual.

Considerar as mãos como órgãos sensores é importante, pois tanto para os músicos quanto para os atores os gestos e atos advêm principalmente do uso das mãos. Essa importância está expressa nas palavras da pesquisadora Lúcia Santaella:

> Assim, as mãos e outros membros do corpo são, efetivamente, órgãos ativos de percepção [...]o equipamento para sentir, tocar, apalpar é anatomicamente o mesmo equipamento para se fazer coisas, agir no ambiente. [...] O tato exploratório ativo permite tanto agarrar os objetos quanto captar o seu significado. Não estamos acostumados a pensar nas mãos como órgãos sensórios, porque, na maior parte do tempo, manipulamos objetos e as usamos na sua função performativa, muito mais do que na sua função exploratória. Essa capacidade perceptiva das mãos tende a passar despercebida também porque o nosso estado de alerta para com o *input* visual domina sobre o háptico. Entretanto, mesmo sendo certo que as ações manipulatórias são acompanhadas pelo sistema visual, uma grande quantidade de informações sobre os objetos é obtida apenas pelo sistema háptico.
>
> Enfim, agindo conjuntamente, os sistemas perceptivos são órgãos de atenção ativa, suscetíveis de aprendizagem (SANTAELLA, 2004, p. 43-7).

O corpo dessa maneira, passa a ser pensado como um instrumento que possibilita ao aluno melhor expressividade, situação almejada por Laban:

> Instrumento-corpo é um conceito que traz a idéia de aprimoramento do corpo como instrumento de expressão. Envolve a idéia dos corpos humanos serem ferramentas criativas e/ou instrumentos "vivos", sensíveis e expressivos, capazes de manifestar relação mútua entre mundo interior e exterior. Compreende a noção de os corpos humanos serem um instrumento que produz movimento e formas de arte do movimento (*apud* RENGEL, 2005, p. 80).

Os argumentos expostos por esses pesquisadores revelam as inter-relações existentes entre o corpo e a mente e a maneira como as emoções se manifestam nesse binômio. Essa integração justifica a utilização do corpo nos processos de ensino/aprendizagem artístico-musical sob as mais diversas modalidades. A tomada

de consciência dessa integração por parte do docente pode auxiliar muito o trabalho pedagógico, tendo em vista que ela permite utilizar o corpo no ensino de forma mais responsável; exige do professor o respeito ao limite corporal do aluno, à sua faixa etária e ao tempo individual e coletivo destinado à obtenção de melhor controle motor; traz para a prática docente e o fazer artístico um embasamento teórico, conferindo à docência musical um sentido epistemológico mais intenso que legitima o movimento histórico que se fez presente a partir do século XVIII, apontado na primeira seção desse artigo.

Referências bibliográficas

ALEXANDER, Gerda. *Eutonia – Um caminho para a percepção corporal*. Tradução: José Luis Mora Fuentes. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHMANN, Marie-Laure. *La rítmica Jaques- Dalcroze. Una educación por la música y para la música.* Madrid: Ediciones Pirámide, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter Educador*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

COSTE, Jean-Claude. A *Psicomotricidade.* Tradução: Álvaro Cabral, 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música.* São Paulo: Ed. 34, 2004

EVANS, Mark. *Jacques Copeau.* Routledge performance practitioners. Nova York: Routledge, 2006.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

FRAZEE, Jane; KREUTER, Kent. *Discovering ORFF - A Curriculum for Music Teachers.* Nova York: Schott Music, 1987.

FUBINI, Enrico. *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX.* Madri: Alianza Música, 1999.

GAINZA, Violeta Hemsy de; KESSELMAN, Susana. *Música Y Eutonía. El cuerpo en estado de arte.* Buenos Aires: Lumen, 2003.

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

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PEDERIVA, Patrícia. *O papel do corpo no desenvolvimento cognitivo musical*. In: I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, Curitiba, 2005. *Anais*... Curitiba: Deartes – UFPR, 2005.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban.* São Paulo: Annablume, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. *Corpo e Comunicação*. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHAFER, R. Murray, *O Ouvido pensante.* Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

SIVADON, Paul; ZOÏLA, Adolfo Fernandes. *Corpo e Terapêutica: Uma Psicopatologia do Corpo*. Tradução: Regina Steffen. Campinas: Papirus, 1988.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Construção da Personagem.* 2ª ed. Tradução: Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. *O Corpo Fala*. 23a ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

WILLEMS, Edgar. *Educacion Musical.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.

Sonia Albano de Lima é diretora e coordenadora pedagógica dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato sensu* em Música e Educação Musical da Faculdade de Música Carlos Gomes em São Paulo. Professora colaboradora do curso de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP. Doutora em Comunicação e Semiótica, área de Artes - PUC-SP. Pós-graduada em práticas instrumentais e música de câmara (FMCG). Especialização em interpretação musical e música de câmara com Walter Bianchi (FMCG). Bacharel em Direito (USP). Autora de artigos científicos em revistas, mídia e anais nacionais e internacionais e livros, entre os quais destacam-se: *Uma metodologia de interpretação musical*, S. Paulo: Musa Editora, 2005*; Faculdade de Música Carlos Gomes: Retrospectiva Acadêmica*, S. Paulo: Musa Editora, 2005; *Performance & Interpretação musical: uma prática interdisciplinar*, S. Paulo: Musa Editora, 2006.

Alexandre Cintra Leite Rüger foi diretor musical e professor de percussão corporal na peça *In Dependência ou out* do Grupo de Teatro *Atrás do Grito* (2005-2007) e na peça *E é ainda* do Grupo de Teatro *Inquilinos de Mecona* (2006-2007). Mestrando em educação musical pelo Instituto de Artes da UNESP. Ex-bolsista da FAPESP em Iniciação científica sob o título *Estudo do espectro sonoro e sua mutação por meio de softwares.* Formado em educação artística (2003) e Composição e Regência (2000) pela UNESP. Professor de iniciação musical no CEU Casablanca (2003-2004). Atualmente participa dos cursos de capacitação profissional para docentes na Faculdade de Música Carlos Gomes.

Performance e Criação:
Considerações sobre a aplicação da Respiração Vivenciada

Wânia Storolli (USP)

Resumo: Neste artigo pretende-se investigar as questões relativas à performatividade e à criação artística do trabalho que se desenvolve a partir das relações entre movimento, respiração e canto, fundamentado principalmente na prática da Respiração Vivenciada. Propõe-se primeiramente uma contextualização desta experimentação prática, procurando inseri-la no panorama mais amplo da criação performática. Parte-se da hipótese de que esta tendência, que surge da utilização de práticas corporais na geração de trabalhos artísticos, seja uma consequência direta e atual de um processo histórico que tem início ainda no começo do século XX e que tem levado à consolidação de novos ideais artísticos.
Palavras-Chave: Arte da performance; processo de criação artística; respiração vivenciada.

Abstract: This article studies aspects of performance and artistic creation related to body movement, breathing and singing – based on a practice known as Breathing Experience. It aims at placing this type of experimentation in the larger context of the performative arts. The trend to develop an art form out of a body-practice is regarded as a direct consequence of a historical process, which has started at the beginning of the twentieth century, leading up to new artistic ideals.
Keywords: Performati ve artst; process of artistic creation; breathing experience.

Entre meados e final do século XIX começa a se instaurar na Europa um movimento cultural que se caracteriza por um retorno à corporeidade. Segundo esta nova tendência que se estabelece e se expande durante todo o século XX, o corpo humano passa a ser o centro das atenções, tornando-se objeto de constantes pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento. Ao se tornar palco de múltiplas investigações, o corpo humano também retoma o seu lugar de meio principal para a expressão artística, passando frequentemente a ser encenado como obra de arte.

STOROLLI, Wânia. Performance e Criação: Considerações sobre a aplicação da Respiração Vivenciada. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 119-131, jun. 2007.

Paralelamente, representantes de todas as artes iniciam um re-estudo dos objetivos da arte, estabelecendo caminhos que iriam posteriormente levar à *Body-Art*, aos *Happenings* e finalmente às performances.

A arte da performance inicia-se com aqueles que se dedicam à investigação do corpo, interessando-se principalmente pelo processo de trabalho, pelas improvisações, pelo movimento do corpo, por suas ações e sua relação com o tempo e o espaço. Como caminho natural surge a possibilidade de integrar métodos de investigaçao do corpo à criação artística. Neste contexto torna-se interessante investigar a potencialidade criativa de certas práticas corporais. Originalmente criadas para o auto-conhecimento e o desenvolvimento de uma consciência corporal mais acurada, algumas práticas corporais também carregam em si um potencial que pode funcionar como estratégia para a criação artística. Deste fato surge a questão central deste estudo, que tem como objetivo investigar as relações entre a utilização da prática da Respiração Vivenciada e a criação artística, especificamente as questões relativas a seu aspecto performático, propondo-se uma contextualização desta forma de experimentação ao se procurar inseri-la no contexto mais amplo da criação performática. [1] Pretende-se ressaltar esta forma de atividade prática como uma possibilidade na sociedade atual de se garantir um espaço para a manifestação artística criativa de pequenos grupos. O estímulo inicial deste estudo decorre da observação empírica do trabalho que envolve respiração, movimento e canto, realizado a partir da aplicação dos fundamentos da Respiração Vivenciada de Ilse Middendorf e de técnicas correlatas. Observa-se que o surgimento destas questões é apenas possível num contexto artístico específico, que se desenvolve principalmente a partir das últimas décadas do século XX, quando o próprio conceito de arte passa por profundas transformações.

O estudo parte primeiramente da discussão sobre a questão da performatividade e dos significados que o termo performance pode assumir e que sejam pertinentes à questão proposta. Procede-se então a uma contextualização histórica da corrente performática com a intenção de inserir a experimentação prática com a Respiração Vivenciada neste panorama. Finalizando, esboça-se uma reflexão sobre a experimentação prática, onde alguns aspectos que caracterizam a arte performática são nela apontados.

[1] A Respiração Vivenciada, trabalho desenvolvido pela alemã Ilse Middendorf, é uma prática de respiração, que envolve movimento e voz. Fundamentando-se nos princípios desta prática tem sido desenvolvido um trabalho de criação a partir da interação entre movimento, respiração e canto.

A Questão da Performatividade

O tema da Performance tem adquirido relevância crescente em diversos campos de pesquisa da atualidade, tornando-se mesmo uma área autônoma de estudos. Em relação às artes este fato pode ser visto como consequência da produção das vanguardas do século XX, período em que a criação artística caracterizou-se pela tendência de privilegiar o corpo e seus mecanismos. Praticamente uma reação contra um mundo que até então havia se desenvolvido predominantemente sob o jugo da palavra escrita.[2] De fato, esta reação ocorre tanto na prática artística como paralelamente nas diversas correntes teóricas que se dedicam à análise das transformações provocadas pela re-introdução da corporeidade. Embora o interesse teórico pela questão da performance tenha se intensificado na medida em que ocorre a multiplicação dos eventos performáticos especialmente a partir dos anos 60, essa orientação teórica já pode ser detectada muito anteriormente. Para Erika Fischer-Lichte, pensadora alemã que propõe uma teoria da performatividade, essa virada performática na cultura européia não ocorre apenas com a cultura da performance dos anos 60 e 70, com a eclosão dos *happenings* e surgimento da arte da performance, mas já tem início no começo do século XX. Nesta época estabelecem-se novas bases para o trabalho de investigação das manifestações rituais e das Ciências do Teatro, propondo-se "uma inversão das posições dentro da hierarquia: do mito para o ritual, do texto literário para a apresentação teatral" (FISCHER-LICHTE, 2004, p. 45). [3] De acordo com esta fundamentação, considera-se como manifestação primordial o ritual, sendo teatro e texto posteriores a ele. O impacto desta nova orientação não deixa de ser relevante, pois ressalta a importância dos rituais, especialmente para os gêneros performáticos. Por sua vez, a questão do ritual desperta um interesse pela questão da corporeidade, já que o corpo é o instrumento primordial para as manifestações rituais. O ritual, forma de expressão que alia num único fazer manifestações de várias linguagens, é provavelmente o exemplo mais antigo de arte performática.

---

[2] Essa nova tendência, na qual o corpo torna-se o centro, é predominante na produção artística do século XX. Apenas no final do século, a partir de 1990, a palavra é novamente integrada às performances, mas na maior parte das vezes como material autobiográfico.

[3] A própria Fischer-Lichte faz a ressalva de que ainda é bastante polêmica entre os pesquisadores esta visão de "virada performática" na cultura européia, que em geral se considera após o período que vai da invenção da impressão e consequente expansão do domínio do livro até o final do século XIX. Por isto observa que se trata muito mais de uma primeira virada no próprio século XX.

Performance e Corporeidade

Ao se examinar o termo performance constata-se que pode assumir diversos sentidos sem que estes sejam necessariamente excludentes entre si. Performance pode significar atuação, mais especificamente desempenho. Richard Schechner aponta para a dificuldade em se definir o termo performance, citando Erving Goffman, para quem a performance é um comportamento que pode caracterizar qualquer atividade, e John Cage, para quem basta que se veja uma atividade como performance para que ela se torne uma. Schechner, por outro lado, pensa a performance como algo mais limitado, como "uma atividade realizada por um indivíduo ou grupo na presença de e para outro indivíduo ou grupo" (Schechner, 1988, p.30). Já o teórico Paul Zumthor coloca que "o termo e a idéia de performance tendem [...] a cobrir toda uma espécie de teatralidade [...]" (ZUMTHOR, 2000, p. 22) Marvin Carlson também aponta para esse uso do termo, que tradicionalmente sempre designou eventos teatrais (ou eventos da dança e da música). Mas ressalta que embora o termo performance tenha se tornado extremamente popular em diversas áreas de atividade, não existe um consenso conceitual sobre o termo. Essa atmosfera de disacordo apontaria para a própria riqueza conceitual da performance, que reside na diversidade e que é capaz de abarcar em si manifestações de diferentes naturezas. Carlson tenta mapear os múltiplos conceitos, que ora divergem entre si, ora se sobrepõem. Ao se questionar sobre o que transforma as artes em artes performativas, parece chegar ao centro da questão, pois coloca que "estas artes requerem a presença física de seres humanos treinados ou com habilidades, cuja demonstração é a performance" (CARLSON, 2006, p. 3).

Paul Zumthor, cujo pensamento sobre performance parte de suas considerações sobre a tradição poética oral, tenta cercar o termo e chegar ao que de fato é essencial para que exista uma performance. Considera que de modo mais imediato a performance refere-se a um "acontecimento oral e gestual". Também chega à noção de que o "elemento irredutível" seria a idéia da presença de um corpo, e portanto, conclui que "recorrer à noção de performance implica então a necessidade de reintroduzir a consideração do corpo no estudo da obra" (ZUMTHOR, 2000, p. 45). Parte-se aqui portanto do corpo como elemento mais importante para o estudo dos eventos performáticos. O corpo traz consigo a noção de espaço e essa relação traz consigo outra característica – a da teatralidade, qualidade que passa a integrar quase todo o fazer artístico, especialmente a partir das últimas décadas do século XX.

Corrente performática e dissolução de fronteiras

A presença e importância do corpo na realização artística confundem-se com a própria gênese de suas primeiras manifestações. Nas cerimônias rituais o corpo humano é o sujeito e a força motriz, podendo-se considerar os primeiros eventos no âmbito das manifestações rituais como ancestrais da arte performática (GLUSBERG, 2003, p. 11). Porém, os eventos mais recentes que sinalizam um retorno à performatividade no mundo ocidental encontram-se junto às manifestações dos movimentos futurista e dadaísta, assim como no surrealismo e na *Bauhaus* alemã.

A corrente performática, que ganha força e se expande até a atualidade, faz-se acompanhar por novos conceitos artísticos. Como uma das idéias principais surge a questão da aproximação entre arte e vida. Tanto o dadaísmo como o surrealismo, movimentos do início do século XX, concebem como tarefa do artista a criação de uma arte além do puro prazer estético. Ambos pretendem acabar com a idéia de "arte pela arte" e aproximá-la da vida diária. A arte deveria afetar a vida das pessoas, "fazê-las ver e experienciar as coisas de maneira diferente" (HOPKINS, 2004, p. 3). Uma arte que tem compromisso com a experiência vivida coloca-se como polo oposto ao conceito de arte sagrada e separada da vida. A obra de arte, dita elevada, havia sido mantida durante séculos separada da vida profana na sociedade européia. Neste processo, a presença do corpo também havia sido banida. Sem dúvida, a tendência que se instaura de privilegiar o aspecto performático, de inclusão do corpo, sinaliza uma reação a esta situação. Esta reação, pertinente aos movimentos acima citados, conduz à dessacralização da criação artística de maneira progressiva durante todo o século, levando a uma concepção estética radicalmente diversa da até então predominante. Esta idéia é acompanhada por uma procura por novos materiais que refletem o meio ambiente e a vida do dia-a-dia, numa proposta onde os novos conceitos podem ser experimentados.

O processo de experimentação de novos materiais provoca a integração entre os gêneros artísticos. Desta forma ocorre a dissolução das fronteiras entre as diversas linguagens, principalmente entre as artes plásticas, o teatro e a música, o que em última análise leva ao surgimento de uma arte onde a característica performática predomina. No panorama da experimentação e da interdisciplinaridade, algumas instituições tiveram papel determinante ao colocar em prática, através da vivência e do ensino, os novos conceitos de arte e pedagogia, estabelecendo condições ideais para a experimentação de novas estéticas. De grande importância são os eventos ligados a Escola *Bauhaus* na Alemanha, que têm influência direta no desenvolvimento posterior da arte da performance, principalmente pela continuidade dada a seus ideais pela instituição *Black Mountain College,* fundada em 1933 nos

Estados Unidos. Segundo Carlson, a *Bauhaus* foi a primeira escola a estudar seriamente a performance como uma forma de arte (CARLSON, 2004, p. 100). Fundada em 1919 por Walter Gropius, seus objetivos eram "o de buscar uma fusão das artes e dos artesanatos em geral, diminuindo ao mesmo tempo, o intervalo entre as artes e a evolução industrial" (GLUSBERG, 2003, p. 21). Oskar Schlemmer, responsável pelo departamento de dança e teatro da *Bauhaus* entre 1925 e 1929, tenta em suas produções integrar numa só linguagem a música, o figurino e a dança. Para Schlemmer, o teatro era um local de experimentações que servia como gerador de novas idéias. Além disto, o teatro era visto como um local onde a junção de todas as artes, o sonho da *Gesamtkunstwerk*, podia ser possível, idéia que foi perseguida pela *Bauhaus*, e que se faz sentir no desenvolvimento de grande parte da arte do século XX. Carlson aponta como principal conquista da experimentação artística na *Bauhaus* a superação de fronteiras entre as diversas artes:

> entre as artes plásticas e as artes performáticas, entre as artes eruditas do teatro, ballet, música e pintura, e as formas populares tais como o circo, o vaudeville, o teatro de variedades, de fato até entre a arte e a própria vida, como no conceito do bruitismo (CARLSON, 2004, p. 101).

A exemplo da *Bauhaus*, também no *Black Mountain College* as novas idéias artísticas são não apenas ensinadas, mas diariamente vivenciadas, fazendo parte da troca diária entre seus participantes. O conceito de arte elevada, separada da vida, é nelas recusado. Existe também a crença de que todos possuem uma natureza criativa e podem desenvolver sua percepção sensorial, estando aptos a experienciar alguma forma de expressão artística.

No *Black Mountain College,* o compositor John Cage encontra uma atmosfera propícia às novas experimentações e um ambiente onde suas idéias podem ser colocadas em prática, estimulando o surgimento de uma nova arte. Em sua obra escrita e nas inúmeras palestras-performances que realizou, John Cage tentou deixar evidente a interpenetração entre arte e vida, idéia fundamental de sua filosofia. Sua influência fez-se sentir não apenas na música, mas também nas artes plásticas e no teatro. Carlson coloca como as idéias revolucionárias de Cage, tanto em música quanto em estética, exerceram uma profunda influência no processo de experimentação de todas as artes (CARLSON, 2004, p. 103). Segundo o pensamento Cageano, o teatro e a performance seriam formas mais apropriadas do que outras formas de arte, por possibilitarem uma multiplicidade de experiências, característica que os fazem mais próximos da vida.

A visão de uma nova arte

Como parte das mudanças propostas segundo os novos conceitos artísticos, a inclusão da audiência de forma ativa torna-se um fato, assim como a utilização de espaços e disposições cênicas não usuais traz uma nova perspectiva estética para a arte em geral. O cerimonial formal, geralmente presente nos eventos musicais tradicionais, tende a ser substituído por uma forma de ritual em que há real possibilidade de participação da audiência. De certa forma até o conceito de audiência passa por transformações. Para a realização de uma performance não há mais a necessidade de uma audiência tradicional, que pode ser até mesmo abolida. Audiência e performers se alternam na pessoa do mesmo indivíduo. O importante é a postura de vivenciar ativamente a experiência estética, de participar, de construir conjuntamente a vivência, o evento. A arte pode fazer parte da vida das pessoas, todos estão aptos para tal vivência. Vivências, eventos, processos, instalações, performances... são os termos que passam a definir a arte e que se contrapõem ao produto até então conhecido como obra de arte.

Se a partir da segunda metade do século XX esta nova estética passa a ser realidade e se afirmar como fato, seu surgimento tem origem na experimentação contínua a partir das idéias de pensadores visionários, sendo talvez um dos mais importantes, Antonin Artaud. Embora Cage tenha o mérito de retomar e difundir os novos conceitos artísticos através de sua integração à criação musical, é fundamental identificar que a origem de grande parte de suas idéias encontra-se no pensamento de Artaud. O próprio Cage relata como o contato com as novas propostas de Artaud levou ao surgimento do primeiro *Happening*.[4] Em *O teatro e seu Duplo,* Artaud já na década de 30 identifica a necessidade de uma transformação radical da forma de fazer arte, afirmando que "as obras-primas do passado são boas para o passado; não servem para nós" (ARTAUD, 1984, p. 97), algo que será defendido repetidamente por John Cage. Para Artaud, a arte ocidental burguesa tornou-se absolutamente inútil, pois a imobilidade característica das obras-primas faz com que elas não consigam atender às necessidades do tempo por terem se tornado meramente literárias. Artaud ataca a idéia de "arte pela arte", da arte desligada da vida, da arte individualista, apontando para a necessidade de se acabar com a supremacia do texto

[4] Refere-se aqui a *Untitled Event,* que foi apresentado no festival de verão de 1952 no *Black Mountain College* e celebrizado como o evento que desencadearia a produção de inúmeros *happenings* nos anos 50 e 60. A composição heterogênea do grupo, composto pelos performers John Cage, Merce Cunningham, Robert Rauschenberg, David Tudor, Jay Watt, Charles Olsen e Mary Caroline Richards, provenientes de diversas áreas artísticas, resultou numa ação multi-mídia que incorporava o acaso e a não-intencionalidade como elementos estruturais.

escrito e de se tentar reencontrar a poesia que existe sem forma e sem texto, através dos meios modernos e atuais. Afirma a urgência do retorno ao gesto, a importância dos meios físicos. Em sua proposta, conhecida como *Teatro da Crueldade,* a sonorização deve ser constante, "sons, ruídos, gritos são buscados primeiro por sua qualidade vibratória e, a seguir, pelo que representam" (ARTAUD, 1984, p. 106). O som, a luz e a ação são os elementos principais do teatro proposto por Antonin Artaud, que pretende ressuscitar a idéia do espetáculo total, defendendo um teatro que se dirija a todo o organismo, portanto que atue sobre os sentidos e não meramente sobre o entendimento.

Artaud tem poucas oportunidades de colocar suas idéias visionárias em prática, mas elas serão fundamentais para o fazer artístico do século XX, quando a atenção se volta para os processos que atuam sobre os sentidos, para a construção de eventos que atinjam as pessoas através de sua percepção sensorial e não através da razão. A investigação dos processos do corpo torna-se ainda mais importante. A voz passa a ser utilizada de maneira até então inusitada, abrindo caminho para futuras experimentações que irão proliferar também no campo da criação musical. A atualização das idéias de Artaud e sua transposição para o mundo da música realizadas por Cage cooperam para o surgimento de novos processos criativos. John Cage traz de maneira significativa para a música e para os músicos o retorno ao corpo. Isto é possível principalmente através da aproximação com o teatro e com a experimentação prática a partir das idéias de Antonin Artaud.

O processo da criação e a percepção sensorial tornam-se no novo contexto artístico pontos centrais de interesse. O que primeiramente era pertinente apenas para os movimentos de vanguarda, expande-se cada vez mais. A arte aproxima-se da vida. Não é mais tão importante criar uma "grande obra de arte". O conceito da arte contemporânea parte da intenção de se criar algo que esteja integrado à vida. Eventualmente algo, que possa transformar a percepção usual e a relação do observador com o assunto em questão. Esta transformação também deve ser perceptível para o artista que toma parte neste processo de criação. Na verdade, o processo tornou-se mais importante do que o resultado e muitas vezes o último quase não se diferencia do primeiro. Neste sentido, a obra artística não precisa ser uma "grande" obra, pois segundo John Cage, a característica principal das grandes obras de arte é o fato de que estão separadas da vida (NYMAN, 1981, p. 1).

Além dos meios existentes no contexto dos movimentos artísticos, surgem paralelamente outras formas de se produzir uma arte mais próxima da vida. Para Simone Heilgendorff, por exemplo, as práticas corporais que se desenvolvem no âmbito da *Freikörperkultur* [5], especificamente na Alemanha, constituem também um caminho que pode

[5] Cultura do corpo livre.

levar a uma arte que se aproxima da vida (HEILGENDORFF, 2002, p. 65). Essa forma de pensar o trabalho corporal irá ter muitos desdobramentos e conexões com a criação artística durante todo o século XX, acompanhando-a de maneira cada vez mais intensa até os dias atuais. É este contexto artístico específico, representado pela corrente performática em que as investigações do corpo também se fundem com o processo criativo, que permite a consideração de que determinado uso de práticas corporais, tais como a Respiração Vivenciada, possa ser compreendido como uma manifestação artística pertinente à arte performática. De certa forma este panorama sugere as transformações pelas quais tem passado a própria arte da performance, assim como as mudanças que tem ocorrido no âmbito dos conceitos artísticos.

Respiração Vivenciada: Performance e Criação

Da experimentação prática com a Respiração Vivenciada no contexto do trabalho que envolve movimento, respiração e canto surge basicamente a questão que motiva este estudo e que estimula as reflexões relativas ao aspecto de criação e performatividade do uso da prática.

O trabalho com a Respiração Vivenciada, desenvolvida pela alemã Ilse Middendorf, teve início com a intenção de proporcionar um processo de reorganização da respiração junto às atividades relacionadas ao canto, representando estratégia alternativa às tradicionais. A partir desta experiência e através da formação de grupos de trabalho, a pesquisa sobre as relações entre movimento, respiração e canto tem tido continuidade, adotando como fundamento principal a Respiração Vivenciada. Práticas complementares são introduzidas e o trabalho desenvolve-se livremente, porém sempre levando em conta a integração e pesquisa dos três componentes. Surgem questões decorrentes de um uso particular da prática de Ilse Middendorf, que passa a ganhar contornos pessoais a partir do momento em que a investigação se concentra em seu potencial criativo. Como produto da vivência da respiração surgem então improvisações vocais e gestuais, resultado das relações que a respiração estabelece com o movimento e com a voz, sugerindo um evento performático. O processo de experimentação conduz assim à questão central de investigação do aspecto performático da utilização da prática.

De que forma uma prática como a da Respiração Vivenciada, baseada na vivência dos processos respiratórios e criada para o auto-desenvolvimento e auto-conhecimento, pode estabelecer uma ligação com a criação artística relacionada à performance? Em que se fundamenta a experiência performática da Respiração Vivenciada? Estas são as questões que mobilizam a investigação dentro do contexto da performatividade e que se situam como decorrentes de um processo histórico específico, aqui mencionado.

A experimentação prática com a Respiração Vivenciada carrega em si a possibilidade de expressão artística na medida em que a expiração pode se tornar um momento de ação criativa. Na vivência prática entra em ação a expressão do corpo que se manifesta através de movimento e voz. Uma dança da respiração e um canto da respiração, que se diferenciam da dança usual e da tradição do canto na medida em que representam o resultado do processo da respiração e com isso carregam a chance de trazer à tona aspectos profundos do ser, tornando-se veículo para o processo criativo. Ilse Middendorf comenta em entrevista a esta autora no dia 4 de julho de 2006, como a prática que desenvolveu seria o começo de uma nova forma de ouvir, uma nova forma de cantar e de dançar. E pode-se adicionar aqui "uma nova forma de criar", pois no movimento que surge da respiração há a presença do artístico.

O corpo é nesta prática o material fundamental para a criação. Não apenas o corpo como elemento físico, mas principalmente enquanto processo – representado pela respiração. O processo da respiração é investigado pela própria percepção e seu aspecto criativo é despertado, podendo surgir como acontecimento performático e ser compreendido desta forma, lembrando-se que a arte da performance mostra frequentemente interesse "em desenvolver as qualidades expressivas do corpo, especialmente em oposição ao pensamento e fala lógica e discursiva, e em procurar a celebração da forma e do processo sobre o conteúdo e o produto" (CARLSON, 2004, p. 110).

A experiência e a vivência de todos os participantes são pré-requisitos para a representação performática da respiração. Por sua vez, esse processo não pode ocorrer sem consciência e percepção. A performance compõe-se do processo e o resultado não é o mais importante, pois muito mais importante é a transformação de todos os participantes como consequência da experimentação prática. Em *Performance como Linguagem,* Renato Cohen chama atenção para o fato de que "a busca do desenvolvimento pessoal é um dos princípios centrais da arte da *performance* e da *live Art*" (COHEN, 2002, p. 104). O que resulta do processo não é previamente conhecido e não pode de fato ser repetido da mesma maneira. O resultado é algo novo, mesmo quando há similaridades. Improvisações são aqui uma estratégia natural e acompanham a investigação da própria respiração. Improvisações, que se expressam por meio de movimentos e canto, através dos quais surge um tipo de verdade humana universal, que por sua vez traz consigo o conceito da autenticidade. Frequentemente surgem cantos que lembram os procedimentos ritualísticos, uma espécie de canto primordial que habita os seres sem que eles até então soubessem disto. No espaço, onde resulta a ressonância dos corpos e vozes, os indivíduos podem vivenciar uma espécie de comunhão, como num ritual. Conjuntamente decide-se então, quando este ritual deve chegar ao fim. Cessa o som, cessa o movimento. Resta a noção de

que houve uma experiência que influe diretamente sobre a questão perceptiva. Há uma mudança sutil na percepção de si próprio e do outro, assim como do espaço ao redor.

Não há nada pré-determinado, com exceção de alguns movimentos iniciais que servem como estímulo para a vivência da respiração. Pode-se, no entanto, observar um desenvolvimento no decorrer da experimentação prática. Quanto mais se exercita neste tipo de atividade e quanto mais o grupo de iniciados estabelece-se como grupo, maior é a probabilidade de surgir uma espécie de ritual performático. A experimentação prática concentra-se na trajetória sem que haja expectativas por um determinado resultado. Não existe um objetivo calculado de se criar um produto artístico, porém o que se tem é um evento artístico onde todos podem participar, independentemente de suas habilidades e especialidades. Existe a noção de que todos estão aptos a ter esta experiência estética. Importante é a expressão criativa dos participantes, que é viabilizada através desse procedimento. Os movimentos, que aparecem durante a prática, ligam tempo e espaço num processo que se desenvolve constantemente e do qual surge uma espécie de coreografia. Linguagens artísticas distintas, em especial as provenientes das artes do movimento e da música, são misturadas. A ressonância da voz e suas diversas possibilidades de expressão são investigadas, assim como os movimentos do corpo. Audiência e performers fundem-se no mesmo indivíduo. A observação da atuação do outro acaba por influir na própria atuação viabilizando assim um processo de contínua interação criativa. O trabalho prático a partir dos fundamentos da Respiração Vivenciada resulta num processo de experimentação artística, garantindo um espaço para a atuação criativa no âmbito do movimento e da voz acessível a um público comum. Um espaço onde passa a existir uma maior proximidade entre arte e vida, um espaço para o desenvolvimento de uma arte onde predomina a atuação criativa e a performance. O desdobramento artístico resultante deste processo de experimentação provoca a transformação da percepção dos envolvidos e até mesmo a transformação da própria prática. Como Middendorf observa em entrevista a esta autora (2006): "a transformação ocorre sempre, é constante tanto no trabalho como na própria audição."

Considerações Finais

A questão que naturalmente se coloca, é em que medida os processos de uma prática de auto-investigação podem ser interpretados como arte performática. Possivelmente esta é uma questão do ponto de vista da observação, estando-se aqui de acordo com a posição de John Cage, mencionada no início deste estudo. O fim da importância da obra de arte como objeto e a aproximação entre arte e vida são características há muito tempo perseguidas, presentes em diversos movimentos artísticos

desde o século XX. Da perspectiva do artista, tal prática pode perfeitamente ser considerada uma performance artística e que conduz para uma nova forma de fazer artístico, possível de ser assim compreendida devido à afirmação de uma nova estética e do surgimento de novos conceitos de arte. O retorno à performatividade passou a gerar trabalhos nos quais o corpo humano é o propulsor da criação artística. Mesmo que este movimento de atenção extrema dispensada ao corpo possa ser visto como uma eventual consequência da postura individualista e materialista da sociedade ocidental, o que talvez tenha sido pertinente em certos momentos, é exatamente esta atitude de investigação do corpo e de tudo o que contém, que tem possibilitado uma reaproximação com a espiritualidade, assim como tem conduzido a um processo de dessacralização da arte e crescente democratização dos meios artísticos, numa espécie de re-invenção e atualização das manifestações rituais.

Referências

ARTAUD, Antonin. *O Teatro e seu duplo.* São Paulo: Max Limonad, 1985.

CARLSON, Marvin. *Performance: a critical introduction.* 2.ed. Nova York:Routledge, 2004.

COHEN, Renato. *Performance como Linguagem.* São Paulo: Perspectiva, 2002.

FISCHER-LICHTE, Erika. *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.

GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance*. São Paulo: Perspectiva. 1987.

HEILGENDORFF, Simone. *Experimentelle Inszenierung von Sprache und Musik: vergleichende Analysen zu Dieter Schnebel und John Cage.* Freiburg im Breisgau: Rombach, 2002.

HOPKINS, David. *Dada and Surrealism: A very short introduction.* Nova York: Oxford University Press, 2004.

MIDDENDORF, Ilse. Entrevista pessoal. Berlim, 4 de julho de 2006.

NYMAN, Michael. *Experimental Music: Cage and beyond.* Nova York: Schirmer, 1981.

SCHECHNER, Richard. *Performance Theory*. Nova York: Routledge, 1988.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura.* São Paulo: Educ, 2000.

Wânia Storolli é mestre pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2004). Graduada em Música pela mesma universidade, especializou-se em Rítmica, Voz e Movimento na Alemanha. Atualmente é doutoranda em Música (ECA-USP) sob orientação de Amilcar Zani Netto, desenvolvendo a pesquisa *Performance: a trajetória do corpo da criação musical* com o apoio da FAPESP. Desde 1992 atua organizando Workshops na área de Voz e Movimento junto a diversas instituições culturais. Criou e coordenou o curso de extensão cultural *Movimento, Respiração* e *Canto,* oferecido em 2003 e 2004 no Departamento de Artes Cênicas da USP. Desde 2002 ministra este curso no Instituto Sedes-Sapientiae em São Paulo, onde tem dado continuidade à sua experimentação prática.

instruções para autores

A OPUS é um periódico semestral que publica artigos científicos e resenhas nas diversas áreas do conhecimento musical, sempre encorajando o desenvolvimento de novas perspectivas metodológicas e o diálogo com outras disciplinas, procurando assim oferecer um panorama do estado atual da pesquisa de ponta em música no Brasil. A OPUS é publicada simultâneamente em versões impressa e eletrônica.

Recomenda-se aos autores o limite de 4.000 a 8.000 palavras para artigos científicos e entre 2.000 a 4.000 palavras para resenhas. Textos mais ou menos extensos serão considerados excepcionalmente. Resumos de até 150 palavras deverão acompanhar os trabalhos, juntamente com um *abstract* em inglês. Espera-se que os trabalhos submetidos sejam textos originais, não publicados previamente em periódicos nacionais ou estrangeiros. Trabalhos previamente apresentados em congressos serão aceitos desde que formatados de acordo com o padrão da revista. Os textos podem ser submetidos em português, espanhol e inglês.

A padronização de citações e referências da OPUS respeita as normativas NBR6023 e NBR10520 da ABNT.

Imagens deverão ser enviadas no corpo do texto. Caso o artigo seja aceito, os editores solicitarão o envio das imagens separadamente em formato *tif* ou *jpg*, resolução 300dpi. A opus impressa publica apenas ilustrações em preto e branco, mas a versão *online* poderá incluir ilustrações coloridas e arquivos de som e vídeo.

Os artigos são recebidos ininterruptamente durante todo o ano. A avaliação é realizada uma vez a cada semestre por membros do conselho editorial, conselho consultivo e, quando necessário, por pareceristas externos.

Envie seu artigo ou resenha para o endereço eletrônico
opus@anppom.com.br

Os Editores

Impresso na gráfica da Pix Bureau utilizando fontes Gill Sans MT, Trebuchet MS e Californian FB.
Pix Bureau de Imagens: Rua Brigadeiro Franco 3659, Curitiba PR. 41 3332 7040 www.pixbureau.com.br