OPUS

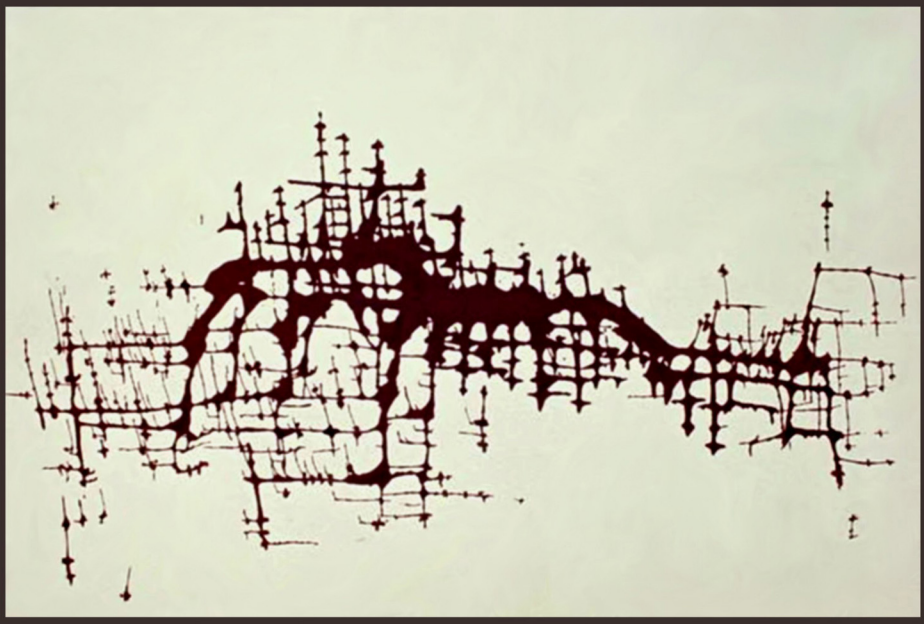
OPUS

REVISTA DA ANPPOM • VOLUME 14 • NÚMERO 1 • JUNHO 2008

REVISTA DA ANPPOM

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

VOLUME 14 • NÚMERO 1 • JUNHO 2008 • ISSN 0103-7412



OPUS • VOLUME 14 • NÚMERO 1 • JUNHO 2008

Carta do Editor 6

ARTIGOS DE PESQUISA

O dodecafonismo peculiar de Cláudio Santoro: Análise do ciclo de canções *A Menina Boba*. 7
Carlos de Lemos Almada.

As Danças Fascinantes do 4° Ciclo Nordestino para piano de Marlos Nobre: Caboclinhos e Maracatu. 25
Maristella Pinheiro Cavini.

***Let Vibrate*: Um breve panorama sobre o vibrafone na música do século XX.** 50
Fernando Chaib.

Reflexões sobre unidade em música. 65
Lucas de Paula Barbosa.

Capital cultural *versus* dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. 79
Rita de Cássia Fucci Amato.

Princípios de fenomenologia para a composição de paisagens sonoras. 98
André Luiz Gonçalves de Oliveira; Rael Bertarelli Gimenes Toffolo.

Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. 113
Ricardo Dourado Freire.

Algumas considerações a respeito do ensino do instrumento: Trajetória e realidade. 127
Rejane Harder.

Instruções para autores 143

OPUS
REVISTA DA ANPPOM • VOLUME 14 • NÚMERO 1 • JUNHO 2008

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

Capa

Cláudio Santoro, composição sem título (guache), Berlim 1967.
Reproduzida sob autorização da Associação Cultural Cláudio Santoro
<http://www.claudiosantoro.art.br> entidade dedicada à guarda, difusão,
promoção e restauro da obra de Cláudio Santoro.

Opus : Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM – v. 14, n. 1 (jun. 2008) – Goiânia (GO) : ANPPOM, 2008

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

OPUS

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

VOLUME 14 · NÚMERO 1 · JUNHO 2008



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

ARTIGOS DE PESQUISA

O dodecafonismo peculiar de Cláudio Santoro: Análise do ciclo de canções *A Menina Boba*. 7
Carlos de Lemos Almada.

As Danças Fascinantes do 4º Ciclo Nordestino para piano de Marlos Nobre: *Caboclinhos* e *Maracatu*. 25
Maristella Pinheiro Cavini.

***Let vibrate:* Um breve panorama sobre o vibrafone na música do século XX.** 50
Fernando Chaib.

Reflexões sobre unidade em música. 65
Lucas de Paula Barbosa.

Capital cultural *versus* dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. 79
Rita de Cássia Fucci Amato.

Princípios de fenomenologia para a composição de paisagens sonoras. 98
André Luiz Gonçalves de Oliveira; Rael Bertarelli Gimenes Toffolo.

Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. 113
Ricardo Dourado Freire.

Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. 127
Rejane Harder.

Instruções para autores 142

O volume 14 da OPUS traz artigos explorando questões e oferecendo novas perspectivas em três áreas da pesquisa em música – música contemporânea, filosofia da música e educação musical. Lembrando os noventa anos de nascimento e vinte anos da morte de Cláudio Santoro (1919-1989), a OPUS apresenta um artigo de Carlos Almada sobre o serialismo não ortodoxo do compositor, aspecto bastante comentado mas poucas vezes analisado na música brasileira do século XX. Na sequência, Maristella Cavini estuda a visão pessoal de Marlos Nobre sobre a música tradicional do Recife através de uma análise estrutural e interpretativa de duas danças do 4º Ciclo Nordestino. Completando a seção destinada à música contemporânea, o breve artigo de Fernando Chaib apresenta um panorama sobre o vibrafone na música do século XX, corrigindo e complementando as informações contidas em conhecidas obras de referência. Os três artigos seguintes apresentam pespectivas interdisciplinares, tendo como elemento comum, em maior ou menor grau, aportes derivados da filosofia da música. Lucas Barbosa argumenta que o conceito de unidade na música e nas artes em geral é histórica e culturalmente variável, refletindo e sendo influenciado pelas idéias filosóficas de cada época, e Rita Fucci Amato utiliza as teorias e conceitos de Bourdieu para analisar o papel representado pelo ambiente familiar na formação de músicos populares e eruditos. Após examinar a gênese do conceito de paisagem sonora na música do século XX, Oliveira e Toffolo apoiam-se na fenomenologia e ciências cognitivas para sugerir novos procedimentos para esse gênero de composição. Completam o número dois artigos explorando tendências e apontando caminhos na área da educação musical Ricardo Freire apresenta o resultado de suas pesquisas sobre a adoção de um método de solfejo apropriado à realidade brasileira e Rejane Harder oferece um panorama sobre o ensino do instrumento no Brasil nos últimos anos, oferecendo sugestões sobre possíveis campos de estudo.

Rogério Budasz

O dodecafonismo peculiar de Cláudio Santoro: Análise do ciclo de canções *A Menina Boba*

Carlos de Lemos Almada (UNIRIO)

Resumo: Este artigo tem como objetivo iniciar uma investigação sob uma perspectiva essencialmente técnica sobre o assim chamado "dodecafonismo não-ortodoxo" praticado no Brasil durante a década de 1940 pelos componentes do Grupo Música Viva. Para isso foi escolhida uma obra que pudesse bem representar o movimento, o ciclo de canções *A Menina Boba* (composto por duas peças), escrito por Cláudio Santoro, reconhecidamente o compositor brasileiro melhor sucedido na adaptação à sua prática musical do método dodecafônico elaborado por Arnold Schoenberg. A metodologia empregada consiste na análise das duas canções exclusivamente sob o aspecto do manejo serial por parte do compositor, tendo como parâmetros comparativos as informações sobre as normas e possibilidades do método dodecafônico contidas em alguns textos consagrados que versam sobre a matéria, principalmente Perle (1962), Schoenberg (1984) e Leibowitz (1997).

Palavras-chave: Cláudio Santoro; Música Viva; Arnold Schoenberg; método dodecafônico.

Abstract: This article aims at investigating the technical aspects of the so-called "non-orthodox" serialism of the *Grupo Musica Viva*, an aesthetic current in Brazilian music of the 1940s. For this purpose, I have selected for analysis one representative work of that movement, namely, the two-piece song cycle *A Menina Boba* written by Cláudio Santoro, considered the most successful Brazilian composer to adapt Schoenberg's twelve-tone method into his own musical language. This study consists of an analysis of these two songs exclusively under the perspective of Santoro's handling of the serial procedures. As comparative parameters, I will use the method's rules and general information presented in some of the most important texts written on this matter, particularly Perle (1962), Schoenberg (1984) and Leibowitz (1997).

Keywords: Cláudio Santoro; Música Viva; Arnold Schoenberg; twelve-tone method.

ALMADA, Carlos de Lemos. O dodecafonismo peculiar de Cláudio Santoro: Análise do ciclo de canções *A Menina Boba*. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 7-24, jun. 2008.

Examinando a historiografia musical brasileira encontramos com freqüência o termo "dodecafonismo não ortodoxo" para definir a música praticada pelos integrantes do Grupo Música Viva (em especial, Hans-Joachim Koellreutter, Cláudio Santoro, César Guerra-Peixe, Eunice Katunda e Edino Krieger) durante a década de 1940. Esse termo tão recorrente, no entanto, quase sempre é desacompanhado de explicações essencialmente técnicas, o que faz com que se perpetue praticamente sem maiores reflexões. Afinal, o que seriam os elementos caracterizantes dessa tal heterodoxia na prática serial dos compositores brasileiros citados? Até que ponto suas obras se distanciam das diretrizes do método dodecafônico original? Existiria realmente um "dodecafonismo brasileiro", homogêneo entre os integrantes do Grupo Música Viva? Ou então estilos dodecafônicos peculiares a cada um desses músicos?

O presente artigo, que pretende inciar uma linha de pesquisa mais ampla na busca dessas respostas, fecha o foco sobre a prática composicional de Cláudio Santoro (1919-1989), através da análise de duas canções do ciclo *A Menina Boba*, para voz feminina e piano, composto em 1944. A razão da escolha de uma obra desse compositor para iniciar o estudo não é, de modo algum, arbitrária. É, antes de tudo, emblemática e significativa. Sendo Santoro o primeiro nome de maior destaque a aderir à nova técnica de composição em doze tons, introduzida no Brasil pelo alemão Hans-Joachim Koellreutter – que se tornaria seu professor em 1940 –,[1] e sendo ele também notoriamente considerado como o compositor brasileiro melhor sucedido no manejo do método de doze sons (MARIZ, 1994, p.24),[2] escolhê-lo como modelo de estudo (para futuras comparações) impõe-se quase como um caminho natural e evidente.[3]

[1] Baseado em entrevistas com Koellreutter, Kater (2001) informa que, embora o mestre alemão seja considerado comumente o "pai" do dodecafonismo no Brasil, teria sido Santoro o real inspirador do movimento, quando apresentou para o exame de Koellreutter uma de suas primeiras composições – a *Sinfonia para Duas Orquestras de Cordas* – com o intuito de se tornar seu aluno. Ao comentar que a peça possuiria "algumas passagens organizadas de forma serial" (ibid, p.107), Koellreutter teria então despertado em seu novo discípulo a vontade de conhecer mais sobre o assunto, iniciando assim um treinamento sistemático na referida técnica. Ainda segundo Kater, as composições de Koellreutter anteriores a esse episódio eram escritas em linguagem essencialmente tonal, num estilo próximo de Hindemith, um de seus professores.

[2] Neves (1981, p.99) afirma que Santoro se tornou "o primeiro compositor brasileiro a aplicar corretamente a técnica dodecafônica".

[3] Também foi uma motivação especial na escolha o fato de a obra em questão possuir mais de um movimento (aspecto que se revelará como importante no decorrer deste trabalho), ter sido composta em 1944 (ano de grande fecundidade artística do compositor), ter sido premiada e ser uma das poucas do

Acreditamos que a identificação e a interpretação, na peça de Santoro, de elementos "subversivos" em relação aos principais parâmetros do método composicional dodecafônico, dependendo de fatores como quantidade, relevância, recorrência, etc., poderá ajudar na investigação sobre os aspectos que caracterizariam a suposta "não-ortodoxia" do dodecafonismo praticado pelo Grupo Música Viva (ou, pelo menos, por Cláudio Santoro). Evidentemente, esta pesquisa apresenta-se apenas como a primeira etapa do processo: a observação focalizada em *uma* obra de *um único* compositor. Contudo, é justo pensar que possa ser este um bom ponto de partida, lançando luzes sobre esse nebuloso (e, em relação aos aspectos puramente técnicos, pouco estudado) período da história musical brasileira.

Como referencial teórico para as comparações serão utilizados textos de Schoenbert (1984), Leibowitz (1997) e Perle (1962). São também relevantes para este trabalho dois artigos, ambos abordando aspectos da fase dodecafônica de Cláudio Santoro. O primeiro deles (PALHARES, 2007), focaliza justamente uma das canções (*A Menina Exausta*) do ciclo que é aqui analisado, sob as perspectivas estrutural, estética e ideológica. Enquanto que os dois últimos tópicos se afastam da presente abordagem, sua breve análise estrutural contribui para confirmar alguns pontos importantes de nossa argumentação. Já o segundo artigo (MENDES, 2007), possui não só um enfoque bastante parecido ao deste trabalho, ao investigar especificamente as ligações entre a prática dodecafônica de Santoro e as normas do método serial criado por Schoenberg, como contribui para corroborar os resultados de nossa análise, já que o autor estende seu estudo a diversas outras obras da fase dodecafônica do compositor.

O ciclo *A Menina Boba*

O ciclo de canções *A Menina Boba*, composto por Santoro sobre poemas de Oneyda Alvarenga, recebeu o prêmio Interventor Ernesto Dorneles, do Concurso Nacional de Composição promovido pela Associação Rio-Grandense de Música, de Porto Alegre, em 1944 (mesmo ano de sua composição). Segundo Mariz (1994, p.40), *A Menina Boba* é a primeira composição de Santoro para voz feminina e piano,

período serial a ser publicada e gravada (uma grande parte das obras dodecafônicas – ou assim consideradas – dos compositores do Grupo Música Viva permanece inédita, esperando edições e gravações), o que lhe confere, por si só, um maior destaque em relação à sua acolhida pelo público e pela crítica.

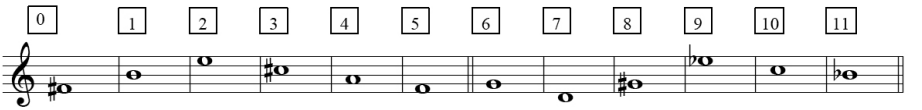
subdividindo-se em cinco números.[4] Teve estréia em Buenos Aires em 1947, quando foram apresentadas somente as duas canções publicadas, *A Menina Exausta* (nº 12) e *Asa Ferida*, justamente as que são aqui objeto de análise.[5] Sua primeira gravação (e – na falta de outras referências – provavelmente única até o momento) só ocorreria em 1972, pela RBM-Mannheim, contemplando as cinco peças, interpretadas por Carmen Wintenmayer e Frédéric Capon (piano). Ambos os poemas são de curta extensão, em única estrofe (*A Menina Exausta* possui apenas cinco versos e *Asa Ferida*, nove), o que influi, por certo, no tratamento dado por Santoro à parte vocal, que se desenrola numa linha fragmentada, sem referências motívicas (tal característica se transmite, conseqüentemente à escrita do piano).[6]

Análises

Considerando o exíguo espaço que convém a um artigo, os dados referentes à análises das duas peças serão apresentados de forma bem resumida, sendo selecionados unicamente os aspectos pertinentes a este estudo: o manejo da técnica serial pelo compositor.

A Menina Exausta

A forma primordial – [P-0][7] – da série dodecafônica utilizada na peça é a seguinte:



Ex. 1: Forma primordial [P-0] de *A Menina Exausta*

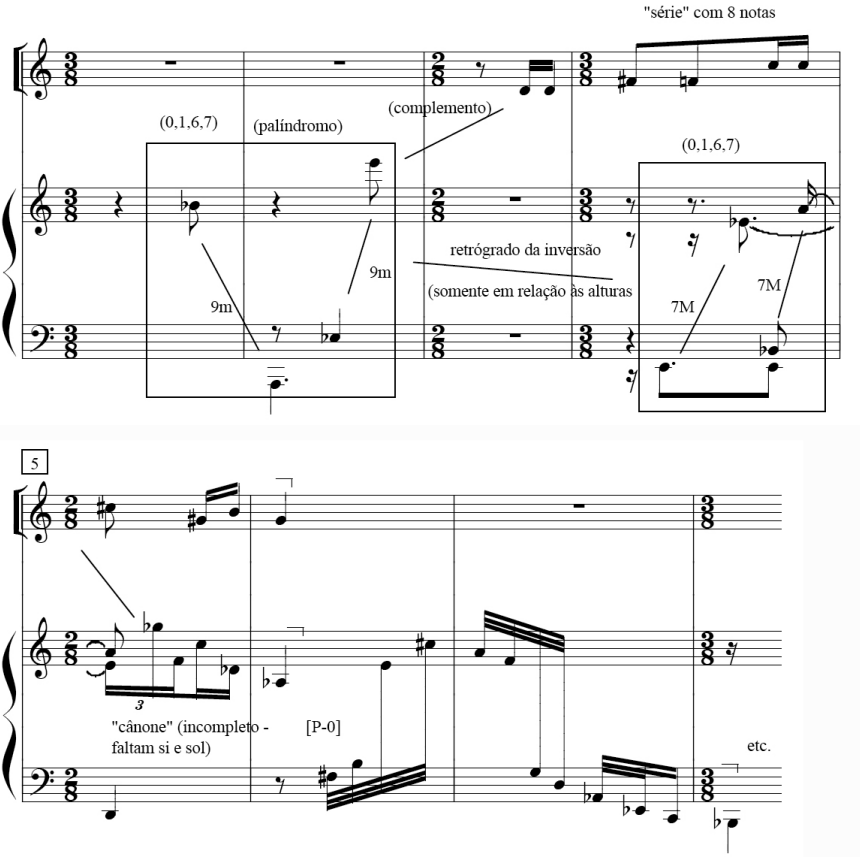
[4] Há no catálogo referências a quatro versões para o poema *A Menina Exausta* (numeradas como 1, 2, 3 e 12, sendo esta última a que é focalizada neste trabalho) e uma para *Asa Ferida* (número 4).

[5] Em 1971, em Mannheim (Alemanha) foram estreados os números 1, 2 e 3 do ciclo.

[6] É importante acrescentar que em nenhuma das peças há quaisquer alusões a ritmos brasileiros, seja no canto, seja no piano.

[7] Embora existam diferentes possibilidades de notação analítica, desenvolvidas por outros autores, este trabalho adota a terminologia descrita por George Perle, que simboliza as quatro formas seriais possíveis como P [*prime*], I [*inversion*], R [*retrograde*] e I [*retrograde-inversion*]. Suas doze transposições são numeradas de 0 a 11, assim como as alturas serializadas nelas contidas (PERLE, 1962, p. 43-4).

No entanto, ao contrário do que acontece em música composta dentro dos princípios básicos do método serial, a canção de Santoro *não* se inicia com uma clara apresentação da série, mas com um tetracorde formado pelas notas sib, lá, mib e mi (c.1-2). De acordo com a teoria dos conjuntos [*Pitch-class Theory*], essa coleção simétrica de alturas é classificada como (0,1,6,7).[8]



Ex.2: *A Menina Exausta*, c.1-8.[9]

[8] Ver Allen Forte (1973).

[9] Por motivo de clareza e visando o foco deste trabalho a parte vocal nos exemplos é apresentada sem o texto.

O mesmo tetracorde é então reapresentado como palíndromo no piano (c.4), em acompanhamento ao primeiro verso do canto, que é construído a partir de uma série de oito notas (ré, fá#, fá, dó, dó#, sol#, si e sol).[10] Tal "série provisória" é imediatamente retomada pelo piano (c.5), embora em diferente ritmo e incompleta (si e sol são omitidos). Todo esse trecho de cinco compassos, na verdade, funciona como uma espécie de introdução à apresentação da série "oficial", que surge, por fim, desacompanhada, no formato de rápido arpejo, envolvendo as mãos esquerda e direita do piano (c.6-8).[11]

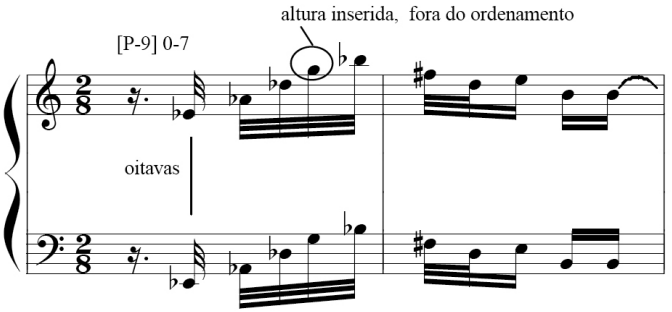
Seguem-se duas novas apresentações de [P-0], com as notas distribuídas entre canto e piano (c.8-10), a segunda delas envolvendo apenas o hexacorde inicial da série: ao omitir, sem nenhuma razão aparente, a complementação do total cromático, Santoro contraria uma das mais importantes normas do método serial (como veremos, tal procedimento é bastante recorrente nas duas peças analisadas). Fechando o que poderia ser considerado uma primeira seção da peça, o piano executa uma figura em oitavas (c.11-12)[12] com clara função de pontuação, empregando a transposição [P-9], que se apresenta, contudo, incompleta.

---

[10] A escolha dessas notas parece ter sido orientada apenas por uma preferência melódica do compositor para aquele trecho específico, desvinculada de obrigações em relação à série "principal". Trata-se, portanto, de uma nova "subversão" em relação aos fundamentos básicos do dodecafonismo, que determinam que haja apenas uma série para cada peça. Afinal, são as relações entre as alturas consecutivas da série – ou seja, as seqüências dos intervalos – que representam as funções estruturais que regem a construção harmônica da obra – em última análise, sua estrutura sintática.

[11] Palhares (2007, p. 5-7) interpreta a situação de uma maneira um pouco diversa, considerando a existência na canção de duas séries que, contudo, na falta de maiores esclarecimentos por parte da autora, parecem possuir idêntica relevância hierárquica. De uma maneira ou de outra, o fato representa uma nítida discordância em relação ao parâmetro descritos na nota anterior.

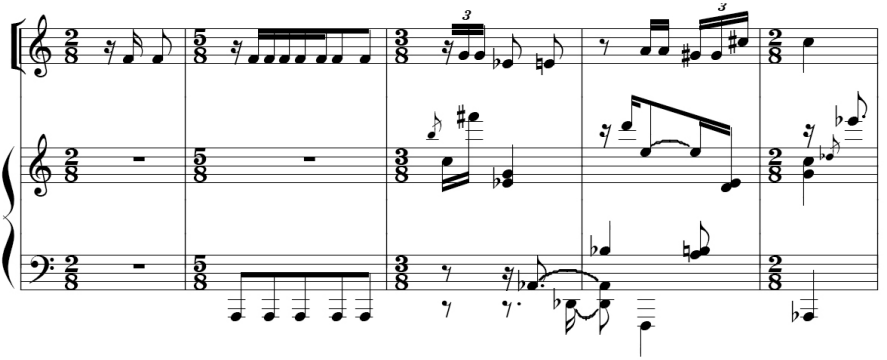
[12] Temos aqui uma nova divergência em relação a um dos preceitos mais importantes do método de composição com doze sons. Trata-se da necessidade de se evitar o emprego do intervalo de oitava, sob o risco de se enfatizar uma determinada nota, que poderia assim, hierarquizada, ser percebida como uma espécie de centro tonal. Evidentemente, este não é o caso do trecho em questão, onde o oitavamento apresenta-se nitidamente como um recurso antes orquestral/timbrístico do que propriamente harmônico. É sabido que o próprio Schoenberg, a partir de seu *Concerto para Piano* op.42, começou a empregar esse tipo de enfatização por oitavas em suas obras dodecafônicas. Embora seja teoricamente possível traçar uma linha de influência entre Schoenberg e Santoro, considerando-se as datas de composição das duas obras (1942 para o *Concerto* e 1944 para as *Canções*), é bastante improvável que isso tenha, de fato, acontecido, haja visto as dificuldades de transmissão de informações da época (ainda mais referentes a esse tipo de linguagem musical) – em plena Segunda Guerra Mundial. Portanto, se observado sob a ótica do dodecafonismo estrito "primitivo" (o qual muito provavelmente teria sido o modelo inspirador dos ensinamentos de Koellreutter), o dobramento – seja ele de reforço ou não – deve ser considerado mais uma quebra de regra (ainda que de menores conseqüências). Veremos mais adiante outros empregos de oitavas que afetam – estes sim – a estrutura sintática da construção serial.



Ex.3: *A Menina Exausta*, c.11-12.

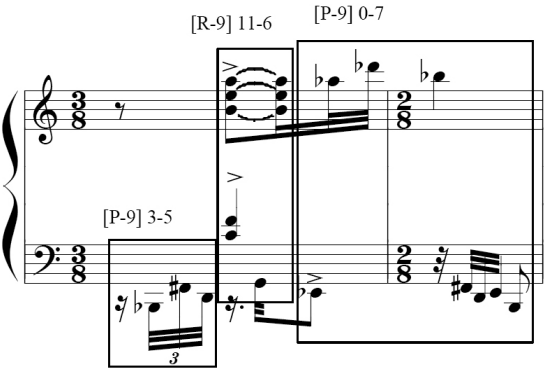
No compasso 13 são apresentadas no piano dez notas que não parecem ser relacionadas a qualquer formação da série, dando a impressão de terem sido escolhidas por critérios puramente eufônicos. Tal hipótese tende a se confirmar, pois, com o início do terceiro verso, tem lugar uma espécie de seção central (c.14-18, englobando também a apresentação do quarto verso),[13] cujo conteúdo harmônico não se refere a qualquer uma das transformações e transposições possíveis de [P-0]: é como se momentaneamente as relações funcionais básicas estabelecidas pela série tivessem sido suspensas (o que suscita uma interessante analogia com o processo harmônico-digressivo do desenvolvimento numa obra tonal!).

[13] Poder-se-ia talvez especular tratar-se aqui do "desenvolvimento" de uma concentrada e esquemática forma sonata, ainda que desvinculada de referências temáticas e tonais.



Ex.4: *A Menina Exausta*, c.14-18.

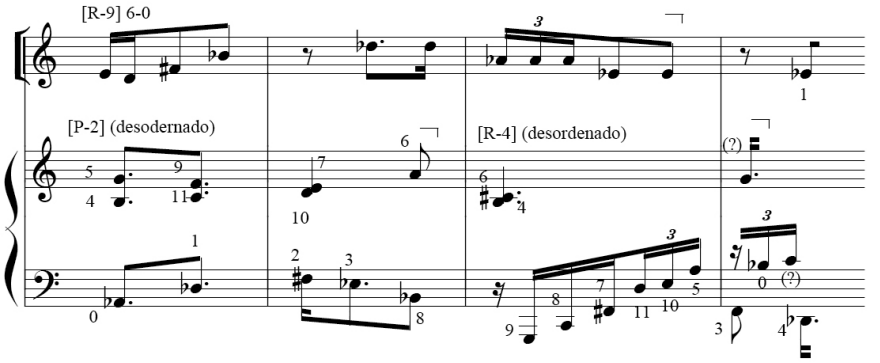
A "normalidade" dodecafônica (embora não estrita) é restaurada logo após da conclusão da frase do canto, no breve interlúdio do piano que antecede o quinto verso (c.19-20), tendo agora como referência a transposição [P-9] (e seu retrógrado [R-9]).



Ex.5: *A Menina Exausta*, c.19-20.

A primeira parte do quinto verso (c.21-23) utiliza as notas do hexacorde final de [R-9], em sua ordem estrita, como se desse continuidade ao bloco dos

acordes anteriores.[14] A essa clareza serial se contrapõe, no acompanhamento do piano, uma disposição muito menos lógica, que se subdivide em dois segmentos: no primeiro deles (c.21-22) se apresentam as doze notas desordenadas; o segundo fragmento (inciando no compasso 23 e concluindo no tempo forte do compasso 24) parece vagamente derivado de [R-4]. Este último trecho apresenta algumas inconsistências no manejo serial: além das diversas trocas na ordem, uma nota omitida (sol#, número 2) e de algumas acrescentadas, aparentemente de forma aleatória (c.24: sol / mão direita do piano, dó / mão esquerda), Santoro muda subitamente o procedimento adotado para a construção melódica do verso – de extrair a linha do canto e do piano de formas seriais separadas – dando o número 1 de [R-4] (mib) à nota inicial da segunda parte do quinto verso.

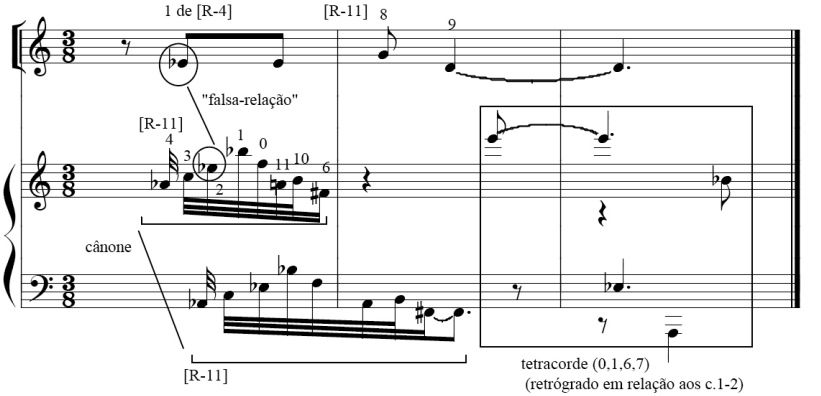


Ex.6: *A Menina Exausta*, c.21-24.

O trecho final da linha do canto (c.24-26) recebe como acompanhamento uma figuração em cânone à oitava, entre as mãos esquerda e direita do piano, que utiliza a forma serial [R-11] iniciando-se, no entanto, na nota de número 4. Aqui surge uma outra quebra de um "postulado" do método serial, no que se refere à

[14] No entanto, sua complementação já aconteceu no próprio piano. O hexacorde da linha vocal cria a expectativa, por sua vez, de uma nova apresentação do total cromático que, contudo, não ocorre. Essa forma "elíptica" de desenrolamento serial (isto é, com lacunas e evitando complementações das doze notas) candidata-se, assim, desde já, a se tornar uma das características da escrita dodecafônica de Santoro.

problemática do intervalo de oitava: a apresentação simultânea de uma mesma nota derivada de duas formas seriais distintas.[15] A nota mi♭3, derivada na linha vocal de [R-4], entra em conflito com o mi♭4 de [R-11], no piano. Duas notas são omitidas (dó♯ e mi, números 7 e 5), impossibilitando mais uma vez a complementação do total cromático, o que é substituído pela surpreendente reapresentação "atonal" do tetracorde dos compassos 1-2, com as mesmas alturas e retrogradado.

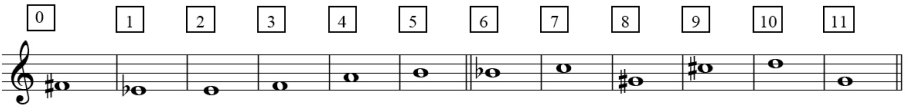


Ex.7: *A Menina Exausta*, c.24-26.

Asa Ferida

Ao contrário da canção anterior, *Asa Ferida* inicia com a apresentação da forma primordial da série. No entanto temos aqui uma *outra* disposição das doze notas, o que fere mais uma vez um dos princípios do método dodecafônico; neste caso, aquele que determina que *apenas uma* série deve ser empregada numa composição, mesmo que esta seja formada por movimentos (como é o presente caso).

[15] Perle considera tal circunstância "análoga à falsa-relação na música tonal" (PERLE, 1962, p. 109). Rosen afirma que tais oitavas "causam uma confusão inaceitável e também uma ameaça ao próprio método de organização; [...] constitui um erro gramatical tão grave que pode destruir o sentido." (ROSEN, 1983, p. 102). A respeito da questão das "falsas-relações de oitava", ver também os comentários de Leibowitz (1997, p. 298-300).



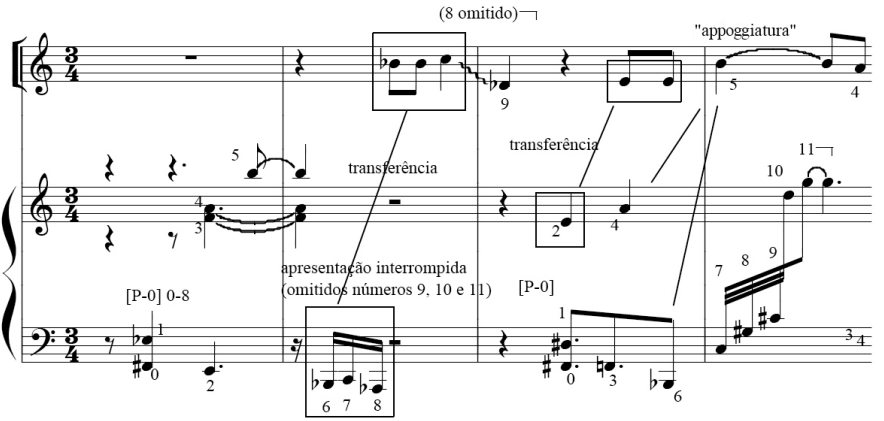
Ex.8: [P-0] de *Asa Ferida.*

A comparação entre ambas as formas primordiais revela, além da mesma nota inicial, fá♯, uma forte identidade entre seus hexacordes (cinco notas em comum em cada um deles), o que parece indicar não uma troca aleatória, mas uma preocupação por parte de Santoro em fazer com que a segunda série se tornasse uma espécie de variante da primeira.[16]

Essa entrada de [P-0], contudo, não acontece sem irregularidades: após a apresentação das nove primeiras alturas serializadas no piano (c.1-2), o canto se inicia como um eco do último fragmento da mão esquerda, com as notas sib e dó (números 6 e 7). No lugar da esperada repetição de lá♭ (n° 8), o verso conclui com um longo glissando sobre o ré♭, a décima nota da série. A complementação do total cromático é então suprimida, em prol de uma nova entrada de [P-0] que, dividindo-se entre piano e canto, apresenta-se enfim completa (c.3-4).[17]

[16] Perle (1962, p.74-9) descreve o procedimento realizado em obras dodecafônicas mais maduras de Schoenberg (*Ode a Napoleão* op.41 e o *Trio de Cordas* op.45) e Alban Berg (*Suíte Lírica* e a ópera *Lulu*) que consiste na utilização de séries derivadas da série primordial, através de permutações (e outras combinações matemáticas) no ordenamento de seus conteúdos. A intenção de tais experimentações seria, antes de tudo, a de combater a tendência à monotonia que poderia advir da utilização de somente uma série em obras de grande extensão: as séries derivadas são, portanto, adequadas para os movimentos (ou seções importantes) que se seguem ao inicial (paradoxalmente, o próprio Schoenberg apresenta em sua obra anterior diversas contraprovas a essa "necessidade", como é o caso da ópera *Moisés e Aarão*, composta inteiramente com uma única série). Embora consideremos plausível que Santoro buscasse apenas uma maior diversidade sonora nas mudanças feitas em sua série, a justicativa da monotonia, obviamente, não se aplicaria ao caso do ciclo *A Menina Boba*, cujas peças são quase aforísticas. Ao abandonar prematuramente a série primordial (que, por sinal, é relativamente pouco utilizada na primeira canção) Santoro deixa de explorar diversas alternativas possíveis do manejo serial, ao mesmo tempo que prejudica a coerência da própria obra, já que a substituição das funções estruturais, estabelecidas pela seqüência original dos intervalos, se dá *antes* que o ouvido possa devidamente retê-las.

[17] No entanto a utilização da nota lá (n° 4) como fecho do segundo verso é, sob o ponto de vista do manejo serial estrito, inexplicável. Imaginamos que a escolha de tal nota possa ser fruto de uma intenção antes de tudo gestual de torná-la a "resolução" da "apogiatura" *si*, que lhe antecede.

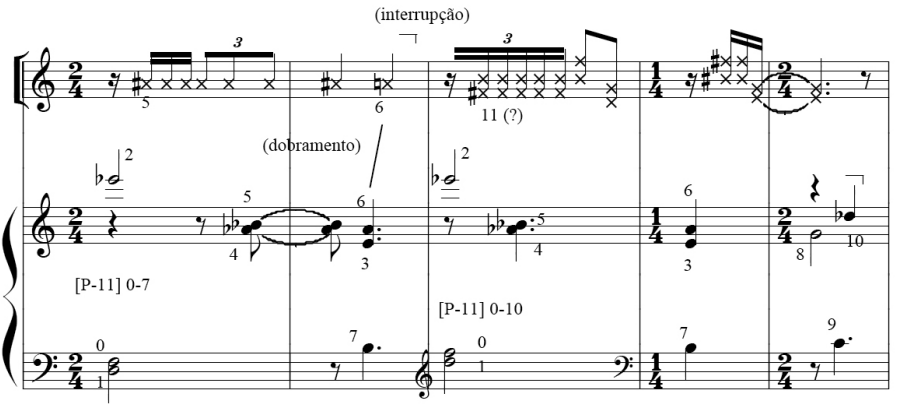


Ex.9: *Asa Ferida*, c.1-4.

Segue-se um trecho (c.4-7) no qual três apresentações de [P-0] se sucedem, todas elas manifestando várias "imperfeições" (trocas de notas, falsas relações de oitava e omissões da complementação cromática). As liberdades na manipulação da série parecem ser resultantes apenas das intenções do compositor, que passa a escolher (principalmente para a linha do canto) dentro da coleção cromática as notas que lhe parecem mais apropriadas. Tal procedimento conflita com aqueles adotados em obras dodecafônicas convencionais, nos quais a simetria no tratamento das linhas apresenta-se como um dos principais critérios norteadores.

No compasso 7 surge uma nova reapresentação de [P-0], também desordenada internamente e omitindo uma das notas da série (o fá, nº3), seguindo-se um trecho serialmente caótico (c.8-10), correspondente ao quinto e ao sexto verso. Temos aqui uma situação análoga àquela do trecho central da canção anterior (c.14-18): ao abandonar momentaneamente a lógica da série Santoro parece querer criar uma espécie de zona de incerteza harmônica, propícia para um "desenvolvimento", que funciona aqui como apropriado desfecho para o que poderíamos denominar primeira seção da peça. A repetição desse procedimento não parece ser de modo algum casual, e sim fruto de uma criativa intenção expressiva (o que fica mais evidente se observarmos a discrepância entre as estratégias de manejo adotadas em cada uma das peças).

A segunda seção da canção (c.11-15), abrangendo o sexto e o sétimo versos, marca a entrada da técnica de *Sprechgesang*,[18] o que coincide com a apresentação – pela primeira vez nesta peça – de uma nova forma serial: [P-11] (c.11-12). Esta, contudo, surge incompleta (e com algumas trocas na ordem), sendo interrompida na oitava nota. Imediatamente, de uma maneira análoga ao acontecido no início da peça (o que sugere uma certa sistemática composicional), a forma [P-11] é retomada (c.13-15) no piano, sendo apresentada quase integralmente, omitindo apenas a última nota: fá♯.

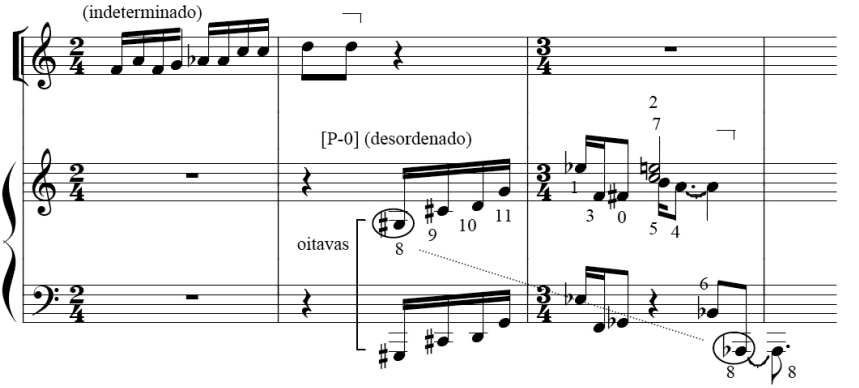


Ex.10: *Asa Ferida*, c.11-15.

A terceira e última seção traz de volta a normalização do canto, que inicia o oitavo verso desacompanhado (c.16-17). As notas escolhidas para o trecho não têm qualquer ligação com formas seriais, resultando aparentemente do puro "gosto" do compositor. Como pontuação ao verso o piano inicia um breve interlúdio, em

[18] Uma observação no início da partitura determina que "a parte recitada deve ser intepretada como um canto falado, tratando de manter-se dentro do âmbito assinalado e respeitando os acidentes". Pelo que se entende dessa observação, o âmbito mencionado varia do "uníssono" (c.11-12) à quinta justa, alternada com o intervalo de quarta justa (c.13-15). Este último trecho acaba por trazer um novo problema: sendo variável a linha melódica, no que se refere a alturas, como referí-la a uma forma serial? Após diversas considerações, nossa opção foi por manter o canto *à parte* da análise harmônica do trecho em questão, considerando apenas as notas do piano como resultantes do tratamento serial. De qualquer maneira, tem-se aqui uma nova "dissidência" em relação aos princípios do método dodecafônico.

oitavas, uma linha arpejada que apresenta como primeiro elemento o terceiro tetracorde de [P-0] (ou seja, as notas de número 8 a 11), seguindo-se o complemento da forma serial, fora de ordem.[19]

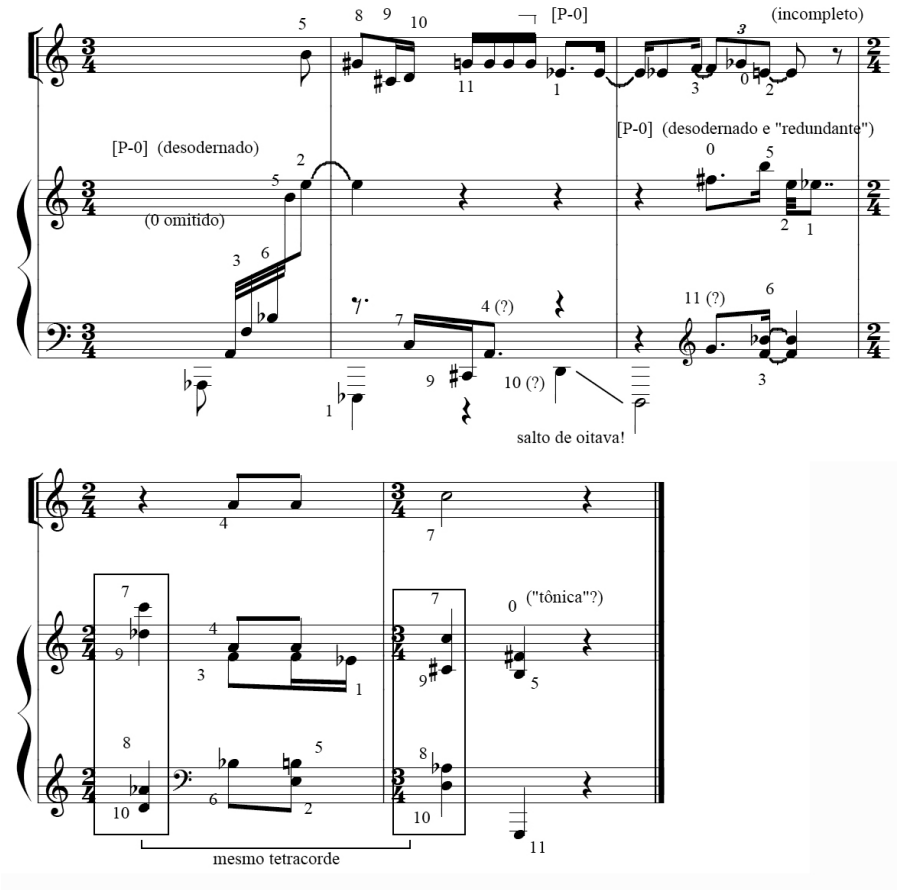


Ex.11: *Asa Ferida*, c.16-19.

Como conclusão desse breve interlúdio, o compositor utiliza a nota láb, no registro grave, repetindo, portanto, a mesma altura-classe que dá início ao trecho pianístico. Tal nota é então sustentada por uma fermata, seguindo-se a ela um rápido arco arpejado ascendente em fusas, dando a entrada para a linha do canto. Quanto ao conteúdo melódico-harmônico, o trecho final parece abandonar qualquer referência mais explícita à série (em quaisquer de suas formas possíveis). Aparentemente Santoro pretendeu apresentar nos últimos compassos três entradas das doze notas (não serializadas), porém isso se dá com várias omissões e "redundâncias" (principalmente nas notas escolhidas para o canto). Embora esse segmento não seja idêntico ao final (e à introdução) "atonal" de *A Menina Exausta*, parece ser possível enxergar aqui um procedimento análogo: o abandono da série em prol da construção da coda da peça (dependendo, evidentemente, de estudos futuros para sua confirmação). É ainda digno de menção o salto de oitava (ré1-ré0) que

[19] Mesmo parcialmente desordenada, é interessante observar como o retorno da forma inicial da série se ajusta à entrada da seção final da peça, como que revelando uma intenção de recapitulação na "região tônica".

acontece na mão esquerda do piano entre os compassos 20 e 21. Trata-se de uma outra violação ao princípio do método dodecafônico que restringe o uso de tal intervalo: neste caso numa nova modalidade, puramente melódica.



Ex.12: *Asa Ferida*, c.19-26.

Conclusões

Tendo por base a organização serial das duas canções podemos enumerar as seguintes características encontradas na análise, quase todas contrariando alguma norma do método serial:

1. Apresentação ambígua da série (na primeira peça acontecendo somente no sexto compasso e, na segunda, de maneira elíptica, com notas omitidas);

2. Emprego de série derivada da série principal na segunda peça do ciclo;

3. As formas seriais empregadas apresentam quase sempre notas trocadas, tornando regra o que deveria ser exceção.;

4. Ausência de simetria no manejo das formas seriais;

5. Ausência de preocupação com a complementação do total cromático;

6. Emprego indiscriminado de "falsas-relações de oitava", em vários aspectos, além de dobramentos de reforço;

7. Intercâmbio de trechos seriais e não-seriais (ou "atonais"), aparentemente com propósitos expressivos;

8. Pouca variedade na exploração das formas seriais "oficiais" (isto é, excluindo-se os segmentos desordenados empregados) à disposição. Aqui observamos algumas divergências no exame das duas canções: enquanto que em *A Menina Exausta* Santoro utiliza as formas [P-0] (que quase não é mencionada, por sinal), [P-2], [P-9] (e [R-9]), [R-4] e [R-11], em *Asa Ferida*, praticamente apenas [P-0] foi empregada (com uma breve aparição de [P-11]). Em todo o caso, fica evidente o desequilíbrio no tratamento e na escolha das fontes seriais (principalmente se considerarmos a brevidade das peças): entre o muito diversificado (que leva à inconsistência) e seu extremo oposto (acarretando monotonia). Além disso, não parece que a escolha das formas siga algum critério précomposicional. É também digno de nota o fato de Santoro não ter empregado, em nenhuma das canções, qualquer forma invertida ou invertida-retrogradada;

9. Apesar de em alguns momentos das obras isso ser sugerido (beirando, no entanto, a casualidade), Santoro não explora consistentemente a segmentação da série (em hexacordes, tetracordes, etc.) de maneira a conseguir maior variedade de construção;

10. Ausência de empregos simultâneos de duas ou mais formas seriais diferentes. Esse tipo de associação serial, nomeado por Milton Babbitt como "combinatoriality" (PERLE, 1962, p.100), permite uma grande desenvoltura na composição

> dodecafônica, ampliando em muito o número de possibilidades de combinações e permitindo, ao mesmo tempo, a composição de obras de grande aparato orquestral e de grande extensão, o que diminui o risco da monotonia que pode resultar do emprego de apenas uma forma de cada vez.[20]

Como conclusão deste artigo, acreditamos que tenha se tornado evidente que o dodecafonismo praticado por Santoro no breve ciclo de canções analisadas, a despeito das muitas qualidades intrínsecas existentes em sua composição, é, *estritamente sob o ponto de vista dos princípios do método de composição com doze sons*, impreciso, incoerente e superficial. Se tais predicados se referem apenas a estes casos particulares ou abrange toda a obra de seu período dodecafônico/atonal é uma questão que precisa ainda ser avaliada com profundidade, a partir de outras análises.[21] O estudo poderá ainda se estender ao exame de obras dos outros integrantes do Grupo Música Viva, de modo a que o chamado "dodecafonismo brasileiro" possa ser mapeado com toda propriedade.

Referências

FORTE, Allen. *The structure of atonal music.* New Haven e Londres: Yale University Press, 1973.

KATER, Carlos. *Música Viva e H. J. Koellreutter. Movimento em direção à modernidade.* São Paulo: Musa Editora, 2001.

LEIBOWITZ, René. *Introduction à la musique de douze sons.* Paris: L'Arche, 1997.

MARIZ, Vasco. *Cláudio Santoro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MENDES, Sérgio Nogueira. Cláudio Santoro: serialismo dodecafônico nas obras da primeira fase (1939-1946). XVII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 2007. São Paulo. *Anais* ... São Paulo: UNESP, 2007. 1 CD-ROM.

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira.* São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.

[20] Para outras possibilidades de manejo serial ver Schoenbert (1984, p. 226-44) bem como os capítulos referentes à análise das *Variações para Orquestra* op.31 (também de Schoenberg), realizada por Leibowitz (1997, p.113-219).

[21] Nesse sentido são especialmente significativas as conclusões reunidas por Mendes (2007, p. 11), oriundas de suas análises de várias outras obras dodecafônicas de Santoro, pois são bastante próximas àquelas aqui apresentadas.

PALHARES, Thaís Helena. "A Menina Exausta" de Cláudio Santoro: Uma análise estrutural, estética e ideológica. *Música Hodie*, volume 5, n° 2, 2005, p.11-25. Disponível em: http://www.musicahodie.mus.br/5.2/MH_52_Tais%20helena.pdf Acesso em 25 abr. 2007.

PERLE, George. *Serial composition and atonality: An Introduction to the Music of Schoenberg, Berg and Webern*. Londres: Faber & Faber, 1962.

ROSEN, Charles. *Schoenberg.* (Josep Soler, trad.). Barcelona: Antoni Bosch, 1983.

SANTORO, Cláudio. *Dos canciones: 1. A Menina Exausta; 2. Asa Ferida*. Montevidéu: Editorial Cooperativa Interamericana de Compositores, 1944. Partitura (8 p.). Canto e Piano.

SCHOENBERG, Arnold. Composition with twelve tones (1). In: _____. *Style and idea*. Londres: Faber & Faber, 1984.

Carlos de Lemos Almada é autor de livros sobre teoria musical e análise (*Arranjo*. Campinas: Editora da Unicamp, 2000; *A estrutura do choro*. Rio de Janeiro: Da Fonseca, 2006 e *Harmonia funcional*. Campinas: Editora da Unicamp, no prelo) e de uma série de métodos e coletâneas de arranjos e peças próprias sobre música brasileira para a editora norte-americana Melbay Publications (em co-autoria com Flavio H. Medeiros). Arranjador atuante na gravação de diversos CD´s de música popular, é também compositor, tendo participado de seis edições da Bienal de Música Brasileira Contemporânea, bem como recebido prêmios em competições (mais recentemente, em 2008, 1° lugar no Concurso de Composição do Instituto Villa-Lobos, da UNIRIO e 3° lugar no III Concurso de Composição Gilberto Mendes). Atualmente é doutorando em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, cuja pesquisa visa a análise da estrutura harmônica da *Primeira Sinfonia de Câmara*, op.9, de Arnold Schoenberg, dando continuidade a estudo realizado sobre a estrutura formal da mesma obra, durante o mestrado.

As Danças Fascinantes do 4º Ciclo Nordestino para piano de Marlos Nobre: Caboclinhos e Maracatu

Maristella Pinheiro Cavini (USC)

Resumo: O presente ensaio aborda duas peças que pertencem ao quarto e último *Ciclo Nordestino* para piano de Marlos Nobre: *Caboclinhos* e *Maracatu*. O objetivo deste ensaio é demonstrar como Marlos Nobre reproduz o ambiente sonoro dos grupos de caboclinhos e de Maracatu do carnaval do Recife, mesmo sem utilizar temas populares ou tradicionais pré-existentes. Através de pesquisa bibliográfica e análise técnico-interpretativa das peças de Nobre, foi possível estudar as danças em questão tanto em sua manifestação folclórica como em sua manifestação erudita. Isso permitiu a comparação entre essas duas manifestações distintas e a constatação dos recursos musicais a que Nobre lançou mão para se aproximar da ambiência folclórica.
Palavras-chave: *Ciclo Nordestino* para piano; folclore; música e danças tradicionais.

Abstract: This essay examines two pieces from the fourth and last *Ciclo Nordestino* (Northeastern Cycle) for piano by Marlos Nobre: *Caboclinhos* and *Maracatu*. The objective of this study is to show how Marlos Nobre succeeded in reproducing the sound ambiance of the *caboclinhos* and *maracatu* groups from Recife's carnival even without making use of pre-existing popular or traditional elements. Through a bibliographic research and technical-interpretative analysis of Nobre's pieces, I have studied these dances both as folklore and art music, and that allowed me to identify the musical material that Nobre has used in his approach to the folkloric ambiance.
Keywords: *Ciclo Nordestino* for piano; folklore; traditional dance and music.

CAVINI, Maristella Pinheiro. As Danças Fascinantes do 4º Ciclo Nordestino para piano de Marlos Nobre: Caboclinhos e Maracatu. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 25-49, jun. 2008.

Marlos Nobre é um compositor bastante produtivo, com obras escritas para os mais variados instrumentos e formações instrumentais, revelando um espírito marcado pela busca de novas possibilidades de expressão musical. Para Tomás Marco (2006, p. 11), "Marlos Nobre tem vivido uma etapa artística que cruza os cenários dos mais interessantes e que vão se modificando técnica e esteticamente com o tempo".

Seguramente se encontram, em toda produção musical de Nobre, as mais variadas técnicas de composição contemporâneas, as interessantes pesquisas tímbricas e o ritmo vital que todos os recursos da percussão lhe proporcionam. Entretanto, é em seus *Ciclos Nordestinos* para piano que se percebe uma maior representação de todo seu interesse pelas raízes musicais do nordeste e do Brasil, como conclui Barankoski (1997, p. 131):

> Quando comparamos com outras peças para piano solo de Nobre, os *Ciclos Nordestinos* se diferenciam por terem uma relação mais próxima com a música folclórica, e uma linguagem harmônica mais tradicional.

Entretanto, mesmo que a linguagem harmônica dos ciclos nordestinos seja um pouco mais tradicional que em outras peças para piano solo de Marlos Nobre, pode-se observar, analisando os quatro ciclos, toda a trajetória da linguagem musical do compositor: as variedades de textura, o nível de transformação temática, a complexidade e extensão da estrutura formal, por exemplo.

O 4º Ciclo Nordestino para piano op. 43 (1977/2006) foi estreado por Marlos Nobre em 16 de março de 1977 no Auditório da PUC/RS. Este Ciclo é formado por cinco peças: *Caboclinhos*, *Cantilena*, *Maracatu*, *Ponteio de Viola* e *Frevo*, das quais somente *Caboclinhos* e *Maracatu* serão abordados neste ensaio.

Este ciclo, apesar de composto onze anos depois do terceiro (1966) e editado praticamente trinta anos depois de sua concepção original, também preserva a intenção didática do compositor em resgatar a música folclórica do nordeste brasileiro. Entretanto, o 4º Ciclo entra na esfera do pianismo mais amplo, explorando o instrumento de maneira mais aberta, mais total desde o ponto de vista sonoro. As peças têm toda sua estrutura sobre idéias contrastantes: textura, níveis de dinâmica, articulações e registros empregados; outra característica deste ciclo é que as peças são bem mais extensas que as dos ciclos anteriores. Outro aspecto a observar é a progressão da idéia do compositor com relação à característica especificamente nordestina que utiliza nas peças dos ciclos nordestinos, ou seja, o emprego direto ou não de temas folclóricos já existentes.

Nos três primeiros ciclos, Nobre utiliza alguns temas folclóricos preexistentes, mas a maioria dos temas são totalmente de criação do compositor, com base nos

elementos folclóricos nordestinos, principalmente as características modais e rítmicas do folclore de Recife e que permanecem em sua memória.

Com relação ao 4º Ciclo, Marlos Nobre relata (2007):

> Um dado importante que gostaria de sinalizar é que não fiz qualquer tipo de consulta nem anotações de temas folclóricos das duas danças, mas apenas me valho da memória interior que guardei destas danças quando as ouvia, absolutamente fascinado, desfilarem diante de minha casa na Rua São João, no Bairro de São José, no carnaval de Recife. Foram os caboclinhos e o maracatu os que mais me fascinaram, e eu ainda me recordo que saía pela rua, atrás destes folguedos carnavalescos, pulando e dançando. Estes ritmos e temas impregnaram então para sempre minha própria mente, no que tem ela de mais profundo. Creio que isto fica claro como trabalho estas reminiscências de minha infância nestas peças.

Por este motivo, é importante ressaltar que todas as músicas dos quatro ciclos, sobretudo as danças nordestinas contidas neles, ainda que apresentem temas emprestados do folclore, não são peças folclóricas, mas criações do compositor Marlos Nobre, inspiradas pelo folclore e que, ao mesmo tempo, o estilizam.

Caboclinhos folclórico

Os caboclinhos enquanto manifestação folclórica podem ser definidos como uma dança dramática inspirada nos costumes indígenas, geralmente dramatizando as lutas dos índios contra os colonizadores brancos. É uma dança de rua que enriquece o carnaval pernambucano com sua indumentária característica e coreografias que relembram danças, rituais e lutas indígenas.

Os caboclinhos são formados por partes distintas, chamadas manobras, que, dependendo de alguns fatores, podem ser cantadas ou puramente instrumentais. As manobras representam a vida dos índios, suas atividades de guerra e caça, suas crenças sobre religião e morte, e seguem uma ordem específica, acompanhando o desenrolar da trama dessa história.

A música, apesar de não ser tão importante quanto a coreografia, é bem interessante. As melodias, em sua maioria, são derivadas do repertório do pífano, o instrumento principal. Segundo Mário de Andrade (1959, p. 189), "o gaiteiro literalmente improvisava, tendo apenas como elementos condutores da improvisação, dois, três, quatro motivos rítmico-melódicos específicos pra cada peça". Estes motivos se repetem por várias

vezes formando toda a dança. A música é continua até que termine toda a coreografia, quando, ao apito do Mestre, a melodia simplesmente pára, sem resolução final.

Cada peça geralmente é formada por duas partes: prelúdio e dança. No prelúdio aparecem os elementos específicos de cada peça onde o pífano improvisa livremente, sem acompanhamento rítmico. Na dança, o motivo é mais definido, de dois compassos, que se repetem indeterminadamente; nesta parte entra o acompanhamento de percussão feito por tarol, maracá e surdo. Assim, o conjunto instrumental dos caboclinhos é formado por apenas quatro músicos.

Em muitas das manobras dos caboclinhos, o uso do arco e flecha – brecha e preaca, como são popularmente chamados –, é importantíssimo por atuar como instrumento de percussão e também por produzir na coreografia uma forte dramaticidade.

Ribeiro (1972, p. 325-326) comenta que os cantos são mais falados que cantados, mesmo assim, geralmente sua última sílaba tem um som mais grave. As loas, que são os versos improvisados referentes à História do Brasil, se dividem em glosas (tipo de composição poética que desenvolve um assunto; verso único no qual se inclui o assunto de um ou dois versos; variação), solo do cacique e resposta, e coro dos caboclos.

Dependendo da manobra, a coreografia é diferente, assim como a música. Do grupo Caboclinhos "Canindés" de Recife (fundado em 05/03/1897), por exemplo, Renato Almeida nos dá a seguinte descrição (1961, p. 55):

> O pífano, de taquara ou metal, tem várias melodias, conforme as manobras que executam, dentre elas: aldeia (em círculo), emboscada (disputa de dois grupos diferentes), toré (dança batendo o pé no chão, espécie de samba), traidor (preacas assinalando o ritmo). Cada qual tem suas falas.

Caboclinhos de Marlos Nobre

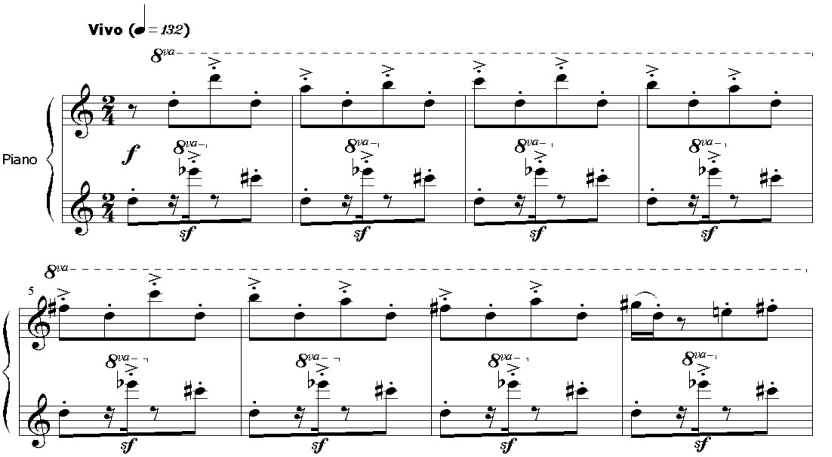
Caboclinhos é a primeira peça do 4º Ciclo Nordestino para piano op. 43, de Marlos Nobre, que teve sua revisão final concluída em 22 de julho de 2006. É composta em compasso binário simples, com indicação para ser tocado em *Vivo* a semínimas a 132 batimentos por minuto.

Com 155 compassos, uma característica interessante desta peça é que está praticamente toda estruturada na região aguda e super-aguda do piano, ou seja, raríssimos são os momentos em que as regiões médio e grave do piano são utilizadas. Aqui já se pode perceber a intenção do compositor em aproximar o ambiente de seu caboclinhos com o dos caboclinhos folclóricos: usando melodias agudas, Nobre faz referência ao pífano.

A estrutura formal de *Caboclinhos* é: A-A¹-B-B¹-A². Ao final de cada uma dessas seções um trecho não temático é apresentado; este trecho é bastante rítmico e formado sempre por quatro compassos, recebendo pequenas variações em cada uma das cinco vezes em que aparece. Uma vez mais se percebe a estreita relação de *Caboclinhos* de Marlos Nobre com o caboclinhos folclórico, pois é possível comparar cada seção a um tipo de manobra, cada tema presente nas seções A e A¹ com as duas partes que formam cada manobra (prelúdio e dança) e o trecho não temático com a ligação entre uma manobra e outra, já que na dança de caboclinhos a música é contínua.

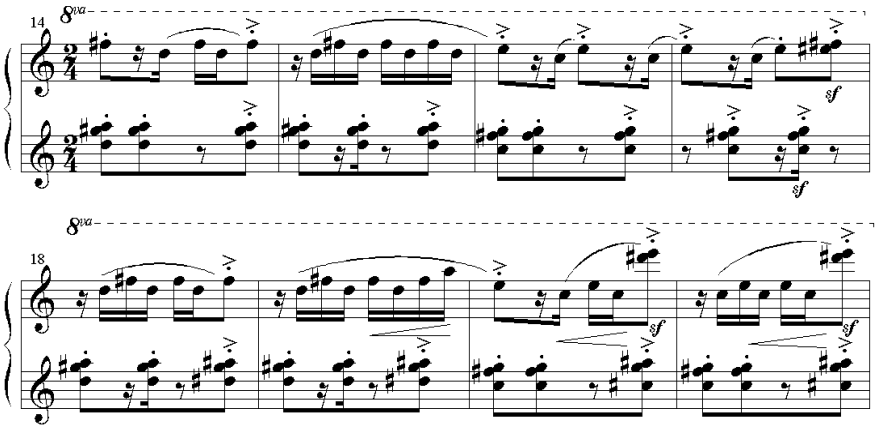
A seção A (compassos 1-29), formada pela apresentação do tema a (compassos 1-13) e tema b (compassos 14-29), é ambientada em ré, às vezes apresentando características de um ré maior e às vezes de um ré modal.

O tema a (seção A) é assimétrico e é formado por duas frases: a primeira frase, compassos 1-8 (Ex. 1); a segunda frase, compassos 9-13. As duas frases são compostas com o mesmo material temático, e a segunda frase é nada mais que uma modificação da primeira. Cada uma delas é formada por uma melodia bastante aguda e simples, de ritmo simples, que é tocada pela mão direita; essa característica recorda a improvisação do pífano no prelúdio das manobras. A mão esquerda realiza um *ostinato*, também na região aguda do piano, o qual, mais que um simples acompanhamento, se mescla com a melodia, sugerindo os tons e quartos de tons emitidos pelo pífano.



Ex. 1: *Caboclinhos* – 1ª frase, tema a, seção A, compassos 1-8.

O tema b (seção A) é simétrico, também formado por duas frases, a primeira do compasso 14 ao 21 (Ex. 2); a segunda do compasso 22 ao 29. Aqui, as duas frases também são compostas com o mesmo material temático, e a segunda frase é uma variação da primeira, escrita uma oitava acima. Fazendo alusão à parte da manobra em uma dança, o motivo é melhor definido: a mão direita faz a melodia aguda do pífano e a mão esquerda desempenha o papel do acompanhamento percussivo. Interessante notar que o motivo do tema b é formado por duas idéias de dois compassos que vão se alternando, uma em ré (compassos 14-15) e outra em dó (compassos 16-17).



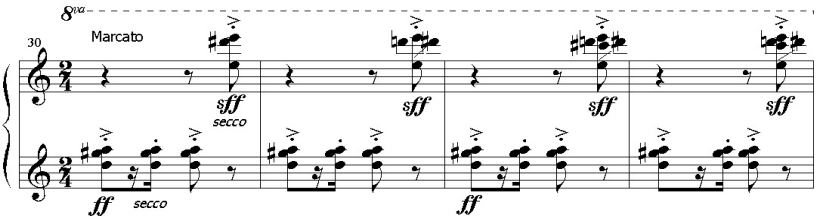
Ex. 2: *Caboclinhos* – 1ª frase, tema b, seção A: compassos 14-21.

Com relação à dinâmica, toda a seção A está escrita em *forte*, com a indicação de alguns *sforzati* em determinados momentos, geralmente em notas ou acordes na parte fraca do tempo ou em contratempo. Provavelmente esses *sforzati* estão relacionados com a utilização percussiva do arco e flecha nas manobras dos caboclinhos folclóricos.

Quanto às articulações, muitos *staccati* e acentos são usados em toda a seção A, entretanto, é possível perceber um pequeno contraste entre os temas a e b. O tema a, basicamente está composto por *staccati* e acentos e somente em três compassos (8, 12 e 13) é que aparece alguma indicação de *legato* de duas, três ou quatro notas. Ao contrário, o tema b, além de alguns *staccati* e acentos, tem indicações de *legato* de duas ou mais notas que aparecem constantemente.

Como ligação de uma seção a outra, encontra-se o primeiro trecho não temático

(compassos 30-33), que é apresentado em *fortissimo*, com *staccati*, acentos e *sforzati*, reforçados pela expressão *secco* além do *marcato* indicado no começo do compasso 30 (Ex. 3). Interessante notar que o ritmo apresentado aqui é o ritmo típico dos caboclinhos folclóricos.

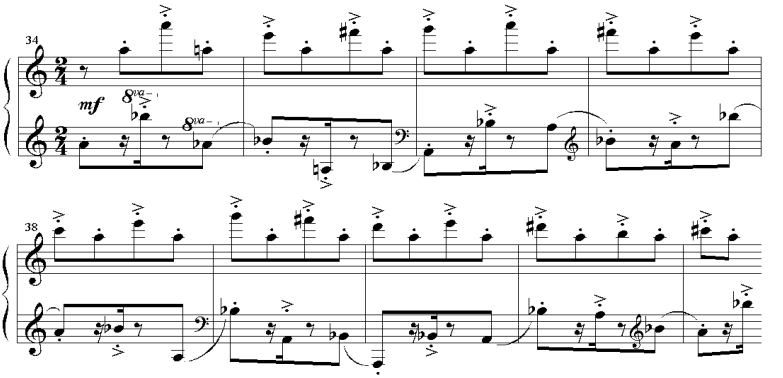


Ex. 3: *Caboclinhos* – 1° trecho não temático: compassos 30-33.

Este trecho não temático apresenta pequenas modificações em cada uma das vezes em que aparece na peça se comparados a sua primeira aparição. Pode ser uma modificação de dinâmica, de textura, de caráter, de registro ou ritmo, por exemplo.

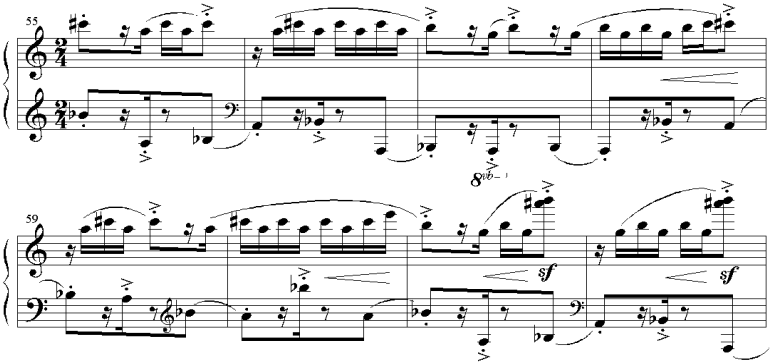
A seção A^{1} (compassos 34-66), ambientada em lá, também é formada por dois temas (a^{1} e b^{1}) que por sua vez são formados por duas frases cada um. Nesta seção há uma troca de registro significativa: a mão direita explora uma oitava mais grave se comparada à seção A e a mão esquerda passeia por toda a extensão do teclado, praticamente.

O tema a^{1} da seção A^{1} (compassos 34-54), também assimétrico, tem sua primeira frase (Ex. 4) ampliada em oito compassos se comparada à primeira frase da seção A, sendo a primeira frase do compasso 34 ao 49, e a segunda frase do compasso 50 ao 54. As duas frases também são compostas com o mesmo material temático e a melodia da mão direita segue simples, de ritmo simples, como na seção A. A mão esquerda também realiza um *ostinato*, mas agora percorrendo toda a extensão do teclado, sendo este um dos poucos momentos de toda a peça em que as regiões médio-grave do piano são utilizadas.



Ex. 4: *Caboclinhos* – 1ª frase, tema a', seção A': compassos 34-42.

O tema b' (seção A'), ao contrário do tema b (seção A), é assimétrico. A primeira frase compreende os compassos 55 a 62 (Ex. 5), e a segunda frase, os compassos 63 a 66. Entretanto, as mesmas idéias desenvolvidas no tema b também são desenvolvidas no tema b', ou seja, frases compostas com o mesmo material temático, segunda frase escrita oitava acima, e idéias de dois compassos que se alternam entre lá (compassos 55-56) e sol (compassos 57-58), como se observa no exemplo 5. A diferença entre o tema b e b', além do ambiente tonal/modal, reside também no acompanhamento, que segue com o *ostinato* realizado pela mão esquerda.

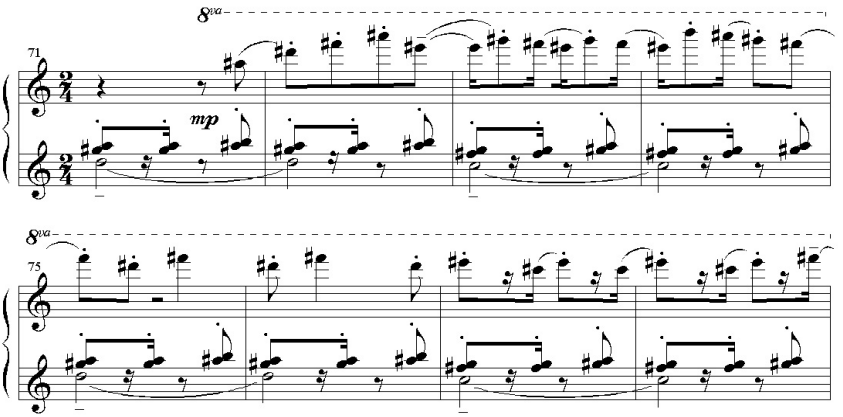


Ex. 5: *Caboclinhos* – 1ª. frase, tema b', seção A': compassos 55-62.

Na seção A¹ a articulação feita pela melodia nos temas a¹ e b¹ segue os moldes da seção A, com *staccati*, acentos e momentos de *legato* de duas, três ou mais notas, entretanto, no *ostinato*, um legato de duas notas entre a última parte do segundo tempo de um compasso à primeira metade do primeiro tempo de outro compasso é acrescentado (ver exemplos 04 e 05). Com relação à dinâmica, toda a seção A¹ está escrita em *mezzo forte*, com algumas indicações de crescendo e *sforzati*, sobretudo no tema b¹.

A seção B (compassos 71-90), composta em um ambiente de ré sustenido, é formada por duas idéias temáticas. Nesta seção se observa uma textura de características polifônicas, onde a mão direita continua desempenhando o papel principal (melodia) e a mão esquerda executa duas vozes em *ostinato*: um baixo sustentado por dois compassos que se alterna entre ré e do, e uma linha rítmica, seguindo o padrão do tema b da seção A.

A seção B é assimétrica, dividida em dois temas: tema c, abrangendo os compassos 71 a 78 e tema b², compassos 79 a 90. Os dois temas são compostos na região aguda do piano, sendo o tema c (Ex. 6) uma mescla das idéias dos temas a e b das seções anteriores e o tema b² uma variação do tema b e b¹ também das seções anteriores.

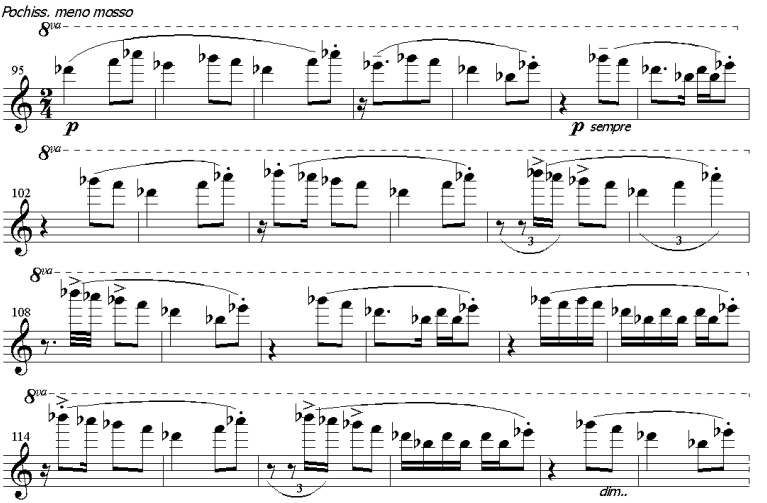


Ex. 6: *Caboclinhos* – tema c, seção B: compassos 71-78.

Na seção B há uma mudança de dinâmica, que passa para *mezzo piano*. As indicações para um *mezzo forte* que cresce até um *forte* aparecem somente no final da segunda frase, no compasso 86. Quanto às articulações, acompanham as idéias do tema b e b¹ das seções A e A¹, com acréscimo de alguns *tenuti*.

A seção B¹ (compassos 95-119) é composta em um ambiente de ré bemol, apresentando somente uma idéia temática (c¹), baseada no tema c da seção B. A textura tem características polifônicas, pois, assim como na seção B, a mão direita executa a melodia principal e a mão esquerda executa duas vozes, também em *ostinato*, onde o baixo em mínimas se alterna entre ré e dó a cada compasso e a linha rítmica se desenvolve a exemplo do tema b (seção A).

O tema c¹ (exemplo 07) é formado por motivos melódicos curtos semelhantes e que se repetem sempre com pequenas variações. Este trecho também faz alusão à improvisação melódica do pífano nos momentos do prelúdio nas manobras.



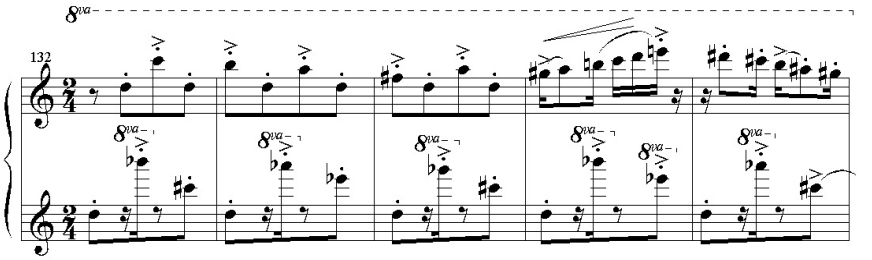
Ex. 7: *Caboclinhos* – tema c¹, seção B¹: compassos 95-119

Interessante notar que a indicação de andamento para esta seção é *pochissimo meno mosso*, ou seja, com menos agitação. Este caráter mais intimista e um pouco mais tranqüilo é reforçado por outra indicação, *con molta simplicità*, escrito para a mão esquerda, e também pela dinâmica sempre em *piano*. Com relação às articulações, mesmo a mão esquerda seguindo os moldes da seção B com *staccati*, acentos e *tenuti*, o fraseado da linha melódica da mão direita é mais amplo, sugerindo um *cantabile*.

A seção A² (compassos 124-149) retoma o ambiente de ré modal/tonal e também as características das seções A e A¹, entretanto, desenvolve somente as idéias dos temas a e

a¹ dessas seções anteriores. Nesta seção a indicação *Tempo I°*, com semínimas a 132 batimentos por minuto é acrescida da expressão *con alegria!*

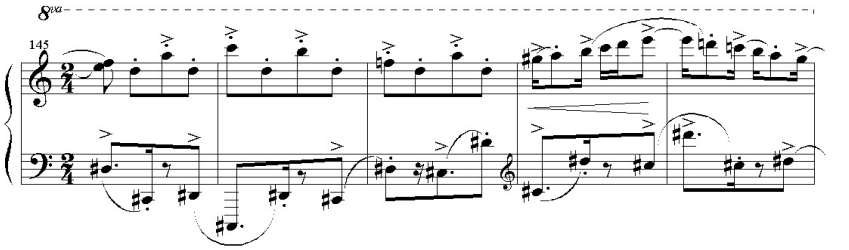
O tema a' (compassos 124-136) é assimétrico e é formado por duas frases: a primeira, compassos 124-131; a segunda, compassos 132-136. A exemplo do tema a (seção A), a mão direita desempenha o papel da melodia principal e a mão esquerda do acompanhamento em *ostinato*, que agora recebe um tratamento diferencial, como se vê no exemplo 08.



Ex. 8: *Caboclinhos* – 2ª. frase, tema a', seção A²: compassos 132-136.

As articulações seguem o padrão das articulações do tema a (seção A), ainda que não tenham os *sforzati* nas notas mais agudas do acompanhamento da mão esquerda.

O tema a¹' (compassos 137-149) também é assimétrico e formado por duas frases: a primeira, compassos 137-144; a segunda, compassos 15-149. Este tema é baseado no tema a¹ (seção A¹), ainda que não esteja escrito no mesmo ambiente de lá, mas em ré. A mão direita continua com a melodia principal e a mão esquerda com um *ostinato* que se desenvolve por toda a extensão do teclado. O *ostinato* tem uma característica diferente da seção A¹: Nobre acrescenta pontos de aumento em algumas das colcheias (Ex. 9).

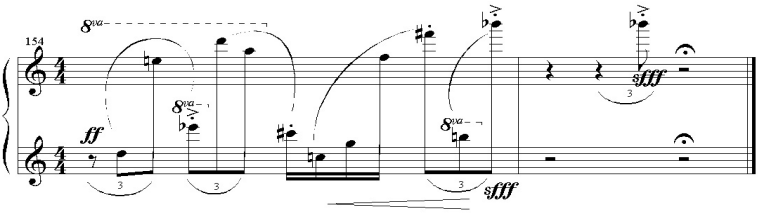


Ex. 9: (*Caboclinhos* – 2ª. frase, tema a1'', seção A2: compassos 145-149)

As articulações permanecem as mesmas da seção A1 e a indicação de dinâmica para toda a seção A2 é de *fortíssimo*, ao contrário do *forte* da seção A e do *mezzo forte* da seção A1.

Como se observa no exemplo 10, a *codeta*, de características dodecafônicas, faz alusão a uma última participação do pífano que improvisa sua melodia e a última nota, o si bemol, faz referência ao apito do Mestre que, inesperadamente, indica o término das músicas e da apresentação dos caboclinhos.

Na *codeta* também há a única indicação para uma mudança de compasso em toda a peça: de 2/4 passa a 4/4.



Ex. 10: *Caboclinhos – codeta*: compassos 154-155.

Aqui o emprego das articulações é bastante variado, associado às tercinas. A dinâmica segue em *forte*, com um crescendo até o último compasso da peça.

Maracatu folclórico

Assim como os caboclinhos, o maracatu também é uma dança dramática, apresentando um forte componente de representação.

Guerra Peixe (1955, p. 26-27) define o termo maracatu como uma "palavra 'africana' entendida na acepção de 'batuque'. E 'maracatucá' exprime a ação de praticar o 'maracatu', tal como 'batucar' enuncia o ato de fazer 'batuque'". Mas, a palavra maracatu é sinônimo de cortejo, de nação, segundo o entendimento popular e na definição de Hermilo Borba Filho (1951, p. 8):

> O Maracatu é uma representação dramática das cortes africanas, agora na nova terra e com o passar dos anos conservando a tradição num simulacro de grandeza, recebendo influência do catolicismo, num sincretismo muito comum nas relações religiosas do negro do Brasil.

Se o início da história do maracatu está perdido nos anos, autores modernos concordam que o maracatu representa um cortejo real com base nas tradicionais festas religiosas de coroação dos reis negros. Com isso, o maracatu tem em sua estrutura um aspecto religioso um aspecto profano. Religioso, pois ainda conserva a tradição de dançar nas portas das igrejas, evocando o antigo ato da coroação do Rei do Congo, tradição que se liga às irmandades de Nossa Senhora do Rosário e o culto a São Benedito. Profano, pois se transformou em entretenimento popular, uma mistura de música tradicional e teatro, que passou a ser praticado somente na época do carnaval.

A orquestra de maracatu[1] é formada unicamente por instrumentos de percussão, o que lhe empresta uma grandiosidade sonora e textura polirrítmica. Os instrumentos são um gonguê, um tarol, de duas a cinco caixas e zabumbas. As dimensões do gonguê são maiores que de costume, para que se possa produzir sons mais fortes e assim sobressair-se aos toques das zabumbas. As zabumbas, por sua vez, são a alma do Maracatu. Em maior número, estão divididas em marcante (som grave), meião (som médio) e repique (som agudo), e todas são percutidas com duas baquetas, a maçaneta e a resposta.[2]

[1] Aqui entendido o maracatu nação, ou maracatu de baque virado; ver adiante.

[2] A maçaneta é feita de material pesado e produz o "forte"; a resposta é feita com material mais leve e produz o "suave".

A música é bastante ritmada e de forte caráter religioso. O chamado toque ou baque é o que vai diferenciar o estilo de maracatu.[3] Nos maracatus tradicionais, somente dois toques são executados: o toque virado (baque virado) e o toque de Luanda. No primeiro toque pode haver variações rítmicas, mas no segundo, por ser um toque sagrado, não são permitidas variações, pois a simplicidade do toque deve ser respeitada. Neste estilo, o maracatu recebe as designações de maracatu nação, maracatu de baque virado ou maracatu tradicional.

O início de todo baque virado é solene e executado em andamento moderado, somente depois é que se torna mais animado e acelerado. Isso acontece porque os músicos têm a necessidade de manter o mais possível a segurança nas execuções sucessivas das síncopes, o que os obriga a mudar o andamento original da peça para ir ajustando-a à marcação da polirritmia.

Giffoni (1964, p. 186) observa que "as toadas do Maracatu não são improvisadas, mas tradicionais. Têm ritmo próprio e os seus temas dizem respeito à dança ou assuntos a ela ligados. Sucedem-se dentro de certa ordem, estabelecida pela tradição". Estas canções são chamadas toadas e são compostas a uma voz. Às vezes ocorre um diálogo entre solista e coro, outras vezes, o canto é totalmente entoado pelo coro. Além do tirador de loas (solista) e as baianas (coro), ninguém mais canta no cortejo de maracatu.

Hoje em dia as nações de maracatu, ainda que tentem preservar o mais possível a tradição dos séculos passados, apresentam características distintas dos maracatus do passado, pela modernização e pelas modificações impostas pela própria sociedade. Um exemplo disso foi o surgimento, no início do século XX, de uma nova versão de maracatu: o maracatu rural, tambám conhecido como maracatu de baque solto ou maracatu de orquestra. Apesar desta transformação, o maracatu nação, mesmo entrando em pequena decadência, não deixou de existir, mesmo porque o governo pernambucano se empenha para resgatar toda a história e beleza destas nações de maracatu tradicionais.

O maracatu rural tem uma orquestra diferente, com gonguê, ganzá, tarol, cuíca, surdo, zabumba, além de instrumentos de sopro, como saxofones, trompetes e trombones.

A música, vocal ou instrumental, é sempre designada toada, e a parte vocal é cantada por um coro feminino que faz um diálogo com a orquestra. A sua vez, os instrumentos de sopro executam as melodias em uníssono e às vezes o trombone executa uma passagem melódica como contracanto.

[3] O toque pode designar: 1) o ritmo específico executado por cada instrumento; 2) a polirritmia que é o resultado da execução em conjunto; 3) a festa de Maracatu propriamente dita.

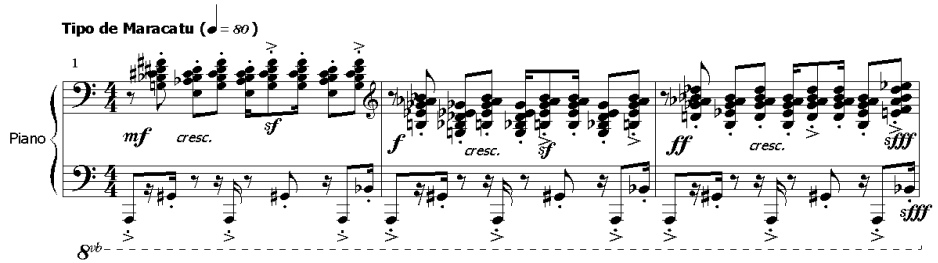
Com relação aos instrumentos de percussão, todos eles, inclusive o gonguê, podem fazer variações rítmicas sem preocupar-se com a polirritmia, já que as síncopes deste estilo de maracatu não são tão complexas quanto às do maracatu nação. Outro aspecto que contribui para a livre variação rítmica dos instrumentos é o emprego de somente uma zabumba, por isso, maracatu de baque solto.

A música é bastante animada, geralmente em andamento em semínimas a 112 batimentos por minuto, o que obriga as dançarinas a dançarem de uma maneira rápida, com movimentos e coreografias pouco delineadas, como se fosse uma mescla entre a marcha e o samba.

Maracatu de Marlos Nobre:

Maracatu é a terceira peça do 4º Ciclo Nordestino para piano op. 43 de Marlos Nobre e que também passou por uma revisão final que foi concluída em 27 de julho de 2006. A composição original está escrita em compasso quaternário simples, com o andamento estipulado em *Tipo de Maracatu*, com semínimas a 80 batimentos por minuto e formada por 91 compassos.

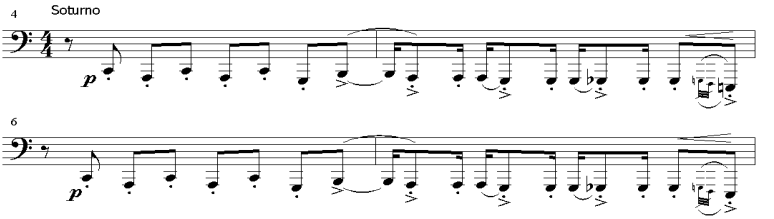
Esta é uma peça bastante rítmica, com alternância entre os compassos quaternário e binário simples em alguns momentos e que explora toda a extensão do piano, mas, de uma maneira especial, a região grave do instrumento. É interessante perceber a intenção do compositor em aproximar o ritmo, os registros e os intervalos melódicos de sua peça com os ritmos, registros e intervalos dos instrumentos mais característicos do Maracatu folclórico, o gonguê e a zabumba.



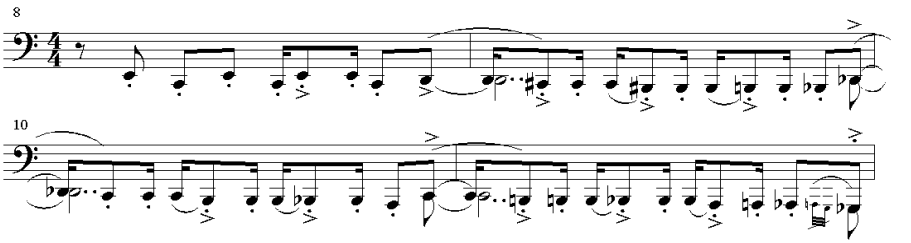
Ex. 11: *Maracatu* – Introdução: compassos 1-3.

A estrutura formal do maracatu é: A-B-A¹-B¹, com uma introdução e uma *coda*. O exemplo 11 mostra a introdução e a idéia de Marlos Nobre em fazer alusão ao gonguê (mão direita) e às zabumbas (mão esquerda). Interessante observar as articulações, com acentos sincopados e também a dinâmica em um crescendo gradativo.

A seção A (compassos 4-27) é formada por duas frases que são desenvolvidas na região grave do piano, tocadas pela mão direita. Estas duas frases são melodicamente simples, formadas por intervalos de terças e segundas, em movimento descendente. A primeira frase (Ex. 12a), mais simples, é formada por dois compassos que se repetem em seguida. Já a segunda frase (Ex. 12b), ainda que com as mesmas características da primeira frase, é mais ampla com uma pequena idéia polifônica na linha melódica.



Ex. 12a: *Maracatu* – 1ª. frase, seção A: compassos 4-7.

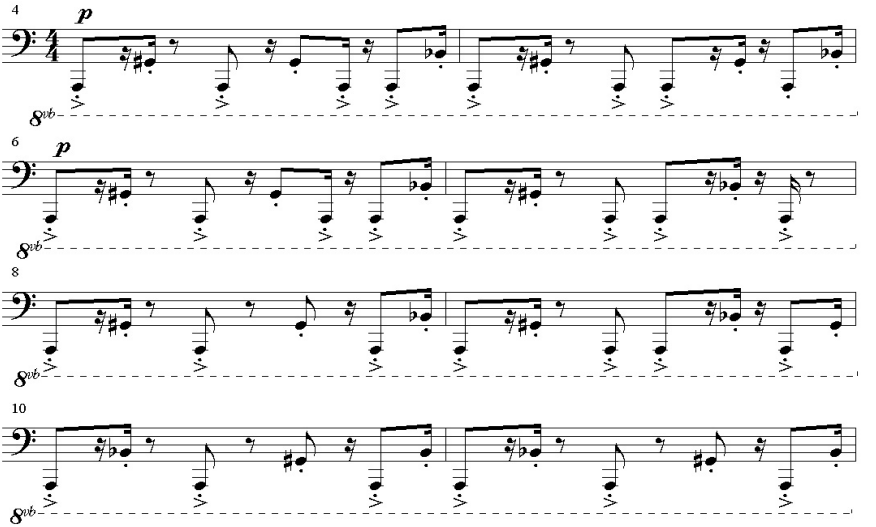


Ex. 12b: *Maracatu* – 2ª. frase, seção A: compassos 8-11.

Na seção A, estas duas frases se repetem por mais duas vezes, entretanto, começando em notas e com dinâmicas diferentes.

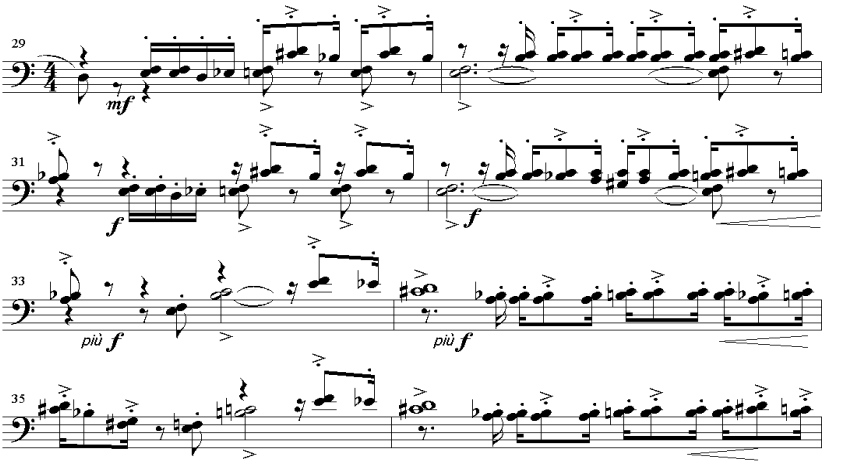
Com relação ao acompanhamento da mão esquerda, é interessante notar que Nobre utiliza somente três notas: lá, sol♯ e si♭. Entretanto, estão dispostas em um ritmo bastante sincopado, fazendo alusão ao ritmo tocado pelas zabumbas do maracatu folclórico. O exemplo 13 mostra esse acompanhamento durante as duas primeiras frases da seção A e

que é totalmente repetido quando começa a segunda e terceira vez em que essas frases aparecem, já comentado anteriormente.



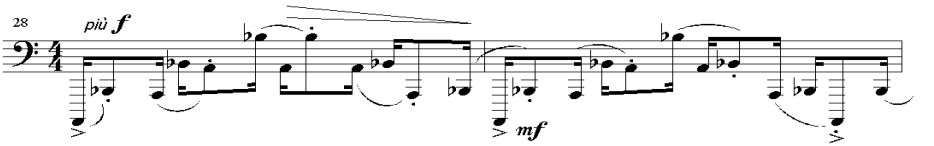
Ex. 13: *Maracatu* – acompanhamento, seção A: compassos 4-11.

A seção B (compassos 28-44) é formada por uma frase escrita em clave de fá e que depois é repetida em clave de sol com algumas modificações rítmicas. Esta frase, composta por oito compassos, é bastante ritmada e dissonante, sobretudo pelos intervalos de segunda maiores e menores que Nobre utiliza. Nesta frase (Ex. 14) é nítida a característica polifônica na linha realizada pela mão direita, que pode evocar o diálogo do meião e dos repiques ou mesmo dessas zabumbas com o gonguê.



Ex. 14: *Maracatu* – frase 1, seção B: compassos 29-36.

Um acompanhamento em *ostinato* de dois compassos e duas notas (lá e si♭) é realizado pela mão esquerda e recorda o marcante de uma orquestra de maracatu. No exemplo 15 é possível observar o *ostinato* realizado na frase principal quando aparece pela primeira vez.

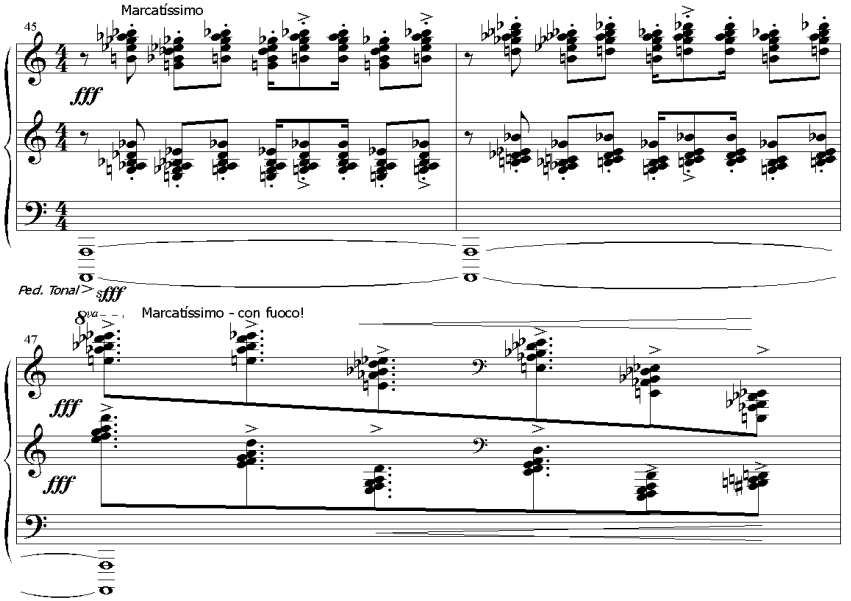


Ex. 15: *Maracatu – ostinato*, seção B: compassos 28-29.

Quando a frase principal é repetida (compassos 37-44), a linha da mão direita é escrita duas oitavas acima, com pequenas variações rítmicas, e a linha da mão esquerda continua fazendo um *ostinato*, com o mesmo desenho, mas com ampliação de uma oitava. As articulações permanecem as mesmas, com *legato* de duas ou três notas somente na linha do acompanhamento, e a dinâmica realiza um crescendo até *fortíssimo* e *più fortíssimo*.

Como ligação entre as seções B e A¹, existem três compassos que são compostos

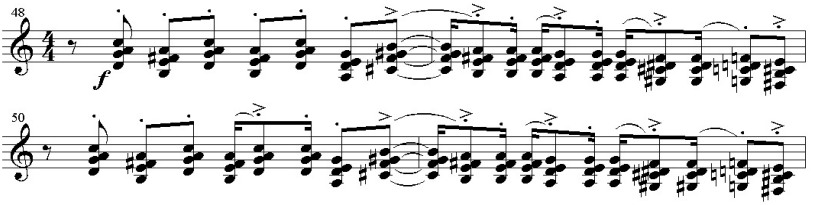
com elementos da introdução. Pode-se dizer que é uma nova introdução à seção A¹. No exemplo 16 é possível perceber como esta nova introdução é mais sonora e mais agressiva que a primeira, levando a peça a um efeito espacial de grande agitação, como se toda uma orquestra de Maracatu se aproximasse do público, ou estivesse passando pelas ruas, diante uma residência.



Ex. 16: *Maracatu* – nova introdução: compassos 45-47.

Aqui se percebe toda a sonoridade em *forte*, crescendo, com emprego de articulações como *staccati*, acentos e a combinação dos dois. Neste momento, Marlos Nobre faz a primeira indicação de pedal em sua peça, um pedal tonal que sustenta a oitava grave (lá) durante três compassos.

Na seção A¹ (compassos 48-71), a idéia de duas frases que se repetem é retomada da seção A. Com isso, são duas frases que se desenvolvem e se repetem por duas vezes, fazendo o mesmo caminho até a região mais aguda do piano, como na seção A. Entretanto, a melodia tocada pela mão direita na seção A¹ é trabalhada em acordes, em harmonia quartal, mesmo conservando os intervalos já trabalhados na seção A nas notas mais agudas destes acordes (a melodia principal). O exemplo 17 mostra a primeira frase da seção A¹.



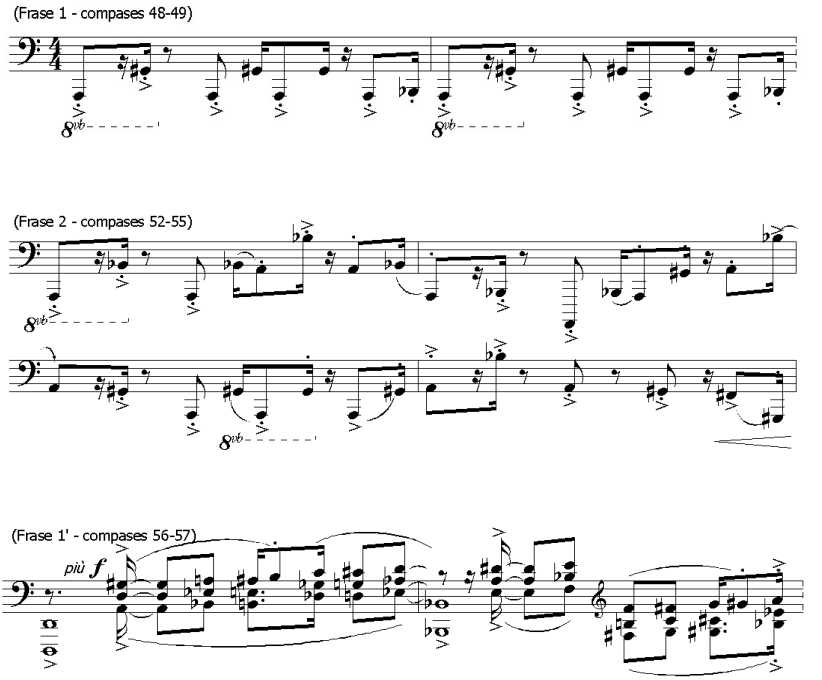
Ex. 17: *Maracatu* – frase 1, seção A[1]: compassos 48-51.

A seção A[1] é, portanto, mais densa com relação à textura e sonoridade que a seção A, ainda que esteja escrita em clave de sol, caminhando, cada frase, para os registros mais agudos do piano.

Esta seção começa com uma indicação de dinâmica em *forte*, que cresce no compasso 56 para um *più forte* até um *fortissimo* no compasso 64, com a indicação de *grandioso* no início do compasso. As articulações são mantidas com *staccati*, acentos, *staccati* e acentos combinados, e *legato* de duas ou mais notas, que se desenvolvem, no acompanhamento.

Interessante notar que a linha do acompanhamento tocada pela mão esquerda tem um desenvolvimento diferente. Começa como na seção A, ainda que englobando uma oitava a mais, mas em seguida, muda para a idéia do acompanhamento da seção B (Ex. 15), mesclando as duas idéias, até chegar ao compasso 56 onde oitavas que se mantêm se misturam a acordes, a exemplo da nova introdução (Ex. 16). Neste momento é possível perceber o emprego da harmonia quartal também na linha tocada pela mão esquerda.

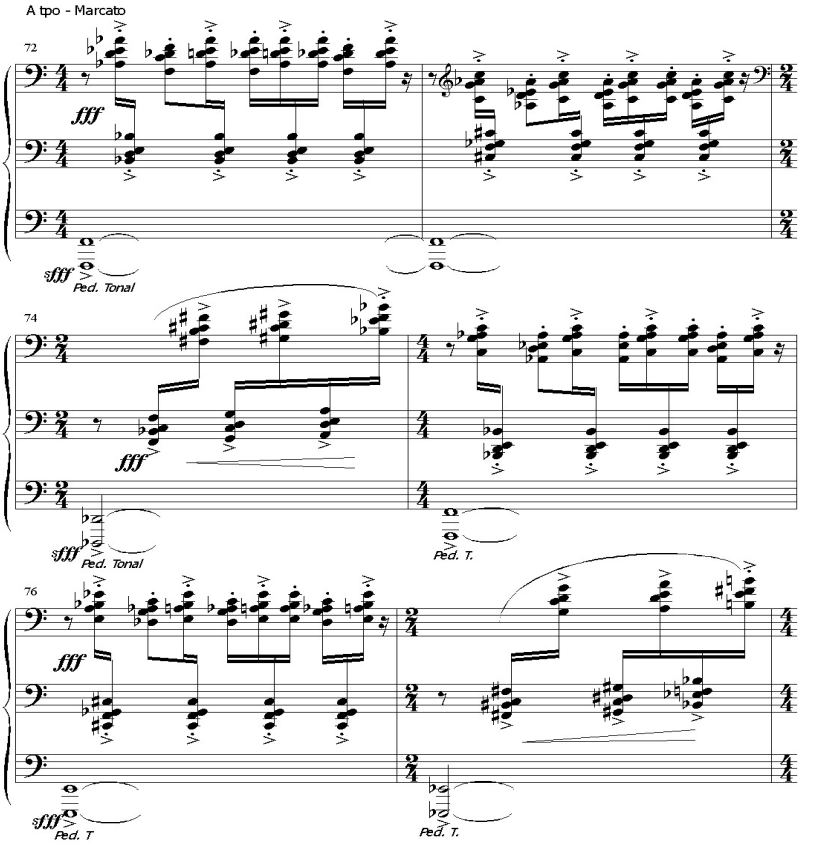
O exemplo 18 mostra o desenvolvimento do acompanhamento, destacando que a partir do compasso 56 (frase 1'), a mão esquerda faz um desenho em acordes cromáticos ascendentes, portanto, o caminho contrário ao que faz a mão direita na frase 1', que é um desenho cromático descendente (Ex. 17).



Ex. 18: *Maracatu* – acompanhamento, seção A¹: comp. 48-49, 52-55, 56-57.

Os compassos 72 a 77 são uma ligação entre as seções A¹ e B¹. Neste momento, a idéia principal da introdução é novamente retomada, mas um pouco modificada, também recebendo modificações na fórmula de compasso, de quaternário simples para binário simples.

Esta ligação é bastante sonora, com a utilização de *fortississimo*, acentos e *staccati* e, uma vez mais, indicações para o emprego do pedal tonal, como se observa no exemplo 19.



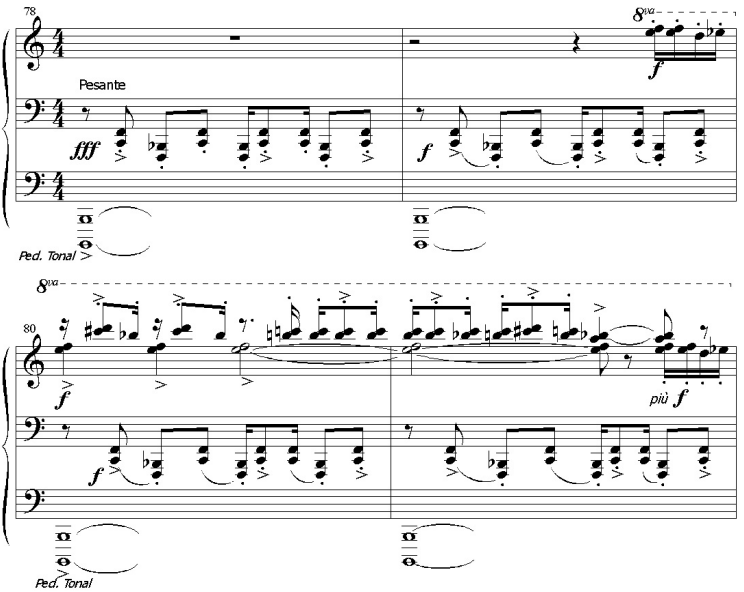
Ex. 19: *Maracatu* – ligação: compassos 72-77.

A seção B¹ (compassos 78-87) começa com uma indicação *pesante* e desenvolve a segunda frase da seção B, mas oitava acima e começando no quarto tempo do compasso, o que provoca um deslocamento nos acentos métricos e se faz necessário uma mudança para o compasso binário simples no compasso 87 desta seção. O acompanhamento realizado pela mão esquerda mescla idéias das oitavas sustentadas e também o ritmo típico do maracatu apresentado na introdução da peça, mas com intervalos de quarta justa, realizando um *ostinato* por toda a seção B¹. A indicação para se usar o pedal tonal também aparece nesta seção.

A indicação de dinâmica para a seção B¹ é *forte* que cresce até um *fortissimo* no

final do compasso 83. As articulações mantêm os moldes das seções anteriores, com muitos acentos, *staccati*, acentos combinados com *staccati* e alguns *legati* de duas notas, principalmente no acompanhamento.

O exemplo 20 mostra alguns destes detalhes comentados.

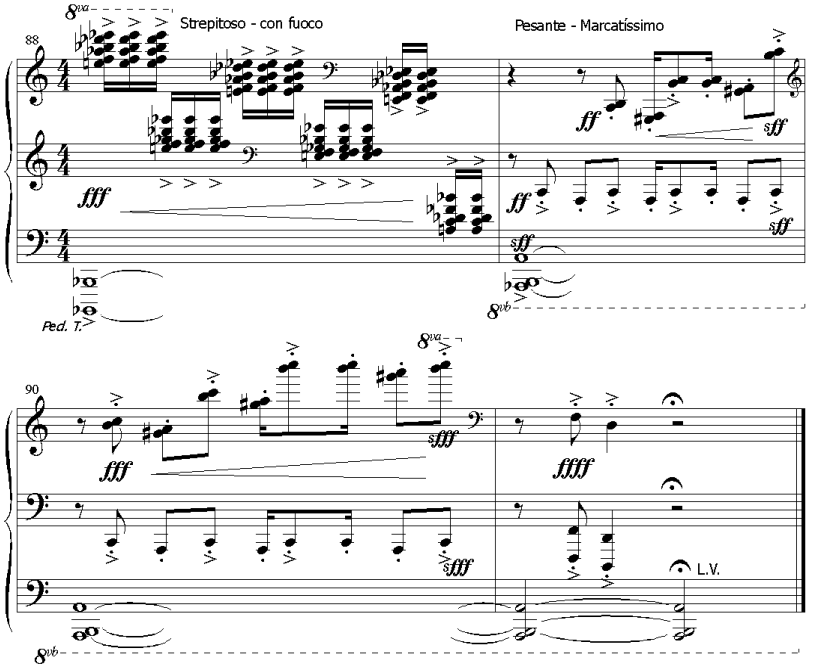


Ex. 20: *Maracatu* – trecho frase 1, seção B¹: compassos 78-81.

Por fim, a *coda* (compassos 88-91), bastante sonora, dissonante e ritmada. Marlos Nobre emprega duas indicações de caráter distintos: *strepitoso – con fuoco* e *pesante – marcatissimo* para ajudar na preparação do ambiente de finalização da peça.

Na *coda*, Nobre também engloba toda a extensão do piano, como é possível observar no exemplo 21, explorando toda a sonoridade do instrumento em todas suas possibilidades: de registro, timbre, sons e efeitos com os pedais.

Interessante observar a harmonia quartal utilizada uma vez mais (compasso 88), assim como o ritmo típico do maracatu (compassos 89-90). Aqui, o compositor conserva as articulações já empregadas anteriormente e exige do piano o máximo que ele possa dar com relação a sua sonoridade quando escreve dinâmica como os três e quatro efes, isto é, extremamente *forte*.



Ex. 21: *Maracatu – coda*: compassos 88-91.

Através do estudo comparativo dos aspectos musicais das danças dramáticas caboclinhos e maracatu em seu contexto original com as peças *Caboclinhos* e *Maracatu* compostas por Marlos Nobre, é possível identificar como o compositor procurou exprimir uma ambiência folclórica mesmo utilizando materiais e técnicas contemporâneas.

Com uma linguagem composicional contemporânea, Nobre utiliza os recursos musicais disponíveis de uma maneira especial: cada articulação, cada dinâmica, cada indicação de caráter ou andamento é pensada para favorecer ao intérprete subsídios válidos para uma interpretação mais próxima possível da realidade da música tradicional nordestina. Isso significa que um acento ou *staccato*, um crescendo ou diminuindo, um *sostenuto* ou *marcato*, não deve ser tratado de uma maneira tradicional, mas sim, com base nos sons e imagens característicos que cada uma dessas danças folclóricas suscitam na mente e sentimentos do intérprete.

Referências

ALMEIDA, Renato. *Tablado folclórico*. São Paulo: Ricordi, 1961.

ANDRADE, Mário de. *Danças dramáticas do Brasil*, vol. 2. São Paulo: Martins, 1959.

BARANCOSKI, Ingrid. *The interaction of Brazilian national identity and contemporary musical language: the stylistic development in selected piano works by Marlos Nobre*. Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Services, 1997.

BORBA FILHO, Hermilo. *Danças pernambucanas – é de Tororó: Maracatu*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1951.

GIFFONI, Maria Amália Corrêa. *Danças folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas*. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

GUERRA-PEIXE, César. *Maracatus do Recife*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1955.

MARCO, Tomás. *Marlos Nobre: el sonido del realismo mágico*. Madrid: Fundación Autor, 2006.

NOBRE, Marlos. Correio eletrônico para a autora, 27 de janeiro de 2007.

RIBEIRO, José. *Brasil no folclore*. 2 ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1972.

Maristella Pinheiro Cavini graduou-se em instrumento/piano pela Universidade do Sagrado Coração (USC, Bauru, SP) em 1998 e está finalizando seu doutorado em Ciências sobre Arte – especialidade História, Teoria e Crítica da Música, no Instituto Superior de Arte de Havana, Cuba. Participou de vários recitais e concertos como solista e pianista acompanhante, além de cursos e encontros internacionais de interpretação pianística. Atualmente leciona disciplinas de teoria, análise, pedagogia e interpretação musical nos cursos de música da Universidade do Sagrado Coração.

Let vibrate:
Um breve panorama sobre o vibrafone na música do século XX

Fernando Chaib (Universidade do Aveiro, Portugal)

Resumo: Este artigo traça um panorama elucidativo sobre a origem e o desenvolvimento do vibrafone e de seu repertório na música erudita durante o século XX. Ao citar expoentes da música desse século, como precursores do repertório destinado ao vibrafone, procuraremos explicitar a importância deste instrumento no desenvolvimento de novas linhas de composição e pensamento estético. Este trabalho espera contribuir para o enriquecimento das escassas informações existentes em língua portuguesa sobre o vibrafone.
Palavras-chave: vibrafone; música do século XX; organologia.

Abstract: This article surveys the origins and development of the vibraphone and its repertory in twentieth century concert music. After tracing briefly the history of the instrument itself, I will consider how the works of some composers were not only crucial in broadening the vibraphone's repertoire, but were also helpful in fostering new aesthetic thoughts in musical composition. The present article also aims at expanding the scarce bibliography on the vibraphone in Portuguese language.
Keywords: vibraphone; twentieth century music; organology.

CHAIB, Fernando. Let vibrate: Um breve panorama sobre o vibrafone na música do século XX. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 50-64, jun. 2008.

Dentre os instrumentos musicais emergentes da primeira metade do século XX, o vibrafone recebeu especial atenção de compositores e percussionistas ao protagonizar estudos ligados ao desenvolvimento de meios originais de extração do som e na produção de diversos e inéditos tipos de *colorido sonoro*.[1] Todas as investigações e, por conseqüência, as obras compostas para este instrumento de percussão contribuíram para que ele recebesse o *status* de solista, indispensável nos conjuntos de música contemporânea e nos programas dedicados à música do século XX nas orquestras sinfônicas. Desta forma, o vibrafone foi "construindo" o seu espaço no cenário musical erudito, firmando-se como um dos personagens principais dentre os instrumentos de percussão, como afirma Zampronha (2007):

> O vibrafone é realmente um dos instrumentos de percussão de maior destaque na música do século XX. Há um repertório importante que inclui o instrumento, um repertório sofisticado, de grande qualidade e virtuosismo. […] Finalmente, acrescentaria que o destaque que tem o vibrafone se completa realmente quando se considera o repertório que há para o instrumento e a qualidade das interpretações. É a união entre um instrumento com as qualidades mencionadas e um ótimo repertório tocado por grandes intérpretes que efetivamente coloca o instrumento inegavelmente em uma posição de grande visibilidade. E, sem dúvida, é isto o que ocorre com o vibrafone no século XX.

Este artigo buscará explanar algumas questões pertinentes para uma compreensão melhor a respeito do papel desempenhado pelo vibrafone na música do século XX. Discorreremos sobre sua origem, exporemos alguns conceitos existentes sobre o instrumento elaborando um texto que condiga de maneira fiel à sua concepção teórica. Introduziremos um breve panorama sobre o desenvolvimento de seu repertório enquadrado na música contemporânea de caráter erudito, o que certamente motivará uma reflexão sobre exploração sonora e tímbrica no instrumento e a continuidade das pesquisas realizadas sobre o mesmo.

1 Alguns compositores como Jorge Antunes, José Manuel López López e Karlheinz Stockhausen utilizam-se com freqüência desta expressão quando se referem a variações sonoras de certo timbre bem como sonoridades específicas *deste* ou *daquele* instrumento (ou de um conjunto qualquer de instrumentos).

Origem do Vibrafone

A origem do vibrafone se dá nos Estados Unidos no início do século XX. Ainda na primeira década desse século a companhia *Leedy Manufacturing Company*[2] desenvolveu um instrumento chamado *Steel Marimbaphone*[3] com uma extensão de três oitavas (Fá2 a Fá5). Suas lâminas, feitas de aço, eram côncavas com um desenho curvo nas extremidades, possuindo tubos ressonadores instalados por baixo das mesmas. As notas naturais eram dispostas horizontalmente (paralelas ao chão) enquanto que as notas acidentais dispunham-se na posição vertical (perpendicular ao chão). Em 1916, Herman Winterhoff[4] concebeu a idéia de aplicar o conceito da "*vox humana*" baseando-se neste instrumento, iniciando então suas primeiras experimentações com o intuito de criar um efeito de *vibrato*. Com um motor acoplado ao instrumento rente ao chão e com placas pulsantes (*pulsators*) que faziam um movimento para frente e para trás inseridas no topo dos tubos de ressonância, conseguiu-se extrair um efeito inicial de *vibrato*. Este instrumento acabou por receber o nome de *vibrafone*. É verdade que este primeiro modelo iria revolucionar o mecanismo de discos de metal inseridos nos tubos com o intuito de extrair o efeito de *vibrato*, mas foi logo abandonado por não se apresentar funcional e causar muitos ruídos. A extração do som com o *vibrato* desejado ocorre no ano de 1921 através de um mecanismo de placas circulares inseridas nos tubos de ressonância do instrumento, movidas por força motriz ligada à eletricidade (*AC – DC*), permitindo a realização de um movimento contínuo. A partir desse novo recurso implementado no instrumento a companhia *Leedy Manufacturing Company,* em 1921,[5] nomeadamente representada por George Way[6] designa-o com o nome de *Vibraphone* (aqui, o instrumento já possuía todas as lâminas na posição horizontal). No entanto, este instrumento ainda não possuía um mecanismo que fosse capaz de abafar o som extraído das lâminas, o que caracterizava uma ressonância excessiva. Ou seja, tudo o que se tocava no vibrafone ressoava até o som dissipar-se naturalmente (salvo com a intervenção das próprias baquetas ou das mãos sobre as teclas). Este problema foi solucionado em 1927, quando o percussionista e construtor de instrumentos William "Billy" Gladstone desenvolveu o mecanismo de abafamento das lâminas através de um pedal

2 Empresa com sede em Indianápolis, EUA. Existem na literatura internacional especializada dois nomes atribuídos à mesma empresa na época em questão. O *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2001), por exemplo, cita essa empresa como sendo a *Leedy Drum Company*, enquanto que a referência feita pelo *PAS Museum* (2006) ou pelo *National Music Museum* (2006) é de *Leedy Manufacturing Company.*

3 Em língua portuguesa: "Marimba de Aço".

4 À época vice-presidente da *Leedy Manufacturing Company*.

5 Esta data pode variar entre *1922* e *1921*. Segundo Harold Howland, a data mais precisa seria *1921*. (HOWLAND, 1977).

6 À época, Promotor de Vendas da empresa.

ligado a uma barra feita de um tipo de material abafador que percorria toda a extensão do vibrafone, encostando-se às pontas das lâminas conforme o pedal era acionado. Em Abril de 1927 a companhia *J. C. Deagan,* que também desenvolvia pesquisa no mercado sobre instrumentos de percussão feitos de metal (a exemplo do seu modelo de *Steel Marimbaphone*, *Organo Vibrato Harp* e *Deagan Tower Chimes System*), apresenta um tipo de vibrafone com modificações pertinentes ao modelo *Leddy*:

> Aparência escurecida, timbre misterioso [causado pela substituição das lâminas de aço para lâminas de alumínio], entonação harmônica refinada e, talvez a mais significativa mudança, um mecanismo de abafamento por pedal fixo dando o máximo controle para a expressão dos fraseados, ultrapassando as possibilidades do *Vibraphone Leddy* (HOWLAND, 1977, p. 84).

A companhia *J. C. Deagan* atribui-lhe o nome de *Vibra-Harp* (cuja patente viria apenas em 1930). A partir de então, todos os instrumentos de teclas fabricados com alumínio, sistema de placas circulares e pedal abafador, viriam a ser cópias deste modelo. De fato, todos os instrumentos desta natureza, fabricados a partir de 1927, deixaram de se basear no modelo de vibrafone *Leddy*. Como conseqüência da concorrência de mercado, a *Leddy Manufacturing Company* acabaria por abandonar o seu modelo original, incorporando as modificações da companhia *J. C. Deagan* sem abdicar, contudo, do nome atribuído ao instrumento em 1916 (*Vibraphone*) patenteando-o definitivamente no dia primeiro de Novembro de 1927. O *Vibra-Harp* pode ser considerado o primeiro modelo de vibrafone (no seu aspecto físico) como o conhecemos hoje. A partir de 1932 nota-se, pela literatura da época, uma simplificação deste nome para *Vibraharp* (patente nunca oficializada pelo *U. S. Patent Office*). Chegamos por tanto à curiosa conclusão de que, baseando-se no instrumento qual o conhecemos hoje, o seu nome correto seria *Vibra-Harp* (ou *Vibraharp*) e não *Vibraphone*. A questão é que o nome que se tornou popular para fazer referência a este instrumento foi o de *Vibraphone*. Hoje em dia o termo *Vibra-Harp* ou *Vibraharp* já está praticamente esquecido sendo utilizado apenas por alguns músicos e entendidos no assunto, pertencentes às gerações mais velhas, ou encontrado em artigos e partituras antigos.

Definição de *Vibrafone*

Uma descrição consagrada desse instrumento na literatura internacional especializada encontra-se no *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, que, apesar de longa, traduzo e transcrevo para efeitos de comparação:

> Metalofone da família dos instrumentos de percussão de lâminas. Foi desenvolvido nos Estados Unidos, chamado por vezes de Vibraharp (é classificado com um idiofone, conjunto dos instrumentos de percussão de lâminas). As notas são produzidas pela vibração das lâminas de metal amplificadas por um tipo especial de ressonador ou eletronicamente, produzindo um som pulsante. As lâminas, arranjadas como um teclado, são suspensas por cordas em seus pontos nodais. Estão dispostas no mesmo nível (em contraste com as "notas pretas" do xilofone), facilitando a manipulação de três ou mais baquetas. As baquetas utilizadas normalmente são de borracha, por vezes revestida com lã podendo, em alguns casos, essas texturas influenciar na *coloração* do som. O som produzido pelas lâminas é de longa duração; o instrumento é equipado com um artifício de sustentação sonora controlado pelo pé, funcionando similarmente como o pedal de sustentação sonora do piano (a pressão sobre o pedal alivia o abafador de feltro; em modelos mais antigos as notas ressoavam sem intervenção, sendo abafadas pela pressão realizada pelo pedal). A extensão usual do vibrafone de concerto compreende 3 oitavas (F – F´´); instrumentos de 4 oitavas (C – C´´´´) começaram a estar disponíveis a partir do último quarto do século XX, e passaram a ser comuns principalmente no continente europeu. […] A característica particular do vibrafone é o seu *vibrato* único. O efeito de ressonância dos tubos é obtido pelo repetido abrir e fechar da parte de cima dos mesmos por um mecanismo giratório de ventoinhas (discos planos de metal). Estes discos estão acoplados a um eixo que gira por força motriz. A repetida 'interrupção' do som causada faz emergir uma série de pulsações, que têm a sua velocidade condicionada ao giro do eixo (BLADES; HOLLAND, 2001, p. 521-523).

Já na literatura especializada em língua portuguesa, encontramos a seguinte definição de vibrafone no *Dicionário de Percussão*, obra de referência na área:

> Nome do instrumento criado nos Estados Unidos em 1921. É composto por uma série de 'lâminas' de metal afinadas, colocadas numa estrutura alta que permita ao "instrumentista" tocar em pé, dispostas como um teclado de piano. A extensão padronizada pela indústria é de três oitavas entre 'F3' e 'F6'. Possui mecanismo para abafar a vibração das 'lâminas' por meio de uma barra coberta com feltro que se encosta a extremidade de todas as teclas ao mesmo tempo, acionadas por um pedal. Tem tubos 'ressonadores', em cuja extremidade superior passa um eixo de metal com placas circulares na entrada de cada tubo. Esse eixo é girado por meio de polias movimentadas por um pequeno motor elétrico colocado debaixo do teclado. O giro do eixo faz que as placas também girem na entrada dos tubos, deixando-os alternadamente fechados e abertos conforme a velocidade dadas pelo motor às polias. Quando a tecla é percutida, estando o abafador desencostado do teclado e o mecanismo do eixo funcionando, o efeito conseguido é de uma nota com *vibrato*, resultado do rápido abrir e fechar dos tubos. (FRUNGILLO, 2002, p. 382).

Ao analisar estes dois textos permitimo-nos acrescentar maiores informações a respeito deste instrumento, contribuindo para uma definição teórica mais detalhada. Quando os autores se referem ao material utilizado para a fabricação das lâminas, seguimos não sabendo exatamente do que elas são feitas já que, observando a Tabela Periódica de Elementos Químicos, percebemos que existem mais de vinte tipos de metais (sem considerarmos os de transição, onde o número passaria para mais de sessenta). Sabemos que originalmente o vibrafone possuía lâminas de aço (também um tipo de metal) mas que, em pouco tempo, este material foi substituído por alumínio. A informação mais atual indica que as lâminas são fabricadas a partir de uma liga metálica[7] onde o alumínio é a base da mistura. Nos dois textos a referência à estrutura física do vibrafone é vaga, não estando sequer especificada a altura do instrumento. As lâminas do vibrafone são dispostas da nota mais grave para a mais aguda, de modo diatônico (notas naturais) e pentatônico (notas acidentes) como um teclado de piano (sem o desnível da escala pentatônica para a diatônica), sobre um suporte em forma de trapézio, horizontal e paralelo ao chão, apoiado por quatro barras (uma em cada extremidade do "trapézio") com rodas em sua parte inferior. A altura deste suporte normalmente compreende o eixo do corpo de um indivíduo de média estatura. Hoje em dia existem vibrafones fabricados com altura regulável, permitindo que o intérprete disponha-o na altura desejada.

Ao contrário do que afirma Frungillo, pela terminologia em música utilizada no Brasil, o correto seria afirmar que a extensão das três oitavas do vibrafone compreende do Fá2 ao Fá5. Sabemos por exemplo que até a data de publicação da edição deste *Dicionário de Percussão* já existiam modelos de vibrafone fabricados pela indústria com uma extensão maior do que a afirmada pelo autor brasileiro (três oitavas e meia, do Dó2 ao Fá5 e de quatro oitavas, do Dó2 ao Dó6); Os tubos ressonadores estão dispostos, cada um, sob uma lâmina e afinados respectivamente conforme a afinação das mesmas. É importante deixar claro que o giro do eixo que trespassa a parte superior dos tubos, onde estão instaladas as placas circulares, é um movimento contínuo; A informação sobre o posicionamento do motor não menciona exatamente onde ele se encontra instalado. A posição do motor do vibrafone está padronizada pela indústria, localizando-se por baixo das lâminas mais agudas da escala diatônica (geralmente as duas últimas), na parte frontal do instrumento em sua extremidade esquerda (visto de frente pelo intérprete). O mecanismo de manipulação do motor (regulador de velocidade) quando não se encontra acoplado ao motor situa-se na mesma extremidade, mas na parte superior do suporte. Existem diferentes modelos de vibrafone onde o sistema elétrico poderá ser analógico ou digital; O

7 Segundo a fábrica brasileira de instrumentos musicais *Jog Music*, trata-se de um *Alumínio em "liga especial"*.

som com efeito de *vibrato* pode ser extraído também com o movimento lento das placas circulares, e não necessariamente apenas com o "rápido abrir e fechar dos tubos", como afirma Frungillo; O autor brasileiro não é específico em relação à designação aplicada ao material que é percutido para se extrair o som característico do vibrafone, utilizando diferentes expressões como 'lâminas' e 'tecla' para denotar a mesma coisa.

Ao aproveitar a base textual de Frungillo, acrescentando os pontos expostos no parágrafo anterior (que pensamos serem pertinentes para uma melhor compreensão do instrumento enquanto objeto), procuramos dar a nossa contribuição para chegarmos a um significado teórico mais fiel a respeito do vibrafone:

> *Instrumento da família da percussão, composto por lâminas com altura definida, desenvolvido em 1921 nos Estados Unidos. Possui uma série de lâminas retangulares feitas de alumínio em liga especial com afinação temperada. Suas medidas*[8] *compreendem entre 37cm e 16cm de comprimento, 6cm e 3cm de largura, das mais graves às mais agudas, respectivamente. Essas lâminas são suspensas lado a lado por uma corda que as trespassa em seus pontos nodais, da nota mais grave à mais aguda (proporcionalmente diminuindo de tamanho), de modo diatônico (notas naturais) e pentatônico (notas acidentes) como um teclado de piano (mas sem o desnível que há entre as teclas brancas e pretas). Estão dispostas sobre uma estrutura física composta por quatro barras que as sustentam (duas para as lâminas em modo pentatônico e duas para as lâminas em modo diatônico), formando a figura geométrica de um "trapézio" horizontal e paralelo ao chão. Esta estrutura física se apóia sobre quatro esteios (um em cada extremidade do "trapézio") com rodas em sua parte inferior. A altura da superfície do instrumento normalmente compreende o eixo do corpo humano de um indivíduo de média estatura (já existem no mercado alguns modelos fabricados com altura regulável, permitindo que o intérprete nivele-o como desejar). Possui um mecanismo abafador composto por uma barra retangular coberta com feltro que se estende da lâmina mais grave à mais aguda, encostando em suas extremidades ao mesmo tempo. Esse mecanismo, ao ser acionado por um pedal, desencosta das lâminas permitindo que as mesmas vibrem por mais tempo, prolongando o seu som. O pedal situa-se no centro do instrumento, rente ao chão, suspenso por uma fina haste de metal que o une até a barra retangular. Cada lâmina tem disposta sob si um tubo ressonador correspondente à sua afinação. Na extremidade superior de cada tubo existe uma placa de metal (alumínio ou aço) em formato circular acoplada a um eixo cilíndrico que trespassa todos os tubos de uma só vez. Esse eixo é girado por meio de polias movimentadas por força motriz (AC – DC) em movimento contínuo, cuja velocidade pode ser regulada a critério do intérprete, – a posição do motor do vibrafone é padronizada pela indústria, e localiza-se abaixo das lâminas mais agudas da escala diatônica (geralmente as duas últimas), na parte frontal do instrumento em sua extremidade esquerda (visto de frente pelo intérprete) – o giro*

8 Esta medida refere-se ao modelo padrão com extensão de três oitavas, utilizado em salas de concerto. Poderão, entretanto, sofrer pequenas alterações dependendo do fabricante e do modelo do instrumento.

do eixo faz com que as placas também girem na entrada dos tubos, deixando-os alternadamente fechados e abertos conforme a velocidade dada pelo motor às polias. Este sistema motriz pode ser realizado através da manipulação analógica ou digital, dependendo do modelo do instrumento. O som das lâminas é extraído, geralmente, pelo ataque de baquetas com "cabeças" de borracha revestidas com lã, ainda que existam outros meios de extração sonora do instrumento. Quando as lâminas são percutidas, estando o abafador desencostado das mesmas e o mecanismo do eixo cilíndrico funcionando, consegue-se extrair o efeito de vibrato. A extensão padronizada pela indústria é de três oitavas entre Fá2 e Fá5. No entanto já existem modelos no mercado, fabricados por algumas companhias, com uma extensão maior podendo atingir três oitavas e meia, do Dó2 ao Fá5 ou 4 oitavas, do Dó2 ao Dó6. Toda a estrutura física do vibrafone (barras, esteios, pedal) pode ser confeccionada com diferentes materiais (madeira, metal, plástico, carbono) dependendo do modelo do fabricante.

Desenvolvimento do repertório para o vibrafone no século XX

Durante as primeiras décadas do século XX o vibrafone é bastante utilizado na música popular norte-americana, mais especificamente no *jazz*. Lionel Hampton (1913-2002) e Adrian Rollini (1904-1954), vibrafonistas norte-americanos, cumprem o papel de pioneiros na inclusão do instrumento em conjuntos desse estilo musical (desde pequenos grupos até as chamadas *Big Bands*). Posteriormente nomes como Milt Jackson (1923-1999), Victor Feldman, (1934-1987), David Friedman (1945), Dave Samuels (1948) e principalmente Gary Burton (1943) vão, definitivamente, fazer com que este instrumento se torne um personagem importante no jazz instrumental norte-americano, popularizando-o e ajudando a inseri-lo em outros estilos musicais de cunho popular e erudito em diversos países do continente americano, europeu e asiático.

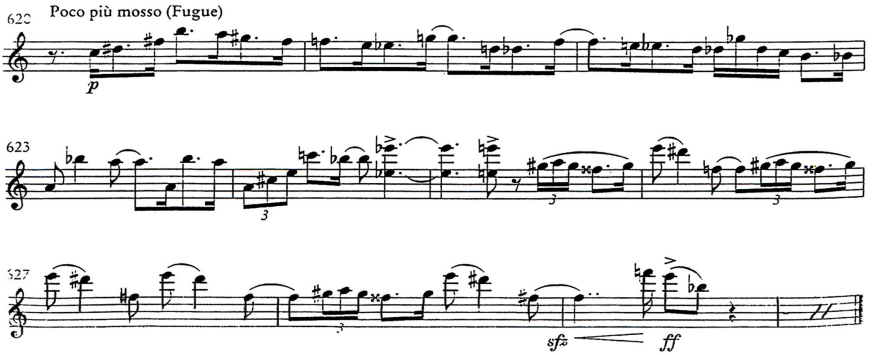
A constante busca no vibrafone por uma maior versatilidade técnica e musical explorada por instrumentistas, aliada à grande possibilidade de exploração tímbrica, chamou a atenção de diversos compositores da música erudita ainda na primeira metade do século XX. Estes compositores passaram então a produzir obras onde este instrumento passaria a ter um espaço significativo num universo musical em que ainda era um objeto totalmente desconhecido. Todas estas ações fizeram do vibrafone, no decorrer do século precedente até o início deste século, alvo de muita pesquisa e produção por parte de compositores, intérpretes e construtores de instrumento. Esse trabalho, muitas vezes em conjunto, possibilitou (e ainda possibilita) desenvolver e apresentar soluções para questões técnicas e sonoras do instrumento. Essas iniciativas, além de contribuir para o acabamento final da sua concepção física como o conhecemos hoje, deram origem a composições dos mais variados estilos. A ópera *The Tigers* do compositor inglês Havergal Brian, orquestrada entre 1918 e 1930 é, possivelmente, a primeira obra erudita em que o vibrafone possui uma parte

significante dedicada a ele (onde o compositor exige a presença de dois vibrafones). Outras obras pioneiras na inserção desse instrumento no repertório erudito foram a ópera *Lulu*, escrita entre os anos de 1929 e 1935 por Alban Berg, *Trois Petites Liturgies* (1944) de Olivier Messiaen e *Sinfonia da Primavera* (1949) de Benjamin Britten.

O compositor francês Darius Milhaud (1892 – 1974) aparece, sem dúvida, como um dos principais compositores a dar a devida importância a este instrumento na conjuntura musical internacional vigente daquela época. Além de escrever para o vibrafone em sua obra *L'annonce faite à Marie* (1932) compõe, em 1947, o primeiro concerto[9] em que o vibrafone aparece como instrumento solista (em conjunto com a marimba), estabelecendo-o como o mais jovem personagem solista da música erudita. Lesnik (1997, p. 58) comenta o seguinte a respeito desta composição: "Sendo o primeiro deste tipo, este *Concerto para Marimba* e *Vibrafone* representa o estabelecimento do vibrafone como um sério instrumento de concerto". Não há como questionar a importância desta obra para a história do vibrafone dentro do desenvolvimento estético musical que ocorria no ocidente no século XX. O fato é que Lesnik busca comprovar isso partindo de uma linguagem musical específica, o que pode colocar em risco a reputação deste instrumento antes de sua inserção na música erudita. Através desta afirmação a autor sugere que o vibrafone apenas se estabeleceu como um "sério instrumento de concerto" depois de se enquadrar, como solista, no estilo musical erudito. De fato, Lesnik não se expressou da maneira mais adequada visto que o vibrafone já integrava as grandes orquestras de jazz a partir da segunda metade da década de 20. Lionel Hampton, na década de 30, já despontava como exímio intérprete deste instrumento diante de várias *Big Bands* nos Estados Unidos (tocando com importantes personagens do jazz norte-americano como o pianista e arranjador Duke Ellington) colocando o vibrafone num patamar de instrumento solista da música popular norte-americana.

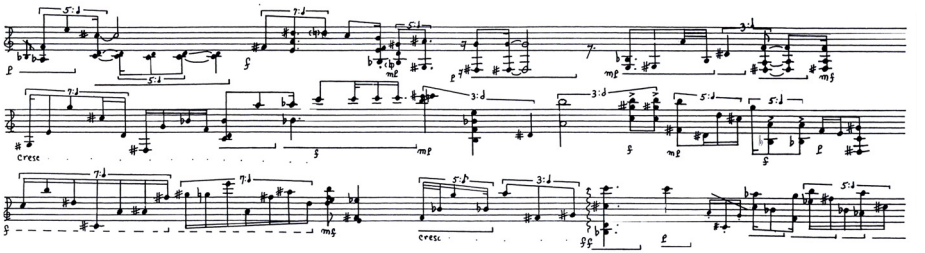
Na década de 50, o vibrafone firma-se como um instrumento indispensável para composições sinfônicas na música contemporânea. Diversos concertos (inclusive para outros instrumentos), obras sinfônicas, peças para música de câmara e solos foram escritos desde então. Durante essa década obras como o *Concerto para Violoncelo* (1956) de Wiiliam Walton, *Vibraphon Concerto* (1959) de Carlo Fonci, *Serenata n. 2* (1954, revisada em 1957) de Bruno Maderna ou *Seven Studies on a Theme of Paul Klee* (1959) de Gunther Schuller protagonizaram a confirmação desse momento histórico de inserção do vibrafone no universo musical erudito. Um dos mais famosos excertos orquestrais para este instrumento encontra-se na obra de Leonard Bernstein, *West Side Story*, composta em 1957 (Ex.1).

9 MILHAUD, D. *Concerto for Marimba, Vibraphone and Orchestra* (1947). Primeira audição em St. Louis a 12 de Fevereiro de 1949, por Jack Conner, a quem a obra foi dedicada.



Ex. 1: Leonard Bernstein, *West Side Story* (1957), trecho final do solo de vibrafone.

Entre os anos de 1974 e 1975 Stuart Saunders Smith (n1948), compositor norte-americano, compõe uma série de três peças para vibrafone solo intituladas *Links* (Ex.2).



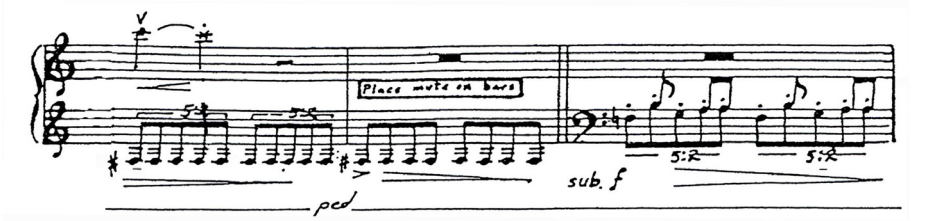
Ex. 2: Stuart Smith: *Links No.2* (1975), início da segunda página.

Estas peças são composições do mais alto nível técnico e musical, revolucionando o repertório existente para o instrumento, exigindo do vibrafonista o desenvolvimento de novas soluções técnicas para a sua performance, ampliando os recursos existentes para extrair maior musicalidade do vibrafone. Welsh (1983, p. 75) faz a seguinte afirmação a respeito deste conjunto de peças:

> Stuart Smith compôs algumas das mais difíceis obras para o repertório do vibrafone solo. A performance para estas composições requer do instrumentista o mais alto nível técnico e grande sensibilidade musical. Resumindo, a série *Links* é um conjunto de obras extremamente virtuosísticas […] onde o instrumentista deve entender as formas complexas escritas […], executar ritmos complexos, resolvendo problemas de performance físicos e técnicos.

Sons invulgares no repertório destinado ao vibrafone

O vibrafone foi concebido originalmente para ser executado com baquetas confeccionadas com cabeças de borracha revestidas com lã. No entanto, pesquisas realizadas no século XX relacionadas à exploração tímbrica resultaram em sons bastante inusitados, nunca imaginados inicialmente para o instrumento em questão. Em muitos casos os compositores indicam a utilização de diversos tipos de materiais e dispositivos em suas obras, dispostos diretamente no instrumento. Estes artifícios produzem determinados resultados sonoros bastante específicos e invulgares relacionados ao timbre padrão do instrumento. Christopher Deane faz algo do gênero em sua obra intitulada *Mourning Dove Sonnet* (1983), onde o compositor norte-americano indica a partir do compasso 42 com a expressão *place mute on bars* que a região grave do vibrafone (entre o *Fá*2 e *Si*2) deve ser abafada (Ex.3).[10]



Ex. 3: Christopher Deane: *Mourning Dove Sonnet* (1983), compassos 41 a 43.

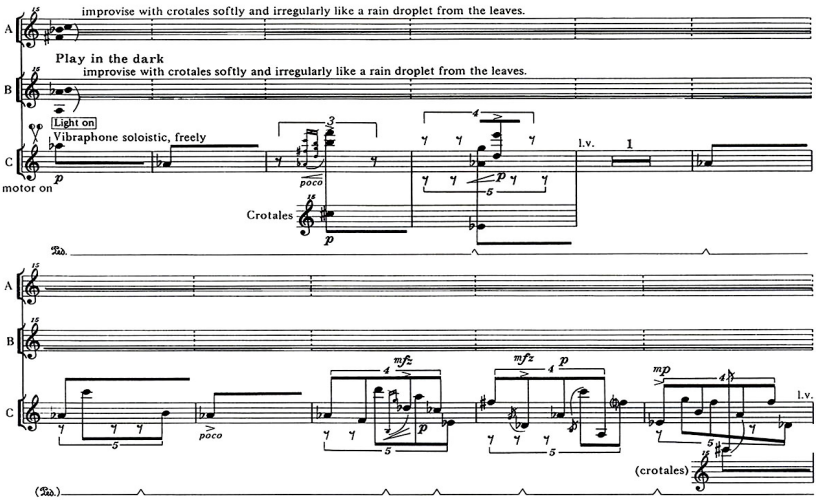
Neste caso, as lâminas devem ser "preparadas" pelo executante com algum material capaz de produzir um som abafado. Outras experiências realizadas com o vibrafone resultaram na utilização de outros materiais,[11] em substituição às baquetas de lâminas, manipulados pelo instrumentista. O início de *Mourning Dove Sonnet* exige a manipulação de arcos de

10 Edição manuscrita pelo compositor. 1983.

11 Arcos de instrumentos de cordas, papéis e metais, dedais, utensílios "não convencionais" para percutir, etc.

instrumentos de cordas para diferentes coloridos sonoros e baquetas com a cabeça feita de borracha dura (ou em acrílico) para a extração do efeito de *glissando* que uma lâmina é capaz de produzir.

A inserção de outros instrumentos como coadjuvantes executados em conjunto com o vibrafone também tem a sua importância histórica para o amadurecimento do seu repertório, pois vai diretamente de encontro com o desenvolvimento das soluções técnicas utilizadas para a manipulação de diferentes baquetas (ou artefatos) em diferentes instrumentos. O compositor japonês Toru Takemitsu (1930-1996), ao compor a obra *Rain Tree* em 1981[12], obriga o vibrafonista a encontrar uma solução técnica para a execução, ao mesmo tempo, do vibrafone e de uma escala de *crotales,* em função da impossibilidade de troca de baquetas entre um instrumento e outro no decorrer da peça (Ex. 4).



Ex. 4: Toru Takemitsu: *Rain Tree* (1981), início do solo do vibrafone com crotales.

O executante, para não sacrificar a exploração dos timbres originais dos instrumentos aos quais a peça se propõe, precisa desenvolver uma maneira de sincronizar a manipulação das baquetas de vibrafone com as baquetas de crotales, sem comprometer o resultado musical.

[12] O compositor francês François Bernard Mache compõe no mesmo ano uma obra para vibrafone e nove tambores intiulada *Phenix*.

Continuidade de pesquisa e produção musical para o vibrafone.

As pesquisas e os trabalhos feitos sobre o vibrafone relacionados a todo tipo de questão musical e de performance não estagnaram no século precedente, surgindo, já no início do século XXI, composições e interpretações originais confirmando seu destaque como um instrumento de excelência para diversos tipos de formação e composição musical. Zampronha (2007) faz um comentário interessante sobre a razão deste contínuo trabalho de pesquisa referente a este instrumento, originando composições bastante singulares para o repertório contemporâneo:

> Há várias razões para que o vibrafone continue em destaque. Uma destas razões certamente está na capacidade de produzir uma grande diversidade de timbres ricos, inventivos e próprios ao instrumento. […] Um dos seus traços marcantes é possuir um controle de duração e articulação do som impressionantes. A possibilidade do uso do pedal juntamente com a possibilidade de ir abafando as notas permite todo tipo de legatos, meio legatos e staccatos. O pedal permite uma grande sustentação do som além de sua fácil interrupção. Além disto, o instrumento possui uma ampla variação de dinâmica. […] Ou seja, este instrumento se destaca em meio ao conjunto dos instrumentos de percussão, já que são muito poucos os instrumentos desta família que possibilitam o controle simultâneo de todos estes aspectos do fazer musical.

Muitos compositores, até a data de publicação deste artigo, têm se destacado no cenário musical contemporâneo e merecem atenção por suas obras compostas para vibrafone solo. Podemos citar: *Links* (1974-1975) de Stuart Smith, *Bog Music* (1978) de Michael Udow, *Rain Tree* (1981) de Toru Takemitsu, *Phenix* (1981) de François Bernard Mache, *Omar* (1983) de Franco Donatoni, *Le Libre Des Claviers* (*Vibraphone Solo*, 1988) de Philippe Manoury, *Intersection* (1988) de José Manuel Chavez, *Cálculo Secreto* (1994) de José Manuel López López, *Domino V* (1995) de George Boivin, *Vacilaciones* (1991) e *Linde* (1996) de Daniel Almada, *Coil* (1996) de Gerard Brophy, *Modelagem X-a* (1997) de Edson Zampronha, *Concerto pour Vibraphone et Orchestre à Cordes* (1999) de Emmanuel Sejourné, *Loops* (2000) de Philippe Hurel, *Vibra Elufa* (2003) de Karlheinz Stockhausen e *Loosing Touch* (2005) de Edmund Campion. Estas obras, entre outras aqui não mencionadas, contribuem para o repertório dedicado ao vibrafone com o mais alto nível musical e técnico que uma composição destinada a este instrumento pode exigir.

Considerações Finais

Este artigo procurou esclarecer algumas questões relativas à origem do vibrafone e de que forma seu repertório foi se desenvolvendo no decorrer do século XX. Foi possível observar que importantes nomes da música, na história recente, deram sua contribuição para o desenvolvimento desse instrumento enquanto objeto de fazer musical, ao passo que o mesmo contribuiu para o surgimento de técnicas e meios de composição e interpretação bastante originais. Contudo, informações a respeito de obras escritas (e suas execuções) para este instrumento são bastante escassas na literatura em língua portuguesa especializada em interpretação e performance musical, fazendo-se necessária a elaboração de novos trabalhos que elucidem de que modo as técnicas de execução desenvolvidas podem ser aplicadas no vibrafone para a realização de interpretações de alto nível, relativas ao seu repertório.

Referências

BERNSTEIN, Leonard. *West Side Story*. New York: Leonard Bernstein Music Publishing, 1957.

BLADES, James; HOLLAND, James. Vibraphone. In: SADIE, Stanley (org.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians.* Londres: Macmillan Publishers Limited, v. 26, p. 521-523, 2001.

DEANE, Christopher. *Mourning Dove Sonnet.* Manuscrita do autor, 1983.

FRUNGILLO, Mario D. Vibrafone. *Dicionário de Percussão.* São Paulo: Editora Unesp, 2002.

HOLLY, Rich. Feature: Vibraphone – Introduction. *Percussive Notes*, v. 25, n. 2, p. 7-16, 1987.

HOWLAND, Harold. The Vibraphone: A Summary of Historical Observation with a Catalogue of Selected Solos and Small Ensemble Literature. *Percussive Notes Research Edition.* v. 14, n. 3, p. 77-93, 1977.

LEACH, J. Leddy Vibraphone. PAS (Percussive Arts Society). PAS Museum. Disponível na internet: <http://www.pas.org/Museum/tour/0699.cfm> Acesso em 9 fev. 2006.

LESNIK, Igor. Milhaud's Concerto for Marimba, Vibraphone and Orchestra. *Percussive Notes.* v. 35, n. 3, p. 58-60, 1997.

MOLENHOF, Bill; SAINDON, Ed; WIENER, Rud. Vibraphone Feature Intro. *Percussive Notes.* v. 22, n. 1, p. 46-62, 1983.

National Music Museum. The University of South Dakota, EUA. Disponível na internet: <http://www.usd.edu/smm/LeedySnare2968.html> Acesso em 9 mar. 2007.

SMITH, Stuart Saunders. *Links*, *Links no.2, Links no.3*. New York: Smith Publications, 1974-1975.

TAKEMITSU, Toru. *Rain Tree*. Tienen, Bélgica: Percussion Music Europe. 1981.

Vibrafone. *Jog Music*. Disponível na internet: <http://www.jog.com.br/fabrica/fabricacao.htm> Acesso em 10 abr. 2006.

WELSH, John P. Stuart Smith's "Links" Series. *Percussive Notes Research Edition*. v. 21, n. 3, p. 75-89, 1983.

ZAMPRONHA, Edson. Entrevista concedida a Fernando Chaib. 20 mar. 2007.

Fernando Chaib é Mestre em Música/Performance pela Universidade de Aveiro, onde atualmente cursa o Doutorado, e Bacharel em Instrumento/Percussão pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Participou de vários grupos musicais, destacando-se no Brasil os grupos PIAP e Durum Percussão Brasil e em Portugal o Performa Ensemble. Toca como músico convidado em diversas orquestras sinfônicas no Brasil e Portugal, entre elas OSESP, OSUSP, OSTNCS e vem ministrado cursos e *master classes* no Brasil, Portugal e Venezuela. Foi vencedor de concursos e prêmios no Brasil e Itália, realizando concertos também naquele país. Suas atividades artísticas incluem ainda a direção musical de espectáculos de teatro na cidade de São Paulo e a realização de arranjos e composições musicais estreados e executados pelos grupos de percussão Durum Percussão Brasil e Grupo PIAP, com difusão pela Rádio Cultura de São Paulo. Sua discografia inclui seis CD´s, registrando peças camerísticas e com orquestra.

Reflexões sobre unidade em música

Lucas de Paula Barbosa (UFG)

Resumo: Quando há uma discussão sobre unidade, palavra muito usada em música, a idéia de padrões internos como o seu aspecto central sempre vem à mente. Contudo, surge uma questão: seria a presença de padrões idênticos que permeiam a totalidade de uma obra de arte a maneira mais importante de conferir unidade interna em música? Tendo como base os princípios da Escola Pitagórica de pensadores, procuro discutir neste artigo que unidade em si tanto requer o uso de padrões idênticos quanto de elementos de oposição.
Palavras-chave: unidade em música; entidade; harmonia; oposição; Pitágoras.

Abstract: When there is a discussion about unity, word widely used in music, the idea of an internal pattern as its central aspect almost always comes to mind. However, one question arises: is the presence of identical patterns that permeate the whole work of art, the most important way of confering inner unity in music? Based on principles of the Pythagorean School of philosophy, I discuss in this article that unity requires both the use of identical patterns and elements of opposition.
Keywords: unity in music; entity; harmony; opposition; Pythagoras.

BARBOSA, Lucas de Paula. Reflexões sobre unidade em música. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 65-78, jun. 2008.

O que é unidade ou o que propicia unidade na música? Como os teóricos têm tratado estas questões no decorrer da histórica da música? Tema muitas vezes presente nos escritos dos especialistas em teoria musical, no presente artigo a unidade em música é tratada a partir de uma abordagem histórica. Começando com as concepções apresentadas sobre o assunto no barroco à discussão que percorre os períodos históricos posteriores, e culminando com a negação da existência de unidade na obra de arte no desconstrucionismo. Por fim, contrapondo as idéias defendidas durante estes períodos históricos, são apresentadas algumas proposições referentes à unidade, como defendidas pela Escola Pitagórica.

As discussões sobre o que é unidade ou sobre o que propicia unidade, longe de serem recentes, remetem-nos aos tempos dos pensadores da Grécia antiga, fazendo parte dos escritos dos grandes filósofos gregos. Apoiados nestes escritos antigos, teóricos do período barroco erigiram suas teorias sobre unidade na obra de arte, tornando-as importantes suportes norteadores para a criação artística. Nesse período, por exemplo, pode ser visto que o conceito sobre unidade era fundamentado nos ensinos de Aristóteles. Reconhecido no barroco como doutrina dos afetos, dogma estético estabelecido a partir da teoria mimética de Aristóteles ou doutrina da arte como imitação da natureza, com seus princípios teórico/filosóficos, quanto à criação musical, orientava no sentido de estabelecer procedimentos composicionais que visavam ordenar o conteúdo interno das obras (Baker, 1980), objetivando, dentre outros aspectos, gerar unidade.

Como isto se dava na prática, bastam ser destacadas, por exemplo, as implicações decorrentes dos ensinos estabelecidas pela doutrina dos afetos que sugeria ser a música também derivativa e imitativa das paixões da alma e da linguagem. Com isto, em especial devido a esta relação com a linguagem verbal, a mimese estabelecia uma forte aliança entre música e retórica. Os compositores, portanto, usavam os conceitos de longa data propostos pela retórica, como por exemplo, o de periodicidade, que descrevia uma idéia completa, com princípio, meio e fim, para construir seus trabalhos de forma coesa.

> O período era a mais importante concepção adaptada pela música da tradicional retórica. Sua importância no século XVIII deve-se à (1) firmeza de seus elementos básicos – uma abertura sólida, uma área de continuação, e um fim conclusivo; (2) uma flexibilidade que permitia incontáveis opções de extensão e arranjos internos; (3) sua adaptabilidade aos procedimentos musicais típicos do século dezoito – cadências, movimento rítmico, padrões melódicos. (RATNER, 1985, p. 33)

Contudo, é importante ressaltar que o princípio da organização de idéias na forma de períodos na retórica, visava não apenas à ordem interna *per se,* mas à eloqüência e a expressividade. Então, ao fazer uso desse recurso o compositor barroco estava apropriando-se de um meio que tanto traria organização quanto capacidade expressiva ao seu 'discurso'.

Todavia, o estabelecimento desta relação com a retórica, que propiciava ao 'discurso' musical tanto princípios ordenadores quanto expressão, a doutrina dos afetos também ditava que a obra deveria possuir um elemento singular que funcionasse como um 'estímulo único' ou 'motivo central' permeando toda a sua extensão. Esse estímulo singular, proveniente do conceito já citado que diz ser a música imitativa das paixões da alma, era denominado de afeto ou humor. Portando, dizia a doutrina dos afetos, a obra deveria conter uma única paixão, sendo que as várias partes desta obra deveriam estar subordinadas a esta paixão (emoção). Isto porque estas faculdades da alma eram vistas de uma maneira muito particular.

> [...] cada emoção [era] considerada uma unidade […] cada paixão requeria uma total participação do indivíduo. Isto pode dar um sinal quanto à importância da concepção de unidade na teoria barroca da arte, aplicável não somente ao drama, mas também à composição nas artes visuais e ao uso do material temático na música […] qualquer traço de contraste de humor é, como regra, cuidadosamente evitado (LeCOAT, 1971-1972, p. 220).

Assim, a ordem interna da obra musical era provida pelos métodos da retórica e a unidade pelo afeto predominante. Era, portanto a idéia relacionada à singularidade do afeto que garantia às partes estarem amarradas umas às outras para gerarem um todo expressivo e coerentemente organizado. As partes do todo poderiam ter algum tipo de individualidade, mas não um significado pleno se isoladas. Este aspecto, marcante na teoria da arte no barroco, é evidenciado por Heinrich Wölffling[1] na pintura. Observemos a citação no livro de Knud Jeppesen sobre contraponto:

> O que, então, o barroco traz que é novo não é unidade em geral, mas esta concepção de unidade absoluta na qual a parte, como valor independente, é mais ou menos submergida no

[1] Gerard G. LeCoat, no artigo *Comparative aspects of Theory of Expression in the Baroque age,*do qual foi tirada a citação acima, descrevendo o que ele chama de 'estudo do espírito de um tempo ou período histórico, enfatiza que há uma 'concepção básica e comum quanto a expressão nas diferentes manifestações artísticas no barroco' e que esta concepção básica está relacionada tanto a arte da medicina quanto às tendência filosóficas do período.

> todo. Não mais são as belas partes individuais unidas numa harmonia na qual elas continuam mantendo suas individualidades; as partes devem ser subordinadas a um motivo central dominante, e somente o efeito resultante da combinação do todo lhes dá significado e beleza. (*apud* JEPPESEN, 1992, p. xii).

Jeppesen afirma que o que Wölffling diz sobre a pintura barroca pode ser muito bem aplicado à arte de Bach, com sua rica e variada polifonia que se desenvolve a partir de um 'motivo central'.

Portanto, grosso modo, a teoria barroca da arte tende a apresentar a unidade como uma propriedade da obra, expressa através de um 'afeto único' que domina o todo; as partes possuem certa carência de significado se isoladas. Somente quando submersas no conjunto ou quando relacionadas umas às outras é que o valor individual emerge, formando um todo coeso. Contudo, Ratner afirma na seqüência de seu livro que "a tendência para usar somente um afeto por toda a extensão da peça não permanece por muito tempo, pois a mistura de 'tópicos' e o uso de contrastes cresce enormemente e, quando o classicismo desponta tal prática torna-se uma regra" (RATNER, 1985, p. 26). O que aconteceu para que mudança tão profunda fosse perpetrada? E, como a unidade era tratada em tal contexto? Para serem tratadas estas questões, deve ser considerado primeiramente que no período clássico as formas musicais, em especial a forma sonata, já estavam consolidadas, mas também, que, a despeito deste fator estrutural marcante, determinadas concepções relacionadas à retórica e ao afeto único na música não haviam sido completamente abandonadas.

Foi no classicismo que a mudança quanto à compreensão da natureza expressiva da obra de arte se consolidou. Os teóricos e músicos já não mais aceitavam em sua plenitude a doutrina Aristotélica da arte como imitação da natureza. Na realidade, nesse período já havia um consenso quase geral de que, ainda que afetasse as emoções do ouvinte, a música em sua natureza expressiva não imitava coisa alguma. Ainda que a música fosse capaz de afetar as emoções, esta capacidade provinha de seus próprios meios internos, de sua própria qualidade expressiva, não por imitar qualquer afeto da alma. A música era independente nos seus meios. Era a forma, a melodia, o ritmo, a textura que lhe conferiam poder de expressão.[2] Neste sentido a forma sonata tinha um papel preponderante.

[2] Em seu artigo intitulado *Expression* no *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Nancy Kovaleff Baker aborda passo a passo, citando vários teóricos e seus escritos, como se concretizou o entendimento de que, quanto a sua natureza expressiva, a música era independente, portando não submissa ao princípio da arte como imitação da natureza, como proposto pela teoria dos afetos.

Charles Rosen (1988) em seu livro *Sonata Forms*, destaca que a música sinfônica havia extraído do drama (ópera) "não somente a expressão de sentimento, mas o efeito narrativo da ação dramática, da intriga e resolução". Ele continua:

> As *formas sonata*[3] tornam isso possível ao prover um equivalente para a ação dramática, e ao conferir ao contorno da ação uma clara definição. A sonata tem um clímax identificável, um ponto de tensão máximo para o qual a primeira parte da obra caminha e que é simetricamente resolvido. Sua forma é fechada, sem o esquema estático da forma ternária; a sonata tem um fechamento dinâmico análogo à conclusão do drama no século XVIII, no qual tudo é resolvido, tudo o que está solto é amarrado, e a obra completada. (ROSEN, 1988, p. 9-10).

Isto significa que o compositor agora olha para a própria estrutura interna da obra e explora suas possibilidades dramáticas para desenvolver a trama musical com todas as suas possibilidades expressivas. É o design interno com seus momentos de 'clímax e resolução', como diz Rosen, que permite ser o discurso musical elaborado de forma tão intensa. Geralmente, estas possibilidades dramático/expressivas podem ser percebidas, logo no começo de uma forma sonata, quando, ao ser apresentado o primeiro grupo temático da obra, a seqüência do discurso musical introduz elementos que 'preparam' a apresentação do segundo grupo temático, contrastante em sua expressão com o primeiro. Portanto, a trama musical, que prestigia a tensão, e os seus 'personagens' contrastantes são desvelados logo no começo da obra, sendo conduzidos, através da intensificação do conflito, ao final da primeira seção (A). Quando da seção B, a agitação do conflito interno atinge seu 'clímax', exigindo que a mesmo seja solucionado. As 'diferenças' são assim 'simetricamente resolvidas', como fala Rosen, na reexposição, quando a trama desvanece através da 'conciliação' de todos os elementos contrastantes reapresentados na região harmônica do primeiro grupo temático, portanto dentro dos limites do 'tom predominante' da peça. Contudo, a despeito destas grandes transformações relacionadas ao tratamento do conteúdo, alguns conceitos referentes à teoria da arte barroca ainda teimavam em permanecer no meio de todo este sofisticado esquema.

Como já foi dito, quanto ao significado, a música era agora independente das palavras. Devido ao seu plano estrutural – forma sonata – sua construção de maneira ordenada, carregada de sentido graças aos meios internos, estava garantida. Todavia, mesmo que a forma sonata, com sua poderosa dinâmica interna, permitisse o uso de

[3] Grifo nosso. Rosen em seu livro afirma que não há apenas uma forma sonata, mas várias 'formas' de tratar esta estrutura dinâmica.

contrastes, cada peça deveria conter ainda um afeto predominante; só que, diferentemente do período anterior, não era mais um único afeto, mas um estímulo central em torno do qual tudo girava.

> Quando quer que a forma fosse usada, deveria ser considerada sua unidade total, constituindo:
>
> 1. Um *afeto ou tópico dominante*, representado pela idéia melódica de abertura ou tema principal
>
> 2. Um *tom predominante*, estabelecido no começo e confirmado no fim
>
> 3. Uma *clara* e *definida ordem rítmica*, representada pelo cuidadoso plano métrico e hierarquia cadencial (RATNER, 1985, p. 208).

O que na verdade aconteceu foi que elementos de contraste poderiam ser agora incluídos na obra, mas os mesmos deveriam ser cuidadosamente tratados ou a unidade da peça (representada ainda pelo 'estímulo central') poderia ser destruída. As partes não estavam mais postas em submissão ao 'elemento padrão', podendo, portanto ser distintas quanto a sua elaboração. Mas quando assim caracterizadas, seus elementos internos eram tidos como secundários ou auxiliares, com função de reforçar o 'motivo' central da peça. Este fato é confirmado por Koch em 1802 ao falar sobre o material temático na forma:

> Como o tema ou idéia principal numa oração especifica o conteúdo real e deve conter o material para o desenvolvimento dos pensamentos primários e secundários, assim deve a música ter um único sentimento através das possíveis modificações da idéia principal, e como um orador passa do pensamento principal por meio de figuras retóricas para idéias acessórias, contrastes, análises, etc. todas para reforçar o pensamento principal – assim deve o compositor ser guiado em seu tratamento da idéia principal, trabalhando as harmonias, modulações, repetições, etc. numa relação tal, que ele constantemente mantém a novidade e o aumento do interesse; e de maneira que os episódios e idéias acessórias que são especialmente necessárias em composição não disturbem o sentimento prevalente e com isso prejudique a unidade do todo. (*apud* RATNER, 1985, p. 218)

Portanto em Koch é demonstrado o que se entendia como unidade na obra musical no seu tempo, percebida como esta 'idéia principal' que devia ser tomada como 'ponto de gravitação' dentro do discurso musical. A obra poderia ter idéias acessórias ou tópicos contrastantes, cujo objetivo era ajudar na manutenção da novidade e do aumento do interesse, contudo sem ofuscar a idéia principal. Na realidade seu papel era reforçá-la.

Assim, é nesse período que nasce um importante conceito, comum a todo estudante de música até hoje, em especial aos iniciantes em composição, que diz ter a música em seu conteúdo tanto unidade quanto contraste. É, portanto a tensão entre unidade e contraste dentro da estrutura formal, de acordo com esta estética, que gera o todo carregado de drama, expressividade e conseqüentemente de sentido. A unidade ainda é derivada do 'motivo central' ou tema, contudo nem todas as partes da obra estão submersas a esse material como no barroco, pelo contrário. Devido aos 'contornos claros da ação' que apontam para a resolução, as partes contrastantes são bem vindas e necessárias, pois ao gerar tensão, valorizam o material unificador, evidenciando-o como ponto onde 'tudo é resolvido'.

Quando desponta o romantismo, com sua valorização da originalidade e da individualidade, e, conseqüentemente rejeição às normas e procedimentos preestabelecidos pelo classicismo, o conceito de unidade sofre algumas modificações quanto a sua abordagem. Unidade ainda está ligada à noção de 'estímulo' único ou idéia central, contudo este 'elemento originador' será entendido agora a partir da noção de organicidade, o que provoca uma mudança quanto ao seu tratamento na obra.

A música ainda era elaborada, quanto à estrutura, com termos provenientes da linguagem (frases, sentenças, períodos) e as figuras retóricas também permaneciam para descrever suas qualidades expressivas. Contudo a 'forma' era agora entendida como uma estrutura orgânica, quer dizer, suas partes deveriam se desenvolver e interagir para formar o 'todo' como as partes dos organismos encontrados na natureza desenvolvem-se e interagem para constituir os seres vivos: a partir da 'semente'.

> O ponto central da metáfora do organicismo ligava a obra de arte a uma coisa viva – usualmente ao florescer de uma planta – cuja germinação, crescimento, e resultado coerente, nas palavras de Coleridge, provêm 'de um Poder antecedente ou Princípio na Semente'. Assim como da semente provêm as diversas partes da planta (raiz e caule, folhas e flores) numa composição os diversos temas, relações harmônicas, etc., são tidos como a manifestação de um singular princípio básico – sejam esses elementos um motivo melódico, um acorde fundamental, germe rítmico, ou mesmo uma sonoridade (MEYER, 1987, p. 29).

Na seqüência de seu memorável discurso, Meyer afirma que devido ao organicismo, o desenvolvimento desse 'princípio básico', citando a música de Wagner como exemplo, tanto deveria se dar de forma gradual quanto deveria ser objetivamente direcionado a um ponto específico de realização. Em último caso, esse 'ponto específico de realização' seria a "emergente auto realização por meio de todos os níveis da ordem

natural" [4] (*apud* MEYER, p. 30). Quer dizer, segundo a metáfora do organicismo, as possibilidades criativas que poderiam ser utilizadas pelo compositor eram quase infindáveis, pois os modelos da 'ordem natural' são encontrados em uma enorme variedade. Portanto, o 'ponto de realização' na realidade nunca pode 'de fato' ser alcançado, no sentido de que sempre haveria uma outra possibilidade a ser explorada. Assim, a 'auto-realização' pode ser traduzida na busca constante por 'soluções' composicionais inovadoras. As possibilidades inventivas nunca podem ser esgotadas em vida o que permite que o progresso seja inabalável – o compositor tem sempre algo novo a apresentar. Demonstrando a força desse princípio na criação musical no romantismo, Meyer cita uma crítica de Schumann à música de Chopin:

> Agora Chopin pode publicar qualquer coisa anonimamente; de qualquer maneira qualquer um o reconheceria. Nisso há tanto louvor quanto culpa – louvor pelo seu talento, culpa por seu esforço. [...] Sempre novo e inventivo no exterior, na forma de suas composições, nos seus especiais efeitos instrumentais, ainda que permaneça o mesmo na essência. Por causa disso nós tememos que ele nunca alcance um nível mais elevado além do que ele já tenha alcançado. [...] Com suas habilidades ele poderia ter alcançado muito mais, influenciando o progresso de nossa arte como um todo. (*apud* MEYER, p. 30).

Na seqüência do texto, Meyer apresenta um dos procedimentos composicionais utilizados para desenvolvimento do 'princípio básico' de forma gradual, enfatizando que esta técnica exerce um papel preponderante para o estabelecimento da estrutura formal da obra. Denominado por ele de *stretching*, esta estratégia visava manipular tanto o intervalo melódico, ampliando sua extensão, como uma unidade rítmica em relação a um padrão anteriormente apresentado. Com o objetivo de intensificar o caráter expressivo de uma determinada parte da obra, o *stretching* em especial conduz a melodia a um ponto de culminância, podendo indicar que o fechamento dessa parte está próximo. Assim, o papel orgânico deste procedimento é provocar o desenvolvimento do discurso através da emanação do 'padrão' anteriormente apresentado.

Já Federico Garcia (2003) em seu artigo *Schoenberg and the Habsburg Dilemma*, onde ele comenta as crises nascentes no reino da arte musical no romantismo, que culminam na música de Schoenberg, afirma que o organicismo reflete tanto o confronto quanto a reação ao pensamento atomicista de Kant, herdado de Descartes via Hume, tendo

[4] Ainda que Meyer destaque com esta citação, de forma mais ampla, o aspecto mais ideológico desse 'direcionado a um ponto', ele vai demonstrar mais a frente no seu texto que este procedimento também era marcante na própria elaboração do discurso musical, se constituindo em um aspecto essencial à sua composição.

no relativismo de Hegel e na sua concepção de totalidade do espírito seu *background* ideológico. O atomicismo de Kant aponta para a idéia do tratamento e desenvolvimento motívico do tema, muito característico no classicismo, para as fórmulas preestabelecidas, como o movimento cadencial V-I ou as progressões harmônicas em ciclo de quintas, para a individualidade das pequenas partes.

> Separação, segregação, analise, e independência são o centro da obra motívica. A totalidade do tema, se admissível está lá no começo, mas é resultante da somatória de motivos, e deve ser desmembrado uma vez que a ocasião exija (GARCIA, 2003, p 3).

O organicismo vai justamente na direção contrária desse pensamento. Refletindo a idéia de totalidade do espírito de Hegel, Garcia prossegue dizendo que no romantismo impera a concepção de que tudo que há no mundo está ligado à sua essência (semente) e que esta ligação é tão profunda que não há espaço para dissociações e separações. Na música, a forma cíclica, o *leitmotiven*, a não interrupção entre movimentos, que culminam na sonata cíclica, confirmam esta realidade.

Na seqüência do texto, Garcia torna clara a diferença entre desenvolvimento motívico e organicismo. Segundo ele, a concepção de desenvolvimento natural da obra a partir da 'semente', trás consigo a idéia de que tudo, até mesmo os contrastes, originam-se desse elemento 'gerador', formando uma totalidade que possui uma essência única. Usando como substituto da palavra 'semente' a palavra 'idéia', assim como concebida por Schoenberg em seu livro *Estilo e Idéia*, ele afirma:

> Tudo é a idéia e a idéia é tudo. A idéia é 'a totalidade da peça', todavia não é idêntica com a peça porque a idéia é também a sua causa, sua força motriz, sua fonte. [...] Em outras palavras, tudo na peça, incluindo temas contrastantes e seções, são igualmente uma autêntica parte do sistema, e igualmente uma expressão da idéia. [...] A idéia gera a peça, incluindo todo o conflito e toda resolução. [...] toda oposição, todo conflito, é uma parte (essencial) do organismo: contraste é somente uma espécie a mais de emanação da idéia. A idéia não sofre qualquer mudança, mas governa a mudança. Qualquer presentação da idéia será somente uma das possibilidades – nenhuma é a própria idéia. A idéia não tem forma material que possa mudar. Na realidade, a idéia é o processo, a mudança. Um constante devir […] (GARCIA, 2003, p. 7, 8).

Portanto é no período romântico, com sua estética do organicismo, que a concepção de unidade como um todo submerso a uma 'idéia' ou 'essência' única, alcança

seu apogeu.[5] Até mesmo os contrastes, com seu papel de gerar tensão e conflito, eram tidos como uma 'emanação' da essência. Assim, semelhante ao seres no mundo natural, tudo na obra fluía da 'semente', formando uma totalidade originada em uma causa única. Todavia, este pensamento, preponderante por muito tempo, com o desenvolvimento no século vinte das teorias pós-estruturalistas de Jacques Derrida, Michel Foucault, e Julia Kristeva, dentre outros, começa a perder força.

Com o surgimento do desconstrucionismo e a utilização de suas teorias como parâmetro para o entendimento do que vem a ser a obra de arte, uma mudança profunda quanto à concepção de unidade na composição musical toma forma. Conceitos tradicionais relacionados ao autor e à obra são agora questionados, e com isto a própria noção de unidade também é fragmentado. Em seu artigo, Execução/Interpretação musical: uma abordagem filosófica, Sandra Neves Abdo (2000, p. 18), apresenta o esfacelamento destas concepções tradicionais de forma bastante clara.

> Dois conceitos o de "autor" e o de "obra" são especialmente questionados, particularmente por Roland Barthes e Jacques Derrida. O que tradicionalmente se chama de autor, de compositor, enfim, de sujeito do ato formativo, dizem os dois conhecidos "desconstrucionistas", não passa de um mero *intermediário* de pontos de vista alheios. Resumindo, o autor é uma ficção, que deve ser urgentemente abandonada. Por razões semelhantes, a noção tradicional de "obra" (entendida como uma unidade fechada, da qual emana um significado único) é substituída pela noção de "texto", mais adequada para designar o que, com efeito, é um "espaço multidimensional", "intertextual", constituído pela absorção e transformação de vários outros textos. Todo "texto" é algo fragmentário, inacabado e incoerente, um fluxo contínuo de valores, sem sentido próprio, receptivo a qualquer intervenção, em suma, um "palimpsesto" (escrito sob o qual se pode sempre descobrir escritos anteriores, nenhum deles original).

O resultado do discernimento de que a obra é este 'espaço multidimensional', 'intertextual' na realidade trás consigo a noção de que unidade na obra de arte e consequentemente na composição musical é algo ilusório, que conceito de unidade, como

[5] Um dos grandes herdeiros e propagadores desse pensamento foi o aluno de Arnold Schoenberg, Rudolph Reti. Em seu livro *The thematic process in music* (1963), Reti afirma: "Uma vez que temos êxito em compreender a música em seu mecanismo temático interno, o conteúdo estrutural e estético-dramático da música se torna incomparavelmente mais transparente" (RETI, 1961: 3). Na seqüência do texto, quando Reti começa a especificar o que ele entende como 'estrutura temática' o leitor observa que ele a concebe como uma 'substância musical idêntica' ou 'padrão idêntico' que permeia toda a abra produzindo uma espécie de homogeneidade. É esta homogeneidade que gera a unidade na obra, permeando inclusive as partes contrastantes.

concebido até então, não passa de um equívoco, proveniente do não entendimento da verdadeira natureza da criação musical. Como a obra não é uma entidade fechada e desprovida de sentido único, mas um espaço formal multidimensional, relacional, 'sem sentido próprio', não podem as partes formadoras de seu conteúdo estar envolvidas numa dinâmica de interação que possui como elemento de agregação um 'estímulo central' ou 'princípio único'. Portanto, não é o princípio da unidade que gera o todo expressivo, mas o princípio do conflito. Assim sendo, a forma, que permite a obra ser manifestada, assume seus contornos característicos especialmente devido à tensão de seus elementos constitutivos, os quais emanam não de um estímulo único e interno, mas tanto de estímulos diversos quanto exteriores.

O desconstrucionismo, portanto, representa a mais profunda e radical mudança na concepção de obra de arte, estabelecendo novos paradigmas que vêm substituir e conseqüentemente por de lado o princípio da organicidade. Nesta mesma via de pensamento, Joseph Straus (1990), em seu livro *Remaking the past: musical modernism and influence of the tonal traditions*, após resumir a teoria literária da influência como ansiedade de Harold Bloom com o objetivo de aplicá-la ao texto musical, faz a seguinte citação: "O que nós podemos pensar como objetos artísticos independentes são de fato 'eventos relacionais ou entidades dialéticas', ao invés de unidades independentes" (STRAUS, 1990, p. 12). Ainda citando Bloom, Straus afirma que não é possível classificar um poema como uma '*unity entity*', pois o que de fato existe é uma intersecção de diferentes estilos e estruturas ou uma 'entidade dialética', noção perfeitamente aplicável a qualquer texto musical.[6] Assim, a organicidade não pode traduzir a verdadeira natureza da obra de arte em toda a sua complexidade. O que, todavia chama a atenção, é que esta maneira de discernir o conteúdo da obra de arte como diverso ou múltiplo, de certa forma já estava presente no pensamento Pitagórico como expresso na noção de *arrhythmos* e *harmonia*, sem, contudo ser abandonada a idéia de unidade.

Rhythmos é a palavra grega para 'forma móvel' ou forma dinâmica, portanto difere de *schema*, que está relacionada a formas visíveis e *morphe*, que está relacionada à forma em geral (ROWELL, 1983, p. 55). *Rhythmos* da origem à palavra *arrhythmos* (número em grego) que descreve a ordem interna presente nas formas móveis. A presença do alfa privativo (a) acrescentado à palavra *rhythmos* aponta para este fato. Ou seja, *arrhythmos* não é a própria forma, mas uma maneira simbólica de representar a forma ou sua ordem interna. O interesse pela representação da organização presente nas formas móveis advém

[6] Ainda que Straus trate no seu livro mais especificamente, quando fala de elementos internos conflitantes, da música moderna, ele reconhece que a teoria de Bloom pode ser aplicada a todo o 'cânone' da criação musical, reconhecido por ele como toda a composição musical que vai de Bach até Schoenberg.

principalmente do fato de que quando os Pitagóricos pensavam em *rhythmos* eles tinham em mente a música. A música era em sua visão um grande exemplo de organização, podendo sua ordem interna ser verificada, por exemplo, na relação entre os intervalos musicais, extensão das cordas e as razões numéricas, como também na harmonização de elementos díspares (Rowell, 1983). Assim a música era tida como um exemplo de organização presente em todo o universo.

O que, todavia salta à vista no pensamento pitagórico quanto a esse assunto é que só poderia haver organização interna, quer dizer, relação entre as parte do todo, se as mesmas se opusessem umas às outras. O todo, deste modo era sempre visto como constituído por elementos 'pares' e 'ímpares', como argumenta o filósofo Filolaus.

> Ora, já que é claro que os seres não podem ser formados nem de elementos que sejam todos limitados [pares], nem de elementos que sejam todos ilimitados [ímpares], é evidente que o mundo, em seu todo, e os seres, que estão nele, são um composto harmonioso de elementos limitados e de elementos ilimitados (*apud* SANTOS, 2000, p. 86).

Portanto a 'forma' só poderia ser concebida se elementos díspares fossem postos lado a lado. Se a música, por exemplo, fosse formada apenas por elementos ímpares, jamais se poderia tomar conhecimento sobre a mesma, pois haveria ausência de elementos pares que possibilitassem a percepção das diferenças internas através da comparação. O elemento ímpar sozinho não permite comparação, portanto se existe algo constituído apenas de imparidade, tal 'coisa' não pode ser conhecida. Somente a relação par-ímpar possibilita, devido ao estabelecimento de distinção, comparação e conseqüentemente existência com um formato. E qual é o resultado de toda essa oposição interna? A citação acima esclarece: harmonia. Assim sendo, de acordo com Filolaus, discípulo de Pitágoras, harmonia é o "resultado dos contrários ou a unidade dos múltiplos" (p. 101).

Neste sentido, se contraposto ao desconstrucionismo, o pensamento Pitagórico mostra-se antagônico quanto à utilização de certos termos. Pois no que a teoria pós-moderna classifica a obra de arte como internamente diversa, portanto conflitante, no pensamento do mestre de Samos e de seus discípulos esta diversidade vai gerar justamente harmonia e consequentemente unidade. Assim ter unidade está muito mais ligado à individualidade e à distinção, que pode ser traduzida nas seguintes palavras: essa 'coisa' não é aquela 'coisa', em ter uma existência única, que, quando comparada com o outro gera um todo harmonioso. Portanto, a junção das diversos ao invés de gerar conflito ou batalha, gera harmonia, pois as várias partes não apontam para si, mas para o outro.

Ainda, baseando-se nesse pensamento, fica difícil afirmar que, mesmo que haja um

'padrão central' que permeie toda a obra de arte, propiciando uma espécie de homogeneidade interna, ser este 'mecanismo' o elemento responsável pela geração de unidade na obra. Parece melhor pensar sobre esta 'substância musical idêntica' como um elemento interno que reforça na realidade a necessidade interna de que elementos distintos sejam agregados ao conteúdo (imparidade não permite comparação). Ou seja, quanto maior a presença de um padrão específico, maior a necessidade de mecanismos de oposição. Quando esse equilíbrio é desfeito, a unidade interna da obra também é destruída, o que faz com que o todo, em sua constituição interna, apresente problemas de coerência ou de relação entre as partes.

Assim, o que é unidade ou o que propicia unidade na obra de arte? Como foi visto, cada período histórico, através dos seus pensadores e compositores, parece ter encontrado as 'respostas' para estes questionamentos. Contudo, como a própria palavra 'resposta' – do Latin *resposita*, do v. *reponêre*, palavra constituída por duas partes, '*re*' que está relacionada à idéia de repetição, retorno, e '*pônêre*', que significa 'por' (CUNHA, 2001) – sugere, apresentar uma resposta implica em 'por' a questão novamente, todavia o questionamento sem dúvida reaparecerá em uma nova perspectiva. Portanto, apresentar uma resposta não significa manifestar uma solução definitiva, mas sim aquecer o debate para que novos pontos de vista possam surgir.

Referências

ABDO, Sandra Neves. Execução/Interpretação musical: uma abordagem filosófica. *Per Musi*. Belo Horizonte, v.1, 2000, p. 16-24.

BAKER, Nancy Kovaleff. *Expression*. In: SADIE, Stanley (ed). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, v. 6, p. 324-327. London: Macmillan, 1980.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GARCIA, Federico. *Schoenberg and the Habsburg Dilemma*. A research program more than its conclusions. Disponível na internet <http://www.fedegarcia.net/research.html>

JEPPESEN, Kund. *Counterpoint: the polyphonic vocal style of the sixteenth century*. New York: Dover, 1992.

LECOAT, Gerard G. *Comparative aspects of Theory of Expression in the Baroque age*. In *Eighteenth-Century Studies*, V. 5, No. 2 (Winter, 1971-1972), p. 207-223.

RETI, Rudolph. *The thematic process in Music*. Oxford: Oxford University Press, 1961.

ROSEN, Charles. *Sonata forms*. New York: W.W. Norton, 1988.

ROWELL, Lewis. *Thinking about music: An introduction to the philosophy of music*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1984.

SANTOS, Mário Ferreira dos. *Tratado de Simbólica*. 5 ed. São Paulo: Livraria e Editora Logo, 1964.

STRAUS, Joseph N. *Remaking the past: musical modernism and influence of the tonal traditions*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

Lucas de Paula Barbosa é Bacharel em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestre em Música, área de concentração Performance e suas Interfaces, pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC-UFG), onde trabalhou como professor substituto (2005-2007) ministrando matérias da área de teoria musical. Atualmente desenvolve pesquisa independente, especialmente voltada para o estudo do nascimento da harmonia na Idade Média e Renascença.

Capital cultural *versus* dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros

Rita de Cássia Fucci Amato (FMCG)

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar sociologicamente a constituição cultural do ambiente familiar de oito músicos brasileiros eruditos e populares (Almeida Prado, Carlos Gomes, Chico Buarque, João Bosco, Magdalena Tagliaferro, Milton Nascimento, Tom Jobim e Villa-Lobos). Tomando seus depoimentos e biografias como material de pesquisa, o estudo analisa suas trajetórias sob a perspectiva do capital cultural, conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. O trabalho delineia, assim, o papel da família como primeiro ambiente de musicalização do indivíduo, oferecendo uma perspectiva crítica à noção de talento musical inato ou dom e entendendo o desenvolvimento da habilidade artística como um fator socialmente constituído.
Palavras-chave: capital cultural; sociologia da música; educação musical; família e cultura.

Abstract: The aim of this paper is to analyze sociologically the cultural constitution of the familiar atmosphere of eight Brazilian erudite and popular musicians (Almeida Prado, Carlos Gomes, Chico Buarque, João Bosco, Magdalena Tagliaferro, Milton Nascimento, Tom Jobim e Villa-Lobos). Making use of their statements and biographies as research material, I will analyze their trajectories under the light of the concept of cultural capital, developed by French sociologist Pierre Bourdieu. Therefore, this article delineates the role of the family in setting up the first musical environment of an individual, offering a critical perspective on the idea of musical gift, or innate talent, and suggesting that the development of artistic abilities is socially constructed.
Keywords: cultural capital; sociology of music; music education; family and culture.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Capital cultural *versus* dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 79-97, jun. 2008.

Não é raro, ao se analisarem aspectos biográficos da vida de qualquer artista, serem notadas características específicas em sua família referentes à apreciação de determinadas manifestações artísticas, muitas vezes com a presença de um conhecimento teórico e prático mínimo destas, principalmente por parte dos progenitores. Assim, para o entendimento sociológico das trajetórias musicais individuais, uma das abordagens mais relevantes é aquela que destaca a transmissão da cultura no seio familiar.

Este artigo visa, pois, investigar e discutir o ambiente cultural da família de importantes intérpretes e compositores nacionais. Utiliza como método de pesquisa a análise de entrevistas (gravadas de forma audiovisual e transcritas) e biografias de oito músicos de destaque na história da música brasileira, sendo quatro destes do âmbito erudito (Carlos Gomes, Villa-Lobos, Magdalena Tagliaferro e Almeida Prado) e quatro do âmbito popular (Tom Jobim, Chico Buarque, Milton Nascimento e João Bosco).

Cabe salientar que estes dados podem ser entendidos segundo a fundamentação teórica da história oral, que entende os depoimentos como documentos orais, reveladores de identidades sociais e pessoais. A relevância desses estudos permite contribuir para ampliar o conhecimento dos processos educacionais, para estabelecer relações na sua rede de configurações sócio-culturais e para conferir visibilidade pública a documentos e concepções educacionais por vezes esquecidos e não revelados (FUCCI AMATO, 2007).

A memória, nas palavras de Lowenthal (1998, p. 78), "impregna a vida". O autor nota a grande freqüência cotidiana do uso do tempo presente para lembrarmos fatos do passado e a interrupção dessa "emissão" de lembranças somente quando há um alto nível de concentração em determinada atividade. Ainda sob tal ângulo, Halbwachs (1990) enuncia que nossas lembranças são, em grande parte, coletivas, já que, apesar de muitas vezes outras pessoas não terem participado ativamente do momento recordado, vivemos em uma sociedade e, além de quase nunca estarmos sozinhos, somos frutos de um grupo de indivíduos, de uma coletividade. Corroborando esta consideração, Thompson (1992) afirma que a complexidade da realidade é bem abordada pela história oral, a qual permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista. Bosi (1983, p. 1) discursa que, como compilação de diferentes perspectivas, a história oral pode ser tão veraz quanto a historiografia tradicional: "Os livros de História que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão dos acontecimentos".

Portanto, os indivíduos cujas situações sócio-culturais são discutidas no presente artigo podem ser encarados como representantes de um grupo social específico – uma "classe" dos músicos –, que, por meio de suas reminiscências refletem o entorno social que lhes proporcionou o desenvolvimento de habilidades musicais e, por conseguinte, um

direcionamento à carreira artística.

A sociologia da educação pode trazer relevantes contribuições para a compreensão do processo de transmissão de saberes culturais no seio familiar, que constituem um tipo de educação musical informal. Tal fundamentação oferece uma perspectiva diferente da predominante no senso comum, que considera a habilidade musical um dom divino, talento inato desenvolvido através da intuição por grandes "gênios" da música, e não um fruto da influência do contexto social ou da dedicação ao estudo técnico artístico. Nesse sentido, serão enfatizadas no presente trabalho as idéias do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), destacando-se o conceito de capital cultural.

Ao conjugar os depoimentos e as informações biográficas a uma revisão bibliográfica sobre a teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu, o objetivo do artigo é corroborar com este ponto de vista sociológico, enunciando a idéia de que as habilidades musicais são desenvolvidas socialmente, tendo a família como sua principal origem.

A ideologia do dom

Predomina no senso comum a visão de que o artista é um ser que foi escolhido por uma entidade divina para receber um dom especial, que o distingue do restante dos seres humanos. Idéias como destino, talento inato, predestinação, ligadas a teorias religiosas e à ideologia veiculada pelos meios de comunicação em massa, contribuem para formar nas pessoas a concepção de que um músico, um pintor, um ator já nasceram para realizar aquela atividade e são pessoas "únicas" e "especiais". Para o sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990), tal idéia opõe a genialidade à humanidade do artista. "A divisão resultante, na qual se colocam em escaninhos separados o mistério atribuído a um gênio, de um lado, e sua humanidade comum, de outro, expressa uma desumanidade profundamente enraizada na tradição intelectual européia" (ELIAS, 1999, p. 55).

Assim, acaba-se valorizando o artista e colocando-o em uma posição superior aos demais indivíduos, por realizar atividades tecnicamente difíceis, que proporcionam raro prazer estético ao espectador. Ao considerar execução artística possível somente por alguns "escolhidos", porém, termina-se, sob outro ângulo, por deslocar o músico, o pintor, o ator do mercado de trabalho "comum", composto pelas profissões tradicionais, o que gera uma certa desvalorização do fazer artístico, identificando-o como uma atividade mais recreativa, pouco séria, que exige pouco esforço intelectual de seu praticante, que já teria nascido com habilidades inatas para aquela execução. Tal idéia neutraliza a realidade da formação artística, com as incontáveis horas de estudo e pesquisa – teóricos e práticos – às quais este profissional se sujeita. Focando o músico, Schroeder (2004) também destaca

atributos que contribuem para formar a visão mítica deste artista, como a genialidade, a intuição, o talento, a musicalidade e a associação do "ouvido absoluto" ao inatismo.

Tal mentalidade dicotômica, de ao mesmo tempo exaltar e deslocar o artista, é incentivada por reportagens veiculadas na mídia, que acabam induzindo o indivíduo a concluir que o artista já nasceu sabendo cantar, tocar ou dançar, e apenas dá prosseguimento natural a este dom recebido. Ao mesmo tempo, a religião também contribui para formar a mentalidade de que Deus escolhe algumas pessoas "especiais" para dotá-las de habilidades também especiais. Tais doutrinas teológicas estão enraizadas historicamente no discurso religioso e predominam até a atualidade. No século XVI, durante a Reforma, o calvinismo, por exemplo, pregava em sua *doutrina da predestinação*, que algumas pessoas eram escolhidas por Deus desde seu nascimento, para a salvação eterna, o que seria possível de ser verificado pelo sucesso econômico e pelos dons que essa pessoa demonstraria ter na vida terrena.

Também na filosofia, encontramos diversos pensadores de grande importância na constituição do pensamento científico e social humanos que pregavam o inatismo do saber. Platão (1973, p. 15), por exemplo, escreveu em *A República*: "há, diremos nós, mulheres que são naturalmente aptas para a medicina e para a música e outras que não o são". A *teoria da reminiscência* platônica previa que os indivíduos já nasciam com as idéias em sua mente, as quais, pela educação, seriam relembradas na vida terrena. Platão (428/27-347 a.C.) notou que Sócrates (470-399 a.C.), ao indagar seus discípulos, visava que estes relembrassem os conceitos que já estavam na sua mente desde o início de sua existência. Outro filósofo vinculado ao inatismo foi Descartes (1596-1650), que previa a existência de algumas idéias adquiridas pela experiência sensorial e de noções abstratas inatas à mente humana: "todas as nossas idéias devem conter algum fundamento de verdade; pois não seria possível que Deus, que é todo perfeito e verídico, as tivesse colocado em nós sem isso" (DESCARTES, 1999, p. 68). Conciliando as teorias empiristas (Aristóteles, Bacon, Hume, etc.) com o inatismo, Kant (1724-1804) propôs a noção de que a mente humana tem uma estrutura de pensamento que já é inata, porém as noções são adquiridas por experiência sensorial; assim, a forma da razão seria inata (*a priori*), e seu conteúdo, adquirido (*a posteriori*). Para Kant, a necessidade de existirem algumas idéias vindas, não da experiência, mas de uma outra fonte era explicada por precisarmos identificar como um conceito seria verdadeiro ou falso: "Pois de onde queria a própria experiência tirar sua certeza se todas as regras, segundo as quais progride, fossem sempre empíricas e portanto contingentes?" (KANT, 1999, p. 55).

Ademais, cabe colocar que o ideário do inatismo das habilidades artísticas também é notadamente presente neste próprio meio. No caso da música, foco do presente estudo, também na imprensa especializada encontramos a exaltação de músicos natos (cf.

SCHROEDER, 2004). Outrossim, o uso de termos como habilidade, aptidão e capacidade, no meio acadêmico (como nas chamadas provas de *habilidades específicas* ou de *aptidão*, em vestibulares, ou mesmo no discurso teórico-científico), pode gerar ambigüidade, sendo capaz de levar à compreensão de que o conhecimento teórico e a *praxis* musical são originados por capacidade inata, e não socialmente adquiridos pelo estudo e pelo convívio em meios culturais.

Schroeder ainda destaca a associação da genialidade inata à composição musical, considerada via-de-regra como o resultado de uma inspiração ou êxtase místico:

> Vemos, então, que, de modo geral, a falta de consciência de como se dá o processo criativo do músico, de onde vem sua "inspiração", acaba desembocando em uma série de equívocos e mitificações. Os próprios músicos, com a "naturalização" do comportamento musical pela prática, perdem de vista o seu processo de desenvolvimento e o tomam por "dom", pensam já ter nascido assim. (SCHROEDER, 2004, p. 117)

Finalmente, cabe notar que a vinculação da habilidade musical a um fator genético, prevendo que alguns indivíduos já nascem com uma predisposição às artes – com um *gene da música* – não apresenta fundamentação científica, uma vez que os estudos nessa área do conhecimento ainda não permitem apontar conclusões nesse sentido.

Dessa forma, a perspectiva sociológica apresenta-se como um ângulo crítico à fundamentação das habilidades musicais, prevendo que estas são socialmente adquiridas, tendo a família como sua indutora principal. Sob essa ótica, nota-se que não se deve confundir a procedência familiar destas habilidades com uma fonte genética (também familiar), mas com o aspecto da socialização do indivíduo que o seio familiar promove como instituição social. Norbert Elias (1999, p. 53) elabora:

> Com freqüência nos deparamos com a idéia de que a maturação do talento de um "gênio" é um processo autônomo, "interior", que acontece do modo mais ou menos isolado do destino humano do indivíduo em questão. Esta idéia está associada a outra noção comum, a de que a criação de grandes obras de arte é independente da existência social de seu criador, de seu desenvolvimento e experiência como ser humano no meio de outros seres humanos.

É nesse sentido que a sociologia da educação de Bourdieu (1998a) encara as doutrinas inatistas como produtoras de uma "ideologia do dom". O dom é, para esse pensador, um meio ideológico utilizado pela elite para justificar as diferenças econômicas e

sociais como desigualdades de fato, identificando os membros de classes desfavorecidas como naturalmente desprovidos de méritos e dons. O que ocorre, na realidade, é que as classes dominantes acumulam um maior capital cultural e o transmitem a seus descendentes.

Capital cultural: a perspectiva bourdieuniana

A teoria sociológica de Bourdieu caminha no sentido de que a família transmite a seus filhos um conjunto de bens que permite a conservação de uma boa posição social por estes descendentes, tornando possível sua inserção nos grupos sociais de maior prestígio e poder, ao longo do tempo histórico. Há, portanto, uma herança passada de geração em geração, que permite manter a estabilidade social da família diante das mudanças sócio-históricas. Essa herança constitui-se dos capitais econômico, escolar, social e, dentre estes, do capital cultural. Estas formas de capital constituem a estrutura de um capital *global* (BOURDIEU, 2003), mobilizado em maior volume pelas classes mais favorecidas socialmente. Ou seja, tais formas de capital encontram-se historicamente distribuídas de forma desigual entre as classes e grupos sociais e a transmissão destas pela família implica uma conservação das desigualdades socialmente determinadas. Cabe notar, entretanto, que pode haver famílias com um grande capital cultural, porém de baixa condição econômica, o que determinaria um grande cultivo às artes a despeito das dificuldades materiais. Contudo, a realidade aponta, geralmente, para uma associação – em maior ou menor grau – de diversos tipos de capital em um seio familiar; ou seja, é mais difícil para uma família de baixa renda do que para a classe média ou alta levar seus filhos a concertos, comprar-lhes livros, discos e lhes dar acesso às diversas formas materiais da cultura, além de proporcionar-lhes a educação específica e geral – o acesso à escola.

> As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também saberes (e um "saivor-faire"), gostos e um "bom gosto".
>
> […] Como o deciframento de uma obra da cultura […] supõe o conhecimento do código segundo o qual ela está codificada, pode-se considerar que os fenômenos de difusão cultural são um caso particular da teoria da comunicação. Mas o domínio do código só pode ser adquirido mediante o preço de uma aprendizagem metódica e organizada por uma instituição expressamente ordenada para esse fim. (BOURDIEU, 1998a, p. 45-63)

Assim como o acesso à escola e as respectivas atitudes tomadas diante desta,

também a posição do indivíduo com relação à cultura é condicionada pelo meio familiar. Nesse matiz sociológico, os saberes, o estilo, o bom gosto, o "talento" aparecem principalmente como frutos do acúmulo de capital cultural, não como uma simples subjetividade (um dom natural), mas como uma "objetividade interiorizada" (ORTIZ, 1983) ou "dom social" (BOURDIEU, 1998a), fruto da interação entre sociedade e indivíduo, do acesso a formas materiais de cultura, proporcionada por uma certa condição econômica favorável. Segundo Bourdieu (1998b), o capital cultural pode manifestar-se de três formas:

- *Estado incorporado*: como um patrimônio adquirido e interiorizado no organismo, que, portanto, exige tempo e submissão a um processo de assimilação (ou cultivo) e interiorização por parte do indivíduo – aprendizagem. No caso da música, o indivíduo é incitado ao estudo dessa arte e à prática de algum instrumento. Tal forma de capital cultural passa, então, a ser indissociável da pessoa, a constituir uma habilidade que a valoriza.
- *Estado objetivado*: como bens de consumo duráveis – livros, instrumentos, máquinas, quadros, CDs, DVDs, esculturas, etc. Portanto, é tributário da aquisição de bens materiais e dependente diretamente do capital econômico. Para ser ativo, material e simbolicamente, deve ser utilizado, apreciado e estudado, transformando-se em *estado incorporado*.
- *Estado institucionalizado*: como uma forma objetivada, caso de um certificado emitido por uma escola de artes, por um conservatório. Tal certidão de "competência cultural" indica o reconhecimento oficial do processo de acúmulo de capital cultural (o qual culmina no *estado incorporado*). O valor do certificado depende de sua raridade, e este permite melhor convertibilidade do capital cultural em capital econômico.

A teoria *bourdieuniana* permite colocar, então, que o capital cultural prevê as condições objetivas de aquisição da cultura, definindo seu processo e o resultado final (acúmulo de conhecimento artístico). A figura a seguir sintetiza tal abordagem.

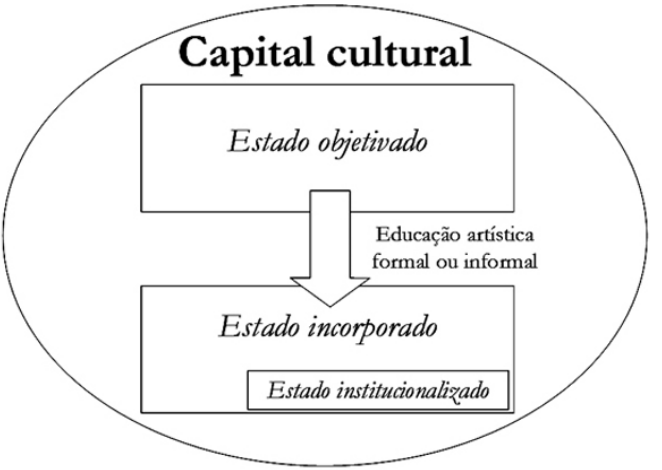


Fig. 1: O conceito de capital cultural em Pierre Bourdieu

Aplicando o conceito de capital cultural à educação musical, algumas considerações podem ser delineadas. Nesse sentido, por meio do incentivo à leitura ou à audição musical, com o acesso a livros e discos (*estado objetivado*), o indivíduo é aguçado em sua curiosidade para entender tais formas de expressão artística e, habituando-se a conviver com estas, passa a cultivá-las. Há, assim, uma grande importância em se dar acesso aos bens culturais desde a infância, devido ao fato de que a formação do indivíduo, em diversos sentidos (p. ex., formação ética, cultural, social), se processa principalmente nessa fase do desenvolvimento cognitivo humano. Na família, o indivíduo, desde seu nascimento, interage com o meio onde vive para conhecê-lo e passa a tomar este ambiente social (em seus aspectos materiais e simbólicos) como padrão para seu comportamento, em um processo de sociabilização. Assim, a família pode desempenhar o papel de principal agente social de iniciação cultural do indivíduo, função esta intrínseca à sua condição de instituição social. A musicalização promovida pelo meio familiar pode constituir-se, então, desde as formas simbólicas pelas quais a criança passa a interessar-se (como as cores e formato de capas de discos e livros) e, para saciar sua curiosidade, toma contato mais profundo (desejando ouvir determinado disco, ler ou ouvir a leitura de algum livro, etc.).

Dessa forma, o conhecimento dos objetos culturais vai se tornando rotineiro e se aprofundando dia a dia, permitindo que a criança, ao conhecer, passe a gostar de determinados repertórios musicais, por exemplo. Outrossim, as atividades culturais, como escutar música e assistir à televisão, passam a fazer parte do cotidiano do indivíduo,

incitando-o a tomá-las como "normais" e "necessárias", sentimento que, ao longo do tempo, cristaliza-se e permanece nas fases futuras de sua vida. A família é, assim, a primeira instituição de iniciação musical do indivíduo. Os hábitos da família determinarão os hábitos de seus filhos, já que estes são formados cognitivamente em um processo que envolve a imitação da atitude daqueles que estão a seu redor e este toma como padrão. Dar maior ou menor importância a determinadas práticas culturais, assistir a dados programas televisivos e escutar alguns repertórios musicais específicos serão, por conseguinte, atitudes reproduzidas pela descendência.

Cabe salientar, portanto, que, a partir do momento em que o indivíduo passa a escutar um disco, este deixa de ser uma simples forma material simbólica e passa a constituir um emissor de conteúdos, os quais, aprisionados pelo ouvinte, farão parte de sua formação.

> O modo como essa forma [o capital cultural] realmente se desenvolve, como as características maleáveis da criança recém-nascida se cristalizam, gradativamente, no contorno do adulto, nunca depende exclusivamente de sua constituição, mas sempre da natureza das relações entre ela e as outras pessoas [principalmente na família]. (ELIAS, 1997, p. 28)

Ademais, a forma *objetivada* prevê que o capital cultural também pode ser adquirido por meio de atividades especificamente voltadas à formação artística, ou seja, de educação musical formal, no caso, como a compra pela família de um instrumento musical, a contratação de um educador capacitado que transmita o saber-fazer musical aos filhos, ou por meio do acesso a uma escola especializada que emita certificados oficiais. Cabe notar que a freqüência a organização especializada de ensino artístico (como um conservatório musical) ainda constitui o *estado objetivado* – já que permite a aquisição objetiva de conteúdos artísticos –, porém, quando é obtido o certificado oficial de formação em algum dos cursos oferecidos, passa-se a compor o chamado *estado institucionalizado*.

Ao interiorizar os conteúdos artístico-culturais por meio do estado *objetivado*, o indivíduo passa então a constituir em si mesmo uma forma de capital, o *estado incorporado*, dentro do qual se insere o *estado institucionalizado*, no caso da obtenção de um certificado oficial por uma instituição de ensino artístico.

Cabe considerar que a interpretação da teoria *bourdieuniana* sob uma ótica educativo-musical culmina em uma perspectiva semelhante à construtivista no tocante à produção do conhecimento através do meio social (cf. BERGER e LUCKMANN, 1985), trazendo considerações semelhantes às de Piaget (cf. AZENHA, 1994) e de Vygotsky (cf.

OLIVEIRA, 1993). Nesse sentido, vale destacar a análise efetuada por Kebach (2007). A autora conjugou as idéias de Bourdieu às noções piagetianas, abordando o processo de adaptação orgânica do indivíduo, a construção cognitiva por meio de estruturações operatórias progressivas e as abstrações induzidas por processos endógenos e exógenos (interferências do ambiente), que condicionariam o desenvolvimento social das habilidades musicais.

Também aplicando a teoria sociológica de Bourdieu ao campo da educação musical, em um estudo acerca das redes de configurações sócio-culturais de ex-alunos e ex-professores de um conservatório musical, Fucci Amato (2004; 2005) concluiu, analisando a trajetória familiar e escolar destes, que um dos principais motivos dos depoentes para o encaminhamento ao estudo do piano foi o convívio destes em um meio familiar que valorizava a cultura e o estudo e que proporcionava o acesso a bens materiais culturais (livros, discos, rádio, etc.), o que os permitiu transcender o *estado objetivado* do capital cultural rumo ao *estado incorporado* (aprendizagem de piano) e ao *estado institucionalizado* (diplomação por um conservatório). Ademais, foram salientadas as raízes de suas ascendências encontradas em famílias imigrantes européias, que possuíam o hábito de cultivo à cultura, da prática de algum instrumento e do canto, ainda que, na maior parte dos casos, realizados de forma amadora, apenas dentro do círculo de parentes e amigos.

Evidências biográficas

Ao se analisarem as biografias e os depoimentos dos músicos selecionados para este trabalho de pesquisa quanto à importância da família na sua formação cultural, pôde-se notar nesses dados a consonância com a teoria *bourdieuniana* do capital cultural, incluindo a ênfase em certos aspectos flexíveis inerentes a esta abordagem, como os vários graus de associação entre o capital econômico e o capital cultural.

Antonio Carlos Gomes (1836-1896), considerado por muitos brasileiros o maior compositor das Américas no século XIX, teve contato com a atividade musical desde cedo, já que seu pai, Manuel José Gomes (Maneco Músico), era mestre de banda e compositor, interpretando tanto a música erudita como a popular.

> o pai educou os filhos na música e, logo que pôde, formou uma banda, ou orquestra, com a família. [...] A tradição musical vinha de longe, pois o pai de Carlos Gomes tinha sido aluno de André da Silva Gomes, mestre-de-capela da Sé paulistana [...]. Aos dez anos de idade, Carlos iniciou os estudos musicais com o pai e aprendeu a tocar vários instrumentos. Mais tarde seria um bom pianista acompanhador e possuía uma voz agradável de tenor. Auxiliava o pai dando lições de música em Campinas, tanto que se encontram nos jornais daquela

> cidade, em janeiro de 1858, anúncios seus de oferecimento para ensinar noções de música, canto e piano. (MARIZ, 2000, p. 75-6)

Nota-se, assim, a especial constituição do ambiente familiar de Carlos Gomes, com a possibilidade de uma vivência musical não só como ouvinte, mas também como agente ativo – intérprete – desde cedo. Outrossim, há que se destacar a perspectiva de uma baixa correlação entre a situação econômica de sua família e sua riqueza cultural: tal fato permitiria o aperfeiçoamento do compositor diante da necessidade de ministrar aulas teóricas e práticas de música para incrementar o orçamento familiar.

Sob certo ponto de vista, Magdalena Tagliaferro (1893-1986) apresenta situação familiar similar à de Carlos Gomes no tocante à atuação de seu progenitor como músico e educador musical. A pianista brasileira de ascendência francesa "teve a música como parte integrante de toda a sua infância. Em sua casa, o piano e as vozes eram uma constante" (LEITE, 2001, p. 37). Seu pai estudara com os franceses Gabriel Fauré, renomado compositor, e Raoul Pugno, pianista de nível internacional, ambos docentes do Conservatório de Paris, que mais tarde Magda freqüentaria. Engenheiro, quando veio ao Brasil, Paulo Tagliaferro decidiu exercer a música como profissão, lecionando canto e piano em seu domicílio: "A pequena Magdalena ouvia atenta o que se passava nas aulas e, já aos 7 anos, acompanhava os coros de seu pais, os coros de *Sansão e Dalila*" (LEITE, 2001, p. 37), tendo sido o canto a primeira perspectiva de sua inserção no mundo da música. O piano também se manifestou desde a infância, atraindo o interesse daquela menina desde os 5 anos de idade. Segundo seu próprio relato: "Meu pai, como você sabe, era professor de piano e canto. Diante disso, isso me levou a ouvir música desde os cinco anos de idade. Num cantinho da sala eu me aconchegava e assistia às aulas. Quer dizer, eu fui direto para o piano sozinha" (*apud* LEITE, 2001, p. 38).

Cabe notar, então, que o termo *sozinha*, empregado pela pianista, delineia apenas a não-obrigatoriedade do encaminhamento à música por parte de sua família, porém a observação de sua situação sócio-cultural coloca o meio familiar como o principal indutor de seu interesse e dedicação à música, que culminaram na futura freqüência a uma escola de prestígio mundial (o Conservatório de Paris), já conhecida e cursada pelo pai.

Heitor Villa-Lobos (1887-1959), maestro, compositor, educador e principal expoente da música brasileira, também revelou grande influência da cultura familiar em sua formação, tendo esta como determinante para sua incursão ao mundo da música, com destaque para o papel paterno:

> Desde a mais tenra idade iniciei a vida musical, pelas mãos de meu pai, tocando um pequeno violoncelo.
>
> Meu pai, além de ser homem de aprimorada cultura geral e excepcionalmente inteligente, era um músico prático, técnico e perfeito. Com ele, assistia sempre a ensaios, concertos e óperas, a fim de habituar-me ao gênero de conjunto instrumental. (VILLA-LOBOS, 1987, p. 14)

Outrossim, Mariz (1989) comenta que uma tia de Villa-Lobos era pianista e que seu avô também era um homem de cultura elevada, autor de uma obra famosa no século XIX: *Quadrilha das moças*. Raul, pai de Villa-Lobos, o ensinou a tocar violoncelo e clarinete, ministrando-lhe também noções básicas de teoria da música. O musicólogo ainda afirma que, caso não houvesse nascido e vivido no ambiente bastante musical que era cultivado por sua família, provavelmente teria seguido outra carreira, como a medicina, a matemática e o desenho. Nota, por outro lado, que, ao contrário de seu pai, a mãe de Villa-Lobos chegou a proibir-lhe de estudar piano, para que o menino não se entusiasmasse e decidisse tomar a música como profissão, devido ao pouco prestígio socio-econômico a esta conferido.

> Em casa de Raul Villa-Lobos fazia-se boa música. Era rara a noite em que o transeunte não ouvia a sonoridade calorosa de seu violoncelo ganhar a rua do Riachuelo, embalando suavemente a vizinhança. Mas o artista não se limitava ao solo, convidava os amigos e organizava verdadeiros concertos em casa. Todos os sábados, os Villa-Lobos jantavam às 6h. Às 7h, Raul costumava jogar xadrez com um professor alemão de sua intimidade, até que a chegada dos amigos, lá pelas 8h, lhes interrompia a partida. Nomes respeitados na época freqüentavam-lhe a casa com assiduidade e organizavam grupos de câmara, fazendo-se música até altas horas da noite.
>
> Tal hábito, que durou anos, influiu decisivamente na formação da mentalidade musical de *Tuhú* [Villa-Lobos]. Cultivou o gosto musical naquela atmosfera, conheceu de tudo, acumulou experiência. [...]. Data de seus oito anos o interesse por Bach. [...] Uma força irresistível impeliu-o para Bach. Sua idade o impedia de compreendê-lo imediatamente, mas isso, no momento, pouco se lhe dava: aquela música era diferente e pronto. Responsável por essa nova predileção foi a tia Zizinha, pianista e entusiasta do *Cravo Bem Temperado.* E o pequeno Heitor extasiava-se diante dos prelúdios e fugas que a tia lhe tocava. (MARIZ, 1989, p. 25)

Dessa forma, além da iniciação proporcionada pelo ensino musical ministrado por seu pai, Villa-Lobos foi inserido em uma constituição sócio-cultural familiar que desvelou a

relevância de hábitos de prática musical em ocasiões informais e festivas na criação de uma atmosfera agradável, que impelia as pessoas a tomarem parte da atividade de performance. Cabe notar ainda que a família do compositor era de classe média baixa, o que evidencia mais um caso de certa independência entre a vivência cultural e uma condição econômica muito elevada.

Há que se destacar, ainda no âmbito da música erudita, o caso de José Antonio de Almeida Prado (n1943), um dos o compositores brasileiros mais relevantes da história de nossa música contemporânea. Também em sua família configurações socioeconômicas e culturais específicas lhe permitiram iniciar-se na música desde a infância:

> O artista vem de uma das famílias mais ilustres de São Paulo [...]. Sua iniciação musical começou em casa, pois sua mãe e sua irmã tocavam piano muito bem. José Antonio e a irmã Teresa Maria tinham um teatrinho de fantoches e ele fazia a trilha sonoro: tempestades, galopes e acordes para sublinhar as passagens mais emocionantes. (MARIZ, 2000, p. 391)

Este caso denota mais claramente a especificidade do convívio em um meio social e economicamente mais favorecido, no qual o conhecimento e a prática musical representava, provavelmente, um *status* maior e um grau mais elevado de "bom gosto" cultural. Assim, sua condição familiar, apesar de culturalmente semelhante à de músicos de classes sociais mais baixas, denota uma maior associação entre o capital econômico, o capital social (prestígio) e o capital cultural.

Voltando a análise à música popular, destaca-se primeiramente o compositor Tom Jobim (1927-1994), que teve também uma formação erudita – tendo sido aluno de Villa-Lobos e Koellreutter –, e revelou que não possuía grande interesse em adotar a música como uma profissão: "Eu tinha um preconceito enorme contra música, contra piano, eu achava que piano era negócio de menininha. Eu queria jogar futebol da praia" (JOBIM, 2006). Depôs, por outro lado, que o incentivo a esta prática artística foi condicionado decisivamente por sua condição familiar sócio-cultural. O músico considerou seu progenitor como um homem de denso saber cultural: "Meu pai, Jorge Jobim, poeta, literato, parnasiano, pertenceu ao Itamaraty. [...] Morreu quanto eu tinha 8 anos" (JOBIM, 2006).

Porém, dado o curto tempo de convivência com este, não foi seu progenitor quem mais o influenciou em sua formação cultural e determinou seu encaminhamento para a música, mas sim seu padrasto: "Meu padrasto foi o homem que me inventou. Ele era um humilde funcionário público. Não tinha dinheiro. O primeiro piano que eu conheci era um piano velho, alugado, mas ele tava ali o tempo todo [me incentivando]" (JOBIM, 2006). Pode-se notar no depoimento do compositor, assim, a importância que o meio familiar teve

ao incentivá-lo à prática musical e proporcionar-lhe, ainda que em meio a dificuldades de ordem econômica, o acesso a um instrumento musical, forma de capital cultural em e*stado objetivado*, que, permitindo a interiorização do saber-fazer musical, determinaria seu futuro sucesso profissional.

Também o compositor Chico Buarque (n1944) evidencia uma configuração familiar notável com relação às atividades de cultivo do saber e da cultura, já possuindo uma condição socio-econômica mais favorável que a dos outros músicos citados: seu avô, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, era crítico literário, ensaísta e filólogo, tendo sido membro da Academia Brasileira de Letras; seu pai, Sérgio Buarque de Holanda, importante historiador brasileiro, lecionou nas Universidades de Roma (Itália) e São Paulo (USP): "O meu pai tinha toda uma formação [...] erudita, como historiador, como critico literário e tal". (BUARQUE, 2006a). Com relação ao papel deste em seu percurso musical, o compositor destacou o apoio que lhe foi dado quando passou a praticar a música profissionalmente.

> a obra do meu pai não [me ajudou, ainda não a conhecia], [mas] o fato de ele gostar de música, de gostar de música popular me ajudou muito, porque nesse sentido ele era mais, vamos dizer, "irresponsável" que a minha mãe. Minha mãe ficou muito assustada, ela gostava disso tudo, mas na hora que eu decidi, que eu comecei a virar um músico profissional, minha mãe se espantou muito, e ficou com medo, porque eu era estudante de arquitetura, ela queria que eu concluísse o curso, era importante o diploma. [...] Então meu pai, nesse sentido, ele me ajudou muito, não [...] pela obra dele, que eu só fui conhecer mais tarde. Ele me compreendeu, que eu queria ser artista, ele achava bacana ter um filho artista, de certa forma ele me encaminhou um pouquinho para a literatura, e mais tarde eu retomei isso, que eu tinha deixado um pouco de lado. E não achou que a música era um descaminho, a música popular. (BUARQUE, 2006b)

Apesar de ainda não conhecer a obra de seu pai na adolescência, o fato de ter crescido em um ambiente cercado por livros, de fato, o influenciaria no âmbito de sua educação familiar. Neste meio, também a presença da música popular era eminente, contribuindo para formar seu gosto:

> Eu ouvia samba desde pequeno, acho porque meus pais gostavam muito de samba. [...] Mamãe adorava carnaval, adorava músicas de carnaval. [...] Eu sabia tudo, as músicas todas de carnaval, porque durante o carnaval as rádios tocavam aquelas músicas que eram feitas para carnaval, sambas, e marchinhas e tal. [...] As coisas mais antigas eu aprendi de ouvir meus pais cantarem, depois discos. (BUARQUE, 2006b)

Chico Buarque fez notar ainda que não somente seus pais foram importantes na constituição de um ambiente familiar propício à formação de um futuro músico, mas que também sua babá o influenciou, levando-o ao cinema e ouvindo música no rádio: "Eu tinha uma babá que ouvia rádio o dia inteiro. Então uma parte muito importante da minha influência era minha babá. [...] E ela ficava lá de noite ouvindo aquele rádio, era a rádio Nacional, eu [...] passava muito tempo na cozinha ouvindo o rádio da babá". (BUARQUE, 2006b). Prosseguindo seu depoimento, delineou o influxo de sua mãe na sua formação cultural, o gosto de seus pais pela música popular e a grande presença da música em seu ambiente familiar; nesse sentido, notou a influência do rádio e dos discos (*estado objetivado* de capital cultural). Colocou ainda, como uma ótima recordação, a lembrança de seus pais cantando informalmente:

> Minha mãe [...] me puxou muito pra esse lado de gostar de futebol, [...] de ser torcedor do Fluminense, de gostar de samba, gostar de carnaval. Mas meu pai adorava música também, adorava música popular, e tinha vários amigos que gostavam de música. Minha casa era freqüentada por gente de música. Muito por causa de Vinicius [amigo do meu pai]. Vinicius levou lá pra casa toda a turma da Bossa Nova e tal. [...] Minha casa sempre foi muito musical, por causa do meu pai e por causa da minha mãe, os dois. Meu pai tocava um piano, era um piano meio... O samba dele era meio maxixe, antigo assim e tal. Mas ele sabia alguma coisa de música. E cantava. Eu lembro dos dois cantando. É uma lembrança bonita que eu tenho, o pai e a mãe cantando, assim, mas cantando distraidamente, cantarolando ali, sei lá, arrumando os livros e coisa assim, e cantando sambas de Noel [Rosa]. É uma música muito presente na minha memória de infância, *O último desejo* de Noel Rosa. (BUARQUE, 2006b)

Culturalmente, a situação do meio familiar de Chico Buarque aponta para semelhanças com a constituição da casa de Villa-Lobos. Primeiramente, observa-se a influência do pai em defender a opção pela música como profissão, contrariando as pretensões maternas. Tal dado revela que o fato de a música ser encarada socialmente mais como um acessório à formação dos indivíduos e como uma habilidade que poderia proporcionar momentos de lazer em família do que como um ofício sério que garantisse condição socioeconômica – prestígio e ganho – adequada. Por outro lado, a freqüência das residências por pessoas não só da família, mas também por amigos, músicos profissionais ou amadores, que se reuniam para tocar em conjunto, é um dado essencial para se entender a motivação de ambos os compositores para a prática musical. Assim, se na casa de Villa-Lobos amigos de seu pai praticavam música de câmara, em sua residência, Chico Buarque conviveu com muitos músicos do âmbito popular – principalmente da Bossa Nova –, como Vinícius de Moraes, diplomata amigo íntimo de seu pai.

No âmbito popular, cabe ainda notar o caso do cantor e compositor Milton Nascimento (n1942). O mesmo narrou que sue mãe era empregada doméstica e trabalhava em uma casa na qual havia duas meninas que estudavam piano. O músico recordou que, quando estas tocavam, ele demonstrava grande interesse, acompanhando a música dançando. Segundo seu depoimento, uma destas meninas, Lília, o chamava e colocava no colo para ouvi-la tocar, ainda quando bebê.

> Ela, além do piano, foi a primeira voz de mulher que eu escutei na minha vida, [...] e ela, apesar de não ser cantora profissional [...], ela cantou regida por Villa-Lobos, ela cantava nas festas de rua, festas de igreja [...]. E eu ia com a sanfoninha [...], que é terrível, porque não tem nenhum sustenido, nenhum bemol, e aí era uma coisa incrível, porque quando ela ia, eu sentia que ia vir uma nota que não tinha na sanfona, aí eu pegava, fazia com a voz, imitando a sanfona. (NASCIMENTO, 2007)

A condição narrada pelo compositor denota a ampliação do círculo familiar que, permitindo-o conviver em um meio socio-econômico mais abastado, também proporcionou sua inclusão no universo artístico, possibilitando-lhe o acesso ao e*stado objetivado* da cultura – representado, por exemplo, pelo piano e pela sanfona ou acordeão.

Também colocando a prática pianística no cerne de sua iniciação à música, o compositor e intérprete João Bosco (n1946) revelou em seu depoimento ter crescido em um ambiente familiar cercado por atividades musicais. Iniciou a prática do violão sob o incentivo de sua irmã, pianista profissional, que possuía estudos musicais formais, cantava, segundo o músico, com uma voz muito bonita, "e ficava entre a música mais formal e a música popular" (BOSCO, 2007). Este também destacou: "A minha mãe sempre gostou de violino, toca violino até hoje, tem 90 anos. A minha avó, mãe de minha mãe, era bandolinista" (BOSCO, 2007). Seu pai era comerciante e apreciava bastante a música popular, levando à sua casa diversos discos que adquiria no comércio do Rio de Janeiro. Seja por meio do *estado objetivado* (piano, violão, bandolim, discos), seja pelo convívio com a prática instrumental e vocal cotidiana, João Bosco evidenciou mais um caso de acúmulo de capital cultural em famílias de classe média, como Villa-Lobos e Tom Jobim, por exemplo.

Conclusões

O delineamento da trajetória musical dos oito músicos brasileiros escolhidos para ilustrar e comprovar a teoria sociológica do capital cultural, fundamentada por Bourdieu, desvelou o papel do ambiente familiar na constituição de um impulso inicial dado a estes para que futuramente fizessem do saber-fazer artístico seu maior patrimônio, trilhando uma

carreira profissional na área de música, seja popular, seja erudita.

Em quase todos os casos, aos quais foge o compositor Almeida Prado, notou-se que o acúmulo de capital cultural, apesar de dependente de uma certa condição material, não é diretamente proporcional à condição financeira das famílias. Além de apontar uma importante dimensão da flexibilidade da teoria *bourdieuniana*, este fato pode revelar a valoração dada à música, de saber e prática mais voltada ao lazer e acessória à educação do que especificamente um ofício sério – tal perspectiva também foi abrangida pela visão das mães de Villa-Lobos e Chico Buarque. Dessa forma, as famílias de classe média ou alta provavelmente desejavam que seus filhos seguissem carreiras de maior prestígio, como o direito e a medicina.

As reflexões e análises efetuadas no presente trabalho, enfim, contribuíram para um entendimento objetivo das condições culturais que dão impulso às carreiras artísticas de músicos populares e eruditos, descartando as hipóteses postuladas pela *ideologia do dom* e por possíveis teorias que prevejam genes de "predisposição" à música.

Assim, pôde ser notado o fato de que o ambiente cultural influi decisivamente na formação do indivíduo, que, ao ouvir música via discos, rádio ou por meio da interpretação das pessoas que compõem o círculo familiar (pais, irmãos, tios, babás, etc.), é inserido no universo musical, desenvolvendo sua cognição voltada à compreensão do fenômeno artístico, que pode ser, futuramente, tomado como linha diretriz de sua vida.

Referências

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro.* 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOSCO, João. Entrevista a Paulo Moska. *Zoombido: a canção é de ninguém*. Programa de entrevistas. Rio de Janeiro: Canal Brasil, 2007.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas.* Trad. Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *Questões de sociologia.* Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Pierre Bourdieu:* escritos de educação, p. 39-64. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. Os três estados do capital cultural. Tradução de Magali de Castro. In: Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação,* p. 71-79. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

_____. *Capital cultural, escuela y espacio social.* Madrid: Siglo XXI, 2003.

BUARQUE, Chico. Depoimento. In: OLIVEIRA, Roberto de (dir.). *Chico, a série: Palavra-chave.* Documentário em DVD. Manaus: Videolar, 2006a.

_____. Depoimento. In: OLIVEIRA, Roberto de (dir.). *Chico, a série: Estação Derradeira.* Documentário em DVD. Manaus: Videolar, 2006b.

DESCARTES, René. 1999. *Discurso do método.* Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Mozart: sociologia de um gênio*. Trad. Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Memória Musical de São Carlos: Retratos de um Conservatório*. São Carlos, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

_____. Um estudo sobre a rede de configurações sócio-culturais do corpo docente e discente de um conservatório musical. *Ictus*, n. 6, 2005, p. 29-40.

_____. Pesquisa historiográfica em instituições educativo-musicais: fundamentos e reflexões. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 13, 2007, p. 71-96.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva.* Trad. Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

JOBIM, Antonio Carlos. Depoimento. In: OLIVEIRA, Roberto de (dir.). *Tom Jobim: maestro soberano – Ela é carioca*. Documentário em DVD. Manaus: Sony Brasil, 2006.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura.* Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

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

LEITE, Édson Roberto. *Magdalena Tagliaferro*: testemunha de seu tempo. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2001.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Trad. Lúcia Haddad. *Projeto história:*

trabalhos da memória, n. 17, nov. 1998, p. 63-201.

MARIZ, Vasco. *Heitor Villa-Lobos: compositor brasileiro.* 11 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

_____. *História da música no Brasil.* 5 ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2000.

NASCIMENTO, Milton. Entrevista a Paulo Moska. *Zoombido: a canção é de ninguém*. Programa de entrevistas. Rio de Janeiro: Canal Brasil, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

PLATÃO. *A República.* Tradução de J. Guinsburg. 2 ed. São Paulo: Difel, 1973.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, v. 10, 2004, p. 109-118.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado:* história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VILLA-LOBOS, Heitor. Villa-Lobos por ele mesmo. In: RIBEIRO, João Carlos (org.). *O pensamento vivo de Heitor Villa-Lobos*, p. 12-25. São Paulo: Martin Claret, 1987.

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.

Princípios de fenomenologia para a composição de paisagens sonoras

André Luiz Gonçalves de Oliveira (UNOESTE)
Rael Bertarelli Gimenes Toffolo (UEM)

Resumo: O presente estudo pretende apresentar procedimentos composicionais para paisagens sonoras, apoiadas em reflexões conceituais amparadas pela fenomenologia. Autores como Merleau-Ponty, Varela e Maturana elaboraram uma nova descrição da percepção humana. Novo em vários aspectos, esse paradigma ainda não foi assimilado por áreas que tanto se relacionam com a percepção, como é o caso da musica. Iniciaremos por uma revisão histórica do desenvolvimento das paisagens sonoras no contexto da música contemporânea, apresentando um conjunto de conceitos centrais envolvidos em seus procedimentos de criação. Em seguida apresentaremos o estudo da percepção na filosofia, especialmente no campo da fenomenologia. E por fim, indicamos procedimentos composicionais para Paisagens Sonoras, apoiados na fenomenologia pontyana e pós-pontyana de Maturana e Varela. Nesse sentido, esperamos contribuir para o desenvolvimento da composição de Paisagens Sonoras, trazendo o suporte filosófico da fenomenologia para o entendimento de conceitos centrais à produção musical.
Palavras-chave: paisagem sonora; fenomenologia; Merleau-Ponty.

Abstract: This paper aims at presenting compositional procedures to soundscapes, based on conceptual thoughts supported by phenomenology. Authors such as Merleau-Ponty, Varela and Maturana have developed a new way of understanding human perception. New in many aspects, this paradigm has not yet been assimilated by some areas related to perception, such as music. We will start with a historical review of the development of the idea of soundscape in the context of contemporary music, presenting a set of core concepts involved in its design procedures. We will summarize then some philosophical ideas about perception, especially in the area of phenomenology. Finally, we will suggest some compositional procedures to soundscapes supported by Merleau-Ponty's phenomenology and also by the post-pontynian phenomenology of Maturana and Varela. In this sense, we hope to contribute to the development of soundscape composition, bringing the philosophical support of phenomenology in order to understand the central concepts of musical production.
Keywords: soundscape; phenomenology, Merleau-Ponty.

OLIVEIRA, André Luiz Gonçalves de; TOFFOLO, Rael Bertarelli Gimenes. Princípios de fenomenologia para composição de paisagens sonoras. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 98-112, jun. 2008.

As Paisagens Sonoras, como obras musicais, são resultantes de processos de transformação conceitual ocorridos nas artes do século XX. Experimentos artísticos no campo do cinema, da poesia e da música apontaram para uma forma de produção artística que culminaram na Paisagem Sonora. Tal tipo de composição caracteriza-se pelo uso de sons ambientais que podem aparecer com mais ou menos transformação.[1]

O primeiro trabalho realizado sob esse panorama, foi a obra *Week-end* do cineasta alemão Walter Ruttmann. Nesta obra criada em 1930, Ruttmann utiliza a linguagem do cinema para registrar sons ambientais de um fim de semana. Porém, em vez de realizar filmagens desses eventos, apenas se utiliza da banda sonora da película resultando numa filmagem sem imagens. Por sua vez o compositor italiano Filippo Tommaso Marinetti na obra *Um paesaggio udito* de 1927, apresenta um texto poético que sugere a captação de diferentes espaços físicos que serão gravados e utilizados para construir uma paisagem sonora artificial.

O trabalho teórico de Pierre Schaeffer tem como ponto central a inversão dos procedimentos de organização da composição em relação aos paradigmas tradicionais no que se refere à percepção. Schaeffer realizou um amplo estudo sobre a escuta musical no intuito de edificar uma base teórica que colocasse a escuta em primeiro plano em detrimento de abordagens estruturalistas da composição musical, tal como o serialismo. Segundo Schaeffer as obras musicais tradicionais são compostas a partir de uma estrutura organizacional que é anterior ao resultado sonoro da obra. Propõe então uma inversão, ou seja, que se parta da escuta dos objetos sonoros para depois organizá-los em uma estrutura sintática que fosse decorrente das propriedades percebidas na escuta dos objetos. Para que tal postura composicional fosse possível, Schaeffer criou uma metodologia de classificação de todo fenômeno sonoro possível à escuta humana utilizando a fenomenologia husserliana como ferramenta teórica para realizar tal tarefa. A redução fenomenológica, que no caso da música é denominada por escuta reduzida, servirá como ferramenta de eliminação da referencialidade à fonte produtora. Schaeffer desenvolve o conceito de objeto sonoro definido como todo fenômeno ou evento sonoro percebido como um todo coerente, independente de sua proveniência ou de sua significação. O objeto sonoro é analisado a partir de suas características espectrais e morfológicas, ou seja, o modo como o espectro sonoro varia no tempo. Desprovidos de referência, os sons gravados passam a servir de material para a composição, uma vez que podem servir a diversas novas significações.

[1]Transformação como por exemplo a realizada por processos de edição sonora em sistemas eletro-eletrônicos.

As Paisagens Sonoras como composições musicais: a hipótese da mudança paradigmática

A inclusão da referencialidade em obras acusmáticas, em contradição com a teoria de Schaeffer, foi a inovação inserida por compositores como Pierre Henry e Luc Ferrari. Luc Ferrari, em especial, passa a usar gravações de rádio-jornalismo e sons ambientais na sua obra *Hétérozygote* (1963-1964) iniciando um caminho que se desenvolverá até as composições do tipo Paisagem Sonora. Esta obra, segundo Ferrari, foi influenciada pela postura cageana ao abrir a composição ao inesperado e ao randômico. Outra obra de Ferrari de importância para o surgimento das composições do tipo Paisagem Sonora foi *Presque rien, ou le lever du jour au bord de la mer* (1967-1970). Ferrari apenas realizou a experiência de registrar um determinado ambiente acústico utilizando um gravador estereofônico. Definiu essa experiência como: "uma série de seqüências que representam a natureza, uma dada situação capturada por uma maneira de gravação" (ROBINDORE; FERRARI, 1998). Sua experiência foi chamada na época de Paisagem Sonora (Soundscape composition), porém Ferrari nunca deu esse nome a seu trabalho.

O termo Soundscape foi cunhado por Murray Schafer a partir dos estudos realizados na década de 1970 que deram origem ao *World Soundscape Project.* Os pesquisadores do projeto realizaram um estudo detalhado do ambiente acústico mundial visando uma re-educação da escuta e propondo suscitar a discussão em torno dos problemas da poluição sonora crescente. Compositores que participaram do projeto enxergaram possibilidades composicionais no uso do material gravado em diversas localidades mundiais.

A Paisagem Sonora é decorrência de vertentes que se caracterizam por apontar a percepção como fundamento para sua prática, porém que só foi possível após reformulações de conceitos básicos dessas vertentes. A noção de escuta reduzida é problemática quando aponta o conteúdo do objeto sonoro como único ator da significação. Schaeffer propõe uma espécie de sistema de re-significações para o objeto sonoro a partir de seu esvaziamento significativo referencial. Não trata em nenhum momento da importância de outros atores na constituição desta significação. Sendo assim o conceito de objeto sonoro carrega os mesmos problemas do seu conceito original husserliano. Como aponta Varela:

> Husserl tried to reduce experience to these essential structures and the show how our human world was generated from them. [...] The irony of Husserl´s procedure, then, is that although he claimed to be turning philosophy toward a direct facing of experience, he was actually ignoring both the consensual aspect and the direct embodied aspect of experience.

> (In this Husserl followed Descartes: he called his phenomenology a twentieth-century Cartesianism.) (VARELA et al., 1991, p. 16-17)

A eliminação da referencialidade para a constituição do conceito de objeto sonoro torna-se um problema para a explicação do fenômeno sonoro. A partir de nossa abordagem, o objeto sonoro é um fenômeno que pode ser descrito com muito mais propriedade se levarmos em conta aspectos relacionais entre ele, sua espectro-morfologia, e seu entorno: outros eventos sonoros, superfícies, texturas de materiais e outros elementos constitutivos do mundo onde esse fenômeno ocorre.

A inclusão da referencialidade nas obras de Ferrari[2] indicam uma nova postura no entendimento do conceito de objeto sonoro. Apoiando-nos em Marleau-Ponty, Maturana e Varela, podemos afirmar que a referencialidade é uma categoria indivisível da espectro-morfologia.[3] A nova hipótese sobre a conceito de objeto sonoro que propomos aqui, deve levar em consideração que o fenômeno sonoro é sempre percebido por um corpo em uma situação específica. Parodiando Marleau-Ponty,[4] encontramos até o momento, na pesquisa musicológica sobre percepção, pouquíssima referência ao papel do corpo e do contexto em que esse corpo percebe o fenômeno.[5] Outro aspecto a ser considerado na descrição da mudança paradigmática Husserl/Merleau-Ponty dentro da obra de Schaeffer, é a reformulação realizada pelos autores do presente artigo (TOFFOLO; OLIVEIRA, 2005), que trata de conceitos chave da descrição da percepção, como o quadro das escutas (*écoute*), por exemplo.

No que diz respeito à obra teórica de Schafer (1977), nossa hipótese trata do equívoco em sua abordagem ecológica. Schafer utiliza-se de conceitos jungianos para explicar o processo de significação nas paisagens sonoras. Esse autor, a exemplo da Schaeffer, filía-se à tradição dualista cartesiana quando traz os conceitos de arquétipo e inconsciente de Jung (1991). Desde a década de 1960 autores como Gibson (1966, 1979), e Gibson (1965) têm proposto uma abordagem ecológica para o estudo da percepção que se assenta sobre fundamentos não representacionistas. Inaugura-se uma Psicologia Ecológica a

[2]Luc Ferrari foi co-fundador do *Groupe de Recherches Musicales* junto com Pierre Schaeffer e François-Bernard Mâche, onde foram realizados os estudos para o desenvolvimento do *Traitè des objets musicaux* de Schaeffer. Tal fato demonstra a relação entre Schaeffer e Ferrari e como a obra musical deste pode configurar-se como a representação do uso revisitado do conceito de objeto sonoro.

[3]Spectral-Morfology, termo criado por Smalley (1986), é atualmente utilizado para se referenciar à taxonomia perceptiva dos objetos sonoros criada por Schaeffer.

[4]Merleau-Ponty (1975)

[5]Na terceira seção esse ponto será relembrado para apresentar procedimentos tecnológicos para a composição de Paisagens Sonoras.

partir de uma teoria da Percepção Direta e de uma teoria ecológica da mente (BATESON, 2000), e com isso um novo paradigma para o estudo da significação perceptiva.

O que pretendemos com o presente estudo é apontar que tal mudança tem relação direta com mudanças também paradigmáticas na atividade composicional. Truax (1992) aponta os problemas de aceitação da Paisagem Sonora nos cânones da música contemporânea, em especial da música eletroacústica. Em seu trabalho, discorre sobre o problema do uso do som referencial, da impossibilidade de mensuração do material sonoro, que por sua vez acarretam na impossibilidade da constituição de sintaxe. Nossa hipótese da mudança paradigmática dos fundamentos do estudo da percepção visa desenvolver novas propostas poéticas que privilegiem o papel da percepção na ação composicional. Acreditamos que nesse novo contexto estamos levantando soluções hipotéticas para os problemas indicados por Truax.

A Fenomenologia pontyana e pós-pontyana e um novo caminho ao estudo da percepção

Desde os estudos de Brentano (1995) no séc. XIX a fenomenologia se apresenta como área de investigação do fenômeno. A fenomenologia tem colocado a percepção como aspecto central para a descrição do conhecimento tornando-se uma alternativa às concepções idealistas. A proposta de fenomenologia encaminhada a partir de Merleau-Ponty, com forte influência naturalista, vem proporcionando boas descrições acerca da percepção e tal conjunto conceitual pode ser utilizado como fundamento para os estudos em composição. Como já dissemos, Schaeffer (1966) relaciona-se diretamente com a fenomenologia husserliana ao falar sobre a música concreta.[6] É de Schaeffer que tomamos o exemplo para promover um relacionamento entre conceitos filosóficos, advindos da fenomenologia, e conceitos musicais, relacionados à prática composicional.

Autores como Merleau-Ponty (1999), Maturana (1995) e Varela *et al.* (1991) têm apresentado descrições sobre as atividades perceptivas que se distanciam das explicações da tradição da filosofia racionalista, ou da psicofísica e da ciência cognitiva tradicionais. Essa distância pode ser notada em dois aspectos centrais do estudo da percepção e mesmo do conhecimento. Uma primeira que diz respeito à descrição do sujeito e do objeto. E outra que se ocupa com a própria descrição da natureza e categorias do conhecimento.

[6]O termo Música Concreta é apresentado por Schaeffer indicando a inversão na ordem do fazer composicional como crítica à música estruturalista que põe a etapa de manipulação simbólica antes do acontecimento do fenômeno sonoro

Para Marleau-Ponty, o corpo tem papel fundamental para a recolocação das noções de sujeito e objeto. Para ele o corpo é o próprio espaço expressivo e é pela experiência do corpo no mundo que eu alcanço o mundo. Ao discorrer sobre o mundo percebido, o considera não como um mundo objetivo, existente independente de um percebedor, nem como um mundo construído em mim como representação de um mundo objetivo fora de mim, mas como um mundo vivido, experimentado. Segundo o próprio autor, *pela experiência perceptiva me afundo na espessura do mundo.* (Merleau-Ponty, 1999, p. 275). Estando então "afundado" no mundo, não necessito copiá-lo dentro de mim.

Há duas observações que apresentamos referentes à fenomenologia pontyana. A primeira diz respeito à superação do dualismo interno/externo na descrição do sujeito. Marleau-Ponty aponta para a necessidade de focar o estudo da percepção na própria experiência perceptiva e não em supostas causas ou conseqüências. Em outras palavras, a orientação dualista direciona o estudo das atividades perceptivas como se fossem conseqüências ou causas das atividades neuronais (que seriam as próprias representações mentais) e a fenomenologia aponta para a necessidade de se focalizar a experiência de um corpo agindo em um mundo.

A segunda observação refere-se a um encaminhamento que se distancia de uma fenomenologia idealista ou fenomenista. Marleau-Ponty indica um caminho, posteriormente trilhado por Maturana e Varela. Entendendo o mundo, as coisas, como *correlativos de meu corpo*, Merleau-Ponty (1999, p. 492) afirma que a coisa nunca pode ser separada de alguém que a perceba, nunca pode ser efetivamente em si, porque suas articulações são as mesmas de nossa existência. Merleau-Ponty nos indica que o mundo fora de mim, o outro, só pode ser descoberto na experiência do eu: "a experiência que faço de minha conquista do mundo é que me torna capaz de reconhecer uma outra e de perceber um outro eu mesmo, bastando que, no interior de meu mundo, se esboce um gesto semelhante ao meu" (Merleau-Ponty, 2002, p. 171). Assim, não há como argumentar em favor da percepção e da significação que ocorre na percepção, como re-elaboração construída por um sujeito que opera interpretando um mundo que lhe é estranho e externo. Mas abre-se a perspectiva para entender a percepção como certa maneira de agir no mundo, certa maneira de ser no mundo. Nesse sentido não há como negar a existência real de um mundo que não sou eu, ainda que este só seja alcançado na experiência.

Também é à tradição dualista e representacionista cartesiana que se encaminham as críticas de Varela *et al.* (1991) quando falam de um tipo de ansiedade cartesiana vivida com as questões sobre os fundamentos objetivos do mundo ou do sujeito que conhece o mundo: Ao tratar a mente e o mundo como pólos opostos - o subjetivo e o objetivo - a ansiedade cartesiana oscila indefinidamente entre os dois na busca de uma fundação. De

acordo com os autores, a postura dualista-cartesiana gera ansiedade na medida em que tais fundamentos objetivos (independentes da experiência) para o mundo e para a mente não são alcançados suficientemente. Tal ansiedade é ainda geradora de niilismo conforme afirmam na seqüência Varela *et al.* (1991, p. 143): "our grasping after a ground, whether inner or outer, is the deep source of frustration and anxiety".

Além da preocupação crítica, Varela *et al.* (1991) se incumbem da tarefa de descrever cognição de uma nova maneira, não dualista e que leva em conta, sobretudo, o conhecimento na experiência cotidiana do viver. Eles descrevem a cognição através da noção de enacção ou atuação, sempre como cognição corporificada e ação situada. Nesse sentido apontam para uma nova maneira de descrever atividades perceptivas, como a discriminação de cores, por exemplo:

> Vimos que as cores não estão "lá fora", independentes de nossas capacidades perceptivas e cognitivas. Vimos também que as cores não estão "aqui dentro", independentes do mundo biológico e cultural à nossa volta. Contrariamente à visão objetivista, as categorias de cores são experienciais; contrariamente à visão subjetivista, as categorias de cores pertencem ao nosso mundo biológico e cultural. (Varela *et al.*, 1991, p. 176)

Colocando as coisas dessa maneira, os autores apontam um caminho contrário ao dualismo e à uma fenomenologia com traços idealistas. A abordagem atuacionista que vem sendo desenvolvida por autores como Maturana (1995) e Varela *et al.* (1991), tem nos parecido uma ótima opção para descrever as atividades perceptivas envolvidas na composição de Paisagens Sonoras, como mostraremos na próxima seção.

Os autores propõem a noção de percepção como *perceptually guided action* e afirmam que *cognitive structures emerge from the recurrent sensoriomotor patterns that enable action to be perceptually guided.* (Varela et al., 1991, p. 172). Isso é a própria definição da abordagem atuacionista para os autores citados. Para essa abordagem do estudo da percepção não é importante, como no caso do paradigma dualista-cartesiano, determinar como um mundo independente de um observador pode ser recuperado, mas sim determinar os princípios comuns entre os sistemas sensorial e motor que explicam como a ação pode ser orientada em um mundo. (Varela et al., 1991, p. 172).

Outro autor bastante importante para a pesquisa sobre cognição e percepção, Humberto Maturana (1995), apresenta-nos uma passagem muito instrutiva. Nela o autor amplia a noção de percepção, saí da perspectiva do *per-capere* (literalmente: obtido por captação) e entende percepção como configuração condutual consensual entre um organismo e elementos do mundo à que este se encontra acoplado estruturalmente. Nas

palavras do autor:

> O mundo cognitivo que vivemos, através da percepção, se assemelha a isso: produzimos um mundo de distinções através de mudanças de estados que experimentamos enquanto conservamos nosso acoplamento estrutural com os diferentes meios nos quais estamos imersos ao longo de nossas vidas, e, então, usando nossas mudanças de estado como distinções recorrentes em um domínio de coordenações de coordenações de condutas consensuais (linguagem), produzimos um mundo de objetos como coordenações de ações com as quais descrevemos nossas coordenações de ações. (MATURANA, 1995, p. 103).

Maturana (1995) explica a percepção como configuração das condutas de um organismo à padrões condutuais no meio onde vive esse organismo. Como um auto-ajuste realizado na dinâmica de percepção/ação entre o organismo e o meio em que este se acopla. Tal acoplamento passa a ser a descrição de Maturana (1995) para a própria noção de aprendizagem. Segundo o autor, pode-se descrever aprendizagem como a própria dinâmica dos acoplamentos estruturais entre o organismo e padrões de condutas de outros elementos do meio. Isso é completamente diferente da explicação racionalista e dualista das teorias ligadas ao paradigma do processamento de informação, ou às perspectivas idealistas do estudo da percepção que apóiam a grande maioria dos estudos musicológicos contemporâneos. É diferente porque apresenta uma outra descrição de sujeito e objeto. Não há aqui aquele sujeito que percebe o mundo através de uma re-organização dos dados confusos que alcançam seu corpo, que processa simbolicamente essas informações e apresenta estados internos decorrentes de tal análise. Há uma marca cartesiana muito forte na filosofia moderna que apresenta o sujeito como algo desligado de seu corpo. Na *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty supera esse dualismo apresentando uma descrição da mente (*psique*) e corpo como entidades não separáveis:

> O homem concretamente considerado não é um psiquismo unido a um organismo, mas este vai-e-vem da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais. Os motivos psicológicos e as ocasiões temporais podem-se entrelaçar porque não há um só movimento em um corpo vivo que seja um caso absoluto às intenções psíquicas, nenhum só ato psíquico que não tenha encontrado seu germe ou seu esboço geral nas disposições fisiológicas. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 130)

Essa noção de um sujeito incorporado e situado tem encontrado espaço na filosofia contemporânea ao propor uma boa saída para os problemas do dualismo e do reducionismo. Também tem sido recolocada a noção de um mundo externo a esse sujeito.

Nesse sentido Gibson (1966 e 1979), em sua abordagem ecológica da percepção, apresenta a noção de mutualismo entre organismo e meio. Nessa relação, um depende do outro para se manter vivo, para se manter existindo.

Esperamos encontrar novos caminhos para a composição de paisagens sonoras modificando o fundamento filosófico de Schaeffer, que caminhou por uma fenomenologia husserliana e acabou por buscar uma pressuposta essência metafísica da significação sonora denominada objeto sonoro. Nossa hipótese realça que ao utilizar conceitos da fenomenologia pontyana e pós-pontyana, podemos encontrar caminhos para a descrição dos processos de significação sonoros, e conseqüentemente musicais, sem recorrer a explicações filosoficamente comprometidas. É a partir de uma nova explicação da percepção auditiva humana que nos propomos a pensar uma nova música.

No que diz respeito à descrição da natureza do conhecimento musical a fenomenologia pontyana e pós-pontyana também apresentam possibilidades interessantes para novas descrições. Merleau-Ponty ao abordar a raiz de todas as experiências e reflexões de um alguém diz que:

> Todo pensamento de algo é ao mesmo tempo consciência de si, na falta do que ele não poderia ter objeto. Na raiz de todas as nossas experiências e de todas as nossas reflexões encontramos então um ser que se reconhece a si mesmo imediatamente, porque ele é seu saber de si e de todas as coisas, e que conhece sua própria existência não por constatação e como um fato dado, ou por uma inferência a partir de uma idéia de si mesmo, mas por contato direto com essa idéia. A consciência de si é o próprio ser do espírito em exercício. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 496-497)

Tal noção do espírito em exercício na perspectiva pontyana e pós-pontyana necessita de um corpo como veículo do ser no mundo.

> A primeira verdade é "Eu penso", mas sob a condição de que por isso se entenda "eu sou para mim" estando no mundo. [...] O interior e o exterior são inseparáveis. O mundo está inteiro dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim. [...] O mundo e o corpo ontológicos que reconhecemos no coração do sujeito não são o mundo em idéia ou o corpo em idéia, são o próprio mundo contraído em uma apreensão global, são o próprio corpo como corpo-cognoscente. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 546-547).

Em se tratando especialmente do conhecimento musical, retomamos Oliveira *et al.* (2006):

> Uma vez que cognição é definida por Varela *et al.* (1991) como atuação: uma história de acoplamento estrutural que produz um mundo, e que funciona por meio de uma rede consistindo de níveis múltiplos de sub-redes sensório-motoras interconectadas, a cognição musical pode ser descrita como uma história de condutas motoras orientadas pela audição. É importante notar que aquilo que entendemos aqui como conhecimento musical envolve em primeiro lugar a experiência musical e a reflexão como conseqüência dessa experiência. Nesse sentido a música será relatada como parte do mundo produzido por essa história de acoplamentos entre um corpo que age orientado pela história de escutas dos resultados de suas ações e um mundo que é o resultado dessas ações e fonte para suas novas orientações.

O ponto central para uma nova descrição de conhecimento musical, implica especificamente na noção de conhecimento como história das ações de um corpo em um mundo, nos modos como relatados por Marleau-Ponty, Varela e Maturana. Tal noção também não é encontrada nos estudos musicológicos tradicionais que descrevem o conhecimento musical como uma manipulação simbólica *a priori* de qualquer fazer musical. Sendo assim, para a tradição da musicologia ocidental o próprio fazer musical não é experiencial.

Procedimentos composicionais e as novas explicações sobre percepção

São muitos os procedimentos que podem decorrer dos novos conceitos de percepção, significação e conhecimento musical trazidos pelas abordagens citadas até aqui. Também são variadas as etapas para a composição das Paisagens Sonoras aqui propostas. Tais etapas envolvem ações desde a escolha do espaço físico onde será feita a instalação da situação-obra, ou ainda a criação e implementação das redes neurais que poderão ser utilizadas para a difusão dos eventos sonoros, até a definição específica da posição, ou do movimento, dos auto-falantes e microfones. Neste artigo trataremos especificamente de apontar princípios procedimentais para composição de paisagens sonoras que descrevemos como fenomenologicamente orientadas. Tais princípios são:

- Consideração do ouvinte como um participante. Com seu corpo ele atua, se movimenta, em um meio específico e produz significações nessa atuação.
- Consideração da obra musical como situação-obra. Instalada em um espaço específico ela amplia as possibilidades significativas do espaço original.
- Consideração da descrição do conceito de composição como além da atividade em estúdio.

No que diz respeito às novas descrições da percepção, como as abordadas até agora, um de seus aspectos centrais é a mostrar necessidade de levar em conta a ação de um corpo (ouvinte) em um mundo (obra) visando o enriquecimento das possibilidades perceptivas. Segundo Gibson (1966):

> However, this is not the kind of learning that the theory of association, or of conditioning, or of memorization, has been concerned with. It is not an accrual of associations, an attaching of responses, or an accumulation of memories. Perceptual learning has been conceived as a process of "enrichment", whereas as might better be conceived as one of "differentiation". (*apud* GIBSON, 1966, p. 269)

Para o autor, aprender é enriquecer o sistema perceptivo, sendo o sistema perceptivo entendido como todo sistema corporal que ressoa durante o ciclo percepção/ação. Propomos então que o ouvinte deve ter possibilidade de movimentar-se pela obra. Deve andar por ela, explorá-la, para que possa ouvi-la. Ao propor esse procedimento de livre movimento do ouvinte pela obra estamos propondo também um novo tipo de apresentação da obra, que se constitui mesmo em um novo tipo de obra. As Paisagens Sonoras fenomenologicamente orientadas são obras que ocorrem apenas enquanto o ouvinte está passeando por ela. São situações-obras que dependem da inter-ação dos ouvintes naquele ambiente acústico específico. O Ouvinte ao mesmo tempo em que é orientado por sua percepção auditiva, também colabora na criação desse ambiente sonoro que o orienta.

A Paisagem Sonora apresenta restrições de significação em situações de performance em palco italiano. Nossa proposta amplia as possibilidades de percepção ao abrir espaço para ação do ouvinte constituir-se como orientadora de sua própria percepção. Assim, as instalações de auto-falantes e microfones em ambientes onde o ouvinte possa mover seu corpo, permitem uma maior riqueza perceptual. Os microfones terão a função de captar o ambiente sonoro da situação-obra e encaminhá-lo à redes neurais[7] que por sua vez utilizarão tais dados para retornar ao ambiente, através dos alto-falantes, eventos sonoros que formarão a situação-obra.

Com respeito aos novos procedimentos composicionais propostos a partir da nova descrição significação, realçamos aqui especialmente o novo papel dado ao corpo nas descrições fenomenológicas pontyana e pós-pontyana sobre significação, o que amplia o

[7] Na proposição das obras aqui desenvolvidas não é necessária a presença de uma rede neural. Tal função, aqui enunciada, pode ser realizada por um músico.

campo das significações na audição das Paisagens Sonoras. A conduta de percepção/ação do ouvinte na situação-obra produz ampliação de possibilidades de ocorrências de esquizofonias[8] ou quaisquer outros processos referenciais relevantes às Paisagens Sonoras.

Permitindo ao ouvinte atuar na sitação-obra desenvolvendo uma história de condutas,[9] ampliamos as possibilidades de ocorrências de significação a cada estadia do ouvinte na obra. Uma visita à obra pressupõe um contexto específico e suas significações próprias que se modificam a cada nova visita. Assim a audição da obra para cada indivíduo será sempre única (nova paisagem resultante a cada novo momento), mas sempre com elementos comuns (o mesmo espaço físico, o mesmo conjunto de alto-falantes e microfones). Tal descrição da experiência do ouvinte e de suas significações possíveis não é muito diferente da que se faz no caso da música de concerto ocidental, no entanto sustentamos que colocar o ouvinte em movimento pela obra proporciona-se um espaço para a experiência completamente diferente daquele proporcionado pelo palco italiano ou alguma variante, que mantenha o ouvinte fora da obra, ouvindo seu desenvolvimento, sem interferir.

Convém apontar para a necessidade de atenção direcionada a alguns aspectos específicos de cada etapa da instalação dos auto-falantes e dos microfones. É necessário um planejamento próprio do local exato de cada alto-falante, criando um mapa que será utilizado pelo espacializador. A montagem de tal mapa deve levar em consideração aspectos relativos ao contexto e função específica de cada delimitação ou demarcação espacial do ambiente. Também os microfones precisam de um mapa específico que aproveite as potencialidades de cada local. Microfones rentes ao chão, por exemplo, realçam aspectos por vezes pouco percebidos nas paisagens gravadas sem eles. Em ambientes fechados o microfone permite que se levem eventos sonoros de um local específico à outro, produzindo esquizofonia. Enfim, há uma série de ações ligadas à disposição dos falantes e microfones que merecem e aguardam experimentações e descrições no que diz respeito à ampliação das possibilidades significativas.

A consideração de que o conceito de composição de paisagem sonora fenomenologicamente orientada deve ser proposto como distinto da prática tradicional é decorrente dos dois aspectos abordados até aqui. A pequena tradição que já se forma em torno da descrição procedimental das composições de paisagens sonoras tem colocado o

[8] Esquizofonia foi o termo criado por Murray Schafer para carterizar a ocorrência de um evento sonoro desligado de sua fonte produtora, como no caso do rádio. O autor também utiliza esse termo para descrever eventos sonoros que tem baixa propabilidade de ocorrer em determinadas situações - como por exemplo um som de chuva ouvido em um campo aberto em uma tarde ensolarada.

[9] Maturana (1995).

foco de sua atenção nas atividades de processamento de sinal em estúdio, desconsiderando etapas distintas, tais como:

- escolha do tipo de espaço onde a obra será situada;
- escolha de tipos e posicionamentos de microfones;
- escolha de tipos e posicionamento de auto-falantes;
- planejamento de difusão sonora relacionada à ação do ouvinte na obra.

Propomos então que considerar uma paisagem sonora como fenomenologicamente orientada é considerar tais etapas em seu processo composicional.

Nesse sentido afirmamos que esse tipo de orientação às paisagens sonoras tem se configurado em um profícuo espaço de relacionamento entre estudos em percepção/cognição e a composição musical contemporânea. Esperamos contribuir com os estudos em filosofia da percepção e cognição no sentido de apresentar novos dados de relação entre fenomenologia e arte. E por outro lado, esperamos contribuir com a composição musical através da aplicação artística de conceitos advindos da epistemologia contemporânea.

Referências

BATESON, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind.* Chicago: University of Chicago Press, 2000.

BRENTANO, Franz Clemens. *Psychology from an Empirical Standpoint.* Londres: Routledge, 1995.

GIBSON, Eleanor J. Learning to Read: Experimental psychologists examine the process by which a fundamental intellectual skill is acquired. *Science*, v. 148, n. 3673, 1965, p.1066.

GIBSON, James J. *The Senses Considered as Perceptual Systems.* Boston: Houghton Mifflin Company, 1966.

_____. *Ecological Approach to Visual Perception.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1979.

JUNG, Carl Gustav. *Psychological Types.* Londres: Routledge, 1991.

MATURANA, Humberto R. *Da Biologia à Psicologia.* Porto Alegre: Artmed, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A estrutura do comportamento.* Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

_____. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

OLIVEIRA, André Luiz Gonçalves de; MERTZIG, Patrícia; SCHULZ, Sabrina. Cognição musical como enacção e algumas possibilidades de implicações metodológicas em educação musical. *Atas de la quinta reunión de SCCOM*, 2006.

ROBINDORE, Brigitte; FERRARI, Luc. Luc Ferrari: Interview with an Intimate Iconoclast. *Computer Music Journal,* v. 22, n. 3, 1988, p.8-16.

SCHAEFFER, Pierre. *Traité des objets musicaux*. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

SCHAFER, Raymond Murray. *The tuning of the world*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1977.

SMALLEY, Denis. Spectro-morphology and Structuring Processes. In: *The language of electroacoustic music*, p. 61–93. New York: Harwood, 1986.

TOFFOLO, Rael Bertarelli Gimenes; OLIVEIRA, André Luiz Gonçalves de. Uma abordagem atuacionista da tipo-morfologia de Pierre Schaeffer, *Anais do SIMCAM*, p. 131–145. Curitiba: DeArtes - UFPR, 2005.

TRUAX, Barry. Electroacoustic music and the soundscape: the inner and outer world. *Companion to Contemporary Musical Thought*, v. 1, 1992, p. 374-398.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *The embodied mind: Cognitive science and human experience.* Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

André Luiz Gonçalves de Oliveira é bacharel em Música pela Universidade Estadual de Londrina em 1997 e Mestre em Filosofia pela UNESP na área de Filosofia da Mente e Ciência Cognitiva. Desde 1998 tem concentrado seu trabalho composicional na área de música eletroacústica, buscando relacionar composição musical e sua pesquisa acadêmica. A grande maioria de suas composições já foi executada em concertos em diversas cidades no Brasil e algumas cidades na América Latina e Europa. Como professor já atuou nas Universidades Estaduais de Londrina e Maringá e na Universidade Norte Paranaense. Atualmente é professor nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) na área de tecnologia de produção musical. Como pesquisador vem desenvolvendo desde 1997 estudos sobre percepção musical, apresentando trabalhos em congressos e publicando artigos sobre percepção na filosofia e ciência cognitiva com estudos em composição musical, especialmente tratando do desenvolvimento de tecnologia em composição musical por meio de abordagens como a Filosofia de Merleau-Ponty, ou teorias da Ciência Cognitiva Dinâmica, como F. Varela.

Rael Bertarelli Gimenes Toffolo é professor de composição e matérias teóricas na Universidade Estadual de Maringá. Bacharel em música/composição e regência e Mestre em Música pela UNESP na área de Epistemologia e Práxis do Processo Criativo em Música. Compositor de obras acústicas, eletroacústicas solo e mistas e live-electronics, sendo algumas delas premiadas em concursos nacionais e internacionais e apresentadas em concertos no Brasil e exterior. Como pesquisador dedica-se especialmente ao estudo da percepção auditiva e suas relações com a composição musical explorando autores como Merleau-Ponty, Varela, Maturana, Schaeffer, Damásio, entre outros. Atualmente desenvolve pesquisa na área de reconhecimento e classificação de tipo-morfologias sonoras com o uso de redes neurais artificiais e possíveis aplicações à composição de obras do tipo live-electronics.

Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota

Ricardo Dourado Freire (UnB)

Resumo: Os sistemas de solfejo podem ser usados como ferramentas de mediação na aprendizagem musical. A maneira como a pessoa associa notas aos sons será determinante no processo de domínio da linguagem musical. Neste artigo, cada sistema moderno de solfejo foi analisado a partir dos seus focos de aprendizagem e os aspectos privilegiados na leitura e performance musical. O Sistema Fixo-Ampliado foi elaborado a partir de uma análise dos elementos de interferência em vários sistemas, tanto fixos quanto móveis. Foram estabelecidos critérios de pesquisa para elaboração de um sistema que permitisse uma síntese entre os focos de aprendizagem de cada sistema.
Palavras-chave: sistemas de solfejo; aprendizagem musical; educação musical.

Abstract: Solmization systems are usually used as mediation tools during the learning process. The way each person associates sounds and note names will be very important for their mastering of the musical language. Each solmization system was elaborated focusing on different aspects of music reading and performance. The Extended Fix-Do system was elaborated based on the analysis of the facts of interference on the various modern solmization systems. There were criteria used for the research of aspects that would permit a synthesis of the mains aspects of the fix-do and moveable-do systems.
Keywords: solmization; music learning; music education.

FREIRE, Ricardo Dourado. Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 113-126, jun. 2008.

As práticas de solfejo estão presentes em várias culturas do mundo e foram estabelecidas a partir do princípio de associação entre fonemas (sílabas, números ou letras) e alturas musicais. A metodologia de associar sons a sílabas é utilizada tanto no processo de transmissão oral quanto no ensino formal da música. O processo de decodificação das alturas sonoras tranformando-as em notas musicais permite a formação de estruturas musicais, sendo que o uso de sílabas de solfejo auxiliam na organização cognitiva da linguagem musical. Este artigo apresenta o Sistema Fixo-Ampliado, um sistema de solfejo elaborado e testado após a análise das estruturas de diversos sistemas de solfejo de acordo com o conceito de interferência estabelecido por Robert Gagné (1985).

De acordo com Hughes (2008) o "solfejo não deve ser confundido com um sistema de notação, pois trata-se de um método de reconhecimento auditivo e não de reconhecimento visual". Assim, este artigo se propõe a revisitar vários sistemas de solfejo no intuito de avaliar as implicações que cada estrutura oferece para a aprendizagem musical, reconhecendo que a realidade musical brasileira é diferente das realidades da Europa e América do Norte, de onde provém a maior parte das metodologias e do material didático utilizado no Brasil.

O uso de sílabas associadas ao reconhecimento de alturas musicais ocorre desde a Grécia antiga, quando os escritos de Aristides Quintilianus já apresentam os nomes das alturas dos tetracordes vinculados a sílabas (*Ti-Ta-Te-To*). Na China, no séc. II d.C. , o sistema de modos pentatônicos usava sílabas (*Kung, Shang, Chüeh, Chih, Yü*) para estabelecer um sistema relativo. Indicações de sistemas silábicos na representação de alturas musicais estão presentes também na Coréia, Japão, Vietnã e Indonésia. (GERSON-KIWI, 2008)

Na Índia, a partir de uma tradição milenar de transmissão oral do conhecimento, existe um sistema des sílabas (*Sa- Ri- Ga- Na- Pa- Dha- Ni- Sa*), que podem ser utilizadas, com alterações ascendentes ou descendentes, para formação de diversos Ragas. Neste contexto, as sílabas não representam alturas fixas, de maneira similar ao sistema móvel, sendo que as alturas fundamentais ou tônicas são escolhidas de acordo com as características acústicas de determinados instrumentos ou da preferência dos instrumentistas.

O primeiro teórico ocidental a propor o uso de um sistema de solmização amplamente aceito foi Guido D'Arezzo, no século XI. O monge italiano associou as primeiras sílabas do hino a São João Batista às notas que iniciavam cada verso, formando os seis primeiros sons da escala maior diatônica. As sílabas *Ut, Re, Mi, Fa, Sol* e *La* passaram a servir como referências para alturas a serem cantadas. Segundo Goldemberg (2004, p. 4), "o princípio mais importante do sistema de Guido e dos seus sucessores é o da mobilidade,

ou seja, da relatividade das sílabas, com respeito às frequências sonoras fixas." Desta maneira, poderiam ser formados três conjuntos de hexacordes principais, baseados nas notas C, F e G, que apresentavam a seqüência diatônica maior (tom-tom-semitom-tom-tom). Por volta do ano 1600, a sílaba *Si* foi adicionada para completar a escala diatônica e, no mesmo período, teóricos italianos substituíram *Ut* por *Do*, embora *Ut* continue a ser usado na França até os dias atuais.

No decorrer da renascença, a partir da presença das alterações que começaram a ser incorporadas na prática musical (*musica ficta*) e com o uso de outros centros tonais, alguns teóricos propuseram sistemas de solfejo próprios, mas que caíram em desuso. O uso de sílabas diferentes do sistema D'Arezzo e escalas baseadas em sete notas foram propostos por Ramos de Pareja (publicado em 1482), Hubert Waelrant (1517-98), Daniel Hitzler (1576-1635) e Carl Graun (1704-59). (RANDEL, 1986)

No Brasil, de acordo com Binder e Castagna (1996) foram encontrados nove estudos teóricos de autores brasileiros elaborados e divulgados no período entre 1734 e 1854. Entre estes estudos, pode-se destacar o manuscrito *A Arte de Solfejar* de Luis Álvares Pinto (DINIZ, 1977), apresentado pelo autor setecentista como "Methodo mui breve, e fácil, para se saber solfejar em menos de hú (um) mez; e saber-se cantar em menos de seis. Segundo os Gregos e primeiros Latinos."

Álvares Pinto baseou sua abordagem na tradição latina de Guido D'Arezzo ao adotar as sílabas *Ut-Re-Mi-Fa-Sol-La*. No entanto, Álvares Pinto utilizou a sílaba *Ni* para chamar a 7ª nota da escala. Outra característica deste tratado, foi a adoção da sílaba *Si* para representar qualquer nota alterada por sustenido, com a exceção de Fá♯, e o uso da sílaba Bi para alterações com bemóis, com exceção do Si♭. A *Arte de Solfejar* diferencia e explica as diferenças na entoação entre a "Cantoria Natural", sem alterações, da "Cantoria Acidental", quando estão presentes os sustenidos e bemóis. (DINIZ, 1977)

Estruturas dos Sistemas de Solfejo Modernos

Os modelos de solfejo presentes na cultura ocidental tiveram forte influência da metodologia original de solmização do padre Guido D'Arezzo. As sílabas Guidonianas serviram de base para a nomenclatura musical na França durante o séc. XVII e o princípio da mobilidade foi utilizado como parâmetro principal na organização dos sistemas de solfejo móvel. Os sistemas de solfejo podem ser divididos em três grupos (Quadro 1), a partir da relação entre os parâmetros da altura do som (Solfejo fixo), o parâmetro das funções tonais (Solfejo móvel) e o parâmetro dos intervalos.

Sistemas de Solfejo Fixo	Sistemas de Solfejo Móvel	Sistema de relações intervalares
• Dó fixo • Letras alfabéticas • Tonwort (Carl Eitz) • Bogeanu	• Dó móvel • Números	• Solfejo por intervalos

Quadro 1: Sistemas de solfejo

O sistema de solfejo Dó-fixo foi estabelecido no séc XVIII, no período de formação do Conservatório de Paris, quando os músicos franceses passaram a designar as notas indicadas anteriormente por letras com as sílabas usadas por D'Arezzo. Esta prática musical se disseminou pelos países de língua românica, que serviram de parâmetro para a educação musical no Brasil e América Espanhola. Neste sistema, as sílabas são cantadas de acordo com as notas designadas na partitura sem indicações silábicas para as alterações (sustenidos ou bemóis), cada nota está vinculada aos parâmetros fixos da afinação, tendo como referência a afinação da nota lá, como por exemplo Lá=440Hz adotado nas práticas modernas.

𝄪	hisis		cisis		disis	esis		fisis		gisis		aisis	
♯		cis		dis			fis		gis		ais		His
Nota	**C**		**D**		**E**	**F**		**G**		**A**		**H**	**C**
♭		des		es	fes		ges		as		b	ces	
𝄫	*deses*		eses			geses		ases		beses			

Quadro 2: Sistema Alemão de Letras Alfabéticas (*CDE-Notenbezeichnungen*)

O uso de letras alfabéticas para representar as freqüências sonoras e designar notas musicais remonta ao tratado *Dialogus de Musica*, publicado no Séc. X, de autor desconhecido. Este sistema foi utilizado principalmente na teoria e pedagogia musical durante o período medieval e a Renascença. Na Inglaterra e Estados Unidos, o sistema foi adotado com a seqüência alfabética de *A, B, C, D, E, F, G*, representando a sequencia da escala maior. Na Alemanha, o sistema de letras também é adotado sendo que *B* representa a nota *Si*♭, enquanto *H* representa a nota *Si*♮. No sistema alemão existem designações

específicas para as alterações, sendo acrescentado no final das letras *is* para designar sustenidos, *es* para bemóis, *isis* para dobrados sustenidos e *eses* para dobrado bemóis. (Quadro 2)

Um sistema silábico, organizado a partir de critérios racionais, foi criado pelo matemático e professor de música alemão Carl Eitz. Em 1892, Eitz estabelece as bases do *Tonwort:* um sistema de solfejo no qual estavam especificadas sílabas distintas para cada nota diatônica, cromática e enarmônica da escala não temperada. (Quadro 3)

𝄪	bo		tu		ga		sa		le		fi	no	bo
♯		ro		mu			pa		de		ki		
Nota	**Bi (Dó)**		**To**		**Gu**	**Su**		**la**		**Fe**		**ni**	**Bi (Dó)**
♭		ri		mo			pu		da		ke		
𝄫	be		ti		go		so	lu		fa		ne	be

Quadro 3: Sistema *Tonwort* de Carl Eitz

De acordo com Phleps (2004), no período entre 1917 e 1930, a partir das idéias de Carl Eitz, foram criados na Alemanha vários sistemas de solfejo baseados na relação específica entre sílabas de solfejo e sua notação musical. Podem ser citados, entre outros os sistemas de Wilhelm Amende (1917), A. Bayer (1924), Max Freymuth (1926), Adalbert Hämel (1918), Robert Hövker (1926), Wilhelm Schaun (1926), Anton Schiegg (1923), Hermann Thiessen (1926-27) , Heinrich Werlé (1930, Sistema absoluto de relação nota-sílaba do fonético Grundlage) e Adolf Winkelhake (1929).

O sistema de Eitz apresenta uma reestruturação total dos conhecimentos musicais prévios, neste caso, o excesso de fatores novos, dissociados das práticas pedagógicas não permite o encadeamento de elementos musicais anteriores, sendo necessária a formulação de uma nova estrutura de conhecimentos musicais. Esta proposta foi adotada na Prússia, entre 1914 e 1925, no entanto, devido às dificuldades de implementação foi abandonada logo em seguida. (RAINBOW, 1980)

Seguindo a perspectiva fonética de Eitz, o romeno Costantin Bugeanu estabeleceu um sistema de trinta e cinco sílabas no qual a escala maior utiliza as sílabas Dá-Re-Mi-Fi-Go-Lu-Sa, e as vogais são alteradas de acordo com os sustenidos e bemóis. (BIERHANCE, 2000) (Quadro 4)

𝄪			di		ro		mu	fu		ga	le		Si
♯		de		ri		mo	fo		gu		la		Se
Nota	**Da (dó)**		**Re**		**Mi**	**Fi**		**Go**		**Lu**		**Sa**	**Da (dó)**
♭		ra		me	fé		gi		lo		su	du	
𝄫	*ru*		ma	fa		ge		li		so	do		

Quadro 4: Sistema de Constantin Bugeanu de Solfejo (35 sílabas)

O sistema de Bugeanu apresenta fatores semelhantes ao sistema de Eitz. O excesso de informações dificulta a aprendizagem ao seguir um padrão racional e não uma perspectiva musical do processo de aprendizagem. A substituição de algumas notas da escala Guidoniana, como associação da sílaba *Dó* representando *Dó*𝄪 ou *Lá* representando a nota *Lá*♯, já traz em si um fator que dificulta seu uso por pessoas que estão em contato com a nomenclatura tradicional.

Na Inglaterra, na primeira metade do século XIX, Sarah Glover adaptou o sistema de solfejo de Guido D'Arezzo e estabeleceu que as sílabas do solfejo iriam indicar as funções tonais de uma escala maior e não as alturas específicas das notas. (LANDIS & CARTER, 1990) O princípio do sistema intitulado Tônica Sol-Fa (Inglaterra) e posteriormente *Tonika-Do* (Alemanha) é o caracter móvel das sílabas de solfejo, sendo que todas as tonalidades maiores podem ser cantadas utilizando *Dó* como tônica. Desta maneira, em uma melodia escrita em Fá Maior, a nota *Fá* será cantada usando a sílaba *Dó* (tônica), o *Sol* usando o *Ré* (Supertônica), o *Lá* usando *Mi* (mediante), e assim sucessivamente preservando a relação intervalar entra a tônica e demais notas da escala.

O sistema de Sarah Glover incluía, também, o uso de sílabas específicas para cada alteração, uma notação específica utilizando letras e ritmos sem o uso da pauta, e o uso de sinais manuais (manosolfa) para auxiliar na aprendizagem em grupo. John Curwen, ministro anglicano, que desejava popularizar a leitura musical nas congregações, tornou-se célebre ao organizar um movimento de canto coral na Inglaterra utilizando a metodologia de Sarah Glover, sendo muitas vezes confundido como autor da Tônica Sol-Fa. Posteriormente, o sistema Dó-móvel foi adaptado pelo educador musical Zoltán Kodály, sendo difundido em todo mundo associado à metodologia Kodaly.

O sistema de solfejo com Dó móvel estabelece sílabas específicas para as alterações cromáticas sendo que os sustenidos serão representados pela adição da vogal *I,* substituindo as vogais da escala de D'Arezzo. No sistema utilizado nos EUA, os bemóis são

representados com a adição da vogal *E* substituindo as vogais da escala, sendo exceção a sílaba Ré♭, que será pronunciada Rá. (Quadro 5) Além do modelo estadunidense, existem algumas variações nas práticas adotadas na Alemanha e Hungria.

(♯)		Di		Ri			Fi		Si		Li		
Nota	**Dó**		**Ré**		**Mi**	**Fá**		**Sol**		**Lá**		**Ti**	**Dó**
(♭)		Rá		Me	(Fe)		Se		Le		Te	(De)	

Sistema Dó-móvel usado nos EUA

(♯)		Di		Ri		(mü)	Fi		Si		Li		(tü)
Nota	**Dó**		**Ré**		**Mi**	**Fá**		**Sol**		**Lá**		**Ti**	**Dó**
(♭)		Rá		Me			Se		Le		Te		

Tonika-Do (Alemanha)

(♯)		Di		Ri			Fi		Si		Li		
Nota	**Dó**		**Ré**		**Mi**	**Fá**		**Sol**		**Lá**		**Ti**	**Dó**
(♭)		Rá		Má			Sa		Lo		Tá		

Método Kodaly (Hungria)

Quadro 5: Sistemas de solfejo móvel.

O sistema por números partilha dos mesmos princípios do solfejo móvel ao estabelecer que números devem ser cantados de acordo com as funções tonais. Neste caso, a tônica será sempre 1, a subdomintante 4, a dominante 5 e os demais números corresponderão às respectivas funções em qualquer tonalidade maior ou menor. (MED, 1986, p.12) Este define necessita a definição da nota que atuará como tônica nos trechos escolhidos, sem indicações específicas para sustenidos ou bemóis.

O sistema de solfejo por intervalos baseia-se na fixação de intervalos específicos e na análise de seqüências de intervalos para a posterior execução musical. Os intervalos são internalizados por meio da associação com sílabas ou números previamente cantados, pode-se usar Dó- Ré para representar qualquer 2ª Maior, Do-Mi para 3as Maiores, Mi-Sol para 3as menores e outras assoicações. (MED, 1986, p.13) Neste caso, o foco é a relação

entre cada grupo de duas notas e torna-se essencial o domínio de conhecimentos teoria musical básica e análise de notas e tonalidades para a performance do solfejo.

Os sistemas de solfejo apresentam características e focos de aprendizagem específicos. Cada sistema privilegia determinados aspectos na abordagem prática do solfejo, valorizando os parâmetros da altura do som (Solfejo fixo), o parâmetro das funções tonais (Solfejo móvel) ou as relações intervalares entre duas notas. No sistema fixo, a microestrutura é o foco central. Cada nota musical é estabelecida a partir de parâmetros absolutos das freqüências sonoras e as sílabas de solfejo representam estas notas musicais. A entonação das notas é estabelecida a partir alturas fixas tanto para sílabas guidonianas, letras alfabéticas ou conjuntos de sílabas específicas. Cada nota é estabelecida independentemente do contexto musical no qual está inserida, permitindo a vinculação direta entre cada sílaba e sua respectiva entonação, privilegiando a identificação rápida das notas na pauta e valorizando a leitura a primeira vista. Os sistemas de solfejo móvel focalizam a aprendizagem a partir da macroestrutura musical. O conhecimento do contexto harmônico é elemento fundamental para estabelecer as funções de cada altura na estrutura musical. As sílabas ou números são atribuídos às notas de acordo com a análise da escala ou modo que deverá ser entoado, assim sendo faz-se necessário conhecer o modo e a tônica do trecho musical antes da atribuição das sílabas que devem cantadas, fator que contribui para fortalecer a noção de afinação. O sistema por intervalos torna-se extremamente racional pois desconsidera as relações de contexto musical, sendo baseado apenas nas relações absolutas entre intervalos. Além disso, a análise de intervalos faz-se impossível de ser utilizada em situações de performance em tempo-real, pois o tempo de processamento para calcular uma sequência de intervalos não é disponível em situações "ao vivo". (FREIRE, 2005a)

Conceito de Interferência nos Sistemas de Solfejo

Face ao fato dos sistemas de solfejo terem sido criados no período anterior ao estabelecimento das Ciências Cognitivas, mesmo os modelos mais modernos carecem de uma preocupação com os princípios cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem. Os procedimentos metodológicos do ensino de solfejo são baseados em tradições musicais que, muitas vezes, prescindem de avaliação crítica, repetindo práticas pedagógicas seculares. Pesquisas baseadas em propostas teóricas conduzidas pela Psicologia Cognitiva podem questionar procedimentos tradicionais e redirecionar a pesquisa sobre as práticas de aprendizagem do solfejo, tendo como objetivo principal o processo de aprendizagem musical e as condições para a realização desta aprendizagem.

Robert Gagné, psicólogo estadunidense, publicou o livro "*Conditions of Learning*",

em 1965 (posteriormente revisado em 1970, 1977 e 1985), no qual estabelece estratégias de aprendizagem e indica condições ou fatores que promovem a aprendizagem a partir de conceitos da psicologia associacionista. Gagné enfatiza a aprendizagem em cadeia, i.e., a conexão entre um conjunto de associações individuais em seqüência, pois pressupõe que existem vários processos de associação, sendo a sequência fator essencial para a efetivação da aprendizagem. Utiliza o termo associação verbal para cadeias de aprendizagem ligadas a procedimentos mediados pela linguagem (GAGNÉ, 1985, p. 36). Nessa abordagem, quaisquer fatores que alterem o processo são elementos importantes para análise, pois causam interferência no desenvolvimento cognitivo, isto é, prejudicam ou anulam a aprendizagem ideal.

Gordon (2000), influenciado pelas pesquisas de Gagné, elaborou uma Teoria de Aprendizagem Musical na qual estabelece as relações entre cadeias de aprendizagem no contexto musical. Gordon usa o conceito de associação verbal para estabelecer um estágio específico de aprendizagem musical no qual fica caracterizada um vínculo entre sons musicais e seus respectivos sistemas de solfejo. Nessa abordagem, a utilização do solfejo é condição essencial para o desenvolvimento da aprendizagem musical. Segundo Gordon:

> No nível de associação verbal, além de atribuirmos um significado sintático interno, tal como tonalidade e métrica, conferimos-lhe igualmente um significado não-sintático externo. O significado externo pode relacionar-se, por exemplo, com a associação de nomes de letras, nomes de durações, classificação de intervalos, sílabas tonais e sílabas rítmicas com padrões (GORDON, 2000, p. 133).

O conceito de *interferência* proposto por Gagné pode ser aplicado na análise dos sistemas de solfejo de maneira a elucidar elementos estruturais que dificultam o processo de aprendizagem musical. Interferência ocorre quando um estímulo inicialmente adquirido como parte de uma cadeia de aprendizagem transforma-se em parte de outra cadeia ou entra em choque com outros estímulos. Por exemplo, quando uma nota musical indicada por uma sílaba de solfejo apresenta diversas alturas musicais, um estímulo (sílaba de solfejo) denomina várias alturas (notas), situação na qual fica caracterizada a interferência.

> O mecanismo da interferência, que é o mecanismo básico do esquecimento, deve ser levado em conta na aprendizagem de discriminações múltiplas. De fato, pode-se dizer que uma das principais questões relativa à organização das condições para que se dê a aprendizagem de discriminações múltiplas refere-se à redução ou prevenção da interferência. (GAGNÉ, 1971, p. 39)

O solfejo requer uma série de discriminações cognitivas relacionadas a percepção, performance e criação musicais, entre as quais, a discriminação de alturas e sílabas. A pessoa deverá ouvir internamente um som, associá-lo a um sistema de solfejo (sílabas, letras ou números) e produzir vocalmente ou decodificar as melodias desejadas. Nos sistemas em que há a relação entre uma nota produzida e várias possibilidades de associações verbais, fica caracterizada a possibilidade de interferência tanto na decodificação quanto na performance musical. (FREIRE, 2005b)

O sistema de solfejo Dó-fixo foi estabelecido no séc XVIII, quando os músicos franceses passaram a designar as notas indicadas anteriormente pelas letras com as sílabas usadas pelo monge Guido D'Arezzo. Esse sistema é o principal referencial para a prática do solfejo no Brasil e demais países de línguas neolatinas. O aspecto fundamental de interferência neste processo é a associação de uma nota musical a várias alturas, onde não existe distinção entre notas naturais, sustenidos, bemóis e demais acidentes. Por exemplo, um intervalo cantado Ré-Sol poderá representar, pelo menos, nove possibilidades sonoras diferentes: Ré-Sol, Ré♯-Sol, Ré♭-Sol, Ré-Sol♯, Ré- Sol♭, Ré♯-Sol♯, Ré♯-Sol♭, Ré♭-Sol♯ e Ré♭-Sol♭. Neste exemplo, a multiplicidade de alturas que podem representar sonoramente uma determinada sílaba torna-se um fator de interferência no processo de aprendizagem. Outras metodologias de sistema fixo, como o uso de letras alfabéticas em inglês, também apresentam problemas de interferência semelhantes especialmente quando adaptadas à realidade brasileira. No sistema de solfejo com letras alfabéticas o fator de interferência é a dificuldade de articulação das letras dentro de um contexto musical que prejudica a clareza na pronúncia e conseqüentemente na performance musical. De acordo com os critérios de análise da interferência estabelecidos anteriormente pode-se avaliar que (a) o sistema de Dó fixo aciona vários mecanismos de interferência por apresentar um fonema que indica mais de uma altura específica, enquanto (b) o sistema de letras entra em conflito com a prática instrumental adotada no Brasil.

Dentro do contexto cultural da Europa germânica e anglo-saxônica, é possível, e mesmo efetivo, o aprendizado dos sistemas de solfejo móvel devido ao fato de que existe uma dissociação entre notas musicais e sílabas de solfejo. Para um inglês, alemão ou estadunidense; a nota *A* será associada à altura 440hz e aplicada, no ensino, para designar uma posição específica em cada instrumento, enquanto a sílaba de solfejo *Lá* representa a tônica da tonalidade menor e será usada para entoação de leituras no modo menor ou como 6° grau da escala maior. Entretanto, nos países de línguas neolatinas, o fato dos nomes das notas musicais serem representadas pelas sílabas Guidonianas não permite que o som da nota Dó possa ser associado para representar outras notas sem que ocorra

interferência em relação às notas tocadas em outros instrumentos. A interferência ocorre pois a sílaba que designa a tônica Maior (Dó) ao cantar, em Lá♭ Maior, a nota Lá♭ com a sílaba Dó cria um conflito entre a sílaba que a pessoa está cantando e a nota que está sendo tocada no instrumento. Interferências semelhantes ocorrem também no processo de transcrição musical, no qual torna-se necessário escrever na pauta uma nota diferente da nota que está sendo solfejada interna ou externamente.

Sistema Fixo-Ampliado

O Sistema Fixo-ampliado foi desenvolvido durante cinco anos, na Universidade de Brasília, nas disciplinas Introdução à Música I e II, a partir de um processo dialético e dialógico de envolvimento direto nas realidades de aprendizagem de alunos universitários de 16 a 55 anos, com formação musical anterior ou sem formação musical e provenientes de diversos cursos.

A realidade musical brasileira apresenta sérios problemas na formação dos alunos antes do curso superior. Em sua maioria, as universidades brasileiras utilizam provas de habilidades específicas para conseguir selecionar os candidatos nos vestibulares. No entanto, o nível de habilidade específica da maioria dos canditados é muito baixo, principalmente nas áreas de solfejo e leitura musical. Muitos candidatos apresentam habilidades instrumentais suficientes para passar nas provas de instrumento, mas poucos candidatos apresentam um domínio superior do solfejo. Face aos fatos, o processo de formação de estudantes universitários necessita de procedimentos que possam superar as dificuldades de solfejo e leitura musical da maioria dos estudantes. A pesquisa dos processos de aprendizagem foi estimulada pela necessidade de resolver o principal problema na formação dos alunos de curso superior, o domínio da linguagem musical escrita. O Sistema Fixo-Ampliado foi elaborado para promover a fixação das alturas musicais a partir da específicação escrita, verbal e auditiva das notas musicais.

A elaboração do sistema Fixo-Ampliado foi realizada procurando evitar os problemas de interferência dos sistemas modernos de solfejo, buscando estabelecer três objetivos principais:

> 1) Cada sílaba deverá indicar apenas uma altura específica, da mesma maneira uma altura específica não poderá ser designada por mais de uma sílaba. Neste caso, será considerada a afinação temperada na qual notas como fá♯ e sol♭ são consideradas notas diferentes.
>
> 2) os sistemas de solfejos devem evitar conflitos com a prática instrumental. Ou seja, os nomes das sílabas usadas no solfejo devem estar coerentes com os nomes das notas usadas nos instrumentos.

3) buscar um sistema de solfejo que permita a síntese entre os focos de aprendizagem do sistema fixo e do sistema móvel.

Na tentativa de superar as interferências causadas nos modelos apresentados, foi elaborado o Sistema Fixo-Ampliado[1] no qual são utilizadas as sílabas guidonianas do sistema fixo com a adição de sílabas cromáticas (Quadro 6). O conceito das alterações é baseado no sistema alemão de letras alfabéticas e no sistema móvel utilizado nos EUA. A principal diferença é o uso das sílabas Sol♯ = Gi, Sol♭ = Ge, e as notas Mi♯ = Bi (sensível em Fá♯ menor) e Si♯ = Ni (sensível em Dó♯ menor).

♯		Di		Ri		(Bi)	Fi		Gi		Li		(Ni)
Nota	**Dó**		**Ré**		**Mi**	**Fá**		**Sol**		**Lá**		**Si**	**Dó**
♭		Rá		Me	Fe		Ge		Le		Se	De	

Quadro 6: Sistema fixo-ampliado

No caso excepcional do uso de dobrados sustenidos será utilizada a vogal U, Du = Dó𝄪 , Ru = Ré𝄪, Mu = Mi𝄪, Fu = Fá𝄪, Ju = Sol𝄪, Lu = Lá𝄪, Su = Si𝄪, e no caso dos dobrados bemóis será utilizada a sílaba Ô, Sô = Si𝄫, Lo = Lá𝄫, Jo = Sol𝄫, Fo = Fá𝄫, Mo = Mi𝄫, Ro = Ré𝄫, com a exceção de Dá = Dó𝄫.

Conclusão

Pode-se verificar que os métodos tradicionais de ensino de solfejo, quando relacionados com o contexto musical brasileiro, apresentam vários elementos de interferência. Os sistemas de solfejo fixo apresentam como elemento de interferência a imprecisão quanto ao uso de acidentes, situação na qual uma mesma sílaba pode representar vários sons diferentes. Os sistemas de solfejo móvel, por sua vez, apresentam como elemento de interferência: o fato de uma mesma sílaba poder representar várias alturas diferentes dependendo da tonalidade, além de também apresentar conflito com a prática instrumental.

[1] Existiram três versões do sistema fixo-ampliado, a primeira foi a utilização da versão das alterações do sistema dó-móvel usado nos EUA. Neste caso, o uso da sílaba Ti=Si e Si=Sol♯ apresentou vários problemas e interferência com a prática comum. Na segunda versão foi utilizada a sílaba, Zi=Sol♯ e Zé=Sol♭ quando a semelhança entre as consoantes (s e z) dificultava a compreensão.

Uma possibilidade de sintetizar aspectos fundamentais do sistema de solfejo fixo com enriquecimentos provindos dos sistemas de solfejo móvel permite o uso de um sistema que evita os fatores de interferência estabelecidos anteriormente. Para enriquecer a prática do sistema de Dó fixo, é possível a adição de sílabas cromáticas permitindo que cada nota possua uma sílaba própria diferenciando notas naturais e notas alteradas. O uso de sílabas cromáticas no sistema fixo já é usado em determinadas situações do solfejo móvel, como, por exemplo, no solfejo de música atonal.

O Sistema Fixo-Ampliado busca valorizar as particularidades de cada nota e reforçar a prática instrumental, como no sistema fixo, e também valorizar as funções tonais, como no sistema móvel, uma vez que cada tonalidade terá um conjunto específico de sílaba. No sistema fixo-ampliado foi possível manter a coerência no uso das sílabas Guidonias em relação à prática instrumental. A especificação de cada nota alterada minimiza efeitos de interferência entre notas com nomes comuns e sons diferentes, permitindo que seja estabelecida uma associação verbal efetiva entre nota musical e sílaba de solfejo, coerente tanto na prática vocal quanto na prática instrumental. O resultado final foi estabelecer e aplicar um sistema de solfejo, que evitasse fatores de interferência, no qual realmente houvesse uma sílaba para cada nota e uma nota para cada sílaba.

Referências

BIERHANCE, Jörg. *Solfège: The Next Step*. Disponível na internet: <http://www.ars-musica.org/Bugeanu-Solfeggio.html> Acesso em nov. 2004. (Publicado originalmente em: "Podium Notes" of the Conductors Guild, Chicago, Summer/Fall 2000).

BINDER, Fernando Pereira, CASTAGNA, Paulo. Teoria Musical no Brasil: 1734-1854. In: *Revista Eletrônica de Musicologia*. Curitiba: Departamento de Artes da UFPr. Vol. 1.2/Dez. de 1996. Disponível na internet: <http://www.rem.ufpr.br/REMv1.2/vol1.2/teoria.html>

DINIZ, Jaime C. *Luiz Álvares Pinto: A Arte de Solfejar*. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 1977.

FREIRE, Ricardo. Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo. In: *Anais do XV Congresso Anual da ANPPOM*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005a.

FREIRE, Ricardo. Sistemas de solfejo analisados a partir de conceitos de Robert Gagné. In: *Anais do I Encontro Internacional de Cognição Musical*. Curitiba: UFPR, 2005b.

GAGNÉ, Robert. *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985.

GAGNÉ, Robert. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1971.

GERSON-KIWI, Edith. Solmization: II. Ancient and non-European systems. In: *Grove Music Online*. Disponível na internet [acesso pago]: <http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/grove/music/26154> Acesso em 12 de dezembro de 2008.

GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de Leitura Cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista da ABEM*, n. 5, 2000, p. 5.

GORDON, Edwin. *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HUGHES, Andrew. Solmization: I. European medieval and Renaissance systems. In: *Grove Music Online*. Disponível na internet [acesso pago]: <http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/grove/music/26154> Acesso em 12 de dezembro de 2008.

LANDIS, Beth; CARDER, Polly. The Kodály Approach. In: CARDER, Polly (ed.). *The Eclectic Curriculum in American Music Education*, p. 57-74. Reston, VA: MENC, 1990.

MED, Bohumil. *Solfejo*. Brasília: Editora Musimed, 1986.

PHLEPS, Thomas. *Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten*. Disponível na internet: <http://www.uni-giessen.de/~g51092/Methode.html> Acesso em nov. 2004.

RAINBOW, Bernarr. Eitz Method. In: SADIE, Stanley (ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Macmillan, 1980.

RANDEL, Don Michael (ed.). *Harvard Dictionary of Music*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

Ricardo Dourado Freire

Clarinetista e Educador Musical, professor de Clarineta do Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB). Realizou seu Mestrado (1994) e Doutorado (2000) na Michigan State University, sendo orientado pela profa. Elsa Ludewig-Verdehr. Fundador e primeiro presidente da Associação Brasileira de Clarinetistas têm trabalhado continuamente pela divulgação da clarineta e integração dos clarinetistas brasileiros. Coordena o programa de extensão "Música para Crianças" da UnB, interagindo com crianças de 0 a 5 anos e suas famílias a partir de uma abordagem cognitivista da aprendizagem musical. Suas publicações abrangem as áreas de Performance, Educação Musical e Teoria Musical.

Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade

Rejane Harder (UFS)

Resumo: O presente artigo apresenta algumas reflexões relacionadas ao ensino de instrumento. Em primeiro lugar, são apontados alguns diferentes papéis requeridos ao professor de instrumento na atualidade, bem como dados referentes ao comportamento desse professor nas aulas individuais. São apresentados também alguns aspectos históricos que incluem a tradição oral no ensino de instrumento, bem como as mudanças a partir do advento da imprensa, entre outros aspectos da transmissão musical. O ensino de instrumento no mundo ocidental e principalmente no Brasil é discutido. A conclusão a que se chega é a de que apesar das iniciativas existentes, ainda muito pouco se tem feito em prol dessa subárea da música e que existe ainda um vasto campo de pesquisa a ser explorado.
Palavras-chave: educação musical; ensino do instrumento.

Abstract: This article presents some thoughts on music instrument teaching. First of all, I analyze the multiple roles of today's music instrument teacher and present some data on the attitude of teachers in individual instructing. I also consider some historical aspects related to instrument teaching before and after the advent of printing. Then, I discuss the present state of music instrument teaching in Western countries, particularly Brazil. I conclude by pointing out that there is a large research field yet to be explored.
Keywords: music education; music instrument teaching.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

No presente artigo são apresentadas algumas reflexões relacionadas à transmissão de conhecimentos e habilidades em um instrumento musical, ou seja, a respeito do Ensino de Instrumento. De acordo com Kraemer (2000), temas relacionados aos problemas de apropriação e transmissão da música têm sido o centro das reflexões na área da pedagogia da música. A respeito das questões relativas à transmissão, autores têm utilizado diferentes abordagens que vêm sendo discutidas através de pesquisas e trabalhos científicos ao redor do mundo.

Susan Hallam (1998, p. 232), autora que vem pesquisando exaustivamente o tema nas últimas décadas, define o ensino de instrumento em uma abordagem mais simples, "tanto como transmissão de conhecimento como facilitação da aprendizagem"[1] e afirma que a cada dia vem sendo colocada maior ênfase na facilitação da aprendizagem.

Formulações mais complexas e específicas têm sido estabelecidas por diferentes autores para caracterizar um ideal para as aulas de instrumento. De acordo com Sloboda (2000), para que haja um ensino de instrumento efetivo é necessário que o ambiente de aprendizagem seja direcionado para a aquisição das habilidades necessárias à performance. Para o autor, os fatores sociais e a motivação estão diretamente relacionados ao fato de o aluno manter ou não a constância de atividades relacionadas à aquisição de habilidades, tais como a prática. Sloboda afirma ainda que as habilidades em performance instrumental não são apenas técnicas e motoras. São necessárias também habilidades interpretativas que gerem diferentes performances expressivas de uma mesma peça de acordo com o que se quer comunicar de forma estrutural e emocional. A esse respeito, diferentes estudos vêem mostrando que os professores de instrumento gastam menos tempo trabalhando com o aluno os aspectos expressivos do que as habilidades técnicas (LISBOA *et al.*, 2005), enquanto, para alguns autores o trabalho dos aspectos expressivos deveria ser de igual ou maior importância que os aspectos técnicos (JUSLIN; PERSSON, 2002; SLOBODA, 2000).

Para Bastien (1995), as qualidades básicas de um professor bem-sucedido consistem no conhecimento, personalidade, entusiasmo, autoconfiança, entre muitos outros atributos pessoais. O autor apresenta quatro características principais necessárias à personalidade de um professor de instrumento para que este obtenha sucesso em seu ensino: ser agradável, entusiástico, ser encorajador e ser paciente. Bastien afirma ainda que professor bem sucedido é usualmente uma pessoa positiva, que sente satisfação ao trabalhar com pessoas de idades variadas e que isso vem a ser com freqüência um

[1] No original: "At the simplest level, teaching can be viewed as either the transmission of knowledge or facilitation of learning". (Tradução da autora).

importante fator na escolha do ensino como carreira. O autor defende a postura de que, apesar de o ensino ser uma arte pessoal, o professor deve estudar e se preparar para isso e não deixar que seu trabalho simplesmente aconteça. Ele afirma ainda que, desde que os professores trabalham com pessoas, eles devem estar buscando constantemente novas e efetivas linhas de comunicação. Já Casey (1993) afirma que o professor de instrumento deveria ser consciente dos valores, princípios e propósitos da educação musical, sendo essa uma responsabilidade profissional do mesmo.

Schön (2000, p. 138) ao analisar uma *master class* em execução musical, apresenta sua visão do papel do professor na relação mestre-discípulo, como uma "tripla tarefa de instrução". Para o autor, a primeira tarefa do professor seria "lidar com os problemas substantivos da execução". Para que isso ocorra, o professor necessita dominar diversos conhecimentos, seja a respeito do próprio instrumento, da acústica, bem como da obra a ser estudada, seja em relação à estrutura musical da mesma, ao período em que a mesma foi composta e ao compositor, entre muitos outros aspectos considerados importantes para uma boa interpretação musical. A segunda tarefa do professor de instrumento, no exemplo apresentado pelo autor, é a de adaptar seus conhecimentos e o que deve ser ensinado às especificidades do aluno em questão, levando em conta as necessidades e potenciais deste aluno e o momento ótimo para a aprendizagem, decidindo 'o que', 'quando' e 'como' falar ao mesmo ao ministrar instruções, conselhos, críticas, e ao levantar questões a respeito de como tocar determinados trechos ou passagens musicais da obra estudada. A terceira tarefa do professor, ainda de acordo com o autor, é realizar as tarefas acima "dentro de um papel que escolhe cumprir e em um tipo de relacionamento que deseja estabelecer com o estudante", levando em consideração as questões de relacionamento pessoal entre ele e o aluno, permanecendo atento aos "perigos sempre presentes de defensividade e vulnerabilidade".

Hallam (1998) também apresenta um professor cujo modelo de aula seja mais centrado no aluno. A autora afirma que as aulas de instrumento a partir desse modelo obtiveram uma maior participação verbal dos alunos e um nível maior de comunicação entre o aluno e o professor. Essa modalidade de aulas, de acordo com a autora, gerou nos alunos um aumento de interesse e gosto pelas aulas, atitudes mais positivas por parte dos mesmos e um conseqüente aumento na motivação, bem como um aumento no tempo dispensado pelos alunos na prática de seus instrumentos. A aula centrada no aluno melhorou consideravelmente a relação professor-aluno e levou os alunos a obterem um maior progresso em seus estudos. A mesma autora afirma que para que haja um melhor envolvimento entre o professor e o aluno, é importante que o professor converse com seu aluno a respeito do que está sendo aprendido. O professor deve também fazer perguntas ao seu aluno a respeito da prática individual no instrumento, que incluem as dificuldades por

ele enfrentadas e a necessidade que o mesmo tem de auxílio para saber como praticar, por exemplo. A autora afirma ainda que um professor que mantém um bom relacionamento com o aluno deve considerar com o mesmo, questões referentes a recitais e outras apresentações públicas, bem como aquelas relacionadas com a participação desse aluno em concursos ou outros tipos de provas. Esse mesmo professor deverá atentar para os pontos de vista do seu aluno, tentando não tomar todas as decisões quanto ao ensino sozinho, mas sim em parceria com o mesmo.

Ao refletir a respeito do envolvimento professor-aluno nas aulas individuais de instrumento, Harder (2003) chega a algumas características ou competências que seriam necessárias ao professor de instrumento na busca por um ensino mais efetivo. A primeira seria a capacidade desse professor de instrumento de oferecer ao seu aluno uma perspectiva de carreira, o que significa que o mesmo deveria apresentar ao seu aluno diferentes opções de atividades profissionais viáveis, seja como solista, músico de orquestra, músico de banda, músico popular, músico de igreja ou professor de instrumento, entre outras, levando sempre em conta tanto as capacidades como as limitações desse aluno. Uma segunda competência necessária ao professor de instrumento seria a capacitação do mesmo para oferecer ao seu aluno parâmetros relativos ao desenvolvimento de suas habilidades técnicas. Tal professor deveria informar seu aluno a respeito de questões relativas ao tempo de estudo médio (em anos) necessário para que este possa atingir a excelência em interpretação em seu instrumento, de acordo com os objetivos do mesmo. Esse mesmo professor poderia fornecer ao seu discípulo uma noção da média de horas diárias de estudo necessárias para um bom aproveitamento, bem como instruções quanto à organização de sua prática para que suas metas sejam alcançadas. A terceira competência necessária ao professor de instrumento seria a de adaptar os programas pré-estabelecidos, bem como de construir planejamentos pessoais flexíveis, respeitando a cultura, valores e gosto do aluno. Dessa maneira o professor estaria estabelecendo pontes (OLIVEIRA, 2005), a partir das características individuais do aluno, visando à transmissão de novos conhecimentos e habilidades em instrumento. Uma quarta competência desejável ao professor de instrumento seria o conhecimento profundo que o mesmo deveria ter a respeito das discussões relacionadas com a interpretação musical, o que incluiria a expressividade e o conhecimento histórico, entre outros. Tais conhecimentos possibilitariam a esse professor prover uma melhor orientação ao seu aluno quanto às decisões interpretativas relacionadas às obras executadas pelo mesmo.

Hallam (2006) mostra uma característica apresentada por alguns professores de instrumento que seria exatamente o oposto das qualidades realçadas no presente texto como importantes para que o professor auxilie o aluno em sua aprendizagem. Essa característica seria a tendência de muitos deles em utilizar abordagens de certa forma

autoritárias em seu ensino, o que a autora denomina como "discurso professor-aluno". Esse tipo de abordagem não seria benéfica em relação ao desenvolvimento do aluno, pois, um processo criativo como a aprendizagem de um instrumento musical toma tempo e exige um contexto que proporcione ao mesmo a liberdade necessária para que este desenvolva suas habilidades criativas. Em vez de apresentar um discurso autoritário, seria importante que o professor oferecesse ao estudante a oportunidade para este refletir a respeito do que está aprendendo e trabalhar suas idéias e questionamentos. Dessa forma, ao invés de criticar de forma negativa o trabalho do aluno, o professor deveria oferecer críticas construtivas a respeito do progresso da aprendizagem do mesmo.

Hallam afirma ainda que professores podem auxiliar os alunos a aumentar sua aprendizagem de habilidades ao discutir com eles alternativas interpretativas e ao avaliar com os mesmos seus pontos fortes e fracos. Um bom professor deve aceitar que alunos cometem erros e buscar auxiliá-los a desenvolver a habilidade de resolver problemas, dando a estes alunos a liberdade de fazerem suas escolhas. Para a autora:

> Professores podem ajudar no desenvolvimento de estratégias de suporte permitindo oportunidades para discutir com o aluno questões relacionadas ao planejamento, ao estabelecimento de objetivos, ao monitoramento do trabalho e administração do tempo, buscando promover concentração, direcionar a motivação e garantir que o envolvimento com o trabalho seja ideal (HALLAM, 2006, p.177).[2]

Observando as características acima apresentadas como necessárias e/ou desejáveis, a um professor de instrumento, é possível concluir que cabe a este professor, entre os seus muitos papéis, o importante papel de um facilitador da aprendizagem, com habilidade de identificar o potencial musical em seu aluno, manter com ele um bom relacionamento pessoal e proporcionar ao mesmo um ambiente favorável para que esta aprendizagem ocorra, levando em conta as implicações sociais, sejam elas sócio-econômicas, culturais, familiares ou relacionadas com o círculo de amizade desse aluno, entre outras. Esse professor deverá buscar que seu aluno esteja informado e preparado para interpretar as diferentes obras musicais, não apenas de maneira técnica, mas, desenvolvendo sua expressividade, entre diversas habilidades interpretativas. Mesmo assim, estes papéis apresentados se constituem apenas em um vislumbre da totalidade do significado e abrangência da tarefa de ser um professor de instrumento.

[2] No original: "Teachers can assist in the development of support strategies by allowing opportunities to discuss issues relating to planning, goal setting, monitoring of work, time management, promoting concentration, managing motivation and ensuring that the working environment is optimal". (Trad. da A.).

A tradição oral no ensino de instrumento

Até a metade do século XIX, a transmissão musical, de uma geração para outra, acontecia em grande parte de forma oral. Os compositores e professores da época, ao invés de enfatizar apenas habilidades técnicas no instrumento, visavam o desenvolvimento integral do músico, aliando a técnica às habilidades criativas através do improviso e da composição. Os alunos iniciantes aprendiam as passagens freqüentemente "de ouvido" procurando imitar o professor nas peças desconhecidas e a reconstruir no instrumento peças e canções já familiares. Nos séculos XVII e XVIII, apesar de livros de exercícios e peças serem publicados, bem como algumas obras escritas que forneciam diretrizes quanto à execução das diferentes articulações utilizadas para cada instrumento, bem como sugestões quanto às ornamentações características, entre outras particularidades, para essas obras havia acesso apenas de um público restrito.

Após 1850, aproximadamente, com a produção de partituras impressas em grande quantidade, apesar de a tradição mestre-discípulo ser mantida, agora os exercícios, mais técnicos que melódicos, passam a ser estudados a partir dos métodos musicais impressos. O advento dos métodos impressos levou a performance musical a se tornar uma arte mais reprodutiva, com menos ênfase na criação e ênfase excessiva no desenvolvimento de habilidades técnicas (McPHERSON; GABRIELSSON, 2002). A importância atribuída aos estudos técnicos abriu caminho, a partir do final do Século XIX, para a fase áurea dos grandes e aclamados virtuoses.

Concordando com Kraemer (2000, p. 54) que afirma que "as ações da teoria e da prática pedagógico-musical estão voltadas para o tempo presente, mas ainda ligadas a idéias de gerações passadas", é possível perceber que no século XXI, apesar das modificações ocorridas ao longo dos séculos, as aulas de instrumento continuam a seguir, quase que exclusivamente uma tradição oral, em um processo de transmissão no estilo "mestre-discípulo" em aulas individuais. A esse respeito, Joseph Kermann (1987) apresenta algumas características observadas no ensino tradicional de instrumento ou canto à época – e que não sofreram alterações significativas nos últimos vinte anos - dentro dos padrões formais das principais escolas de música do mundo ocidental. Em primeiro lugar, o autor afirma que a transmissão musical é efetuada mais por exemplos do que por palavras. Kermann afirma também que livros didáticos onde um aluno de performance possa ler textos que o ensinem a tocar ou cantar são ainda insuficientes. Ainda de acordo com o autor, o processo de transmissão da linguagem musical se concentra em aulas individuais e nessa comunicação existe uma grande utilização de linguagem corporal, tanto do professor quanto do aluno, o que acaba por substituir de maneira significativa as palavras durante as aulas. Essa linguagem é denominada por Kermann como "sinal-gesto-resmungo".

Em contrapartida à afirmação de Kermann (1987), de que a transmissão musical aconteceria mais por exemplos de que por palavras, Hallam (1998) apresenta resultados de pesquisas que demonstram que o comportamento do professor em sala de aula é o de transmitir, ou seja, falar, enquanto que o comportamento do aluno é tocar. Fundamentada em pesquisas, a autora afirma que os professores falam, em média, durante aproximadamente 30% do tempo da aula de instrumento, sendo que alguns professores chegam a falar durante até 50% do tempo. De acordo com Hallam (2006), os professores corrigem de forma crítica seus alunos com quatro vezes mais freqüência do que oferecem demonstração. Para a autora, tais correções são efetuadas principalmente através do uso de declarações verbais. Mesmo assim, a autora inclui os gestos, ou formas não-verbais dentro das correções críticas que os professores fazem aos seus alunos de instrumento, dividindo a comunicação professor-aluno em quatro modelos: declarativo, comando, questões e formas não verbais. Um outro aspecto das aulas individuais de instrumento é apresentado por Lisboa, Williamon, Zicari e Eiholzer (2005), bem como Hallam (2006) e refere-se ao fato de os professores utilizarem parte do tempo da aula exemplificando, ou seja, tocando em seus instrumentos e servindo de modelo aural para seus alunos.

Susan Hallam (2006) apresenta ainda uma série de conclusões a que chegaram diferentes autores a respeito da aula individual de instrumento. A primeira delas é de que a maior parte das aulas de instrumento é dirigida pelo professor, que determina o programa a ser seguido e seleciona o repertório que será executado bem como a maneira como ele deve ser executado. Nessas aulas, o estudo técnico muitas vezes é priorizado em detrimento das questões musicais e os questionamentos representam uma pequena proporção do tempo. Na educação superior, evidências sugerem que os professores podem despender grande parte do tempo oferecendo sugestões e soluções, o que deixa poucas oportunidades para os alunos expressarem suas idéias e opiniões, podendo tornar os alunos dependentes de seus professores.

Com exceção de uns poucos professores de instrumento que buscam experimentar novos métodos de ensino a partir de leituras ou de experiências partilhadas por outros professores, entre outras maneiras, de acordo com Hallam (1998, p. 241):

> A maior parte dos professores de instrumento estão isolados e têm pequenas oportunidades de repartir idéias com outros. A maneira pela qual eles ensinam tende a ser a mesma que foi usada pelos seus professores para ensiná-los. Isto tem direcionado a um

> inerente conservadorismo na profissão de professor de instrumento a qual tende a inibir inovações e barrar novas idéias.[3]

A mesma autora declara ainda que alguns professores acreditam ser de importância a opção por um método de ensino enquanto para outros essa preocupação é desnecessária. Sendo assim, muitos dos professores de instrumento tendem a não ter um pré-planejamento mínimo das aulas. Para tais professores, é de maior importância planejar o repertório que planejar as aulas em si. As aulas de instrumento, para muitos destes professores consistem muitas vezes apenas em acompanhar o aluno na sua prática (HALLAM, 2006).

Embora munidos das informações acima, que descrevem alguns tipos de aula de instrumento e o comportamento de professores e alunos em tais aulas, concordamos com Hallam (1998) quando declara que, na verdade, o que ocorre nas lições individuais de instrumento é muitas vezes oculto de nossa vista. Parece haver a necessidade de se investigar mais a respeito das maneiras em que professores de instrumento interagem com seus alunos.

Demonstrando sua preocupação com a falta de suporte teórico e metodológico enfrentado pelos professores de performance, Fowler (1986) também declara que a maior parte, ao transmitir seus ensinamentos depende das lições aprendidas dos seus próprios modelos. A preocupação do autor a esse respeito é de que tais modelos já não sejam adequados às diferentes circunstâncias e às demandas que esse professor tem a sua frente. O autor se preocupa ainda com a falta de um material pedagógico de suporte, sistematizado e elaborado que auxilie o professor de instrumento em seu trabalho. O mesmo autor afirma que grande parte dos professores de música tem a consciência de estar sempre em face de muitas decisões e opções quanto a determinar suas ações em diversos momentos durante o processo ensino-aprendizagem. Esses mesmos professores, ainda de acordo com Fowler (1987), sentem dificuldades em relação ao seu papel no ensino de performance musical, deparando-se constantemente com questões de difícil resposta entre as quais, duas são destacadas por esta autora: A primeira seria descobrir a razão de alguns alunos responderem aos estímulos apresentados por seus professores, enquanto outros não apresentam resposta positiva aos mesmos estímulos. A segunda questão seria saber se tais respostas, positivas ou negativas dos alunos estariam relacionadas ao talento de cada aluno,

[3] No original: "Most instrumental music teachers are isolated and have little opportunity for sharing ideas with others. The ways that they teach tend to be those that were used by their teachers in teaching them. This has led to an inherent conservatism in the instrumental teaching profession which has tended to inhibit innovation and prevent the spread of new ideas". (Trad. da A.).

ou se dependem apenas da maneira com que cada professor consegue trabalhar com seus alunos.

As questões acima apontadas apenas reforçam a idéia de que, mesmo no século XXI, professores de instrumento continuam se vendo obrigados a construir individualmente, aos poucos, ao longo de sua carreira, suas próprias técnicas de ensino, tentando a partir de sua própria intuição e experiência aliadas à influência de seus modelos anteriores desenvolverem por si só metodologias muitas vezes fundamentadas em tentativas e erros.

> O que isso também indica é que os professores de instrumento precisam ser providos com oportunidades para o desenvolvimento de inovações em seu ensino, com a possibilidade de tentar novas idéias, observando e interagindo em discussão com outros professores (HALLAM, 1998, p.241) [4].

O ensino de instrumento nas últimas décadas em alguns países do Ocidente

A respeito do que tem sido feito em prol do Ensino de Instrumento no mundo ocidental nas últimas décadas, um exemplo é a iniciativa que ocorreu no ano de 1986, nos Estados Unidos, durante o *Crane Symposium*. O objetivo central desse encontro, que reuniu catorze renomados pesquisadores nas áreas de Música, Estética, Educação e Psicologia, foi o de buscar subsídios para estabelecer um direcionamento para o Ensino da Performance (FOWLER, 1986). No referido simpósio, que discutiu o preparo de conteúdos, programas e currículos, foi efetuado um levantamento das pesquisas relacionadas ao processo ensino e aprendizagem da performance musical existentes à época. Desse levantamento, de acordo com Fowler (1986) foram selecionados dados relevantes para a subárea, sendo que os resultados apontados foram tanto tranqüilizantes como provocativos, já que algumas práticas comuns encontradas nos professores de instrumento foram consideradas como positivas, enquanto que outras práticas também muito difundidas foram consideradas como negativas. Tais conclusões indicaram caminhos para pesquisas e ações educativas posteriores na área.

Já na última década, autores, tanto europeus como norte-americanos, tais como Susan Hallam (1998, 2006), Lisboa, Williamon, Zicari & Eiholzer (2005), Juslin e Persson (2002), Sloboda (2000), entre outros já citados no início do presente artigo, vêm

[4] No original: "What it also indicates is that instrumental teachers need to be provided with opportunities for the development of innovation in their teaching, the possibility of trying out new ideas, observing and entering into discussion with other teachers". (Trad. da A.).

desenvolvendo trabalhos no sentido de definir o que seria o Ensino de Instrumento e de apontar as condições necessárias para uma aprendizagem efetiva. Alguns desses estudos apresentam ainda a maneira como os professores utilizam o tempo das aulas individuais de instrumento e quais os principais modelos de aulas, enquanto outros estudos apontam qualidades necessárias a um professor de instrumento.

Observando os principais temas pesquisados em relação ao Ensino de Instrumento, esta autora concorda com a declaração de Malcom Tait (*apud* HALLAM 1998, p. 229), que afirma que "a profissão presentemente não tem um considerável corpo de pesquisa a partir do qual seja possível construir modelos de ensino de música efetivos".[5] A declaração feita por Tait há dez anos atrás, continua atual, no sentido de ainda ser muito pequeno o número de pesquisas voltadas a prover subsídios aos professores de instrumento a respeito de "como" ensinar, o que demonstra a necessidade de um maior número, de pesquisas nessa direção.

No Brasil, apesar da atual preocupação existente com os processos de ensino e aprendizagem de instrumento, ainda é significativa a escassez de trabalhos que venham aliar o estudo sistemático da performance ao estudo de processos pedagógicos relacionados com a mesma (BORÉM, 2001 e 2005; DEL BEN; SOUZA, 2007). Essa escassez se acentua quando a produção de pesquisas em Ensino de Instrumento é comparada à produção que relaciona a música a subáreas como Composição, Educação Musical, Musicologia / Etnomusicologia e Performance, ou mesmo a outras áreas do conhecimento como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a Física e a Medicina, por exemplo (BORÉM, 2001 e 2005; GERLING; SOUZA, 2000).

A realidade brasileira até o ano de 2001, de acordo com estatística elaborada por Fausto Borém (2001 e 2005) é de que, dentre as 585 teses e dissertações produzidas nos cursos de Música das principais universidades federais - trabalhos estes registrados entre 1981 e 2001 – menos de duas dezenas versam sobre o Ensino de Instrumento, ou seja, apenas 6% das teses e dissertações em música produzidas no Brasil, aproximadamente. Esta pesquisadora vem encontrando algumas dissertações e teses que abordam o Ensino de Instrumento, defendidas a partir do ano de 2002, entre elas: Araújo (2005), Cruvinel (2003), Cruzeiro (2005), Louro (2004), Oliveira (2007), Paiva (2004), Tourinho (2002), Ducatti (2005) e Sales (2002); porém não foram realizadas ainda estatísticas que relacionem o número de teses e dissertações atuais da referida subárea, aos trabalhos defendidos em

[5] No original: "the profession does not presently have a comprehensive body of research on wich to build models of music teaching effectiveness". Tait, M.J. Teaching strategies and styles. In: R. Cowel (Ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning.* Music Educators National Conference. New York: Schirmer Books, 1992. (Trad. da A.).

outras subáreas de Música, o que deixa margem para pesquisas posteriores. Mesmo assim o número de pesquisas atuais em Ensino de Instrumento encontradas, da mesma forma que no período de 1981 a 2001, é bastante reduzido.

Uma pesquisa mais atual, através da qual podem ser obtidos dados a respeito da realidade do Ensino de Instrumento no Brasil, foi apresentada no XVII Encontro da ANPPOM (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Música) realizado no mês de agosto de 2007. No referido encontro, Del Ben e Souza (2007) mostraram um levantamento que tomou como dados os trabalhos apresentados em catorze dos quinze encontros anuais da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) realizados entre 1992 e 2006. Entre os itens sistematizados foram relacionados os temas dos encontros, bem como o número e modalidades de trabalhos apresentados, sendo escolhidos também, "eixos temáticos" dentro dos quais foram agrupados os trabalhos. Observando os temas de cada encontro, esta autora não encontrou, entre eles, nenhum tema que mencionasse o Ensino de Instrumento. Já em relação aos "eixos temáticos", no X Encontro, realizado no ano de 2001, em Uberlândia, MG, um desses "eixos temático" incluiu a formação do professor de instrumento, abordando também as aulas de instrumento. Nesse mesmo encontro, uma iniciativa que impulsionou a subárea no país foi a criação do Grupo de Trabalho "Performance e Pedagogia do Instrumento", coordenado por Ray (2001). Entre os temas sugeridos para discussão na ocasião, podem ser destacados: "As possibilidades de pesquisa em performance e pedagogia do instrumento musical" e "a formação do professor de instrumento musical". Ainda em relação aos "eixos temáticos", no XI Encontro, em 2002, estes incluíram mais uma vez a formação de professores e as aulas de instrumento. Portanto, dos encontros da ABEM analisados por Del Ben e Souza (2007), apenas o X e o XI incluíram o Ensino de Instrumento como um dos "eixos temáticos".

Um dos prováveis motivos de o número de pesquisas em Ensino de Instrumento no Brasil ser significativamente pequeno em relação ao número de pesquisas em outras subáreas da música, é o fato de não serem conhecidos ainda no país cursos de pós-graduação *stricto senso* em Música diretamente relacionados à pedagogia do instrumento, fator que deixa de estimular pesquisas nesse seguimento. Por outro lado, professores de instrumento estão geralmente tão envolvidos com seus próprios problemas de ensino que, se não forem motivados, provavelmente não irão se envolver com pesquisas durante todo o período de sua atividade docente.

Mesmo sendo realizadas na atualidade um certo número de pesquisas em Ensino de Instrumento no Brasil, algumas ressalvas são apontadas quanto ao foco das mesmas. A esse respeito, Del Ben e Souza (2007, p. 7) declaram:

> As temáticas referentes às escolas de música e ao ensino de instrumento parecem ainda privilegiar a idéia de métodos ou propostas de ensino em detrimento de discussões mais conceituais, o que sugere a necessidade de ampliar esse campo de investigação e ação para além dos conteúdos técnico-musicais.

A citação acima aponta a necessidade de mais pesquisas realizadas por e com professores de instrumento, que possam trazer como resultados maiores reflexões acerca do Ensino do Instrumento e que forneçam subsídios para a formação continuada de professores de instrumento, entre outros aspectos.

As informações e dados acima, ao apresentarem um panorama do Ensino de Instrumento, além de apontar iniciativas que vêm sendo tomadas no sentido de uma melhor estruturação do mesmo, revelam também que muito ainda há por fazer por esta subárea da Música, principalmente no Brasil. Esforços necessitam ser concentrados para que a Pedagogia da Performance venha a se tornar uma subárea de concentração em música organizada e estruturada, como já ocorre em alguns países como a Inglaterra e Noruega, por exemplo.

O presente artigo conclui apontando, pois, a necessidade de mais estudos, principalmente realizados por profissionais dessa subárea que conheçam a realidade das escolas de música no Brasil, bem como de ações que venham a contribuir para que o Ensino de Instrumento se fortaleça a cada dia.

Referências

ARAUJO, Rosane Cardoso. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano.* Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BASTIEN, James W. *How to Teach Piano Successfully.* 3 ed. San Diego: Neil A. Kjos Music Company, 1995.

BORÉM, Fausto. Metodologia de pesquisa em performance musical no Brasil: Tendências, alternativas e relatos de experiência. *Cadernos da Pós-Graduação – Instituto de Artes da UNICAMP,* v. 5, n. 2, 2001, p. 19-33.

_____. Metodologia de pesquisa em performance musical no Brasil: Tendências, alternativas e relatos de experiência. In: RAY, Sonia (org.) *Performance Musical e suas interfaces*, p. 13-38. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

CASEY, Joseph L. *Teaching Techniques and Insights for Instrumental Music Educators.* Chicago: GIA Publications, 1993.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social.* Goiânia, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás.

CRUZEIRO, Regiane Lopes. *O movimento corporal na prática pedagógica do violino: um estudo com professores de adolescentes iniciantes*. Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DEL-BEN, Luciana; SOUZA, Jusamara. Pesquisa em Educação Musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA-ANPPOM. *Anais...* São Paulo, 2007 (Edição em CD ROM).

DUCATTI, Regina Harder. *A Composição na Aula de Piano em Grupo: Uma experiência com Alunas do Curso de Licenciatura em Artes/Música*. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

FOWLER, Charles B. *Crane Symposium: Toward an understanding of the teaching and learning of musical performance*. State University of New York at Potsdam, 1986.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e Educação Musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, n. 1, 2000, p. 52-62.

GERLING, Cristina; SOUZA, Jusamara. A Performance como objeto de investigação. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM PERFORMANCE MUSICAL. *Anais...* Belo Horizonte, 2000, p. 114-125.

HALLAM, Susan. *Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heincmann, 1998.

_____. *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London, 2006.

_____. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: implications for educations. In: JORGENSEN, Harald; LEHMANN, Andreas C. (eds.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, p. 89-107. Oslo: Norges Musikkh**o**gskole, 1997[a].

HARDER, Rejane. Repensando o papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas. *Musica Hodie,* v. 3 n.1/2, 2003, p. 35-43.

JUSLIN, Patrik N. e Roland S. Persson. Emotional Communication. In: *The Science & Psychology of Music Performance*: Creative Strategies for Teaching and Learning, Richard Parncutt & Gary E. McPherson (Ed.). New York: Oxford University Press, 2002, (p. 219-235).

KEMP, Anthony e Janet Mills. Musical Potential. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. (eds.). *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, p. 3-16. New York: Oxford University Press, 2002.

KERMAN, Joseph. *Musicologia.* Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KRAEMER, Rudolf D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta,* v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000, p. 51-64.

LISBOA, Tânia; WILLIAMON, Aaron; ZICARI, Massimo; EIHOLZER Hubert. Mastery Through Imitation: a Preliminary Study. *Musica & Scientiae: Perspectives on Performance,* v. 9, n. 1, Spring 2005, p. 75-110.

LOURO, Ana Lúcia de Marques. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com os professores de instrumento*. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

McPHERSON, Gary E.; GABRIELSSON, Alf. From Sound to Sign. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. (eds.). *The Science & Psychology of Music Performance*: Creative Strategies for Teaching and Learning, p. 99-116. New York: Oxford University Press, 2002.

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL-ABEM. *Anais...* Uberlândia, 2001, p. 19-40.

_____. Music Teaching as Culture: introducing the "pontes" approach. *International Journal of Music Education*, v. 23, n. 3, dez. 2005, p. 205-216.

OLIVEIRA, Karla Dias. *Professores de piano*: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RAY, Sônia. Relatório do Grupo de Trabalho: Performance e Pedagogia do Instrumento. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL-ABEM. *Anais...*Uberlândia, 2001, p. 121-126.

SALES, Paulo Rogério de Oliveira. *O violão no Conservatório de música Alberto Nepomuceno*: processo de ensino-aprendizagem. Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade

Federal da Bahia/Universidade Estadual do Ceará (MINTER), 2002.

SANTIAGO, Diana. Sobre a Construção de Representações Mentais em Performance Musical. *Ictus*, n. 3, 2001, p. 165-178.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SLOBODA, John A. Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*. vol. 4, n. 10, Oct. 2000, p. 397-403.

TOURINHO, Cristina. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno. *Ictus,* n. 4, 2002, p. 156-271.

Rejane Harder é Doutora em Música/Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia, Bacharel em Flauta Transversal pela Faculdade Estadual de Música do Espírito Santo. É também licenciada em Pedagogia com especialização em Administração Escolar pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. Ocupa atualmente o cargo de Prof. Adjunto de Educação Musical na Universidade Federal de Sergipe. Atuou como flautista da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo de 1990 a 2008 e como professora de Flauta Transversal da Faculdade Estadual de Música do Espírito Santo de 1993 a 2002.

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 revista **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 revista **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