OPUS

OPUS

REVISTA DA ANPPOM

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

VOLUME 14 • NÚMERO 2 • DEZEMBRO 2008 • ISSN 0103-7412



REVISTA DA ANPPOM • VOLUME 14 • NÚMERO 2 • DEZEMBRO 2008

OPUS

ANPPOM

REVISTA DA ANPPOM • VOLUME 14 • NÚMERO 2 • DEZEMBRO 2008

OPUS • VOLUME 14 • NÚMERO 2 • DEZEMBRO 2008

Carta do Editor 6

ATUALIDADE

Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre a educação musical instrumental. 7
Guilherme Romanelli; Beatriz Ilari; Paulo Bosísio.

ARTIGOS DE PESQUISA

Imitação musical segundo o Kantor Caspar Ruetz (1754). 21
Mônica Lucas.

O teatro das contradições: o negro nas atividades musicais dos palcos da corte imperial durante o século XIX. 37
Luiz Costa-Lima Neto.

Intertextualidade e transcrição musical: novas possibilidades a partir de antigas propostas. 71
Edelton Gloeden; Luciano Morais.

A ideia de corpo e a configuração do ambiente da improvisação musical. 87
Rogério Luiz Moraes Costa.

Teoria, análise e nova musicologia: debates e perspectivas. 100
Heitor Martins Oliveira.

A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória. 115
César Albino; Sônia Albano de Lima.

Educação e música: desvelando o campo pedagógico-musical da UFC. 134
Maria Goretti Herculano Silva; Marco Antonio Silva; Luiz Botelho Albuquerque.

Instruções para autores 153

OPUS · REVISTA DA ANPPOM

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Editores

Rogério Budasz (University of California, Riverside, EUA) - Editor-Chefe

Conselho Executivo

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

Conselho Consultivo

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

Projeto Gráfico e Editoração

Rogério Budasz

Opus : Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM – v. 14, n. 2 (dez. 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 2 • DEZEMBRO 2008



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Diretoria 2009-2011

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

Conselho Fiscal

Denise Garcia (UNICAMP)
Martha Ulhôa (UNIRIO)
Ricardo Freire (UnB)
Acácio Piedade (UDESC)
Jonatas Manzolli (UNICAMP)
Fausto Borém (UFMG)

Conselho Editorial

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

Carta do Editor 6

ATUALIDADE

Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental 7
Guilherme Romanelli; Beatriz Ilari; Paulo Bosisio.

ARTIGOS DE PESQUISA

Imitação musical segundo o *Kantor* Caspar Ruetz (1754) 21
Mônica Lucas.

O teatro das contradições: o negro nas atividades musicais nos palcos da corte imperial durante o século XIX 37
Luiz Costa-Lima Neto.

Intertextualidade e transcrição musical: novas possibilidades a partir de antigas propostas 71
Edelton Gloeden; Luciano Morais.

A ideia de corpo e a configuração do ambiente da improvisação musical 87
Rogério Luiz Moraes Costa.

Teoria, análise e nova musicologia: debates e perspectivas 100
Heitor Martins Oliveira.

A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória 115
César Albino; Sônia Albano de Lima.

Educação e Música: desvelando o campo pedagógico-musical da UFC. 134
Maria Goretti Herculano Silva; Marco Antonio Silva; Luiz Botelho Albuquerque.

Instruções para autores 153

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

Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental

Guilherme Romanelli (UFPR)
Beatriz Ilari (UFPR)
Paulo Bosísio (UNIRIO)

Resumo: Este artigo consiste em um relato de uma entrevista semi-estruturada conduzida com o Professor Paulo Bosísio, uma das maiores autoridades do ensino do violino no Brasil. Na presente entrevista, conduzida em Janeiro de 2004, em Quatro Barras (Paraná), o Professor Bosísio fala sobre sua trajetória, os anos iniciais da educação instrumental, as características indicadas ao professor de instrumento, a relação triádica entre aluno-professor-responsável na educação instrumental, a questão da leitura musical e o Método Suzuki da Educação de Talento, entre outros. Implicações para a educação musical instrumental são delineadas no final do artigo.

Palavras-chave: educação musical instrumental; iniciação musical; violino; Paulo Bosísio.

Abstract: This paper reports on findings from an interview conducted with Professor Paulo Bosísio, who is one of Brazil's main authorities in violin pedagogy. In the interview that was conducted in January, 2004 in the city of Quatro Barras (state of Paraná), Professor Bosísio describes his own musical path, musical beginnings, characteristics of instrumental teachers, the triadic relationship that exists between student-teacher-parent in instrumental music education, the issue of musical literacy and notation, and the Suzuki Method, among other issues. Implications for instrumental music education are drawn at the end of the paper.

Keywords: instrumental music education; musical beginnings; violin; Paulo Bosísio.

ROMANELLI, Guilherme; ILARI, Beatriz; BOSÍSIO, Paulo. Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 7-20, dez. 2008.

Fugindo do calor do verão carioca, Paulo Bosísio esteve no Paraná em janeiro de 2004, ministrando um curso de violino e descansando nas horas vagas.[1] Tivemos o privilégio de ter um encontro com este grande mestre – que raramente deixa o sossego e a tranquilidade de seu apartamento e de seu encanto pelo Rio de Janeiro – em que pudemos relatar algumas ideias que norteiam suas atividades, de muitos anos, como violinista e professor.

Paulo Bosísio é, sem sombra de dúvida, um dos maiores pedagogos do violino do Brasil e do mundo. Responsável pela educação musical e formação de diversos violinistas e instrumentistas brasileiros, Bosísio é referência no Brasil no ensino de cordas e música de câmara. Contudo, seu trabalho ainda é pouco documentado, talvez porque no Brasil ainda esteja presente a tradição de enfatizar as qualidades de um instrumentista sem fazer muitas referências sistemáticas sobre seu processo de formação; processo este que é determinante para seu desempenho profissional. Em outras palavras, por trás de um grande instrumentista, há, na maioria dos casos, um grande professor.

Como foi dito anteriormente, Paulo Bosísio foi o 'grande professor' de muitos músicos brasileiros, muitos dos quais ocupando lugares de destaque no exterior. Além disso, Bosísio vem, há muitos anos, atuando ativamente na formação de instrumentistas-professores. Suas ideias pedagógicas, adotadas por muitos professores brasileiros, são fruto de uma grande sensibilidade musical aliada a um trabalho sistemático de investigação acerca de tudo o que se refere ao ensino e aprendizagem da música. Não surpreendentemente, Paulo Bosísio já foi entrevistado em outras ocasiões por instrumentistas e pesquisadores brasileiros (ver, por exemplo, ANDRADE, 2005), porém nesses trabalhos, pouca ênfase foi dada ao trabalho de iniciação ao instrumento. Sendo assim, na presente entrevista, conduzida em 22 de Janeiro de 2004 em Quatro Barras, Paraná, na residência de um de seus alunos que hoje atua como professor, Paulo Bosísio fala sobre sua trajetória, os anos iniciais da educação instrumental, as características indicadas ao professor de instrumento, a relação triádica entre aluno-professor-responsável, a questão da leitura musical e o Método Suzuki da Educação de Talento, entre outros. Todas essas questões são obviamente centrais à área de educação musical instrumental.

[1] Os autores agradecem ao violinista Marco Vinícius Damm, por disponibilizar sua casa para a realização da entrevista, local onde o professor Paulo Bosísio se hospeda durante suas vindas a Curitiba.

Método de entrevista e seleção de dados

O método utilizado foi o da entrevista semi-estruturada em que as questões são pré-elaboradas e ordenadas, podendo sofrer alterações no decorrer do processo de coleta de dados (SEIDMAN, 1991). O material gravado em *Mini Disc* foi transcrito literalmente e na íntegra e posteriormente categorizado em eixos temáticos para que pudesse ser feita uma seleção dos temas que constariam do presente artigo. Uma versão preliminar do texto foi enviada ao professor Paulo Bosísio para que ele pudesse examiná-la e também verificar a consistência entre o discurso oral (gravado no momento da entrevista) e o escrito. Em seguida foram redigidas a introdução e as considerações finais, onde expusemos nossas impressões e reflexões acerca das ideias de Bosísio.[2]

Iniciação ao instrumento:
a experiência de Bosísio e sugestões sobre a introdução ao instrumento

Guilherme e Beatriz – Fale um pouco sobre sua trajetória, sua história, iniciação à música, as primeiras notas no violino e seu trabalho atual.

Paulo Bosísio – Nasci em 1950 na cidade do Rio de Janeiro e sendo o mais moço de quatro, ainda quando criança, já ouvia muita música em casa, uma vez que meus irmãos mais velhos tocavam piano e violão. Acho que isso ajudou bastante em minha trajetória musical.

Meu primeiro acesso à música deve ter sido com uns cinco ou seis anos de idade, quando vinha uma professora de canto orfeônico na nossa casa para ensinar a gente a cantar. Eu acho que isso foi muito decisivo porque tem tudo a ver com a coisa do violino, com a expressividade da voz. Durante estas aulas, nós cantávamos canções de natal e outras cantigas brasileiras.

Mais adiante, os meus pais também me colocaram num curso de iniciação musical, por volta dos seis anos de idade, ministrado por freiras de Ipanema da ordem dos Franciscanos e

[2] Convenções utilizadas na transcrição do material de entrevista: Frase entre hífens: aposto do entrevistado; frase entre colchetes: aposto do entrevistado com maior ênfase e pausa; frase sublinhada: ênfase do entrevistado no termo ou sentença; frase entre parênteses: complementação dos entrevistadores para facilitar a compreensão do leitor.

que incentivaram minha mãe a me colocar para estudar um instrumento de corda, ou alguma coisa assim, porque meu ouvido, segundo elas, era muito bom e eu já sabia o nome das notas sem precisar olhar no teclado, coisa que não tem nada de muito excepcional não. Isto é muito comum; não acredito na história de ouvido absoluto.

Em seguida, fiz mais um cursinho de iniciação musical no Conservatório Brasileiro de Música com a Dona Liddy Mignone,[3] esposa do maestro Francisco Mignone,[4] e este curso foi muito bom. Eu me lembro que nós fizemos várias coisas, desde a captação da altura dos sons, trabalhos com melodias, com frases musicais, com ritmos, etc., e foi muito bom. E por aí, então, Dona Liddy Mignone aconselhou a minha mãe que me pusesse pra estudar um instrumento de corda. No Conservatório Brasileiro de Música só tinha um instrumento, que era violino, então este foi... Eu não escolhi, foi o que sobrou pra mim, e meu pai achou melhor então, para evitar se locomover ao centro da cidade, que estudasse particular, com essa professora em Copacabana que foi a única professora que eu tive no Brasil: Yolanda Peixoto.[5] Aí sim, do ponto de vista da aplicação do ensino do violino, eu acho que ela foi extraordinária porque ensinava violino e teoria musical ao mesmo tempo - o que é uma coisa muito, muito interessante. Então a aula era dividida em duas partes, não me lembro mais se de início eram duas aulas pequenas por semana, curtas, ou se era uma aula... isso realmente não me lembro, mas eu me lembro que (a aula) era dividida em teoria musical, porém aplicada de um jeito que não era "seco"; cantando, solfejando, etc., muito bem feito; além da parte de violino. Ela também foi professora do Airton Pinto[6] que elogiou muito esse tipo de didática do ensino de teoria e violino ao mesmo tempo.

E, dali para diante, comecei a fazer uns *solos*, com a Orquestra do Teatro Municipal do Rio de Janeiro e Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB). Quando solei com a OSB o concerto

[3] Liddy Chiaffarelli Mignone, primeira esposa do maestro e compositor Francisco Mignone foi professora de piano do Conservatório Brasileiro de Música, morreu em um desastre aéreo em 1961.

[4] Francisco Mignone (1897 – 1986), compositor brasileiro, filho de italianos. Foi representante do nacionalismo brasileiro que visava introduzir o patrimônio do folclore na música orquestral de tradição clássico-romântica.

[5] Yolanda Peixoto de Faria Neves, professora de violino, aluna de Humberto Milano no antigo Instituto Nacional de Música, hoje Escola de Música da UFRJ.

[6] Airton Teixeira Pinto, violinista ex spalla da OSESP, ex-integrante da Orquestra Sinfônica de Boston e livre docente IA-UNESP.

de Max Bruch[7] era na época de já ir para a Europa. Lá estudei com Max Rostal[8] com quem sempre quis estudar pelas indicações que me davam. Ali permaneci por nove anos aprendendo muito e também desenvolvendo o hábito de tocar em público, *solar* com orquestra ou mesmo com piano, fazer concursos; tudo isso que tem um pouco a ver nessa fase da vida da gente. E foi aí que eu comecei a dar aulas. Pensei que nunca fosse dar aulas de violino; por acaso comecei a dar e achei bom, mas não achei decisivo ainda. Quando voltei ao Brasil é que me interessei a fundo pela didática... mais ou menos por aí.

G&B – Falemos um pouquinho sobre a educação musical instrumental. Qual é a melhor idade para uma criança começar a tocar um instrumento?

PB – É, acho que é como tudo na vida, não tem uma idade padrão prá se começar e depende da criança que está na frente: - se ela demonstra interesse, se ela é capaz de se concentrar, e se tem também quem a assista fora da sala de aula. Por isso uma criança de três anos de idade, por exemplo, que fora da sala de aula não tem quem a assista, não vale a pena, vocês sabem muito bem. Quer dizer, na verdade, na minha época era dito assim: "aprende-se a tocar violino junto com a alfabetização". No meu tempo era isso. E isso era uma coisa que não era questionada, mas a gente sabe que sempre houve muita gente que começou muito cedo, não só grandes violinistas como Heifetz,[9] mas também violinistas 'não grandes' que começaram muito cedo também. Depende muito da situação, do meio. Por outro lado também, a criança tem que ter uma infância com menos obrigações, mas se ela demonstra vontade e tem quem a assista, até com três anos de idade, não é? Eu acho apenas que quando ela começa muito tarde, as coisas se tornam naturalmente um pouco mais difíceis - não impossíveis, mas um pouco mais difíceis - e acredito que sete anos de idade, oito anos de idade também é uma idade muito boa de uma maneira geral pra dizer que se possa começar a estudar violino.

[7] Concerto para violino e orquestra em sol menor.

[8] Max Rostal (1905 – 1991) Violinista e professor nascido na Áustria e naturalizado inglês, foi aluno de Carl Flesch, de quem se tornou professor assistente.

[9] Jascha Heifetz (1901 – 1987) Violinista russo naturalizado americano que foi aluno de Leopold Auer. Por conta de sua técnica, qualidade de som e por seu estilo, é entendido como um dos maiores violinistas dos quais se tem notícia.

Características e formação do professor de instrumento

G&B – Quais as características que um professor de instrumento para criança, seja o violino, seja o violoncelo ou o piano, deve possuir? Você acha que tem um tipo de professor que é mais adequado para a educação musical instrumental infantil?

PB – Ah tem! É uma característica super difícil, porque além de ter que conhecer bem o instrumento, que é muito importante, sobretudo em relação à afinação, à postura e à produção sonora [porque afinal, ele (o professor) dá o exemplo e a criança copia], ele tem que ser, evidentemente, um professor que [ainda que não seja um profissional da psicologia], possa usar a "psicologia caseira" mas bem aplicada. E, sobretudo, tem que ser extremamente inventivo. Eu acho que esta é a coisa mais difícil, porque se você coloca cinco crianças juntas e pede para elas ficarem imóveis por três minutos, não vai conseguir. Mas, se você pôr, como já se fez, cinco crianças juntas e disser: - "vamos brincar de soldado", elas são capazes de ficar três minutos imóveis. Então, esta coisa lúdica, que não pode ser também em excesso porque senão vira só brincadeira, é complicada. Isto não é qualquer um que sabe fazer. Sem fazer muitas diferenças entre professores do sexo masculino ou feminino, entretanto, a mulher tem se demonstrado sempre mais eficiente, mais carinhosa, e com acesso mais fácil aos primeiros passos no instrumento que é tão, tão importante.

G&B – Qual a importância da formação musical em geral, ou seja, teoria, história, análise, enfim, outros assuntos relacionados com a música, para o professor de instrumento?

PB – Eu acho que esta formação é muito importante. Naturalmente está muito relacionada com o tipo de ensinamento, digamos assim, a que faixa etária ele está atrelado. Se o professor (de violino, no caso, professor do instrumento) se destina mais aos principiantes e aos bem jovens, acho que elementos como os de análise musical, harmonia, etc, isso tudo é muito bom, muito importante, mas não indispensável nesta fase. Ele não precisa ter um conhecimento profundo da teoria da música, mas é essencial que ele tenha um bom conhecimento do seu instrumento e da matéria com a qual vai lidar, por exemplo, se ele toca um pouquinho de piano, é ótimo. Neste momento vai ser talvez muito mais importante isso do que um conhecimento profundo de análise musical, não é? Então, sob o ponto de vista objetivo e prático, ele tem que entender daquilo que está fazendo; [o professor] tem que conhecer a postura do instrumento, os movimentos,

a harmonia dos movimentos, cobrar a afinação, a produção de som e, talvez, tocar um pouco de piano, ou pelo menos poder fazer frequentemente um segundo violino porque a nossa formação é de instrumento melódico e a harmonia entra depois, apenas depois, com o estudo de ela própria e com a prática de ser acompanhado ao piano. Ou seja, esta intromissão da leitura vertical do ouvido harmônico às vezes chega um pouco tarde nas mãos da gente, então acho importante que isso seja feito. Evidentemente, você não pode ter um professor, mesmo que seja para o início, que não tenha nenhum tipo de conhecimento da teoria musical, teoria da música - é claro que ele vai ter - mas nesse momento talvez não seja tão profundo. Nesse momento, a psicologia, o conhecimento do instrumento, da posição, da respiração e a sua psicologia, estudada ou caseira, são as coisas mais importantes.

A relação triádica professor-aluno-pais na educação musical instrumental

G&B – A psicologia da música fala muito de uma espécie de relação triádica entre o aluno, o professor e o pai (ou responsável) na educação musical instrumental.[10] *O que você pensa disto? Você concorda com a existência desta relação?*

PB – Concordo, concordo sim, e isto é uma coisa antiga, não é coisa nova. Quer dizer, sempre houve um responsável que ia às aulas. Sempre houve, nos casos de violinistas que se tornaram bons profissionais, um responsável, um professor e o aluno, evidentemente, formando este triângulo, que é muito importante. E não importa se o pai ou responsável, seja músico, ou entenda de música (às vezes é até melhor que não seja), e a coisa funciona bem. Pelo menos comigo foi assim, sem dúvida. Meu pai jamais deixou de ir a uma aula minha sequer; ele fazia 'das tripas coração' e conseguia estar presente e ouvir o que a professora dizia. O ouvido dele era ruim, não tinha vocação musical alguma, apenas adorava música, o que não impediu que me ajudasse muito.

[10] Para uma discussão aprofundada, consulte DAVIDSON *et al* (1998)

A questão da leitura musical: quando começar?

G&B – E com relação à leitura? Há muitos métodos que dizem, como o próprio Suzuki[11] *tradicional, que você não deve introduzir a leitura até que a criança tenha uma certa competência. O que você acha desta questão da leitura?*

PB – Não é tão complicado como a gente pensa ser. Eu acho que o início, o primeiro acesso ao instrumento, como a gente fala, deve ser sem leitura. É mais simples, é mais natural, a criança tem mais domínio sobre seus movimentos, enfim, tem tudo a ver com uma criança pequena. Eu acho que mais adiante a leitura deve ser introduzida sim. Ou seja, vamos dizer, no nível do primeiro volume do Suzuki, a criança já deve estar lendo alguma coisa. Não sei se obrigatoriamente aquelas peças do Suzuki, ou outras coisas, isso pode ser variável. Normalmente, se ela aprende a ler nas peças do Suzuki, é mais simples para o professor. Se ele (o professor) quiser ser mais inventivo, pode até fazer todo o primeiro volume (do Suzuki) sem a leitura do texto musical, conseguindo assim um certo equilíbrio entre o ensino dito tradicional e os acessos mais modernos, como o Suzuki. Também é bom lembrar que o Método Suzuki, tal como foi idealizado, como você mesmo disse, "tradicional", não sobrevive mais. O Suzuki, como qualquer outro acesso ao violino, de toda e qualquer forma tem que ser readaptado e modernizado, caso contrário, ele se torna mais um método "tradicional", porém envelhecido, o que é pior de tudo!

O método Suzuki e outros métodos

G&B – Já que estamos falando sobre Suzuki, como é que você vê o status atual do método Suzuki aqui no Brasil?

PB – Eu sempre começo dizendo que gosto muito do Suzuki e acho que o primeiro volume, sobretudo a fase pré-estrelinhas, é muito bom. Eu sempre digo que se eu tivesse um filho pequeno, ou neto, ele estaria começando violino seguramente no método Suzuki, eu acho muito bom. Vocês conhecem bem, sabem da importância da sociedade

[11] O japonês Shin-Ichi Suzuki (1898 – 1998) foi professor de violino que estudou na Alemanha e que criou um método que leva o seu nome e que tem como princípio de aprendizagem da música a relação com a aprendizagem da língua materna.

de crianças,[12] o conhecimento mútuo, o coletivo; que isso tudo é tão bom, tão saudável para uma criança. Eu me lembro no meu tempo, na minha rua, ou mesmo na minha sala, ninguém tocava violino e eu me considerava uma espécie de "E.T." Isto, com as crianças Suzuki, felizmente não acontece, já que o método também aproxima os pais.

Agora, evidentemente, o Suzuki é um método, e como vários outros métodos (os alternativos, optativos, tradicionais, modernizados, antigos), é um método que vai depender basicamente de quem o está aplicando, e não dele (do método) em si. Quer dizer, você pode ter resultados extraordinários com um professor moderno, inventivo, e etc através de um método que você poderia chamar de "tradicional" como o Doflein,[13] por exemplo, e pode ter maus resultados de um professor que aplica Suzuki, mas de forma ortodoxa, pouco inventiva e tudo o mais. Então, é do professor que depende basicamente o que vai acontecer, não importa muito o método que ele aplique. O Suzuki é um método que gosto muito. Entretanto, o professor Suzuki deve ter muito cuidado para que a formação da criança [refiro-me à formação violinística] seja muito bem feita, porque os riscos são grandes.

No método tradicional [ou dito tradicional] onde você na verdade tem uma criança na sua frente e aplica a técnica e as músicas, tipo o Doflein e o antigo Küchler,[14] talvez tenha mais chances de 'consertar' coisas da postura, da posição, da afinação. E isso, no Suzuki, tem que ser tratado com muita atenção, porque, é claro, envolve também um toque individual [porque a criança também toca individualmente para o professor], mas, constantemente [isso é o lado forte do Suzuki] as crianças estão tocando em conjunto, onde por certo lado, distorções da posição, da afinação e da produção de som podem ser naturalmente escondidas.

Resumindo: Suzuki sim, para o começo eu acho muito bom. Porém, não se deve confundir o método Suzuki com um método de aprender mais rápido violino – de dar licença, de dar espaço a muitas imperfeições. Como acontece com todos os outros métodos, há alguns professores Suzuki excelentes, e outros talvez menos bons, de forma que também vai depender radicalmente, no Brasil, de quem é o professor. Você não pode falar: - "a tal escola Suzuki é muito boa"; talvez aquele professor daquela escola Suzuki seja muito bom, não é? Errar todos nós erramos também, mas acho que quando o

[12] Referindo-se às aulas coletivas e às apresentações características do método Suzuki que reúnem muitas crianças de diversas idades e distintas fases de adiantamento no estudo do violino.

[13] O alemão Erich Doflein (1900 – 1977) criou um método de estudo de violino.

[14] Ferdinand Küchler**,** professor alemão de violino do século XIX.

Suzuki idealizou o método, que é um método que visava o sócio-recreativo no momento do pós-guerra, foi um gesto muito bonito dele. Ele, entretanto, achava, na época, que se a criança ficasse um bom tempo só tocando a estrelinha até estar bastante boa [porque perfeito, a gente não pode: O que é perfeito? Perfeito é abstrato, é um conceito], era só seguir quando a coisa estivesse bem solidificada, na afinação, na produção de som e na postura.

Epílogo: sugestões para professores de educação musical instrumental

G&B – É claro que, como diz o ditado: - 'se conselho fosse bom, a gente não dava, vendia'. Mas se você pudesse dar um conselho geral para as várias pessoas que vão ler este artigo sobre o ensino instrumental, o que você diria para uma pessoa que está dando aula para um iniciante de instrumento?

PB – Eu diria o seguinte: que seja qual for o destino ou o futuro daquela criança que está sendo ensinada, [igualmente se ela vai se profissionalizar adiante, ou não, se vai ser feliz com o que faz como amador; isso pouco importa], o nível de qualidade exigido, deve ser alto, sobretudo no que diz respeito à postura [à posição, que é a mesma coisa], à afinação e à produção de som. A postura é uma coisa muitíssimo importante e o corpo é o primeiro instrumento. As crianças que têm um exemplo ruim ou não são cobradas, ficam tortas, e mais adiante para tirar estes defeitos é muitas vezes um trabalho hercúleo. Quero dizer, acho que quando o professor inicia um aluno ao violino, ele deve ter um certo nível de exigência um pouco maior do que normalmente as pessoas pensam. Agora, ele também tem que ser inventivo, tem que ser carinhoso, tem que incentivar, mas o nível de exigência não deve ser baixo. Eu acho que isso é muito importante. Também acho que muitas vezes, nós adultos, subestimamos as qualidades da criança, as qualidades intelectuais de entender, de saber que é importante fazer bem. E a criança, por sua vez, obviamente apresenta aquilo que é cobrado: - se você cobra muito pouco ela apresenta muito pouco, se você cobra mais, mas sem sofrimento (sem oposição, compreende?), de uma maneira muito saudável e inteligente, ela vai (a criança) apresentar resultados superiores. E esse início às vezes é decisivo na vida da pessoa, não só daquele que vai ser profissional, mas daquele que vai ser feliz através do violino, como o amador (porque acho difícil alguém ser feliz com o violino se está tudo constantemente desafinado, arranhado, e as dores do corpo são grandes).

Considerações finais

Considerando a trajetória de Paulo Bosísio como violinista e professor e de acordo com as ideias que defende, é possível chegarmos a algumas conclusões. Em primeiro lugar, fica evidente a qualidade da formação do professor de instrumento. Conforme sugere Bosísio, o professor de instrumento certamente deve possuir uma formação muito sólida no que se refere aos aspectos técnico-musicais. No entanto, é imprescindível que ele ou ela também tenha uma boa formação pedagógica. Estes dois aspectos, musical e pedagógico, devem ainda fazer parte de uma formação continuada, possibilitando que o professor entenda sua prática como um campo de pesquisa continuamente em andamento, e que precisará ser sempre revisto, de modo a fornecer subsídios aos novos desafios. O professor de instrumento não deve nunca se ater a uma forma única de ensinar, e deve estar sempre buscando por ideias novas, já que cada aluno possui características e potenciais singulares a serem desenvolvidos. Além disso, o professor deve estar ciente de que é uma espécie de modelo para seu aluno, sobretudo no estágio inicial da aprendizagem, sobretudo porque os modelos de educação musical instrumental ainda estão baseados em modelos de cópia e maestria (COLLINS; BROWN; NEWMAN, 1989). Este fato reforça a importância do professor investir em sua formação continuada e, sobretudo de fazer constantes auto-avaliações e críticas aos métodos e abordagens de ensino.

No que diz respeito ao uso de métodos, é muito comum relacionar um determinado método de ensino de instrumento à garantia de êxito nos estudos. Isso acontece frequência com o Método Suzuki. No entanto, o método em si não é garantia de sucesso no processo de ensino, uma vez que a atuação do professor é fundamental. Neste sentido, é importante ressaltar que o estudo mal orientado de qualquer método musical pode gerar danos graves na formação do estudante. Há problemas que são irrecuperáveis, mesmo a longo prazo, sobretudo porque afetam a motivação do aluno, levando, inclusive ao abandono do instrumento e uma frustração profunda com a música (veja ILARI, 2002). A literatura sugere dois tipos de motivação relacionados à música: intrínseca e extrínseca. Segundo Sloboda (1993) a motivação intrínseca é desenvolvida a partir de experiências de prazer intenso com a música, que podem, inclusive, levar o indivíduo a relatar experiências altamente profundas, gratificantes e altamente compromissadas com a música. Sloboda sugere ainda que é possível transformar a motivação intrínseca em extrínseca, e que cabe, sobretudo ao professor de instrumento, ajudar o aluno a fazer a opção pela transição entre a motivação extrínseca, que é baseada em recompensas externas, para a motivação intrínseca, que é auto-gerada (CORDOVA; LEPPER, 1996).

Se o professor é uma figura central na educação musical instrumental, não se pode responsabilizá-lo unicamente pelos sucessos ou fracassos no ensino e aprendizagem de um instrumento. Assim como nos ensina Paulo Bosísio, apesar de muitos músicos profissionais relatarem sua importância (consulte DAVIDSON *et al*, 1998; ILARI, 2002), pouco se fala sobre a relação triádica professor-aluno-pais. No entanto, toda e qualquer compreensão do processo instrumental só será completa se esta relação for levada em conta. O professor de instrumento deve considerar a relação triádica acima mencionada como ponto determinante para a garantia de um ensino de qualidade, uma vez que o envolvimento dos pais é imprescindível - da condução do aluno às aulas até sua relação com as horas diárias de estudo, que ocorrerão, na maioria dos casos, no ambiente familiar. Uma prática que pode auxiliar no bom desenvolvimento desta relação triádica é o estabelecimento de um diálogo constante com o aluno e com seus pais, a fim de que sejam definidos os papéis de cada 'vértice' ou parte, de modo a fomentar as contribuições positivas e minimizar os entraves. Em outras palavras, o professor tem um papel fundamental na mediação da relação entre pais e alunos.

Por fim, como ocorre em todo processo de ensino, a afetividade é fundamental. Como sugere Raboteau (1995), não há aprendizagem sem afeto. Alunos, professores e pais se beneficiam quando o afeto faz parte do processo educacional. Aliás, somente com o estabelecimento de laços sólidos, que por sua vez estão diretamente relacionados a questões de confiança, é que há a possibilidade de um processo de aprendizagem pleno. É importante que isso não seja confundido com uma condescendência ou superproteção por parte do professor ou dos pais, quando o aluno muitas vezes encobre sua preguiça de estudar ou passa por cima de dificuldades técnicas. Todo cuidado é pouco, e o professor precisa ter tanto uma boa dose de afeto quanto firmeza em seus ensinamentos, desta forma, auxiliando em face às dificuldades de ordem técnica ou musical, exigindo mais empenho do aluno em momentos de preguiça e, também vibrando com seu aluno a cada nova conquista.

Nota dos entrevistadores

Ao relembrarmos nossa própria trajetória como alunos de Paulo Bosísio, pudemos constatar que ele sempre nos deu toda a sua atenção e respeito, e com grande arte, honestidade e sabedoria, soube fazer despertar e valorizar, em cada um de nós, aquilo que tínhamos de melhor. Para nós, Paulo Bosísio sempre será um exemplo de educador: por sua arte, seu legado, e por sua visão tão ampla acerca das possibilidades do ensino de música no Brasil.

Referências

ANDRADE, Edson Queiroz de. Entrevista com o professor e violinista Paulo Bosísio. *Per Musi,* v. 12, Julho-Dezembro 2005, p. 111-113.

COLLINS, Allan; BROWN, John Seely; NEWMAN, Susan. Cognitive apprenticeship. In: RESNICK, Lauren B. (org). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, p. 453-494. Hillsadle, NJ: Erlbaum, 1989.

CORDOVA, Diana I.; LEPPER, Mark R. Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Educational Psychology,* v. 88, 1996, p. 715-730.

DAVIDSON, Jane, HOWE, Michael; MOORE, Derek; SLOBODA, John. The role of teachers in the development of musical ability. *Journal of Research in Music Education,* v. 46, n. 1, 1998, p. 141-160.

ENCYCLOPÉDIES D'AUJOURD'HUI. *Encyclopédie de la musique.* Fleury-les-Aubrais: La Pochothèque, 1995.

GIL, Dominic. *Le grand livre du violon*. Luynes: Van de Velde, 1984.

ILARI, Beatriz. Quando o músico pensa em deixar a profissão: um estudo comparativo entre instrumentistas brasileiros e canadenses. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, 2002, p. 71-88.

MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

RABOTEAU, Albert J. Re-enchanting the world: education, wisdom and imagination. *Cross Currents*, v. 45, 1995, p. 392-402.

SEIDMAN, Irving. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences.* Teachers College Press, 1991.

SLOBODA, John A. Musical ability. In: BOCK, Gregory R. (org.), *On the origins and development of high ability*, p. 106-118. Chichester: John Wiley & Sons, 1993.

Guilherme Romanelli, ex-aluno de Paulo Bosísio, é violinista e violista e possui graduação em Educação Artística - Habilitação em música pela Faculdade de Artes do Paraná (1997) doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009-2000). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal do Paraná no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do setor de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, musicalização, formação de professores, resgate da música popular e construção de instrumentos. Na área musical sua experiência se concentra em orquestras sinfônicas, música de câmara, recitais e gravações de CD.

Beatriz Ilari, ex-aluna de Paulo Bosísio, é professora de educação musical da Universidade Federal do Paraná, onde ministra cursos de graduação e pós em educação musical e psicologia da música. Especialista em desenvolvimento musical, vem estudando as experiências musicais de crianças de diversas idades, do Brasil e do mundo. Suas pesquisas estão publicadas em diversos idiomas e periódicos de renome como *Arts Education Policy Review*, *Journal of Research in Music Education*, *International Journal of Music Education*, *Update*, e *Early Child Development and Care*, entre outros. Atualmente é editora do *International Journal of Music Education – Research*. Publicou recentemente a coletânea *Em busca da mente musical* (Editora da UFPR, 2006), a tradução do clássico *A mente musical: a psicologia cognitiva da música* de John Sloboda (EDUEL, 2008), *Fazendo música com crianças* (Editora DeArtes, 2008), e *Música na infância e adolescência: um livro para pais, professores e aficcionados* (Editora IBPEX, 2009).

Paulo Bosísio tem se apresentado como solista de orquestra, recitalista e camerista por diversos países Europeus. No Brasil, solou com todas as orquestras importantes do cenário musical. É professor do bacharelado de Violino na UNIRIO e convidado para os mais importantes cursos e festivais no Brasil. Alguns de seus alunos foram premiados em importantes concursos nacionais e internacionais. Como primeiro violino do Quarteto da UFF, excursionou na Inglaterra e na Escócia, com programa exclusivamente brasileiro, fazendo gravação dele para a BBC. Também com este Quarteto realizou a primeira gravação mundial do Quarteto nº 4, de Villa-Lobos em disco. Como solista e camerista realizou inúmeras primeiras audições de música brasileira e participou de diversas Bienais de Musica Contemporânea.

Imitação musical segundo o *Kantor* Caspar Ruetz (1754)

Mônica Lucas (USP)

Resumo: O princípio poético de que as artes obedecem a um princípio único (imitação da natureza) foi amplamente difundido na Alemanha setecentista, especialmente pelo *Les Beaux Arts Réduits a un Même Principe* (*As Belas Artes reduzidas a um mesmo princípio*), de Charles Batteux (1746). Contudo, no mundo luterano, esse ideal foi acomodado a um pensamento musical de tradição agostiniana, e a síntese resultante providenciou a base para a concepção musical romântica. Esta fusão de idéias é claramente perceptível nos comentários à obra de Batteux (1754) publicados pelo *Kantor* Caspar Ruetz (1708-1755).

Palavras-chave: poética; retórica; estética; música setecentista; Caspar Ruetz.

Abstract: The poetic principle that all arts are reducible to a unified principle (imitation of nature) was largely spread in 18th Century Germany, especially by the influential *Les Beaux Arts Réduits a un Même Principe* (*The Fine Arts reduced to a same principle*), by Charles Batteux (1746). However, in the Lutheran world, this ideal was accommodated to the Augustinian musical thought, and the resulting synthesis provided the basis for the Romantic music conception. This fusion of ideas is clearly perceptible in the comment to Batteux's work (1754) published by the *Kantor* Caspar Ruetz (1708-1755).

Keywords: poetic; rhetoric; aesthetic; eighteenth-century music; Caspar Ruetz.

LUCAS, Mônica. Imitação segundo o *Kantor* Caspar Ruetz (1754). *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 21-36, dez. 2008.

A segunda metade do século XVIII é geralmente vista como o momento em que a música instrumental desenvolveu um discurso autônomo em relação à linguagem verbal. Esta época é marcada pelo surgimento da Estética, que substituiu a visão poético-retórica como diretriz teórica da música. Tal mudança de paradigma é freqüentemente vista como uma ruptura; no entanto, é possível constatar que para muitos autores da época, música instrumental e poesia ainda se combinam, fundamentadas no princípio aristotélico de imitação. Estas idéias tiveram especial validade no mundo luterano. Para autores reformados, a música, seja vocal ou instrumental, é uma *linguagem* sonora, com premissas análogas às da oratória. Essas idéias são claramente perceptíveis nos comentários publicados por Caspar Ruetz em 1754 ao *Les Beaux Arts Réduits a un Même Principe* [As Belas Artes reduzidas a um mesmo princípio] de Charles Batteux.

Dentre as obras que sustentam o princípio aristotélico de que todas as artes se submetem a um princípio único – a imitação da natureza – o tratado de Batteux, publicado em 1746, foi a que teve maior circulação no mundo setecentista luterano. Nele, o próprio Batteux afirma seu débito às idéias contidas na *Poética* aristotélica. Nesse sentido, é possível ligar o *Beaux Arts* diretamente à tradição representada pelos autores da *Camerata Fiorentina* no século XVII. Entre 1752 e 1802, a obra de Batteux teve pelo menos dez edições distintas em alemão, com traduções de no mínimo quatro autores diferentes.

Entre as traduções germânicas do *Beaux-Arts*, contam-se as elaboradas por Johann Adolf Schlegel, como *Einschränkung der Schönen Künste auf einen einzigen Grundsatz* (*Redução das Belas Artes a um único princípio*. Leipzig, 1752, 1759 e 1770); por Philipp Ernst Bertram, como *Die schönen Künste aus einem Grunde hergeleitet* (*As Belas Artes derivadas de um só princípio*. Gotha, 1751); por Christoph Gottsched, como *Auszug aus dem Herrn Batteux ... schönen Künste* (*Resumo das Belas Artes ... do senhor Batteux*. Leipzig, 1754) e por Karl Wilhelm Ramler, como *Einleitung in die schönen Wissenschaften* (*Introdução às Belas Ciências*. Leipzig, 1756, 1770, 1781, 1786 e 1802). Nestas edições, os tradutores acrescentam diversos comentários à obra de Batteux, que dizem muito sobre a recepção da poética clássica na Alemanha, na época em que começava a surgir no âmbito germânico um enorme volume de música instrumental, além de discussões sobre seu significado.

O *Beaux Arts* também foi amplamente difundido no âmbito alemão na forma de comentários em revistas musicais. Este tipo de publicação surgiu no mundo germânico por volta da metade do século XVIII, correspondendo, portanto, à mesma época em que a obra de Batteux foi editada na França.

A maior parte dos periódicos alemães setecentistas surgiu em uma área relativamente pequena do norte germânico, concentrando-se nas cidades de Leipzig,

Hamburgo e Berlim. (MORROW, 1977 p. 20) Na esfera alemã, um dos mais importantes difusores da obra de Batteux foi Wilhelm Friedrich Marpurg, que, além de ter atuado como compositor, foi editor de diversos manuais sobre harmonia e baixo-contínuo e de um tratado sobre a fuga. Ele foi ainda o autor da primeira análise de que dispomos sobre a *Arte da Fuga* de Johann Sebastian Bach.

Marpurg é um dos principais defensores alemães da idéia aristotélica de imitação e da retórica musical no fim do século XVIII. Em seu *Kritischen Briefen über die Tonkunst* (*Cartas críticas sobre a arte musical*), ele propõe a noção de música como linguagem, fundamentada na canonização dos afetos em uma teoria codificada. (SERAUKY, 1929, p. 83-84)

Marpurg também teve ampla atuação no campo da crítica musical, tendo editado duas importantes revistas: *Der Kritische Musicus an der Spree* (*O músico crítico às margens do rio Spree*. Berlim, 1750) e *Historische Kritische Beyträge zur Aufnahme der Musik* (*Colaborações histórico-críticas sobre a recepção musical*. Berlim, 1754-1762). Esta última é a única revista setecentista alemã que inclui comentários musicais a Batteux. Ela contém três artigos que discutem o *Beaux Arts*: *Abhandlung über die Nachahmung der Natur in der Musik* (*Ensaio sobre a imitação da natureza na música*) de autoria de Johann Adam Hiller (1754), *Sendeschreiben eines Freundes an den andern über einige Ausdrücke des Herrn Batteux von der Musik* (*Carta de um amigo a outro sobre algumas expressões do senhor Batteux a respeito da música*), de Caspar Ruetz (1754) e *Auszug aus der Einleitung in die schönen Wissenschaften, nach dem Französischen des Herrn Batteux mit Zusätzen vermehret* (*Excertos da introdução às Belas Artes a partir do francês, do senhor Batteux, com acréscimos*), de Carl Wilhelm Ramler (1760).[1]

Concentrar-nos-emos, neste artigo, na crítica à tradução de Johann Gottsched (1754) ao *Beaux Arts* publicada pelo *Kantor* Caspar Ruetz na revista de Marpurg. Nela, percebe-se uma síntese paradigmática entre idéias luteranas a respeito da música e o princípio aristotélico da imitação.

***

Ruetz nasceu em 1708. Estudou no orfanato em Wismar, onde seu pai, aluno do organista Dietrich Buxtehude, lecionava música. Após estudar direito em Jena, recebeu o diploma em teologia na universidade de Rostock (cidade em que Joachim Burmeister, cerca de cem anos antes, editara seu *Musica Poetica*, uma das primeiras obras a unir sistematicamente música e retórica). Em 1737, tornou-se *Kantor* do *Katharineum* em

[1] MARPURG, Carl Wilhelm. *Historische Kritische Beyträge zur Aufnahme der Musik* 5, 1760

Lübeck, ocupando a mesma posição que fora de Buxtehude. Permaneceu neste cargo até sua morte, em 1755. Ruetz não teve contato direto com Buxtehude, que falecera em 1707, mas podemos afirmar com certeza que herdou de seu pai e de sua educação a tradição musical luterana, que continuou a propagar em seu ofício de *Kantor*.

A concepção musical reformada fundamenta-se parcialmente nas idéias propostas pelos integrantes da *Camerata Fiorentina*, músicos e teóricos ligados ao círculo do conde Giovanni Bardi. Estes pensadores foram os primeiros humanistas a propor uma concepção musical baseada na *Poética* aristotélica, obra que se tornou modelar para as artes nos séculos XVII e XVIII. Entre as principais afirmações destes está a idéia de que a música deve imitar a alma humana movida pelos afetos. Essa imitação não é ditada pela individualidade do compositor, mas objetivamente determinada. Com isso, estes autores declaram que o músico deve imitar a fala tipificada de modelos dramáticos, representando os afetos não em seu estado natural, mas codificados por manuais como a *Ética* e a *Retórica* aristotélicas. (DAMMANN, 1995, p. 99)

Pensadores luteranos do século XVII absorveram a concepção musical advinda do pensamento da *Camerata*, e associaram-na à idéia medieval de música como Arte Liberal, inserida, junto com a matemática, a astronomia e a geometria, na categoria de *numerus*. Esta compreensão se baseia nas idéias de pensadores como Santo Agostinho, uma das principais autoridades do pensamento luterano (vale lembrar que Lutero iniciou sua carreira monástica como monge agostiniano). A concepção de música como a arte das proporções numéricas permitiu a estes teóricos considerar certos procedimentos musicais – melódicos, rítmicos e harmônicos – como portadores de um sentido transcendental baseado em sua relação proporcional com a essência numérica divina. Autores luteranos setecentistas, como Johann Mattheson (1681-1764) e Lorenz Mitzler (1711-1778), complementaram esta idéia com o pensamento cartesiano, estabelecendo uma relação mecânica entre a música e os afetos que serviu para corroborar sua visão moral e teológica. (DAMMANN, 1995, p. 216)

Os escritos de Ruetz se inserem nessa tradição musical. A dissertação apresentada em sua admissão no *Katharineum*, intitulada *De efficacia Artis Musicae*, apresenta uma concepção de música como arte numérica, centrada na idéia medieval do *quadrivium*. Além disso, ele é autor de textos como o *Widerlegte Vorurtheile vom Ursprunge der Kirchenmusic und klarer Beweis, daß die Gottesdienstliche Music sich auf Gottes Wort gründe, und also göttliches Ursprungs sey* (*Preconceitos sobre a origem da música sacra refutados e prova clara de que a música litúrgica se fundamenta na palavra de Deus e portanto tem origem divina*. Lübeck 1750). Seu artigo *Sendschreiben eines Freundes an einen anderen über einige Ausdrücke des Herren Batteux von der Musik* (*Carta de um amigo a outro a respeito de algumas expressões do Senhor*

Batteux sobre a música), em que comenta idéias do autor francês, vinculando-as à concepção musical luterana, foi publicado na revista *Historische Kritische Beyträge zur Aufnahme der Musik* (*Colaborações histórico-críticas sobre a recepção musical*), editada por Wilhelm Friedrich Marpurg em Berlim, 1754. Os desdobramentos da síntese entre as idéias de Batteux e a visão musical reformada, que serão explorados nesse artigo, são importantes na constituição da visão musical romântica, e Ruetz é um dos autores setecentistas que se situam na origem dessa concepção.

Ruetz inicia seu comentário a Batteux discorrendo sobre o princípio básico da poética aristotélica, reproduzido no *Beaux-Arts*: a plena possibilidade de redução das artes à imitação da natureza. Ele procura conformar este princípio ao pensamento luterano, que toma a música como reflexo das proporções divinas. Contudo, ele considera essa afirmação excessivamente genérica, o que torna necessário alguns ajustes para que ela se conforme à música: "o senhor Batteux pode sem dúvida ser um bom orador e mestre nas outras Belas Ciências, mas parece faltarem a ele a ciência e experiência, sobretudo na música". (RUETZ, 1754, p. 278)[2] Ruetz, de maneira tipicamente aristotélica, afirma que "para escrever sobre as particularidades de cada arte, [ou seja], sua ciência fundamental (*Grundwissenschaft*), é preciso conhecer as coisas e princípios a partir dos quais se quer alcançar o geral". (p. 277)[3] De outro modo, cair-se-ia em contradição com a experiência empírica. Com isso, ele se propõe a apresentar as propriedades específicas da música, que estariam apenas vagamente esboçadas no tratado de Batteux.

Embora Ruetz aceite o princípio básico da Imitação, ele discorda da opinião de Batteux, de que a música seja uma das Belas Artes. Para ele, a música, por ter como objeto as proporções matemáticas, encaixa-se antes na categoria de *ciência* que na de *arte*. Para essa proposição, ampara-se na tradição luterana, que se liga à noção medieval de que a música, como Arte Liberal, se inclui na categoria do *quadrivium*, que reúne as artes que se referem ao *numerus*. Ele cita o *De Musica* de Santo Agostinho, segundo o qual a música é a "ciência do bem medir". (2009, I,II,2)[4] Entre as fontes mencionadas no artigo, Santo Agostinho – a principal autoridade musical no mundo luterano – é a mais freqüentemente

[2] Der Herr Batteux mag ohne Zweifel ein gutter Redner und ein Meister in anderen schönen Wissenschaften sein, aber es scheint ihm die Wissenschaft und Erfahrung in der Musik am meisten zu mangeln.

[3] Wer eine Grundwissenschaft schreiben will, muss die besonderen Dinge und Sätze kennen, von welchen er zu den Allgemeinen hinaufsteigen will.

[4] Musica est scientia bene modulandi.

utilizada. No entanto, Ruetz distancia-se do pensamento agostiniano em alguns aspectos. Para o autor medieval, a música considerada mais verdadeira e elevada é a música que apela à razão, percebida como proporção, seja entre os movimentos das esferas celestes, seja no reflexo destes movimentos na alma humana. Estes autores medievais não negam que o fundamento da arte musical advenha do sentido da audição, que permite a percepção musical. Contudo, a música resultante dos sons produzidos pelos instrumentos musicais é considerada como uma arte de menor valor: embora o ouvido se antecipe à razão na percepção musical, ele não permite um julgamento seguro e, com isso, não permite a compreensão correta da Verdade. Ruetz também constata que a música é percebida antes pelos sentidos que pela razão. Porém, afirma que a audição musical gera deleite, e que este representa uma maneira alternativa de contemplar a Verdade, não constituindo uma percepção enganosa. Para ele, é possível estabelecer um juízo absoluto a partir de percepções sensoriais, e as percepções sensoriais harmônicas geram a Beleza. Por isso, para ele, a Verdade está contida na Beleza. Para Ruetz, dois aspectos distintos da música – o de ciência racional e o de arte sensorial – passam a ter valor equivalente. Por isso, ele julga necessário corrigir a afirmação de Batteux, de que a música consista em uma *Bela Arte*, afirmando que ela é antes uma *Bela Ciência* (*Schöne Wissenschaft*). Esta proposição de Ruetz faz autores como Bellamy Hosler suporem que ele tenha tido contato com o pensamento inglês de Hutcheson e Shaftesbury, autores que se debruçaram sobre a idéia de Beleza e que circularam amplamente no mundo luterano, embora nenhum destes autores seja especificamente mencionado no *Sendschreiben.* (HOSLER, 1978, p. 239)

Para Ruetz, como para Batteux, a música não imita paixões indiretamente, através da razão (como a palavra), mas apresenta-as tais como elas se manifestam na realidade. Para Ruetz,

> a música não é cópia da natureza, mas o próprio original. Ela é uma linguagem universal da natureza, só compreensível pelas almas harmoniosas. E suas expressões peculiares, que ela não empresta de nenhuma outra coisa, têm uma afinidade secreta com estas almas. Não só as emoções e as paixões, que são assunto da oratória, estão sujeitos à música. As almas que têm o dom da simpatia secreta vivenciam a música com um prazer interior. A alma de Santo Agostinho era assim constituída, por isso ele escreveu por experiência própria que todas as emoções, pela sua variedade agradável, têm sua melodia própria na voz e no canto, e podem ser despertadas por meio de não sei qual tipo de afinidade secreta. (RUETZ, 1754, p. 296).[5]

[5] Die Musik ist keine Copie der Natur, sondern das Original selbsten. Sie ist eine allgemeine Sprache der Natur die nur den harmonischen Seelen verständlich ist. Und ihre eigenthümliche Ausdrücke, welche sie nicht von andern Dingen entlehnet, haben ein geheimes Verständniss mit diesen Seelen. Nicht allein die Gemüthsbewegungen und Leidenschaften, welche zugleich Vorwürfe der Beredsamkeit sind, sind der Musik unterworfen. Deren Seelen mit solcher geheimen Sympathie begabt sind, die erfahren dieses mit

Ruetz afirma que a música apresenta as paixões sem intermédio da razão. Batteux também entende a música como a expressão direta das paixões humanas. Porém, para Ruetz, o objeto principal da música são as harmonias divinas evocadas pelas proporções sonoras, e não as paixões humanas. Nesse sentido, o pensamento de Ruetz se afasta do de Batteux, já que este último não considera nenhum tipo de transcendência religiosa na música. Para o autor do *Beaux Arts*, as artes foram criadas "por homens e para homens", e visam apenas o deleite humano.

Tanto Ruetz quanto Batteux reafirmam o princípio poético da música como imitação da natureza. Contudo, dão significados diferentes à noção de *natureza*. Para o autor francês, a natureza imitada pela música pode ser tanto aquela dos ruídos (sons de tempestades, riachos, etc.) quanto a dos "tons animados que derivam dos sentimentos". A segunda classe é considerada mais elevada, pois se refere às próprias paixões humanas. Ruetz pensa de maneira diversa. Para ele, a *natureza* na música vai além da imitação das paixões humanas. Ele combina a idéia platônico-agostiniana de música como reflexo das proporções Divinas com a teoria aristotélica da imitação, e conclui que a música imita as categorias mais elevadas das proporções determinadas pela música: as instâncias cósmica e humana.

> aqui chegamos ao conceito da palavra natureza. Se natureza significar apenas a maneira da expressão natural do afeto, essa acepção será contrária à riqueza da música. [...] Se consideramos a natureza como a essência dos corpos sonantes, sem dúvida haverá muitos exemplos de sons no mundo, dos quais alguns poucos servem para a imitação musical. (RUETZ, 1754, p. 300)[6]

Para Ruetz, a maior parte dos sons existentes na natureza (como aqueles produzidos pelos movimentos planetários) é perceptível apenas para o Ouvido Divino. Para ele, tanto as harmonias sonoras quanto as paixões refletem as proporções cósmicas da

---

innigstem Vergnügen. Die Seele des H. Augustini war so beschaffen, daher schrieb er aus eigener Erfahrung, "dass alle Gemüthsbewegungen vermöge der angenehm Mannigfaltigkeit ihre eigene Melodien in der Stimme und Gesang haben, durch deren, ich weiss nicht, was für eine geheime Vertraulichkeit der Bekannschaft sie erweckt werden.

[6] Hier kommt es auf den Begriff des Wortes Natur an. Heisst Natur hier soviel nur als die Art des natürlichen Aussprache eines Affektes, so steht diese Meinung dem Reichtum der Musik entgeten […] Nimmt man hier aber die Natur für den ganzen Inbegriff Klingender Körper, so sind ohne Zweifel viele Muster von Tönen in der Welt vorhanden, davon aber die wenigsten der Musik zur Nachahmung dienen können.

Criação. Para Batteux, diferentemente, a música nasce das inflexões vocais da paixão e por isso se relaciona intimamente com o discurso verbal. Ruetz considera essa visão muito limitante. Para ele, a música vai além da linguagem.

> Se a natureza significa aqui apenas a maneira de expressão natural do afeto, esse pensamento é contrário à música, que conta com muito mais tons e combinações do que todos os tipos de inflexão vocal, na qual a paixão é representada por um discurso ordinário. (p. 288)[7]

Dada a relação direta entre a música e as proporções divinas, Ruetz afirma que "o campo da música se estende além das parcas possibilidades da imitação da elocução comovente, e inclui também tudo o que soa e canta; com isso, a música é tão adequada para expressar uma paixão quanto as palavras e a elocução comovente". (p. 292)[8]

Com respeito ao modo como a música imita a natureza, Ruetz afirma que isto pode se dar pela voz ou pelos instrumentos, ambos atualizações da Harmonia Divina. Autores musicais seiscentistas e setecentistas consideram a ausência da palavra como um aspecto limitante da música instrumental, causador de prejuízo em relação à prática vocal. Contudo, esta compreensão teológica permite a Ruetz amenizar a proeminência da música vocal sobre a instrumental.

Ruetz amplifica o trecho em que Batteux apresenta algumas vantagens da música sobre a linguagem, e em sua defesa da música, ressalta o aspecto transcendental das proporções sonoras. Ele diz que

> não apenas os movimentos de alma e paixões, que são assuntos da poesia e da oratória, mas ainda milhares de outras sensações, que por isso não podem ser denominadas nem descritas, pois não são assuntos da oratória, estão sujeitas à música. (p. 297)[9]

[7] Heisst Natur hier so viel nur als die Art der natürlichen Aussprache eines Affects, so stehet diese Meinung dem Reichtum der Musik entgegen, als welche weit mehr Töne und Zusmmenfügungen in sich enthält, als alle Arten der Modulation der Stimme, womit eine Leidenschaft immer in einer ordentlichen Rede mag ausgesprochen werden.

[8] [Das Gebiet der Musik] erstreckt sich nicht allein über die Armseligkeit einer nachgeahmten beweglichen Aussprache sondern auch über alles, was klingt und singt und dabei geschickt ist, eine Leidenschaft so gut auszudrücken als Worte und bewegliche Aussprache.

[9] Nicht allein die Gemüthsbewegungen und Leidenschaften, welche zugleich Vorwürfe der Poesie und Redekunst sind, sondern auch tausend andere Empfindungen, die eben deswegen nicht können genannt und beschrieben warden, weil sie keine Vorwürfe der Beredsamkeit sind, sind der Musik unterworfen.

O autor do *Sendschreiben* é um dos primeiros a admitir que a música em alguns aspectos seja superior à linguagem verbal. Esta idéia tornar-se-á lugar-comum no séc. XIX. Nesta percepção reside um dos maiores interesses do comentário de Ruetz. Isto faz com que autores como Hosler (1978, p. 239) e Goldschmidt (1968, p. 139) atribuam a Ruetz uma posição de destaque entre os escritores musicais setecentistas, como precursor de idéias musicais românticas.

Batteux, quando afirma que a música expressa as emoções humanas, parte do princípio compartilhado por diversos pensadores franceses, de que a música e a linguagem têm uma origem comum, sendo ambas em sua origem expressão das emoções humanas (BRAUNSCHWEIG, 2002, p. 59). Para Ruetz, a origem da música não se encontra na expressão humana, mas na essência Divina. Por isso, para Ruetz, as possibilidades totais da expressão não se resumem apenas àquelas que estão contidas no som das palavras. Ao argumentar contra esta posição de Batteux, Ruetz afirma que o uso exclusivo dos sons contidos na linguagem verbal perfazem uma matéria muito limitada para a representação musical. Ele conclui que este tipo de pensamento limitaria a música apenas ao recitativo.

> Se a declamação do orador fosse a [única] beleza que serve de modelo [para o compositor], ele nunca chegaria mais longe que o recitativo; ele nunca alcançaria a ária. E porque a música deveria se servir apenas de belezas menores, quando ela própria é a maior beleza da natureza em tons e em sons? (RUETZ, 1754, p. 301-302)[10]

Ruetz afirma ainda que os sons das emoções não são necessariamente compreendidos de modo absoluto e unívoco: "o tom do afeto no gênero humano não é tão universal que não varie de um povo para outro na expressão da voz nesse ou naquele afeto". (p. 285)[11] O mesmo não ocorre com os sons musicais, que refletem diretamente a Essência Divina. Nesse aspecto, ele acredita que a música, sendo mais abrangente, supera a oratória. Além disso, a música é passível de maior número de inflexões emocionais: "[ela] causa sentimentos em nós; sua propriedade é a de causar milhares de outros sentimentos,

[10] Soll die Declamation eines Redners diejenige Schönheit seyn, die ihm zum Urbilde dienen soll: so kann er damit nicht weiter kommen, als zum Recitativ; zu einer Arie wirds nimmer zureichen. Und warum soll die Musik sich nur mit geringern Schönheiten behelfen, da sie selbst die grösste Schönheit der Natur in Tönen und im Klange ist?

[11] [Im Rezitativ] ist der Ton dess Affekts unter dem menschlichen Geschlechte nicht so allgemein, dass nicht ein Volk von dem andern in dem Ausdruck der Stime bei diesen oder jenem Affekte sollte in etwas abgehen.

potencialmente existentes no coração, que nenhum orador ou poeta pode gerar em sua declamação comovente." (p. 296)[12]

O fato de a música possuir maior variedade expressiva em relação à linguagem leva Ruetz a negar a possibilidade de tradução total entre música e linguagem verbal. Para Ruetz, o desejo de traduzir sons em sentidos racionalmente inteligíveis destruiria o próprio ato de ouvir música. Ele afirma que o uso da razão destruiria o efeito da audição musical.

> O pior tipo de ouvinte que se pode imaginar é aquele que, ao invés de se render às sensações, quer que tudo seja explicado. O que significa esta frase? O que significa esta passagem, este salto? Que paixão contém esta figura? O que significa este trecho? É indiferente o que esta ou aquela frase significa, para quem não pode ou não quer sentir a boa música. Que se invente então uma linguagem na qual se possa nomear todos os sentimentos e distinguir um dos outros. (p. 276)[13]

É interessante notar que, embora Ruetz negue a idéia de música como imitação do discurso verbal, assim como o uso da razão na audição musical, ele não deixe de defini-la como linguagem. Nesse sentido, ele não rompe com a tradição musical luterana. Os autores reformados que estabeleceram a *musica poetica* foram os primeiros a considerar a música como discurso. Isso se tornou possível pelo empréstimo de sentido simbólico a procedimentos musicais codificados. Na visão desses autores, essa atribuição metafórica tornou possível conceber uma conexão lógica de idéias musicais, permitindo estabelecer relações cada vez mais estreitas entre música e retórica. Essa compreensão permitiu a autores como Mattheson julgarem que a música instrumental constituía um "discurso sonoro". Para Ruetz, isto só é possível porque ele atribui à idéia de linguagem um sentido mais amplo, que permite a ele dizer que "é tão natural *discursar* [itálico meu] por tons harmônicos e cantáveis quanto por palavras, discurso e gestos". (p. 280)[14] Ruetz não se

[12] [Die Musik] macht uns eben das Empfinden; und tausend andere Empfindungen deren ein Herze fähig ist, und die kein Redner, noch Poet durch seine Worte und bewegliche Declamation erwecken kann, sind ihr Eigenthum.

[13] Dies ist die schlechteste Art der Zuhörer, die man nur immer haben kann, welche an statt sich den Empfindungen zu überlassen, alles erkläret haben wollen. Was soll denn dieser Satz bedeuten? Was will dieser Lauf, dieser Harfensprung vorstellen? Was für eine Leidenschaft enthält diese Figur? Was bedeutet dieser Gang? Wer eine gute Musik nicht fühlen kan, noch will, dem kann es gleich viel seyn, was dieser oder jener Satz bedeute. Man erfinde zuvor eine Sprache, dadurch man eine jedwede Empfindung benennen, und von andern unterscheiden kann.

[14]Es ist so wohl gegründet, durch singende und harmonische Töne zu reden als durch Worte, rednerischen Vortrag und Gebärden.

detém mais sistematicamente nessa relação entre música e linguagem, e, com isso, não esclarece para o leitor o que ele entende especificamente por linguagem musical. Idéias semelhantes a Ruetz, de que a música constitui uma linguagem, ainda que não perfeitamente análoga ao discurso verbal, também são encontradas no pensamento de outros autores germânicos do fim do século XVIII, entre eles Johann Georg Sulzer (1720-1779) e Johann Christoph Koch (1749-1816). (BARROS, 2008, p. 239)

Batteux também considera a música como linguagem. Ele não enxerga nela significados simbólicos e carregados de sentido lógico em procedimentos musicais codificados. Contudo, para ele, a música apresenta uma sucessão de emoções que constroem um discurso musical, da mesma forma que os pensamentos geram um discurso verbal. Enquanto as palavras descrevem ações, a música descreve paixões. Batteux, como Ruetz, parte do princípio de que é possível elaborar um raciocínio lógico sobre premissas irracionais. As percepções sensoriais podem ser objeto de um juízo que Batteux denomina *gosto*. De maneira semelhante, as paixões também podem ser objeto de um discurso racional. Para Batteux, as emoções podem se organizar em uma seqüência logicamente compreensível. Ele empresta da oratória as cinco qualidades principais do discurso musical: clareza, correção, adequação, não-artificialidade e novidade. Além disso, ele propõe que o discurso seja concebido segundo os estágios prescritos pela retórica: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*. É possível pensar que Ruetz compartilhe dessas idéias de Batteux, embora ele não as apresente claramente.

***

Tanto Ruetz quanto Batteux validam suas idéias fundamentando-se na *Poética* aristotélica. No entanto, é interessante notar que o pensamento reformado representado pelo *Kantor* difere em vários aspectos do propagado por Batteux. Nos comentários de Ruetz ao *Beaux Arts*, é possível notar uma preocupação em acomodar as incompatibilidades do pensamento de Batteux à visão luterana. O meio termo encontrado por autores como Ruetz serviu para fundamentar a concepção que tende a valorizar a música instrumental. Veremos, a seguir, as principais divergências entre a concepção poética de Batteux e a visão tradicional luterana, e quais foram as soluções propostas por Ruetz.

A primeira discrepância entre os dois autores reside na própria noção de arte musical. Tanto para Ruetz quanto para Batteux, o conceito de arte é entendido segundo o modelo aristotélico, como uma disposição que se relaciona com a capacidade de fazer, ou seja, é uma técnica ensinável e fruto de um conhecimento específico. Contudo, existe uma diferença importante entre as duas concepções artísticas. Para Ruetz, a música é uma *Arte*

Liberal, ou seja, um corpo de saber digno de estudo para o homem educado. Nessa visão, a arte traz conhecimento, além de deleite, e por isso a música também é entendida como ciência. Batteux propõe uma concepção artística radicalmente diferente. Para ele, a música é uma das *Belas Artes*, ou seja, é uma percepção prazerosa que, por definição, não tem utilidade prática.

A intenção de harmonizar as idéias de Batteux com o pensamento tradicional luterano fica clara a partir das definições que Ruetz apresenta para a música, como uma Arte Liberal que trata da Beleza, ou seja, um conhecimento técnico baseado na percepção sensorial de critérios como simetria, unidade, harmonia. Esta compreensão se traduz no conceito de "Bela Ciência" (*schöne Wissenschaft*). Nesse aspecto, Ruetz parece ter tido contato com autores ingleses que circularam no mundo luterano, e que partem do princípio de que a percepção pode servir de base a uma construção lógica, definida no século XVIII como *gosto*.

Há uma segunda divergência entre a concepção musical luterana e a de Batteux. Para Lutero, a música é um dom divino que apraz a condição humana, por sua participação na essência numérica divina. Batteux, diferentemente, não propõe uma transcendência religiosa nas artes. Ele afirma que elas são criadas "por homens e para homens", e com isso visam exclusivamente a seu próprio prazer. Assim, enquanto ambas as concepções se fixam na visão aristotélica e enfatizam a noção do prazer gerado pelas artes, a corrente luterana parece deter-se na visão proposta pela *Política* (e pela *República* platônica), de que o prazer gerado pela música se relaciona intimamente com a idéia do Bem Moral. Batteux, diferentemente, parece ater-se mais diretamente à asserção proposta na *Poética*, de que o prazer é causa da imitação. Batteux não atribui conotação moral ao prazer musical. Para ele, a música imita os afetos humanos e o prazer advém unicamente da compreensão destes pelo ouvinte.

A ligação direta entre as harmonias sonoras e a essência divina faz com que Lutero considere a Música como uma das mais elevadas dentre as disciplinas humanas, superada apenas pela Teologia. Vale lembrar que na *Política*, Aristóteles (assim como Platão) também atribui à música uma posição importante na educação, por sua conotação moral. Batteux se pronuncia de maneira diversa: ele repete a asserção da *Poética* aristotélica, na qual a música é vista como uma arte inferior já que carece da determinação conferida pela palavra.

Ruetz procura acomodar essa incompatibilidade entre o pensamento luterano e o exposto pelo *Beaux Arts*, afirmando que a concepção de Batteux é excessivamente generalizada, por tratar de todas as artes, sem dar conta das particularidades da música. Embora ele não descreva quais sejam essas particularidades, ele está certamente se referindo à idéia da harmonia intrínseca entre os sons, os afetos e a essência numérica

divina, que confere à música um potencial moral não encontrado em outras artes.

Com relação ao objeto da imitação musical, tanto Batteux quanto Ruetz propagam a idéia de que a arte imita a natureza, e de que a música imita as paixões. No entanto, as concepções musicais de ambos diferem consideravelmente entre si. Essa divergência é resultante de acepções distintas que estes autores atribuem às idéias de *imitação* e de *natureza*.

Para Batteux, a *natureza*, objeto da imitação musical, pode consistir tanto de sons externos (ruídos) quanto internos (paixões). O segundo objeto é o mais elevado. Para Batteux (assim como para Aristóteles, na *Poética*), a imitação pressupõe escolha, já que a arte deve imitar suprindo os defeitos. Ruetz compartilha da idéia do *Beaux Arts*, de que a música apresenta as paixões de maneira aperfeiçoada. No entanto, sua concepção de paixão baseia-se na visão musical luterana. A concepção de *natureza* (das paixões) proposta por Ruetz é mais ampla que a proposta por Batteux. Para ele, a natureza externa (ruídos), a interna (paixões) e a memória das emoções são manifestações divinas. Ruetz considera os objetos da imitação musical propostos por Batteux excessivamente limitados, face à infinitude divina. Para ele, a *natureza*, objeto da imitação musical, é a "essência dos corpos sonantes", ou seja, as harmonias musicais divinas.

Apesar das divergências, é interessante notar que tanto Batteux quanto Ruetz pressupõem que os sons musicais sejam capazes de constituir uma linguagem baseada na emoção, e não na razão. Para eles, *linguagem* é um conceito amplo, que não pressupõe necessariamente a lógica verbal, e com isso pode incluir também a música instrumental. Ruetz afirma que não há tradutibilidade total entre a linguagem musical e a verbal. Batteux afirma que a música constitui um discurso baseado em emoções, e que por isso, é capaz de dirigir a alma consecutivamente para diferentes estados. Na visão de autores de formação luterana, como Ruetz, esses diferentes estados são reflexo direto da essência infinita de Deus.

A poética musical proposta inicialmente por autores da *Camerata Fiorentina*, considera a música instrumental como uma arte com possibilidades imitativas limitadas, por carecer da palavra. Autores luteranos, levando procedimentos codificados à categoria simbólica, passam a atribuir valor lógico a procedimentos instrumentais, legitimando a linguagem musical. A idéia de que a música possa constituir uma linguagem foi compartilhada no século XVIII por autores como Batteux, que propõem que toda música tem significado. Em uma passagem rápida, ele chega a mencionar que esse significado pode transcender a razão. Batteux não desenvolve o assunto, mas vimos que esse trecho não passou desapercebido por Ruetz, que enxergou essa capacidade como uma característica peculiar dos sons musicais.

Para Ruetz, o objeto da imitação musical são as harmonias da alma. Sua visão de música como *numerus* colabora para diminuir o poder da palavra na compreensão musical. Assim, ele amplia idéias de Batteux, e propõe que a música seja uma linguagem completamente independente das palavras, podendo ou não estar associada a elas. Para Ruetz, os sons musicais têm um valor transcendental próprio e expressam sentimentos não compartilháveis pela palavra. Com isso, a música é vista como um discurso que possui regras próprias. Este pensamento o torna mais benevolente em relação à música instrumental. Contudo, é interessante notar que ele não deixa de lado algumas idéias tradicionais luteranas, como a de que a linguagem musical esteja sujeita aos preceitos que governam a linguagem retórica.

Ao comentar o princípio da imitação exposto por Batteux, Ruetz produz uma síntese interessante entre a poética clássica e idéias luteranas. Ele propõe uma releitura da premissa básica da poética aristotélica, também defendida por Batteux, de que que as artes correspondam entre si por constituírem formas diversas de imitação da natureza. Contudo, os novos sentidos que ele propõe para os conceitos de *natureza* e de *linguagem* musical levam-no a conclusões bastante diversas das de Batteux, acerca do sentido e do significado da música. Com isso, Ruetz abre caminho para novas idéias, que incluem a valorização da música instrumental e a predominância dos sentidos, em detrimento da razão, na compreensão musical. Essas idéias estão na base da concepção romântica de música.

Referências

AGOSTINHO, Santo. *Sancti Aurelii Augustini Hipponensis Episcopi de musica libri sex*. I, II, 2. Disponível na internet: *Thesaurus Musicarum Latinarum* <http://www.chmtl.indiana.edu/tml/3rd-5th/AUGDEM1_TEXT.html> Acesso em 13/04/2009.

BARROS, Cassiano. O conceito de estrutura musical de H. C. Koch e sua função no processo de análise da música clássica. *Ictus*, n. 2, 2008, p. 239-257. Disponível na internet: <http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/128/128> Acesso em 17/07/2009.

BATTEUX, Charles. *Einschränkung der schönen Künste auf einen einigen Grundsatz* [Leipzig, 1770]. Trad. Johann Adolf Schlegel. Hildesheim: Georg Olms, 1976.

BRAUNSCHWEIG, Karl. Genealogy and *Musica Poetica* in seventeenth- and eighteenth-century theory. *Acta Musicologica*, n. 2, 2002, p. 45-75.

DAMMANN, ROLF. *Der Musikbegriff im Deutschen Barock*. Laaber: Laaber, 1995.

GOLDSCHMIDT, Hugo. *Geschichte der Musikästhetik im achtzehnten Jahrhundert.* Hildesheim: Georg Olms, 1968.

HOSLER, Bellamy. *Changing aesthetic views of instrumental music in the 18th-century Germany.* Ann Arbor: Michigan University Research Press, 1981.

MORROW, Mary Sue. *German music criticism in the late eighteenth century.* Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

RUETZ, Caspar. Sendschreiben eines Freundes an einen anderen über einige Ausdrücke des Herren Batteux von der Musik In: MARPURG, F. W. (org.). *Historisch-Kritische Beyträge zur Aufnahme der Musik,* v.1, p. 273-311. Berlin: 1754.

SERAUKY, Walter. *Die Musikalische Nachahmungsästhetik im Zeitraum von 1700 bis 1850.* Münster: Helios-Verlag, 1929.

Mônica Lucas concluiu a especialização em clarinetes históricos no Conservatório Real de Haia, Holanda (1998), o doutorado em música pela UNICAMP (2005) e o pós-doutorado pela FFLCH-USP (2008). Sua pesquisa está centrada no estudo da concepção poético-retórica da música setecentista. Como intérprete, dedica-se ao repertório do século XVIII, especialmente ao gênero da *Harmoniemusik*. É professora do Departamento de Música da ECA-USP.

O teatro das contradições: o negro nas atividades musicais nos palcos da corte imperial durante o século XIX

Luiz Costa-Lima Neto (ISEPE)

Resumo: Este artigo tem como objetivo relacionar a cultura negra e as atividades musicais dos teatros na corte imperial durante o século XIX, demonstrando como os espetáculos apresentados nos palcos da capital espelhavam a realidade social do regime escravocrata. A teia complexa engendrada a partir dos palcos da capital imperial abrange aspectos sócio-culturais e político-econômicos e ultrapassa determinados limites de tempo estabelecendo um *continuum* que liga o Brasil-Império à colônia, por um lado, e à República, por outro, assim possibilitando percebermos traços marcantes da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Musicologia histórica; teatro musicado; corte imperial; cultura negra; escravidão; identidade.

Abstract: This article draws a connection between black culture and the musical activities of theaters at the Brazilian Imperial Court during the nineteenth century, showing how performances mirrored the social reality of slavery. The complex web engendered from the stages of the Imperial capital comprises socio-cultural and politico-economic aspects and extrapolates certain time limits, thus establishing a continuum that links the Empire of Brazil to the former Portuguese colony, on the one hand, and to the later Republic, on the other hand, thus making it possible to identify significant features of Brazilian society.

Keywords: Musical theater; Brazilian Imperial Court; black culture; slavery; identity.

COSTA-LIMA NETO, Luiz. O teatro das contradições: o negro nas atividades musicais nos palcos da corte imperial durante o século XIX. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 37-71, dez. 2008.

> ESCRAVO FUGIDO – 500$000 – Fugiu no mês de abril de 1878, da Fazenda da Cachoeira, freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Vassouras, o escravo Venâncio, pardo, natural de Minas, perfeito, oficial carpinteiro, de 40 anos de idade, estatura alta, magro, rosto descarnado, barba no queixo e bigode, olhar espantado, andar apressado, gingando, mexendo com os braços e de cabeça alta; gosta muito de *tocar viola* e intitula-se livre, e como tal desconfia-se achar-se alugado em alguma obra da corte, na empresa Gabrielli ou no Matadouro; quem o apreender e levar à fazenda acima ou ao seu senhor o Dr. Antônio Lazzarini, ou à Rua dos Beneditinos, no. 10, aos Srs. Roxo Lemos C., receberá a gratificação de 500$000. (*Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro, 11 de janeiro de 1880, p. 7)[1]

O presente artigo teve como ponto de partida os dados colhidos em pesquisa feita nos exemplares referentes ao mês de janeiro dos anos de 1880 e 1882 do *Jornal do Commercio*. O referido jornal constituiu uma fonte privilegiada de pesquisa por permitir-me vislumbrar aspectos importantes da vida musical na capital imperial, tais como: o comércio de partituras de *polkas*, lundus, valsas e tangos, bem como a venda, leilão, aluguel e conserto de pianos, harmônios, clarinetas, requintas e caixas de música, além da oferta de serviços como aulas de piano e canto. No que tange especificamente ao tema do presente texto, os anúncios publicados no *Jornal do Commercio* forneceram informações vitais sobre os espetáculos dramático-musicais apresentados diariamente nos teatros imperiais. O teatro oitocentista era, de maneira semelhante aos meios de comunicação de massa atuais, o maior responsável pela apresentação dos novos gêneros e estilos para um número grande de pessoas na capital, o que esclarece a importância das informações publicadas diariamente nos periódicos. Estas incluíam as denominações dos teatros imperiais, os títulos das produções teatrais e musicais, o tipo de espetáculo (*ópera, comédia, opereta, mágica, farsa ornada em música,* etc.), o nome do empresário ou da companhia responsável pela produção, os autores e os tradutores dos espetáculos, além do elenco que participava das apresentações e, em alguns casos, o preço dos ingressos cobrados nos teatros, dentre outros dados de interesse.

Contudo, gradativamente, outros tipos de anúncio, dispostos acima dos rodapés onde constavam as propagandas de espetáculos ou espalhados em outras seções dos periódicos passaram a atrair a minha atenção, a despeito de meu objetivo inicial que era o de unicamente fazer um levantamento de dados visando relacionar a música e o teatro na

[1] Nessa citação e nas seguintes, o grifo é meu.

sociedade carioca durante as décadas finais do século XIX. Refiro-me aos inúmeros anúncios de venda, compra e aluguel de "escravos" e "escravas", "negrinhas", "pardas" e "pretas" para servir de amas-de-leite,[2] lavadeiras, engomadeiras, arrumadeiras, cozinheiras, carpinteiros, pedreiros:

> *Vende-se* uma parda, de 28 anos, sabendo fazer todo o serviço doméstico, podendo servir de ama-de-leite. (*Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro, 11 de janeiro de 1880, p. 9)

Outros anúncios ofereciam gratificações e recompensas pela delação ou captura de escravos fugidos, alguns dos quais, músicos, como, por exemplo, Venâncio, o tocador de viola referido na citação que serve de epígrafe a este trabalho. A insistência com que os anúncios apareciam diariamente, em cada página dos jornais, demonstrava a força da demanda e da oferta gerada pelo comércio valioso das "peças", embora, neste caso, a denominação "peças" não estivesse associada aos espetáculos de teatro musicado, nem às partituras musicais clássicas, mas aos escravos negros:

> Vendem-se escravos, boas *peças*, de 14 a 20 anos de idade, também tendo carpinteiros, pedreiros e cozinheiros; no Largo de Santa Rita, no. 18. (*Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro, 11 de janeiro de 1880, p. 9)

Assim, além de coletar as propagandas dos espetáculos teatrais e musicais ocorridos nos diversos teatros da capital imperial passei a recolher os anúncios referentes à venda, compra, aluguel, busca e captura de escravos. São estas duas fontes principais que servirão de matéria-prima para este trabalho, no qual tenho dois objetivos inter-relacionados: a) identificar as atividades musicais nos teatros da cidade do Rio de Janeiro, especialmente nas décadas finais do século XIX, além das maneiras através das quais os cariocas se apropriaram dos gêneros musicais e teatrais europeus importados, ressignificando-os, criativamente (ver MAGALDI, 2004) e; b) investigar a participação musical dos negros nos teatros da capital imperial durante o mesmo período e ao longo do século XIX, além de contemplar os discursos sobre a cultura negra, por parte daqueles que produziam ou consumiam os espetáculos na corte. Pretendo, assim, desvendar algumas teias de relações sócio-culturais e políticas nas quais os teatros imperiais tomavam parte,

[2] Observo que "o aluguel de amas-de-leite representava uma atividade econômica nas cidades. Os pequenos senhores de escravos exploravam esse mercado, alugando a terceiros suas cativas em período pós-natal." (ALENCASTRO, 1997, p. 63-6)

servindo como elos que relacionavam os diversos estratos da escala social – elites, classe média urbana e, na base da escala, os escravos, libertos, além dos homens livres pobres.

Concordando com Attali (1985) a respeito do papel duplo da arte como *espelho* e *profecia*, acredito que a análise desta teia complexa engendrada a partir dos palcos cariocas revela não apenas aspectos relevantes da vida cultural e política da capital imperial, como, ainda, ultrapassa determinados limites de tempo e estabelece um *continuum* que liga o Brasil-Império à colônia, por um lado, e à República, por outro, assim possibilitando percebermos traços marcantes da sociedade brasileira. Através deste *continuum* o presente é percebido como um tempo que contém aspectos do passado e, simultaneamente, do futuro. Acredito que no âmbito de meu trabalho esta percepção do tempo histórico é evidenciada por determinadas características do período colonial brasileiro que foram perpetuadas na capital do Império, especialmente no que diz respeito ao comércio, tão lucrativo como repugnante, de escravos. Isto numa época onde os escravos existentes provinham basicamente do contrabando e da escravidão ilegal de pessoas livres:

> Aluga-se uma pessoa *livre*, de meia idade, para lavar e engomar. (*Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro, 9 de janeiro de 1880, p. 8)

Era justamente esta condição livre que o tocador de viola, Venâncio, reivindicava para si ao fugir da Fazenda da Cachoeira, em Vassouras, na zona rural do estado do Rio de Janeiro. Décadas após o fim do tráfico negreiro (1850), a escravidão e o preconceito racial ainda se faziam sentir fortemente na capital imperial e não pareciam ter arrefecido nem mesmo nos anos que antecederam a abolição da escravatura (1888) e a proclamação da República (1889). A citação, abaixo, exemplifica o que expus a respeito do tema escravidão na história do Brasil:

> O escravismo não se apresenta como uma herança colonial, como um vínculo com o passado que o presente oitocentista se encarregaria de dissolver. Apresenta-se, isto sim, como um compromisso para o futuro: o Império retoma e reconstrói a escravidão no quadro do direito moderno, dentro de um país independente, projetando-a sobre a contemporaneidade. (ALENCASTRO, 1997, p. 17)

As folhas quebradiças dos exemplares originais do *Jornal do Commercio* escancaravam a veracidade das informações impressas e traziam o passado para o presente, estampando o que parecia ser um contraponto total entre, de um lado, o mundo fantástico e glamoroso das *comédias, óperas, operetas e mágicas* e, de outro, o submundo do comércio de escravos negros. Desta maneira, uma questão foi surgindo no decorrer da pesquisa e

acabou me subjugando por fim: haveria alguma relação entre aqueles dois universos aparentemente tão distantes, mas unidos nas páginas velhas do *Jornal do Commercio*?

Considerações iniciais

Na época da Independência (1822), a população do Rio de Janeiro era de 100.000 habitantes, quantitativo que aumentou em 1872 para 275.000. Deste ano, até a proclamação da república em 1889, a população da cidade praticamente dobrou. Os teatros eram frequentados pela elite composta pela Família Real, pela aristocracia e pelas grandes oligarquias e famílias que dominavam a política, a administração e a economia desde a colônia (aproximadamente 2 a 5% da população total da corte). Além da elite, afluíam aos teatros a classe média urbana integrada heterogeneamente por brasileiros e imigrantes, na qual figuravam intelectuais, estudantes, artesãos, doutores, músicos, costureiros, comerciantes, donos de pequenos negócios e burocratas, dentre outros profissionais. (MAGALDI, 2004, p. xiii, xix)

Desde o início do século XIX até 1868,[3] alguns teatros e companhias líricas e dramáticas foram subvencionados diretamente pela monarquia, o que comprova a importância estratégica dos teatros no cenário político do Império no Brasil. Todas as festividades importantes da corte, tais como nascimentos, aniversários e eventos políticos eram comemorados com apresentações teatrais ou musicais. (MAGALDI, 2004, p. 13) Através dos teatros o regime monárquico exercia claramente uma forma de colonialismo cultural, como uma estratégia de dominação mais eficaz do que a guerra e bem mais barata do que esta, na qual a ópera (italiana) figurava como emblema central da ideia europeia de civilização, vida urbana e modernidade. (p. 24, 36) Após o sucesso das óperas de Rossini, iniciado em 1820, a ópera começou a entrar em decadência na segunda metade do século XIX, sendo substituída gradativamente, no gosto da nova classe média urbana, pelas operetas, comédias, mágicas e revistas de ano. Assim, graças a um jogo ambíguo e paradoxal onde, de um lado, a cultura e os valores europeus eram imitados e, de outro, eram reapropriados e ressignificados pelos cariocas, a vida musical da capital imperial tornou-se indissociavelmente relacionada ao teatro.

[3] AUGUSTO afirma que os teatros São Pedro de Alcântara e Provisório receberam subvenções permanentes do regime monárquico até 1868, enquanto que os teatros Ginásio Dramático e São Januário receberam subvenções em determinados períodos ao longo de seu funcionamento. (AUGUSTO, 2008, p. 104)

Entretanto, a sociedade não ia aos teatros imperiais apenas para assistir aos espetáculos artísticos, mas para "ver e ser vista". Magaldi (2004, p. 37) menciona a observação arguta do renomado escritor mulato (ou negro?) Machado de Assis[4] (1839-1908) de que os camarotes dos teatros da corte eram eles mesmos, palcos em miniatura. De fato, a elite e a classe média urbana da cidade em vias de modernização procuravam os teatros para fazer negócios, ter encontros amorosos, além de assistir aos espetáculos, cujos programas consistiam de uma mistura híbrida de ópera, opereta, música instrumental, teatro, dança e poesia – alguns teatros podiam, inclusive, servir de picadeiro circense. Os teatros permaneceram onipresentes na vida musical dos cariocas até a década de 1880, quando, gradualmente, a música sinfônica e de câmara da tradição clássica começou a ser apresentada de maneira independente em salas de concerto pequenas. Entretanto, mesmo nas décadas finais do século XIX, o caráter híbrido do repertório antes apresentado nos teatros se manteve nas novas salas de concerto através da combinação heterogênea de excertos de ópera, números de dança extraídos de operetas e solos instrumentais virtuosísticos baseados nas árias de ópera.

Mas e quanto aos negros? Após o fim do primeiro reinado (1822-1831), mais exatamente no período 1821-1849, a corte passou a agregar 110.000 escravos para 266 mil habitantes, o que conferia à capital "as características de uma cidade quase negra", como "uma cidade meio africana". (ALENCASTRO, 1997, p. 24-25) Entre 1850 e 1872 o número de habitantes se manteve praticamente inalterado, mas com a transferência dos cativos para as plantações de café na zona rural do estado e a chegada de imigrantes portugueses a composição étnica e social da corte alterou-se bastante. Assim, no censo de 1872, de cada dez habitantes, seis foram classificados como brancos. O conservadorismo dos senhores de escravos fluminenses se fez sentir politicamente quando onze dos doze deputados da província do Rio de Janeiro e da corte votaram contra a Lei do Ventre Livre (1871) e, da mesma maneira, em 13 de maio de 1888, oito dos nove deputados que votaram contra a Lei Áurea, haviam sido eleitos na província fluminense. (ALENCASTRO, 1997, p. 30)

Um relato citado por Bittencourt-Sampaio, referente a um episódio ocorrido durante a Regência, revela o cenário de discriminação sexual e racial que caracterizava o Rio de Janeiro no início do século XIX. Num comunicado remetido ao Juiz do Crime do Bairro de São José, em 15 de maio de 1809, é relatado o tumulto ocorrido no Teatro Régio Manuel Luís antes do início da ópera, no dia de aniversário de Sua Alteza Real. Este tumulto

[4] Machado de Assis geralmente é denominado pela historiografia nacional como sendo "mulato", contudo, após a publicação recente do livro escrito pelo crítico literário norte-americano Harold Bloom, no qual este descreve o escritor brasileiro como sendo o "o maior literato negro surgido até o presente", criou-se uma grande polêmica sobre o assunto. (BLOOM, 2003)

deveu-se a presença, no camarote, de uma criada "parda" do Desembargador Francisco Batista Rodrigues. Segundo o relato dos frequentadores esta ocorrência vinha se repetindo "contra a polícia que se deve guardar no teatro e contra a decência mesmo". (*apud* BITTENCOURT-SAMPAIO, 2008, p. 26) O incidente revela como a presença simultânea de homens e mulheres nos camarotes dos teatros representava um problema na época, agravado ainda pelo fato de que a mulher, neste caso, era parda.

Na mesma época, o compositor mulato e neto de escravos, o Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), foi designado por D. João VI para dirigir a Capela Real. Até a vinda da corte o preconceito racial não constituía um impeditivo para a prática musical e a regra era a de que os compositores fossem mulatos, pois poucos brancos quiseram e/ou chegaram a ser músicos profissionais durante a colônia. Contudo, para ocupar uma posição de tamanho destaque, como a direção musical da Capela Real, o mais natural seria o monarca escolher um músico europeu (branco), que foi o que acabou sucedendo. Assim, em 1811, José Maurício foi substituído por Marcos Portugal (1762-1830), um compositor português muito famoso naquela época.

Além de José Maurício, sobreviveu à história o nome da atriz e cantora lírica negra, Joaquina Maria da Conceição Lapa (apelidada Lapinha), nascida no Rio de Janeiro durante a segunda metade do século XVIII. Provavelmente pensando na voz de Lapinha, José Maurício compôs as partes vocais do *Coro 1808*, além dos dramas com música *O Triunfo da América* e *Ulissea, Drama heróico*, ambos de 1809, obras que foram interpretadas pela cantora carioca.[5]

A trajetória bem sucedida de Lapinha causa certo espanto, pois a intérprete negra alcançou sucesso como atriz e cantora primeiramente nos teatros de Lisboa, a partir de 1794 (ou 1795[6]) e, depois, nos teatros de Manuel Luís e São João na cidade do Rio de Janeiro, no início do século XIX. A atuação de mulheres em cenas passou a ser restringida em Portugal a partir de 1775, devido ao famoso episódio envolvendo a cantora italiana Anna Zamperini e o filho do Marquês de Pombal, embora essa restrição não pareça ter sido total, como observou Manuel Carlos de Brito. (1989, p. 104) De qualquer maneira, até o

[5] Ver LEEUWEN; HORA, 2008. Ao invés do *Coro 1808* BITTENCOURT-SAMPAIO (2008) faz menção ao *Entremez de Manuel Mendes (para coro, orquestra de cordas, duas flautas e duas trompas)*. Na realidade, ambos os títulos se referem à mesma obra, sendo o referido coro um número musical da obra *Entremez de Manuel Mendes,* composta por José Maurício Nunes Garcia em 1808; o texto da farsa intitulada *Manuel Mendes*, muito famosa em Portugal, era proveniente do século XVIII, e, ao que tudo indica, onde quer que a obra fosse encenada, algum compositor local adicionaria os números musicais.

[6] Não se sabe a data exata. Ver BITTENCOURT-SAMPAIO, 2008, p. 33.

ano de 1790, quando a proibição foi finalmente revogada, os personagens femininos nos bailados e óperas seriam, com poucas exceções, desempenhados por homens travestidos. Assim, quando a intérprete negra Lapinha conseguiu permissão para cantar no renomado teatro lisboeta, as barreiras contra a presença de mulheres no palco já haviam sido revogadas. Contudo, parecia restar ainda uma importante barreira, a racial, que ela superou de maneira surpreendente, como comprova a notícia publicada em 2 de fevereiro de 1796, na *Gazeta de Lisboa*:

> Do Porto avisão que no Theatro daquella Cidade houvera a 29 de Dezembro hum beneficio a favor da celebre Cantora Joaquina Maria da Conceição Lapinha, no qual todas as pessoas presentes admirarão a melodia da sua voz, e a sua grande execução, de sorte que ella a 3 de janeiro se vio obrigada a voltar ao Theatro, prestando-se aos insistentes rogos das pessoas, que por não caberem alli da primeira vez a não tinhão ouvido. (*apud* BITTENCOURT-SAMPAIO, 2008, p. 36)

Se o público da cidade do Porto parece ter escutado a voz da intérprete sem levar em consideração a cor de sua pele – ou apreciou ainda mais seus dotes vocais justamente por causa da *cor* exótica de sua pele e de sua voz[7] – para outros observadores estrangeiros, como o viajante sueco Carl Israel Ruders, a negritude de Lapinha foi motivo de certo estranhamento, o que se torna evidente através do relato escrito em 1800:

> A terceira actriz chama-se Joaquina Lapinha. É natural do Brasil e filha de uma mulata, por cujo motivo tem a pele bastante escura. Este inconveniente porem remedeia-se com cosmeticos. Fora disso tem uma figura imponente, boa voz e muito sentimento dramático. (*apud* LEEUWEN e HORA, 2007, p. 18; BITTENCOURT-SAMPAIO, 2008, p. 39-40)

O relato de Ruders é revelador. Primeiro, ele identifica o nome da intérprete, depois, a nacionalidade, em seguida, a procedência mulata – motivo que explica a cor escura de sua pele, um "inconveniente" que, segundo o viajante sueco, o uso de "cosméticos" poderá "remediar". Além disso, acrescenta Ruders, Lapinha "tem uma figura imponente" e (finalmente!) tem "boa voz", além de "muito sentimento dramático"...

Embora em sua obra o escritor Machado de Assis trate do tema escravidão sempre de forma oblíqua, há no livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) um episódio

[7] O termo "exótico" designa algo que não se conhece e está semântica e etimologicamente ligado à visão – *ex-optica* –, "do ponto de vista". No que diz respeito ao som, contudo, seria mais adequado, talvez, falar em "ponto de escuta" (*ex-acustica*). (ver PINTO, 2008, p. 100)

que ilustra bem o contexto sócio-político do período no qual José Maurício e Lapinha se encontraram durante a Regência. Refiro-me ao grande jantar que Cubas pai oferece à Família Real para celebrar a queda de Napoleão, ocorrida no ano de 1815. Nesta festa, entre comidas, discursos e namoros surge a notícia da compra de cento e vinte negros novos, negociados em Luanda,[8] dos quais "quarenta cabeças" já estavam pagas. O trecho exemplifica "a promiscuidade entre vida familiar, festa cívica e horrores do tráfico negreiro", traço bem característico da sociedade brasileira em todo o século XIX. (SCHWARZ, 2000, p. 112)

A partir da década de 1840, em meio ao *boom* do tráfico negreiro, alguns negros livres foram utilizados como intérpretes nas orquestras de teatro, apenas para suplementar os conjuntos trazidos pelas companhias líricas. Geralmente, eles não participavam diretamente dos espetáculos e estavam ali como guarda-costas, não tinham cadeiras na plateia e ficavam nos corredores, fora dos camarotes, para servir a seus "senhores". Sua presença, algo fantasmagórica, compunha "a pintura estática da hierarquia social local" (MAGALDI, 2004, p. 39), e sua aparição inconstante como serviçais dependia dos desejos e solicitações eventuais de seus "donos".

Neste cenário de racismo institucionalizado, a obra teatral do comediógrafo, crítico musical, além de cantor e compositor, Luis Carlos Martins Pena (1815-1848) apresenta características pioneiras, por demonstrar uma visão crítica sobre a questão da escravidão e introduzir o gesto musical afro-brasileiro nos palcos da corte em pleno regime escravocrata. Nascido no Rio de Janeiro, Martins Pena foi, ao lado de João Caetano (1808-1863) e Gonçalves Magalhães (1811-1888), um dos fundadores do teatro brasileiro no século XIX e o introdutor da comédia de costumes no Brasil. Sua obra influenciou o escritor Machado de Assis, na composição de trechos do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, antes citado, bem como o comediante Francisco Correa Vasquez (1838-1892), ator e autor da paródia *Orfeu na Roça*, estreada em 1868, além do maior *revisteiro* brasileiro do século XIX, o dramaturgo negro Arthur Azevedo (1855-1908), dentre vários outros autores.

A cena citada a seguir exemplifica como as comédias de Martins Pena retratavam o cotidiano e as mazelas da sociedade brasileira, incluindo a questão do racismo. A cena foi

[8] Luanda, capital de Angola, era o principal porto africano de onde zarpavam os navios abarrotados de negros para servirem de mão-de-obra escrava no Brasil e nas Américas. "Sem Angola não há Brasil", afirmou o jesuíta Gonçalo João, em 1646. A afirmação é confirmada numericamente: entre 1551 e 1850, foram desembarcados no Brasil cerca de 4 804 900 africanos. A cidade do Rio de Janeiro constituía o principal ponto de desembarque no país. (ALENCASTRO, 2000, p. 43, 69, 226, 375-80, 389)

extraída da peça *Os Dois ou O Inglês Maquinista*, comédia em um ato, escrita provavelmente em 1842:

> Cena XIII
>
> *Entra Negreiro acompanhado de um preto de ganho com um cesto à cabeça coberto com um cobertor de baeta encarnada.*
>
> Negreiro – Boas noites.
>
> Clemência – Oh, pois voltou? O que traz este preto?
>
> Negreiro – Um presente que lhes ofereço.
>
> Clemência – Vejamos o que é.
>
> Negreiro – Uma insignificância... Arreia, pai! (*Negreiro ajuda ao preto a botar o cesto no chão. Clemência, Mariquinha chegam-se para junto do cesto, de modo, porém que este fica à vista dos espectadores.*)
>
> Clemência – Ó gentes!
>
> Marquinha, *ao mesmo tempo* – Oh!
>
> Felício, *ao mesmo tempo* – Um meia-cara!
>
> Negreiro – Então, hem? (*Para o moleque*) Quenda, quenda! (*Puxa o moleque para fora.*)
>
> Clemência – Como é bonitinho!
>
> Negreiro – Ah, ah!
>
> Clemência – Pra que o trouxe no cesto?
>
> Negreiro – Por causa dos malsins...
>
> Clemência – Boa lembrança (*Examinando o moleque:*) Está gordinho... bons dentes...
>
> Negreiro, *à parte, para Clemência* – É dos desembarcados ontem no Botafogo...
>
> Clemência – Ah! Fico-lhe muito obrigada.
>
> Negreiro, *para Mariquinha* – Há ser seu pajem.
>
> Mariquinha – Não preciso de pajem.
>
> Clemência – Então, Mariquinha?
>
> Negreiro – Está bom, trar-lhe-ei uma mocamba.
>
> Clemência – Tantos obséquios... Dá licença que o leve para dentro?
>
> Negreiro – Pois não, é seu.
>
> (Martins Pena, 1956, p. 122)[9]

[9] Para uma maior contextualização histórica de esta cena ver ALENCASTRO, 2000, p. 39.

Nesta cena, Martins Pena inclui um jovem grã-fino (contrabandista) que leva para a noiva um presente escondido dentro de um grande cesto: um pajem, isto é, um escravo de sete para oito anos de idade, recém-chegado da África, depois de ter sido desembarcado ilegalmente na praia de Botafogo. Talvez a ironia da cena pareça um pouco inocente para os dias de hoje, mas quando a comédia *Os Dois ou O Inglês Maquinista* estreou, em 1845, foi automaticamente censurada pela Câmara dos Deputados. (ARÊAS, 2002) Na época, estava no auge a contenda entre Brasil e Inglaterra, na qual certas camadas da sociedade defendiam o "direito soberano" de o Brasil continuar a praticar o comércio negreiro, enquanto, ao mesmo tempo, os navios ingleses policiavam as águas continentais brasileiras para coibir o tráfico.

No final da comédia, após a briga entre os dois antagonistas, isto é, o jovem contrabandista de africanos e um inglês espertalhão – inventor de uma máquina supostamente capaz de fazer açúcar utilizando ossos como matéria-prima – Martins Pena faz entrar em cena uma folia de reis cujos participantes cantam: "No Céu brilhava uma estrela, que a três Magos conduzia, para o berço onde nascera, nosso Conforto e Alegria." (PENA, 1956, p. 133) O choque causado pela inclusão algo abrupta da folia não fora, entretanto, gratuito. Como Reily (2002) demonstrou em seu estudo, através das folias de reis os participantes, a maioria constituída de trabalhadores pobres, realizam temporariamente seus ideais de reciprocidade mútua e igualdade social, com base nas crenças religiosas. Ao incluir a cantoria do "rancho de moços e moças" da folia de reis logo após uma cena de pancadaria e como desfecho de uma comédia que girava em torno da questão do tráfico de escravos, Martins Pena parece ter almejado um objetivo duplo: provocar o riso através do contraste súbito e, simultaneamente, expor o *avesso* dos ideais de harmonia social dos foliões, entremostrando o grotesco sob a máscara da ironia.

Os teatros imperiais

Após este panorama breve, em seguida reconstituirei a história dos teatros imperiais, especialmente daqueles que apareceram nas propagandas incluídas no *Jornal do Commercio*. Nas notícias referentes ao mês de janeiro do ano de 1880, por exemplo, figuram as seguintes denominações:

a) Teatro Ginásio Dramático
b) Fênix Dramática
c) Imperial Teatro D. Pedro II

d) Teatro Recreio Dramático
e) Teatro Circo
f) Teatro São Pedro de Alcântara
g) Teatro Santo Antônio [em Niterói]

No ano de 1882, por sua vez, além de alguns dos teatros acima mencionados, aparecem outras denominações como:

h) Teatro Sant'Anna
i) Teatro Príncipe Imperial
j) Teatro São Luiz
k) Teatro Lucinda

Alguns destes teatros foram construídos nas primeiras décadas do século XIX, após a chegada da Família Real portuguesa em 1808, sendo remodelados ou reconstruídos posteriormente, após terem sofrido incêndios ou sido degradados pela ação natural do tempo, enquanto outros, ainda, foram construídos a partir do decênio de 1870. Até o ano de 1865 destacavam-se os teatros São Pedro, Lírico Fluminense e São Januário, inspirados no modelo neoclássico do teatro São Pedro de Alcântara para tentar "projetar uma imagem de conforto e riqueza, mantendo em seu interior a divisão de camarotes e cadeiras de diversas ordens" que reproduziam, em sua espacialidade, "a rígida hierarquização da sociedade senhorial a que estavam submetidos". (AUGUSTO, 2008, p. 97) Cristina Magaldi (2004, p. 101) por sua vez, observa que especialmente na segunda metade do século XIX, os teatros cariocas passaram a servir de palco para a *inversão* da hierarquia senhorial, possibilitando a crítica, a sátira e a paródia dirigida pela classe média urbana contra a ordem política estabelecida, isto é, o regime monárquico do Segundo Reinado, que tinha como representante máximo, Pedro II. Entretanto, antes de aprofundar a discussão sobre os discursos e as *táticas de sobrevivência* e *estratégias de dominação* (ULHÔA, 1997, p. 80-100; BOURDIEU, 1996) utilizadas no contexto do final do Império pela nova classe média urbana e pela população pobre, de um lado, e pela monarquia e pelas elites, de outro, apresentarei em seguida outros dados referentes à história dos teatros imperiais.

O luxuoso e espaçoso Imperial Teatro São Pedro de Alcântara (atual Teatro João Caetano), com 1.200 lugares, foi originalmente denominado Real Teatro São João, (MAGALDI, 2004, p. xvii, 14-5) tendo sido construído em 12 de outubro de 1813 por iniciativa de João VI, com o objetivo de possibilitar a apresentação de grandes peças teatrais,

bem como a existência local de um dos mais importantes símbolos da elite cultural europeia: a ópera. Este gênero preenchia as aspirações da monarquia em transformar o Brasil numa nação "europeia" e, desta maneira, numa sociedade mais "civilizada". (p. 55) A destinação dupla – dramática e musical – dos teatros cariocas foi uma marca híbrida desde a colônia, característica esta que perdurou na segunda metade do século XIX, quando a ópera entrou em decadência, dando lugar às operetas cômicas, mágicas e revistas de ano. Como eu havia mencionado acima, frequentemente ocorriam incêndios nos teatros imperiais, destino do qual não escapou o Teatro São João, que ardeu em 1824, sendo reformado e reinaugurado com o nome de Teatro São Pedro de Alcântara em 1827, ao som da ópera de Rossini, *La Cenerentola*. O Teatro São Pedro de Alcântara também pegou fogo repetidas vezes, mas, apesar disso, continuou em atividade até depois da proclamação da república.

Outro exemplo de teatro imponente, que também figurava nas edições do *Jornal do Commercio*, era o Teatro Imperial Dom Pedro II, construído em 1871, que se localizava na Rua da Guarda Velha, na região onde atualmente fica a Rua Treze de Maio. Este teatro foi assim descrito no *Almanaque Laemmert* de 1883:

> É o maior teatro da corte, e pode, quanto as suas vastas dimensões, competir com os maiores teatros da Europa; comporta 2.500 pessoas, inclusive a orquestra e os artistas cênicos, e tem 40 camarotes de 1ª. classe, 40 ditos de 2ª., 426 cadeiras nas varandas e 500 lugares nas galerias. (*apud* AUGUSTO, 2008, p. 102)

O Teatro Imperial Dom Pedro II servia para apresentações teatrais, mas o palco era removível e, quando retirado, sua área era transformada em picadeiro para exibições circenses. Este teatro recebeu vários artistas de renome, dentre os quais Arturo Toscanini, então um jovem violoncelista italiano que, em 1886, foi escalado inesperadamente para reger a orquestra nas óperas *Aida, Les Huguenots* e *Faust*, tarefa que o maestro improvisado desempenhou com excelência, atraindo as crônicas elogiosas dos jornais cariocas. (MAGALDI, 2004, p. 44)

Outro teatro destinado a conquistar a preferência das classes sociais mais abastadas era o Ginásio Dramático, inspirado no modelo do *Théatre du Gymnase Dramatique*, em Paris, (SOUZA, 2002) embora não fosse tão grande como o Teatro Imperial Dom Pedro II e o Teatro São Pedro de Alcântara. Inaugurado em 1855, utilizava o espaço físico do Teatro São Francisco, construído em 1832, e reformado em 1846, pelo ator célebre João Caetano. O assim rebatizado Teatro Ginásio Dramático passou a contar com "uma tribuna imperial recém-criada e com mais uma ordem de camarotes no interior da sala. Em sua composição exterior recebeu, no primeiro pavimento, três portas e, no segundo, duas

janelas com sacadas, entre pilastras com capitéis". (AUGUSTO, 2008, p. 103) Em 1858 o teatro foi novamente remodelado para receber cadeiras mais confortáveis, assim como um ventilador grande (mecânico), aguardado com muita ansiedade pelos frequentadores do teatro na esperança de que amenizasse os problemas críticos causados pela falta de ventilação. (MAGALDI, 2004, p. 21)

O público que frequentava o Teatro Ginásio era heterogêneo, constituído pela nata da intelectualidade integrada por escritores do porte de Machado de Assis e Gonçalves Dias, bem como por famílias e senhoras "distintas", além de, eventualmente, o próprio Pedro II, como comprova o anúncio no *Jornal do Commercio*:

Teatro Ginásio

HOJE – SEXTA-FEIRA 9 DE JANEIRO – HOJE

Espetáculo dramático, vocal e instrumental promovido pelo Círculo Italiano Vittorio Emanuel II, honrado com a augusta presença de Suas Majestades Imperiais. A chegada de Suas Majestades Imperiais tocar-se-á pela Banda dos Meninos Desvalidos, o Hino Nacional e imediatamente a Marcha Real Italiana.

PROGRAMA

1ª. Parte – [...] Será representada a comédia *La Locandiera di Nuovo Genere*.

2ª. Parte – O muito popular e talentoso artista Vasquez representará uma das suas mais agradáveis cenas cômicas do seu escolhido repertório.

3ª. Parte – Variações de piano [...], árias para Barítono e Baixo [...], fantasia para flauta [...], romance composto pela artista lírica a Exma. Sra. D. Cinira Polônio, executado pela Exma. Sra. D. Maria Luiz de Sanken, acompanhada ao piano pela mesma autora – D. Polônio, [...] variações de piano, [...] ballata da ópera *Guarany*, [...] dueto da ópera *Aida*.
(*Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro, sexta-feira, 9 de janeiro de 1880, p. 8)

O Teatro Ginásio Dramático sofreu novas reformas em 1872 com o objetivo de abrigar um público mais amplo. Para atrair a classe média urbana em ascensão eliminou-se a divisão dos camarotes transformando-a em uma galeria aberta a todos, permitindo à audiência usar chapéus e fumar. O repertório também foi modificado e passou a acolher de comédias a concertos, além de operetas, buscando oferecer entretenimento leve e barato para as famílias. O teatro fechou suas portas em 1884, ou seja, cinco anos antes da proclamação da república. Como outros teatros imperiais, o Ginásio Dramático não parece ter resistido aos "novos tempos", pois muitos de seus espetáculos eram antes subvencionados diretamente pelo próprio Pedro II, o qual se encontrava, naquele momento crítico do fim do Império, com graves problemas de caixa. (MAGALDI, 2004, p. 22, 55)

O Teatro São Luiz, inaugurado em 1870 pelo ator e imigrante português, Furtado Coelho (1831-1900), tinha como diretor musical o maestro e compositor Henrique Alves de Mesquita e era localizado ao lado do Ginásio Dramático, tentando com este rivalizar ao adotar um repertório semelhante, partilhando, inclusive, suas características arquitetônicas, dentro dos padrões estéticos do estilo neoclássico. O São Luiz era um pouco maior que o Ginásio Dramático e a seção da orquestra abrigava 294 cadeiras numeradas, enquanto que as bancadas ao longo das paredes laterais acomodavam mais 32 espectadores. Os 32 camarotes estavam dispostos em dois níveis e dois camarotes imperiais localizados no lado direito do palco eram providos de uma entrada privada e de uma sala de espera. De acordo com os comentários dos frequentadores o palco do São Luiz possuía boa acústica e permitia a movimentação fácil das cortinas, além disso, a luz a gás possibilitava uma iluminação excelente e bons efeitos cênicos.[10] O teatro abrigava companhias teatrais reduzidas e apresentava peças ligeiras com acompanhamento musical.

Em 17 de fevereiro de 1859 foi inaugurado um novo teatro na cidade, não mais destinado às famílias distintas: o Alcazar Lírico (inspirado no modelo do *Theatro Alcazar Lyrique*, em Paris), que se consagrou por abrigar as *vaudevilles*, operetas, operetas cômicas e revistas de ano musicais, com suas cançonetas, atrizes e *cancãs* esfuziantes. O teatro, frequentado predominantemente por homens, atraiu críticas enraivecidas por parte daqueles que nele viam um incentivo à degradação dos bons costumes, entretanto, os mesmos que o criticavam, às vezes se deixavam seduzir por alguns de seus encantos. Isto ocorreu, por exemplo, com o escritor Machado de Assis, o qual, apesar de escrever várias críticas ao novo teatro publicadas nos jornais da época, não resistiu ao charme da atriz e cantora francesa Aimée, à qual ele descreveu como um "demoninho louro, uma figura leve, esbelta, graciosa, uma cabeça meio feminina, meio angélica, uns olhos vivos, um nariz como o de Safo, uma boca amorosamente fresca, que parece ter sido formada por duas canções de Ovídio". (AUGUSTO, 2008, p. 107) A lista de frequentadores do Alcazar era grande e incluía, além de escritores, intelectuais, estudantes e administradores, nomes

[10] É interessante notar que somente nos anos 1860 a iluminação a gás entra nas casas mais ricas e, em 1874, cerca de 10 mil casas já dispunham desta novidade. Esta informação demonstra como o teatro São Luiz era, em 1870, data de sua inauguração, um teatro "moderno" e "*high-tech*". (ALENCASTRO, 1997, p. 85)

representativos da política nacional, como o Barão de Cotegipe, o conselheiro Silveira da Mota, o Barão de Rio Branco,[11] o Conde de Porto Alegre, Silveira Martins, dentre outros.

O Alcazar Lírico serviu de inspiração para outros dois teatros polêmicos, o pequeno Teatro Flora (1866), depois nomeado Fênix Dramática (1868), além do Cassino (1872), conhecido anos depois como Sant'Anna (1880), hoje sob a denominação de Teatro Carlos Gomes. Esses espaços privilegiavam, de acordo com o autor de *A Moreninha*, (1844), o escritor Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), "as indecências da cena corrompida com o recurso de dramas fantásticos e mágicos". (AUGUSTO, 2008, p. 109) O Fênix Dramática ocupou uma posição de destaque na cena dramático-musical da capital, com as representações das paródias do ator cômico Francisco Correa Vasquez, das mágicas e operetas com música de Henrique Alves de Mesquita, sempre sob os auspícios da empresa de Jacinto Heller, que também acumulava a direção do Teatro Sant'Anna, sendo responsável por vários sucessos do teatro musicado[12]. O nome de Heller aparece em inúmeras propagandas do *Jornal do Commercio* nos anos de 1880 e1882, dentre as quais a abaixo citada:

> **Teatro Fênix Dramática**
>
> EMPRESA DO ARTISTA HELLER
>
> HOJE – QUINTA-FEIRA 15 DE JANEIRO – HOJE
>
> Representar-se-á a espirituosa comédia em 1 ato do repertório da atriz Hermínia,
>
> *A SENHORA ESTÁ DEITADA*
>
> Dará fim ao espetáculo a 34ª apresentação da espirituosa comédia-opereta em 3 atos, tradução de Arthur Azevedo,
>
> *NINICHE*
>
> (*Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro, quinta-feira, 15 de janeiro de 1880, p. 6)

Assim como o Teatro Fênix Dramática, outros teatros também apresentaram um repertório de teatro "ligeiro", como os teatros Recreio Dramático, Lucinda, o Variedades e

[11] A casa do Barão de Rio Branco, localizada próximo ao Campo de Santana, é hoje ocupada pela Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena, a mais antiga escola de teatro da América Latina, contando com cem anos de existência.

[12] MAGALDI (2004, p. 21 e 49) observa que o teatro Fênix Dramática abrigou uma grande variedade de novidades vindas da Europa, como, por exemplo, as populares *zarzuelas* e as *tonadillas* espanholas, além da primeira exposição do fonógrafo para os cariocas em 1879.

o Príncipe Imperial. Especialmente o Teatro Recreio Dramático, inaugurado em 1877, tornou-se um sucesso de público a partir de 1880, com as montagens de comédias nacionais, óperas e mágicas. Em seguida, a sua descrição pelo *Almanaque Laemmert*, de 1883:

> Este bonito teatro campestre tem 16 camarotes, 310 cadeiras e galerias, e lugares de entrada geral para mais de 500 pessoas. Atualmente nele funciona uma excelente companhia portuguesa, dando espetáculos todas as noites. Preços: Camarotes 15$, cadeiras e galerias 2$, entrada geral 1$000. (AUGUSTO, 2008, p. 111)

Estes teatros eram diferentes do modelo neoclássico que servia de modelo para a arquitetura de outros espaços cênicos da capital, como, por exemplo, os teatros São Pedro e São Luiz. A sua maior novidade era a adoção do estilo teatro-campestre: uma área ao ar livre ou um jardim ao redor dos teatros, no qual eram servidas bebidas e refeições, sendo utilizado como um espaço de sociabilidade que suspendia temporariamente as divisões sociais presentes na espacialidade interna dos teatros. Mas não era apenas a sua arquitetura que diferia do padrão, como também os preços das entradas. Este dado é importante, pois o valor do preço do ingresso estava relacionado ao tipo de público frequentador dos teatros da capital. O *Almanaque Laemmert* revela os preços cobrados pelos teatros da capital imperial:

Tabela 1. Preços de ingressos dos teatros. (AUGUSTO, 2008, p. 115)

	Camarotes 1ª classe	Camarotes 2ª classe	Camarotes 3ª classe	Cadeiras 1ª classe	Cadeiras 2ª classe	Galeria Nobre	Galeria Geral
São Pedro	15$	15$	10$	3$	2$	–	1$
Lucinda	15$	–	–	3$	2$	–	1$500
Sant'Anna	15$	12$	–	2$	–	–	1$
São Luiz	15$	–	–	2$	–	2$	1$500
Recreio Dramático	15$	–	–	2$	–	2$	1$
Príncipe Imperial	15$	–	–	2$	–	2$	1$
Fênix Dramática	12$	–	–	2$	–	2$	1$500

O Teatro Pedro II não foi incluído na tabela acima, mas as crônicas jornalísticas escritas por Arthur Azevedo e Machado de Assis em, respectivamente, 1877 e 1876, mencionam que os camarotes do referido teatro podiam custar quarenta ou, ainda, 200 mil réis, preços considerados abusivos por ambos os escritores e que pareciam, de fato, destoar dos preços médios praticados nos teatros da cidade. Para termos algum parâmetro que permita uma comparação, segundo Lilia Schwarcz (p. 116) um bom almoço na corte custava entre 1$500 e 2$000, enquanto um mais comedido ficava em $700, o que nos leva a supor que provavelmente era difícil, se não impossível, que a população mais pobre da cidade pudesse frequentar os teatros, mesmo nas galerias, cujo preço era mais em conta.

Voltando à epígrafe deste artigo, na qual consta a informação de que a recompensa oferecida pela captura do "escravo fugitivo" Venâncio perfazia a quantia de 500$000, estabelecerei, a seguir, algumas comparações a fim de verificar o que representava este valor naquela época. A recompensa correspondia a 250 "bons almoços" ou a 714 almoços simples na corte (ao preço de, respectivamente, 2$000 ou $700). Se comparada aos preços dos ingressos teatrais a mesma recompensa correspondia a 500 galerias gerais (as mais baratas, ao preço de 1$), 250 galerias nobres (ao preço de $2), 250 ou cerca de 170 cadeiras de 1ª classe (dependendo do valor do ingresso, se 2$ ou 3$) e, finalmente, 50 camarotes de 3ª classe (ao preço de $10) ou cerca de 41 ou 33 camarotes de 1ª ou 2ª classe (dependendo do valor do ingresso, se 15$ ou 12$). Estas comparações permitem estimar o que representava a recompensa oferecida pela captura de Venâncio. Seria possível ainda tentar descobrir o valor de venda das "peças" no mercado da corte. Quanto custaria um escravo saudável como o carpinteiro Venâncio? O equivalente ao preço de um, dois, ou dez pianos novos? Esta resposta escapa, contudo, aos limites deste trabalho – apenas lembro ao leitor sobre o trecho antes citado, extraído do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, no qual a notícia de uma partida valiosa de 120 negros animou vivamente um jantar oferecido a Família Real durante a Regência. Mesmo sem possuir números absolutos, já podemos estimar o quão lucrativo era o mercado de escravos ao longo do século XIX. Nas duas pontas deste mercado estavam, de um lado, os grandes e pequenos proprietários urbanos e rurais de escravos (além dos comerciantes e contrabandistas) e, de outro, a elite e a classe média urbana, que utilizavam amplamente a mão-de-obra negra nos serviços mais variados, em casa e na rua, como comprovam os inúmeros anúncios de aluguel de amas-de-leite, cozinheiras, pedreiros, marceneiros, etc.

Vejamos a seguir como os espetáculos apresentados nos teatros da corte espelhavam a iniquidade da realidade social.

O repertório

"*Óperas fantásticas, operetas, comédias e mágicas*". As propagandas publicadas no *Jornal do Commercio* nos anos de 1880 e 1882 anunciavam a programação intensa dos teatros imperiais grandes ou pequenos, neoclássicos ou "modernos", caros ou relativamente baratos. Diariamente, um sem-número de gêneros musicais e teatrais híbridos, eruditos e populares, cômicos e trágicos, vocais e instrumentais, eram apresentados nos palcos da cidade. Na sequência listarei os anúncios colhidos em minha pesquisa, incluindo, em colchetes, os dias em que ocorreram as apresentações, além de outras observações de interesse.

Em janeiro de 1880, as propagandas teatrais publicadas foram os seguintes:

a) Teatro Ginásio Dramático – "Drama em 4 atos, *Magdalena* (Pinheiro Chagas)" [dias 1, 3, 4, 21]; "*A cruz da Morta*, esplêndido drama de d'Ennery e A. Bourgois" [dias 14, 15, 16, 17, 19, 22, 24, 25, 27, 29. Observação: no dia 17, sábado, a propaganda de *A cruz da Morta* incluiu os seguintes dizeres, após o título do espetáculo: "ainda que chova" e "o cenário é quase todo novo e pintado com esmero"]; "*Ódio de Raça*" – a primeira representação neste teatro, do drama de costumes brasileiros, original do distinto escritor português Gomes de Amorim e que tanta impressão causou no Teatro de D. Maria II, em Lisboa, e cujo número de representações foi imenso [em seguida, o anúncio inclui informações sobre o elenco e apresenta um resumo do enredo dos 3 atos], terminará o espetáculo com a engraçada comédia em 1 ato, de Eduardo Garrido, *Por um triz* / Camarotes de 1ª e 2ª ordens 10$000, Cadeiras numeradas 2$000, Galerias 1$000"; "A 3ª representação da espirituosa comédia em 1 ato, *O Criado do Hotel Very*, às 4 ½ da tarde [dias 6, 8, 10, 11] [...] A 1ª representação do festejado drama em 4 atos de A. [ilegível], *Os Engeitados*, às 8 ½ da noite. [dias 11, 18, 26]; "Empresa Dias Braga & Mattos, o ditoso fado pela atriz Maria Amelia e o ator Mattos cantando-se o fadinho português com variados e novos quadros. O Corpo Dramático Italiano, composto de crianças, sob a direção do Ilm. Sr. Eugênio Gianni representará pela primeira vez à tarde a interessante comédia em 1 ato, escrita pelo mesmo diretor, *La Locandiere de Nuovo Genre*. Grande Novidade! *O Advogado dos Caixeiros* ou *O Sr. Isidro, inspetor de quarteirão*, cena cômica escrita pelo distinto ator Vasquez e desempenhada pelo ator Mattos. Segue-se o 2° Ato do drama *Os Engeitados* [...] Terminará o espetáculo o ator Peregrino fazendo o papel de *Petit Duc*, o qual cantará o dueto do 2° Ato"; "*João, o cocheiro*" [dia 18, apresentação única].

b) Fênix Dramática – "Ópera-paródia, de Arthur Azevedo, música do Maestro Lecoq, *A Filha de Maria Angú* (121ª. representação)" [dias 1, 6]; "*Sonhos d'Oiro*, grande ópera fantástica" [dias 3, 10, 18, 28]; *A Senhora está Deitada*" – do repertório da atriz Hermínia [dias 4, 8, 15, 23]. Dará fim ao espetáculo a 31ª representação da comédia-opereta *Niniche*" [dias 2, 8, 15]; "'Ária do barítono Roger [...], *Les Noces de Jeannette* (ópera-cômica em 1 ato), [...] Intermédio de canto [...] *Le Mari dans du coton* (comédia em 1 ato) [...], *Le Petit Duc* (rondó do 2° ato, cantado e representado pela Sra. Hermínia), Intermédio de canto com a

cançoneta *C'est si bom* e *Un vieu professeur* (Mlle. Martha) e a popular cançoneta *Nana*"; "*Barba-Azul*, récita extraordinária em benefício do ator Lisboa representar-se-á a Grande ópera Burlesca em 3 atos e 4 quadros [também é denominada, no dia 3, de "opera bufa"], Música do Maestro Offenbach" [dias 7, 14, 17, 27]; "Récita em benefício da atriz Anna Costa – o artista Vasquez, em obséquio à homenageada, representará a grande cena dramática do repertório do ator Taborda, *A História de um Marinheiro*. [O programa deste dia incluiu, ainda:] *A Senhora está deitada,* e *O jovem Telêmaco*" ["*O Jovem*..." foi apresentado somente no dia 23]; "A primeira representação da espirituosa comédia opereta em 4 atos. Música original do distinto Maestro Joaquim de Macedo, *Antonica da Silva*, com o Sr. Vasquez no personagem de Benjamin sob o suposto nome de Antonica da Silva" [dia 29].

c) Imperial Teatro D. Pedro II – "*Os sinos de Corneville* (132ª apresentação), ópera-cômica, tradução de E. Garrido, música do festejado maestro Planquette" [dias 11, 13, 20, 22, 24, 25]; Comédia-opereta *Niniche* (tradução de Arthur Azevedo) [dias 2, 8, 15]; "Grande espetáculo equestre (ginástico e acrobático).

d) Teatro Recreio Dramático – "*Rosa Miguel* - verdadeiro sucesso europeu [neste] esplêndido e elegantíssimo teatro [...] em 3 atos, de E. Blum, tradução de Lino Assumpção" [dias 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17]; "*A Douda de Montmayor*" [dias 14, 15, 20]; "A muito engraçada comédia em 3 atos, *Moços e Velhos* [...] a espirituosa comédia *Os Annexins* [...] terminará o espetáculo com a muito esplêndida farsa ornada em música, *Os Trinta Botões*" [dia 16, 18, 21, 22]; "*Os 30 Milhões de Gladiador* – primeira representação da esplêndida e interessante comédia em 4 atos, de Eugênio Labiche e Pelippe Gille, tradução livre de Azeredo Coutinho" [dias 23, 24, 25, 26, 27, 28]; *Les Baisers* (Mlle. Martha) e *Le Barbier de Seville* (Mlle. Bella)" [dia 29].

e) Teatro-Circo – "Grande e esplêndido espetáculo em benefício da atriz J. Amélia de Bellido com a 1ª. representação do muito inteligente e simpático escritor português Rangel de Lima, *A Vingança de Mulher*, pelo ator Jorge Lisboa será recitada uma linda poesia. Finalizará o espetáculo com a brilhante comédia em 1 ato *Os Três Noivos Distintos*. Tomarão parte em todo o espetáculo os artistas Prima da Costa, Lisboa, Braga, Mauro, D. Clélia, Palmyra e a beneficiada, às 8 e ½ horas" [dias 16, 20]; "Poesia dramática *A Órfã*" [dia 20]; "A notável e magnífica peça *Trabalho e Honra*" [dia 24].

f) Teatro São Pedro de Alcântara – "Drama em 5 atos, *A Torre Negra*" [dia 19].

g) Teatro Santo Antônio [em Niterói] – "Representação da aplaudida mágica, em 4 atos e 11 quadros, ornada de música, bailados, transformações, visualidades e aparições, *Nini* ou *A Gruta Misteriosa*. Dará fim ao espetáculo, *Um Passo a Dois*" [dia 24].

Observo que em janeiro de 1882 houve uma diminuição aparente da programação nos teatros e os rodapés das páginas do *Jornal do Commercio*, antes destinados somente os anúncios de espetáculos artísticos, passaram a dividir espaço com anúncios de produtos diversos ("água florida", "pasta de lírio" e drogas medicinais). Em seguida, as propagandas teatrais publicadas neste ano:

a) Teatro Ginásio Dramático – "Peça *Luiz de Camões – O Príncipe dos Poetas*" [dia 8]; "Drama em 5 atos *O Ermitão da Serra de Cintra* – para maior brilhantismo da festa, uma Banda de Música, das 5 horas em diante, tocará no saguão do teatro [dia 15].

b) Fênix Dramática – Nenhum anúncio.

c) Imperial Teatro D. Pedro II – Nenhum anúncio.

d) Teatro Recreio Dramático – "Engraçada comédia em 1 ato, ornada de música, *Uma Experiência*, em que toma parte a simpática e festejada cantora Mll. Suzanne Castera" [dia 2] [...] a cançoneta *Taissez-vouz, Joseph*, o 2° Ato da comédia *A Vênus de Milo*, o dueto bufo *O Meirinho e a Pobre*, a popular comédia de costumes brasileiros, original do Sr. Arthur de Azevedo, *Uma Véspera de Reis*"[dia 2, 10]; "Drama religioso-fantástico *D. João Tenório* [...] do célebre poeta espanhol D. José Zorilla, versão em português de Fernando Caldeira [...]. Títulos dos atos: 1° Libertinagem e escândalo, 2°. Destreza, 3° O Diabo às portas do céu, 4° A sombra de D. Ignez, 5° O convidado de Pedra, 6° Misericórdia de Deus e Apoteose do Amor" [dias 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 20]; "*Os Sinos de Corneville em Pindamonhangaba*, *O Meirinho e a Pobre*, *O Casamento de Maria Angú*, [...] a popular comédia em 1 ato, grande sucesso do ator Xisto Bahia, *Uma Véspera de Reis*" [dia 10]; "Apresentação da lenda dramática *Os Milagres da Senhora de Nazareth*" [dia 11]; "Brevemente estreia da atriz cantora Amélia de Gubernatis, na opereta-paródia *A Grã-Duquesa de Giz-olaró-se-tem*, música do célebre mestre Offenbach, que foi à cena em um dos teatros de Lisboa repetidas vezes, tendo feito um verdadeiro sucesso" [dia 21].

e) Teatro Circo – Nenhum anúncio.

f) Teatro São Pedro de Alcântara – Nenhum anúncio.

g) Teatro Santo Antônio [em Niterói] – Nenhum anúncio.

h) Teatro Sant'Anna – "Ópera-cômica em 5 atos, tradução livre de E. Garrido e Arthur Azevedo, música do afamado Maestro Franz de Suppé, Empresa do Artista Heller, *Fatinitza*, os principais papéis pelos artistas Mlles. Delmary, Villot, e os atores Vasquez, Guilherme de Aguiar, Mattos, Lisboa Pinto."; "190ª apresentação da peça fantástica, escrita pelo escritor português, E. Garrido, e música original do maestro brasileiro Henrique Alves de Mesquita, *Ali-Babá ou os Quarenta Ladrões* (conto das Mil e uma Noites), *mise-en-scene* do ator Vasquez" [dias 5, 6, 7, 8, 11, 15]; "Ópera cômica, da Empresa do Artista Heller, tradução livre de E. Garrido, música do festejado maestro E. Audran, *A Mascote*, pela primeira vez [dias 9, 10, 17, 20]; "Ópera cômica em 3 atos, original de Arthur Azevedo, música do pranteado maestro português Sá Noronha, *A Princesa dos Cajueiros*, Empresa do Artista Heller [dias 11].

i) Teatro Príncipe Imperial – "1ª Representação da magnífica ópera fantástica em 4 atos e 10 quadros, do festejado escritor português Augusto Garraio, *O Espelho das Vaidades*, direção de A. Souza Bastos [dias 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 20].

j) Teatro São Luiz – "O célebre drama em 5 atos, baseado em fatos históricos, dos notáveis escritores Alboise e Malliau, *A Louca ou O Castelo das Sete Torres*, direção artística de Guilherme da Silveira" [dias 1, 5, 6]; "Drama *A Boca do Inferno*" [dias 7, 8].

> k) Teatro Lucinda – "A excelente comédia em 1 ato *Obsequiar o meu amor* [...] *O Defensor dos Caixeiros* (pelo ator Martins). *Prestidigitação e Escamotagem, Magia e Desaparições* (pelo prestidigitador O Sr. Giacomo Samelli), *O Ovo do Diabo, As laranjas mágicas, Os novelos encantados, O relógio fantástico, A iluminação chinesa, A garrafa do grande mágico (licores de todas as qualidades), O Chapéu de Satanás, O homem-galinha* e outros diversos trabalhos [...] *O Sr. Domingos fora do sério* – cena cômica escrita pelo distinto artista Vasquez e desempenhada pelo artista Flávio. A linda opereta em um ato, música de Lecoq, *O Casamento de Maria Angú*" [dia 1]; "A grande cena cômica *Provas Públicas* (toda ornada de canto, dança), [...] *Alta prestidigitação* (escamotagens, ilusões, etc.) [dia 5]; "Uma reaparição de Palmyra Martins. A comédia-drama marítima em 3 atos com canções, coros e fadinhos portugueses cantados por esta, acompanhando-se à guitarra, *O Grumete* – A ação transcorre nas ilhas da França. Vestuário todo novo. O resto do espetáculo será amanhã declarado." [dia 20].

Os gêneros dramático-musicais acima listados apresentam as seguintes denominações: "peça fantástica", "drama", "drama religioso-fantástico", "lenda dramática", "comédia", "comédia-drama", "comédia-opereta", "cena cômica", "ópera" (inteira ou, ainda, atos isolados), "opereta", "ópera-paródia", "ópera-cômica", "ópera fantástica", "ópera burlesca", "farsa ornada em música" e "mágica". Os programas revelam ainda que, eventualmente, os programas incluíam "cançonetas", "fados", "árias" de solista e "duetos" extraídos de óperas italianas, "poesias" declamadas e encenadas, números de dança e circenses, além de apresentações de Bandas de Música.

Outras informações importantes dizem respeito à galeria vasta de profissionais envolvidos nos espetáculos, incluindo compositores e maestros, dramaturgos, tradutores, atores e empresários. Dentre estes, Arthur Azevedo, autor da ópera-paródia *A filha de Maria Angu* (adaptação de *La Fille de Mme. Angot*, de Siraudin, Clairville e Koning, com música de Alexandre Charles Lecocq) e da ópera cômica *A princesa dos Cajueiros*, na qual satirizava o próprio Pedro II; o compositor Henrique Alves de Mesquita, autor da música da ópera fantástica *Ali-Babá ou Os quarenta ladrões*, em sua 190ª representação; o também compositor Eduardo Garrido, especializado em Mágicas; o famoso ator Vasquez e suas "cenas cômicas"; o ator, cantor e compositor Xisto Bahia, além de, finalmente; o empresário Jacinto Heller, responsável pela programação dos teatros Fênix Dramática e Sant'Anna.

Na sequência, farei uma breve história do teatro musicado no século XIX, com o objetivo de esclarecer a gênese e as características dos principais gêneros dramático-musicais acima relacionados. Todos estes parecem estar associados, de uma forma ou outra, à ópera, mas não com o sentido que hoje emprestamos a este termo. Budasz (*apud* LEEUWEN, 2007, p. 19) informa que:

> Durante o século XVII, não se tem notícia na colônia da apresentação de óperas no sentido moderno, ou seja, a encenação de um enredo integralmente posto em música. Mesmo no século XVIII, além do modelo das óperas de Antônio José da Silva, com diálogos falados e poucos números musicais, não era incomum encenarem-se libretos operísticos sem qualquer emprego de música, funções que eram mesmo assim denominadas "ópera".

Assim, durante a colônia, o termo "casa de ópera" significava o mesmo que "teatro". A observação de Budasz é corroborada por Bittencourt-Sampaio, (p. 31) o qual acrescenta ainda que, a exemplo da ópera, o drama era também um gênero híbrido, aparecendo na forma de "drama com música". O *entremez* (ou *intermezzo*), por sua vez, teve grande importância na gênese da comédia brasileira. Surgido na Idade Média, era uma representação breve, de caráter jocoso e muito apreciado em Espanha e Portugal – onde seu texto era vendido nas feiras em forma de folheto de cordel – sempre intercalado entre os atos de uma tragédia ou comédia ou após a conclusão da peça principal, sem nenhuma relação com a mesma. (Ver BUDASZ, 2008, p. 5-22) Com o objetivo de fazer rir, utilizava personagens típicos, máscaras grotescas, truques, mímicas, caretas, situações grotescas e gestos e palavras escatológicas ou obscenas. Sua função principal consistia em atenuar a tensão dos dramas mais longos e era geralmente terminado por um número musical cantado. É interessante notar que havia muitos personagens negros e mulatos nos *entremezes* e farsas portugueses durante todo o século XVIII e primeiras décadas do XIX, mas sempre como figuras cômicas secundárias. A partir dos anos de 1840 e 1850 o *entremez* foi misturado no teatro musicado carioca às *tonadillas* e *zarzuelas* espanholas, ambas com caráter cômico.

Antes de prosseguir no estudo de outros gêneros dramático-musicais, convém fazer um parêntesis breve. É interessante notar que a natureza híbrida dos espetáculos apresentados no Rio de Janeiro nos anos de 1880 e 1882 encontrava correspondência no tipo de artista que subia aos palcos. Este era o caso, por exemplo, de Cinira Polônio (1857-1938), que tomou parte como compositora e pianista na apresentação antes referida, no Teatro Ginásio Dramático, apresentação que contou com a presença dos monarcas imperiais. Cinira, contemporânea de Chiquinha Gonzaga, era polivalente e acumulava as funções de atriz, cantora, compositora, pianista, dramaturga, além de dona de companhias teatrais. (ver REIS, 2001, p. 13-17) O mesmo perfil híbrido se verifica quanto à atriz e cantora negra Conceição Lapa, já mencionada, e também no que se refere ao cantor, compositor e violonista Xisto Bahia, ator na comédia *Uma Véspera de Reis*, de Arthur Azevedo.

A ópera, em sua versão italiana, "moderna", chegou ao Rio de Janeiro nos anos de 1820. Para serem viabilizadas nos teatros da capital do Império as obras tinham, contudo,

que passar por um processo de adaptação, sendo cortadas e rearranjadas para que "coubessem" nas orquestras pequenas e no elenco reduzido de cantores e cantoras. Além disso, era normal que fossem colocadas juntas partes de obras diferentes: por exemplo, o primeiro ato de *La Cenerentola*, o terceiro ato da *Norma* e o segundo ato de *La fille du régiment* poderiam facilmente ser incluídos no mesmo programa e interpretados pelo mesmo *cast*. (ver MAGALDI, 2004, p. 46)

Após o sucesso da ópera italiana entre 1820 e 1850 e sua posterior decadência a partir de meados do século, a conexão musical entre o Rio de Janeiro imperial e a capital francesa tornou-se mais forte nas décadas de 1860, 1870 e 1880, quando a receita gerada pela exportação do café e a transformação da corte numa cidade mais cosmopolita fizeram com que a classe média em ascensão procurasse freneticamente os prazeres da vida urbana europeia para diversificar suas escolhas musicais locais. Assim, a partir de 1859, com a abertura do Teatro Alcazar Lírico e, mais especificamente, em 1865, com a estreia de *Orphée aux enfers* (1858), de Jacques Offenbach (1829-1880), as operetas começaram a dominar a cena carioca, tendo permanecido por quase duas décadas na preferência do público. (p. 3, 48)

Orphée aux enfers foi apresentada 255 vezes no Alcazar. A possibilidade de mixar, interpolar e recriar as óperas, *zarzuelas, tonadillas, intermezzos* e operetas foi o motivo principal pelo qual estes e outros gêneros importados foram adotados pelos cariocas. As árias eram substituídas por canções locais ou por árias mais populares de outras óperas, enquanto vestígios operísticos apareciam em outros gêneros musicais como danças, hinos e composições religiosas. Era comum, ainda, a apresentação de canções de ópera como *intermezzos* nas peças de teatro e nas comédias. (p. 56) Esta possibilidade de ressignificar criativamente um determinado gênero de maneira a fazer com que ele passasse a significar outra coisa tornou possível, por exemplo, que o *cancan* esfuziante do final da opereta *Orphée aux enfers* fosse utilizado como sátira e crítica política e social. Assim como os boêmios parisienses, os artistas cariocas, além dos intelectuais e profissionais liberais, criticavam a sociedade imperial e o regime monárquico, mas, contraditoriamente, dependiam do patrocínio e do suporte político da elite. Desta maneira, em 1866, um ano após a estreia de *Orphée aux enfers*, os cariocas utilizaram o *cancan* para expressar seu descontentamento com Pedro II e, num baile de máscaras no teatro São Pedro de Alcântara, os foliões dançaram a quadrilha "A derrota dos Paraguaios", que se transformou por fim num "galope infernal". A quadrilha era uma crítica à guerra do Paraguai, (p. 100-101) que trouxe muitas dívidas à monarquia e que sacrificou a vida de inúmeros soldados negros, aos quais foi oferecida a alforria, se da guerra voltassem vivos, é claro.

Danças derivadas da cultura africana gradualmente substituíram o *cancan* nos finais

alegres e irreverentes das produções teatrais locais. Para competir com o Alcazar, o Teatro Fênix Dramática trouxe ao público carioca uma paródia da opereta francesa *Orphée aux enfers*, intitulada *Orfeu na Roça*, com libreto do comediante Francisco Correa Vasquez. A paródia de Vasquez estreou em 1868 e alcançou o número de 100 apresentações somente no primeiro ano. Utilizava deliberadamente a música original do *Orphée aux enfers*, como um recurso humorístico e uma maneira de criar familiaridade com o público. Na paródia, a morte de Eurídice é substituída pelo sequestro de Brígida, que fica felicíssima por sua liberdade inesperada. O juiz, por sua vez, tenta se aproveitar da situação ao manter Brígida perto de si e longe de Zeferino (Orfeu). No final, Vasquez substituiu o *cancan* por um fado brasileiro. A instrumentação "característica", solicitada pelo autor e pelo compositor Manoel Joaquim Maria, indicava que a dança do fado deveria ser tocada como na zona rural, ou seja, com viola, violão e pandeiros. A coreografia incluía, por sua vez, movimentos com conotações eróticas, por parte de Brígida, simulando a *umbigada* negra. (p. 106-110)

A paródia de Vasquez remete à comédia escrita provavelmente em 1833 por Martins Pena, *O Juiz de Paz na Roça* (estreada em 1838). Como informa Melo Morais Filho (*apud* SOUZA, 2002, p. 242; ver também ABREU, 1999; MENCARELLI, 1999), Vasquez travou contato com a obra de Martins Pena no teatro de feira, especialmente através dos espetáculos representados na Barraca do Teles ou as Três Cidras do Amor durante a Festa do Divino Espírito Santo, no Campo de Santana, na corte. O Teatro do Teles era iluminado a velas e azeite, e seus espetáculos eram frequentados por um público heterogêneo constituído tanto por escravos e trabalhadores pobres, como por aristocratas e homens de letras. O programa híbrido consistia de números musicais, circenses, de dança, mágica, teatrinho de bonecos, imitações, além de comédias, como *O Judas em Sábado de Aleluia* (1844), de Martins Pena. Havia um conjunto de flauta, violão e cavaquinho, que tocava oculto quando dançavam os bonecos e uma orquestra que executava valsas, *polkas* e outros estilos. O teatro de feira, cujas origens remontam à Idade Média, parece ter sido, junto com o *entremez*, um elo fundamental ao ligar as comédias de costumes, as paródias brasileiras das operetas, as mágicas e as revistas de ano.

Voltando a *O Juiz de Paz na Roça* – observo que, em 1833, a "roça" começava a um passo da cidade –, no desfecho da comédia, Pena solicitou que todos os personagens cantassem e dançassem festivamente em roda, ao som de "um fado bem rasgadinho... bem choradinho", acompanhado pela "tirana na viola." (PENA, 1956, p. 54-5)[13] O juiz de paz,

[13] A 'tirana', segundo nos informa Câmara Cascudo, era um canto e dança em compasso composto originários da Espanha que recebemos através de Portugal. O fado, por sua vez, seria de origem brasileira, vinda do lundu, e "já divulgada entre o povo quando a corte portuguesa se estabeleceu no Brasil". (CÂMARA CASCUDO, 1972, vol. I, p. 363-364, vol. II, p. 852-853)

ridicularizado em sua função de autoridade, liderava a roda.[14] Na cena 10 da mesma comédia ocorre o julgamento do negro Gregório, acusado por seus "donos", o casal Inácio José e Josefa Joaquina, de ter agredido a mulher com uma umbigada, acusação repudiada veementemente pelo negro, alegando que não dava umbigada em bruxas. Como se sabe, a umbigada é movimento coreográfico em diversos tipos de dança da cultura negra, podendo servir, ainda, como expressão de desejo sexual, que, pelo menos a princípio, não representa uma agressão. Durante a audiência com o juiz de paz, Josefa Joaquina insinua o caráter sexual da umbigada ao declarar que aquela não havia sido a primeira vez... Exemplificando o caráter cômico e absurdo da cena, o casal exige nada menos que a pena de degredo para o negro, mas este é absolvido pelo juiz: "Está bem, senhora, sossegue Sr. Inácio José, deixe-se dessas asneiras, dar embigadas (sic) não é crime classificado no código. Sr. Gregório, faça o favor de não dar mais embigadas na senhora; quando não, arrumo-lhe com a lei às costas e meto-o na cadeia." (PENA, 1956, p. 46) Inácio José ainda arremata, ameaçando Gregório: "Lá fora me pagarás", mas o juiz finge não ouvir e profere a declaração tradicional "estão conciliados".[15]

Assim como a comédia de Pena, a coreografia de *Orfeu na Roça*, de Vasquez, foi considerada imoral segundo os padrões da época, mas, apesar disso, se tornou um grande sucesso. Ela continha uma dupla crítica endereçada, de um lado, ao sistema escravista monárquico e, de outro, à justificativa religiosa que lhe servia de fundamento. Como Alencastro observou com precisão, (2000, p. 178) a Igreja Católica apoiou a escravidão sob a argumentação teológica (?) de que, ao sequestrar os negros da África para torná-los escravos no Brasil, na verdade Portugal estaria "piedosamente" salvando-os do paganismo africano. Neste sentido, a coreografia do fado de *Orfeu na Roça* representava uma crítica às instituições políticas e religiosas que insistiam em adiar a abolição da escravatura no Brasil. Estes números de música e dança refletiam, contudo, uma visão algo estereotipada da cultura negra. Como Magaldi bem assinalou, havia um contraste nítido entre as representações que associavam a cultura afro-brasileira ao ritmo, a sensualidade, ao primitivismo e ao riso – ou, ainda, à violência – enquanto que, à cultura europeia estavam

[14] Cito a seguir o parecer do Dr. André Pereira de Lima, advogado e censor do Conservatório Dramático Brasileiro: "*O Juiz de Paz na Roça* é uma farsa escrita em baixo cômico e destituída de tudo quanto se pode desejar, quer para o entretenimento do espírito, quer para o melhoramento dos costumes. Ofende indiretamente as instituições do país [...] e, por isso, a considero em circunstâncias de não ser apresentada." (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p. 107; ver também ARÊAS, 1987)

[15] Ver a análise excelente da cena do julgamento de *O Juiz de Paz na Roça* em COSTA, 1989, vol.12. p. 1-22.

associadas a melodia, a harmonia, a razão e a "civilização". (MAGALDI, 2004, p. 128). Tratava-se parcialmente, portanto, de um preconceito às avessas.

Antes de passar às conclusões deste trabalho, abordarei um gênero sem o qual não ficará suficientemente claro o porquê da menção insistente ao caráter "fantástico" das óperas, operetas, dramas, comédias, lendas e prestidigitações nos espetáculos dramático-musicais apresentados na cidade do Rio de Janeiro nos anos de 1880 e 1882. Refiro-me à mágica, cujas origens remontam às *féeries* francesas do século XVIII, gênero de teatro musicado que se utilizava de temas mitológicos. Segundo Freire (1999), a referência mais antiga a um espetáculo denominado "mágica" data de 22 de janeiro de 1815, quando a *Gazeta do Rio de Janeiro* anunciou "a nova comédia mágica intitulada o *Mágico de Valença*". Segundo a mesma autora foi na segunda metade do século XIX que o gênero parece ter ganhado mais espaço nos palcos cariocas. Neste período, uma das mágicas de maior sucesso foi a *Romã do Amor*, apresentada em 1861, no Teatro São Pedro de Alcântara, além de o *Amor e o Diabo*, estreada em 1870, no Teatro São Luís, provavelmente uma tradução da *ópera-féerie* francesa *Les Amours du Diable*, datada de 1853. (AUGUSTO, 2008, p. 206). A mágica não se resumia, contudo, a uma mera tradução da *féerie* e, numa segunda fase, passou a ser veículo de crítica social, no que teria influenciado a opereta e a revista de ano. No Brasil, o gênero adquiriu importância especial devido a sua música, que incluía, pioneiramente, formas populares urbanas, como o tango brasileiro, o maxixe, a polca e a valsa. A mágica sintetizava elementos da *féerie* francesa, da ópera italiana, da opereta francesa e da *zarzuela* espanhola. (ver FREIRE, 1999) Da *féerie*, a mágica herdou os temas mitológicos ou fantásticos e os efeitos espaciais; da ópera, as introduções orquestrais e a técnica vocal do *bel canto*; da opereta, a comicidade e, finalmente; da *zarzuela*, as partes faladas intercaladas com as partes instrumentais e, sobretudo, os números de dança. A mágica demandava compositores e intérpretes de qualidade, como, por exemplo, o já mencionado Eduardo Garrido, além de Henrique Alves de Mesquita e, ainda, Carlos Severiano Cavalier Darbilly. (AUGUSTO, 2008)

O caráter fantástico da mágica também estava presente na revista de ano, gênero cujas raízes remontam ao teatro popular de feira da Renascença francesa, ao teatro de Gil Vicente (1465-1536), em Portugal, e ao de Calderón de la Barca (1600-1681), na Espanha. (ver RUIZ; BRANDÃO, 1988; VENEZIANO, 1991) A revista pioneira apresentada no Brasil estreou no Teatro Alcazar Lírico, em 1859, com o título *As Surpresas do Sr. José Piedade*, de Figueiredo de Novaes, mas foi a partir da revista-opereta com música original especialmente composta, *O Mandarim* (1884), de autoria do dramaturgo, tradutor e acadêmico negro Arthur Azevedo, que o gênero adquiriu projeção popular. A denominação "revista de ano" deve-se a seu caráter crítico, passando em *revista* aos fatos políticos e sociais mais escabrosos ocorridos durante o ano anterior. Era comum que o prólogo da revista de ano contivesse uma

cena passada no Olimpo repleto de deuses, no Parnaso com Apolo e suas musas ou no inferno com os diabinhos. Um desses seres desceria a Terra para sondar como estavam as coisas e, durante seu passeio, tudo lhe pareceria confuso. Esse personagem poderia ser um estrangeiro ou um roceiro e, através de seus olhos, a plateia via a si mesma e a sua realidade, sempre retratadas de maneira irônica. Tornando exótico o familiar e utilizando o recurso da caricatura pessoal – característica que a aproximava do *entremez* e da revista portuguesa – a revista-opereta *O Mandarim* incluía, por exemplo, o personagem Barão de Caiapó, interpretado pelo ator e cantor Xisto Bahia. Este personagem foi inspirado numa pessoa de carne e osso, João José Fagundes de Resende e Silva, conhecido como "Barão do Café". Este, ao perceber que fora retratado ironicamente no palco, entrou com uma queixa na polícia e passou a exigir publicamente a proibição do espetáculo, através do *Jornal do Commercio*. Arthur Azevedo respondeu à queixa e o "Barão do Café" foi vencido. Para o desespero do ofendido, o caso ganhou as ruas e ajudou a promover ainda mais a *O Mandarim*, que se tornou o primeiro grande sucesso do gênero revista, com seus tangos, *polkas* e maxixes. (ver MENCARELLI, 2003)

Conclusão

Como mencionei anteriormente, desde meados do século XIX muitos escravos da corte foram enviados para a zona rural do estado para trabalhar nas plantações de café, produto cuja exportação fez a fortuna das oligarquias nas décadas finais do século XIX e início do século XX, beneficiando direta ou indiretamente a classe média na capital, bem como financiando a melhoria progressiva da infra-estrutura urbana. Assim, o trabalho escravo na zona rural do estado propiciou a ascensão da classe média e alimentou a oferta e a procura de diversão nos teatros da capital. Paradoxalmente, setores desta mesma classe média (estudantes, escritores, profissionais liberais e intelectuais), que frequentavam os teatros da corte, criticavam o regime monárquico e exigiam a abolição da escravatura. Enquanto isso, o violeiro negro, Venâncio, fugia da Fazenda da Cachoeira, em Vassouras, uma fazenda de plantio de café, (STEIN, 1957)[17] para se refugiar na capital, misturando-se à multidão para ludibriar os caçadores de recompensa.

Percorrendo um caminho inverso ao de Venâncio, os artistas da capital se voltavam para a cultura afro-brasileira da zona rural, levada junto com os escravos para as

[17] Na p. 82 desta obra é mencionado o nome do "dono" de Venâncio, um "Barão do Café", o Dr. Antônio Lazzarini.

plantações de café. Tendo como antecedentes remotos o teatro popular de feira e o *entremez*, tradicionalmente encerrado com um número musical cantado, o final da comédia de costumes *O Juiz de Paz na Roça* (1833), de Martins Pena, contava com um fado afro-brasileiro e uma dança de roda, no que influenciou a paródia de opereta *Orfeu na Roça* (1868), de autoria do comediante Vasquez. A partir desta paródia a inclusão de números afro-brasileiros de música e dança (jongos, umbigadas, fados, tangos) foi se tornando uma constante no teatro musicado carioca, despontando nas mágicas e, principalmente, nas revistas de ano, a partir de *O Mandarim* (1884), de Arthur Azevedo. O processo de *naturalização do Outro* (negro) ganha um impulso decisivo com o surgimento do samba urbano nas décadas iniciais do século XX e, paradoxalmente, é completado na ditadura do Estado Novo (1937-1945), de Getúlio Vargas. O samba, até então um herdeiro da tradição da malandragem, é remodelado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) do Estado Novo e "purificado" de seus elementos dionisíacos, como a apologia da boemia e a idealização da figura do malandro (o *ex-escravo*). Dessa maneira, o gênero musical passa a promover a ordem e o trabalho cívico, (ver WISNIK, 1982, p. 190) enquanto, simultaneamente, é transmitido para todo o Brasil através das ondas da rádio Nacional.

O relato antes citado mostrou que o pastor protestante sueco Carl Ruders prescreveu, em 1800, o uso de "cosméticos" para embranquecer a pele escura da atriz e cantora lírica brasileira Lapinha. Fazendo uma comparação entre a época de Lapinha e a era Vargas verifica-se uma inversão curiosa de papéis, através da qual a intérprete operística brasileira e negra troca de lugar com uma sambista branca e portuguesa. Como num número de mágica, no início dos anos de 1940 a Política da Boa Vizinhança dos EUA cooptou o Estado Novo – então perigosamente próximo à Alemanha nazista – e, de maneira estratégica, utilizou a poderosa indústria cultural norte-americana e os filmes de Walt Disney (*Alô, amigos!*, 1942) para converter a cantora, atriz e dançarina, Carmen Miranda, em símbolo internacional de brasilidade. (ver McCANN, 2004) A julgar por este episódio de "mágica política" pode-se supor que o regime populista de Vargas aprendeu um dos truques do teatro musicado, isto é, a paródia, que, na versão getulista, deixou de lado a ópera européia da corte imperial e se voltou para o samba afro-brasileiro da República, convertendo-o em simulacro hollywoodiano, "para inglês ver".

A imagem fielmente distorcida da realidade. Tendo como ponto de partida a roça no período colonial, passando pelo teatro de feira da Festa do Divino Espírito Santo, no Campo de Santana, e pelos demais palcos da corte Imperial, até atravessar a República e chegar à Praça da Apoteose, onde se encerra o desfile das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, aos poucos foi sendo construída no país (e fora dele) uma imagem, inseparavelmente acompanhada de uma trilha sonora. Entretanto, entretanto, mesmo a imagem refletida no espelho é invertida, apesar de, aparentemente, corresponder

à realidade. O processo de *naturalização do Outro* parece ter resultado num processo de *controle* e *domesticação da diferença*, através da aceitação superficial. Afinal, a hibridez cultural brasileira não resultou da harmonização "cordial" entre as culturas europeia, africana e indígena, mas sim de um processo histórico longo e acidentado, no qual as misturas culturais foram acompanhadas por choques e conflitos. (ver CEVASCO, 2006) No decorrer deste percurso, tão híbrido quanto violento, tentou-se integrar um *Outro* (o negro africano, a cultura afro-brasileira, o campo), a um *Mesmo* (o branco "civilizado", a cultura europeia transplantada para os trópicos, a cidade). Enquanto isso, o índio era gradativamente empurrado do litoral para os confins do território brasileiro, apesar de o Romantismo literário e musical do século XIX tê-lo convertido, paradoxalmente, em símbolo de "nacionalidade" (ver, por exemplo, a ópera *O guarany*, de Carlos Gomes (1836-1896)). Tanto o paradoxo indianista como as *inúmeras* notícias publicadas no *Jornal do Commercio* em 1880 e 1882 sobre a venda, compra e o aluguel de escravos – poucos anos antes da Proclamação da República e da abolição da escravatura –, exemplificam como a configuração sócio-cultural e políticoeconômica brasileira resultou de uma construção marcada historicamente pela exclusão de índios e negros, na qual os discursos oficiais têm como norma afirmarem exatamente o contrário daquilo que é posto efetivamente em prática. Este divórcio entre discurso e prática pode ser creditado ao que Roberto Schwarz (1977, p. 13-29) denominou de "as idéias fora de lugar", isto é, o descompasso entre, de um lado, os ideais liberais burgueses europeus importados, segundo os quais a "lei era igual para todos" e mesmo um simples operário poderia chegar ao mais alto posto e, de outro lado, o regime escravocrata do Império do Brasil, o qual institucionalizava a desigualdade e contradizia, na prática, o liberalismo de fachada.

Como bem exemplificou a cena da comédia censurada *O Juiz de Paz na Roça*, escrita por Martins Pena em 1833, a suposta "umbigada" de um negro em uma branca podia tornar-se motivo de julgamento e seu autor ameaçado com o degredo para a África. Entretanto, se um ato semelhante partisse de um branco contra uma negra provavelmente não seria passível de punição, talvez até mesmo nos dias de hoje. Na dimensão cultural está contida a problemática étnica, pois a miscigenação racial foi fruto de um intercurso sexual unilateral, dos colonos com as nativas e dos senhores brancos com "suas" escravas negras. Para Alencastro, "o fato de esse processo ter se estratificado e, eventualmente, ter sido ideologizado, e até sensualizado, não se resolve na ocultação de sua violência intrínseca, parte consubstancial da sociedade brasileira". (ALENCASTRO, 2000, p. 352-3)

A cena final da comédia citada é paradigmática quanto à ambiguidade que caracteriza a relação entre a cultura negra, os artistas e o poder político no Brasil. Nesta cena, o juiz de paz, representando a lei e o Estado, lidera a roda de cantores e dançarinos

ao som da tirana e do fado afro-brasileiro. O tocador canta: "Em cima daquele morro, há um pé de ananás; não há homem neste mundo, como o nosso juiz de paz". Ao que todos respondem: "Se me dás que comê, se me dás que bebê, se me pagas a casa, vou morar com você." E o juiz: "Aferventa, aferventa!" (PENA 1956, p. 55) A cena sugere ironicamente que no Brasil-Império havia uma separação acentuada entre, de um lado, o Governo monárquico, suas instituições e a classe senhorial (representada pelos proprietários de terras e os senhores de escravos), e, no outro extremo, a classe trabalhadora (composta por escravos, servos, trabalhadores livres, colonos e assalariados). Desempenhando um papel de intermediação entre os dois pólos opostos figuravam alguns artistas urbanos de classe média, como o próprio Martins Pena. A "dança conceitual" de *O Juiz de Paz na Roça* punha em jogo duas concepções diferentes de "nação": a primeira, defendida pela monarquia, entendia o "nacional" como a capacidade de o Brasil se equiparar às nações civilizadas (utilizando uma linguagem musical européia), enquanto que a segunda, tributária do Romantismo literário, entendia o "nacional" não pela via da reprodução de modelos importados, mas pela busca de uma identidade própria, capaz de definir os traços de uma "brasilidade" cultural. (ver ULHÔA, 2007) Os opostos representados pelo Governo Monárquico (o *Juiz*) e, no outro extremo, pela classe trabalhadora (o *coro, os dançarinos*) estavam inversamente relacionados: quanto mais os discursos e atos governistas eram invocados em nome da "nação" (leia-se, a classe senhorial), menos estes discursos e atos se aproximavam da população trabalhadora, e quanto mais a própria classe trabalhadora conseguia, aqui e ali, se organizar e defender seus interesses, menos ela era amparada pelo Estado. Inclusive, em muitos casos o Governo investia *contra* a população, como ocorreu com relação aos quilombos e com os movimentos que originaram revoltas populares: Cabanagem (Grão-Pará), Balaiada (Maranhão), Sabinada, Malês (Bahia), além da Guerra de Canudos (sertão da Bahia) e dos Farrapos (Rio Grande do Sul). Desta separação profunda entre a classe senhorial e a classe trabalhadora, constituída em sua maioria por escravos negros, resultou certa "esquizofrenia social", da qual mesmo o Brasil contemporâneo não está imune. Os artistas de classe média (representados pelo *tocador*), por sua vez, desempenhavam um papel ambíguo no jogo do poder, pois ao mesmo tempo em que estavam próximos da classe trabalhadora, podiam, eventualmente, ser alçados de sua condição social inferior, e passar a integrar a elite minoritária que compunha, oficialmente, a "nação": "se me pagas a casa, vou morar com você"...

Até que ponto a nossa situação atual é diferente da acima descrita?

Machado de Assis (*apud* SOUZA, 2002, p. 21), escrevendo em 1873, afirmou que: "Hoje, o gosto do público tocou o último grau de decadência e perversão [...] o

que domina é a cantiga burlesca, ou obscena, o cancã, a mágica aparatosa, tudo o que fala aos sentidos e aos instintos inferiores." Entretanto, as críticas do escritor e de seus pares não detiveram o sucesso das *comédias, operetas, mágicas* e *revistas* representadas diariamente nos palcos da corte. Ao mesmo tempo em que a cultura da elite idealizava a figura do indígena nos dramas românticos ou sonhava com a alta comédia realista, moralizadora dos costumes, coube aos gêneros de teatro musicado ensaiar uma aproximação importante, ainda que resultasse algo estereotipada, entre a cultura da classe média urbana e a cultura musical afro-brasileira da classe trabalhadora, excluída dos projetos de nação. Os lundus, fados, jongos, umbigadas, tangos e maxixes não diminuíram, contudo, o intenso comércio de escravos comprovado pelos anúncios diários do *Jornal do Commercio* em 1880 e 1882, nem detiveram a barbárie do regime escravocrata apoiado pela monarquia, pela classe senhorial e pela Igreja Católica – com a anuência da sociedade.

Por baixo dos panos, o teatro das contradições da história brasileira.

Referências

ABREU, Martha. *O Império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro (1830-1900)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. Vida privada e ordem privada no Império. In: _____ (org.). *História da Vida Privada no Brasil*, v. 2, p. 11-93. São Paulo: Companhia das Letras, [1997] 2004.

_____. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul.* Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

ARÊAS, Vilma Sant'Anna. *Na tapera de Santa Cruz: uma leitura de Martins Pena.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ . A comédia no Romantismo brasileiro: Martins Pena e Joaquim Manuel de Macedo. *Novos estudos – CEBRAP*, n. 76, nov. 2006. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002006000300010&script=sci_arttext#top34> Acesso em 13/10/2009.

ATTALI, Jacques. *Noise, the political economy of music.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985.

AUGUSTO, Antônio José. *A questão Cavalier: música e sociedade no Império e na República (1846-1914)*. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em História Social) Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BITTENCOURT-SAMPAIO, Sérgio. *Negras líricas: duas intérpretes negras brasileiras na música de concerto (séc. XVIII-XX)*. Rio de Janeiro, 7Letras, 2008.

BLOOM, Harold. *Gênio: Os 100 autores mais criativos da história da literatura*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

BOURDIEU, Pierre**.** *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRITO, Manuel Carlos de. *Opera in Portugal in the eighteenth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BUDASZ, Rogério. *Teatro e música na América portuguesa. Ópera e teatro musical no Brasil (1700-1822): convenções, repertório, raça, gênero e poder*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2008.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1972.

CEVASCO, Maria Elisa. Hibridismo e cultura. *ArtCultura,* v. 8, n. 12, jan.-jun. 2006, p. 131-138. Disponível na internet: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF12/ArtCultura%2012_cevasco.pdf> Acesso em 08/08/2009.

COSTA, Iná Camargo. A comédia desclassificada de Martins Pena. *Trans/Form/Ação*, v. 12, 1989, p.l 1-22.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. A mágica: um gênero musical esquecido. *Opus*, v. 6, outubro de 1999. Disponível na internet: <http://www.anppom.com.br/opus/opus6/vanda.htm>

Jornal do Commercio. Rio de Janeiro, janeiro de 1880 e 1882.

LEEUWEN, Alexandra, van; HORA, Edmundo. Um olhar sobre as atividades musicais nos teatros do Rio de Janeiro em fins do século XVIII e início do século XIX: a atuação da cantora Lapinha. *Per Musi*, n. 17, 2008, 18-25.

McCANN, Bryan. *Hello, hello, Brazil: popular music in the making of modern Brazil*. Durham NC: Duke University Press, 2004.

MAGALDI, Cristina. *Music in Imperial Rio de Janeiro: European culture in a tropical milieu*. Lanham, MD: Scarecrow Press. 2004.

MENCARELLI, Fernando Antônio. *A voz e a partitura: teatro musical, indústria e diversidade cultural no Rio de Janeiro (1868-1908)*. Campinas, 2003. Tese (Doutorado em História) UNICAMP.

_____ . *Cena aberta: A absolvição de um "O Bilontra" e o teatro de revista de Arthur Azevedo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. *Martins Pena e sua época.* Rio de Janeiro: LISA/INL, 1972.

PENA, Martins. *Comédias de Martins Pena*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1956.

PINTO, Tiago de Oliveira. Ruídos, timbres, escalas e ritmos: sobre o estudo da música brasileira e do som tropical. *Revista USP*, n. 77, 2008, p. 98-111. (Dossiê Etnomusicologia)

PRADO, Décio de Almeida. *História concisa do teatro brasileiro: 1570-1908*. São Paulo: EDUSP, 1999.

_____ . *João Caetano*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

REIS, Ângela. *Cinira Polônio, a divette carioca: estudo da imagem pública de uma atriz no teatro brasileiro da virada do século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.

REILY, Suzel Ana. *Voices of the Magi: enchanted journeys in Southeast Brazil*. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

RUIZ, Roberto; BRANDÃO, Tânia. *O teatro de revista no Brasil: das origens à primeira guerra mundial*. Rio de Janeiro: INACEM, 1988.

SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas cidades/Editora 34, 2000.

_____ . *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro.* São Paulo: Duas Cidades, 1977.

SOUZA, Silvia Cristina Martins de. *As noites no ginásio: teatro e tensões culturais na Corte (1832-1868)*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

STEIN, Stanley J. *Vassouras, a Brazilian coffee county, 1850-1900: the roles of planter and slave in a plantation society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1957.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Nova história, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música brasileira e popular. *Debates,* v. 1, n. 1, 1997, p. 78-101.

_____ . Inventando moda: a construção da música brasileira. *Ictus*, v. 8, n. 2, 2007, p. 7-20.

VENEZIANO, Neyde. *O teatro de revista no Brasil*. São Paulo: Pontes, 1991.

WISNIK, José Miguel. Getúlio da Paixão Cearense (Villa-Lobos e o Estado Novo). In: _____; SQUEFF, Ênio. *O nacional e o popular na cultura brasileira*, p. 129-191. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

Luiz Costa-Lima Neto é bacharel em Composição musical, licenciado em Educação Artística com habilitação plena em música e mestre em Musicologia Brasileira pela UNIRIO, com dissertação sobre a música experimental do compositor e multi-instrumentista Hermeto Pascoal. É professor de música na Escola Técnica de Teatro Martins Pena/RJ e na pós-graduação em Arteterapia da Clínica Pomar/ISEPE. Integrou o grupo multimídia *Tao e Qual* na década de 1980 e participou como compositor em Bienais e Panoramas da música brasileira contemporânea, tendo recebido prêmios de melhor trilha sonora original de peças teatrais. Suas pesquisas atuais estão voltadas para o teatro musicado do século XIX, a música dos índios Xavante do Brasil Central e o sistema musical de Hermeto Pascoal, sobre o qual escreveu artigos publicados no Brasil e no exterior.

Intertextualidade e transcrição musical: novas possibilidades a partir de antigas propostas

Edelton Gloeden (USP)
Luciano Morais (UNICSUL)

Resumo: Este artigo traz uma reflexão em torno da transcrição para dois violões da *Peça para piano n. 4* de Gilberto Mendes (1922) originalmente escrita para piano solo. A transcrição em questão foi realizada por Edelton Gloeden e apresentada em meados dos anos 1990 no Museu da Imagem e do Som, em São Paulo, por Edelton Gloeden e Victor Castellano, sendo mais tarde interpretada novamente pelos autores deste artigo. Gilberto Mendes, presente nas duas ocasiões, aprovou a transcrição. O artigo apresenta também uma síntese histórica sobre a técnica da transcrição musical, um procedimento recorrente no repertório para violão.

Palavras-chave: Violão; transcrição; Gilberto Mendes; Peça para piano n. 4.

Abstract: This article discusses Edelton Gloeden's transcription for two guitars of the *Peça para piano n. 4* (piece for piano n. 4) by Gilberto Mendes (1922), originally composed for solo piano. The transcription was premiered in 1990 at the Museu da Imagem e do Som, by Edelton Gloeden and Victor Castellano and, after that, performed again by the authors of this article. The composer was present in both concerts and personally approved the transcription. This article brings also some historical data on musical transcription techniques, a recurring practice in the classical guitar repertory.

Keywords: Guitar; transcription; Gilberto Mendes; Peça para piano n. 4.

GLOEDEN, Edelton; MORAIS, Luciano. Intertextualidade e transcrição musical: novas possibilidades a partir de antigas propostas. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 72-86, dez. 2008.

A prática de se transcrever para violão obras de outros instrumentos e formações tornou-se um hábito e uma tradição a partir do século XIX. Sabemos que esse procedimento encontra-se presente na história documentada da música para instrumentos de cordas dedilhadas desde as primeiras publicações no século XVI. Nosso enfoque volta-se aqui para o momento em que o violão passa a ser utilizado como instrumento de seis cordas simples em finais do século XVIII. (CAMARGO, 2005)

A transcrição na história do violão a partir daquele período pode ser dividida em quatro fases distintas. A primeira, cujo período áureo durou até meados do século XIX, teve como campo principal de exploração a ópera, que se tornou a grande influência para todos os grandes compositores violonistas da época. Essa influência perdurou até finais do século XIX e começo do século XX. Essas transcrições variam em formato, indo desde procedimentos mais literais como as *Six airs choisis de l'opéra de Mozart la Flûte Magique*, op. 19 de Fernando Sor (1778-1839), publicadas em 1825, até obras de caráter virtuosístico e rapsódico, como as seis *Rossiniane* op. 119-124, de Mauro Giuliani (1781-1829), publicadas entre 1820 e 1828.

A segunda fase teria seu ponto central na geração que viveu e trabalhou no segundo quartel do século XIX até as duas primeiras décadas do século passado. Nela, a arte da transcrição ganha destaque na obra de outro espanhol, Francisco Tárrega (1852-1909), no momento em que o violão adquiriu os padrões estruturais que utilizamos hoje. Esses padrões foram estabelecidos a partir de 1852 pelo *luthier* Antonio Jurado Torres (1817-1892), a partir de sua colaboração com o violonista Julian Arcas (1832-1882). A característica mais marcante desse período é a atenção voltada para o repertório pianístico. Tárrega também transcreveu trechos de música de câmara, música orquestral, óperas italianas, alemãs e francesas, diversificando as influências na arte da transcrição num período em que o violão tinha pouca presença nos grandes circuitos de concertos. Deste repertório transcrito por Tárrega chama a atenção o enfoque por ele dado à música de Isaac Albéniz (1860-1909) e Enrique Granados (1867-1916), permanecendo suas transcrições desde então no repertório de violonistas em todo o mundo.

Os princípios da arte da transcrição de Tárrega foram levados adiante pelos seus discípulos Miguel Llobet (1878-1938) e Emílio Pujol (1886-1980). Esses dois grandes violonistas, nas suas respectivas abordagens da chamada "escola de Tárrega", representam uma continuidade da contribuição de seu mestre na história da transcrição para violão. A despeito disso, alguns elementos podem ser considerados novos, especialmente no que se refere à abertura do leque das transcrições através

da exploração de novas possibilidades, entre elas, a do duo de violões. Em Llobet a transcrição ganha uma roupagem mais elaborada do ponto de vista da harmonia, da diversidade timbrística e, no caso das transcrições para dois violões, do equilíbrio entre as partes. Pujol segue os passos de Llobet, contribuindo para a ampliação do repertório em decorrência de sua atividade multifacetada como professor, musicólogo, transcritor, compositor e intérprete. Esses dois compositores-violonistas marcaram época atuando em duo com Maria Luisa Anido e Matilde Cuervas, respectivamente.

A terceira fase tem como personagem emblemático o violonista Andrés Segovia (18931987). Com ele há uma ruptura na tradição do intérprete-compositor iniciando outra, que subsiste até hoje, de colaboração entre intérpretes e compositores não-violonistas a partir dos anos 20. Sua abordagem da transcrição está alinhada com a tradição Tárrega-Llobet-Pujol, mas um elemento em que Segovia se distingue e que justifica a sua menção como iniciador de uma nova fase na história da transcrição é a sua abordagem da música barroca, ao transcrever obras de Georg Frideric Handel (1685-1759), Girolamo Frescobaldi (1583-1643), Louis Couperin (1668-1733), Jean-Philippe Rameau (1683-1764), Domenico Scarlatti (1685-1757) e Johann Sebastian Bach (1685-1750). A partir de Segovia, as obras desses dois últimos autores tornaram-se paradigmáticas no repertório das transcrições para violão.

Após Segovia notamos o predomínio da atitude de continuidade e repetição da tradição vinda de Tárrega refletida nos repertórios de Narciso Yepes (1927-1997), Julian Bream (1933), John Williams (1941), Manuel Barrueco (1952) e David Russel (1953), entre outros.

Outra característica dessa terceira fase foi o aparecimento de grandes duos de violões. Os duos Ida Presti (1924-1967) e Alexandre Lagoya (1929-1999), Jorge Martinez Zarate (1923-1993) e Graziela Pomponio (1926-2006), bem como os irmãos Sérgio (1948) e Eduardo Abreu (1949) utilizaram o trabalho de transcrição como forma de compor seus respectivos repertórios.

Podemos situar a quarta fase no tempo de atividade da geração atual, um momento em que o violão, que já era um dos instrumentos mais cultivados em todo o mundo, estende ainda mais o seu campo de atuação e influência a diferentes regiões geográficas, novos repertórios musicais e novas atitudes frente ao próprio instrumento. A cultura da transcrição nesses contextos é extremamente diversificada, englobando desde procedimentos da música popular à releitura de obras modernas e contemporâneas. Como exemplo da primeira vertente temos os trabalhos de diversos intérpretes sobre a obra de Astor Piazzolla (1921-1992), dos

quais se destacam Augustin Carlevaro (1913-1995), Baltazar Benitez (1944), o cubano Leo Brouwer (1939) e o duo brasileiro Sérgio e Odair Assad. Podemos mencionar também as transcrições da música dos Beatles, com abordagens de Leo Brouwer, do japonês Toru Takemitsu (1930-1996) e do paulistano Paulo Porto Alegre (1953). Como exemplos da segunda vertente, podemos mencionar as transcrições das *Melodie Ludowe*, de Lutoslavsky (1913-1994) por Julian Bream, e as realizações para o violão de oito cordas por Paul Galbraith (1964).

Gilberto Mendes

Gilberto Mendes é um dos compositores brasileiros mais divulgados e reconhecidos no exterior. É também reconhecido como um importante porta-voz das vanguardas dos anos 50-60 que, enquanto membro do movimento Música Viva, trouxe ao Brasil informações novas sobre a vanguarda franco-germânica da época,[1] como Stockhausen (1928-2007), Boulez (1925), Cage (1912-1992), Schaeffer (1910-1995), Kagel (1931-2008), Nono (1924-1990), Berio (1925-2003), Maderna (1920-1973), e outros. Como um dos fundadores do Festival Música Nova, Mendes está até hoje atento às propostas da música mais recente. Ele assume um posicionamento eclético que caracteriza a tendência identificada por alguns autores das Ciências

[1] Chamamos aqui de "vanguarda franco-germânica" a música referenciada em Boulez e Stockhausen que foi, por sua vez, desenvolvida na esteira das revoluções musicais levadas a cabo pela música de Debussy (1862-1918), Liszt (1811-1886), Wagner (1813-1883) e a Segunda Escola de Viena. No Brasil, essa vanguarda influenciou fortemente os compositores da geração que se seguiu a Villa-Lobos (1887-1959). Com a chegada do compositor alemão Hans-Joachim Koellreuter (1915-2005) ao Brasil em 1937 as novidades da música serial encontraram um campo fértil na mente de compositores que influenciaram gerações, não só por sua atuação como músicos, mas também como professores. Esse foi o caso de Gilberto Mendes. Na sua viagem a Darmstadt, ao principal festival de música nova do ocidente, o compositor santista testemunhou o centro da revolução musical que se processava na Europa dos anos 50. A caravana de compositores que participou dessa viagem contava com Willy Corrêa de Oliveira e Rogério Duprat. Todos voltaram ao Brasil com a sensação de que deveriam fazer uma música diferente da que tinham acabado de ouvir em Darmstad, mas que não poderia seguir os ditames do nacionalismo estabelecido pela produção de Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e pela orientação de Mário de Andrade (1893-1945) através de Camargo-Guarnieri (1907-1993) e Francisco Mignone (1897-1986). Em torno dessas duas propostas – a nacionalista com seu olhar voltado para o folclore e para a música comunicativa ao senso comum da tradição ocidental pós-romântica; e a vanguardista, que se valia das técnicas de composição serial, da aleatoriedade, do teatro musical e do *happening* – oscilou a produção musical erudita do Brasil da segunda metade do século XX e do começo do século XXI (ver referência às duas notas próximas notas).

Sociais como pós-modernista. Essa fase teria se iniciado na década de 1970, (HARVEY, 1989) quando uma nova mudança de paradigma no seio da composição de vanguarda começou a apontar para possibilidades abandonadas em meados do século XX, quais sejam o novo tonalismo e os discursos musicais tradicionais, que retornam no minimalismo, no ecletismo e em outras poéticas que compõem o espaço de experimentação da chamada "Nova Música".

Uma das características do pós-modernismo na obra de Gilberto Mendes é a divulgação, através de publicações e gravações, das obras escritas na juventude e por ele mesmo proscritas após sua ida aos festivais de Darmstadt. Desse grupo fazem parte as 13 peças para piano de onde retiramos a de número 4 de que trata este artigo.

Podemos falar em uma reação pacífica ao uso exclusivo e dogmático de elementos da vanguarda dos anos 50-60, como o serialismo estrito, o estabelecimento do "novo" como uma condição pré-categorial, e a instauração de modelos complexos baseados na matemática para a estruturação da composição. Nossa hipótese é a de que esta reação teria levado alguns compositores contemporâneos não só a utilizar elementos musicais desconsiderados pela vanguarda de raiz franco-germânica, como também a aceitar a execução e veiculação de obras escritas durante a vigência tácita dessa vanguarda que, no entanto, não empregavam tais restrições. Em nosso caso, a obra analisada que transcrevemos é exatamente de 1950, época em que o compositor contava 28 anos. Assim, o descompasso desta obra em relação aos experimentos musicais vanguardistas acabou sendo um dos motivos para que, em uma diferente época, o compositor voltasse a permitir a sua divulgação. De fato, seu estilo de composição se volta hoje sem preconceito para esses materiais tradicionais antes abandonados, fazendo conviver lado a lado as técnicas composicionais da escola de Darmstadt e os elementos da música comercial, do jazz, do minimalismo e de outras fontes. (BUCKINX, 1994), manipulações que situam sua obra atual no contexto da pós-modernidade. (AGUIAR, 2007)

A Obra

As *Peças para piano* de Gilberto Mendes são em número de 13 no total e trabalham com material musical muito diversificado. O violonista paulistano Edelton Gloeden, interessado em participar de mostras da obra de Gilberto Mendes numa época em que o compositor santista ainda não havia ainda escrito uma obra para

violão, escolheu duas que poderiam se adequar às possibilidades do duo de violões. Analisaremos mais detalhadamente a de número 4.

Chamamos a atenção para um aspecto da música de Gilberto Mendes que o destaca das duas correntes estéticas predominantes na música brasileira de sua época. A abordagem de materiais estéticos divergentes, registro de seu constante contato com a música ideologicamente orientada pelo grupo de Cláudio Santoro e de seu estudo das partituras da *Neue Musik*.[2]

Após um exame da partitura, optou-se por um procedimento de transcrição utilizado, dentre outros, por Miguel Llobet em suas realizações para duo de violões que obedeceu, basicamente, aos seguintes princípios:

1. As partes (vozes) devem ser divididas de maneira equânime.

2. O cruzamento entre as partes deve ser evitado. Esse é um risco constante nas transcrições de música de teclado para violão ou duo de violões.

3. Digitações fixas devem ser estabelecidas na busca de timbres que disfarcem os cruzamentos inevitáveis entre as partes.[3]

4. Timbres devem ser explorados com um sentido de "orquestração".[4] Esse item está prescrito na digitação assinalada da transcrição.

Outra possibilidade é o livre-arbítrio dos intérpretes na escolha dos timbres da mão direita, os quais preferimos deixar em aberto. Havendo repetições, a mão

[2] Apresentando suas obras – não sabemos até o momento quais – para a célebre pianista Anna Stella Schic, Mendes foi por ela acusado de "cosmopolitismo decadente", saindo do encontro com ela bastante desestimulado. Esse desestímulo, no entanto, lhe serviu também de impulso para que buscasse um contato com os materiais folclóricos brasileiros que não pôde ter na Santos cosmopolita dos seus anos de juventude, no que foi auxiliado por Oneyda Alvarenga. As obras dessa fase misturam seu "cosmopolitismo decadente", na visão de Schic, com procedimentos harmônicos encontrados na música de Debussy, Bartók e no jazz norte-americano. Algumas obras dessa fase são as canções *Episódio*, *Lagoa*, *Lamento*, a Sonata para piano, de 1953 e os Prelúdios de 1 a 5, também para piano, compostos entre 1945 e 1953. Há também uma sequência de Estudos para instrumentos solistas (fagote, oboé, violino e clarineta, todos de 1954). As Peças para piano de números 1 a 13, das quais extraímos a de que tratamos agora pertencem exatamente a esse período, compostas entre 1949 e 1952. (ALESSIO, 2007, p.18-19)

[3] Esclarecemos que, apesar de nossas sugestões, o estabelecimento de digitações deve ser algo deixado a cargo de cada violonista em particular, uma vez definida a compreensão da obra.

[4] "[...] pero a pesar de su profunda admiración por Tárrega, su maestro, el sentido estético de Llobet no era el mismo; difería por razones de natural concepción, diferencias de edad y circunstancias de ambiente. Y mientras Tárrega, enamorado de la pureza del cuarteto clásico en su homogénea variedad, hubiera hecho de las seis cuerdas de su instrumento una sola unidad, Llobet atraído por la diversidad de timbres de la orquesta, hubiera hecho de cada cuerda una guitarra distinta". (PUJOL, 1960, p. 140)

direita trabalha na escolha desses timbres, explorando de *sul tasto* (parte da corda próxima ao espelho) a *sul ponticello* (parte da corda próxima ao cavalete) e diferentes ângulos de ataque.

A *Peça para piano n. 4* se caracteriza como um pequeno divertimento onde fragmentos de quatro compassos são repetidos, lembrando a quadratura clássica. Optou-se na transcrição por colocar a repetição num segundo violão, estabelecendo um diálogo entre os instrumentos nas repetições de frase, o que não é previsto no original pianístico. O início da peça assume seu diálogo com a música tradicional, apresentando uma melodia na mão direita baseada nos intervalos básicos do modo dórico em lá com acompanhamentos de acordes da mão esquerda.

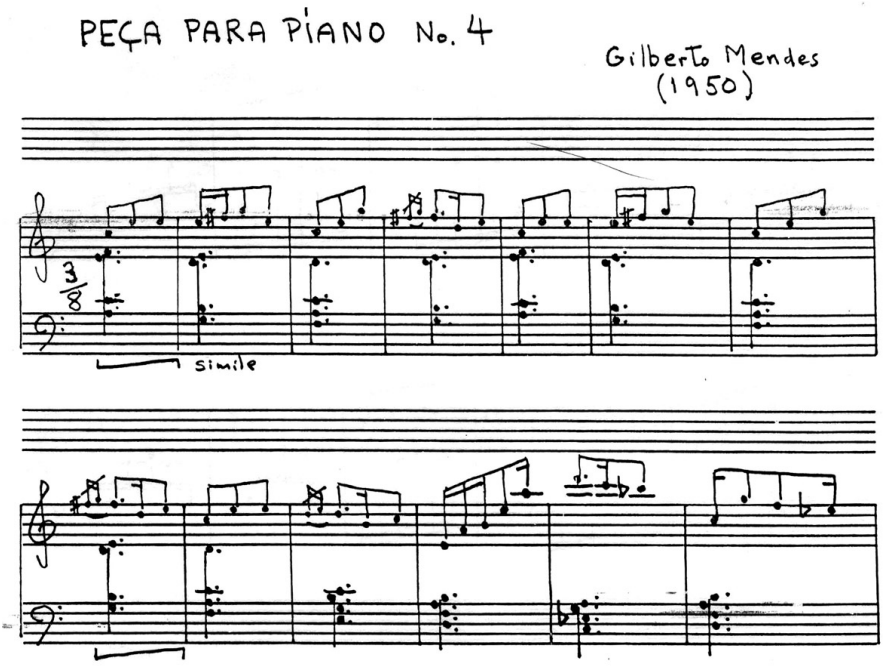

Figura 1: Primeira página da Peça para Piano n. 4, de Gilberto Mendes

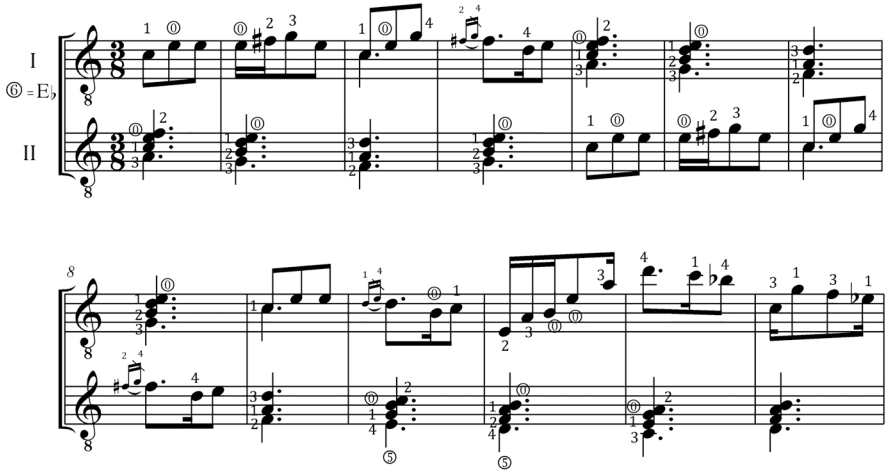

Figura 2: Compassos iniciais da transcrição para dois violões de Edelton Gloeden.

Outro exemplo de como é possível que um cruzamento de vozes possa ser compensado pela espacialização do material musical distribuído em dois violões é dado no compasso 25, onde o tema é evocado em meio a uma figura de arpejo.

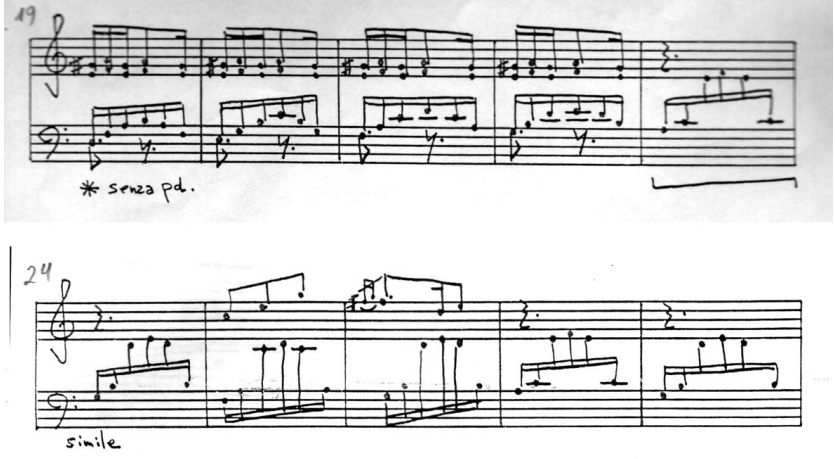

Figura 3: Compassos 19-28 do original para piano.

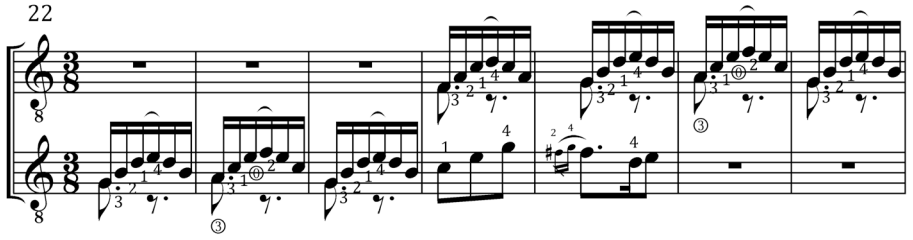

Figura 4: Compassos 22-28 (transcrição).

A melodia dos compassos 25 e 26 repete o material da segunda metade da frase de abertura da peça. Aqui ela aparece como um recorte do tema inserido antes do motivo rítmico contrastante.

A partir do compasso 47, um novo elemento melódico de corte francês é acompanhado de acordes paralelos. Neste trecho foi possível uma transcrição mais literal, alternando o violão solista em cada reapresentação da melodia.

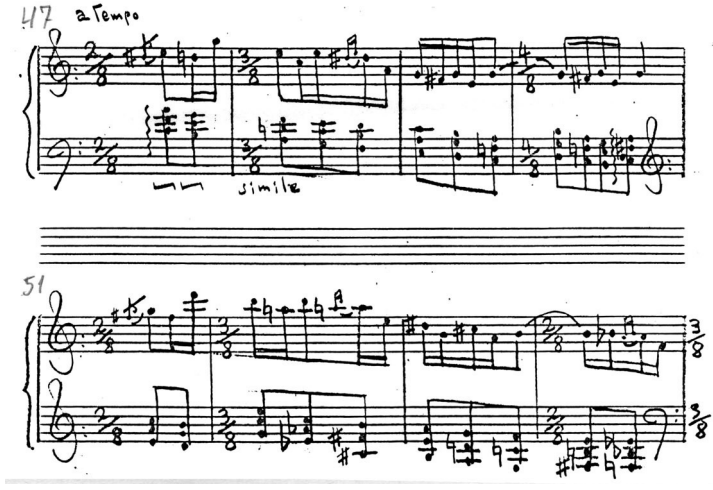

Figura 5: Novo tema no compasso 47 (original).

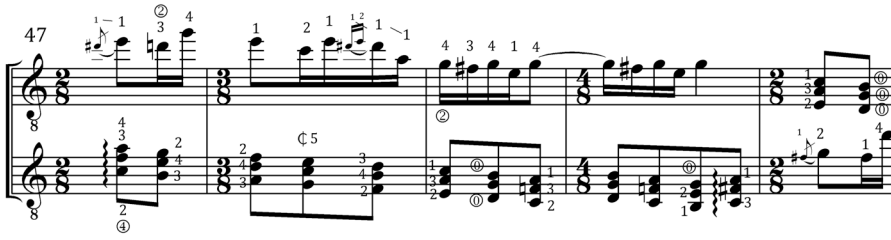

Figura 6: Novo tema no compasso 47 (transcrição).

Novos ajustes de oitava se fizeram necessários em outros trechos, como no compasso 57:

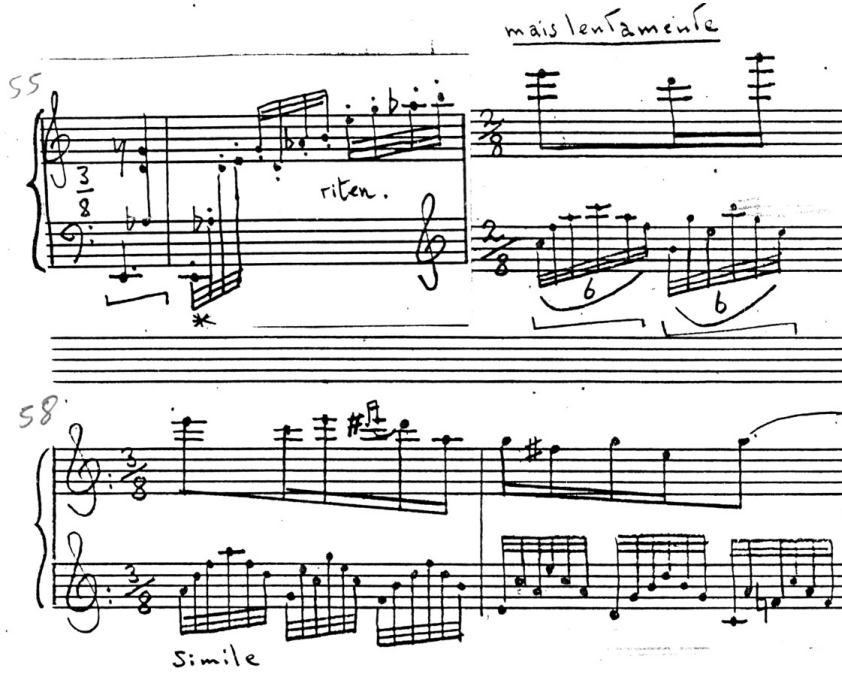

Figura 7: Compassos 55-59 (original).

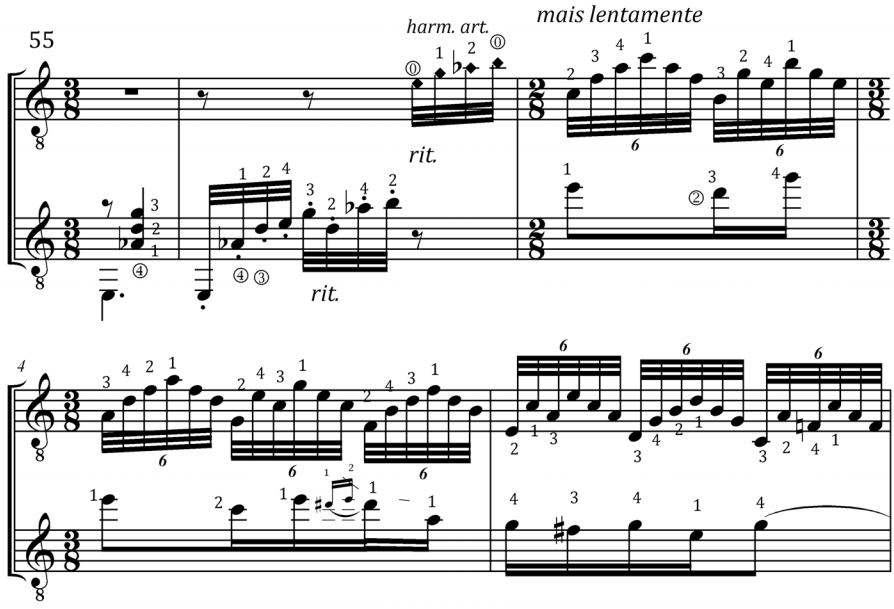

Figura 8: Compassos 55-59 (transcrição).

Finalizando, exemplificamos uma figura descendente que aparece nos compassos 65 e 70, cuja solução foi ligeiramente mais complexa. Um si bemol3 é sustentado contra um pedal de si bemol2 nos contratempos. Uma escala diatônica de ré bemol (de ré a mi bemol) é ouvida em oitavas, na mão esquerda do piano. Para a transcrição, optou-se por eliminar a oitava grave que seria impossível de se obter. Restou a necessidade da nota final, mi bemol, que se encontra fora da tessitura normal do violão.

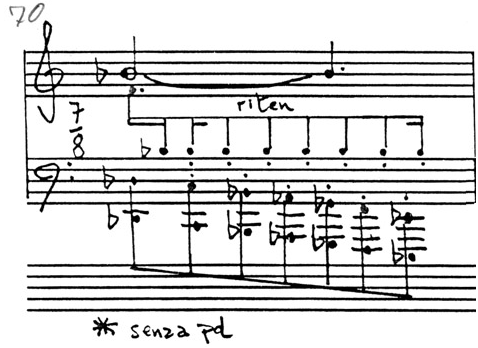

Figura 9: Compasso 70 (original).

Ao primeiro violão desta transcrição foram destinadas propositadamente as figurações mais agudas da obra, já tendo o transcritor pensado especificamente nesse trecho. Isso exonerou o uso da sexta corda, que então pode ser afinada em mi bemol, como objetivo de completar esta escala descendente. Essa opção do transcritor exige um trabalho extra de unificação de dinâmica e timbre por parte do duo, já que se trata de uma só frase que deve ser ouvida sem a quebra característica da mudança de instrumento.

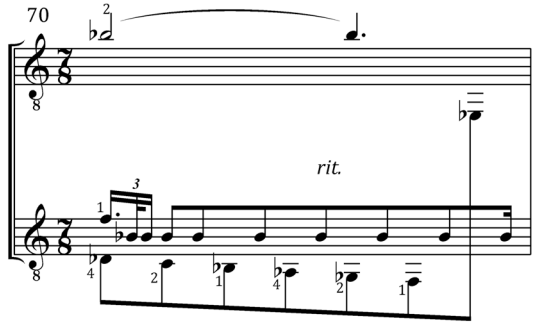

Figura 10: Compasso 70 (transcrição).

Considerações finais

A *Peça para piano n. 4* utiliza uma linguagem musical que pode ser transposta de um instrumento a outro, dentro de certas condições. Dados os procedimentos analisados aqui, o resultado final (que só pode ser realmente presenciado em uma audição ao vivo ou em uma gravação) nos coloca a questão da validade da transcrição para os objetivos aos quais ela pensada, ou seja, expandir o repertório na ausência de obras escritas em determinados estilos e correntes estéticas e conferir novas possibilidades sonoras em relação ao original.

Procurou-se, na transcrição desta obra, um engajamento com a tradição da transcrição para violão através da utilização e normatização de procedimentos consagrados pela herança histórica, procedimentos esses que foram escolhidos e orientados por uma poética de releitura da obra. O ato da transcrição se justifica, assim, não somente por uma busca pela expansão de repertório, mas também pela possibilidade de que outras roupagens sonoras acrescentem algo à obra.

Na época em que esta transcrição foi realizada, Gilberto Mendes não havia escrito ainda nenhuma obra para violão solo, lacuna que foi preenchida pela obra *Prelúdio e quase passacaglia*, de 2001. Enquanto os violonistas aguardam novas composições para violão de Gilberto Mendes, essas transcrições podem auxiliá-los a travar contato com uma das facetas desse que é reconhecidamente um dos mais importantes compositores brasileiros. Contamos, é importante frisar, com a aprovação do próprio Mendes para essa transcrição, assim como a *Peça para piano n. 10*, também transcrita por Edelton Gloeden para duo de violões.

Finalmente, deixamos ao leitor (e ouvinte) a decisão final quanto à questão da validade da transcrição e do dilema que ela estabelece entre os mundos sonoros oferecidos na relação com o original. Uma transcrição, por mais idiomática que seja, apresenta um dilema de interpretação ao constituir-se em uma forte intervenção do intérprete em uma obra musical, muitas vezes de maneiras não imaginadas pelo seu autor. Acreditamos que a tensão estabelecida por esse dilema seja a própria fonte da riqueza do procedimento, que explicaria a longevidade da transcrição.

Referências

AGUIAR, Beatriz Alessio de. *Os sete estudos para piano de Gilberto Mendes*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Música) Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo.

BUCKINX, Boudewjn. *O pequeno pomo ou a história da música do pós-modernismo*. Trad. Álvaro Guimarães. São Paulo: Giordano / Ateliê Editorial, 1998.

CAMARGO, Guilherme de. *A guitarra do século XIX em seus aspectos técnicos e estilístico-históricos a partir da tradução comentada e análise do "Método para Guitarra", de Fernando Sor*. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Música) Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

MORAIS, Luciano César. *Sérgio Abreu: poética e herança histórica através de suas transcrições para violão*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Música) Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo.

PUJOL, Emílio. *Tárrega: ensayo biográfico*. Lisboa: Ramos Alfonso & Moita, 1960.

Edelton Gloeden é um dos mais destacados violonistas brasileiros da atualidade. Tem atuado como solista, camerista e em concertos com orquestra por todo o Brasil, Estados Unidos e Europa, merecendo destaque suas recentes tournées por diversas cidades americanas e européias como integrante do Quarteto Brasileiro de Violões. Realizou inúmeras primeiras audições mundiais de obras de compositores brasileiros e tem gravado vários CDs com distribuição nacional e internacional. Em 2001 recebeu o Prêmio Carlos Gomes na categoria "Solista Instrumental". É professor no Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - USP e presença constante nos mais importantes festivais de música em todo o Brasil.

Luciano Morais é violonista formado pela Universidade de São Paulo em 2001. Tem realizado gravações e recitais como solista e membro de grupos de câmara, destacando-se o Trio/Quarteto Ibirá. É mestre em musicologia pela ECA-USP com a dissertação intitulada "Sérgio Abreu: Sua Poética e sua herança histórica através de suas transcrições para violão". Professor da Universidade Cruzeiro do Sul de 2002 a 2009.

A ideia de corpo e a configuração do ambiente da improvisação musical

Rogério Luiz Moraes Costa (USP)

Resumo: O objetivo deste texto é evidenciar a importância da ideia de corpo para a reflexão sobre o ambiente da improvisação musical. Este tipo de prática em tempo real que parte de uma relação direta dos músicos com os seus instrumentos sem a mediação de uma partitura tem como ponto de partida inevitável o corpo dos improvisadores envolvidos. O corpo funciona tanto como um fator de reprodução de *possíveis* – refletindo os limites do próprio corpo (repetição) - quanto como um potencializador de produção de *virtualidades* – fundamentados numa expansão destes limites (diferença). Trata-se então de examinar, no agenciamento da improvisação, como o corpo pode ser entendido como detentor deste duplo dinamismo e, neste contexto, que tipo de relacionamento pode estabelecer com a matéria sonora. Procuraremos também estabelecer o papel das ideias de desejo e prazer na configuração deste dinamismo e relacionar esta reflexão com as propostas de improvisação livre e idiomática. Para esta discussão serão utilizados alguns conceitos formulados por Gilles Deleuze como *território* e *linha de fuga*, as reflexões de Paul Zumthor sobre corpo, oralidade e performance e as discussões epistemológicas de Edgar Morin sobre o conhecimento e a cultura.

Palavras-chave: improvisação livre e idiomática, corpo, desejo, possibilidades, virtualidades.

Abstract: The aim of this text is to highlight the importance of the idea of body to the debate about the musical improvisation environment. This type of real-time practice, which arises as a result of a direct relationship of the musicians with their instruments without the mediation of a score, has inevitably, as its starting point, the body of the musicians involved. The body works as much as a factor for reproduction of *possibilities* - reflecting the limits of the body (repetition) - and as an enhanced production of virtualities – reasoned on an expansion of these limits (difference). This article then examines how the body can be understood as holding that double dynamism in the flow of improvisation, and in this context, what kind of relationship can be established with regard to sonorous material. We shall also establish the role of ideas of desire and pleasure in this dynamic setting and relate this discussion with the proposals of free and idiomatic improvisation. This discussion will use some concepts by Gilles Deleuze, such as territory and line of flight, Paul Zumthor's reflections on body, orality and performance, and the epistemological discussions of Edgar Morin on knowledge and culture.

Keywords: idiomatic and free improvisation, body, desire, possibilities, virtualities.

COSTA, Rogério. A ideia de corpo e a configuração do ambiente na improvisação musical. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 87-99, dez. 2008.

Paul Zumthor problematiza a ideia de corpo em seus estudos sobre a performance e a leitura: "é ele que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio". (ZUMTHOR, 2007, p. 22-23) Mais à frente no mesmo texto podemos ler que:

> A retórica da Antiguidade [...] ensinava... que para ir ao sentido de um discurso cuja intenção suponho naquele que me fala, era preciso atravessar as palavras; mas que as palavras resistem, elas têm uma espessura, sua existência densa exige, para que elas sejam compreendidas, uma intervenção corporal, sob a forma de uma operação vocal... E **nesse sentido que se diz que se pensa sempre com o corpo**... em uma semântica que abarca o mundo (é eminentemente o caso da semântica poética – **e musical, diríamos nós**), o corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso.... O texto poético significa o mundo.... O mundo que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo. O texto provoca em mim essa consciência confusa de estar no mundo.... Ora, **não somente o conhecimento se faz pelo corpo, mas ele é, em princípio, conhecimento do corpo**.... se trata de uma acumulação de conhecimentos que são da ordem da sensação e que, por motivos quaisquer, não afloram no nível da racionalidade, mas constituem um fundo de saber sobre o qual o resto se constrói.... É por isso que o sentido que percebe o leitor no texto poético não pode se reduzir à decodificação de signos analisáveis; provém de um processo indecomponível em movimentos particulares. (ZUMTHOR, 2007, p. 77-79)[1]

Ora, mais adiante em nosso texto trataremos de afirmar que nos importa definir o ambiente da improvisação e o músico enquanto parte deste ambiente. Neste caso o músico enquanto meio a que nos referimos é seu próprio corpo. Quando se fala de improvisação musical também podemos afirmar que o corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso. E numa prática musical desta natureza é mais do que adequado afirmar, como Zumthor, *que não somente o conhecimento se faz pelo corpo, mas ele é, em princípio, conhecimento do corpo.... se trata de uma acumulação de conhecimentos que são da ordem da sensação e que, por motivos quaisquer, não afloram no nível da racionalidade, mas constituem um fundo de saber sobre o qual o resto se constrói.*

[1] Nessa citação e nas seguintes, o negrito é nosso.

O poético se imprime como prazer no corpo

Além disso, para Zumthor, o reconhecimento de um "texto" como poético ou não, depende do sentimento/sensação causado pelo mesmo em nosso corpo. Esta ideia fica explícita no seguinte trecho: *Se admitirmos que há, grosso modo, duas espécies de práticas discursivas, uma que chamaremos, para simplificar, de poética, e uma outra, a diferença entre elas consiste em que o poético tem de profunda, fundamental necessidade, para ser percebido em sua qualidade e para gerar seus efeitos, da presença ativa de um corpo...* (ZUMTHOR, 2007, p. 35) Essa ideia dialoga com o conceito de bloco de sensações formulado por Deleuze para definir a arte. Para este, enquanto a ciência cria funtivos e a filosofia cria conceitos, é próprio da arte criar sensações e perceptos ou blocos de sensação.

O corpo presente no ato da performance

Outra questão importante a ressaltar é o conjunto de fatores que cercam o momento mesmo da performance e que trazem necessariamente a questão da presença do corpo. Podemos ler em Zumthor que: *as regras da performance – com efeito regendo simultaneamente, o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público – importam para a comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais postas na sequência das frases.* (ZUMTHOR, 2007, p. 30) Obviamente, Zumthor se refere aqui a performances de outra natureza, que envolvem textos poéticos e literários. Porém o mesmo se dá e talvez até de forma mais intensa com a improvisação musical que envolve uma dimensão performática mais explícita que se apoia quase que integralmente na presença do instrumentista e na materialidade do som que ele produz. Na improvisação musical as "regras textuais postas na sequência das frases" não chegam a se estabelecer de forma predominante e qualquer suposta semanticidade do "discurso" pode ser subjugada por um mergulho na sensação pura proporcionada pelo som em movimento.

Mais adiante, na página 31 do mesmo livro, Zumthor afirma que a performance implica em uma *competência* que é algo que *comanda uma presença e uma conduta* [...] *comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo...* Assim, analogamente ao que podemos afirmar em relação à improvisação (livre ou idiomática[2]), *performance é reconhecimento... realiza concretiza, faz*

[2] No âmbito de uma prática de improvisação idiomática, que se caracteriza por uma repetição periódica dos componentes, os músicos podem ser considerados como meios uma vez que cada um tem sua

passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade.... a performance se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional: nesse contexto ela aparece como uma emergência, um fenômeno que sai deste contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar. (ZUMTHOR, 2007, p. 31) Mais adiante, Zumthor afirma que a performance implica obrigatoriamente no **"comprometimento empírico, agora e neste momento,** da integridade de um ser particular numa situação dada". (p. 39)

O corpo e o desejo como potência

É fundamental tratar da questão do desejo como linha de força na prática da improvisação. Para isso vale citar o filósofo francês Gilles Deleuze:

> Só há desejo agenciado ou maquinado. Você não pode apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve, ele próprio ser construído. Que cada um, grupo ou indivíduo, construa o plano de imanência onde ele leva sua vida e seu empreendimento, é a única coisa importante […] qualquer agenciamento expressa e faz um desejo construindo o plano que o torna possível, e tornando-o possível, o efetua […] Ele é, em si mesmo, processo revolucionário imanente. Ele é construtivista, de modo algum espontaneísta. Como qualquer agenciamento é coletivo, é, ele próprio, um coletivo… (DELEUZE, 1998, p.112)

Evidentemente a questão do desejo está totalmente fundada na ideia de corpo. Por isso é importante introduzir a discussão sobre a relação do corpo com o desejo e trazer para o primeiro plano o intérprete, seu *corpo* e sua biografia musical. Tendo em vista a natureza dinâmica do processo de improvisação, podemos afirmar o quanto ele depende de um agenciamento do desejo e em que medida o desejo é a condição necessária e quase suficiente para este tipo de prática. Isto é ainda mais evidente no caso da improvisação livre que não se apoia num sistema de referência anterior e se configura enquanto um fazer, uma ação contínua. O desejo é o que move o processo. É a partir do desejo que se fará a construção do ambiente da livre improvisação. É ele que torna possível a conexão de componentes e linhas tão disparatadas e independentes (as **biografias musicais de cada participante**). É ele que torna possível a produção.

---

identidade delimitada e diferenciada. Porém, é óbvio que num contexto idiomático não se produzem linhas de fuga na mesma medida em que estas acontecem no âmbito de uma improvisação livre. O idioma vive das repetições periódicas dos componentes e, assim, impõe limites às novas configurações.

O corpo e o prazer da performance

Este desejo vai delinear aos poucos um ambiente aonde vai se dar a performance. É aí que vão se realizar as conexões entre os diversos fluxos, velocidades, linhas e partículas que vão se atualizar numa performance. Estas linhas e fluxos disparatados **que passam inevitavelmente pelo corpo dos improvisadores** (daí a ideia de músico enquanto meio) incluem desde os idiomas (suas biografias/geografias musicais) que se constituem enquanto repertório de cada um dos músicos, as habilidades pessoais com os respectivos instrumentos, a quantidade relativa de engajamento pessoal na empreitada, as disponibilidades emocionais para o diálogo, a atenção que cada um, a cada momento dirige ao processo em seu devir, até a acuidade perceptiva/intenção de escuta de cada um, necessária e suficiente para este diálogo. Há também, as conexões imprevistas, os reencontros com materiais e substâncias resultantes no devir da performance (que remetem ou não a processos de variação e transformação), o susto, a surpresa, o erro, os acontecimentos aleatórios, o jogo entre o premeditado (a ideia de composição e de controle) e o automatizado (os padrões e os clichês pessoais), a interação com um possível público, os efeitos físicos da performance em tempo real no corpo dos músicos (por exemplo, os deslocamentos causados por "síncopes" agenciadas sobre eventuais pulsos constantes tão claramente descritos por Stravinsky em sua *Poética Musical*), as afetividades ativadas antes e durante (resultante da relação que os músicos estabelecem com aquilo - fato musical - que está sendo efetivamente atualizado) a performance, etc.

Gostaríamos aqui de completar este cenário de definições a respeito do ambiente da improvisação enfatizando as questões relacionadas ao corpo. Quando falamos sobre *os efeitos da performance em tempo real no próprio corpo dos músicos* e *as afetividades ativadas antes* e *durante a performance* pensamos em algo muito forte, ligado à noção de prazer físico e lúdico que percorre, como um vetor de vital importância, toda prática de improvisação. A relação com o instrumento, neste caso, seja qual for, a gestualidade, o prazer motor, a escuta do som produzido, a possibilidade de manipulação, o prazer da enunciação, da expressão; tudo isso gera uma espécie de "gozo". Obviamente, não estamos aqui descartando o prazer que qualquer instrumentista, improvisador ou não, sente ao tocar seu instrumento. Estamos simplesmente querendo apontar para um diferente tipo de prazer que ocorre durante uma performance de improvisação. E se se trata de livre improvisação, temos que **o prazer está muito próximo de um prazer sensorial puro** uma vez que não há, em princípio, uma gramaticalidade abstrata anterior (que remeteria à linearidade própria dos discursos referenciais). Na livre improvisação, quando se constrói um fazer

lúdico a partir de uma manipulação experimental dos sons (pensamos no sonoro, pré-musical em Schaeffer), de um mergulho nos dinamismos internos dos sons (pensemos em Scelsi), num jogo pleno de gestualidade (que remete aqui ao gesto instrumental) e invenção, é possível usufruir de uma sensação intensa talvez próxima daquela que goza uma criança que brinca[3] com a argila e modela formas improváveis, imprevistas, provisórias e expressivas, pelo simples prazer de sentir a lama nos contornos e desvãos das mãos.

Porque é tão bom tocar bem um instrumento para poder improvisar?

Parece evidente que quanto mais eu domino a técnica de um determinado instrumento mais condições eu possuo para participar de performances de improvisação. As razões são várias: meus dedos deslizam com rapidez e igualdade sobre as teclas ou chaves o que possibilita um fraseado homogêneo, sutil e controlado; a minha respiração funciona de maneira equilibrada para que eu obtenha as nuances de sonoridade desejada (timbres, dinâmicas, articulações etc.); eu conheço o repertório fundamental do meu instrumento e minha técnica se desenvolveu e evoluiu em estreito contato com as inúmeras peças que o constituem, o que contribui para que eu obtenha uma concepção sólida e consistente do que é musical e do que não é. Neste contexto, a minha relação com o instrumento gera uma espécie de máquina musical. É um tipo de acoplamento: homem-instrumento. Obtenho imenso prazer ao participar de orquestras, grupos de música de câmera, conjuntos de música popular, performances solistas etc. Se sou chamado a improvisar num ambiente específico, idiomático, em que conheço bem as regras do jogo, tenho facilidade em fazer com que o meu instrumento se torne uma espécie de prolongamento de minha voz (se é que eu não sou um cantor...). Os dedos quase vão sozinhos.

Claro que antes é necessário um intenso e rigoroso treinamento, pois ao contrário do que imagina o senso comum, no jazz, a improvisação não é uma performance sem preparação. De fato haveria, segundo Paul Berliner*, uma vida inteira de preparação e conhecimento por trás de toda e qualquer ideia realizada por um improvisador.* (BERLINER, 1994, p. 17) O prazer lúdico que obtenho ao participar deste jogo é semelhante ao de uma celebração comunitária: todos se integram, todos têm o que dizer nesta conversa. No nosso caso, todo aquele meu aprendizado *físico* no instrumento me habilita a participar, me dá uma *voz para falar algo.*

[3] Lembremos que, em inglês *to play* pode significar tanto brincar como jogar ou tocar (um instrumento).

De qualquer maneira, participar deste jogo de forma intensa, nos coloca - enquanto instrumentistas - diante da possibilidade de criar nosso próprio "discurso", "dizer nosso próprio texto". Isso com certeza nos remete para o campo dos perceptos e dos afetos que atingem diretamente nossos sistemas corporais de apreensão da realidade (os sentidos) gerando sensações e propiciam a produção poética dentro de uma linguagem compartilhada. O instrumentista geralmente cria seu improviso pensando em melodias, harmonias e ritmos, eventualmente enriquecidos com detalhamentos sonoros/timbrísticos expressivos (vibratos, portamentos, glissandos, deslocamentos temporais, acentuações inesperadas etc.). A possibilidade de "dizer" coisas dentro de certa linguagem (como uma espécie de repentista que improvisa a poesia) traz um prazer evidente para aquele que improvisa. Porém, esta linguagem dentro da qual se diz algo estabelece seus limites.[4]

Na improvisação idiomática estes limites estão claramente desenhados. Os improvisadores - que podem nunca ter se encontrado antes - tem um sistema comum sobre o qual construirão suas intervenções, interações e "falas". Cada um terá seu "sotaque", mas a "língua" será sempre a mesma. Mesmo as falas ou textos estão em certa medida, previstos como **possibilidades** dentro do sistema. Os "clichês" são como um depósito de frases articuláveis, uma "hiperpartitura". A linguagem/sistema de referência se realizará a cada performance. A linguagem falará através daqueles que a realizam. E **a linguagem está gravada no corpo**, o constrói e é construída por ele. Num modelo deste tipo existe um sistema ou uma sistematização que delineia um território fechado e limitado dentro do qual se dão as intervenções dos músicos. Há intervenções possíveis e outras impossíveis. Neste sentido ele é um campo de **possibilidades** e não de virtualidades, pois estas explodiriam o campo, seus modelos, julgamentos e leis. Cada improvisação é a realização de uma possibilidade prevista no plano. As realizações são, paradoxalmente, infinitas (pois não é possível prever todas elas em suas minúsculas nuances), mas limitadas pelas leis implícitas do sistema. É como num jogo de futebol: as jogadas são infinitas, mas só podem acontecer dentro de um território de possíveis. E é evidente que o instrumentista que "toca bem" o seu instrumento, "toca bem" dentro de um determinado território (ou idioma) **e seu corpo se compraz na repetição do que**

[4] Obviamente, as linguagens não são estáticas. Há sempre a possibilidade de transformação e de superação dos limites. Podemos ler em Morin que *toda a linguagem comporta a possibilidade de negar* [...] *Embora a regra social sacralize a sua própria prescrição e faça tabu da sua interdição, a própria natureza da linguagem introduziu uma possibilidade de negação que o espírito individual rebelde ou desviante é virtualmente capaz de apreender, e vimos que há condições socioculturais não proibitivas que permitem a expressão dessas virtualidades.* (MORIN, 1991, p. 45)

é conhecido. A repetição confirma o "formato" do seu corpo, suas densidades, seus condicionamentos. A repetição traz o corpo para dentro de si e o deixa confortável. Repetição que nunca é igual, mas que põe em movimento a linguagem.

Por estas e outras razões nos parece evidente que os processos educacionais que incluem a improvisação como estratégia podem atingir um resultado altamente estimulante em termos de envolvimento efetivo e qualificado do instrumentista com a música. Quando o instrumentista improvisa ele entra em contato direto, criativo e corporal com os elementos sonoros e musicais constituintes das "linguagens" em que ele atua.

Porque NÃO é tão bom tocar bem um instrumento para poder improvisar?

Podemos ler em Morin (1991, p. 18) que: *Uma cultura abre e fecha as potencialidades de conhecimento. Abre-as e atualiza-as fornecendo aos indivíduos o seu saber acumulado, a sua linguagem, os seus paradigmas, a sua lógica, os seus esquemas, os seus métodos de aprendizagem, de investigação, de verificação etc., mas, ao mesmo tempo, fecha-os e inibe-os com as suas normas, regras e proibições, tabus, com o seu etnocentrismo, a sua auto-sacralização, com a ignorância de sua ignorância. Também aqui, o que abre o conhecimento é o que fecha o conhecimento.*

As ideias de corpo (em Zumthor), de idioma, de *território* e de *rosto* (em Deleuze) se relacionam com esta formulação fundamental de Morin a respeito do conhecimento: na improvisação idiomática se manifestam os traços de *rostidade*[5] daquele que improvisa. Seu corpo está marcado por todas estas delimitações inevitáveis, complexas e diversificadas. Os dedos de quem toca um instrumento estão ativados pelas vivências que moldam as atuações e os gestos possíveis. A expressividade acontece no âmbito das linguagens sistematizadas. Por isso podemos dizer que talvez **não** seja tão bom tocar bem um instrumento **se** queremos escapar dos territórios idiomáticos,[6] se queremos uma

[5] Esse conceito criado por Deleuze se relaciona com a ideia mesma de constituição do vivo que se dá através de repetições - ritornelos - que delineiam os territórios. Um ser vivo estabelece suas membranas, seus territórios, a partir de procedimentos repetitivos (sempre diferenciados a cada vez, é claro). O *rosto* é resultado deste processo de territorialização. Eu me caracterizo por uma série de procedimentos repetitivos que delineiam o meu ser: minhas manias e cacoetes minhas falas, meus percursos, meus gostos, meu corpo, minhas linguagens, meus usos destas linguagens, etc. Além disso, Deleuze chama atenção para a inevitabilidade do rosto quando diz que: *é porque o muro branco do significante, o buraco negro da subjetividade, a máquina do rosto são impasses, a medida de nossas submissões de nossas sujeições; mas nascemos dentro deles e é aí que devemos nos debater...* (DELEUZE, 1997, p. 59)

[6] A questão da habilidade se coloca às vezes como um empecilho para a livre improvisação, pois o preço de ser hábil num determinado sistema (territorializado) e, por isso, capaz de reconhecer os seus traços

improvisação livre voltada para as virtualidades imprevisíveis ausentes dos sistemas devido à sua própria estabilidade. Embora, mesmo nestes sistemas haja sempre, como nos diz Deleuze (e Morin), as *linhas de fuga*, **enraizadas na materialidade primordial pré-significante** e ativadas pelo desejo, potência do corpo. Aqui é que surge a possibilidade de uma improvisação "livre": estas linhas de fuga que podem apontar para o poético e propor uma política de sensações criando novos perceptos virtuais. Para Morin,

> o corpo tem alguma coisa de indomável; de inapreensível... Da mesma forma, a sociologia estuda os comportamentos corporais impostos pelo contexto cultural; não impede que haja um resto não socializado. A socialização do corpo tem limites, para além dos quais se estende uma zona de individuação propriamente impenetrável [...] Daí o lado selvagem da leitura, o lado de descoberta, de aventura, o aspecto necessariamente incompleto dessa leitura, como de todo prazer[7]. A percepção é profundamente presença. Perceber lendo poesia (**ou improvisando)** é suscitar uma presença em mim, leitor (**improvisador)**. Mas nenhuma presença é plena... Toda presença é precária, ameaçada... A presença se move em um espaço ordenado para o corpo, e, no corpo...Toda poesia atravessa, e integra mais ou menos imperfeitamente, a cadeia epistemológica sensação-percepção-conhecimento-domínio do mundo: a sensorialidade se conquista no sensível para permitir, em última instância, a busca do objeto... Minha leitura poética (**e minha performance de improvisador**) me "coloca no mundo" no sentido mais literal da expressão. Descubro que existe um objeto fora de mim [...] se produz no curso da existência de um ser humano uma acumulação memorial, de origem corporal, engendrando o que Mikel Dufrenne denomina o virtual. Fundado sobre essa acumulação de lembranças do corpo, o virtual, como um imaginário imanente, a rápida percepção. O que eu percebo recebe disso um peso complementar. O virtual é da ordem do pressentir, que vem associar-se ao sentido, e às vezes identifica-se com ele. Só é concebível em relação a um sujeito para o qual há "o impercebido perdurado no percebido". Percebo este objeto; mas minha percepção se encontra carregada de alguma coisa que não percebo neste instante, alguma coisa que está inscrita na minha memória corporal... Nossa percepção do real é frequentada pelo conhecimento virtual, resultante da acumulação memorial do corpo. (MORIN, 1991, p. 80 a 82)

---

pertinentes é ser praticamente surdo àquilo que não lhe é pertinente. Assim, é incomum e difícil a prática da improvisação entre músicos que não compartilham do mesmo idioma. É o caso de uma sessão entre um músico de jazz e um músico hindu, por exemplo. O preço de se ter uma identidade ou pertencer a um território com "membranas muito rígidas" é não conseguir uma permeabilidade que torne possível a invasão de elementos provenientes do Caos, espaço onde as energias estão soltas, informes, ainda não se organizaram em sistemas e por isso não delimitaram fronteiras e territórios. Assim, para a prática da livre improvisação, poderíamos imaginar, como diria John Cage, que os sons são somente sons - não são ainda, linguagem, representação - e que, portanto, poderiam se juntar de formas imprevisíveis e novas.

[7] Associamos esta ideia de prazer em Morin aos conceitos de percepto, afecto e bloco de sensações em Deleuze. O bloco de sensações que atinge os sentidos nos agenciamentos da arte afeta os sentidos do "receptor" produzindo talvez o prazer (ou mesmo a dor...).

A voz que sai do corpo do improvisador

Para fortalecer esta imagem do corpo que existe por trás de todo gesto de improvisação podemos partir das propostas de Zumthor sobre a oralidade e tratar da questão da materialidade do som do instrumentista e sua relação com a voz.

O instrumento musical enquanto produtor de sonoridade (incluída aí a voz enquanto um instrumento de música), ou mais propriamente o som produzido pelos instrumentos, na prática da livre improvisação ou mesmo numa suposta prática musical pré-significante, pode ser pensado como a voz, que é definida por Zumthor enquanto uma coisa. Para ele, **a voz é uma aptidão para a linguagem**. Ela tem substância e tactilidade. A linguagem se serve dela, mas não se confunde com ela. A linguagem é abstrata, a voz é concreta. Assim também, o som que sai de um instrumento é uma aptidão para a linguagem musical (ou como dizemos aqui, idioma). Ele pode ser pensado como uma extensão da voz do músico.

Ora, é claro que esta aptidão é construída em árduos estudos técnicos que a condicionam em linguagens - no caso da improvisação idiomática ou na tradição do estudo de instrumento na música erudita - e assim a voz-instrumento não é como a voz natural que em sua origem se apresenta enquanto uma espécie de manifesto da existência pré-linguística. Para Zumthor, **a voz jaz no silêncio do corpo**. (ZUMTHOR, 1993, p. 12) Mesmo assim achamos promissor desenvolver este paralelo (entre voz e instrumento). Por um lado, porque, enquanto a voz constitui inicialmente uma imagem primordial no inconsciente humano, estruturadora de experiências primeiras, por isto mesmo, logo ela cresce na linguagem e na palavra, e seu aspecto material, de substância é deixado de lado em favor de seu papel de representação, de linguagem. Enquanto isto, o instrumento musical (ou mesmo a voz pensada enquanto instrumento no canto) nunca adentra totalmente o terreno da representação. Ou ao menos, seu papel de produtor de sonoridade/substância nunca perde sua força, especialmente no momento mesmo da performance. O som que sai do instrumento dificilmente perde sua tactilidade, sua espessura **e é sempre evidente sua ligação corporal com aquele que o pronuncia.** Assim, a habilidade num instrumento é uma possibilidade de expressão e de simbolização. Mas, assim como para Zumthor, *a voz ultrapassa a palavra* […] *a linguagem nela transita sem deixar traço*, (p. 13) também o som do instrumentista pode se tornar uma voz maleável e ultrapassar as linguagens que nele transitam. Tocar um instrumento pode ser, assim como usar a voz, um ato de enunciação vital, ato de vontade, "alegria de emanação". Esta situação distendida pode, acreditamos nós, ser atingida no ambiente da livre improvisação. É ali que o instrumento se aproxima deste potencial da voz: **voz plena, negação de toda**

redundância, explosão do ser em direção à origem perdida - ao tempo da voz sem palavra. (p. 13)

Portanto, numa proposta de fazer musical que se pretenda não idiomática, as "palavras" não existem. Só o que importa é a voz, o som do instrumentista e sua pronúncia. Quando o instrumentista "diz um som" ele está, nas palavras de Zumthor, rompendo uma clausura. E neste sentido, dando vazão a este *imaginário imanente* fundado nas memórias corporais conforme explicitado acima em Morin. Citaremos aqui um texto de Zumthor que nos parece muito adequado como caracterização do processo de improvisação tal como o concebemos, enquanto manifestação do corpo, enquanto conversa entre corpos:

> Aquilo que dá margem a falar, aquilo no que a palavra se articula, é um duplo desejo: o de dizer, e o que devolve o teor das palavras ditas. Com efeito, a intenção do locutor que se dirige a mim não é apenas o de me dar uma informação mas de consegui-lo, ao provocar em mim o reconhecimento dessa intenção, ao submeter-me à força ilocutória de sua voz. Minha presença e a sua no mesmo espaço nos colocam em posição de diálogo real ou virtual: de troca verbal **(musical no nosso caso)** em que os jogos de linguagem se libertam facilmente dos regulamentos institucionais; posição em que os deslizes de registro, as mudanças de discurso asseguram ao enunciado uma flexibilidade particular. (ZUMTHOR, 1993, p. 32)

O corpo é o principal componente do ambiente da improvisação

A partir de toda esta discussão a respeito da improvisação e o corpo podemos afirmar que chegamos à paradoxal conclusão de que a improvisação totalmente livre[8] não existe. Ou melhor, só existe relativamente. Sempre há ao menos uma vontade aplicada a um determinado plano de imanência/composição. Este plano de composição já delimita as possibilidades e, em grande parte as virtualidades. A improvisação é um ato coletivo dirigido **a um certo ambiente** territorializável no próprio ato. Pressupõe vários atos de vontade que visam dar consistência a vários elementos e componentes. Estes elementos e componentes - **o físico/corpo do músico**, os idiomas a que foi submetido, sua biografia musical e pessoal - já delimitam as possibilidades. **O corpo já é um limite.** De qualquer forma, o ato mesmo da improvisação (idiomática ou livre), a performance criativa num

[8] Assim como é relativo o sentido da palavra liberdade. Para nós este sentido se configura caso a caso em relação a determinados sistemas e forças. Para Espinosa, por exemplo, a liberdade é o exercício pleno da potência que cada corpo possui e esta potência só se define na relação do indivíduo com o seu meio ambiente.

instrumento em tempo real que pressupõe a ausência da mediação de uma partitura remete o instrumentista necessariamente para uma situação de intensa imersão na sensação e no gesto. Mesmo no caso da improvisação idiomática (jogo com regra) onde os esquemas abstratos apreendidos do sistema (a tal da hiperpartitura...) se manifestam, por vezes de forma inconsciente através da memória de longo prazo, a relação do músico com seu instrumento se intensifica no momento da formulação em tempo real de ideias adequadas o contexto. Já na livre-improvisação[9] o intérprete-criador é forçado (ou, de preferência, deseja) a situação de risco, enfrenta o material sonoro pré-musical e produz a partir de seus dinamismos materiais, ideias sonoras que surgem, primordialmente porque afetam seu corpo. Neste sentido, produzem o prazer a que Morin se refere como condição de poeticidade. Neste processo o corpo se desestrutura e se reconstrói, busca suas ressonâncias e faz agir sua potência.

[9] Talvez possamos nomear mais adequadamente este tipo de atividade musical de *improvisação contemporânea* conforme sugestão formulada por nosso colega pesquisador, improvisador e flautista César Villavicencio.

Referências

BERLINER, Paul. *The infinite art of improvisation.* Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Mil Platôs.* São Paulo: Editora 34, 1997.

MORIN, Edgar. *O Método IV. As Ideias: a sua natureza, vida, habitat* e *organização.* Lisboa, Publicações Europa-América, 1991.

ZUMTHOR, Paul. *A letra* e *a voz*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura.* São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

Rogério Luiz Moraes Costa é professor, compositor, saxofonista e pesquisador. Realizou sua graduação e mestrado no Departamento de Música da ECA-USP e o doutorado no Departamento de Comunicação e Semiótica da PUC-SP. Fundou e integrou durante os anos de 2000 a 2002, juntamente com Edson Ezequiel e Silvio Ferraz o grupo *Akronon* de livre improvisação. Fundou e integrou o grupo de jazz brasileiro *Aquilo Del Nisso* com quem gravou 5 discos de 1990 até 2004. É coordenador do programa de pós-graduação no departamento de música da ECA/USP onde atua também como professor na graduação e na pós. Atualmente coordena na USP um projeto de pesquisa sobre a improvisação e suas conexões com outras áreas de estudo: composição, educação, etnomusicologia, filosofia, cognição etc. É integrante do trio de livre improvisação *Musicaficta* juntamente com Cesar Villavicencio e Fernando Iazzetta e também da *Orquestra Errante* constituída por alunos da graduação e da pós-graduação. Os dois grupos funcionam como laboratórios práticos integrados ao projeto sobre improvisação. Além disso, faz parte do projeto temático financiado pela Fapesp *Mobile: processos musicais interativos* coordenado pelo professor Fernando Iazzetta. Possui vasta produção bibliográfica sobre improvisação publicada em revistas, anais de congresso e livros.

Teoria, análise e nova musicologia: debates e perspectivas

Heitor Martins Oliveira (FCP)

Resumo: Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica de debates acadêmicos envolvendo as áreas de teoria da música, análise musical e nova musicologia. Pesquisadores da área de teoria da música responderam às críticas de formalismo e cientificismo das abordagens analíticas tradicionais com as seguintes alternativas: discussão das distâncias e proximidades entre as disciplinas, a ideia de "voz" da música e suas possibilidades analíticas, um redimensionamento da escuta estrutural, a reabilitação da experiência sensível com a música, a aplicação do empirismo na pesquisa sobre aspectos técnicos do processo musical e a reavaliação da bibliografia teórica e analítica. Verifica-se um processo de acomodação entre pressupostos modernistas, que caracterizavam a empreitada analítica da teoria da música norte-americana do século XX, e pós-modernistas, que fundamentam as críticas e propostas da nova musicologia. Esse processo abre espaço acadêmico para uma abordagem analítica enriquecida, uma musicologia interpretativa, que aplica modos verbais de expressão para lidar com composições específicas como mais do que uma série de procedimentos técnicos, explorando questões de significado e associações estéticas e históricas diretas ou indiretas.

Palavras-chave: teoria da música; análise musical; nova musicologia.

Abstract: This paper presents a bibliographic review of academic debates involving the areas of music theory, musical analysis, and new musicology. Researchers in music theory have responded to the criticism of formalism and scientificism in traditional analytical approaches with the following alternatives: discussion of disciplinary spaces, the idea of "voice" of music and its analytical possibilities, rehabilitation of sensible experiences with music, empiric research on technical aspects of musical processes, and reevaluation of the theoretical and analytical bibliography. Therefore, there is a process of accommodation between modernist assumptions, which characterize the analytical enterprise of twentieth-century North-American music theory, and post-modernist assumptions, which support the critiques and propositions of new musicology. This process opens up the academic space for an enriched academic approach, an interpretative musicology that applyies verbal modes of expression to deal with specific compositions as more than a series of technical procedures, exploring matters of meaning, aesthetic and historical, direct and indirect associations.

Keywords: music theory; musical analysis; new musicology.

OLIVEIRA, Heitor Martins. Teoria, análise e nova musicologia: debates e perspectivas. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 100-114, dez. 2008.

Em artigo publicado no ano de 2006, Antenor Corrêa propõe uma revisão crítica da história da análise musical, buscando determinar sua relevância como área de estudo acadêmico. O autor discute os desafios inerentes à disciplina e seu papel na pesquisa musical como um todo, apontando tanto limitações qualitativas de análises meramente descritivas, quanto os dilemas epistemológicos e metodológicos de abordagens sofisticadas. Neste contexto, um dos autores citados por Corrêa é Joseph Kerman, iniciador, a partir da década de 1960, de diversas críticas à pesquisa acadêmica musical.

O ponto central do desafio de Kerman (1980) à teoria da música e à análise musical é a afirmação de que esses campos de estudo se equivocaram pela postura modernista colocada em prática por meio de modelos formalistas e cientificistas de investigação, pretensamente isentos de juízos de valor. A partir dessas críticas, a análise deveria reconstituir-se como um tipo de crítica musical pós-modernista e pluralista, abarcando julgamentos estéticos e históricos a partir da contextualização mais ampla das obras musicais analisadas, visando à inserção da musicologia em debates das correntes principais das ciências humanas. (WILLIAMS, 2000, p. 385)

As críticas de Kerman se dirigem também para o que classifica de positivismo factual da musicologia histórica tradicional. Respostas a essas críticas e aos paradigmas propostos pelo autor originaram novas linhas de pesquisa que, embora incluam uma enorme diversidade de abordagens, acabaram por constituir uma nova disciplina de estudos acadêmicos sobre música. Essa "nova" musicologia ou musicologia pós-moderna opõe-se à teoria da música (ênfase na estrutura da obra) e à "velha" musicologia (ênfase no cânon da música erudita europeia), propondo-se a lidar com aspectos sociais, políticos e ideológicos que as duas outras disciplinas não exploram. (McCRELESS, 1996, §8)

Um dos exemplos mais célebres e polêmicos dessa "nova" musicologia talvez seja a musicologia feminista de Susan McClary, que se propõe a examinar construções culturais de gênero, sexualidade e corpo em diversos repertórios musicais. A autora apresenta, por exemplo, uma interpretação da recapitulação do primeiro movimento da Nona Sinfonia de Beethoven como expressão de uma ira assassina com motivações sexuais. (*apud* COOK, 2001, p. 171)

Embora as caracterizações de positivismo e formalismo de Kerman fossem verdadeiras caricaturas, (COOK; EVERIST, 2001, p. vii) a simples reafirmação das metodologias analíticas e seus pressupostos (alternativa defendida, por exemplo, por KINTON, 2004) é uma resposta insuficiente para os desafios da nova musicologia, uma vez que os próprios métodos e pressupostos precisam ser reavaliados como produtos culturais e históricos. (CORRÊA, 2006, p. 40) Portanto, a nova musicologia desafiou parâmetros

disciplinares tidos como certos, exigindo que diversos aspectos dos estudos musicais acadêmicos sejam repensados. (COOK; EVERIST, 2001, p. vii)

O número 2, do volume 2 do periódico *Music Theory Online*, em 1996, foi dedicado à busca de alternativas para os desafios enfrentados pela teoria da música e análise musical diante da nova musicologia. O número consiste em seis contribuições, representando seis abordagens à temática. A revisão desses textos permite levantar algumas das principais questões pertinentes a esse relevante debate para os estudos musicais acadêmicos. Esse artigo configura-se, portanto, como revisão bibliográfica, discutindo as contribuições dos seis autores, relacionando-as entre si e com trabalhos posteriores.

Distâncias e proximidades entre disciplinas

McCreless (1996) introduz o grupo de artigos com uma discussão sobre o aspecto disciplinar dos debates entre teoria da música e nova musicologia. Ele chama atenção para o fato de que esses debates refletem como as disciplinas se definem, propõem formas específicas de pensar, construir, acumular e difundir conhecimento, ao mesmo tempo em que estabelecem relações de poder. O autor adota, portanto, uma perspectiva em que "poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder". (FOUCAULT, 2007, p. 27)

Assim, sua descrição do surgimento da própria versão contemporânea e norte-americana da teoria da música enfatiza a atitude de pesquisadores que superaram a função de meros professores de disciplinas teóricas, construindo para si o espaço profissional em universidades e a associação específica da área, separada das áreas de musicologia e composição. Essas iniciativas efetivamente fundaram a disciplina ao mesmo tempo em que proporcionaram uma inédita apropriação de poder, por meio da inserção no mecanismo acadêmico de produção de conhecimento. (McCRELESS, 1996, §3-7) Sob esse ponto de vista, o surgimento da nova musicologia, que se utilizou justamente da insistência da teoria da música sobre a obra e sua estrutura como contraste necessário ao estabelecimento de suas próprias premissas, (McCRELESS, 1996, §8) pode ser interpretado como uma ameaça velada às disciplinas estabelecidas anteriormente (COOK, 2001, p. 170) ou até mesmo como uma disputa aberta por espaço em publicações e empregos universitários. (GUCK, 1996, §39)

Para McCreless (1996, §10) é necessário superar uma discussão simplista voltada

para a mera atribuição de rótulos ou estabelecimento da abordagem mais correta ou mais avançada. As diferenças entre os tipos de discurso devem ser colocadas na sua devida perspectiva disciplinar. O autor propõe, portanto, que as discussões sobre teoria da música e nova musicologia sejam consideradas em termos dos espaços que separam e aproximam as linhas de pesquisa de cada disciplina.

A "voz" da música e alternativas analíticas

Para Burnham, (1996, §1-3) qualquer peça musical, por mais simples que seja, pode ser abordada de pelo menos duas maneiras. Uma das possibilidades é a tentativa de desvendar os sentidos da peça a partir de uma matriz cultural, que o autor associa ao discurso acadêmico da nova musicologia. Entender o funcionamento da peça em termos das técnicas musicais empregadas é a alternativa claramente associada ao discurso da teoria da música.

O autor argumenta que tanto análises ideológicas quanto técnicas levam em conta os clichês que foram, ao longo da história, adicionados à gramática da música. Esses clichês constituem um sentido compartilhado da música "em si mesma", construído em parte pelo treinamento do músico profissional e em parte pelo que o autor identifica como uma tendência a generalizar o nosso conhecimento sobre música a partir de protótipos palpáveis. Agawu (1996, §11) também chama atenção para o fato de que as análises da nova musicologia se baseiam em concepções tradicionais de elementos técnicos da música ocidental.

Para Burnham, (1996, §15) interpretações de significado da música pressupõem a existência de uma "voz" própria da música. A relevância da teoria da música se estabelece, portanto, como uma forma de considerar não apenas o que a música significa, mas como ela significa. O autor admite, entretanto, que as críticas da nova musicologia são válidas para provocar reflexões sobre os pressupostos ideológicos da teoria e sobre o desinteresse despertado atualmente por discussões unicamente técnicas. Assim, embora a teoria da música seja relevante ao considerar as técnicas musicais, precisa fazer mais em termos de conectar as considerações sobre essas técnicas com valores humanos em geral. (BURNHAM, 1996, §16)

Posteriormente, Burnham (2001) retoma essa argumentação no contexto específico de uma discussão sobre interpretações do conteúdo poético da música. Volta a diferenciar a análise musical – que enfatiza uma visão da música como linguagem autônoma – da interpretação do conteúdo poético – que supõe a possibilidade de associar outros tipos de significados às obras musicais. Para o autor, "todos nós acolhemos um sentido da

música como música, assim como um sentido da música como algo que nos fala de coisas que não são necessariamente musicais". (BURNHAM, 2001, p. 215) [1] Assim, as duas possibilidades não são excludentes, mas representam os dois lados de uma relação dialógica que estabelecemos com a música, pressupondo "que temos autoridade para falar sobre música e que a música tem autoridade para falar sobre nós". (BURNHAM, 2001, p. 216) [2] Dessa maneira, o autor complementa sua noção de "voz" da música, construindo uma premissa sobre a qual as duas possibilidades analíticas podem ser vistas como atividades complementares.

Quanto ao dilema entre teoria da música e nova musicologia abordado no artigo de 1996, a conclusão de Burnham é que as disciplinas dividem pressupostos sobre a materialidade da música e sobre protótipos musicais palpáveis que as aproximam e torna possível um diálogo entre elas. A consideração crítica desses pressupostos é uma tarefa central e compartilhada entre as disciplinas. "Entre outras coisas, esse tipo de exploração compartilhada envolveria uma nova ênfase no papel do corpo, pois isso está no centro da minha preocupação sobre protótipos palpáveis e os prazeres da teoria da música". (BURNHAM, 1996, §21) [3] Como exemplo de pesquisas que visam esse objetivo, menciona trabalhos de Lawrence Zbikowski e Janna Saslaw que exploram a aplicação das teorias de modelos conceituais e metáforas conceituais provenientes da linguística cognitiva à área de teoria da música.

Redimensionamento da escuta estrutural

O ponto de partida para a contribuição de Dubiel (1996) ao número especial do *Music Theory Online* foi um debate sobre a abordagem de Rose Rosengard Subotnik, pesquisadora ligada às correntes da nova musicologia, à música contemporânea no contexto de sua exploração de diferentes tipos de escuta. (SUBOTNIK, 1988) A escuta estrutural associada à análise musical é criticada por Subotnik, sendo definida como um método que focaliza as relações formais estabelecidas ao longo de uma composição, em

[1] "...we all harbour a sense of music as music as well as a sense of music as speaking to us of things that are not necessarily musical".

[2] "We assume that we have the authority to speak about music and that music has the authority to speak about us".

[3] "Among other things, this type of shared exploration would involve a shift to the role of the body, for this is at the heart of my concern about palpable prototypes and the pleasures of music theory".

oposição a outro tipo de escuta, que ao invés da estrutura, se concentraria na manifestação sensual de valores culturais. Embora assevere que esse segundo tipo de escuta descrito por Subotnik seja difícil até mesmo de definir claramente, Dubiel (1996, §3) reconhece que os teóricos não devem ignorá-lo.

O autor parte das próprias definições de Subotnik para levantar um questionamento: as referências culturais presentes em diferentes estilos não podem ser consideradas estruturais, uma vez que se fazem evidentes nas relações que estabelecem entre si dentro da peça? Assim, embora concorde com a crítica ao formato tradicional da chamada escuta estrutural, Dubiel questiona o redimensionamento proposto por Subotnik para a questão, que se baseia no que ele considera uma definição propositalmente limitante da estrutura, insistindo na sua autonomia de quaisquer influências externas.

Dubiel (1996, §9) questiona a ideia que sustenta a definição de Subotnik, de que a estrutura musical autônoma conteria uma lógica com certo grau de obrigatoriedade. Essa obrigatoriedade lógica, associada à atribuição de uma identidade estrutural a partir das partes componentes e relações estabelecidas ao longo da peça, é uma tautologia: se a escuta privilegiasse outros componentes e relações, então a identidade atribuída à obra seria outra. Uma noção convincente de lógica estrutural deveria lidar com maiores complexidades, envolvendo as configurações sonoras, a intenção de produção de um efeito e as reações do ouvinte.

A noção de estrutura proposta pelo autor pretende-se mais abrangente, não se limitando à atribuição de uma lógica redundante e pré-determinada. O teórico deve, ao contrário, assumir uma atitude de buscar considerar qualquer coisa que se escuta numa obra como aberta à interação auditiva com qualquer outra coisa, em relações que podem afetar sua identidade percebida, o significado atribuído a esse som. (DUBIEL, 1996, §11) A realização dessa concepção depende de que o teórico passe a trabalhar com tipos mais variados de categorias de som, mesmo aquelas consideradas subjetivas. Assim, Dubiel redefine a estrutura musical como "o que quer que aconteça" ao longo da obra, "conforme caracterizada por meio do recurso a quaisquer conceitos que ajudem a tornar a identidade da obra específica e interessante para nós". (DUBIEL, 1996, §19)[4]

Dubiel (1996, §20) conclui com uma proposta de redimensionamento da escuta estrutural como a designação de certa direção da atividade interpretativa, que enfatiza a atribuição de identidade de cada som de acordo com as relações nas quais entendemos que esse som se envolve. Nessa perspectiva, a análise musical assume caráter interpretativo,

[4] "...as characterized through the deployment of whatever concepts help to make the work's identity specific and interesting for us".

aproximando ou mesmo definindo a disciplina como uma forma de hermenêutica. (SAMSON, 2001, p. 46) A atribuição de significado à música, embora possa ir muito além, inicia com a própria percepção dos sons como música. Essa concepção combate a separação entre som e significado, possibilitando uma abordagem analítica sem distinção entre fatores supostamente internos ou externos, rigorosos ou contingentes das características atribuídas aos sons. (DUBIEL, 1996, §20)

Experiência sensível com a música

O artigo *Music loving, or the relationship with the piece*, de Marion Guck é uma contribuição singular ao debate sobre as possibilidades de reformulação da análise musical. A autora parte, como McCreless, (1996) de considerações sobre os embates entre os diferentes tipos de discursos acadêmicos. Chama atenção para a tendência questionável de tentar legislar sobre o trabalho de outros pesquisadores, que parece refletir uma intenção mais ou menos velada de sufocar opiniões divergentes. (GUCK, 1996, §3)

Guck (1996, §9-12) segue Maus (1993) e Tomlinson (1993) na caracterização das duas tradicionais alternativas disciplinares de estudos acadêmicos da música como formas de escapar da descrição da experiência sensível da música, o amor pela música, que está na raiz do interesse de todo pesquisador pela música que estuda. A musicologia seria uma forma de distinguir ou separar a pesquisa da própria experiência musical, pela ênfase em dados históricos sobre a música. A teoria da música, por sua vez, seria a transformação ou sublimação dessa experiência, por meio da descrição técnica do processo musical.

A alternativa proposta pela autora é a descrição direta de experiências, sensações e prazeres, em termos de percepções subjetivas suscitadas pela interação com peças musicais. A relevância dessa abordagem é sustentada a partir de uma crítica à concepção da obra musical como uma entidade independente. Para a autora, essa concepção consiste numa ficção retórica do discurso acadêmico e não considera os poderes da música para envolver o indivíduo como um todo. Na realidade, a "música existe apenas na interação entre os sons e o corpo-e-mente de um indivíduo", (GUCK, 1996, §14)[5] uma interação inescapável, subjetiva, mediada pela cultura e em parte moldada pela própria obra musical. (GUCK, 1996, §15)

Assim, para Guck (1996, §34), a análise musical é a articulação de um processo de crescente consciência, proximidade e imersão no prazer propiciado pela música. Essa

[5] "Music exists only in the interaction between sound and the body-and-mind of an individual".

abordagem, que Marion Guck aplica à sua prática pedagógica, não encontra espaço na produção bibliográfica em teoria e análise. Na avaliação da autora, a subjetividade musical é geralmente sobreposta por considerações de ordem contextual, histórica ou social. Predomina a tendência de evitar a exposição pública de aspectos considerados privados, nesse caso o poder que a música exerce sobre nós.

Empirismo na pesquisa sobre os processos musicais

Brown (1996) destaca que os debates entre teoria da música e nova musicologia suscitam importantes questionamentos sobre a ideologia e escopo, assim como da maneira de condução de pesquisas sobre técnicas musicais. O autor apresenta uma diversidade de considerações sobre pressupostos e métodos da teoria da música anteriormente estabelecida, os desafios enfrentados a partir do surgimento da nova musicologia, bem como respostas e alternativas construídas a partir da reflexão sobre ideias de diversos autores.

É interessante destacar que Brown defende uma abordagem científica para a teoria da música e um modelo dedutivo-nomológico para a pesquisa técnica sobre o processo musical, preconizando a possibilidade de generalizações que permitam predições e confirmação intersubjetiva. (BROWN; DEMPSTER, 1989; DEMPSTER; BROWN, 1991) Em sua contribuição ao número especial do *Music Theory Online*, o autor aborda a temática de um ponto de vista mais abrangente, procurando lidar com seus principais desdobramentos epistemológicos e metodológicos. Resume os questionamentos e propostas da nova musicologia como uma substituição sucessiva dos princípios de objetividade, verdade e autonomia por subjetividade, relativismo e contextualismo.

Brown (1996, §1) busca uma posição que represente equilíbrio entre concessões necessárias a esses questionamentos e propostas e a manutenção de princípios que garantam a relevância da pesquisa sobre técnicas musicais. Ao longo da sua argumentação, admite que análises sejam sempre condicionadas por teorias, mas não que não exista qualquer tipo de materialidade da peça musical na ausência do ouvinte. Admite que análises musicais também sejam provisórias e incompletas, mas não que sejam simples interpretações equivocadas. Admite que peças musicais não possam ser explicadas de maneira completamente autônoma, embora sustente que não há como afirmar que conhecimentos culturais, intertextuais ou subjetivos sejam mais relevantes ou fundamentados que outras formas de conhecimento.

O autor diferencia positivismo e empirismo, duas das "acusações" imputadas à teoria da música, admitindo a necessidade de abrir mão do primeiro, mas defendendo a

permanência do segundo como premissa metodológica redimensionada. O positivismo, doutrina de produção do conhecimento por meio do método científico clássico, não pode ser sustentado diante da impossibilidade de traçar uma linha divisória entre observações e teoria. O empirismo, entretanto, mantém sua relevância, não como teoria da verdade, mas como teoria da evidência, que embora não forneça verdades absolutas, "pode nos dar resultados que cobrem respostas existentes, realizam predições precisas de eventos futuros e podem ser repetidos por outros pesquisadores". (BROWN, 1996, §11) [6]

A partir dessas considerações, Brown reafirma sua proposta de uma teoria da música naturalizada, ou seja, um campo de estudo acadêmico que privilegie evidências empíricas como parâmetro de julgamento de análises e teorias, bem como formulação de generalizações que conectam propriedades tidas como estéticas e não-estéticas. Essa proposta associa intimamente a teoria da música com áreas como psicoacústica, psicologia cognitivista e neurobiologia, trazendo o sujeito do conhecimento de volta ao âmbito da discussão, de tal forma que visões privadas possam ser confirmadas intersubjetivamente por meio de testes empíricos. (BROWN, 1996, §13)

Embora não faça referência direta a Brown, (1996) Gjerdingen (2001) questiona esse tipo de proposta de naturalização da disciplina, a partir da discussão de alguns estudos que seguem a linha do se poderia denominar uma teoria experimental da música. As dificuldades que o autor aponta passam, principalmente, pela interpretação dos resultados dos experimentos, que ocorre numa área indefinida de intersecção entre disciplinas com histórias, tópicos e objetivos profissionais totalmente distintos. (GJERDINGEN, 2001, p. 162)

Sem desprezar o potencial de contribuição das ciências experimentais para a compreensão de alguns aspectos da música, Gjerdingen discorda, entretanto, que a própria teoria da música possa se tornar uma ciência experimental. Os motivos que ele apresenta para essa impossibilidade são os componentes históricos e críticos das áreas de interesse da disciplina e a falta de treinamento específico dos profissionais para os padrões da pesquisa experimental. Defende a colaboração de teóricos da música com psicólogos, físicos, neurologistas e outros, desde que haja cuidado para adequar as premissas do discurso acadêmico da teoria da música ao desafio "de tradução para domínios onde imprecisão nunca é confundida com sutileza". (GJERDINGEN, 2001, p. 169) [7]

[6] "Although empiricism never gives us absolute truth, it can give us results that cover existing answers, make accurate predictions of future events, and are repeatable by other researchers".

[7] "... translation into domains where inexactitude is never mistaken for sublety".

Reavaliação da bibliografia teórica e analítica

Disponibilizada dois números depois,[8] a contribuição de Kofi Agawu, (1996) pesquisador com publicações nas áreas de teoria da música, etnomusicologia e semiologia da música, enfatiza uma réplica em tom polêmico aos questionamentos feitos pela nova musicologia às práticas de análise musical. O autor parte da afirmativa de que essa prática é fundamental e inescapável a todo e qualquer ramo de pesquisa acadêmica que tome a música como objeto de estudo. A análise, como consideração da estrutura técnica de uma composição, apresenta-se como ponto de partida para apreciações do conteúdo estético da obra. (AGAWU, 1996, §1-2)

Retomando também os principais pontos das críticas de Kerman, (1980) Agawu (1996, §5) apresenta uma firme contestação da acusação, que considera simplista, de formalismo das metodologias consagradas de análise musical. Para o autor, uma análise musical consiste na construção de argumentos e comentários para conectar, de maneira coerente, os padrões sonoros observados em uma peça. Dessa maneira, a alternativa da nova musicologia de problematizar a fissura entre o musical e o extra-musical por meio de referências a histórias, programas, cenários emocionais e outros expedientes apenas substitui o tipo de comentário associado aos padrões observados, sem alterar a natureza do processo.

Agawu (1996, §6-8) não dispensa críticas ao que considera indefinição proposital de princípios gerais para essa nova musicologia. Denuncia uma utilização oportunista do pluralismo como base de profecias em benefício próprio. Essas profecias incluem o anúncio do fim da musicologia tradicional, que deveria ser substituída por uma série de estratégias pós-modernas de compreensão. Entretanto, admite que, destituídos de suas conotações políticas no contexto do jogo de disputas de poder na hierarquia acadêmica, os princípios epistemológicos defendidos por Kerman (1980) representam uma interessante e necessária iniciativa para superar o conservadorismo e complacência que dominam a musicologia e a teoria da música.

Quanto à temática específica da análise musical, Agawu (1996, §11) afirma que os pesquisadores associados à nova musicologia que utilizam algum tipo de análise para fundamentar suas afirmações não oferecem abordagens novas, mas simplesmente utilizam metodologias tradicionais. Como enfatiza Cook, (2001, p. 170-171) ao comentar esse

[8] Embora relacionado na lista de contribuições do número 2 do volume 2, pela sua pertinência para o tema, o texto do artigo "Analyzing music under the new musicological regime", por questões editoriais, só foi disponibilizado *online* no número 4 do mesmo volume.

trecho do artigo de Agawu, essas metodologias são disfarçadas como senso comum, com a ênfase sempre recaindo sobre a interpretação e nunca sobre a análise subjacente a ela. Para ambos os autores, essa abordagem interpretativa da música como discurso social atinge um impasse, ao se mostrar incapaz de lidar com a riqueza de detalhes oferecida por análises explicitamente baseadas em teorias e metodologias da disciplina tida como rival.

A seguir, Agawu (1996, §17-21) revisa uma série de trabalhos anteriores no campo da teoria da música com abordagens que lidam indiretamente com questionamentos apresentados pela nova musicologia. Os trabalhos mencionados incluem aplicações da fenomenologia e conceitos da crítica literária, leituras hermenêuticas de complexas análises métricas ou harmônicas, exploração e reavaliação de pressupostos de determinadas metodologias, dentre outras temáticas inovadoras e/ou críticas. O livro *Rethinking music*, organizado por Cook e Everist, (2001) é um exemplo mais recente de continuidade da tendência identificada por Agawu, incluindo trabalhos que representam respostas aos desafios da nova musicologia, tanto no campo da teoria da música quanto da musicologia.

A conclusão de Agawu, (1996, §22) diante da revisão dessa bibliografia, é que a teoria da música, independente de alertas externos, está ciente das limitações e aprofundamentos necessários à sua área específica de atuação. Além disso, argumenta que a nova musicologia deve observar com maior discriminação a variada produção intelectual da disciplina que considera rival. Por fim, lança um desafio, propondo que a nova musicologia desenvolva abordagens analíticas que superem as dificuldades que suas próprias críticas identificam.

Considerações finais

O principal aspecto em que os artigos revisados nas seções anteriores convergem pode ser sintetizado como o reconhecimento de que a

> música que pertence a um lugar, tempo e personalidade composicional específica não deve ser seriamente abordada como se fosse separada do mundo e de todas as incertezas que incidem assim que buscamos explicar culturas como também processos de pensamento de seres humanos individuais. (WHITTALL, 2001, p. 75) [9]

[9] "... music which belongs to a particular place, time, and compositional persona should not be seriously written about as if it were separate from the world and from all the uncertainties which impinge as soon as we seek to explain cultures as well as the thought-processes of individual human beings".

Portanto, é possível afirmar que os autores se incluem numa busca pela incorporação de propostas da nova musicologia à análise musical, também presente em trabalhos posteriores (por exemplo, COOK, 2001, p. 174). As divergências entre eles podem ser entendidas como resultantes de diferentes abordagens para adequar as pesquisas sobre aspectos técnicos do processo musical aos desafios do pressuposto de contextualização expresso na citação acima.

Um dos desafios é a própria ontologia da música, ou seja, as características associadas à natureza da música na condição de objeto de estudo acadêmico. (BOHLMAN, 2001, p. 17) Dentre as contribuições do debate publicado pelo periódico *online* norte-americano, Guck (1996, §14) representa o maior grau de crítica à concepção da obra de arte autônoma, paradigma dominante na ontologia acadêmica, enfatizando a interação entre o ouvinte e os sons como condição de surgimento da música. Brown, (1996, §5) por sua vez, enfatiza que cada obra musical possui características físicas específicas que condicionam a análise que se faz dela. Esses dois autores, assim como os demais, concordam, entretanto, que os dois aspectos devem ser considerados e equilibrados. Embora não seja possível garantir a sua existência separada da observação e interpretação do ouvinte, a noção de traço material da música é uma necessidade teórica, para viabilização, por exemplo, do estudo da diversidade de significados atribuídos a uma mesma obra musical. (COOK, 2001, p. 181)

A caracterização da perspectiva de abordagem da música é outra questão fundamental do debate. Também envolve dois aspectos contrastantes que os autores buscam reconciliar. Burnham (1996) é quem mais enfatiza essa questão ao trabalhar com a noção de "voz" da música e os significados atribuídos a ela. O dilema abordado por esse autor é mesmo sintetizado em perguntas formuladas posteriormente por Bohlman (2001, p. 33): A música deve ser abordada a partir de seus aspectos internos ou externos? A música é sobre si mesma? Ou sobre outras práticas humanas? A teoria da música deve buscar alternativas que permitam a conciliação entre esses dois aspectos, de maneira a se adequar ao pressuposto de contextualização e, ao mesmo tempo, manter a relevância da abordagem de aspectos técnicos do processo musical que caracteriza a disciplina.

No aspecto metodológico, há mais divergências entre os autores que contribuíram para o número especial do *Music Theory Online*. Novamente, Guck, (1996, §34) com sua proposta de análise como descrição do processo de experiência sensível subjetiva com a música, e Brown, (1996, §13-15) com sua proposta de naturalização da teoria da música, representam as visões mais contrastes. Nesse caso, entretanto, não se tratam simplesmente de dois pólos a serem conciliados, mas de uma gama de opções cuja proposição, justificativa e fundamentação permanecem abertas.

O amplo debate apresentado aqui pontualmente, por meio da revisão de uma coletânea específica de artigos, já foi caracterizado como um processo de acomodação entre pressupostos modernistas, que caracterizavam a empreitada analítica da teoria da música norte-americana do século XX, e pós-modernistas, que fundamentam as críticas e propostas da nova musicologia. (WILLIAMS, 2000, p. 387-388) Esse processo abre espaço acadêmico para uma abordagem analítica enriquecida, uma musicologia interpretativa, que aplica modos verbais de expressão para lidar com composições específicas como mais do que uma série de procedimentos técnicos, explorando questões de significado e associações estéticas e históricas diretas ou indiretas. (WHITTALL, 2001, p. 74)

Diversos estudos recentes adotam versões particulares dessa abordagem. O próprio periódico *Music Theory Online*, por exemplo, publicou artigos como "A Musical Gesture of Growing Obstinacy", (GOLDENBERG, 2006) "Contextual Drama in Bach" (SOBASKIE, 2006), "The Power of Anacrusis: Engendered Feeling in Groove-Based Musics" (BUTTERFIELD, 2006) e "Debussy and Recollection: *trois aperçu*", (MARION, 2007) cujos títulos já deixam transparecer o compromisso com a preocupação de contextualização estética e/ou sensível. Na bibliografia brasileira, trabalhos da área de composição musical como "Ritornelo: composição passo a passo" (FERRAZ, 2004) e "Composição por metáforas" (GARCIA, 2007) constroem relações entre aspectos técnicos e considerações intelectuais e estéticas da produção de compositores-pesquisadores.

Esses trabalhos representam interessantes, embora particulares, alternativas aos atuais desafios epistemológicos e metodológicos em teoria e análise musical. Podem também servir de parâmetro para o refinamento reivindicado por Corrêa (2006, p. 47 e 52) nas práticas de análise musical em trabalhos acadêmicos, aprofundando sua associação significativa aos aspectos críticos, composicionais e interpretativos dos estudos musicais.

Referências

AGAWU, Kofi. Analyzing music under the new musicological regime. *Music Theory Online*, v. 2, n. 4, 1996.

BOHLMAN, Philip V. Ontologies of music. In: COOK, Nicholas; EVERIST, Mark (eds.). *Rethinking music*, p. 17-34. Oxford: Oxford University Press, 2001.

BROWN, Matthew G. "Adrift on Neurath's Boat": The case for a naturalized music theory. *Music Theory Online*, v. 2, n. 2, 1996.

BROWN, Mathew; DEMPSTER, Douglas. The scientific image of music theory. *Journal of Music Theory*, v. 33, n. 1, 1989, p. 65-106.

BURNHAM, Scott. How music matters: Poetic content revisited. In: COOK, Nicholas; EVERIST, Mark (eds.). *Rethinking music*, p. 193-216. Oxford: Oxford University Press, 2001.

_____. Theorists and "The Music Itself". *Music Theory Online*, v. 2, n. 2, 1996.

BUTTERFIELD, Matthew W. The power of anacrusis: Engendered feeling in groove-based musics. *Music Theory Online,* v. 12, n. 4, 2006.

COOK, Nicholas. Theorizing musical meaning. *Music Theory Spectrum*, v. 23, n. 2, 2001, p. 170-195.

COOK, Nicholas; EVERIST, Mark. Preface. In: COOK, Nicholas; EVERIST, Mark (eds.), *Rethinking music*, p. 17-34. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CORRÊA, Antenor Ferreira. O sentido da análise musical. *Opus*, n. 12, 2006, p. 33-53.

DEMPSTER, Douglas; BROWN, Mathew. Evaluating musical analyses and theories: five perspectives. *Journal of Music Theory*, v. 34, n. 2, 1990, p. 247-279.

DUBIEL, Joseph. On getting deconstructed. *Music Theory Online,* v. 2, n. 2, 1996.

_____. Composer, theorist, composer/theorist. In: COOK, Nicholas; EVERIST, Mark (eds.), *Rethinking music*, p. 262-283. Oxford: Oxford University Press, 2001.

FERRAZ, Silvio. Ritornelo: composição passo a passo. *Opus*, n. 10, 2004, p. 63-72.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARCIA, Denise. Composição por metáforas. In: FERRAZ, Silvio (ed.). *Notas. Atos. Gestos*, p. 53-76. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GJERDINGEN, Robert. An experimental music theory? In: COOK, Nicholas; EVERIST, Mark (eds.), *Rethinking music*, p. 161-170. Oxford: Oxford University Press, 2001.

GOLDENBERG, Yosef. A musical gesture of growing obstinacy. *Music Theory Online,* v. 12, n. 2, 2006.

GUCK, Marion. Music loving, or the relationship with the piece. *Music Theory Online,* v. 2, n. 2, 1996.

KERMAN, Joseph. How we got into analysis, and how to get out. *Critical Inquiry*, v. 7, n. 2, 1980, p. 311-331.

KINTON, Leslie. How we got out of analysis and how we get back in: A polemical re-appraisal of Joseph Kerman. *Discourses in Music*, v. 5, n. 1, 2004.

MARION, Gregory J. Debussy and recollection: *trois aperçu*. *Music Theory Online,* v. 13, n. 1, 2007.

MAUS, Fred. Masculine discourse in music theory. *Perspectives of New Music*, v. 31, 1993, p. 264-293.

McCRELESS, Patrick. Contemporary music theory and the new musicology: An introduction. *Music Theory Online*, v. 2, n. 2, 1996.

SAMSON, Jim. Analysis in context. In: COOK, Nicholas; EVERIST, Mark (eds.), *Rethinking music*, p. 35-54. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SOBASKIE, James William. Contextual drama in Bach. *Music Theory Online,* v. 12, n. 3, 2006.

SUBOTNIK, Rose Rosengard. Toward a deconstruction of structural listening: A critique of Schoenberg, Adorno, and Stravinsky. In: NARMOUR, Eugene; SOLIE, Ruth (eds.). *Explorations in music, the arts, and ideas: Essays in honor of Leonard B. Meyer*, p. 87-122. Stuyvesant, New York: Pendragon Press, 1988.

TOMLINSON, Gary. Musical pasts and postmodern musicologies: A response to Lawrence Kramer. *Current Musicology*, v. 53, 1993, p. 18-24.

WHITTALL, Arnold. Autonomy/heteronomy: The contexts of musicology. In: COOK, Nicholas; EVERIST, Mark (eds.). *Rethinking music*, p. 73-101. Oxford: Oxford University Press, 2001.

WILLIAMS, Alastair. Musicology and postmodernism. *Music Analysis*, v. 19, n. 3, 2000, p. 385-407.

Heitor Martins Oliveira é professor de teoria musical e canto coral na Fundação Cultural de Palmas (FCP), Tocantins, com formação pela Universidade de Brasília (Bacharelado em Música e Licenciatura em Educação Artística) e pela Texas State University-San Marcos (Mestrado em Música). Como compositor e clarinetista, integra o Grupo Palmas-Música atuando na formação de plateia para música de câmara no estado do Tocantins.

A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória

César Albino (ETEC Artes; EMESP)
Sônia Albano de Lima (UNESP)

Resumo: Este artigo trata da aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa de D. P. Ausubel nos processos de ensino musical, principalmente na prática improvisatória. Está subdividido em três partes: a primeira analisa as diferentes abordagens de ensino, mais intensamente, a tradicional e a construtivista; a segunda fala especificamente da Teoria de Ausubel; a terceira reporta-se a alguns conceitos dessa teoria para serem aplicados nos processos de ensino/aprendizagem musical. Parte da narrativa foi extraída da dissertação de mestrado *A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete* (IA-UNESP). Para este estudo, além de D. P. Ausubel, também foram consultados os trabalhos de Vera Jardim, Liliana Bollos, Maria da Graça N. Mizukami e Gilles Deleuze. A utilização dessa teoria configura-se como uma excelente oportunidade de interação entre teoria e prática musical, fazendo uso de procedimentos cognitivos já consagrados na educação e não tão valorizados pela educação musical, principalmente no que diz respeito ao ensino da improvisação musical.

Palavras-chave: D. P. Ausubel, Teoria da aprendizagem significativa, improvisação musical.

Abstract: This article deals with the application of D. P. Ausubel's Theory of Meaningful Learning in the musical teaching processes, mainly in the improvisational practice. It is subdivided into three parts: the first one analyses various teaching approaches, especially the traditional and the constructivist; the second one specifically deals with the theory; the third one refers to some theoretical concepts that can be applied in the improvisational practice. Part of the narrative was taken from the Master of Arts dissertation *The importance of the teaching of musical improvisation in the interpreter's development* (Institute of Arts – São Paulo State University). In addition to D. P. Ausubel, this study also relied on works by other scholars, among them Vera Jardim, Liliana Bollos, Maria da Graça N. Mizukami and Gilles Deleuze. The use of this theory represents an excellent opportunity of interaction between the musical theory and practice, making use of cognitive processes already in use in the field of education but not so valued by musical education, particularly in matters of musical improvisation teaching.

Keywords: D. P. Ausubel, Theory of Meaningful Learning, musical improvisation.

ALBINO, César; LIMA, Sônia Albano de. A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 115-133, dez. 2008.

A subdivisão das habilitações profissionais nos cursos superiores de música em Bacharelado e Licenciatura tem inserido no mercado, um profissional fragmentado em sua formação. Os bacharelados habilitam o aluno para a performance, a composição e a regência, mas não priorizam a formação pedagógica; já, as licenciaturas priorizam a formação pedagógica e o estágio supervisionado, em detrimento de uma formação instrumental mais sólida. No tocante ao ensino, entre os egressos dos bacharelados ainda predomina o célebre ditado popular "ensino como aprendi". Os licenciados, por sua vez, estão cada vez mais distantes de produzir uma performance significativa, tendo em vista a exígua carga horária desses cursos destinada à prática instrumental e vocal. No mais das vezes, as licenciaturas em música têm o objetivo pedagógico dirigido para a sensibilização musical das crianças e jovens das escolas de educação básica e não visam uma preparação instrumental e vocal adequada para aqueles que serão os futuros docentes. Os cursos técnicos de música, por outro lado, objetivam capacitar aquele que será o futuro instrumentista ou cantor. Basicamente, esse tem sido o modelo de ensino musical desenvolvido no Brasil há varias décadas, ao qual se dá o nome de ensino tradicional.

A pianista Scheilla Glaser em sua tese de mestrado, assim se reporta a esse modelo:

> o modelo de ensino tradicional e seus pressupostos pedagógicos passaram a ser questionados e têm sido buscadas alternativas que o substituam. Contudo, como os professores de instrumento musical têm sua formação como instrumentistas e como essa formação raramente tem contato com disciplinas pedagógicas, mesmo quando escolas desejam implantar modificações em suas estruturas de curso, existe dificuldade de renovação, já que a tendência dos professores (em sua maior parte) é repetir a experiência vivida com seus próprios mestres, consciente, ou inconscientemente. (GLASER, 2005, p. 11)

No recente artigo de Vera Jardim intitulado *O músico professor: percurso histórico da formação em Música* (2009) restou provado a distância que existe entre o *saber fazer* e o *ser capaz de transmitir* o conhecimento em música, visto que, entre tocar e lecionar, o profissional mobiliza diferentes habilidades:

> Constata-se, mediante a análise dos currículos dos cursos de Música compulsados, dos mais antigos aos atuais, em qualquer fase do estudo, que todos os aspectos que compõem a formação do músico são direcionados para o plano da execução musical, mas apesar de não ser preparado para lecionar, as oportunidades do exercício profissional encaminham o

> instrumentista para a área do ensino. [...] mesmo havendo, atualmente no Brasil, a subdivisão das habilitações profissionais nos cursos superiores de Música em Bacharelado e Licenciatura, a atividade profissional predominante exercida pelos alunos e egressos dos cursos de Música está ligada às atividades de ensino, quer sejam em ambientes de escolarização formais ou não formais, instituições de formação especializada ou geral, espaços para práticas musicais que envolvem desde o ensino específico até as ações sociais mediadas pela música. (JARDIM, 2009, p. 11-2)

Essa publicação demonstrou o quanto as instituições de formação musical especializadas não se preocuparam em preparar um professor de música, a primeira intenção sempre esteve centrada no desenvolvimento do instrumentista, do regente e do compositor: "pouca ou nenhuma ênfase era dada às questões didático-pedagógicas, mesmo que a realidade profissional confirmasse o seu encaminhamento para as atividades docentes". (JARDIM, p. 54) Os avanços proporcionados pela Pedagogia, as descobertas da Psicologia e as propostas da Didática, não foram capazes de atrair o interesse desses professores ao longo do seu processo histórico. A falta de diálogo com as conquistas didático-pedagógicas, bem como a ausência desses conteúdos na formação do músico, mantiveram estáveis e consolidaram as formas e práticas de ensino da música que tem sido ministradas há várias décadas. (JARDIM, 2009, p. 12) A aproximação e o diálogo da música com a educação ocorreram durante a Primeira República, em São Paulo, quando a música passou a ser componente de ensino na escola pública. Nesse momento as perspectivas pedagógico-musicais tiveram de ser redirecionadas:

> A Música, por esta vertente, entrou em diálogo com propostas pedagógicas, com a incorporação dos saberes advindos da psicologia, com o cientificismo do conhecimento, gerando a necessidade da adequação dos métodos; por isso agregou componentes educativos que lhe deram um caráter distinto daquele dirigido à preparação e formação do músico, em que figuram um cunho de instrução especializada.
>
> Em outras palavras, a música na escola assumiu um propósito de educar musicalmente, e não de instruir para a música. (JARDIM, p. 33)

A pesquisa histórica realizada por essa autora deixa clara a tendência quase que eminentemente tecnicista destinada ao ensino musical brasileiro.

De modo semelhante, o artigo da musicista Liliana Bollos intitulado *Performance na música popular: uma questão interdisciplinar* (2009), reporta-se à importância de um professor de música ter uma formação tanto na área musical, como na área pedagógica. É bom que se esclareça que essas duas autoras, além da formação musical obtida em cursos superiores de música, detêm uma formação pedagógica contemplada em cursos de licenciatura em outras

áreas de conhecimento, o que implica terem em sua matriz curricular uma intensa carga horária voltada para as disciplinas pedagógicas. Entretanto, fica bem caracterizado no texto de Liliana Bollos a sua preocupação com a importância da prática instrumental nos bacharelados em instrumento e canto. A autora deixa claro como é prioritário ao intérprete ter um bom domínio técnico, uma boa leitura, capacidade de análise e interpretação de uma peça musical para que este tenha um bom controle de seus atos performáticos. Diz a autora:

> Ouvimos com regularidade que é muito difícil encontrar um excelente professor de música com igual talento musical, tendo em vista que o músico se preparou, na maioria das vezes, para exercer a atividade performática e a pedagógica surgiu com a oportunidade ou a necessidade. Sabemos que o ofício de ensinar é imensamente diferente daquele do instrumentista que busca um aprimoramento artístico. Mesmo assim, muitos alunos procuram determinados músicos pelo que eles tocam, ou seja, pela sua capacidade artística, e não pelo professor que ele é ou pode vir a ser. Então, enquanto professor de música, o profissional não pode se descuidar nem do seu estudo performático, nem da pedagogia que vai utilizar [...] não podemos nos esquecer de que a performance musical [...] está inserida nas grades dos cursos de graduação como disciplina prática, seja nas aulas de instrumento ou nas práticas de conjunto ou de câmara. No Brasil, em algumas faculdades, essas disciplinas não totalizam quatro horas-aula semanais na grade curricular, o que de certo modo dificulta o aprendizado do estudante de bacharelado nas disciplinas práticas, que são as mais importantes para a sua formação como bacharel. (BOLLOS, 2009, p. 108-0)

As duas linhas de pensamento levam-nos a refletir o quão híbrido e diferenciado é o ensino musical e, em que medida ele deve ser repensado, tanto no tocante aos conteúdos pedagógicos a serem abordados, quanto no fazer musical ao qual ele está restrito. Nesse artigo reportamo-nos apenas à questão pedagógica, deixando para outro momento, reflexões destinadas ao ensino das práticas instrumentais e composicionais.

Em que pese o estudo realizado nos cursos de licenciatura em música, das diversas metodologias pedagógico-musicais, falta ainda a esses alunos tomar conhecimento de outras abordagens pedagógicas ensinadas nos cursos de educação e pedagogia, que poderiam ser utilizadas ou mesmo adaptadas ao ensino musical brasileiro.

A pedagoga Maria da Graça Nicoletti Mizukami no livro *Ensino: as abordagens do processo* (1986) apresenta cinco abordagens de ensino utilizadas mais freqüentemente no Brasil: a tradicional, a comportamentalista, a cognitivista, a humanista e a sócio-cultural. Não é usual o aprendizado dessas propostas no ensino musical - exceção à abordagem tradicionalista. Isso fica claro também no exame da literatura utilizada pelos professores de música, publicadas, grande parte delas, na primeira metade do Século XX, refletindo a

pedagogia tradicionalista do momento, focada na decodificação dos símbolos musicais e não nas questões do aprendizado.

Neste artigo não vamos nos ater às cinco abordagens pedagógicas apontadas por Mizukami. Vamos nos reportar apenas à abordagem tradicionalista que tem sido utilizada com freqüência no ensino musical e à cognitivista. Com respeito a essa última, nos firmaremos na *Teoria da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel.*

O **ensino tradicionalista,** ou tradicional, trabalha basicamente com a transmissão de informações. Nesse modelo, cabe ao professor, com o auxílio do livro-texto transmitir os conhecimentos ao aluno. Nessa modalidade são raras as situações em que o aluno é estimulado a raciocinar sozinho. O aluno não é visto como um construtor do conhecimento. Há uma ênfase demasiada na memorização e pouca na reflexão. (ALENCAR, 1986, p. 66) É um ensino voltado para o externo (empirista)[1] e as informações são fornecidas pelo professor de acordo com o grau de utilidade e importância que lhes foi atribuído pelas autoridades superiores. É um ensino predominantemente verbalista (aulas expositivas) e ainda que baseado na psicologia "sensual-empirista" mantém o aluno em um estágio de passividade, em um ambiente um tanto austero e cerimonioso. Convive com modelos pedagógicos consagrados, que deverão ser imitados. Direciona o ensino para o contato com as obras primas da literatura, da arte, raciocínios e demonstrações já aceitas pelos métodos científicos. Induz à memorização de definições, enunciados, fórmulas, leis, resumos, etc. Desse comportamento pedagógico surgem as críticas do educador Paulo Freire, que a ele se refere como uma "educação bancária". (MIZUKAMI, 1986)

Paulo Freire defende que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, e sim intervir sobre os nossos próprios condicionamentos, sendo para isso necessário romper com a forma depositária de transmissão, transferência de valores e conhecimentos, onde o professor se resume a um sujeito narrador, detentor do saber absoluto e os alunos, pacientes ouvintes, depositários desse conhecimento:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os estudantes, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção

[1] Podia-se dividir até pouco tempo atrás as teorias de aprendizagem em duas correntes: as *empiristas* e as *aprioristas*. Nas aprioristas, a origem do conhecimento centra-se no próprio sujeito, sua bagagem cultural está geneticamente armazenada dentro dele e a função do professor é estimular esse conhecimento para que eles aflorem. Já para os empiristas, cujo princípio é tão longínquo quanto os ensinamentos de Aristóteles, as bases do conhecimento estão nos objetos e em sua observação. Para estes, o aluno é *tabula rasa* e o conhecimento é algo fluído, que pode ser repassado de um para outro pelo contato entre eles, seja de forma oral, escrita, gestual, etc. (FERREIRA, 1998)

> "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2005, p. 66-7)

Mizukami explica que o ensino tradicional é uma pedagogia decorrente de uma prática educacional estabelecida ao longo dos anos e que se perpetua até a atualidade, não se fundamentando em uma teoria ou filosofia específica, extraída das áreas envolvidas com os processos cognitivos[2] aplicáveis à educação. Pode, por sua vez, abarcar diversas filosofias e práticas, caso as considere válidas e úteis. (MIZUKAMI, 1986, p. 7)

No ensino tradicional, são estudadas apenas as hipóteses certas, todos os problemas têm uma resposta, geralmente única, pois ele utiliza o pensamento convergente, alcançado por um único caminho, aquele criado pelo seu inventor. Não há muito espaço para aventuras intelectuais, para a discussão de assuntos divergentes e para experimentos que valorizam mais intensamente a criatividade do aluno nos processos de ensino/aprendizagem.

Na abordagem tradicionalista coabitam aspectos educacionais positivos e negativos. Dentre os aspectos positivos estão: a transmissão de um corpo de conhecimento que se acumula no decorrer dos anos, de forma sistemática, resultando em ganho de tempo e qualidade; o contato com as grandes realizações da humanidade (obras primas da literatura, artes, raciocínios, métodos e aquisições da ciência); a boa formação técnica de profissionais nas mais diversas áreas. A parte negativa concentra-se em vários fatores: estagnação da criatividade do aluno e do professor nos processos de ensino/aprendizagem; instauração de ambientes de trabalho excessivamente formalistas e austeros; excesso de mecanicismo; excessiva autoridade conferida ao professor; excesso de memorização; ausência de inovações pedagógicas nos processos de ensino; fragmentação dos conteúdos; e, manutenção da passividade do aluno perante o mundo e o conhecimento. (MIZUKAMI, 1986, p. 8)

Na música, esse tipo de ensino tem algumas particularidades. Scheilla Glaser assim se refere a ele, quando aplicado ao piano:

[2] Os processos cognitivos dizem respeito aos processos psicológicos envolvidos no conhecer, compreender, perceber, aprender, etc. Eles fazem referência à forma como o indivíduo lida com os estímulos do mundo externo, como o sujeito vê e percebe, como registra as informações e como acrescenta as novas informações aos dados relevantes que são registrados. (ALENCAR, 1986, p. 17-8)

> um conjunto de procedimentos que caracterizou o ensino de repertório de música erudita escrita para este instrumento [piano] e que é denominado tradicional pelos próprios músicos. Este conjunto de procedimentos inclui um programa de estudo anual, contendo métodos e peças considerados de aprendizado obrigatório. Nesses programas, os métodos e peças a serem estudados são agrupados previamente por graus de dificuldade, sendo estabelecida uma paridade entre aqueles que devem ser ministrados simultaneamente, a qual é consensualmente aceito como ideal. Neste ensino, privilegia-se a execução solo, de memória e preferencialmente, de peças que demonstrem a aquisição de destreza motora. (GLASER, 2005, p. 37)

A mesma ideologia é frequente no ensino de outros instrumentos. Tal prática docente é proveniente de um modelo de ensino implantado pelos antigos conservatórios brasileiros, que por sua vez, imitaram os modelos dos antigos conservatórios europeus. Essa abordagem tem como certa a idéia de que ensino de música e ensino de instrumento são sinônimos e, novamente, há um ensino mais voltado para a decodificação dos símbolos impressos na partitura em detrimento de um ensino musical sensibilizador. (FONTERRADA, 2003, p. 195)

O ensino tradicional de música, apesar de apresentar essa deficiência pedagógica, é responsável pela boa formação de muitos instrumentistas brasileiros. É ainda, nessas escolas tradicionais – muitas delas transformadas em faculdades na década de 1960 – que se encontram bons professores de música e onde se dissemina a boa técnica no manuseio dos instrumentos ensinados. No entanto, toda essa tradição iparece impedir a implantação de opções pedagógicas renovadoras. Imaginamos que a solução esteja no equilíbrio entre a manutenção da tradição e adoção de pedagogias que permitam um ensino menos tecnicista, formal e mais criativo, sem com isso perder a sua eficiência.

Liliana Bollos, no artigo supracitado, descreve o quanto o professor de música popular tem de trabalhar com procedimentos metodológicos improvisados, devido à falta de métodos consagrados. Isso não ocorre no ensino da música erudita que tem um repertório há muito consolidado.

> Vale ressaltar a grande diferença que existe na formação de músicos populares e eruditos quanto à questão do material pedagógico. Geralmente há um repertório erudito usado nos cursos livres e em conservatórios, de maneira que é sabido, qual tipo de texto musical recorrer quando o aluno está em determinado estágio. [...] Já no âmbito do ensino da música popular, com raríssimas exceções, não há, até agora, um programa único, um sistema que englobe uma escolha de repertório, ou pelo menos que tenha alguns métodos que possam ser considerados obrigatórios, uma vez que a confecção de material pedagógico, em franca produção, ainda está sendo elaborada, dado o período relativamente

> curto em que a música popular integra os programas de ensino em geral.[...] Poucos professores eruditos se debruçam em colocar no repertório, composições menos conhecidas, ou mesmo de compositores brasileiros. O que diríamos dos compositores contemporâneos? Já no âmbito da música popular esta questão é muito mais corriqueira. Há casos em que um aluno traz uma gravação que precisa ser estudada para uma apresentação e este tem dificuldade em transcrever determinado trecho, ou mesmo o contrário, quando o aluno traz uma partitura difícil de ser lida. (BOLLOS, 2009, p. 118)

Para essa pedagoga, o ensino de música popular exige um profissional que lide com situações pedagógicas inusitadas, e que, para tanto, precisa de um raciocínio não tão linear e convergente:

> Na música clássica, um bom músico precisa ter primeiramente a questão técnica resolvida, ou seja, precisa ser tecnicamente perfeito, diferentemente do músico popular, que pode não ter uma técnica em seu instrumento tão avançada, mas pode se destacar em outra peculiaridade, como o estilo pessoal, um repertório diferenciado, bom desempenho improvisatório, lucidez no acompanhamento, entre muitas questões. O músico erudito, muitas vezes, não se preocupa em entender a partitura que está tocando, ele a reproduz, sem analisá-la. Em contrapartida, os músicos populares que conseguem manipular bem uma partitura, terão mais consciência da análise desta, por conta de uma habilidade adquirida dentro do campo popular. Se para uns, a partitura cega a análise e o ouvido, para outros, ela é a forma mais poderosa de expressão musical. Deste modo, o caminho percorrido por músicos populares é repleto de vivências musicais fora do ambiente acadêmico, vinculado aos processos de aprendizagem informal, sem regras, prazos e currículos a serem cumpridos. Quer dizer, que o músico popular dedica-se e transforma a prática em constante processo de investigação e descoberta, interagindo com o meio em que vive. (BOLLOS, 2009, p. 120)

Há um predomínio da abordagem tradicional no ensino de instrumentos e disciplinas teóricas nos cursos regulares de música. É muito difícil encontrarmos situações pedagógicas em que essa abordagem não predomina. Para uma renovação pedagógica, seria importante que os professores expusessem com maior habitualidade, as suas experiências e vivências didático-pedagógicas. Esses relatos acadêmicos seriam fontes documentais importantes para o ensino musical, afastando dele o conservadorismo, trazendo à tona novos materiais didáticos, novas reflexões, novas teorias. Isso demandaria tempo, mas evidenciaria a importância da pesquisa na área de educação musical. Como nos diz Antonio Joaquim Severino:

> A tradição cultural brasileira privilegia a condição da Universidade como lugar de ensino, entendido e sobretudo praticado como transmissão de conhecimentos. Mas apesar da

> importância dessa função, em nenhuma circunstância pode-se deixar de entender a Universidade igualmente como lugar priorizado da produção de conhecimentos. A distinção entre as funções de ensino, de pesquisa e de extensão, no trabalho universitário, é apenas uma estratégia operacional, não sendo aceitável conceber-se o processo de transmissão da ciência desvinculado de seu processo de geração. Com efeito, a extensão universitária deve ser entendida como o processo que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interagem, conjuntamente criando um vínculo fecundante entre a Universidade e a sociedade no sentido de levar a esta a contribuição do conhecimento para sua transformação. (SEVERINO, 1996, p. 60)

Se tomarmos como referencial o **modelo cognitivista**,[3] que tem em Jean Piaget[4] seu principal representante, observamos um tipo de ensino onde o conhecimento se dá por meio da interação sujeito-objeto em um processo de dupla face, denominado por Piaget de **adaptação**, o qual é subdividido em dois momentos: a **assimilação** e a **acomodação**. Por assimilação se entendem as ações que o indivíduo irá tomar para poder internalizar o objeto, interpretando-o de forma a poder encaixá-lo nas suas estruturas cognitivas. A acomodação é o momento em que o sujeito altera suas estruturas cognitivas para melhor compreender o objeto que o perturba. Destas sucessivas e permanentes relações entre assimilação e acomodação, o indivíduo vai "adaptando-se" ao meio externo, por um interminável processo de desenvolvimento cognitivo. Como se trata de um processo permanente que está sempre em desenvolvimento, essa teoria foi denominada *Construtivismo*, dando a idéia de que novos níveis de conhecimento estão sendo

[3] Refere-se aos processos centrais dificilmente observáveis do indivíduo, como a organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento, tomadas de decisões, etc. Está assim mais preocupado em estudar os sentidos e suas articulações com o conhecimento, ou seja, a forma como as pessoas "lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem, resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais". Abordagem predominantemente interacionista, não separando homem e mundo, analisando-os conjuntamente. O conhecimento é o produto dessa interação. (MIZUKAMI, 1986, p. 59)

[4] Piaget foi biólogo e seu interesse principal foi fundamentar teoricamente sua investigação científica de como se "constrói" o conhecimento no ser humano. Do fruto de suas observações, posteriormente sistematizadas com uma metodologia de análise, denominada o Método Clínico, Piaget estabeleceu as bases de sua teoria, a qual chamou de Epistemologia Genética. Antes de tudo, o construtivismo é uma teoria epistemológica. É de suma importância que se afirme isto, de modo a poder diferenciá-la de uma teoria psicológica e, principalmente, de uma teoria pedagógica. Piaget não acredita que todo o conhecimento seja, *a priori*, inerente ao próprio sujeito (apriorismo), nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca (empirismo). De acordo com suas teorias, o que ocorre é uma fusão dessas teorias. O conhecimento, em qualquer nível, é gerado de uma interação radical do sujeito com seu meio, a partir de estruturas previamente existentes no sujeito. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas inerentes ao próprio sujeito, como de sua relação com o objeto, não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas. (FERREIRA, 1998)

indefinidamente construídos durante as interações entre o sujeito e o meio. (FERREIRA, 1998)

O novo paradigma introduzido por Piaget corrige assim um pensamento defendido pelos empiristas e aprioristas, passando a considerar o conhecimento como produto da **interação** entre sujeito e objeto, e não mais como algo externo ou interno ao ser, implicando diretamente na atitude do sujeito perante o mundo - para que ele aprenda, ele precisa agir. Essa ação pode ser uma operação externa - andar, falar, pular - ou pode ser uma ação interna, talvez não perceptível (espiritual), como pensar, refletir, compreender. (MATURANA, 2006, p. 128-9) Ambas interferem no meio, mas o efeito da primeira é imediato.

É por meio dessa interação, que Piaget chama de **adaptação** quando o sujeito, pela **assimilação**, etapa da adaptação, pode internalizar o objeto, interpretando-o de forma que possa encaixá-lo em suas estruturas cognitivas. A **acomodação**, outra etapa da adaptação, ocorre quando o sujeito altera suas estruturas cognitivas. É por meio dessas constantes adaptações, provenientes de perturbações do meio, que o sujeito vai se desenvolvendo.

É difícil verificar o que ocorre com o aprendiz no momento em que ele está "aprendendo", ou seja, desenvolvendo seus processos cognitivos. Isso gera uma expectativa muito grande no professor e no aluno, principalmente porque o caminho encontrado, tanto pelo aluno como pelo professor, é um caminho único, internalizado, nunca antes trilhado, promovendo uma ansiedade típica das descobertas. Porém, após a acomodação, percebe-se que houve aprendizado e que o mesmo está pronto e vivo para interagir com os novos desafios.

As habilidades cognitivas são pouco trabalhadas nos cursos técnicos e superiores de música, elas são mais desenvolvidas pelos educadores musicais nos cursos de musicalização infantil. São raros os professores de instrumento que se preocupam em desenvolver procedimentos pedagógicos mais criativos para o ensino performático. Presume-se que a partir dos cursos de musicalização da atualidade, as crianças e os jovens do futuro terão tais capacidades mais desenvolvidas. Entretanto, as dúvidas que se seguem devem ser respondidas pelos professores de música para que ocorra um aprendizado musical real: Como proceder para implantar um ensino musical mais criativo? Como o professor deve agir para desenvolver mais intensamente a criatividade dos alunos no aprendizado musical? Quais seriam os modelos de ensino mais adequados para se implantar habilidades criativas? Que metodologias seriam adequadas para uma aprendizagem musical mais significativa?

As respostas a esses questionamentos apontam para a importância de termos em

sala de aula um professor de música capaz de compreender como o conhecimento humano se desenvolve; quais as suas capacidades e habilidades e, como atuar com os dados para obter uma aprendizagem significativa.

Percebemos que nesses ambientes pedagógicos há um descompasso entre o que é produzir um bom ensino e o que seria produzir um ensino criativo e mais significativo para os alunos. Um ensino tradicional de música não pode ser visto hoje como sinônimo de bom ensino e também não pode ser considerado automaticamente como um ensino não criativo. Por outro lado, um ensino criativo tambem não pode ser visto como um ensino plenamente eficiente, caso o mesmo não apresente fundamentação em suas bases, que passam inclusive pelo ensino tradicional. No nosso entendimento, ambas as possibilidades são passíveis de aplicação.

A teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel

A compreensão da teoria piagetiana permite ao professor de música lidar de forma satisfatória com os processos cognitivos e interagir com o aluno de maneira a respeitar a sua interioridade, entretanto, a teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel, também baseada no modelo construtivista, apresenta conceitos bem originais, aprofundando-se na questão do aprendizado, ou seja, como torná-lo mais significativo, observando fundamentalmente a maneira como se constitui o conhecimento no sujeito e de que forma se dá essa interação. O pensamento desse psicólogo da educação, apesar de complexo, pode ser incrivelmente resumido na seguinte proposição: "Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influência a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigúe isso e ensine-o de acordo". (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p.viii)

Falar "o que o aluno já sabe" é se referir à sua estrutura cognitiva, ou seja, administrar o conhecimento total do aluno e organizar as idéias do indivíduo em determinado campo de conhecimento. (MOREIRA, 2006, p. 13) Atualmente, Ausubel não se dedica mais ao desenvolvimento de sua teoria, tarefa deixada a cargo de seu principal colaborador Joseph Novak. Novak é professor da Universidade de Cornell (EUA) e é co-autor da segunda edição do livro básico sobre a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. (AUSUBEL, 1978) Marco Antonio Moreira, professor de Física da UFRGS é o principal divulgador dessa teoria no Brasil. Colaborador direto de Novak, escreveu o livro "A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula". (MOREIRA, 2006)

Não utilizamos em nossa pesquisa a teoria de Ausubel em sua totalidade. Utilizamos apenas os conceitos considerados pertinentes ao ensino da improvisação musical, assunto tela na dissertação de mestrado em música defendida no IA-UNESP. São eles: *aprendizagem significativa versus aprendizagem mecânica; aprendizagem por descoberta versus aprendizagem por recepção; conceitos subsunçores; assimilação;* e *organizadores prévios.* Muitos outros conceitos dessa teoria podem ser aplicados ao ensino da música, como por exemplo, aspectos da memorização, da percepção, da cognição, da linguagem, avaliação, que não serão tratados nesse artigo.

Aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira substantiva, não arbitrária e não literal a um aspecto relevante da estrutura significativa do indivíduo. A nova informação interage com uma estrutura cognitiva presente, que Ausubel denomina "*conceito subsunçor*" ou apenas "subsunçor" (Moreira, p.15, 2006). Subsunçor é então uma idéia ou proposição já existente na estrutura cognitiva, adquirida de forma significativa, que serve de ancoradouro a uma nova informação, caso haja interação entre o novo e o existente. Quando o material aprendido não encontra eco na biologia do sujeito, ocorre o que Ausubel chama de *aprendizagem mecânica*, pois ela não interage com os conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sendo armazenada de forma arbitrária e literal. A aprendizagem mecânica ocorre quando o aprendiz decora fórmulas, leis, macetes para provas que logo irá esquecer. Caracteriza-se ainda pela incapacidade de utilização e transferência desse conhecimento. Ausubel não estabelece uma distinção entre elas (significativa e mecânica), pensando-as mais como um *continuum* de situações. (AUSUBEL, 1978, p. 22-24; MOREIRA, 2006, p. 14-16)

Na *aprendizagem por recepção*, o que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz em sua forma final (aprendizagem verbal, aulas expositivas), e na *aprendizagem por descoberta,* o conteúdo deve ser descoberto pelo aprendiz. Ausubel defende que ambas as aprendizagens podem ser significativas ou não, isso depende das condições já anunciadas, mas a aprendizagem por recepção (verbal) é mais rápida, por ser tecnicamente mais organizada, como ocorre na maior parte da transmissão do conhecimento. A aprendizagem significativa por recepção necessita de uma base, é importante que preexista uma estrutura, presente em estágios avançados de maturidade cognitiva, de forma que se possa aprender verbalmente, sem ter de recorrer à experiência empírico-concreta. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 20-1)

O significado é um produto da aprendizagem significativa, que implica por sua vez na preexistência de significados, que remete a pergunta: de onde vêm os primeiros subsunçores? A resposta de Ausubel é que aquisição de significados para símbolos ou signos

de conceitos ocorre de forma gradual, individual e idiossincrática[5]. Primeiramente, a criança aprende no mais das vezes pelo processo de formação de conceitos gerados pela aprendizagem por descoberta, que consta de: geração, testagem de hipótese e generalização. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 52; MOREIRA, 2006, p. 22) Por exemplo, uma criança aprende primeiramente o que é uma banana manipulando-a concretamente, mastigando, engolindo, sentindo seu cheiro, seu sabor, depois aprende a descascá-la, depois aprende que há outros tipos de banana, que é uma fruta, que existem outros tipos de frutas, etc. Mais tarde, já na escola, pode aprender que banana é na verdade uma flor, que tem um nome científico, que nasce sobre determinadas condições, etc.

Ao atingir a idade escolar, a bagagem de conceitos adquiridos oferece condições para a assimilação de outros conceitos, inclusive através da aprendizagem por recepção. Dessa forma, novas aprendizagens significativas darão significados adicionais aos signos e símbolos preexistentes, bem como novas relações entre os novos conceitos adquiridos com os preexistentes. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 46)

O desenvolvimento cognitivo é assim um processo dinâmico, em que novos e velhos significados interagem constantemente, proporcionando uma estrutura cognitiva cada vez mais organizada e sofisticada, em uma estrutura hierárquica encabeçada por conceitos e proposições mais gerais, seguidos de conceitos menos inclusivos até alcançar dados e exemplos mais específicos. (MOREIRA, 2006, p. 40)

Este nos parece um ponto importante para o ensino da música, pois, se tem por demais priorizado a aprendizagem por recepção no ensino tecnicista e tradicional, sem que os alunos tenham adquirido os conceitos de forma significativa. Certamente esse aprendizado implica na maioria das vezes em uma aprendizagem mecânica, que, como esclarece a teoria de Ausubel, leva ao esquecimento e a **incapacidade de utilização e transferência desse conhecimento**. Por razões mais do que plausíveis, observa-se que uma aprendizagem por descoberta propiciará ao aluno possibilidades de criar e improvisar muito mais satisfatórias do que uma aprendizagem por recepção. A aprendizagem por descoberta propicia no campo musical uma forma de aprendizado mais significativo, pois estabelece um vínculo muito forte com a memória e a construção do conhecimento pelo sujeito e tem um vínculo muito forte com o construtivismo. Nessa forma de aprendizado o sujeito trabalha com o seu corpo e o seu conhecimento interno, interagindo com o meio,

[5] O adjetivo *idiossincrático* tem o significado de "relativo ao modo de ser, de sentir próprio de cada pessoa" ou "relativo à disposição particular de um indivíduo para reagir a determinados agentes exteriores" (ex.: *este medicamento pode ter efeitos secundários idiossincráticos*). (PINTO, sp., 2007) O adjetivo pode significar ainda, a maneira particular de perceber e reagir à mesma situação, que depende por sua vez do temperamento e constituição de cada ser. (HOUAISS, 2001)

fato gerador de novos conhecimentos que vão sendo absorvidos a partir dessa interação. O que é significativo permanece e o que não é significativo é descartado, representando perda de energia. Dessa forma, as críticas à aprendizagem mecânica se estabelecem por esses motivos.

A improvisação musical e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel

Considerando-se que a pesquisa realizada no IA-UNESP teve como objeto de estudo verificar a importância da improvisação musical no desenvolvimento de um intérprete ou *performer,* pareceu-nos relevante utilizar a teoria de Ausubel como fundamentação teórico-pedagógica. Em uma performance improvisada, ou que admita a improvisação, o músico precisa interagir com a música e com os outros músicos participantes; precisa utilizar todo o conhecimento adquirido anteriormente, que deve, por sua vez, estar disponível - à flor da pele -, pronto para ser usado. Daí a necessidade de que tenha sido adquirido de forma significativa, nos moldes que Ausubel determina. Algo que tenha de ser lembrado, consultado, ou não faça parte da sua estrutura cognitiva, não pode interagir com aquele fazer musical momentâneo. A improvisação exige um tipo de pensamento lateral[6], rápido, inusitado e incomum, muito presente nas crianças, e que infelizmente, vai se perdendo com o avançar da idade, devido principalmente às imposições sociais. As soluções apresentadas por esse tipo de pensamento são, por sua vez, extremamente criativas, úteis e inatingíveis pelo pensamento convergente (pensamento lógico).

O filosofo Gilles Deleuze refere-se a esse tipo de pensamento como pensamento *maquínico* ou agenciamento maquínico, que se ocupa de inventar, de conectar coisas diversificadas de maneiras inesperadas (maquinações). É imprevisível, livre, as idéias surgem, é indisciplinado e movido pelo devir, pode utilizar técnicas para atingir seus objetivos, incorpora intuição e sensações e não é ensinável. Já o pensamento mecânico, ou agenciamento mecânico ou artesanato, ocupa-se em resolver problemas, é uma técnica, tem função específica, apóia-se em procedimentos corretos e incorretos, é disciplinado, racionalizado, cria sistemas abstratos, generalizados, incide sobre um campo e é ensinável. (COSTA, 2003).

[6] Há várias nomenclaturas para essa forma de pensamento rápido: pensamento divergente, pensamento intuitivo, pensamento criativo, pensamento maquínico. É um tipo de pensamento que não é proveniente do pensamento lógico, racional-linear. É referendado ao psicólogo americano Joy Paul Guilford a descoberta do que ele denominou pensamento divergente.

A improvisação é, no nosso modo de entender, uma oportunidade para o exercício e a manifestação desse pensamento, um tanto depreciado no ensino performático e na educação, talvez pela dificuldade de explicá-lo. A teoria de Ausubel ajudou-nos a entender um pouco mais a forma como o sujeito aprende, fornecendo respostas benéficas aos questionamentos levantados. A partir dela podemos saber por que um conhecimento ou habilidade adquirido de forma mecânica não permite sua utilização e sua transferência para um processo criativo; explica ainda, porque alguns estudantes ou mesmo músicos, provindos de um sistema de ensino tradicional, não conseguem executar determinadas idéias musicais. Eles na verdade, não internalizaram de forma significativa os componentes necessários para esse tipo de execução. Nesses casos a improvisação pode se configurar como uma ferramenta importante para o aprendizado musical, vez que, por auto-aprendizagem e por auto-descoberta pode-se adquirir o que Ausubel denominou de subsunçores - a base cognitiva que estava ausente. Resumindo, a aprendizagem significativa permite que um músico utilize um conhecimento obtido de forma significativa, de forma a melhorar a sua performance.

Na pesquisa realizada no IA-UNESP demonstramos que a improvisação quando ensinada de forma significativa, pode incentivar e despertar interesses e conhecimentos musicais a serem trabalhados no futuro. Alunos que participaram de um curso de improvisação e que não tinham um conhecimento prévio de harmonia, puderam compreender alguns princípios harmônicos de forma intuitiva, a partir de jogos improvisatórios. Tais "brincadeiras" forneceram subsídios que lhes ajudaram a compreender a harmonia com maior facilidade em uma fase posterior do aprendizado musical. A improvisação configurou-se, dessa forma, como uma excelente possibilidade de compreensão futura de um conhecimento mais sistematizado, ao que Ausubel denomina de **organizador prévio** - um material introdutório, apresentado antes do material a ser aprendido, porém em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade que o material a ser aprendido. (MOREIRA, 2006, p. 23) A harmonia musical é uma disciplina que envolve um alto grau de raciocínio e se for ensinada de forma abstrata e mecanizada, torna-se um ensino vazio, de difícil aplicação e manuseio. Portanto, o conhecimento prévio dessa disciplina ministrado de forma significativa, permite a compreensão futura dessa disciplina de forma bem mais adequada.

Obviamente, a improvisação não é a única forma de adquirir tais componentes cognitivos, mas é um meio importante que pode ser utilizado pelos professores de música, principalmente quando realizada em um ambiente propício ao seu desenvolvimento, pois, além das habilidades técnico-musicais, o improvisador deve ser habilidoso para perceber as intervenções propostas pelos componentes e pelo ambiente sonoro e gerar as suas. Esse comportamento cria um fluxo de energia sonora que garante o "sucesso" da improvisação,

transformando-a em uma experiência única tanto para quem ouve quanto para quem participa.

A psicóloga Eunice Alencar (1986) entende que os ambientes favoráveis são aqueles em que a criatividade e a originalidade dos participantes são reconhecidas e respeitadas. Neles estão presentes: a livre expressão, a experimentação, o acesso ao jogo espontâneo das percepções - fatores que também permitem ao instrumentista musical construir o seu conhecimento de forma significativa.

O professor Luis de França Ferreira (1998) aponta três condições para a criação de ambientes favoráveis: a atitude do professor em relação ao meio; a postura do aluno em relação à forma como ele busca o conhecimento; e por último, a aceitação do erro, como parte do processo gerador do conhecimento. Nesse processo o professor deve considerar que o desenvolvimento cognitivo do aluno só será efetivo se for baseado na interação sujeito-objeto. Essa exigência tem a função de estimular e desafiar o estudante para interagir com o seu universo, com a sua história, com o seu interno, com a música e o grupo que a executa, resgatando um ambiente de aprendizado onde o conhecimento não é transferido, e sim, manipulado cognitivamente, possibilitando as adaptações. Nesses casos, o professor deve se converter em um educador nos moldes de Paulo Freire, ou seja, enxergar a aprendizagem como um processo em construção. Ele deve ser um professor colaborador, incentivador, não deve fornecer uma resposta pronta para o aluno, mas ajudá-lo a encontrá-la.

O terceiro aspecto a ser considerado para a criação de um ambiente propício, está em tratar o erro como um processo de desenvolvimento cognitivo. Ferreira, reportando-se às idéias de Valente, declara:

> Em uma abordagem construtivista, o erro é uma importante fonte de aprendizagem, o aprendiz deve sempre questionar-se sobre as conseqüências de suas atitudes e a partir de seus erros ou acertos ir construindo seus conceitos, ao invés de servir apenas para verificar o quanto do que foi repassado para o aluno foi realmente assimilado, como é comum nas práticas empiristas. [...] no Logo, o erro deixa de ser uma arma de punição e passa a ser uma situação que nos leva a entender melhor nossas ações e conceitualizações. É assim que a criança aprende uma série de conceitos antes de entrar. Ela é livre para explorar e os erros são usados para depurar os conceitos e não para se tornarem a arma do professor." (*apud* FERREIRA, 1998, s. p.)

Abraham Moles considera o erro uma forma mental em contradição a uma verdade estabelecida. Ele explica que o erro é um passo, uma imagem, um pensamento ou seqüência de pensamentos que são percebidos como corretos pela consciência, mas que

contradizem a verdade. Em outras palavras, o erro, antes de ser percebido como erro, era uma verdade possível, tão verossímil quanto qualquer outra possibilidade:

> O erro é pois um desvio: o próprio nome vem da idéia de "errar" (errância), quer dizer, caminhar sem direção coerente por fora de um caminho de referência que seria "a verdade" – se acaso a conhecêssemos. O erro remete dialeticamente para a verdade, mas [...] a verdade não surge senão em contraste com o falso, embora por vezes se situe na paisagem geral da mente apenas como pano de fundo para os nossos erros que se impõem como concretos, reais, imediatos. O erro é uma forma – o que o diferencia do caos -, uma forma falsa em relação a uma verdade. (MOLES, 1995, p. 193)

Na improvisação musical o erro é parte do processo. A própria idéia de erro toma outro caráter, mais identificado com a busca curiosa do desconhecido. O erro está para a improvisação, mais para um *fazer em construção*. Por meio dele, os estudantes podem desenvolver suas capacidades criativas, permitindo a manifestação da espontaneidade, da iniciativa, e da expressão individualizada.

A utilização da teoria da aprendizagem e do construtivismo em nossa pesquisa configurou-se como uma excelente oportunidade de interação entre teoria e prática, uma reforçando a outra. Tais resultados não poderiam ser alcançados em um cenário onde prevalecesse apenas a abordagem tradicionalista. Obviamente, não se trata de um modelo a ser seguido, e sim, de mais um exemplo pedagógico que vem reforçar a idéia de que é possível mudar, de que é possível experimentar novas possibilidades, desde que as mesmas sejam fundamentadas em teorias consagradas, evitando um experimentalismo vazio e repetições de erros do passado, que viriam apenas reforçar a idéia equivocada de que não é possível mudar. Nesse universo, a improvisação musical configura-se como uma ferramenta bastante promissora para o desenvolvimento da performance e de um fazer musical inovador.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, David Paul. *Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Cidade do México: Trillas, 1976.

BOLLOS, Liliana Harb. Performance na música popular: uma questão interdisciplinar. In: LIMA, Sônia Regina Albano de (org). *Ensino, música & interdisciplinaridade*, p. 107-124. Goiânia: Editora Vieira e Irokun Brasil, 2009.

COSTA, Rogério. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERREIRA, Luis de França. *Ambiente de aprendizagem construtivista*. Disponível na internet: <http://penta.ufrgs.br/~luis/Ativ1/AmbApC.html> Acesso em 17/05/2009.

FONTERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GLASER, Scheilla. Regina. *Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor*. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista.

HOUAISS, Antônio (org.). *Dicionário eletrônico Houaiss*. Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. O músico professor: percurso histórico da formação em Música. In: LIMA, Sônia Regina Albano de (org). *Ensino, música & interdisciplinaridade*, p. 11-57. Goiânia: Editora Vieira e Irokun Brasil, 2009.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Trad. Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino*: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOLES, Abraham. *As ciências do impreciso*. Porto: Afrontamento, 1995.

MOREIRA, Marco Antonio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora UnB, 2006.

PINTO, Cláudia. Idiossincrático. In: *FLIP: Ferramentas para a língua portuguesa.* Disponível na internet: <http://www.flip.pt/tabid/325/Default.aspx?DID=2980> Acesso em 28/06/2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pesquisa, pós-graduação e Universidade. *Revista da Faculdade Salesiana,* v. 24, n. 34, 1996, p. 60 a 68.

Cesar Albino é bacharel em saxofone e licenciado em Música (FMCG). Estudou saxofone com Roberto Sion, José Carlos Prandini e Eduardo Pecci no CMBP e CLAM. Possui pós-graduação *lato sensu* em educação musical, área de concentração - Práticas pedagógicas (FMCG). Leciona improvisação, instrumento e prática de conjunto nos cursos de bacharelado em música popular da FMCG. É professor da Escola Técnica Estadual de Artes (São Paulo) e da Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP). É mestrando em música pelo IA-UNESP. Autor dos livros Método de saxofone (2003) e Método de flauta transversal (2005) pela editora Gondine.

Sônia Regina Albano de Lima é Doutora em Comunicação e Semiótica, área de Artes - PUC-SP. Pós-Doutora em Educação (GEPI-PUC-SP). Especialista em interpretação musical e música de câmara (FMCG). Bacharel em Direito (USP). Diretora e coordenadora pedagógica dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da FMCG. Professora do Mestrado e Doutorado em Música do IA-UNESP. É pesquisadora do GEPI-PUC/SP. Possui várias publicações em anais nacionais e internacionais, revistas, além de livros e coletâneas.

Educação e Música: desvelando o campo pedagógico-musical da UFC

Maria Goretti Herculano Silva (UFC)
Marco Antonio Silva (UFC)
Luiz Botelho Albuquerque (UFC)

Resumo: Este artigo funde em sua discussão os campos da educação e da música. Nessa inter-relação procuramos compreender o processo de constituição do campo pedagógico-musical da Universidade Federal do Ceará (UFC), detendo o olhar sobre a trajetória de docentes do Curso de Educação Musical daquela instituição de Ensino Superior. O aporte teórico que deu suporte à pesquisa foi a praxiologia ou teoria das estruturas sociais de Pierre Bourdieu, que procura desvelar as estruturas subjacentes aos fenômenos sociais. A coleta de dados foi feita através das narrativas de história de vida**,** instrumento que se distingue pela coleta e análise de relatos de vida de um ou mais informantes.

Palavras-chave: educação musical; praxiologia; Bourdieu; história de vida; Universidade Federal do Ceará.

Abstract: This article brings a discussion that connects both the musical and the educational fields. Through that interrelation, we attempt to understand how the musico-pedagogical field at the Federal University of Ceará (UFC) was constituted, looking at the individual trajectories of the Music Education faculty. The theory that gave support to this research was the praxeology or theory of the social structures, by Pierre Bourdieu, which aims at revealing the subjacent structures of social phenomena. Data collection was carried out through life history narratives, an instrument of research characterized by the collection and analysis of personal narratives from one or more informants.

Keywords: music education; praxeology; Bourdieu; life history; Federal University of Ceará.

SILVA, Maria Goretti Herculano; SILVA, Marco Antonio; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Educação e Música: desvelando o campo pedagógico-musical da UFC. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 134-152, dez. 2008.

Este artigo funde em sua discussão o campo da educação e o campo da música. Ao buscar essa inter-relação educação/música, procuramos compreender o processo de constituição do campo pedagógico-musical da Universidade Federal do Ceará – UFC, detendo o olhar sobre a trajetória de docentes do Curso de Educação Musical da referida instituição de Ensino Superior.

Bourdieu (2004) chama de *habitus*, às disposições adquiridas, duráveis, (formas de agir, pensar, falar, perceber), interiorizadas pelos agentes nos determinados campos. No caso do *habitus* pedagógico-musical, esse sistema de disposições duráveis e transferíveis integra experiências passadas associadas ao encontro entre educação e música nas trajetórias de vida dos sujeitos.

Nesse caso, campo pode ser entendido como um universo que obedece a leis sociais mais ou menos específicas, um espaço relativamente autônomo onde estão introduzidos os agentes e as instituições. (BOURDIEU, 1983)

O aporte teórico que deu suporte a esse estudo foi a praxiologia ou teoria das estruturas sociais de Pierre Bourdieu, por procurar desvelar o que subjaz aos fenômenos e manifestações sociais. Essa abordagem mostra-se também de grande valor por buscar na interação entre os agentes (indivíduos e os grupos) e as instituições, encontrar uma estrutura historicizada que se impõe sobre os pensamentos e as ações.

Assim, as narrativas de história de vida compuseram os instrumentos de coleta de dados, sendo o diário de campo e o gravador utilizados como instrumentos de registro.

Nessa investigação, a história de vida se configurou como um instrumento de pesquisa que se distingue pela coleta de dados contidos na vida pessoal de um ou de vários informantes. Esse relato de vida poderia ter ainda a configuração de uma autobiografia, na qual, o autor narra sua visão pessoal, as emoções que assinalaram sua experiência ou os eventos vivenciados no âmbito de sua trajetória de vida. (CHIZZOTTI, 1995) A forma como abordamos a história de vida nesse trabalho, é ainda, como um relato oral coletado através de entrevistas, objetivando compreender uma vida, ou parte dela, com o intuito de desvelar ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos. Os sujeitos que colaboraram na pesquisa são docentes do curso de educação musical da UFC.

Trabalhar na perspectiva praxiológica de Pierre Bourdieu, no entanto, requer a compreensão da inter relação *habitus*/*campo*, considerando que o *habitus* é percebido como um saber agir assimilado pelo agente ao inserir-se em determinado *campo*, como princípio de ação incorporado por ele.

Campo como objeto de estudo

Falar sobre campo na área de Educação Musical ainda é uma prática bastante recente. Nesse aspecto, destaca-se a iniciativa da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, que tem contribuído consideravelmente para essa discussão, em seus encontros anuais.

Ao realizar um mapeamento acerca de estudos realizados nessa área, pudemos perceber que as pesquisas sobre campo referem-se, basicamente, ao campo musical como área de conhecimento, (SOUZA, 1996, 2001a, 2001b: DEL BEN, 2001, 2003), ao campo musical como espaço de relações locais, (BOZON, 2000) e, mais especificamente, pesquisas alusivas ao campo musical de Fortaleza a partir da década de 1950. (MATTOS, 2007; SCHRADER, 2002) Nesse caso, pareceu bastante profícuo um estudo que abordasse justamente a leitura social do contexto do Curso de Educação Musical da UFC. Isso fica claro tanto pela atualidade do debate quanto pelo foco dado a um contexto de discussões até então não elucidadas, especialmente no que concerne à tardia emergência desse agente (o curso de Educação Musical da UFC) no campo musical de Fortaleza.

Na Universidade Federal do Ceará - UFC, as discussões sobre a constituição de um curso superior de música, se delineiam desde a década de 1950 e tomam forma na década de 1980, período de grande efervescência no campo musical da cidade de Fortaleza. Todavia, somente nos anos de 2003 as antigas discussões se intensificam, dando início ao processo de elaboração de uma proposta de criação do curso de Educação Musical. Esse procedimento culmina no ano de 2005 com a aprovação do projeto do curso em todas as instâncias da Universidade.

Desta forma, vai sendo constituído um campo pedagógico musical na UFC, onde os indivíduos agem em relação às estruturas sociais, à cultura e à sociedade. As trajetórias sociais desses indivíduos entram em concorrência no interior do campo de modo a evidenciar um sistema de disposições socialmente constituído, o *habitus*. É por meio destes esquemas interiorizados de compreensão que os sujeitos atualizam (ou não) o potencial revelado nas posições que ocupam.

O contexto histórico que delineia a formação desse campo pedagógico musical na UFC inicia, pois, na década de 1950, período marcado por intensas transformações políticas, sociais e econômicas, tanto no sistema de relações internacionais como no âmbito da sociedade brasileira. Essas transformações trouxeram o cunho de uma modernização assinalada pela arrancada tecnológica que permitiu, a alguns países subdesenvolvidos, um razoável padrão de modernidade.

No caso do Brasil, esse período se caracteriza pelo "Plano de Metas" do governo Juscelino Kubistchek que tinha como finalidade modernizar o país. É também assinalado por um acelerado processo de urbanização, em que as conquistas tecnológicas se refletiam na forma de imaginário urbano e no ajustamento do cotidiano das grandes cidades. O Brasil do pós-guerra passou a enfrentar um surto de crescimento econômico, acompanhado, nessa fase, por um processo de redemocratização. (SILVA; ANDRADE, 2008)

Nesse momento, Fortaleza desponta como um centro urbano com razoável infra-estrutura, e no qual, devido às constantes migrações, houve um amplo crescimento da população e do fluxo de negócios. Se, por um lado, o cenário da busca pela modernidade era nacional, por outro lado, refletia-se profundamente no contexto local. Assim, as notícias que eram divulgadas pelas redes de rádio locais produziam a expectativa de que as grandes capitais brasileiras viessem a ser introduzidas nesse âmbito do moderno que contagiava o país. (*ibid.*)

Esse contexto histórico social local, que se delineia na Fortaleza da década de 1950, e sua interlocução com o contexto nacional, revela que o agir social dos agentes que compuseram o campo que hora se discute está circunscrito a um panorama em comum que desvela o contexto de uma época. Desse fato, emerge a seguinte questão: como uma cidade que se modernizava e se urbanizava, como Fortaleza, passa tanto tempo sem sentir a necessidade social de um curso superior de música? A sociedade não percebe. A Universidade não percebe. Enfim, em um contexto de lutas políticas e a busca pela criação desse espaço, é preciso todo um conjunto de intenções, de habilidades, de sentido de aproveitamento de oportunidades, muito especiais, para que esse curso aconteça.

Para uma maior compreensão de tais aspectos, é importante apresentar o cenário histórico no qual se desvela a constituição do curso de educação musical da UFC.

Educação musical na UFC: um campo em construção

A década de 1980 pode ser assinalada como um período fértil para as atividades musicais na UFC. A Casa de Cultura Artística era o ponto de aglutinação das atividades estéticas. Era dividida em vários setores e, dentre eles, o da música que coordenava o funcionamento da Camerata e do coral, bem como a oferta dos cursos de extensão para a comunidade. Dentre as atividades anuais da Casa de Cultura Artística figurava, no mês de julho, um encontro musical de grande porte denominado Nordeste. Esses encontros assemelhavam-se aos que são realizados até hoje em Brasília, Campos do Jordão, Curitiba, entre outros, e já contava com a adesão de vários músicos de estados vizinhos, considerando que era o único da região, nessa época. As edições desse evento artístico-

cultural ocorreram no período de 1982 a 1986. Em 1987 os encontros já não aconteciam mais, o que foi arrefecendo as atividades da Casa de Cultura Artística e do setor de música, que aos poucos foram se extinguindo. Consequentemente, as atividades musicais na UFC sofreram considerável atenuação. (UFC, 2007)

Nota-se, contudo, que para o funcionamento de um campo é necessário "que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que implique no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc." (BOURDIEU, 1983, p. 89) Logo, esse arrefecimento das atividades musicais na UFC pressupôs um adiamento da efetivação desse campo.

Compreende-se, assim, que a UFC já carregava uma vocação histórica no campo musical e que, apesar da redução da vida musical promovida por ela, nesse período, sua contribuição para o contexto musical cearense e brasileiro é de grande relevância. Esse aspecto pode ser observado no êxodo de músicos da pequena orquestra de cordas – a Camerata – para orquestras de outros estados e mesmo de outros países. Isso significa que a UFC formou e exportou músicos instrumentistas, sem, contudo, conseguir solidificar sua própria orquestra. (UFC, 2007, p. 63)

Não obstante, no que se refere à música coral, desenvolveu-se de forma notável, formando regentes atuantes no Movimento Coral do Estado do Ceará e viabilizando um movimento coral interno na própria UFC, que se destacou no cenário musical local e internacional.

Essa efervescência da música coral tomou maior vulto nos anos de 1990, momento em que outros grupos, além do coral da UFC, passaram a figurar nesse cenário, atingindo seu apogeu com a criação do Coral Universitário. São estes: o Coral da ADUFC (Associação dos Docentes da Universidade Federal do Ceará); Coral Projeto[1] – CCS UFC; Coral do DCE; Coral da FACED (Faculdade de Educação); Coral do NUCOM (Núcleo de Psicologia Comunitária) e Coral da Faculdade de Direito. Esses grupos surgem por iniciativa dos estudantes, através da ação cultural dos CAs (Centro Acadêmico) e do DCE (Diretório Central dos estudantes), apoiados pela Pró-Reitoria de Extensão. O Coral Universitário buscava agrupar todos os cantores da UFC, dos diferentes corais, juntando-se ainda dois outros grupos independentes, o Coral Zoada e o Grupo musical Etc. e Tal, reunindo, ao todo, cerca de 170 cantores. (UFC, 2007)

É importante perceber como esses agentes vão se agrupando num campo que aos poucos vai se delimitando e como eles possuem determinados interesses específicos

[1] O Coral Projeto hoje se chama Grupo Vocal Seios da Face.

comuns. Dentre alguns, focaliza-se o principal deles: a própria existência do campo. A luta entre esses antagonistas implica em um ajuste sobre o que faz jus a ser disputado e produz a crença no valor dessa disputa. (PILATTI, 2006)

Desse contexto, surgiu a necessidade de uma estrutura que viesse a garantir não apenas a existência como também a multiplicação desses grupos, "uma iniciativa de ensino que justificasse atividades de extensão e de pesquisa". (UFC, 2007, p. 64) É nesse sentido que Bourdieu (1974) se refere à inclusão de instâncias capazes de assegurar não apenas a produção de receptores dispostos e aptos a receber a cultura produzida, mas também a formação de agentes capazes de reproduzi-la e renová-la.

A história que envolve a emergência desse campo pedagógico musical na UFC, no entanto, requer um recuo histórico mais extenso, bem como maior delineamento dos fatos referentes ao período em questão.

Cinquenta anos de marginalidade musical na UFC.

Damos início a esse relato no ano de 1919, momento em que a primeira escola de música é instituída na cidade de Fortaleza pelo maestro Henrique Jorge. Do ideário e do desejo desse homem de desenvolver a arte musical no Ceará, originou-se a Escola de Música Alberto Nepomuceno. Essa escola veio a abrigar na década de 1950 o primeiro curso superior de música das regiões Norte e Nordeste com o apoio da Universidade Federal do Ceará. (SCHRADER, 2002)

Ainda nesse período, segundo o mesmo autor, Fortaleza mantém em seu contexto musical as tradições pianísticas e orfeônicas levantadas durante as primeiras décadas do século.

Basicamente as apresentações musicais, no início dos anos 50, giravam em torno de três sociedades existentes: a Sociedade de Cultura Artística e a Sociedade Pró-Arte, destinadas a promoções de recitais, concertos de piano e também espetáculos de balé, e a Sociedade Musical Henrique Jorge, responsável por manter a Orquestra Sinfônica Henrique Jorge e cursos de formação musical para jovens instrumentistas de orquestra. (*ibid.*)

Nesse cenário surge a figura de Orlando Leite,[2] vindo do Rio de Janeiro, portando o diploma de Licenciado em Música e um método de trabalho, nos moldes do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Trouxe consigo, para o desenvolvimento da atividade coral em Fortaleza, uma forte bagagem de influência do projeto orfeônico de Villa-Lobos. Mediante as experiências realizadas com amplas atividades orfeônicas e visualizando o desenvolvimento da música vocal em Fortaleza, Orlando Leite passa a "vislumbrar a criação de um curso de formação de professores de música, o primeiro no Estado do Ceará". (p. 58) Em 1956, Orlando passa à direção do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Esse evento torna-se, pois, um marco no contexto da criação de um curso de educação superior em música, pois a partir de então inicia-se uma série de mudanças na estrutura curricular da instituição. Uma das medidas adotadas foi tornar a atividade coral matéria obrigatória. Outra iniciativa importante foi converter o Conservatório em escola de 1º e 2º graus em música. Essa ação voltava-se à preparação de candidatos para um futuro curso superior de música. A luta encampada por Orlando Leite envolvia um profundo trabalho de preparação não apenas com alunos, como também com professores que deveriam aperfeiçoar seus currículos para compor um corpo docente, desse possível curso. (SCHRADER, 2002)

Paralelamente ao movimento artístico musical que vivia a cidade de Fortaleza na década de 1950, foi instituída a Universidade do Ceará (atual UFC) em 16 de dezembro de 1954, por meio da lei 2.373. A criação da universidade trouxe inquietações para o cenário educacional da cidade, pois algumas instituições de ensino médio e superior, sustentadas pelo Estado ou por entidades privadas, ficaram na iminência de um processo de federalização por parte da Universidade do Ceará. Nessa perspectiva, o primeiro Reitor dessa instituição, Professor Antônio Martins Filho interpretou as expressões *incorporação* e *agregação* contida nos regimentos universitários como tendo distintos significados: as unidades *incorporadas* seriam as que compunham a universidade; as *agregadas,* no entanto, possuíam vinculo com a universidade mas não constituíam patrimônio desta. (*ibid.*)

Do encontro desses dois grandes ícones: Martins Filho e Orlando Leite, nasce a parceria que supunha a efetivação de uma escola de formação em nível superior de música. Além disso,

[2] É de grande importância para esse estudo notar o momento em que Orlando Leite é introduzido nesse cenário, posto que seu papel na constituição do campo musical em Fortaleza é de fundamental importância.

> Através das diversas apresentações do Coral e do Madrigal do CMAN, Orlando Leite chama a atenção para as atividades do Conservatório e passa a ter apoio da universidade para execução dos novos projetos: reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação dos cursos fundamentais de instrumento do Conservatório, criação do curso médio de canto coral e do curso superior de música. (SCHRADER, 2002, p. 63)

É importante nesse estudo atentar para cada fato e sua interpretação, no esforço de construir significados sobre as ações dos agentes que se movimentam no rumo da construção de um campo acadêmico musical em Fortaleza. O sentido do jogo vai se caracterizando pelos interesses e ações dos jogadores, na medida em que os agentes vão se posicionando socialmente.

Ora, o Conservatório não pertencia patrimonialmente à universidade, operava simplesmente como instituição agregada a esta e não como *unidade* universitária. Essa agregação funcionava, portanto, como cooperação cultural, não havendo comprometimento por parte da universidade além desse. Até então, o Conservatório funcionava na Avenida Visconde de Cauipe, junto com o Curso de Arte Dramática e o de Artes Plásticas. Somente em 1965, veio a transferir-se para a Avenida da Universidade, 2210, prédio pertencente à Universidade Federal do Ceará. (SCHRADER, 2002)

Essa mudança espacial ocorreu devido ao sistematizado trabalho de canto coral empreendido por Orlando Leite, aliado ao empenho de Martins Filho em consolidar a Universidade do Ceará junto ao governo do Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco. Esse fato acabou por oficializar a incorporação do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno à universidade, passando este a manter-se oficialmente com recursos federais. (*ibid.*)

Desta forma, foi incorporado o Conservatório à Universidade, conforme noticiado no Jornal *O Povo* do dia 22 de junho de 1964, no qual foi publicado o projeto de lei enviado pelo Presidente da República ao Congresso Nacional.

Preparava-se assim, cada vez mais, o caminho para a concretização do sonho de Orlando Leite, a criação de um curso superior de música no Ceará. Para uma melhor demonstração desse momento histórico apresentamos um recorte da fala do professor Orlando Leite retirado do texto de Schrader:

> O Brasil, mui tardiamente, começou a preocupar-se com a formação dos seus músicos. Naquela metade do século XX, havia, em todo o território nacional, apenas 5 cursos de segundo grau, um no Nordeste, em João Pessoa, e 4 no sul. Havia apenas 4 cursos de terceiro grau, nenhum no Norte e Nordeste. Fortaleza já era uma cidade universitária e levei ao então reitor, o magnífico Senhor Antonio Martins Filho, um projeto que visava a

> criação de um Curso Superior de Música na Universidade Federal do Ceará. Esclareci que, se um jovem talento quisesse cursar um terceiro grau de música, teria que ir para o Rio de Janeiro. Encontrei todo o apoio por parte do Dr. Martins, graças a sua superior visão de educador, e ao seu interesse pela cultura cearense. (*apud* SCHRADER, 2002, p. 89)

É importante notar como, pouco a pouco, cada peça vai tomando o seu lugar de encaixe nesse grande quebra cabeça, no qual as interrogações teimam em aparecer, suscitando a grande questão: foi de fato instituído um curso de graduação em música nesse período na Universidade Federal do Ceará? O diálogo entre as estruturas governamentais e acadêmicas pareciam indicar isso, no entanto, o que aconteceu durante o processo, demonstra a necessidade de duvidar das verdades aparentes. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999)

Schrader (2002) discorre com detalhes acerca do processo de reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação, dos cursos tradicionais de Instrumento e Canto do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Para esse estudo, no entanto, importa perceber apenas alguns aspectos desse procedimento e de seus resultados. Logo, é importante ressaltar desse contexto, que o Conservatório já possuía uma estrutura administrativa que adotava o modelo de academias da época e que esse fato facilitou o processo de reconhecimento oficial.

Em 1967, o sonho vem a realizar-se, por meio do decreto 60.103 de 20 de janeiro, publicado no *Diário Oficial da União* em 24 de janeiro de 1967, por meio do qual foi concedido "o *reconhecimento* dos Cursos Superiores de Instrumento (Piano, Violão) e Canto e a *autorização* para o funcionamento do curso de Professor de Educação Musical.

Se por um lado o tão aspirado sonho veio a realizar-se, por outro manifestou conflitos e densas disputas que levariam a desequilibrar a perspectiva de uma educação musical voltada para a comunidade. Para uma melhor compreensão desse momento faz-se necessário, mais uma vez, tomar a fala de Orlando Leite na íntegra, citada por Schrader:

> Eu me lembro que quando nós estávamos no processo de pedir o reconhecimento dos cursos superiores, nós pedimos a **autorização** [grifo do autor] para o funcionamento do curso de educação artística, aliás, educação musical. Naquele tempo era educação musical. E algumas professoras disseram assim: "Mas espera! Você quer aqui no conservatório um curso de licenciatura em educação musical! Aqui é uma escola de pianistas!" E eu me lembro que eu disse para as professoras: olha, vocês formam piano, mas vocês não têm público! Os pianistas que vocês entregam diploma dão somente um concerto final. Pode dar um segundo concerto com a família, mas não tem público porque não tem educação musical para o povo! Educação musical é desenvolver a percepção, quer dizer, se você não entende a música mais elevada, você não vai prestigiar. O que você vai fazer no teatro se você não

> vai entender? E se nós tivéssemos educação musical nas escolas, seria a coisa mais natural. Não tem sentido você formar pianistas pra ficar numa torre de marfim e não ter ninguém que possa dar valor pra eles. Porque eles estão falando uma linguagem que a maioria não entende. (SCHRADER, 2002, p. 93)

Fica claro nessa fala de Orlando Leite, sua visão de educador musical. Demonstra uma concepção de formação musical que se amplia para além da técnica instrumental, visualizando a totalidade, não na perspectiva única do produto final, mas do ponto de vista de uma constituição que vai além de subsidiar o músico em sua performance, forma também a platéia para apreciar o ato artístico. Não obstante a essa percepção, é importante notar que,

> as estruturas de pensamento do filósofo, do escritor, do artista ou do erudito, bem como os limites do que se lhes impõe como pensável ou impensável, são sempre dependentes, em certa medida, das estruturas de seu campo, portanto da história das posições constitutivas desse campo e das disposições nele favorecidas. (BOURDIEU, 2001, p. 120)

A ideologia manifestada por Orlando Leite encontrou resistência nas disputas de interesses de outros agentes que ocupavam, nessa ocasião, posições de destaque dentro do campo. Isso nos faz acreditar que, em um determinado contexto (a situação em questão), o que induz um pensamento a ser levado a efeito não é a manifestação de uma racionalização coerente, mas o que está em jogo nas relações de poder que se estabelecem no campo e a posição que cada agente ocupa. A cumplicidade ou a ausência desta entre os agentes irá determinar o que merece ser ou não levado em consideração. Nesse caso, a história do campo se funde com a história da luta entre os atores, considerando, a existência de um conflito de interesses. Além do que se manifesta através do gosto um tipo sutil de dominação (violência simbólica), em que se ocultam as relações de poder que conduzem os agentes e a sociedade. (ORTIZ, 1994)

Em 1968 ocorre um fato que afetará diretamente a trajetória do campo musical em Fortaleza. O reitor Martins Filho é afastado da direção da instituição, ficando em seu lugar o professor Fernando Leite. Com isso "todas as ações administrativas não mais passariam a prestigiar as atividades musicais na Universidade, havendo uma descontinuidade no trabalho da gestão anterior". (SCHRADER, 2002, p. 93)

De fato, as dificuldades começaram a crescer com a falta de apoio e,

> Mesmo com os esforços de Orlando Leite em prestigiar a nova gestão administrativa e mostrar o potencial dos grupos musicais existentes na universidade, no pensamento

> daqueles que estavam na direção da entidade não havia espaço para o incremento da produção artística. (p. 94)

Tal realidade pautou as tomadas de decisão que se seguiram, dando vazão a deliberações explícitas que evidenciavam o caráter opositor da nova administração acadêmica, às atividades musicais na Universidade. As divergências internas e as disputas de poder acabaram provocando a destituição de Orlando Leite do cargo de diretor do Conservatório e do Curso Superior de Música. Mais tarde o Curso de Canto Coral encerraria também suas atividades.

Cabe agora, antes de dar prosseguimento a esse percurso recuperarmos algumas lacunas que se apresentaram nesse relato a partir de um breve *flashback*, apresentado na narrativa de Schrader:

> Durante o mandato de Martins Filho, o Conservatório era apenas uma instituição agregada à Universidade e não uma unidade acadêmica. Em 1964, o projeto de lei apresentado pelo Presidente Castelo Branco, na verdade, não incorporou o Conservatório de Música à Universidade Federal, mas o transformou em um Instituto Complementar. O Conservatório permaneceria na condição de instituto até que fosse ouvido o Conselho Federal de Educação, e constituídos os seus órgãos próprios de deliberação coletiva e o seu corpo docente. Somente assim se constituiria definitivamente em unidade universitária autônoma como as faculdades e escolas que integravam à universidade. Até o fim do mandato de Martins Filho, esse processo ainda não havia sido efetivado. (SCHRADER, 2002, p. 100–101)

O que ocorreu, no entanto, foi que a nova gestão administrativa acabou por priorizar e destinar as verbas que eram concedidas para o funcionamento da escola e do Curso Superior de Música (mas não existia até aquele momento um documento oficial de criação de uma "Faculdade de Música da Universidade do Ceará") para outros setores acadêmicos. Desta forma, restou ao Conservatório continuar no prédio da universidade e poucas verbas para a conservação do patrimônio. A consolidação do processo de incorporação definitiva não ocorreu, tornando, os anos seguintes de grande dificuldade financeira para a instituição.

Nessa diversidade de possibilidades expressadas em conflitos e em movimentos variados que parecem ir adiante, mas, retroagem uns sobre os outros, desencadeando mudanças contínuas na trama social, se expressam os valores e as disputas próprias do campo que se estrutura.

Chamamos a atenção ao contexto da citação anterior, na tentativa de demonstrar

a importância de historicizar e socializar esse campo. Isso denota desvelar as condições de sua constituição como tal, compreendendo que ele se sustenta em um conjunto de práticas encaminhadas por agentes, que perseguem certos interesses e buscam obter o maior capital simbólico possível e o máximo reconhecimento social. (BOURDIEU, 2001)

Assim, o relato chega à década de 1970, período em que o Curso Superior de Música gradua a primeira turma de professores de educação musical, passando a conferir a titulação de Licenciado em Música. O curso fora criado pelo decreto 60.103 de 20 de janeiro de 1967 e publicado no *Diário da União* quatro dias depois. A princípio fora reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em Fortaleza, o curso de instrumento (piano, violino e canto). Foi também autorizado pelo mesmo decreto, o funcionamento do Curso de Professor de Educação Musical. Por essa ocasião, os dois cursos pertenciam ao Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, uma instituição privada, recebendo, no entanto, apoio financeiro do Governo Federal, por meio da Universidade do Ceará. (SCHRADER, 2002)

Esse apoio, contudo, se extingue no início dos anos 1970, ocasionado pelo rompimento da Universidade com o Conservatório, por questões de ordem político-administrativa. Ora, se o conservatório já enfrentava, desde o início de suas atividades, dificuldades de ordem financeira, a ponto de não permitir o funcionamento das habilitações em violino e canto, passou então a enfrentar uma forte crise para permanecer mantendo os outros dois cursos superiores (piano e licenciatura em música) sem subsídio do governo. Com o agravamento da crise, a estrutura curricular dos dois cursos passa a sofrer ajustes, através do remanejamento de professores e do fechamento de disciplinas. Isso levou a uma redução no número de alunos graduados, bem como dificultou a formação de novas turmas.

Mesmo após o *apartheid*[3] Universidade-Conservatório, a sociedade não desvinculou as duas instituições, talvez por falta de conhecimento e entendimento do fato. Schrader (2002) menciona esse fato, nomeando-o de "equívoco institucional", o qual ainda apresenta reflexos dessa visão acerca da relação administrativa entre o Conservatório e a Universidade do Ceará até os dias de hoje.

No ano de 1973, a Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE passou a custear os cursos superiores do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Com a criação da Universidade Estadual do Ceará pelo Decreto Governamental 11.233 de 10 de outubro de 1975, e, sendo esta mantida pela FUNEDUCE, foram encampados os

[3] Utilizo a palavra apartheid com o sentido de "separação", "vidas separadas".

cursos superiores isolados em funcionamento no Estado do Ceará, incluindo os cursos do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Surgiu, então, o Departamento de Artes da Universidade Estadual do Ceará com o Curso Superior de Música. O Conservatório permaneceu, assim, uma instituição privada com os cursos fundamentais de música. Todavia, o Curso Superior de Música, reconhecido como curso da UECE em 1980, continuou utilizando-se das instalações do conservatório até 1995, ano em que é transferido para as novas acomodações no Campus Universitário do Itaperi. (*ibid*.) É importante lembrar que esse prédio fora cedido em 1965 pela Universidade Federal do Ceará para uso do Conservatório.

Essa mesma Universidade, esse mesmo curso, as mesmas instalações receberam alguns dos sujeitos dessa pesquisa, durante o período de graduação e, posteriormente o espaço do conservatório tornou-se também ambiente de suas práticas como professores. Logo, é importante perceber a visão que estes tinham de todo esse contexto, por eles vivenciado na época.

O contexto UFC/Conservatório/UECE na visão dos sujeitos da pesquisa

A professora Izaíra Silvino teve sua trajetória de vida muito interligada aos contextos do Conservatório, da UECE e principalmente da UFC. Ela fez a graduação em Direito na UFC e em Música no Departamento de Artes da UECE, durante o período em que o curso se encontrava no espaço do Conservatório Alberto Nepomuceno.

Essa professora, apesar de ser muito jovem na época dos acontecimentos aos quais se refere, e não se considerar, como ela mesma expressa, "um ser político", no sentido de não envolver-se ainda nessas questões, revela que houve "uma mistura de invejas", "de perseguições", "de querer tomar o lugar do outro", "puxar o tapete", e que o momento político foi aproveitado para isso.

Desta forma, o relato confere ao campo a qualidade de "campo de forças", campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças. Logo, as relações que nele se estabelecem são relações de força, relações de dominação, nas quais os antagonismos prevalecem em grande medida. (BOURDIEU, 2004)

Outro recorte da fala da mesma professora revela ainda que,

> O Orlando Leite foi o criador do espaço musical da UFC. Ele já trabalhava no conservatório, que era uma escola particular. Sem experiência clara sobre o que é público e o que é privado, ele juntou as duas instituições como se fossem uma só. [...] Saindo o

> Orlando, com o novo momento político, o do Golpe, acabou a verba para funcionamento do Curso, acabou-se o vínculo com a Universidade e instalou-se aquele processo de definhamento. Nós, estudantes, passamos a pagar o Curso [...]. Daí, os professores foram desaparecendo.

A narradora foi participante dessas vivências, podendo relatar o que presenciou, acrescentando suas próprias impressões atreladas a outras experiências. "Os agentes bem ajustados ao jogo são possuídos por ele e tanto mais, quanto melhor o compreendem". (BOURDIEU, 1996, p. 142)

Outro professor, Marco Túlio, apresenta sua visão sobre a convivência Conservatório/UECE em um mesmo espaço, e as relações que nele se desenrolam:

> Então ficou aquela coisa caseira, o conservatório funcionando ali, os cursos superiores reconhecidos. [...] E logo depois a gente começou a trabalhar com o curso de extensão em música no mesmo prédio do Conservatório, da Universidade Federal do Ceará. Tudo isso aconteceu, porque na época as professoras antigas tinham uma ligação muito grande com o poder político do estado... Então, ali ninguém mexia.

Observamos, na visão dos dois professores, certo desconforto proveniente de uma insatisfação com a situação política instaurada. Havia óbvias disputas de poder, no entanto, muitas perguntas ainda permanecem sem resposta, diante do que foi praticado e do que foi silenciado. Permanece a pergunta: porque o curso superior de música do Conservatório, criado e apoiado desde o início pela UFC, com instalações escriturariamente pertencendo a essa instituição, foi tão rapidamente encampado por outra instituição? Embora exista uma resposta, esse questionamento demonstra uma situação permeada de ambiguidades e arbitrariedades, consonante a um poder que se define nas relações entre os que o exercem e os que lhe estão sujeitos. Esse poder simbólico é uma forma maquiada de outras formas de poder, e, ainda que seja legitimado sem uso de força, pode transformar a visão de mundo e assim a ação sobre o mundo. Ele está na própria estrutura do campo em que se produz e reproduz a crença. (BOURDIEU, 2007)

Da extensão ao ensino: o caminho inverso

O curso de extensão em música da UFC foi criado antes mesmo do curso superior de música, evidenciando o processo inverso, ou seja, dir-se-ia que o curso de extensão em música seria extensão de que? Logo, o efeito de complementaridade não foi

contemplado no âmbito da instituição desse curso na UFC. Aquele se tornou, então, o campo de batalha de alguns para se alcançar este. A fala dos agentes, no entanto, apresenta aspectos dessa discussão ainda não observados, como se apresenta na fala do professor Erwin Schrader:

> o curso de extensão em música foi **um laboratório fantástico**, ter criado o curso de extensão em música antes do curso de graduação foi muito bom, por que a gente pode amadurecer uma série de questões, a questão do solfejo foi uma delas, a necessidade de uma opção de metodologia de solfejo, fazer essa opção de maneira consciente.

A visão dos agentes apresenta opiniões diversificadas ou com diferentes focos, sobre o fato de a extensão ter vindo antes do curso superior. Para alguns, isso pode ser percebido como um diferencial na oportunidade de vivências proporcionadas antes da efetivação do curso superior. Desta forma, a prática antecedeu a teoria, ou seja, o curso foi de fato um excelente laboratório, no qual eles passaram a conhecer as necessidades reais dos alunos e amadurecer questões e atitudes a serem consideradas na graduação. Foi positivo também no aspecto de instigar novas buscas de conhecimento no âmbito da estrutura universitária. Fazer o caminho inverso, talvez não tenha sido "o problema", posto que, haja sido tirado um grande proveito da situação em prol da criação do curso superior de licenciatura em música. A questão provavelmente tenha sido o prolongamento de etapas que poderiam, ou não, terem sido abreviadas, retardando, dessa forma, um processo que não necessitaria ter demorado tanto a se concretizar.

Algumas considerações: os mecanismos de legitimação dos agentes

Dentro do campo social desenvolvem-se espaços relacionais formados pelas instituições e pelos agentes, os quais possuem posições relativas na estrutura social. O que é válido para todos os agentes nos termos das regras do jogo do campo é sua própria sobrevivência, ou seja, a manutenção dos meios de preservação deste.

Há, no entanto, uma luta antagônica que resulta de relações de poder internas ao campo. Nestas formas de confronto que subsistem em seu interior, as estratégias se voltam para o interesse em conservar ou reproduzir as formas de capital. Nesse espaço a atuação e representação dos agentes são direcionadas por estruturas objetivas socialmente estabelecidas.

É importante perceber que cada campo possui características próprias, com

dinâmicas, regras e capitais específicos. Deste modo, as lutas que são geradas continuamente nesse espaço não se reduzem às disputas materiais, mas são resultado dos sentidos suscitados e legitimados socialmente.

No que concerne ao campo educacional, ele é regido por uma lógica que estabelece mecanismos para o reconhecimento dos agentes em determinadas posições. O capital simbólico atribui poder ou legitimidade ao agente a partir do seu reconhecimento em certo campo. Esse poder simbólico "é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento". (BOURDIEU, 2004, p.166)

A produção de tal reconhecimento por parte dos sujeitos dessa pesquisa deu-se ao longo de suas trajetórias, nas diversas formas de mecanismos socialmente estabelecidos para legitimá-los como docentes do ensino superior de educação musical. Para chegarem a ocupar essa posição eles passaram por um processo de acúmulo de capital cultural, direcionado por um *habitus* que regeu suas escolhas e tomadas de posição durante seus percursos formativos. Assim, eles se graduaram em música, a maioria cursou o mestrado, alguns já possuem doutorado, outros ainda transpõem os degraus da pós-graduação.

O curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC ainda é uma criança dando seus primeiros passos. A plataforma da Faculdade de Educação da UFC-FACED, que o mantinha ainda não caiu de todo para dar lugar ao Instituto de Cultura e Arte – ICA (atual mantenedor). Vive-se a fase de transição de uma para a outra. Nesse contexto, alguns professores do curso de música ainda estão vinculados à FACED e outros já estão com sua situação resolvida com o ICA. Desta forma os agentes adquirem legitimidade, e o campo pedagógico musical solidifica suas bases estruturais.

Referências

BOURDIEU, Pierre. O mercado dos bens simbólicos. In: *A economia das trocas simbólicas*, p. 99-181. Trad. Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.

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

_____. *Razões práticas: por uma teoria da ação.* Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Os Fundamentos históricos da razão. In: *Meditações Pascalinas.* Trad. Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia do campo científico.* Trad. Denice Bárbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *O Poder simbólico.* Trad. Fernando Tomáz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas.* Petrópolis: Vozes, 1999.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, v. 1, n. 1, dez. 1989, p. 148-174.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais.* São Paulo: Cortez, 1995.

DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de ensino fundamental. *Em Pauta*, v. 12, n. 18/19, abr./nov. 2001, p. 65-93.

_____. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*, v. 7, 2003, p. 76-82.

MATOS, Elvis de Azevedo. *Um inventário luminoso ou um alumiário inventado: uma trajetória luminosa de musical formação.* Fortaleza, 2007. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará.

ORTIZ, Renato (ed.). *Pierre Bourdieu: Sociologia.* 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

PILATTI, Luiz Alberto. Pierre Bourdieu: apontamentos para uma reflexão metodológica da história do esporte moderno. *Revista Digital*, v. 11, n. 97, jun. 2006. Disponível na internet: http://www.efdeportes.com/efd97/bourdieu. Acesso em: 02/12/2007.

SCHRADER, Erwin. *O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes.* Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Música) Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual do Ceará.

SILVA, Erotilde Honório; ANDRADE, Roberta Manuela Barros. A sociabilidade em ondas sonoras: as audiências e o rádio dos anos 50 e 60 em Fortaleza. *Revista de Humanidades,* v. 23, 2008, p. 7-16.

SOUZA, Jusamara. Repensando a pesquisa em educação musical. In: *Anais do IX Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música*, p. 80-96. Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996.

_____. Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: *Anais do XIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música*, p. 16-18. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001a.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: *Anais do X Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música*, p. 85-92. Uberlândia: ABEM, 2001b.

Universidade Federal do Ceará. *Projeto Pedagógico de Curso: graduação em Pedagogia, Educação Musical e Educação Física da Faculdade de Educação.* Fortaleza: UFC - Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

Maria Goretti Herculano Silva é graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará com mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente pesquisa sobre a *interface* Educação e Música, com ênfase no campo e no *habitus* pedagógico musical.

Marco Antonio Silva é graduado em Licenciatura em música pela Universidade Estadual do Ceará - UECE com Mestrado em práticas interpretativas na subárea violino pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Atualmente é professor do Curso de Educação Musical da UFC-Cariri - Universidade Federal do Ceará, da área de cordas

Luiz Botelho Albuquerque é doutor (Ph.D) em sociologia da Educação pela Universidade de Iowa (EUA); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Bacharel em música pela Universidade de Brasília. Atualmente, orienta alunos na Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino na FACED/UFC. Estuda as relações entre ambiente, cultura e educação

instruções para autores

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