OPUS

OPUS

REVISTA DA ANPPOM

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

VOLUME 15 • NÚMERO 1 • JUNHO 2009 • ISSN 0103-7412



REVISTA DA ANPPOM • VOLUME 15 • NÚMERO 1 • JUNHO 2009

OPUS • VOLUME 15 • NÚMERO 1 • JUNHO 2009

Carta do Editor 6

ATUALIDADE

An interview with the composer Sérgio Roberto de Oliveira. 8
Tom Moore.

Os estilhaços da orquestra. 23
Resenha do livro de Bernard Lehmann, *L'orchestre dans tous ses éclats*.
Marcos Câmara de Castro.

Soul brasileiro e funk carioca. Artigo-Resenha. 37
Carlos Palombini.

Música Soul. 62
David Brackett.

ARTIGOS DE PESQUISA

O mapeamento sinestésico do gesto artístico em objeto sonoro. 69
José Fornari; Jônatas Manzolli; Mariana Shellard.

O tratamento documental dos arquivos musicais e a busca de práticas comuns no tratamento da música brasileira para orquestra. 85
Maurício Marques de Faria.

Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. 91
Rita de Cássia Fucci Amato.

Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. 110
Ana Carolina Nunes do Couto; Israel Rodrigues Souza Santos.

O método *Da Capo* na aprendizagem inicial da Filarmônica do Divino. Marcos dos Santos Moreira. 123

Instruções para autores 141

OPUS
ANPPOM
REVISTA DA ANPPOM • VOLUME 15 • NÚMERO 1 • JUNHO 2009

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

Capa

Tuti Fornari, ver artigo à página 59.

Opus : Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM – v. 15, n. 1 (jun. 2009) – Goiânia (GO) : ANPPOM, 2009

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 15 • NÚMERO 1 • JUNHO 2009



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 (UFG)
Tesoureira: Sonia Albano de Lima (FCG)

Conselho Fiscal

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

Conselho Editorial

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

sumário

volume 15 • número 1 • junho 2009

Carta do Editor 6

ATUALIDADE

An interview with the composer Sérgio Roberto de Oliveira. 8
Tom Moore.

Os estilhaços da orquestra. Resenha do livro de 23
Bernard Lehmann, *L'orquestre dans tous ses éclats*.
Marcos Câmara de Castro.

Soul brasileiro e funk carioca. Artigo-Resenha. 37
Carlos Palombini.

Música Soul. 62
David Brackett.

ARTIGOS DE PESQUISA

O mapeamento sinestésico do gesto artístico em objeto sonoro. 69
José Fornari; Jônatas Manzolli; Mariana Shellard.

O tratamento documental dos arquivos musicais e a busca de práticas comuns no tratamento da música brasileira para orquestra. 85
Maurício Marques de Faria.

Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. 91
Rita de Cássia Fucci Amato.

Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. 110
Ana Carolina Nunes do Couto; Israel Rodrigues Souza Santos.

O método Da Capo na aprendizagem inicial da Filarmônica do Divino, Sergipe. Marcos dos Santos Moreira. 126

Instruções para autores 141

carta do editor

Em 2009 Marlos Nobre comemora 70 anos. É também o ano em que lembramos os 50 anos da morte de Villa-Lobos e os 20 anos da morte de Cláudio Santoro e Lindembergue Cardoso. E em dezembro de 2009 a OPUS faz 20 anos. Embora a maioria de nós hoje atuando na área tenha entrado mais tarde, senão no mundo da música pelo menos no da pesquisa em música, todos os autores que participaram do número inaugural da OPUS continuam firmes e atuantes, alguns mesmo após a aposentadoria, outros mesmo após um redirecionamento em seus interesses. Em 1989 alguns daqueles autores estavam em início de carreira, numa época em que os cursos de pós-graduação em música eram poucos e as bolsas limitadas. Outros já exibiam um sólido histórico de pesquisas e publicações. Vinte anos depois, o volume 15 da OPUS também apresenta a mesma diversificação em seu índice de artigos, talvez com uma amplitude maior nos enfoques. É bem provável (jamais diríamos com certeza) que em 1989 artigos como os de Brackett e Palombini e do trio Fornari, Manzolli e Shellard não fossem recebidos na Academia de forma tão natural como hoje. Estudos utilizando modelos computacionais para desvendar aspectos da performance musical e estudos abordando segmentos estigmatizados da música popular poderiam aparecer excepcionalmente durante a década de 1980, mas hoje fazem parte do cotidiano de vários programas de pós-graduação em música no Brasil. A Educação Musical permanece como uma das subáreas mais fortes e bem-estruturadas da pesquisa em música e isso fica evidente nos três artigos desse número, abordando aspectos práticos (Moreira), filosóficos (Couto, Santos), sociais e políticos (Fucci Amato) dessa disciplina. Completa o número uma reflexão sobre o sempre-presente problema do armazenamento e catalogação de manuscritos musicais (Faria), uma entrevista com o compositor Sérgio Roberto de Oliveira (Moore), e uma resenha sobre o pertinente livro de Bernard Lehmann (Castro), fazendo uma etnografia da orquestra sinfônica.

Rogério Budasz

An interview with the composer Sérgio Roberto de Oliveira

Tom Moore (Duke University)

Sérgio Roberto de Oliveira is now in the second decade of a very active career as composer. The last year has included a semester as visiting Mellon Artist-in-Residence at Duke University (Spring 2009), where he composed works for faculty member Susan Fancher, saxophone, and the Ciompi Quartet, both premiered at Duke on April 25, 2009, as well as a new work for Carioca flutist Maria Carolina Cavalcanti. My previous interviews with Oliveira have appeared in the periodical *21st Century Music*, as well as at the website MusicaBrasileira.org.

The present interview took place at *A Casa Estudio*, Rio de Janeiro, August 1, 2008.

MOORE, Tom; OLIVEIRA, Sérgio Roberto de. An interview with the composer Sérgio Roberto de Oliveira. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 8-22, jun. 2009.

Tom Moore: In the United States the eighties and nineties saw a turning-away from the avant-garde, and from high-modernism. How do you see this dynamic playing out in the Brazil of the same period?

Sérgio Roberto de Oliveira: As you know, I was born in 1970, and I feel much more comfortable talking about what I personally experienced than about what I studied, but I can give you my point of view from the moment when I started to follow contemporary music more closely. First, there is the problem of vanguards in general. I think that after the seventies in Brazil people had exhausted what they had to say that was new. I have a problem with this idea of "avant-garde" today. I am very suspicious of someone who says that he is going to make a complete break, to do something completely new, because we have already experimented with almost everything. I hear concerts of electroacoustic music, which theoretically would be avant-garde, and I heard old music. I hear music that sounds like it is at least twenty or thirty years old.

From the end of the eighties on you have a mixture of everything. If, before, someone was considered better because he was part of the avant-garde, with all other styles thought to be inferior, now we see all these styles happening at the same time. Brazilian music privileges communication and avant-gardes don't communicate. On the contrary, they shock to communicate via alienation. My generation, and the generation before mine, has a relationship to the idea of contemporary music that is a little different. Even at the university, there are professors talking a great deal about theory of communication, which points you in a certain direction. Not in the sense of making the music easier, but to have tools that are more efficient in accomplishing what you want with the public. As a student, before I became a composer, I was already interested in dialectics, mathematics, philosophy, trying to understand how music as an artistic expression relating to the public could take place.

I think that the path that we are on today, where I am working each day, and that is the path of Brazilian culture, with sponsors, the Lei Rouanet ... it is important to say this, because without money, you can't eat, make music, make culture - is that of providing access. If you are going to provide access for the public, you have to communicate. I think that the trend has been to make music that communicates more.

In my own work I have used techniques that in another time might have been avant-garde, and which still may not be very palatable to the public, but using elements which communicate. For example, my piece premiered last year in England, which is a dodecaphonic *frevo*. The recorderist himself, John Turner, a great musician, and very experienced, told me after the premiere, "I didn't know that it was twelve-tone". And it was. The question of communication comes before the flags of the various esthetic schools. This is the big difference today.

When you see people doing things that might be considered "avant-garde", and which are in fact rather "passé", they are usually trying to use humor as a means of communication. A few years ago at the Bienal [of contemporary music in Rio de Janeiro] there was a piece which was a game on the stage, like a sort of tennis match, by Leo Fuchs, and which was simply a big joke. He was communicating through irony and humor. I see Tim Rescala doing this as well.

The word of the moment is communication, because we are increasingly realizing that access, getting through to the public, is important.

TM: It used to be that you could imagine classical music as an island without connections to other musical universes. Someone could be trained in classical music, without ever getting into any sort of popular music, rock.... anything that wasn't classical. For your generation there is no such thing as a classical music uncontaminated by other possibilities.

SRO: True. What sometimes escapes people when they are thinking about nationalism in music is that the European model is one without contamination, because in Europe there is a tradition of classical music which is very strong and very old, much stronger than the model for popular music. In making a national music, more than trying to reproduce folkloric music, something which had its moment in Brazil, we are thinking about how people behave culturally. You can take musicians who specialize in Baroque music, like our friend Laura Rónai, and who nevertheless knows the songs of Chico Buarque, because she hears them on the radio, she relates to them, knows how to sing them... and so our culture is a culture of mixture, a complete mixture. Especially in Rio de Janeiro, and in the great capitals, you have a mixture of the popular, the erudite, and the intellectual in your day-to-day life. What happens in music is only a reflection of what is going on in the street daily. It's true that this generation has heard ever more popular music, but this is also the case with imported music. Around the world there is this trend to incorporate jazz and rock into classical music.

Fundamentally, though, in Brazil we are trying to express in our music what we have in our culture. You won't be able to find a classical composer who is not in continuous and direct contact with popular music, with popular culture. When I talk about culture, I am talking about everything, from what people eat, to how they talk - it all affects us. I think there will always be an oscillation, but for the moment all of our different esthetic and compositional trends are taking place at the same time. We don't have one group that is putting down another group.

TM: Whereas it used to be the case that if you were a serialist, you couldn't admit that there was anything of value in a more romantic school, and vice versa.

SRO: I recall that a professor of mine at the university mentioned that he received an application form for the Bienal or something like that, where he had to talk about his music, and they asked what esthetic school he belonged to, and he said he didn't know what to put down. I was studying with him in the early nineties, and this took place in the late eighties, so people were still thinking with those attitudes of the seventies.

For me, mixing samba with classical music is no different from mixing different schools, esthetics in the same piece. It's possible.

TM: The question of mixture of styles has been around in Brazil at least since the time of Jackson do Pandeiro.

SRO: In fact it goes back, as far as I know to the modernist movement towards the beginning of the last century, with Oswald Andrade, which was just a bringing to awareness of what we have always done. Brazil is a culture of immigrants. Comparing it with the culture in the United States, a country that I have visited numerous times, I see that in the United States people are much more concerned to keep their roots intact, as is this case for Jewish culture as well. In Brazil these roots don't last more than one or two generations, because people really do mix. Someone's great-grandfather may have come from Africa, but he is Brazilian. If you listen to black Brazilian music, samba, or any other manifestation, and compare it with African music, you will see that yes, there are points of contact, but it's something different.

I think that music which is a mix, like jazz, is much more interesting than pure music. I think that African music is much more boring that samba or jazz. I think it has to do with the possibilities of mixture.

TM: This is where you have the great similarity between the United States of America and the United States of Brazil, the great nations which have this mixture, in different ways, of course.

SRO: And this is why these two have the most interesting popular music in the world, in my opinion. And the fact that they are young nations means that they have traditions of classical music which are imported. As long as I am importing music, I will always be behind. They took the lead long ago. If I try to imitate their music I will never come close to what they are doing. But if I discover my own identity, which is not theirs, but is theirs mixed with the identities of other peoples...

TM: After eating them, digesting them....

SRO: After digesting them I can present a different culture. I am enchanted with these concepts of anthropophagism. After all this time they still explain what is going on with Brazilian culture. And music is no different.

TM: Let's talk about some recent pieces. You have told me on various occasions that for you the most important point, the most creative point, is when the light goes on, the kernel of the piece appears... Pauxy Gentil-Nunes did some research in talking with people about this. Where does the light come from?

SRO: A while ago, I used to have contempt for inspiration - I thought "inspiration doesn't exist". It's foolish to talk about whether it exists or not, but the question is where the ideas come from. When I am facing a piece, it always has to do with communication. I am always thinking about "who am I composing for?" what is my channel of communication, and these things are a big help in defining the piece that I am composing. The idea comes from trying to resolve this objective problem, that has to do with the performer, or the ensemble, and the public for whom the piece will be played.

Where does it come from? I don't know. I think it comes from the same place as the other ideas. It's not a flash - rarely is it a flash - more often it is something that matures, to think of various things, and change my mind until finally... this is why I tell you that it is crucial moment. It is very unlikely that I will **apagar** [to erase] when I am composing. This is the moment when I **apago**. This the moment when I think of various possibilities, and change various possibilities. It takes me much more time to begin a piece than to finish a piece. In the moment when I settle on the idea, which will structure the entire piece, when I come to writing down the notes, I am already very much headed in the right direction. I am already certain about what I want. Of course, sometimes I can change my mind about some notes, but since it is very much connected to the structure....

I composed a piece last year, which is still unpublished, for trombone and piano, *Humana*, for which I established a structure, and when I came to compose, I was little by little subverting the structure, until I realized it was a different piece. And I threw out the structure, and made a different one. But this is an exception for me. The idea generates the structure. Everything serves to communicate the idea. It's the idea that has to be intact, that has to be played.

Once I have the idea, I only have to think about how this idea can be best communicated, how to translate it into sounds.

TM: Let's talk about 7. It's hard to imagine what sort of piece composition students would produce if

you asked them to write a piece about the concept of "seven". And what do you suppose audience members imagine if you tell them, before the piece begins, that it's about "seven"? It seems rather dry... but perhaps one might imagine that it has to do with the great Brazilian mastery of rhythms?

SRO: There are two things. The first has to do with the public, since Prelúdio XXI always has each composer speak to the public before the pieces are performed. The aspect of "seven" is something completely technical, so that's why in introducing the piece I am always joking about all the manifestations of seven in our culture, and the public even begins to participate.

I think this piece is extremely technical, and from the first moment of irony, when I have the two instruments playing in unison, and gradually drifting apart, I am already subverting the idea of precision in the first measures of the piece. If someone was expecting something mathematical, well, yes, it's mathematical, but the mathematics is subverted in the service of art.

TM: The reaction of the public is "oh no... he's messing up!!! already!!"

SRO: ...until it gets to a point where they realize that it can't be a mistake.

TM: "OK, now I get it...."

SRO: At the same time that seven is the basis of the structure, there are two extremely clear, singable tunes... the guy who putting away the instruments yesterday [after the piece was performed] was whistling one of them. I am sure that it's the only tune in seven that he has whistled in his life. I also took advantage of the fact that there are two percussionists. That stereotype of the Brazilian who is good with rhythm is why I never use typically Brazilian rhythms in this piece. There's a moment with the clave, a quieter passage in the music, where I was playing with material from salsa... there are moments which remind me of solos by a rock drummer... I was trying not only to explore the possibilities of the percussion, but the possibilities of contrast, working with irony to produce something that the listener is not expecting, from the opening moments.

TM: The communication in this piece also comes, I think, from the ostinato in this piece, which is not present as an ostinato per se, but the fact that the listener is always counting up to seven in his head. The most popular pieces in the history of music are those in which the layman can easily participate - the Bolero of Ravel, the Canon of Pachelbel... the listener can participate physically with what is taking place, and the more cerebral layers they may or may not perceive.

SRO: It wouldn't make any sense to write a piece called "Seven" for percussion, in 7/4, if it weren't very clear. So the structure was what made communication possible.

TM: You have a piece in seven, one of the Bagatelles for solo flute, "Arpeggios", but there you are always obfuscating the rhythm...

SRO: There I was communicating "I am playing arpeggios", not "I am playing in seven". If I am not mistaken, the last movement of *Mot Pour Laura* is also in seven, but there, yes, there is an ostinato.

TM: Let's talk about Atonas, which is perhaps your most abstract piece.

SRO: I think it's worthwhile for someone who listens to *Atonas* to hear Studies on Alban Berg as well. I was commissioned to write a piece for piano solo to be played after the Sonata by Alban Berg. I spent quite some time studying the sonata, not just from the obvious point of view of trying to understand the material he was using, which is very rasteiro, but what he does with it, how it gets to the audience. And in doing this analysis, I ended up with a lot of material, some of which also went to create the Studies on Alban Berg, which has many more of these elements than does *Atonas*. *Atonas* is already heading in a different direction, in the direction of communication. The Berg sonata ends placidly, at a low dynamic, a low density, and this is where *Atonas* begins. I tried to imagine a sonata that went from back to front. Our friend Caio Senna said to me "there's no such thing as a sonata that goes from back to front - something that does so isn't a sonata", and I said, "No, if I think that a certain theme sounds like an A theme, and the other like a B, then it will sound like that". But it is certainly an abstract piece, with no metaphorical idea, as is also the case with the Studies.

TM: I recall attending a performance of the Berg sonata at Brandeis, a piece which is around a century old, and the friend who was with me asked afterwards "Was I supposed to enjoy that?" So it is a piece that continues to be too modern for many listeners.

SRO: That's interesting to hear, because to my ears it's very beautiful - I fell in love with it. In *Atonas* I give other things which the listener can enjoy, including the rhythm. People have told me it sounds like a tango. It isn't a tango, but there are rhythmic hooks which connect the listener with the music.

Communication has to do with giving the listener some kind of reference. I like to be able to speak before a performance in order to provide a reference, even if a layperson's ears will not be able to perceive it. But he will try. If I talk about "Seven", a layperson will not know what 7/4 is, what a septuplet is - none of it makes any sense to him. But he will be trying to hear sevens as he listens to the music. These references, whether they are

conscious or unconscious, are what makes it possible to communicate. In the case of Atonas and the Studies, rhythm is the primary channel of communication.

TM: We have been talking about music up till now, but do you think that in the area of communication there are influences from other arts in your music?

SRO: Not in a conscious way, but this certainly takes place, because these other arts are part of my cultural universe. In the case of literature, talking about my Brazilian side, there is certainly influence.

Last year [2007] I had a crisis, and thought that I would be unable to compose anything more. I thought that I had already said everything that I had to say, and in fact I couldn't manage to compose. It's a good thing that this didn't last for very long. I made a piece that turned out well, with considerable success, called *Dores* [Sorrows]. It's the piece of mine that has had the most performances up until now, with 73 or 74 performances, but it's a transitional piece. After this work, the thing that helped me find my path was a book by Ariano Suassuna, the Pedra do Reino [*Romance d'a Pedra do Reino e o Príncipe do sangue do vai-e-volta: romance armorial-popular brasileiro*]. Literary references are strong for me. It's probably the other art that I consume the most. Cinema is something that I consume like any other airhead that watches commercial films. I am not a lover of the cinema.

TM: A gourmand, rather than gourmet.

SRO: Exactly. The arts which really touch me are theater, music, and literature, including poetry.

TM: Let's talk about Dores, and then Suassuna. Dores is a work that is very dark, obscure, completely different, for example from Seven, which has brilliance, light, something tropical. There is nothing of this in Dores.

SRO: Certainly not. *Dores* has to do with my crisis, what it is to be human, with the age that I am - I hope to live for a long time, but I am entering that phase we call middle age, at least that is how I feel psychologically. It was a moment in my life when I looked back and thought "I have accomplished a lot of things, but what do I want to do in the next thirty-seven years?" This generated a psychological process for me; I began to do therapy, which was very important, an attempt to really look at myself, because as you know I am a guy who works a lot. Often we spend more time working and less time thinking about what we are doing. I think my crisis as a composer had to do with this. I had been composing in a rhythm that produced eighteen pieces in two years, which is considerable. This pause to look within was necessary. Getting out of it was difficult. It's easier to push a car that is already moving than one that is stopped. Since I felt exhausted esthetically, I

was looking for another way. Something that I think you must never lose is expression and communication. *Dores* was a commission to be played on a tour throughout Brazil, principally in the interior, where people are not so cultured and have little information available to them.

TM: Where they have no access to culture.

SRO: I wanted to make something that would speak directly to people. I think sorrow does. I didn't want easy applause - it wasn't a moment for easy applause. It's not a piece which has brilliance with this in mind.

Anyone who does therapy or any form of self-analysis begins to deconstruct himself...

TM: Discovering that is inside and repressed.

SRO: And it's a painful process. This painful process generated a piece called *Dores*. It was a piece that was commissioned a very short time before it was to be premiered. This also served as a metaphor for me. I thought "I will make a piece in which each instrument plays only one theme throughout the whole piece". What will change is how the theme relates to the other themes - a sort of kaleidoscope. I have a tendency to think vertically, something that has to do with my activities in popular music, but in this piece I was much more preoccupied with the line, but not in terms of counterpoint, because these themes do not change. I am thinking horizontally the entire time, but the horizontal is delimited by the size of each theme.

TM: You can imagine this piece as four people, each one with their own individual problem...

SRO: Exactly...

TM: ... and nothing changes.

SRO: I made a metaphorical connection of a particular sorrow with each performer. Each person has a different sorrow. The sorrows don't change, and they remain the same.

TM: And that's why we do therapy.

SRO: Exactly.

TM: Because the definition of crazy is doing the same thing and expecting a different outcome.

SRO: In *Dores* things change, at least for the listener, but not for those inside.

TM: To move on to Suassuna, he is a great figure, but little-known outside Brazil.

SRO: Ariano Suassuna is a writer and thinker from Paraiba who is based in Recife, Pernambuco. His art, his literature is very strongly based in Northeastern Brazilian tradition, and this has a tremendous amount of influence from Iberia. He developed the movimento armorial, which also has a musical expression.

What he is trying to do is give sophistication to the Brazilian element. If we see a film of knights in armor, this is completely distant from the actual reality of the Middle Ages - they weren't great knights in shining armor, with well-fed horses....

TM: They were filthy....

SRO: ... and probably sick, weak, with bad teeth. He tries to do the same thing with Northeastern culture. In Pedra do Reino, he describes the cangaceiros as if they were knights, with leather armor - romanticizing Brazilian reality, and not seeking romanticism in a foreign reality.

I realized, reading Suassuna, that this has a lot to do with the music that I make, and the way that I think. When I take twelve-tone materials, and make a frevo, or take Brazilian elements, and make a complex structure, this is exactly what I am doing. I am presenting that Brazilian element in a sophisticated, erudite way, but when I relate to it, I think "ah, that little baião that I did", in the same way that Tom Jobim said that he never composed bossa nova - what he was doing was samba. The way I present it to the world is a romanticization of something that I took from popular music, not as a researcher from outside, but as an active participant in popular music.

What I need to do is to do this in a more conscious way - this is the direction that my music needs to go.

TM: A "música de cordel"...

SRO: I had a nanny from the Northeast, who still works at my house, and she had an enormous influence in my upbringing. It was through her that I had contact with literatura de cordel, with Luiz Gonzaga, with all this. I have a sentimental connection to the Northeast. I feel like someone from the Northeast, although I have only been there as a tourist. I have a Northeastern heart.

TM: Although Rio may be the Brazilian face that foreigners see, the soul of Brazil is in the Northeast.

SRO: Our nannies are from the Northeast, the doormen in our buildings... my generation, which grew up in apartment buildings, and played in the streets, always had this presence of doormen who were almost uncles looking after us, from Paraíba or from Ceará, so of course the Northeast is part of our culture.

TM: But also because the Northeast was the place where the earliest colonization took place, and because there there was not the internationalizing influence of the national capital, traditions remained untouched.

SRO: Of course we are talking about the perspective from Rio de Janeiro. The view from somewhere like Mato Grosso would be different. But because of the rural exodus, the Northeast is part of the "mainstream" in Brazil. We lament that this five-hundred-year old tradition is gradually being lost to globalization. We have to take care with our traditions now. In Parati there was a ciranda that has now been replaced by a baile funk - in another 30 years the children of our generation will no longer now what a ciranda is.

I am always talking about mixing, but in this case I am talking about really not mixing. In order to mix we need to have the pure stuff so that we can drink from that spring. Somebody has to this - Suassuna is very concerned with this.

Mar do Norte is the first piece that I composed with this point of view. It is a maracatu - period. It's a piece for winds and contrabass, with a percussion soloist, and will be premiered Oct. 22, 2008. The whole time I am talking about music from Pernambuco. I also refer to caboclinho, another musical style from Pernambuco.

I wanted to discover how I could make this maracatu sophisticated, not that the popular maracatu is not sophisticated, but sophisticated within this world of the intellectual, the classical, using this technique of classical music.

I have technique, I studied composition, I have an education in this. This is not the most important thing for me, but simply a tool. I know that there are composers who place technique at the center of their music - their technique is sophisticated, and they are so in love with it that that is what they want to talk about the whole time. For me technique is a tool that allows me to communicate the ideas that I want to get across

I had the idea for *Mar do Norte* when I went to hear *Dores* in Recife. I had already been reading Suassuna, and took my computer and sat on the veranda looking at the sea. Everyone thinks I am talking about the North Sea in Europe, which they think is "the" North Sea, but this name is already something very Brazilian, because nordestinos do not say that they are from the Northeast - they say that they are from the North. They are

correct, because for them Brazil is this vertical coastline, north to south, so Mar do Norte is a Brazilian way of saying "sea of the Northeast".

TM: I recall you went to the Northeast, met a rabequeiro... was this before or after your crisis?

SRO: Before... or during... because this sort of thing is a process - it's hard to say exactly when it begins or ends.

TM: To simplify enormously... with this crisis hovering you went to find your soul in the Northeast.

SRO: Yes... to simplify things enormously. Something else that I think is important is that last year when I was in the USA and Europe, in the midst of this crisis, I traveled with my copy of Suassuna's book - I was reading it at that moment. When you are a foreigner you are desperate to look for your roots. I never cry when I hear our National Anthem - only when I am outside Brazil. Perhaps the fact that I was resolving this esthetic crisis while I was outside Brazil caused it to become even more acute.

Now that I recall, my visit to the rabequeiro was in Dec. 2006, and the crisis was clearly in 2007. I stopped to look at myself in May of 2007.

TM: Please talk about another piece for mixed ensemble, which you wrote for Mélomanie.

SRO: *Colors*.

TM: In Portuguese, Cores and Dores.

SRO: Except for the rhyme, they don't have too much to do with each other. *Cores* was written soon after *Dores*. This thing of each performer speaking only of himself is repeated in *Cores*. I decided to assign a different color to each instrument in the group. I created a physical relationship of frequencies with the music, taking the colors and transposing their frequencies down by octaves until I got down to the audible frequencies of notes. I defined the fundamental of each color and created themes that had to do the psychological view of the colors by cultures. So red is something vibrant, sometimes military, something to do with victory... If I am not mistaken, red was given to the cello. The piece is divided into two large sections, named for Newton and Goethe, two great theorists of color, with an intermediary section named Dalton, for the man who discovered Daltonism (color-blindness), a section which is obscure, and where the colors do not correspond to what they ought to.

TM: By the way, readers, the composer is color-blind...

SRO: And the interviewer as well... This is why I felt it necessary to talk about Dalton, particularly because my approach to the piece is ironic. My relation to colors, because I am color-blind, is something very individual. I know that the way that I see colors is different from the way the world sees colors, so I made a piece reflecting my vision of colors. Of course the media made a point of this when the publicity for the premiere was being done...

TM: Another recent piece is the duo for flute and piano titled A Véspera do Fim, commissioned by the Duo Barrenechea. My perception is that this piece has more to do with your earlier esthetic.

SRO: It's a piece that closes that esthetic. *Mar do Norte* is the first piece from the new point of view. *A Véspera do Fim* has a title that is quite indicative if I am talking about the end of a phase. It belongs to the earlier esthetic for practical reasons, given that I had to compose the piece very quickly - the premiere was already scheduled, I was busy writing other music, and I had to take a break from *Mar do Norte* to write it. And of course I can write much more rapidly if I am working the same way that I always have, with mental work that is more automatic. I should make it clear that I am not rejecting this earlier esthetic - it's fine, I like all the pieces that I wrote, but I began to feel unable to say new things using that esthetic. Perhaps after another three pieces I will discover that I was wrong, that I have lots more to say in that style. I am just in a moment of searching, something that has to do with someone that is 37 doing therapy, looking for things that have to do with self-knowledge. *A Véspera do Fim* has two movements, Love and Fidelity. These two have to do with the Beginning of the End. The beginning of the end of love often is connected with the beginning of the end of fidelity. Sometimes it is the lack of fidelity that causes love to end, or the contrary - love ended, and you can no longer manage to be faithful.

But it also has to do with a joke - when Fidel Castro, who is no doubt one of the great figures of the history of the twentieth century, stepped down, he didn't die - but it was as if he had - there were specials on television...

TM: Here in Brazil that is, not in the USA...

SRO: This sort of thing only happens when a great figure dies. I felt like they had buried Fidel Castro alive, and I felt like that moment was the beginning of the end of Fidel Castro. Thus the pun with the word Fidelidade (fidelity), a movement in honor of Fidel Castro, and in which I use Cuban rhythm to express this.

TM: The flute has such an important place in your work, and you manage to say so many things with this instrument, without ever repeating yourself. Many composers have various works for flute and piano, and you have such a large body of pieces, and only two for this traditional combination.

SRO: What happened in my career as a composer is that beginning from the moment when I decided that I would not write pieces that were not commissioned, would not write pieces without knowing that they would be performed, and had many people asking me for pieces, all of the instrumental combinations in my work are determined by the practical context. There was no duo for flute and piano asking me for pieces, because if there had been there would be more works for that combination. I wrote *Micareta* for a concert in the United States, and this most recent work for a concert here in April. *Mar do Norte* appeared because of a discussion like this. Ana Letícia Barros, the percussionist, was being interviewed about the relation of the composer to percussion, and at the end someone asked why Rio composers write so little for percussion. I said that I could not speak for other composers, but that in my case it was because the percussionists didn't ask me. If they ask me, I'll write. And that is when she asked me for the work, as simple as that.

TM: And the great future? are there things that you've been wanting to do but haven't been able to? a grand opera?

SRO: I am not an opera fan as a listener, much less... [as a composer...]. I prefer the operas of Mozart, which are less grandiose than those of the Romantics. There are two things that I would like to work on more, which are choral music and orchestral music. For two years now I have been trying to compose a Christmas mass, and I can't find the time. It's a work that is very important to me, a promise that I made to God, so I have to compose it, want to compose it, fell in love with the idea of composing it. The problem is that God hasn't arranged a concert and a date for the premiere... so it always gets pushed back...

TM: ...hasn't arranged it yet....

SRO: Not yet. I have composed almost half of a *Te Deum*, which I began writing for a competition. I saw that I wasn't going to be able to meet the deadline, but I think that nobody else did either. I never heard anything more about the competition. I am beginning to get more interested in orchestral music. I am beginning to romance the idea that in the not-so-distant future, perhaps in five years, I will write my first symphony. I think that I have the maturity for it. I am in a moment of discovering things, and I need to discover time for works that are mine, because my works have been dedicated to their performers. If I only am writing commissions, there is no time for the music that I want. Perhaps I need a moment in my year for one or two works that I want. I am getting over the trauma of the beginning of my career, when I had many works that were not performed. I have a piano concerto that has never been performed that I adore. As I have had the luck, the result of work, rather, to have many commissions - I am always owing things to great performers - I have resolved the problem of having unperformed works. The commissions are only useful if there is a date by which I have to deliver the piece - or

the money has to be good. With the structure we have these days, it is very unlikely for an orchestra to commission a work from a young composer... or even from an old composer. It's very rare. And since I don't want to be writing my first symphony when I am eighty, I will have to save a space in my year to compose one. I want to take advantage of the concert in December with Calliope [a chorus] in collaboration with Prelúdio XXI to compose part of the mass and premiere it at the concert, which would serve an impetus to compose the entire mass.

This year and last I composed much less than I wanted to. This will only change if all the ideas that are bubbling in my head have time to happen. Not just time to sit in front of the blank score, but because for me the moment of creation, of structuring the piece, is crucial, I need to have a mental space, not sitting in front of the computer, but walking in the street, without having to worry about the next concert, about other things, but walking in the street, thinking about the music that I am composing.

TM: Letting the soul do its work.

SRO: In the shower is my best moment for composing, a moment when you are doing something automatic and your head is free. 15 minutes a day, plus time driving, walking - almost an hour per day, composing. Unfortunately at the moment I am spending this time thinking about other things.

TM: As we say in Brazil, your head has been rented. You have to un-rent it to leave space for other things to come in.

SRO: Even if it's just those moments in the shower.

Tom Moore has degrees in music and library sciences from Stanford University (DMA, MA), Simmons College (MLS), and Harvard College (BA). He is active as a flutist and music critic, and was a CAPES Visiting Professor at the Graduate Program in Music, UFRJ, during 2005-6. His interviews and reviews can be found in musicabrasileira.org, fanfaremag.com, 21st-centurymusic.blogspot.com, operatoday.com, and many other places. He is Head of the Music Library at Duke University.

Os estilhaços da orquestra

LEHMANN, Bernard. *L'orchestre dans tous ses éclats: ethnographie des formations symphoniques*. Paris, Éditions La Découverte, 2005. 259 p., ISBN 2-7071-4610-2, 10.50 €

Marcos Câmara de Castro (USP)

O interesse pelo desinteresse, o interesse pelo sofrimento como princípio de criação são socialmente determinados e não representam senão uma das modalidades de ser artista.
— Bernard Lehmann

Muitas das indagações pertinentes ao trabalho do músico profissional não são formuladas ou pertencem ao campo das ciências sociais. Uma adequação de nossas grades curriculares, sobretudo nos cursos superiores de música, visando uma preparação mais realista do aluno, deveria necessariamente passar por uma antropologia musical, a etnomusicologia — que não se restringe absolutamente ao estudo das manifestações musicais de tribos indígenas ou práticas afro-brasileiras. A moderna etnomusicologia estuda a música em seu contexto: tanto o *rap* da periferia, o *funk*, como também os nichos onde se desenvolvem atividades musicais bem mais próximas à realidade urbana neoliberal. A etnografia das formações sinfônicas insere-se nesse campo de pesquisa. Que figuração social é essa? Quais as relações de interdependência? O que faz esses indivíduos estarem juntos, convivendo diariamente? Quais os mecanismos de autocoerção que se transformam numa segunda natureza inquestionável? É o que Lehmann realiza com... maestria, sintonizado com as atuais reflexões da História e da Sociologia, falando numa linguagem familiar ao universo musical.

CASTRO, Marcos Câmara de. Os estilhaços da orquestra: Resenha do livro *L'orchestre dans tous ses éclats: ethnographie des formations symphoniques*, de Bernard Lehmann. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 23-36, jun. 2009.



Estrutura e morfologia da orquestra

A orquestra em todo seu esplendor — que tanto pode ser seu brilho como seus estilhaços (*éclats*). Vestidos "como pinguins"; submetidos às pressões do "dom inato" e da "precocidade", a loteria da consagração do talento do artista concorre para transformar o engajamento artístico em vocação e o artista em personagem carismático, "movido, pelo pouco que a sorte venha em seu auxílio, pela única necessidade de se realizar como expressão de si mesmo". Uma empreitada "encarregada de fabricar um bem sublime e com forte carga de encantamento" (p. 10). O maestro, com seu ouvido mais social que musical (sic), tem como função principal gerir os antagonismos internos de uma formação sinfônica — integrada por

músicos "raramente programados para trabalhar no coletivo" (p. 11), devido ao isolamento que os anos de aprendizagem requerem, ainda que a orquestra constitua no desaguar mais provável de um músico.

Formado para ser solista, o músico é destinado a ser "tuttista" durante toda sua vida. Todavia, a orquestra não é a mesma do ponto de vista dos sopros ou das cordas; da origem social do músico e ainda pelos filhos de músicos — estes, como se verá, que são os que mantêm a convivência mais saudável com a realidade sinfônica. Compreender, portanto, seu funcionamento supõe igualmente considerar as atividades extra-orquestrais que "permitem a certos músicos suportar a realidade de seu emprego" (p. 13).

As cordas, devido à tradição e riqueza de seu repertório, não são requisitadas senão a ser elas mesmas, enquanto que os sopros — cuja presença sinfônica cresceu a partir do século XIX — devem trabalhar por sua legitimação. Lehmann trata das formações francesas, tendo no Conservatório de Paris o centro irradiador dos profissionais que preencherão as posições das principais orquestras do país; mas sua abordagem etnográfica e sociológica permite-nos compreender que, trocando os nomes, a análise se aplica com facilidade a qualquer orquestra do mundo, excetuando talvez as alemãs, onde os músicos participam mais ativamente das decisões institucionais.

Passando pelo histórico daquele Conservatório, Lehmann cita Berlioz: "Quando um violino é medíocre, diz-se: ele dará um bom violista"; e aborda as preconizações sazonais de acordo com as necessidades do momento e da região: os instrumentos que são necessários e que ninguém se interessa em estudar.[1] Esse é o problema permanente das escolas de música que, "se for preciso contratar [...] um professor novo para cada inovação que se fizer nos instrumentos, isso não terá fim" (p. 24).

Depois de discutir as diversas disposições que se ensaiaram para instalar sopros, cordas e percussão no palco, até o padrão atual, o autor revela uma "hierarquização pela tessitura" e se verá que "existe uma relação entre a altura

[1] Isso varia de país para país e de região para região. Por exemplo, a experiência da Orquestra Universitária no Departamento de Música da USP em Ribeirão Preto revelou uma ausência quase total de interesse pelo estudo do oboé e providências estão sendo tomadas.

musical de um instrumento e a altura social de seu recrutamento" (p. 31) que se lê da esquerda para a direita[2] e pela visibilidade no palco:

> A orquestra é assim [...] uma trama na qual se entrelaçam fios que têm sua função na estética do todo. Basta faltar um para que se sinta a ausência, um pouco como os contrabaixistas que dizem com frequência que "só são ouvidos quando não tocam" (p. 32).

Os estatutos das orquestras acabam por revelar esse tecido complexo, quando tomam providências que visam não prejudicar acima de tudo o concerto, como por exemplo a proibição de viajar no mesmo carro dois músicos de uma mesma estante ou os primeiros e os spallas, além de toda comunicação à imprensa ser igualmente proibida (p. 38).

As hierarquias sociais da orquestra

Longe da "visão harmoniosa" dos concertos, a orquestra sinfônica "é um universo socialmente hierarquizado e dividido" (p. 41). De acordo com suas tabelas construídas através de pesquisas de campo até o ponto de saturação, Lehmann mostra 41, 6% das cordas serem filhos de executivos ou de profissionais intelectuais de nível superior, contra 28% das madeiras e 14,5% dos metais. Uma super-representação de filhos de executivos junto aos percussionistas se explica pelo fato de sua maioria ter um passado de pianista (p. 42). Às fotografias de mulheres nuas encontráveis nos estojos dos metais, contrapõem-se fotos da família nas cordas (p. 44). Já na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles aponta a inferioridade da boca em relação aos prazeres do corpo e essa relação "sem mediação" dos sopros com a boca, a baba, o barulho d'água que produzem, o peso de uma tuba, tudo os coloca numa posição mais próxima das classes dominadas, em oposição ao distanciamento "como luvas" com que o arco intermedia o contato direto com o corpo — fazendo-os assim

[2] Em 1981, no MIS de São Paulo, o cineasta alemão Werner Herzog comentou a elaboração de seu filme *Fata Morgana*, cujos planos correm sempre da direita para a esquerda, como forma de se contrapor ao hábito, por ele identificado na totalidade dos faroestes e filmes de TV, de o "mocinho" sempre correr atrás do "bandido" no sentido horário; e, mais, que toda linguagem cinematográfica obedece a este padrão.

"instrumentos vitorianos", aos quais se junta o piano. Há ainda, "como o bom vinho", a valorização dos instrumentos de cordas com o tempo. Entre as elas, as violas aparecem como "de segunda mão", de origem popular, uma vez que são geralmente violinistas convertidos.

Em suas entrevistas, o autor constata que a base de formação dos futuros músicos de orquestras são justamente o que nos falta: escolas municipais de música, conservatórios municipais e de região, orientados por professores que são, igualmente eles, músicos de orquestra.[3] Dois anos de solfejo precedem a escolha do instrumento. Num país como o nosso, onde ainda se discute que tipo de ensino musical deverá ser dado nas escolas, tudo isso pode parecer estranho... Na página 70, lê-se que "essas escolas de música de província são frequentemente ligadas às bandas municipais, elas tem por função formar os futuros integrantes e de preencher as lacunas instrumentais da orquestra local", além de legitimar a passagem para os meios dominantes (cf. p. 72). Disciplina absolutamente corporal, os cursos e exames colocam com frequência o jovem músico diante do público e do *trac* (medo do palco). Trabalho muscular intenso, sobretudo dos metais — que em compensação exigem menos tempo de preparo —, o próprio trabalho repetitivo e diário do instrumentista já o prepara para suportar os longos ensaios sem cansaço.

Os herdeiros são de longe os mais adaptados. Filhos de músicos profissionais, sabem escolher o instrumento que ofereça mais oportunidades e que "maximize suas chances de sucesso" (p. 56). "O fato de escutarem música diariamente em casa, de verem seus pais trabalhar seus instrumentos, tornam esse trabalho solitário menos duro, menos ascético, menos ingrato e permitem levá-los a seu objetivo final que é a obra" — levando-os facilmente a uma concepção "técnica" de uma arte "cultivada" (erudita) (p. 61) e os permitem viver sem contradição os universos do conservatório e a rotina da orquestra. "Iniciados desde cedo,

[3] A socióloga Dilma Pichoneri constatou, em sua dissertação de mestrado (2006), "os altos custos de formação de um músico de orquestra no Brasil, enfatizando a necessidade de que ele seja ajudado pela família, dada a total omissão do Estado na formação de seus músicos desde a infância, como se requer para um profissional instrumentista. Não há conservatórios públicos no Brasil e o ensino de música nas escolas de nível fundamental [...] não incentiva a formação na área. Mesmo os músicos de orquestras, geralmente funcionários públicos, não conseguem se dedicar exclusivamente às atividades pertinentes ao cargo, tendo que complementar seus rendimentos dando aulas particulares, realizando gravações em estúdio, apresentando-se em casamentos e festas, tocando em grupos instrumentais menores, ou seja 'prestando serviço' como um *free-lancer*".

orientados, cercados de mil precauções, eles seguem um caminho balizado e sem choques" (p. 63).

Já os filhos de executivos seguem uma outra sociodisseia: estudar um instrumento insere-se nas práticas obrigatórias da pequena burguesia que é a de se ocupar de maneira nobre e, consequentemente, sem que os pais saibam prepará-los para a vida profissional de músico — origem do futuro ressentimento e das práticas paralelas como cameristas, como forma de auto-expressão, contra o tuttismo a que são obrigados nas formações sinfônicas. Falta-lhes o que não se ensina nos conservatórios, mas que é o não-dito dentro de um lar de músicos.

Além do mais, pode-se ser músico clássico de profissão sem ter o menor gosto pelo cânone clássico (p. 73)[4] e essas fanfarras populares do interior preparam da melhor maneira aqueles mais distantes da música clássica.

Hierarquias estatutárias da orquestra e momentos-chave da carreira

Os músicos socialmente mais elevados são os que ocupam os cargos menos reconhecidos e o "interesse pelo desinteresse" varia segundo a classificação como "herdeiros", "promovidos" ou "rebaixados" — que é a taxonomia adotado pelo autor. "Arte sagrada", a música só poderia ser praticada por "seres excepcionais, dotados de uma sensibilidade muito mais aguçada do que a média, de uma sensibilidade empunhada como um estandarte" e "por um processo de sublimação do sofrimento, pode se desdobrar mais do que as raízes sociais que a tornaram possível e a condicionam". Citando um de seus entrevistados: "As pessoas têm uma imagem mágica dos músicos: os músicos são bons, maravilhosos, não tem problemas. Porque não, se isso lhes faz bem? É verdade que não é bem assim. É verdade que temos uma sensibilidade maior que a média".

Parte dessa auto-imagem é consequência das "disposições 'solísticas' moldadas pelo sistema de ensino".

A inculcação musical nos meios populares é análoga à inculcação sacerdotal no meio rural, uma vez que os pais, sem cultura musical, deixam na mão dos professores a responsabilidade da orientação vocacional do aluno. Aqui, uma

[4] Vemos com naturalidade as diversas formações de Jazz ou MPB que se formam entre os integrantes de nossas orquestras profissionais que funcionam também como uma válvula de escape, unindo o ressentimento e a origem popular de alguns integrantes.

diferença fundamental: "prática burguesa da música como prática do ócio e prática popular como prática de urgência. [...] Os burgueses podem-se dedicar tranquilamente à prática da arte pela arte, enquanto que os dominados, em situação de urgência, tem que fazer escolhas racionais, optando por instrumentos rentáveis rapidamente".

Conscientes de sua posição social de origem, os filhos de executivos e de profissionais de nível superior não podem aspirar senão uma carreira de concertista ou camerista e o rebaixamento que a seus olhos representa sua condição de tuttista é proporcional às suas expectativas, às vezes irrealistas (cf. p.117). Os herdeiros — devido a seu capital familiar — têm condição de estabelecer objetivos bem mais realistas, tornando sua situação bem mais viável.

Trajetórias de exceção de dois autodidatas

Neste capítulo ao narrar duas experiências complementares a esse raciocínio, lê-se também algo sobre a vestimenta: "short e camisa com motivos do Taiti" que não se encontram no meio dos músicos clássicos, mais austeros na aparência. Enquanto que nas formações sinfônicas clássicas seus integrantes mantêm "uma certa distância", nas bandas de Jazz pratica-se o beijinho (*bise*) entre homens. O Jazz é ignorado pelo ensino musical e o autodidatismo[5] afasta o músico da ortodoxia: o amor pela música que faz um músico de origem popular procurar a sinfônica é o mesmo que vai fazê-lo abandoná-la. Conscientes de suas "ilusões perdidas",[6] as cordas desclassificadas procuram refúgio na "formação etérea" do quarteto de cordas, em busca de um mundo melhor. Já o ecletismo dos músicos de Jazz — gênero em via de legitimação — deve-se principalmente ao desejo de ter uma competência completa da história e do espaço em que buscam reconhecimento (p. 131).

[5] Sendo o autodidata uma mistura de melômano (amador) e técnico (profissional), porque, sentindo-se discriminado dentro da orquestra, sente-se impedido de apreciar a música como o fazem os leigos instruídos, criando com isso a situação paradoxal em que "são os músicos de orquestra sinfônica que menos se interessam pela música" (p. 128).

[6] Referência ao título de um romance de Balzac.

> O mundo social é um terreno áspero no qual cada um tenta firmemente manter seu lugar" e ser ou não filho de músico (herdeiro) é o fator principal da relação que o músico estabelece com a orquestra: naturalizados e "peixes-dentro-d'água" (p. 136-142).

A terra prometida: as funções (*usages*) sociais das atividades extra-orquestra

No quadro intitulado "Hierarquia das formas", citando Drillon, Jacobson, Huysmmans e Oscar Wilde, lê-se: "[O público] dos concertos dominicais, por exemplo, tem duas características: gosta de música de câmara, e não vai à missa. Como se vê, trata-se de um bom público". A oposição entre música de câmara e sinfônica é identificada jocosamente com o que se costuma dizer da música popular: a "tranquila sabedoria do classicismo" ou "Wagner é meu compositor preferido. Sua música é barulhenta! Pode-se falar o tempo todo sem ser ouvido".

A prática do quarteto de cordas pelos rebaixados insere-se, portanto, no ajustamento à ideologia que eles têm da arte como prática desinteressada (cf. p. 151); muitas vezes também não por amor a esta formação, mas "mais por oposição à orquestra que não reserva lugar algum para a criatividade pessoal". É um pouco como o exército: "a gente vem para servir" (p. 152). A necessidade de fazer música de câmara aparece, portanto, depois da formulação da necessidade de reconhecimento — constatação que se opõe "à seleção por concurso (anônima, e sem considerar afinidades) das formações sinfônicas onde o maestro é o princípio de resolução dos antagonismos sociais". E o quarteto recupera a distinção social que a orquestra havia desfeito. Não se faz música de câmara para ganhar dinheiro.[7]

"Quanto mais os músicos venham de um meio social distante da música, e *a fortiori* de um meio elevado, mais eles interiorizam as representações da estética dominante e mais parecem sofrer de sua situação" — sofrimento que pode levar ao

[7] No caso brasileiro, segundo Pichoneri "o trabalho em uma orquestra pode significar por um lado prestígio, mas, ao mesmo tempo, significa um trabalho rotinizado, hierarquizado, com pouca possibilidade de criação (sobretudo para os tuttistas), distante da visão romântica do músico como artista inspirado, criativo, gênio. Assim, a multiplicidade de trabalhos realizados fora da orquestra pode significar para alguns, a possibilidade de concretizar um trabalho mais prazeroso; para outros, apenas uma estratégia de sobrevivência" (2009, p. 8). Dilma F. M. Pichoneri, *Estabilidade e precariedade: as duas faces da mesma orquestra*. Disponível na internet: <http://starline.dnsalias.com:8080/abet/arquivos/24_6_2009_10_11_27.pdf>

ressentimento[8] que é produto, segundo Scheler, "de grandes pretensões interiores contidas, uma arrogância desproporcional típica da situação social que se ocupa" (p. 156). Falar de música de câmara com os entrevistados é como autorizá-los a falar de si próprios. Nada disso, no entanto, vale para os herdeiros, que praticam a música de câmara ou a pedagogia, da mesma maneira que fazem com a orquestra, sem necessidade de justificação: trata-se de atividades anexas que uma carreira, por natureza eclética, lhes oferece. Podem inclusive ganhar dinheiro com cachês diversos (música popular, de câmara, gravações, etc.) sem se sentirem "traindo a causa" (cf. p. 157).

As cordas desclassificadas estão na triste situação de consolo, investindo simbolicamente na música de câmara — miragem da terra prometida — cume da hierarquia de onde se creem destinados a fazer parte. Daí, vê-se que "o interesse pelo desinteresse e a ideologia do sofrimento não se distribui igualmente entre todos os músicos e mesmo artistas, dependendo da defasagem mal digerida entre aspirações e realidades profissionais" (p. 164).

Pontos de vista sobre a orquestra

"Quando você bebe com as cordas, cada um paga a sua". Os metais são os "jogadores de *rugby*" da orquestra e as madeiras "encarnam o desejo e as aspirações musicais das cordas desclassificadas" (p. 166-173). Os originários das classes populares — nunca interiorizam a música clássica da mesma maneira que as cordas (ver p. 218). Os oboístas, por exemplo, estão pouco ligando (*ils s'en foutent*) de soprar suas palhetas e instrumentos para eliminar água enquanto outros estão tocando. Difícil de compreender que as escolas não previnam seus alunos de seu futuro mais provável, a orquestra.

Entre os metais, as trompas ("os intelectuais dos metais") ocupam posição equivalente aos violinos nas cordas. Casam-se bem com todos os instrumentos, fazendo parte do quinteto de metais e dos quinteto de sopros (que inclui madeiras). Por "hipergamia", as trompas ganham e procuram seu prestígio e, por isso, não se sentem como parte da família dos metais, uma vez adquirido um enobrecimento "por

[8] De que fala Bourdieu em *L'invention de la vie d'artiste"*. In Actes de la recherche en sciences sociales, Anée 1975, Volume 1, Numéro 2, p. 67-93. Disponível na internet: <http://www.persee.fr> Acesso em 26 dez. 2009.

contato" (Veblen) [cf. p. 188]. A partir da situação particular das trompas, é possível pensar numa sociologia da instrumentação: ter um som potente para fazer frente aos metais e tocar delicado e *pianissimo* num quinteto de sopros, com clarinete, oboé e flauta.

Claro está que "a disposição de perceber divisões no seio da orquestra é própria dos filhos de não-músicos, sejam os rebaixados ou os promovidos".

O ensaio: construção social da interpretação

Da sociologia da instrumentação, fica mais fácil deduzir uma sociologia da interpretação.[9] Fenômeno "indissociavelmente musical e social", a interpretação é produto de uma negociação entre agentes que dispõem de certos trunfos sociais". "A autoridade do maestro não se manifesta em virtude de seu status, mas pela interação que ele propõe (*met en face*) aos membros da orquestra que definem pouco a pouco a situação em função da experiência que eles têm com maestros e a competência que reconhecem a cada um" (p. 193), além da visibilidade que um "figurão" pode emprestar à orquestra, somadas as oportunidades de gravações, rádio e TV — componentes que lhe conferem uma função mais ou menos sagrada e que

[9] A esse respeito, logo que ingressei como docente na área de regência no Departamento de Música da ECA-USP de Ribeirão Preto, fui abordado no "bandejão" por um aluno que, provocadoramente, me perguntou sobre qual linha de regência eu seguia. Respondi que seguia a linha do possível e que isso depende sempre de muitos fatores, entre os quais, o grupo que se tem à frente, as condições materiais etc. Esse raciocínio derruba boa parte da bibliografia glamorosa sobre regência, considerada sempre como uma profissão "complexa" e para poucos. Outro exemplo significativo ocorreu quando eu regia o Madrigal Santa Luzia em São Paulo e um cantor comentou sobre o meu "naturalismo", já que sempre me neguei a impor uma determinada interpretação, deixando que o grupo também manifestasse sua concepção da obra para chegarmos a uma média ponderada no resultado final. É preciso que se diga que um grupo de amadores instruídos deposita no regente a confiança do monopólio da verdade sobre a obra e quer saber dele qual a maneira mais adequada de interpretá-la. Uma liderança naturalista pode, portanto, levar ao descrédito ou à ilusão perdida aqueles que buscam na prática coral amadora um enobrecimento ou a reconquista de um espaço social ao qual se creem fazer parte.

lhe faz ganhar muito mais do que um músico: vinte vezes, cem vezes mais, ninguém sabe.[10]

O ensaio não é senão "uma série de negociações efetuadas entre os músicos e o maestro sobre a definição do tom que se deve dar a uma obra, definição que tem mais chances de ser aceita pelos músicos quando o maestro souber bem colocá-la" (p. 203). Toda diferença social e política será neutralizada pela "hipocrisia ritual" do concerto; e, no caso da orquestra da Ópera de Paris, são 300 prêmios do CNSM e 122 prêmios internacionais — técnicos diferenciados à disposição do maestro para tocar qualquer repertório.

A maior sintonia entre as famílias instrumentais ocorre em momentos de disputa com o maestro — cada naipe com suas táticas típicas de promover a desestabilização — com direito a concursos internos de piadas e irreverências que não extrapolam as fronteiras dos naipes. Resultado do compromisso entre as duas partes por um objetivo comum — que é o sucesso do concerto — na pior das hipóteses, a orquestra assegurará um mínimo de qualidade musical sem respeitar qualquer indicação do maestro.

O mau maestro, do ponto de vista dos músicos, é, portanto, aquele que faz despertar a iconoclastia reprimida de uns e a indiferença ou a irritação de outros e o ensaio é o momento em que a carga do passado de cada um (herdeiro, promovido ou desclassificado) vem-se atualizar no presente (p. 220).

A orquestra em concerto: a unidade recomposta?

Os grandes gestos só permitidos ao maestro na hora do concerto são como uma "demonstração física e social de sua autoridade" e não, como todos veem, um meio de insuflar expressão à orquestra e à obra. Quanto mais uma obra é julgada bem interpretada, maior visibilidade ao maestro e mais anonimato à orquestra, a ponto de ser corrente a ideia de que, quando o concerto é bom, o mérito é do maestro e, quando vai mal, a culpa recai sobre a orquestra.

Em suas três formas principais de representação — o concerto ao vivo, o programa impresso e a transmissão pela TV — nota-se, sobretudo, a teatralização

[10] É conhecido o desgaste entre Karajan e os músicos da Filarmônica de Berlim, quando quis introduzir uma clarinetista mulher (Sabine Meyer) num meio até então exclusivamente masculino.

das hierarquias (p. 222). A sala de concerto tem uma estrutura de um espelho que traduz a realidade social. Para os lugares mais baratos, mais os instrumentos menos valorizados são visíveis. Diferentemente das disposições para a música popular em que o conjunto dos instrumentos é igualmente visível por todos os espectadores.

O rito do concerto — comparável ao religioso — impõe uma reverência intransponível, como uma espécie de "prática religiosa profana":[11] "A sala de concerto é um lugar sagrado e serve de templo enquanto que o hall de entrada faz parte ainda do espaço profano onde músicos e não-músicos se confundem" e a entrada em cena "faz o papel 'mágico' da transubstanciação" (p. 228-229). Uma vez que "a vida religiosa e a vida profana não podem coexistir num mesmo espaço" (p. 230).

O momento do concerto coloca face-a-face dois grupos distintos: os músicos, oficiantes do sagrado, uniformizados "anulando toda veleidade em favor da música (o sagrado) e do público (os devotos). Pelo uniforme ["vestidos como pinguins", cf. p. 7], os músicos ficam identificáveis como grupo e é somente na sala que esta "eficácia mágica se operará" (p. 231). Citando Broch (1956),[12] "a verdadeira função do uniforme não é outra coisa que manifestar e estabelecer a ordem do mundo, de suprimir o vaporoso (*flou*) e o movente da vida, da mesma maneira que esconde a maleabilidade e a flacidez do corpo humano" (p. 231). No "torpor silencioso" do apagar das luzes, um silêncio "quase religioso" onde qualquer ruído que ameace o "estado catártico" é censurado por pesados olhares de reprovação. Só é permitido tossir entre os movimentos; é proibido ler jornais, comer pipoca (que, aliás, nem se encontra à venda nas salas de concerto); de falar; de chegar atrasado e, à chegada do maestro, os músicos são convidados a se levantar e compartilhar um pouco de seu sucesso, assim como nos aplausos finais, numa verdadeira "orquestração rítmica do público". O *spalla*, que representa o ancestral do maestro, o *Konzertmeister*, distingue-se como uma metonímia da orquestra (p. 232-234).

[11] Dividi, certa vez, o programa de uma sinfônica com um colega, igualmente compositor-regente. Era domingo, e como de hábito, antes de ir trabalhar, fui fazer a feira na rua de casa. Ocorreu que, ao fazer a "parada obrigatória" na barraca de pastéis e caldo de cana, larguei minhas compras no chão, sem prestar atenção a elas, e meus mamões foram furtados. No camarim, ao comentar o incidente com meu colega, já em êxtase pré-concerto, ouvi como resposta: "— Mas que prosaico!".

[12] *Les somnambules*, Paris: Gallimard, p. 22.

O concerto é a hierarquia presente. *Magister* e *Minister*: o primeiro, aos olhos do público, realiza gestos milagrosos que desencadeiam os sons, manifestando sua superioridade; o segundo (o músico) torna-se o servidor a executar ordens (p. 235), muito embora essa capacidade de dirigir tenha sido questionada o tempo todo ao longo dos ensaios. Raros são os maestros que tomam café com os músicos durante a pausa. O folder do concerto e a transmissão pela TV são os espelhos bi e tridimensionais dessa mesma ordem, no que se refere à visibilidade de cada um; dos instrumentos mais "corporais" aos mais "espirituais", e dos mais "militares" aos mais "artísticos".

A oposição principal sobre a qual repousa a orquestra não é de ordem social, mas entre os herdeiros (sem ilusões, "peixes na água") e os filhos de não-músicos. Um jogo de atração dos herdeiros, repulsão dos rebaixados (que aspiram a ser o que jamais serão) e meio de sobrevivência para os promovidos. "Ocupando posições que não correspondem às suas elevadas aspirações, os artistas de origem dominante acham-se na obrigação de enobrecer e elevar a posição que ocupam; a ideologia do sofrimento como princípio de criação, o 'culto' da arte pela arte, etc. são as ferramentas que [...] usam [...] para fazer reconhecer como artística sua própria posição", enquanto que os herdeiros ja´sabem de antemão onde estão pisando (p. 252).

Na demanda crescente por justificar sua utilidade, o músico é requisitado com frequência a contribuir na instrução musical dos jovens em escolas, a fim de reduzir as desigualdades sociais de acesso à música e à formação de público, além de concertos populares, ensaios públicos, apresentações em fábricas e presídios, transformando virtuoses em "missionários da democratização cultural" (p. 253-254).

Essa dissecação operada por Lehmann, sociólogo, mestre de conferências na Universidade de Nantes e pesquisador do *Centre Nantais de Sociologie*, é útil na construção de uma cultura musical erudita brasileira, na medida em que aponta os problemas dessas formações seculares e nos ajuda a organizar as nossas, ao invés de repetir os procedimentos europeus. Uma etnografia de nossas formações sinfônicas — já iniciada por Dilma Pichoneri — traz, como foi visto acima, outras questões a serem solucionadas, entre as quais, um programa nacional de ensino musical público sonhado por Villa-Lobos e hoje realizado de maneira sistemática e eficiente no estado de São Paulo pelo Projeto Guri, numa aliança com a Secretaria de Estado da Cultura.

Marcos Câmara de Castro é doutor em música pela ECA/USP, compositor e professor de regência e canto coral no Departamento de Música da ECA/USP de Ribeirão Preto. Prêmio de Composição do Florilège Vocal de Tours (1986); prêmio de "melhor obra experimental" da APCA/1986; primeiro prêmio da Academia Brasileira de Música por seu livro Fructuoso Vianna, orquestrador do piano, 2003. Frequentou as classes de Michel Philippot no CNSM-Paris, como "auditeur libre", bolsista do CNPq (1988-1990). Seu catálogo inclui obras para piano, violão, coro misto e infantil a cappella e com instrumentos, orquestra sinfônica e música de câmara. Como pesquisador e conferencista, vem publicando em jornais e revistas especializadas e participando de eventos no Brasil e no Exterior.

Soul brasileiro e funk carioca

Carlos Palombini (UFMG)

E as raridades do apogeu do soul, os frutos curiosíssimos de um fenômeno curioso — trabalhos como o Racional *de Tim Maia — são procurados e valorizados como chaves para se entender um Brasil diferente, um Brasil cujos contornos e mistérios mal foram vislumbrados antes que desaparecesse.*
— Bryan McCann (2002, p. 35)

A música que hoje conhecemos como *funk carioca* não deriva diretamente do funk norte-americano (vide BURNIM e MAULTSBY, 2006, p. 293–314), mas de uma variedade de hip-hop (vide BREWSTER e BROUGHTON, 2000, p. 203–65; BURNIM e MAULTSBY, 2006, p. 353–89; KEYES, 2002; ROSE, 1994; ROSS e ROSE, 1994, p. 69–144) conhecida como *Miami bass*. O nome "funk" aderiu à música em função de sua gestação na cena (vide COHEN, 1999) dos *bailes funk* cariocas dos anos oitenta, movidos a funk e rap norte-americanos (vide VIANNA, 1988). Estes, por sua vez, constituem um desenvolvimento dos *bailes black* cariocas dos anos setenta, movidos a soul (vide BURNIM e MAULTSBY, 2006, p. 271–91 e 431–89; Guralnick 1986) e funk norte-americanos.

PALOMBINI, Carlos. Soul brasileiro e funk carioca. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 37-61, jun. 2009.



Fig. 1: Versão em preto e branco, impressa nas quatro páginas do artigo de Frias, da logomarca na contracapa do álbum *Black Power, Only Soul*, lançado pelo selo brasileiro Black Horse (Tapecar Gravações) em meados dos anos setenta.

De acordo com a jornalista Lena Frias, que nomeou e revelou a cena Black Soul nas páginas da grande imprensa em 1976,[1] os bailes black do Rio costumavam

[1] O artigo de Frias chamou uma atenção indesejável para os bailes, desencadeando respostas dos aparatos repressivos da ditadura militar e da intelligentsia nacional (ESSINGER, 2005, p. 35–36 e 40–42; McCANN, 2002, p. 30; HANCHARD, 2001 e 1994). De acordo com Vianna (1988, p. 28), depois da matéria de Frias, praticamente todas as revistas brasileiras publicaram artigos sobre o "mundo funk carioca". Bahiana (1977) cita um artigo de Nelson Motta em *O Globo*, 2 de janeiro de 1977. Essinger (2005, p. 31) cita um artigo no *New York Times* acerca do qual ele não fornece maiores detalhes. McCann (2002, p. 62) cita os artigos "Turismo vê só comércio no Black Rio", *Jornal do Brasil*, 15 de maio de 1977; um artigo de Gilberto Freyre no *Estado de São Paulo*, 30 de maio de 1977; e o artigo "Black Rio assusta maestro Júlio Medaglia", *Folha de São Paulo*, 10 de junho de 1977. Silva (2004, p. 69) cita o artigo "Black Rio" no semanário *Veja*, 24 de novembro de 1976. Thayer (2006, p. 106) cita o artigo "O que é Black Rio, segundo Ademir", *Jornal da música*, 17 de fevereiro de 1977; e mais um artigo de Gilberto Freyre, "Atenção brasileiros", *Diário de Pernambuco*, 15 de maio de 1977, p. A–13. Vianna (1988, p. 26–29) cita uma nota na seção "Afro-Latino-América" da publicação *Versus*, maio/junho de 1978, p 42; uma entrevista com Dom Filó no *Jornal de música* 30, 1976 (excerto da página 4); e um artigo de Carlos Alberto Medeiros no *Jornal de música* 33, agosto de 1977 (excerto da página 16). Hanchard (2001) reproduz excertos de alguns desses artigos.

atrair, a cada fim de semana, de quinhentos mil a um milhão e meio de jovens negros ou identificados com a negritude — isto é, com a pobreza — dos subúrbios do Rio de Janeiro para dançar ao som de James Brown e outros soul brothers em grandes festas promovidas por *equipes de som* que chegavam a congregar quinze mil pessoas (Frias 1976, p. 1).[2] Estes eventos eram os equivalentes locais dos *sound systems* jamaicanos dos anos sessenta (vide BREWSTER e BROUGHTON, 2000, p. 108–22) e das *block parties* do South Bronx dos anos setenta (vide BREWSTER e BROUGHTON, 2000, p. 203–65). Quando, uma década mais tarde, o electro e o Miami bass substituíram o funk e o soul como paisagem sonora de dileção das não-pessoas do Rio de Janeiro, o antropólogo Hermano Vianna calculou que setecentos bailes estivessem ocorrendo a cada fim de semana no grande Rio, cada um atraindo de quinhentos (um fracasso) a mil (a média), dois mil (pelo menos cem bailes) ou até mesmo entre seis mil e dez mil funqueiros, num total de pelo menos um milhão de jovens todos os sábados e domingos (Vianna 1988, p. 13).[3]

Oito anos depois, o DJ Marlboro estimava que, a cada semana, oitocentos bailes estivessem reunindo, cada um, uma média de dois mil funqueiros, correspondendo a, no mínimo, um milhão e meio de jovens por semana, só no estado do Rio (MATTA e SALLES, 1996, p. 42).

Como o nome indica, o funk carioca coloca a cultura musical do Rio de Janeiro em relação com a música negra norte-americana, numa combinação única, de reverberações transcontinentais. Se remontarmos às componentes musicais africanas do Brasil e dos Estados Unidos, provavelmente encontraremos, em exílios involuntários, expressões musicais relativamente parecidas.

---

[2] A fonte de Frias é Ademir Lemos, discotecário da Soul Grand Prix.

[3] Em artigo de 1990 publicado em *Estudos históricos*, Vianna fornece dados ligeiramente diferentes: "hoje, segundo pesquisa que realizamos em 1987, acontecem cerca de seiscentas festas funk [...] por fim de semana, atraindo um público de mais ou menos um milhão de pessoas" (VIANNA 1990, p. 244). A discrepância entre o número de festas parece refletir o caráter estimativo das estatísticas: tanto o livro de 1988 quanto o artigo de 1990 remetem-se à mesma pesquisa, de 1987. A fonte provável de Vianna é o DJ Marlboro, e o aumento no número de bailes — de seicentos em 1987 para setecentos em 1990 — é coerente com a estimativa de Marlboro em 1996 (vide infra).

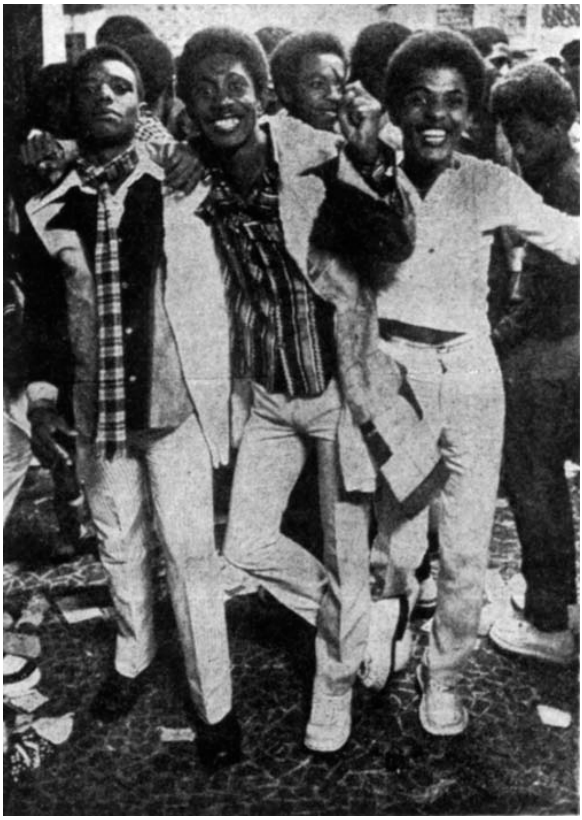


Fig. 2: Integrantes da cena Black Soul fotografados por Almir Veiga para o artigo de Frias (1976)

Todavia, enquanto a cultura africana norte-americana, da invenção do fonógrafo ao apogeu do soul, desenvolve-se sob o signo do "separados, mas iguais", a história da música popular brasileira, desde os anos trinta, gravita em torno de tropos de mediação e integração: "flor amorosa de três raças tristes", os três recintos da casa de Tia Ciata, a modinha e o lundu, o morro e o asfalto. Tão poderoso é o ímpeto integracionista aqui que chega a re-significar o próprio emblema da interdição: menos do que a segregação de espaços, a casa grande e a senzala aludiriam ao prazer de intercursos semiproibidos. Mas o funk carioca não marca necessariamente o reencontro de sujeitos oprimidos de hemisférios distintos

na consciência das forças opressoras, numa espécie de "africanos de todas as Américas, uni-vos". Esta relação, aliás, é mais antiga.

A apropriação e ressignificação de músicas africano-norte-americanas por industriais e artistas brasileiros[4] é tão velha quanto a própria indústria fonográfica.[5] "Laughing Song", de George Washington Johnson, a gravação mais vendida dos anos 1890 (BROOKS, 2006, p. 4 e 41), apareceu em cilindro no hemisfério sul provavelmente já em 1902 (FRANCHESCHI, 2002, p. 44; 1984, p. 48 e 50). Gravada em disco por Eduardo das Neves em 1906–1907 sob o título "Gargalhada (Pega na chaleira)" com letra de Vagalume (GUIMARÃES, 1978, p. 68), ela permaneceu no catálogo da Casa Edison por aproximadamente um quarto de século. Mas enquanto Johnson, um africano norte-americano, caricatura o comportamento de um negro de acordo com padrões brancos, Neves, um "crioulo" (como ele se autodenominava), satiriza o chaleirismo, que ele apresenta como um traço característico das classes dominantes. No processo, uma *coon song*[6] transforma-se num lundu, como "Gargalhada" foi constantemente anunciada. Por outro lado, "At a Georgia Camp Meeting", de Kerry Mills, um cakewalk mundialmente famoso (HARER, 2006, p. 140; WONDRICH, 2003, p. 65), apareceu no Brasil sob várias formas nas primeiras décadas do século vinte, uma delas a canção "O mulato de arrelia".[7] Mas enquanto o cakewalk se associa a uma paródia coreográfica, por escravos negros, do comportamento de seus proprietários brancos, "O mulato de arrelia" mostra um cantor de cor desconhecida personificando a bravata de um negro suburbano na capital europeizada da nação. No processo, um cakewalk se transforma na contrapartida brasileira de uma coon song.

---

[4] Sobre o estabelecimento de relações entre a América do Sul e os Estados Unidos na pesquisa sobre música negra, vide Béhague (2002).

[5] A este respeito, vide Carlos Palombini, "Fonograma 108.077: o lundu de George W. Johnson", *Per musi*, v. 23, jan.-jun. 2011, (no prelo).

[6] "Estilo de canção popular do final do século XIX e início do século XX que apresentava uma visão estereotipada dos africanos norte-americanos, frequentemente interpretada por cantores brancos com as caras pintadas de preto" (BURNIM e MAULTSBY 2006, p. 644).

[7] Sou grato à pesquisadora austríaca Ingeborg Harer por ter identificado, a meu pedido, a fonte norte-americana de "O mulato de arrelia" numa mensagem eletrônica de 16 de abril de 2008.

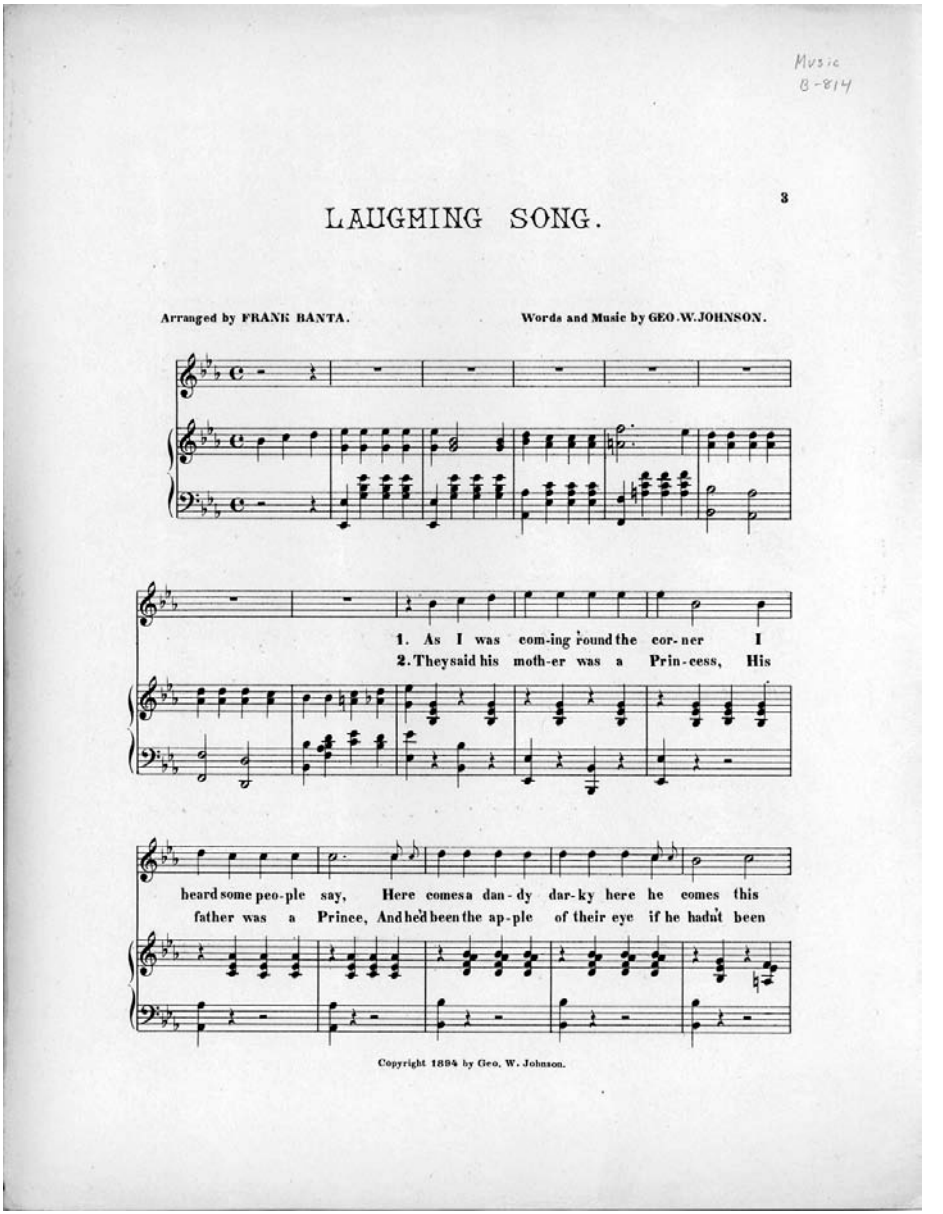
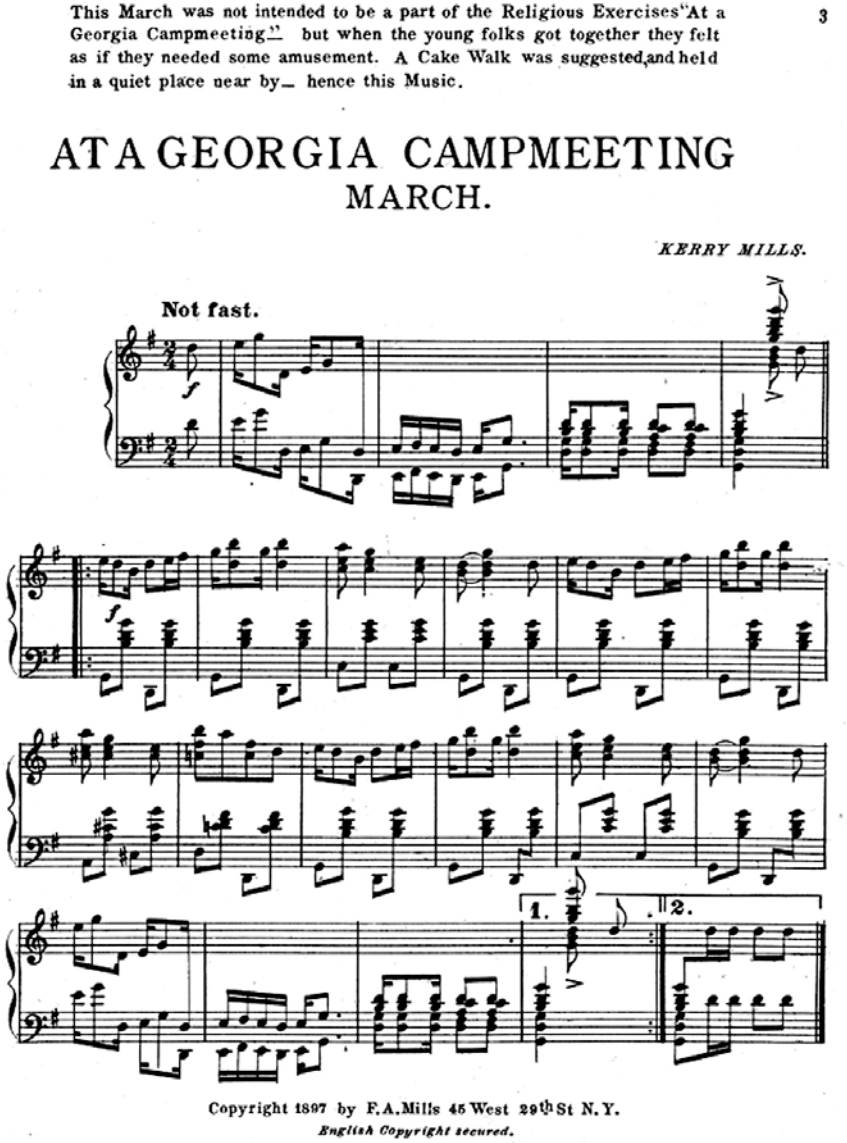


Fig. 3: George W. Johnson, *Laughing Song*.



This March was not intended to be a part of the Religious Exercises "At a Georgia Campmeeting." but when the young folks got together they felt as if they needed some amusement. A Cake Walk was suggested, and held in a quiet place near by— hence this Music. 3

AT A GEORGIA CAMPMEETING
MARCH.

KERRY MILLS.

Not fast.

1. 2.

Copyright 1897 by F.A.Mills 45 West 29th St N.Y.
English Copyright secured.

Fig. 4: Kerry Mills, *At a Georgia Camp Meeting*.

Em 1961 o LP *Os anjos cantam*, com Nilo Amaro e Seus Cantores de Ébano, anunciou a febre de soul do início dos anos setenta com repertório eclético, arranjos de doo-wop e estilo vocal semelhante aos Platters. No dia 18 de março de 1965 a aparição épica de Clementina de Jesus no musical Rosa de Ouro (SEVERIANO, 2008, p. 413–16; PAVAN, 2006, p. 11–22; COELHO, 2001, p. 16–23 e 40–46; MALDONADO, 2000, p. 4–7, 10–15, 28 e 33; BEVILAQUA *et al.* 1988, p. 71–76) colocou em cena a negritude máxima da vocalidade religiosa afrobrasileira e "teve para a música popular brasileira a importância que presumivelmente corresponda em Antropologia à descoberta de um elo perdido" (Ary Vasconcelos citado por SEVERIANO, 2008, p. 415; COELHO, 2001, p. quarta capa; MALDONADO, 2000, p. 6).



Fig. 5: Clementina de Jesus no espetáculo Rosa de Ouro, Teatro Jovem, Rio de Janeiro, 1965.

No dia 24 de junho de 1967, no primeiro aniversário do programa semanal de televisão de Wilson Simonal, o *Show em Simonal*, gravado ao vivo em LP duplo, três mil pessoas cantaram com ele seu "Tributo a Martin Luther King": "cada negro que for, mais um negro virá para lutar com sangue ou não, com uma canção também se luta irmão, ouve minha voz!"[8] Gravado em fevereiro, o compacto duplo esperou nas gavetas da censura até junho, quando foi finalmente liberado (ALEXANDRE, 2004). Três anos depois, o soul e o funk explodiam na televisão brasileira com as aparições meteóricas de Toni Tornado e o Trio Ternura em "BR-3" (de Antônio Adolfo e Tibério Gaspar) e de Erlon Chaves e a Banda Veneno em "Eu também quero mocotó" (de Jorge Ben). A vista de uma performatividade negra não domesticada desencadeou uma guerra multimídia: dois anos depois, Tornado se exilara e Simonal fora levado a juízo e difamado; profundamente ferido, Chaves morreu de um ataque cardíaco em 1974 (ALEXANDRE, 2004; CASSEUS, 2004;

[8] No livreto que acompanha a caixa de CDs *Wilson Simonal na Odeon*, Ricardo Alexandre narra a criação e performance desta canção.

Durante uma passagem de som, o cantor chamou Cesar Mariano e mostrou, dedilhando o piano, um *spiritual* que compusera, algumas horas antes, com Ronaldo Bôscoli. "Na época — acho que posso dizer isso agora —, Simonal estava muito atento à criação do Partido dos Panteras Negras nos Estados Unidos", lembra o pianista. "Era algo que dizia muito a ele, que estava se transformando em um astro, mas pouco tempo antes era obrigado a entrar pelas portas de trás nos lugares em que queria ir. Esse assunto sempre estava em pauta nos shows, ou como uma piada leve, ou em um texto sério. E ele ficou encantado com (*o pastor batista americano*) Martin Luther King e acompanhava em detalhes a luta dele como ativista dos direitos dos negros. Eu fiquei arrepiado com a música que ele me mostrou, com a força do texto, e vi o quanto era séria a consciência civil dele. Imaginei um arranjo pesado, compatível com toda aquela dor da letra, mas ele pediu o contrário — 'vamos swingar isso aí, deixar este assunto mais leve'. É um dos arranjos de que mais me orgulho." (ALEXANDRE, 2004)

Após interpretar "Tributo a Martin Luther King" como número final no aniversário de seu show, em 25 de junho de 1967, Simonal, cuja voz soa perceptivelmente perturbada na gravação ao vivo, retirou-se para o camarim e chorou, antes de retornar ao palco para o extra final. Em 26 de janeiro de 2008, seu filho mais velho, o cantor e instrumentista Wilson Simoninha, colocou um vídeo de "Tributo a Martin Luther King" no Youtube, <www.youtube.com/watch?v=FH0Ws4Sw0ZE>. Simonal inicia esta performance, que Simoninha data do final de 1966 ou início de 1967, pedindo permissão para dedicá-la a seu filho, "esperando que, no futuro, ele não encontre nunca aqueles problemas que eu encontrei, e tenho às vezes encontrado, apesar de me chamar Wilson Simonal de Castro."

MELLO, 2003).[9] Em 1971, Marcos Valle e Elis Regina lançaram, nos álbuns *Garra* e *Ela* respectivamente, "Black is Beautiful" dos irmãos Valle, demonstrando a aceitabilidade da negritude feminina ou masculina enquanto artigo de luxo para brancos por brancos — qualquer inquietação que a imagem de uma mulher branca cantando sua submissão a um corpo negro em horário nobre pudesse deflagrar, convenientemente deflacionada pela caracterização circense da cantora.[10] O ano de 1975 viu o lançamento do ascético *Racional*, de Tim Maia (vide McCANN, 2002, p. 33; MOTTA, 2007, p. 130–43), apogeu do soul brasileiro. *Maria fumaça*, da Banda Black Rio, em 1977, e *Tim Maia disco club*, de Tim Maia, em 1978, fecharam o ciclo de modo decididamente funqueado.[11] O jornalismo cultural contemporâneo, porém, ouviu o som contagiante — e internacionalmente admirado — da Banda Black Rio como a fabricação de um executivo sírio para um conglomerado ianque (BAHIANA, 1977). Negros ou não, para os DJs brasileiros dos anos setenta e oitenta, a disco (vide BREWSTER e BROUGHTON, 2000, p. 123–202; BURNIM e MAULTSBY, 2006, p. 315–29; FIKENTSCHER, 2000; GILBERT e PEARSON, 1999; LAWRENCE, 2003; ROSS e ROSE, 1994, p. 147–57; SHAPIRO, 2005) era aquela coisa branca sem suingue que acabara com os bailes (Mr Funky Santos em ESSINGER, 2005, p. 42–45; DJ Marlboro em MATTA e SALLES, 1996, p. 23).

---

[9] O humor, por assim dizer, foi uma das armas desta guerra. Veja-se, por exemplo, uma paródia despudoradamente racista da performance de Toni Tornado, com o próprio e os Trapalhões, no final dos anos setenta: <www.youtube.com/watch?v=sf2OZw1jf7U>. Embora este tipo de humor seja moeda corrente na televisão brasileira, é surpreendente ver o próprio cantor participando desta encenação. Numa entrevista concedida em 1999, Tornado confessou ter subido ao palco num show de Elis Regina em 1972 para dirigir-se à plateia com a saudação dos Panteras Negras. Algemado e detido, ele foi forçado a cantar e dançar "BR-3" para os policiais, um a um, na delegacia, passando a detestar a canção (CARDOSO, 1999).

[10] Vide Youtube, <www.youtube.com/watch?v=FVoJwaCm568>, para o excerto correspondente do primeiro show mensal Elis Especial, dirigido por Ronaldo Bôscoli, então esposo da cantora, e Luiz Carlos Miéle para a TV Globo, televisonado em junho de 1971 (ECHEVERIA, p. 1985). O serviço de censura vetou a letra original — "eu quero uma dama de cor, uma deusa do Congo ou daqui, que melhore o meu sangue europeu" — a pretexto de que os irmãos Valle estariam trazendo para o país um problema racial que não existia aqui (BOMFIM e VALLE, 2006). O trecho foi então adequado à mística integracionista: "eu quero uma dama de cor, uma deusa do Congo ou daqui, que se integre no meu sangue europeu".

[11] Sobre as música soul e funk norte-americanas no Brasil, vide ESSINGER, 2005, p. 15–48, FRIAS, 1976, GIACOMINI, 2006, McCANN, 2002, THAYER, 2006 e VIANNA, 1988; sobre as músicas soul e funk brasileiras, vide BAHIANA, 1977, McCANN, 2002, MOTTA, 2000 e 2007, ZAN, 2005A e 2005B e MARQUAND e BARBO, 2006.

De meados dos anos sessenta a meados dos anos setenta, uma legião de artistas brasileiros flertou com o soul ou o funk norte-americanos, alguns com sucesso imenso: Antônio Adolfo e a Brazuca, Antônio Marcos, Azymuth, Caetano Veloso, Cláudia Telles, Djavan, Dudu França, Ed Lincoln, Eduardo Araújo, Elis Regina,[12] Erasmo Carlos, Eumir Deodato, Evinha, Fábio, Gilberto Gil, Os Incríveis, João Donato, Jorge Ben, Joyce, Lady Zu, Luís Vagner, Luiz Melodia, Manito, Marcos Valle, Maria Alcina, Marku Ribas, Orlandivo, Quinteto Ternura, Regininha, Rita Lee, Roberto Carlos,[13] Ronaldo Resedá, Sérgio Mendes, O Som Nosso de Cada Dia, Taiguara, Trio Esperança, Trio Ternura, Wilson Simonal, Zé Rodrix. A relação destes artistas com os bailes black foi nula. No mesmo período, alguns artistas brasileiros dedicaram-se, sobretudo ou exclusivamente, ao soul e ao funk, pelo menos um deles com sucesso enorme: Banda Black Rio, Carlos Dafé, Cassiano, Os Diagonais, Hyldon, Dom Mita, Dom Salvador e Abolição, Robson Jorge, Sônia Santos, Tim Maia, Toni Tornado, União Black. Quaisquer que tenham sido as relações destes artistas com os bailes, é evidente que os bailes não necessitavam deles.

A relação entre os bailes black dos anos setenta e os bailes funk dos anos oitenta não foi elucidada ainda. Em seu notável estudo do Renascença Clube, onde, de 1972 a 1975, Asfilófio de Oliveira Filho, o Dom Filó, organizou a Noite do Shaft, um dos bailes mais importantes dos anos setenta, Sonia Giacomini recorre a entrevistas com antigos frequentadores para sublinhar rupturas entre as duas cenas (vide GIACOMINI, 2006, p. 189–256). A maioria dos autores (ESSINGER, 2005, p. 36–48; GIACOMINI, 2006, p. 239; McCANN, 2002, p. 53–57; THAYER, 2006, p. 104–6) concorda que, na segunda metade dos anos setenta, os bailes haviam sido mortalmente atingidos por uma combinação de fatores: atenção negativa gerada pelo artigo de Frias; hostilidade do mundo do samba; chegada da disco. Contudo, Vianna (1988, p. 11) registra a existência, em meados dos anos oitenta, de bailes funk nos quais os DJs tocavam "um funk mais antigo" (provavelmente funk puro e simples), fornecendo ainda detalhes sobre a substituição do soul e do funk norte-americanos pela disco e, depois, por uma variedade mais lenta de rhythm'n'blues (vide BURNIM

[12] Para uma performance de Elis Regina e os azes do soul jazz brasileiro, Dom Salvador e Abolição, no épico "Uma vida", de Dom Salvador e Arnoldo Medeiros, apresentado no terceiro programa mensal Elis Especial, em 1971, vide <www.youtube.com/watch?v=80sNe90sNqs>.

[13] Para ouvir Roberto Carlos numa performance soul de "Não vou ficar", de Tim Maia, em 1971, vide <www.youtube.com/watch?v=0uyV1D4r1-U>.

e MAULTSBY, 2006, p. 245–69), localmente conhecida como *charme*, antes da adoção definitiva do hip-hop norte-americano, um processo que ele julga ter-se completado em 1985 (VIANNA, 1988, p. 30–31). A comparação de fotografias que ilustram o artigo de Frias (1976) com fotos do livro de Vianna (1988) e fotogramas do filme de Denise Garcia, *Sou feia mas tô na moda* (2005), mostra, antes de mais nada, a proletarização pós-milagre da pobreza. Parece-me preferível, portanto, realçar as conexões que ligam os locais onde os bailes acontecem, a posição social dos bailantes, os lugares de onde eles provêm, as relações de suas formas de vestir e dançar com as da Zona Sul e, sobretudo, a dependência comum do vinil negro norte-americano. Todavia, se é verdade que nos sulcos deste vinil se inscreve o parentesco entre o soul, o funk e o hip-hop norte-americanos, é verdade também que recordadores dos bailes black dos anos setenta não hesitam em dar voz a seu desprezo pelos funqueiros de hoje (vide GIACOMINI, 2006, p. 239–44), no que são seguidos por representantes do hip-hop brasileiro (vide DAYRELL, 2005). Citando Vianna (2005, p. 20), o funk carioca é "o excluído do excluído". Ainda assim, Oséas Moura dos Santos, ou Mr Funky Santos, o DJ/MC por trás dos primeiros bailes black dos anos setenta (ESSINGER, 2005, p. 19), no extinto Astoria Futebol Clube, do Catumbi, admite a contragosto um parentesco ao afirmar que "se hoje tem pagode — vê o visual e o linguajar dos caras —, se hoje tem funk — por mais medíocre que ele seja —, se hoje tem rap — mas um rap bonito, como o dos Racionais MCs — a culpa toda é do soul" (ESSINGER, 2005, p. 48).

De modo análogo à cena Northern Soul inglesa (vide BIDDER, 2001, p. 53–55; BREWSTER e BROUGHTON, 1999, p. 76–105; SHAPIRO, 2005, p. 48–56), que, de 1963 a 1981, gravitou em torno da discotecagem, em cidades tão pouco turísticas como Wolverhampton, Tunstall, Wigan,[14] Blackpool, Cleethorpes e Stroke-on-Trent (BREWSTER e BROUGHTON, 2000, p. 103), de compactos obscuros produzidos nos Estado Unidos no estilo mais acelerado da Motown, os bailes do Rio de Janeiro dependeram, de 1970 a 1989, da discotecagem, em topônimos tão pouco glamourosos como Acari, Andaraí, Bangu, Catumbi, Coelho da Rocha, Coleginho, Duque de Caxias, Grajaú, Irajá, Leopoldina, Madureira, Marechal Hermes, Méier, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Parada de Lucas, Pavuna, Pendotiba, Penha, Ramos, Rocha Miranda, São Gonçalo, Tijuca, Vila da Penha e Vilar dos Telles, de músicas

[14] Para um documentário sobre o Wigan Casino, o último santuário da cena Northern Soul, vide <www.youtube.com/watch?v=TbEuq54FcBg>.

africanas produzidas nos Estados Unidos. Mas se a cena Northern Soul perde momento no final dos anos sessenta, quando a música africana norte-americana orienta-se para o soul da Filadélfia ou o funk e não há mais compactos do tipo certo para se desencavarem, os bailes brasileiros mostram uma disposição para assimilar uma variedade de músicas norte-americanas, do selo King ao gênero *booty*, alimentando-se de importados por duas décadas antes de gerar uma música própria.

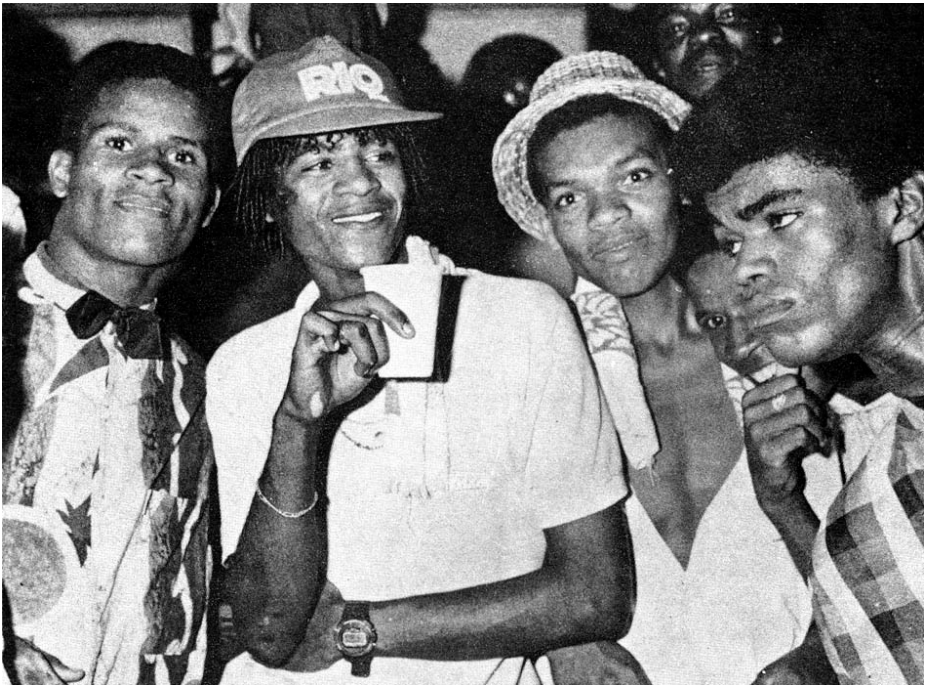


Fig. 6: Frequentadores dos Baile Funk fotografados por Guilherme Bastos para o livro de Hermano Vianna (1988)



Fig. 7: Funqueiros filmados por Denise Garcia em 2005

Execrado e exaltado na mídia,[15] para a qual o morador da favela ou é bandido ou é muito criativo, como afirma Ivana Bentes numa entrevista recente (MELO e BENTES, 2007; vide também GILLIGAN, 2006), e figurando lado a lado com o *sertanejo*, o *pagode romântico* e o *axé* entre os gêneros mais citados nas listas de abominações musicais, o funk carioca, no qual o morador da favela pode ser, ao mesmo tempo, violento e muito criativo, constitui o primeiro gênero brasileiro de música eletrônica dançante; a nossa música *house*. Como a house de Chicago (vide BIDDER, 1999 e 2001; BREWSTER e BROUGHTON, 2000, p. 291–317; BURNIM e MAULTSBY, 2006, p. 315–29; FIKENTSCHER, 2000; KEMPSTER, 1996), o funk carioca resulta da apropriação criativa de tecnologia barata por não-músicos para a produção de música destinada a setores marginalizados da população: jovens negros

[15] Sobre a relação entre o funk carioca e a mídia, vide George Yúdice (1994) e Micael Herschmann (2000).

gays de Chicago no início dos anos oitenta; jovens habitantes de regiões urbanas economicamente muito deprimidas do Rio de Janeiro no final dos anos oitenta.

A fim de evitar a realização de free parties ou raves animadas por acid-house (vide BIDDER, 1999 e 2001; COLLIN, 1997; KEMPSTER, 1996; REYNOLDS, 1998), em 1994 o Parlamento do Reino Unido da Grã-Bretanha e da Irlanda do Norte conferiu à polícia "poderes para remover pessoas participando ou se preparando para participar de uma rave" na qual se executasse "música total ou predominantemente caracterizada pela emissão de uma sucessão de batidas repetitivas" (Cláusula 63 do Criminal Justice and Public Order Act 1994). Objeto constante das preocupações da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, que, no artigo sexto da Lei 3410 de 29 de maio de 2000 sentenciou — com concordâncias e sintaxe precárias — ficarem "proibidos a execução de músicas e procedimentos de apologia ao crime nos locais em que se realizam eventos sociais e esportivos de quaisquer natureza" (Cláusula 6 da Lei 3410 de 29 de maio de 2000), [16] os bailes funk já dividiram com as raves britânicas o privilégio de alimentarem-se de uma música regida por legislação específica. Eles devem ser compreendidos no contexto não apenas da apropriação das músicas africanas norte-americanas por setores marginalizados das populações brasileiras (sub)urbanas, mas também dos atos de violência física ou simbólica perpetrados pela mídia, os indivíduos, a sociedade civil e o estado contra estas populações e suas manifestações culturais (vide ALVES FILHO, 2006; ARAÚJO, 1999[A] e 1999[B]; BORGES, 2007; CABRAL, s.d.; ESSINGER, 2005; GILLIGAN, 2006; GUEDES, 2007; HERSCHMANN, 2000; HERSCHMANN,

[16] Esta lei foi revogada e substituída pela Lei 5265 de 18 junho de 2008, ainda mais draconiana, reprimindo também as raves. Contudo, em 22 de setembro de 2009, a Lei 5265 foi revogada pela Lei 5544, assinada pelos deputados Marcelo Freixo e Paulo Melo, através da qual os bailes funk e as raves cessaram de estar sujeitos a legislação discriminatória. Ainda em 22 de setembro, a Lei 5543, de Marcelo Freixo e Wagner Montes, determinou que: (1) o funk [carioca] é um movimento cultural e musical de caráter popular; (2) o poder público deve garantir a realização de seus eventos — festas, bailes e encontros — sem quaisquer regras discriminatórias diferentes daquelas que regem outros eventos da mesma natureza; (3) as questões relativas ao funk devem ser tratadas preferencialmente no âmbito das organizações públicas de cultura; (4) fica proibido todo o tipo de discriminação e preconceito, seja de natureza social, racial, cultural ou administrativa, contra o movimento funk e seus integrantes; (5) os artistas do funk são agentes da cultura popular e, como tal, seus direitos devem ser respeitados. Aprovada por unanimidade pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, ambas as leis resultaram de ação conjunta da Associação dos Profissionais e Amigos do Funk (APAFunk) e de um grupo de deputados de vários partidos (Araújo 2009).

2007; LURIE 2000; LYRA 2006; MATTOS 2006; MEDEIROS 2006; MELO e BENTES 2007; RUSSANO 2006; SNEED 2003 e 2007; VIANNA 2005 e 2006). A história do funk carioca consuma a implosão da mística da interação pacífica entre senhores e escravos, entre o morro e o asfalto, a sala de estar e a cozinha, a modinha e o lundu, que é uma das forças motrizes das narrativas de nossas músicas, eruditas ou populares. A nação que o funk carioca retrata é uma nação dividida. E contudo, na historiografia do funk carioca, o paradigma integracionista predomina.

Para Vianna (1988, p. 24–25), Macedo (2003, p. 43), Essinger (2005, p. 17–18) e Thayer (2006, p. 90), os Bailes da Pesada, que o DJ branco de classe média Newton Duarte, também conhecido como Big Boy, e o DJ de mestiço Ademir Lemos organizavam na cervejaria Canecão, na Zona Sul do Rio de Janeiro, no início dos anos setenta, desempenham o papel de eventos fundadores. Se Vianna (1988, p. 9 e 12–13) e Marlboro (MATTA e SALLES, 1996, p. 63–64) estão certos, o funk carioca surgiu quando um antropólogo branco da classe média alta — o próprio Vianna — presenteou um DJ suburbano branco da classe média baixa, Luís Fernando Mattos da Matta, também conhecido como DJ Marlboro, com uma bateria eletrônica. Para Essinger (2005, p. 81–94) e Marlboro (MATTA e SALLES, 1996, p. 66–73), o primeiro lançamento comercial de funk carioca — o LP *D.J. Marlboro apresenta funk Brasil*, produzido por Marlboro em 1989 — resultou desse presente, uma interpretação endossada pelo próprio Marlboro na capa do LP. Até mesmo o rap de contexto, um subgênero que lida com os feitos e as lutas das facções criminosas (vide SNEED, 2007 e 2003), é apresentado por Essinger (2005, p. 91) como originando-se do primeiro álbum de um Marlboro bem barbeado e, até algum tempo atrás, queridíssimo da mídia.

Além do *proibidão*, também conhecido como *funk proibido*, *rap de contexto* ou *funk de facção*, os subgêneros musicais incluem o *funk sensual* (ou *putaria*), *funk consciente*, *funk melody*, *funk de raiz*, *gospel funk* e *montagem* (explorando a repetição rítmica de fragmentos vocais, como no início da house). Todavia, as fronteira entre crime, sexo, consciência, romance, enraizamento, o Evangelho e a fala desumanizada são frequentemente indistintas. Os bailes podem dividir-se em *bailes de comunidade*, dentro da favela; *bailes de asfalto*, fora dela; *bailes de rua*, mais raros; e *bailes do bicho*, *bailes de briga*, *bailes de corredor*, *lado A* e *lado B* e *quinze minutos de alegria*, hoje extintos, nos quais a violência assumia um caráter recreativo. Em qualquer um desses eventos, a música pode vir de um DJ que toca faixas de funk carioca a partir de CDs ou de um HD; de um ou mais MCs que rapeiam/cantam — frequentemente

acompanhados por um grupo de dançarinos (a combinação de MC e dançarinos formando o *bonde*) — ao som de um DJ que toca uma combinação de batidas e breaks disparados de uma bateria eletrônica; ou de um DJ invisível que dispara uma faixa pré-gravada sobre a qual o MC rapeia/canta ao vivo. Não importa o formato, uma parede de alto-falantes é de rigor. As *equipes de som* são dirigidas por *donos de equipe* que contratam DJs, técnicos de som e dançarinos, além de deterem direitos fonográficos, apresentarem programas de rádio e televisão e manterem os MCs sob contratos mais ou menos exclusivos. Para um dos mais importantes MCs atuais, eles são "os cânceres do funk" (CATRA, 2007). Todavia, um estudo recente do Laboratório de Pesquisa Social Aplicada da Fundação Getúlio Vargas mostrou que os MCs do Rio recebem, de longe, a maior parcela dos lucros da economia do funk (TOSTA, MIBIELLI e MENEZES 2008, p. 79–83), sessenta e um por cento deles nunca tendo estado sujeitos a contrato com uma equipe de som (TOSTA, MIBIELLI e MENEZES 2008, p. 40).

O fim do milênio assistiu a um incremento do interesse pela "música soul" (uma expressão que, na fala brasileira, pode incluir também o funk norte-americano, de modo a diferenciá-lo da variedade carioca, menos prestigiosa), em certa medida devido à emergência na mídia de questões relativas ao racismo e às políticas de ações afirmativas. Novos artistas apareceram, artistas antigos retornaram e muitos daqueles que nunca interromperam suas carreiras viram-nas reflorescer. "Bailes da saudade" nos quais DJs dos anos setenta executam seu antigo repertório têm atraídos um público jovem. Além disso, DJs-produtores de house, drum'n'bass e hip-hop têm remixado seleções do repertório brasileiro de soul e funk dos anos setenta (o quanto este repertório é valorizado no exterior, sabem-no os proprietários de lojas de discos usados no Brasil), dando origem aos modismos da bossa'n'bass, drum'n'bossa etc. O mundo funk carioca, por sua vez, continua em rápida transformação. Um estudo diacrônico de sua música, todavia, ainda está para realizar-se.

Referências

ALEXANDRE, Ricardo. *"Nem vem que não tem": a vida e o veneno de Wilson Simonal*. São Paulo: Globo, 2009.

——— (org.). *Wilson Simonal na Odeon (1961–1971)*. Rio de Janeiro: EMI, 2004 (livreto que acompanha a caixa com 9 CDs).

ALVES FILHO, Francisco. A culpa é do funk. *Raiz,* n. 2, p. 25–26, 2006.

ARAÚJO, Samuel. Mensagem eletrônica de 2 set. 2009 à lista de discussão Etnomusicologia-BR.

ARAÚJO, Samuel. A violência como conceito na pesquisa musical: reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré. *Trans: revista transcultural de música,* n. 10, 2006a. Disponível na internet: <http://www.sibetrans.com/trans/trans10/araujo.htm> Acesso em 3 mai. 2008.

———. Conflict and Violence as Theoretical Tools in Present-Day Ethnomusicology: Notes on a Dialogic Ethnography of Sound Practices in Rio de Janeiro. *Ethnomusicology*, v. 50, n. 2, 2006b, p. 287–313.

ASSEF, Claudia. *Todo DJ já sambou: a história do disc-jóquei no Brasil*. São Paulo: Conrad, 2003.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. "Lei 3410 de 29 de maio de 2000". Disponível na internet: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/7568831a75d413aa4032568ef005562d8?OpenDocument&Highlight=0,3410> Acesso em 4 mai. 2008.

BAHIANA, Ana Maria. Enlatando Black Rio. *Jornal de música*, fev. 1977. (Citado de _____. *Nada será como antes: MPB nos anos 70*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 216–22).

BARCELLOS, Caco. *Abusado: o dono do Morro Dona Marta*. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2003.

BATISTA, Rachel de Aguiar. *Funk, cultura e juventude carioca: um estudo no Morro da Mangueira*. Niteroi, 2005. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense, Escola de Serviço Social. Disponível na internet: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1311> Acesso em 3 mai. 2008.

BÉHAGUE, Gerard. "Bridging South America and the United States in Black Music

Research". *Black Music Research Journal,* v. 22, n. 1, 2002, p. 1–11.

BEVILACQUA, Adriana Magalhães; FELIZ, Idemburgo Frasão; AZEVEDO, Lia Calabre de; MARTINS, Maria Tereza de C. *Clementina, cadê você?* Rio de Janeiro: Legião Brasileira de Assistência e FUNARTE, 1988.

BIDDER, Sean. *Pump up the volume: a history of house*. Londres, Basingstoke e Oxford: Channel 4 Books, 2001.

———. *House: The Rough Guide*. Londres: Rough Guides, 1999.

BOMFIM, Leonardo; VALLE, Marcos. A MPB marginal de Marcos Valle. *The Freakium: revista virtual*, n. 5, fev.-mar. 2006. Disponível na internet: <http://www.freakium.com/edicao4_marcosvalle.htm>. Acesso em 3 mai. 2008.

BORGES, Roberto Carlos da Silva. *"Sou feia, mas tô na moda": o funk, discurso e discriminação* (análise discursiva de documentário). Niteroi, 2007. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Letras. Disponível na internet: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1931> Acesso em 3 mai. 2008.

BREWSTER, Bill; BROUGTHON, Frank. *Last night a DJ saved my life: the history of the disc jockey*. Nova York: Grove Press, 2000.

BROOKS, Tim. *Lost sounds: blacks and the birth of the recording industry, 1890–1919*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 2004.

BURNIM, Mellonee V; MAULTSBY, Portia K. (orgs). *African American music: an introduction*. Nova York e Londres: Routledge, 2006.

CABRAL, Arthur. *Nos bastidores do funk, contrabando de armas, tráfico de drogas: depoimento de profissional*. S.l.: s.e., s.d.

CARDOSO, Rodrigo. Tony Tornado volta a sacudir: o cantor de "BR-3", que lutou em Suez e traficou drogas no Harlem, participa de CD de soul music. *Isto é Gente*, n. 13, out. 1999. Disponível na internet: <http://www.terra.com.br/istoegente/10/reportagens/rep_tornado.htm>. Acesso em 3 mai. 2008.

CASSEUS, Greg. The saga of Wilson Simonal. *Wax Poetics*, n. 8, 2004, p. 124–32.

CATRA, Mr (Wagner Domingues Costa). Entrevista com o autor na boate Coco Bongo. Belo Horizonte, 12 mai. 2007.

COELHO, Heron (org.). *Rainha Quelé*. Valença: Editora Valença, 2001.

COHEN, Sarah. Scenes. In: HORNER, Bruce; SWISS, Thomas (orgs). *Key Terms in Popular Music and Culture*, p. 239–50. Oxford: Blackwell, 1999.

COLLIN, Matthew. *Altered state: the story of ecstasy culture and acid house*. Londres: Serpent's Tail, 1997. (2 ed. revisada, 2008)

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ECHEVERRIA, Regina. *Furacão Elis*. Rio de Janeiro: Editora Nórdica e Círculo do Livro, 1985.

ESSINGER, Silvio. *Batidão: uma história do funk*. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2005.

FAWCETT, Thomas. *Brazil Soul Power*. Disponível na internet: <http://www.brazilsoulpower.com> Acesso em 9 dez. 2008.

FÉLIX, João Batista de Jesus. *Chic Show e Zimbabwe e a construção da identidade nos bailes black paulistanos*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo.

FERREIRA, Gustavo Alves Alonso. *"Quem não tem swing morre com a boca cheia de formiga": Wilson Simonal e os limites de uma memória tropical*. Niteroi, 2007. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal Fluminense. Disponível na internet: <http://www.historia.uff.br/stricto/tesesonline.php> Acesso em 8 nov. 2009.

FIKENTSCHER, Kai. *"You better work": underground dance music in New York City*. Hanover e Londres: Wesleyan University Press, 2000.

FRIAS, Lena. *Black Rio: o orgulho (importado) de ser negro no Brasil*. *Jornal do Brasil*, Caderno B, 17 jul. 1976, capa e p. 4–6. Disponível na internet: <http://festablax.multiply.com/photos/album/24/Materia_Black_Rio_de_Lena_Frias_-_Jornal_do_Brasil_170776_> Acesso em 4 mai. 2008.

GIACOMINI, Sonia Maria. *A alma da festa: família, etnicidade e projetos num clube social da Zona Norte do Rio de Janeiro, o Renascença Clube*. Belo Horizonte e Rio de Janeiro: UFMG e IUPERJ, 2006.

GILBERT, Jeremy; PEARSON, Ewan. *Discographies: Dance Music, Culture and the Politics of Sound*. Londres e Nova York: Routledge. 1999.

GILLIGAN, Melanie. Slumsploitation: the Favela on Film and TV. *Mute: Culture and Politics after the Net*, v. 2, n. 3, 2006, p. 50–61. Disponível na internet: <http://www.metamute.org/en/Slumsploitation-Favela-on-Film-and-TV> Acesso em 28 jun. 2008.

GOODMAN, Steve. 2020: Planet of Drums. In: ———. *Sonic Warfare: Sound, Affect, and the Ecology of Fear*, p. 171–75. Cambridge e Londres: MIT Press, 2010.

GUEDES, Maurício da Silva. *"A música que toca é nós que manda": um estudo do "proibidão"*. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) PUC-RJ. Disponível na internet: <http:// www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/ php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0510400_07_Indice.html> Acesso em 3 mai. 2008.

GUIMARÃES, Francisco (Vagalume). O Diamante Negro. In: ———. *Na roda do samba*. 2 ed., p. 65-75. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978. (1 ed. Rio de Janeiro: Typ. São Benedicto, 1933).

GURALNICK, Peter. *Sweet Soul Music: Rhythm and Blues and the Southern Dream of Freedom*. Nova York: Harper & Row, 1986. (2 ed. Nova York, Boston e Londres: Little, Brown and Company, 1999)

HANCHARD, Michael G. Black Soul: uma ameaça ao projeto nacional. In: ———. *Orfeu e o poder: movimento negro no Rio e São Paulo*, p. 134–42. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

———. *Orpheus and Power: The* Movimento Negro *of Rio de Janeiro and São Paulo, Brazil, 1945–1988*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

HARER, Ingeborg. Ragtime. In: BURNIM, Mellonee V; MAULTSBY, Portia K. (orgs). *African American music: an introduction*, p. 127-144. Nova York e Londres: Routledge, 2006.

HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. (2 ed. 2005)

———. (org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

HORNER, Bruce; SWISS, Thomas (orgs). *Key Terms in Popular Music and Culture*. Oxford: Blackwell, 1999.

KEMPSTER, Chris (org.). *History of House*. Londres: Sanctuary, 1996.

KEYES, Cheryl L. *Rap Music and Street Consciousness*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 2002.

LABORATÓRIO DE PESQUISA SOCIAL APLICADA DA ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Configurações do mercado do funk no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2008. Relatório de pesquisa. Disponível na internet: <http://cpdoc.fgv.br/fgvopiniao/pesquisaspublicas> Acesso em 15 out. 2009.

LAWRENCE, Tim. *Love Saves the Day: A History of American Dance Music Culture*. Durham e Londres: Duke University Press, 2003.

LIMA, Ari. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador. *Cadernos CEDES,* v. 22, n. 57, ago. 2002, p. 77–96. Disponível na internet: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622002000200006&script=sci_arttext> Acesso em 8 nov. 2009.

LURIE, Shoshanna Kira. Funk and hip-hop transculture in the "divided" Brazilian city. Palo Alto, EUA, 2000. Tese (Doutorado em Antropologia) Stanford University.

LYRA, Kate. Eu não sou cachorra não! Não? Voz e silêncio na construção da identidade feminina no *rap* e no *funk* no Rio de Janeiro. In: ROCHA, Everaldo *et al*. *Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens*, p. 175–95. Rio de Janeiro: PUC-RJ e Mauad, 2006.

MACEDO, Suzana. *DJ Marlboro na terra do funk*. Rio de Janeiro: Dantes, 2003. (acompanha CD)

MALDONADO, Marcelo (org.). *Clementina de Jesus: 100 anos* (encarte que acompanha a caixa de CDs). Sony-EMI, 2000 (distribuição privada).

MARQUAND, Sean; BARBO, Sergio. União Black: the black sheep of Brazilian soul. *Wax Poetics*, n. 16, 2006, p. 108–10.

MATTA, Fernando Luís Mattos da; SALLES, Luzia (org.). *DJ Marlboro por ele mesmo: o funk no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 1996.

MATTOS, Carla dos Santos. *No ritmo neurótico: cultura funk e performances "proibidas" em contexto de violência no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível na internet: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=91> Acesso em 3 mai. 2008.

McCANN, Bryan. Black Pau: uncovering the history of Brazilian soul. *Journal of Popular Music Studies*, n. 14, 2002, p. 33–62.

MELLO, Zuza Homem de. "BR-3". In: ———. *A era dos festivais: uma parábola*, p. 367–90. São Paulo: Editora 34, 2003.

MEDEIROS, Janaína. *Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo. E prazer*. São Paulo: Terceiro Nome, 2006.

MELO, Dafne; BENTES, Ivana. O contraditório discurso da TV sobre a periferia. *Brasil de fato: uma visão popular do Brasil e do mundo*, 2 fev. 2007. Disponível na internet: <http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/entrevistas/a-periferia-como-convem> Acesso em 4 mai. 2008.

MIZRAHI, Mylene. *Figurino funk: uma etnografia sobre roupa, corpo e dança em uma*

festa carioca. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro - IFCS. Disponível na internet: <http://teses.ufrj.br/IFCS_M/MyleneMizrahi.pdf> Acesso em 3 mai. 2008.

MOTTA, Nelson. *Vale tudo: o som e a fúria de Tim Maia*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

———. *Noites tropicais: solos, improvisos e memórias musicais*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

NEATE, Patrick; PLATT, Damian. *Culture is our weapon: afroreggae in the favelas of Rio*. Londres: Latin American Bureau, 2007.

NEUWIRTH, Norbert. Rio de Janeiro: city without titles. In: ———. *Shadow Cities*, p. 25-65. Londres: Routledge, 2006.

OLIVEIRA, Luciana Xavier de. *O swing do samba: o samba-rock e outros ritmos na construção da identidade negra contemporânea brasileira*. Rio de Janeiro, 2004. Monografia de conclusão de curso – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

THE PARLIAMENT OF THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND. *Criminal Justice and Public Order Act 1994. Office of Public Sector Information*. Disponível na internet: <http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1994/Ukpga_19940033_en_1.htm>. Acesso em 4 mai. 2008.

PAVAN, Alexandre. *Timoneiro: perfil biográfico de Hermínio Bello de Carvalho*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006.

PERRONE, Charles A.; DUNN, Christopher (orgs). *Brazilian popular music and globalization*. Nova York e Londres: Routledge, 2004.

RAMSEY, Guthrie P., Jr. *Race music: black cultures from bebop to hip-hop*. Berkeley, Los Angeles e Londres: University of California Press; Chicago: Center for Black Music Research, 2003.

REYNOLDS, Simon. *Energy Flash: A journey through rave music and dance culture*. Londres e Basingstoke: Picador, 1998. (acompanha CD).

ROCHA, Everaldo; ALMEIDA, Maria I. M. de; EUGENIO, Fernanda (orgs). *Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens*. Rio de Janeiro: PUC-RJ e Mauad, 2006.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos. *O funk enquanto narrativa: uma crônica do quotidiano*. Niteroi, 2005. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense – Escola de Serviço Social.

<http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1306>. Acesso em 3 mai. 2008.

ROSE, Tricia. *Black noise: rap music and black culture in contemporary America*. Middletown: Wesleyan University Press,1994.

ROSS, Andrew; ROSE, Tricia (orgs). *Microphone fiends: youth music and youth culture*. Nova York e Londres: Routledge, 1994.

RUSSANO, Rodrigo. "Bota o fuzil pra cantar!" O funk proibido no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Letras e Artes. Disponível na internet: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=31730> Acesso em 3 mai. 2008.

SANSONE, Livio. O funk "glocal" na Bahia e no Rio de Janeiro: interpretações locais da globalização negra". In: ———. *Negritude sem etnicidade*, p. 165–208. Salvador e Rio de Janeiro: Edufba e Pallas, 2004.

———. The Localization of Global Funk in Bahia and in Rio. In: PERRONE, Charles A.; DUNN, Christopher (orgs). *Brazilian popular music and globalization*, p. 136–60. Nova York e Londres: Routledge, 2004.

SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2008.

SHAPIRO, Peter. *Turn the Beat Around: The Secret History of Disco*. Nova York: Faber and Faber, 2005.

SILVA, Sormani da. Black Rio: o movimento dos jovens negros do Rio de Janeiro nos anos 70. Niteroi, 2004. Disertação (Especialização) Universidade Federal Fluminense.

SNEED, Paul. *Bandidos de Cristo*: Representations of the Power of Criminal Factions in Rio's *Proibidão* Funk. *Latin American Music Review*, v. 28, n. 2, 2007, p. 220–41.

———. Machine Gun Voices: Bandits, Favelas and Utopia in Brazilian Funk. Madison, EUA, 2003. Tese (Doutorado) University of Wisconsin-Madison - Departamento de Espanhol e Português. Disponível na internet: <http://beatdiaspora.blogspot.com/2006/10/machine-gun-voices.html> Acesso em 3 mai. 2008.

THAYER, Allen. Brazilian Soul and DJ Culture's Lost Chapter. *Wax Poetics*, n. 16, 2006, p. 88–106.

TOSTA, Alexandra; MIBIELLI, Bruno; MENEZES, Monique. *Configurações do mercado do funk no Rio de Janeiro*. (Relatório de pesquisa). Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa Social Aplicada, Centro de Pesquisa e Documentação de História

Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, 2008. Disponível na internet: <http://cpdoc.fgv.br/fgvopiniao/pesquisaspublicas>

VIANNA, Hermano. Contra fatos… *Raiz,* n. 3, 2006, p. 19–21.

———. Entregamos o ouro ao bandido. *Raiz,* n. 1, 2005, p. 20–21.

———. *Funk* e cultura popular carioca. *Estudos históricos,* v. 2, n. 6, 1990, p. 244–53. < http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2304/1443>. Acesso em 3 mai. 2008.

———. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Zahar,1988.

———. *O baile funk carioca: festas e estilos de vida metropolitanos*. Rio de Janeiro,1987. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro - Museu Nacional. Disponível na internet: <http://overmundo.com.br/banco/o-baile-funk-carioca-hermano-vianna> Acesso em 3 mai. 2008.

——— (org.). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. (2 ed. 2003)

WONDRICH, David. *Stomp and Swerve: American Music Gets Hot, 1842–1924*. Chicago: A Cappella Books, 2003.

YÚDICE, George. A funkificação do Rio. In: ———. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*, p. 157–85. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

———. The Funkification of Rio. In: ROSS, Andrew; ROSE, Tricia (orgs). *Microphone Fiends: Youth Music and Youth Culture*, p. 193–217. Nova York e Londres: Routledge, 1994.

ZAN, José Roberto. Jazz, soul e funk na terra do samba: a sonoridade da banda Black Rio. *ArtCultura*, v. 7, n. 11, 2005a, p. 187–200.

———. A sonoridade da banda Black Rio. In: *Actas del VI Congresso Latinoamericano IASPM-AL*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2005b. Disponível na internet: <http://www-dev.puc.cl/historia/iaspm/baires/articulos/robertozan.pdf>. Acesso em 3 mai. 2008.

Carlos Palombini é professor de musicologia na UFMG e pesquisador do CNPq e da FAPEMIG. Seus trabalhos enfocando a história da escuta e a historiografia da música popular brasileira em suas relações com as questões negra e homossexual têm aparecido em livros e periódicos no Brasil, no Reino Unido, nos Estados Unidos, na França, na Finlândia, na Espanha, na Austrália e no Canadá. Com Sophie Brunet, colaboradora de Pierre Schaeffer, preparou uma edição crítica de um original inédito e inacabado de Schaeffer, o *Ensaio sobre a rádio e o cinema* (1942), que será publicada pelas edições Allia, de Paris, em novembro de 2010.

Música Soul

David Brackett

Originalmente publicado no *New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Macmillan, 2001. Traduzido por Carlos Palombini. Publicado sob permissão do autor.

Um estilo de música popular negra norte-americana. O termo soul, no linguajar negro norte-americano, tem conotações de orgulho e cultura negros, mas seu uso em conjunção com a música apresenta uma genealogia complicada. Grupos de gospel, nos anos quarenta e cinquenta, ocasionalmente usaram o termo como parte de seus nomes, como em Soul Stirrers. Por sua vez, o jazz que deliberadamente usava figuras melódicas ou riffs derivados da música gospel ou do folk blues veio a ser chamado soul jazz no final dos anos cinquenta. À medida que cantores e arranjadores começaram a usar técnicas da música gospel e do soul jazz na música popular negra durante os anos sessenta, música soul passou gradualmente a funcionar como um termo abrangente para a música popular negra da época, com a música gospel em particular fornecendo um rico fundamento para os estilos de canto de vários astros. Além de sua associação com um agregado de práticas musicais, a ascendência do termo está inextricavelmente ligada ao movimento pelos Direitos Civis e ao crescimento dos nacionalismos negros culturais e políticos do período.

BRACKETT, David. Música soul. Trad. Carlos Palombini. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 62-68, jun. 2009.

I. Origens

O fato do termo soul ter sido usado em relação à música gospel, ao jazz e ao rhythm and blues indica a interconexão entre essas diferentes práticas musicais negras norte-americanas, todas elas já compartilhando abordagens harmônicas, rítmicas, melódicas e tímbricas. Mas os gêneros realmente se diferenciam, seja pela forma e o grau em que esses elementos são colocaos em jogo, seja pelo tema das letras. Assim, a emergência da música soul a partir do rhythm and blues no início dos anos sessenta é mais uma mudança de ênfase do que uma importação de novos elementos da música gospel (como se diz às vezes). Todavia, o crescente emprego de técnicas vocais para significar êxtase espiritual, intensidade e devoção num contexto secular intensificou tanto o senso tanto de identificação apaixonada do cantor com a canção quanto de conexão entre o estilo de música e a comunidade negra.

O primeiro cantor de rhythm and blues a atrair a atenção por sua dívida para com a técnica gospel foi Clyde McPhatter, o *lead singer* de várias gravações de sucesso da primeira metade dos anos cinquenta, com Billy Ward and the Dominoes e com o Drifters. Estas gravações apresentavam os melismas apaixonados de McPhatter e suas alternâncias de chamada e resposta com outros cantores do grupo num grau maior do que fora evidente em gravações prévias de rhythm and blues. O que distinguia McPhatter dos cantores de grupos mais antigos advindos do gospel, como o Ink Spots e o Mills Brothers, era a forma como ele adotava o estilo dinâmico de solo de cantores como Mahalia Jackson e Clara Ward em canções com progressões harmônicas derivadas do gospel, nas quais a mudança de uma só palavra podia transformar a canção de volta num número de gospel, como de *have mercy baby* (tem pena, querida) para *have mercy Lord* (Senhor, tende piedade). Importante também no final dos anos cinquenta foi Jackie Wilson, o sucessor de McPhatter no Dominoes. Este intérprete marcante empregou técnicas vocais derivadas do gospel num idioma de orientação pop.

Ray Charles colocou em foco várias das inovações de McPhatter, numa série de gravações a partir de 1954. Muitas dessas canções faziam uso óbvio de modelos de gospel, como "I've Got a Woman", baseada em "I've Got a Savior". Nessas gravações, Charles canta numa sonoridade áspera e exuberante, cheia de interjeições, gritos, bends, melismas e gritos, acompanhado de seu piano gospel e padrões de chamada e resposta entre sua voz e ora os metais ora um grupo feminino de *backing vocals*, as Raelettes. A apoteose dessa abordagem aparece em sua gravação de 1959 de "What I'd Say", que não só importou elementos musicais da música gospel como também produziu uma simulação condensada de um serviço religioso pentecostal negro norte-americano. De modo semelhante, James Brown empregou

elementos da música gospel com o fervor de um pregador pentecostal em canções como "Please, Please, Please" (1956) e "Try Me" (1958). Ao contrário, Sam Cooke usou uma técnica vocal polida e sofisticada, desenvolvida no popular grupo de gospel Soul Stirrers, para gravar "You send me", um sucesso maior de crossover (isto é, da parada negra para a parada pop) em 1957. Sua abordagem das baladas, expressando espiritualidade e sensualidade contidas, foi uma influência maior em cantores de soul dos anos sessenta e setenta como Otis Redding e Al Green.

II. Os anos sessenta

O início dos anos sessenta viu um aumento dramático de gravações influenciadas pelo gospel, quando uma confluência de intérpretes, autores e gravadoras começou a produzir discos num estilo coerente que se tornaria conhecido como soul. Os trabalhos iniciais de Solomon Burke ("Cry to Me", 1962), Otis Redding ("These Arms of Mine", 1963) e Wilson Pickett ("I Found a Love", com o Falcons, 1962), gravados em selos independentes como Atlantic e Stax e dirigidos a um público majoritariamente negro, combinaram-se com os de veteranos como Charles, Cooke, Brown e outros como Bobby "Blue" Bland para marcar o surgimento de um gênero reconhecível. Além dos melismas, bends e amplo espectro de timbres empregados pelos *lead vocalists*, estas canções, todas em tempo lento, davam destaque a subdivisões em quiálteras, frequentemente articuladas em arpejos de piano ou violão. Elas também costumavam apresentar "sermões" interpostos, que normalmente assumiam a forma de conselho romântico endereçado aos ouvintes.

À medida que o termo soul começou a integrar o vocabulário da grande mídia, a música popular negra passou a cortar seus elos com o rhythm and blues dos anos cinquenta de modo cada vez mais radical, estabelecendo um estilo característico de soul dos anos sessenta. Começaram a tornar-se claras as diferenças entre, por um lado, um estilo de soul atávico, do sul, identificado com as companhias de gravação Stax e Atlantic e estúdios em Memphis e Muscle Shoals, no Alabama, e, por outro, um estilo de soul afluente ou refinado, do norte, identificado primariamente com a companhia Motown Records, de Detroit. Entre os anos de 1964 e 1966, as técnicas de gospel empregadas pelos *lead vocalists* continuaram, enquanto os instrumentos acompanhantes adquiriram maior definição através do uso de riffs rítmicos. O baixo, em particular, ganhou proeminência através do emprego crescente de padrões sincopados e os metais começaram a ser usados em rajadas sincopadas em staccato. Canções em andamento médio ou rápido, como "Out of Sight" (1964) de James Brown, "Mr Pitiful" (1964) de Otis Redding, "In the Midnight Hour" (1965) de Wilson Pickett, "Shotgun" (1965) de Jr Walker and the All Stars e "Rescue Me"

(1965) de Fontella Bass, exibem todas uma crescente dependência dessas características, bem como um distanciamento dos ritmos shuffle dos anos cinquenta em direção às subdivisões regulares que caracterizam estilos posteriores como o funk, a disco e o hip-hop. As baladas continuaram a apresentar subdivisão em quiálteras, mas com arranjos mais elaborados e maior uso de metais, particularmente em gravações de "soul do sul"; ou instrumentos orquestrais, especialmente nas gravações produzidas pela Motown. Exemplos incluem "I've Been Loving You Too Long (to Stop Now)" de Otis Redding, "Hold What You've Got" de Joe Tex e "Ooh Baby Baby" do Miracles, todas de 1965. Todos esses artistas transmitem a impressão de identificar-se apaixonadamente com aquilo que cantam, quer o tema seja elevação espiritual, devotamento a alguém, aflições de amor, ou conflitos na comunidade ou na sociedade como um todo. Tal senso de identificação criou o efeito de fundir o espiritual, o pessoal e o político.

Durante o período 1965–66, gravações dos artistas já famosos da Motown, especialmente o Supremes e o Four Tops, atingiram novos patamares de popularidade. Gravações de artistas de soul do sul como Redding, Pickett e Percy Sledge ("When a Man Loves a Woman") atingiram o mercado pop. James Brown também iniciou uma longa série de sucessos pop de crossover e, residindo em Chicago, o Impressions teve uma série de sucessos com tópicos mal disfarçados ("Keep on Pushing", "People Get Ready" e "Amen"). Em 1967–68 "Respect", com Aretha Franklin, uma versão cover de uma canção de Otis Redding, e "Say It Loud — I'm Black and I'm Proud" de James Brown assinalaram a entrada da música soul numa nova fase de comprometimento político. A ascenção de Franklin, uma das primeiras artistas solo no gênero, teve um impacto imenso: sua tessitura enorme, domínio de todos os aspectos da técnica de canto gospel e impactante execução pianística em estilo gospel aplicadas a um material sempre excelente resultaram numa série de gravações brilhantes de 1967 a 1970. Nesse período, ela vendeu mais discos do que qualquer outro artista negro norte-americano.

A popularidade fenomenal de Aretha Franklin, o sucesso em curso de James Brown e dos praticantes mais gruturais do soul do sul e a contínua onipresença das produções de orientação pop da Motown atestavam a continuada relevância da música soul para uma ampla interseção da audiência dos Estados Unidos no final dos anos sessenta. Musicalmente, várias das características do período 1964–66 persistiam, embora nas canções em andamento moderado ou rápido as linhas de baixo se tornassem mais ativas, os arranjos mais cheios, com maior uso de partes múltiplas de guitarra, instrumentos orquestrais e percussão auxiliar (especialmente na Motown). As partes individuais se tornaram cada vez mais sincopadas, principalmente na música de James Brown, o que, por sua vez, levou ao Funk. Um novo tipo de balada soul, exemplificada por canções como "Hypnotized" (1967) de

Linda Jones e "If This World Were Mine" (1968) de Marvin Gaye e Tammi Terrell, começou a emergir, rompendo a dependência anterior que as baladas apresentavam em relação às divisões em quiálteras e começando a incorporar em maior grau as inovações texturais e rítmicas das canções mais rápidas.

Otis Redding morreu em dezembro de 1967 à véspera de seu maior sucesso, "Sittin' on the Dock of the Bay" (1968), e a atividade e popularidade da primeira onda de praticantes do soul declinou daí em diante. Os produtores e autores Holland, Dozier e Holland, que haviam sido responsáveis pela maior parte dos sucessos do Supremes e do Four Tops durante o apogeu de 1964–67, deixaram a Motown, enquanto a Stax sofreu uma reorganização administrativa e tornou-se cada vez mais inconsistente, em termos tanto artísticos quanto comerciais; em 1975 a companhia pediu falência. Em 1969, no momento em que a popularidade da música soul diminuía junto à audiência pop, a indústria tardiamente reconhecia sua importância, com a *Billboard* mudando o nome da parada de música popular negra de Rhythm and Blues para Soul e mantendo este nome até 1982.

III. Desenvolvimentos posteriores

Nos anos setenta a música soul tomou os rumos divergentes de, por um lado, um estilo suave de soul, que se inspirou na Motown e em baladistas como Curtis Mayfield, e, por outro, um estilo funqueado de soul, inspirado em James Brown, os praticantes do soul do sul e Aretha Franklin. Os principais expoentes da categoria do soul suave residiam na Philadelphia. Os produtores Gamble e Huff, bem como Tom Bell, junto com um núcleo de músicos de estúdio, criaram um corpo de trabalhos que dominou a música soul no início dos anos setenta. As marcas registradas musicais incluíam gravações limpas e nítidas realçadas por generoso adoçamento de cordas e metais. O som característico de bateria enfatizava os médios e frequentemente acentuava cada batida; em evidência já em "Only the Strong Survive" (1969) de Jerry Butler, estas marcas registradas atingiram a maturidade em "Love Train" (1973) do O'Jays e "The Love I Lost" (1973) de Harold Melvin and the Blue Notes, criando uma abordagem rítmica e sonora que preparou o cenário para a disco. O som despudoradamente romântico das baladas de grupos como o Delfonics ("La La Means I Love You", 1968) e o Stylistics ("Betcha By Golly Wow", 1972), normalmente apresentando vozes em falsete e orquestração suntuosa, também obteve sucesso de *crossover*. Gravando em Memphis, Al Green teve uma série de hits no início dos anos setenta, começando com "Tired of Being Alone" (1971), e esses hits representaram uma síntese do suave e do funqueado.

No início dos anos setenta, a corrente funqueada de soul começou a condensar-se num estilo que se tornava cada vez mais diferenciado da música soul. As influências de Brown e de Sly and the Family Stone, que misturava o estilo funk de Brown com elementos do rock psicodélico, foram sentidas por vários artistas de soul. Na Motown, o produtor Norman Whitfield gravou uma série de canções com o Temptations — entre outros — que mostravam a companhia enveredando por caminhos novos e apresentavam claramente a influência de Brown e Sly and the Family Stone. Elas incluíram "Cloud Nine", "Ball of Confusion" e "Papa Was a Rolling Stone", todas de 1968–72. Os trabalhos iniciais do Jackson Five contam-se ainda nesta categoria. É o caso de "I Want You Back" (1969). Artistas há muito estabelecidos da Motown também se moviam em novas direções, com álbuns conceituais como *What's Goin' On* (1971) de Marvin Gaye e *Talking Book* (1972) de Stevie Wonder.

Em meados dos anos setenta, os números rápidos no estilo suave começaram a ser chamados disco. As baladas formavam a conexão aural mais óbvia com a música soul do final dos anos sessenta e início dos anos setenta, mas, em 1982, até a *Billboard* teve de admitir que Soul já não era um rótulo adequado para a música popular negra norte-americana em geral e mudou o nome de sua parada soul para Black Music. Aspectos da música soul continuam vivos no rhythm and blues contemporâneo e nos samples de várias faixas de hip-hop: "Tramp" (1987), de Salt 'n' Pepa, homenageia o "Tramp" de Otis Redding e Carla Thomas, vinte anos mais velho. O uso contemporâneo do termo, contudo, refere-se a um estilo que começou com uns poucos esforços esparsos de cantores pioneiros dos anos 50, ganhou momento nos anos 60 com as correntes gêmeas do soul do sul e da Motown, e finalmente desdobrou-se no funk e na disco nos anos setenta.

Referências

BOWMAN, Rob. *Soulsville U.S.A.: the story of Stax Records*. Nova York: Omnibus Press, 1997.

BRACKETT, David. The politics and practice of 'crossover' in American popular music, 1963 to 1965. *Musical Quarterly*, v. 77, 1994, p. 774–97.

FITZGERALD, Jon. Motown crossover hits 1963–66 and the creative process, *Popular Music*, v. 14, 1995, p. 1–12.

GEORGE, Nelson. *The death of rhythm and blues*. Nova York: Penguin Books, 1988.

GEORGE, Nelson. *Where did our love go? The rise and fall of the Motown sound*. Nova York: St Martin's Press, 1985.

GILLET, Charlie. *The sound of the city: the rise of rock and roll*. Nova York: Outerbridge & Dienstfrey, 1970. (2 ed. 1982)

GURALNICK, Peter. *Sweet soul music: rhythm and blues and the southern dream of freedom*. New York: Harper & Row, 1986.

HIRSHEY, Gerri. *Nowhere to run: the story of soul music*. Nova York: Da Capo Press, 1984.

MAULTSBY, Portia K. Soul Music: its sociological and political significance in American popular culture. *Journal of Popular Culture*, v. 17, n. 2, 1983, p. 51–60.

MILLER, Jim. The sound of Philadelphia. In: DeCURTIS, Anthony; HENKE, James; GEORGE-WARREN, Holly (orgs.). *The Rolling Stone illustrated history of rock and roll*. 3 ed., p. 515–20. Nova York: Random House, 1992

ROSENTHAL, David. *Hard bop: jazz and black music 1955–65*. New York: Oxford University Press, 1992.

David Brackett, compositor, intérprete e pesquisador de música popular, é atualmente Chefe do Departamento de História da Música / Musicologia da Schulich School of Music, McGill University, Montreal. Suas publicações incluem *Interpreting Popular Music* (Cambridge University Press 1995, University of California Press, 2000), *The Pop, Rock, and Soul Reader: Histories and Documents* (Oxford University Press, 2005) e vários artigos e resenhas na *Popular Music*, *JAMS*, *Black Music Research Journal, Musical Quarterly,* e *American Music*. Atua também como consultor da nova edição do AmeriGrove (Oxford University Press).

O mapeamento sinestésico do gesto artístico em objeto sonoro

José Fornari (NICS, UNICAMP)
Jônatas Manzolli (IA, NICS, UNICAMP)
Mariana Shellard (IA, NICS, UNICAMP)

Resumo: O gesto, sempre presente na criação da obra artística, seja esta plástica ou musical, vem sendo recentemente explorado por ferramentas tecnológicas que permitem seu interfaceamento multimodal. Este trabalho trata de um mapeamento sinestésico de gestos, formadores dos desenhos conceituais, em objetos sonoros. A imagem de um desenho é aqui vista não como um fim, mas como a representação de uma forma no decorrer do tempo. Esta, por sua vez, é o registro de um movimento contendo uma intenção expressiva. O som resultante é aqui composto por objetos sonoros que são unidades formantes de um sistema sônico maior, auto-organizado em uma paisagem sonora dinâmica.

Palavras-chave: som, imagem, sinestesia, processo criativo, computação musical, síntese evolutiva, sonologia.

Abstract: The gesture, always present in the creation of an artistic piece, being it a visual or musical artwork, has been recently explored by technological tools to allow its multi-modal interfacing. This article presents a synesthesic mapping of artistic gestures, formant of conceptual drawings, into sonic objects. The drawings images are here seen, not just as the aim, but rather as the representation of a dynamic process. They are the registry of a movement that embodies expressive intention. The resulting sound is here compounded by sonic objects that are formant units of a larger sonic system, self-organized into a dynamic soundscape.

Keywords: sound, visual, synesthesia, creative process, evolutionary synthesis, computer music, sonology.

FORNARI, José; MANZOLLI, Jônatas; SHELLARD, Mariana. O mapeamento sinestésico do gesto artístico em objeto sonoro. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 69-84, jun. 2009.

A década de cinquenta foi matriz de um conjunto de transformações importantes na trajetória do século XX. No momento do pós-guerra emergiram interações em diversas direções políticas, sociais e artísticas. Em particular, a interação da música com a tecnologia fomentou o surgimento de novas vertentes, como o trabalho de Max Mathews e Hiller (HILLER, 1979) de forma que a linguagem do fazer artístico sofreu mudanças conceituais profundas. Esta complexa interação foi palco de vários vetores importantes que trouxeram para a atualidade reflexões artisticamente relevantes. No campo das artes visuais, destaca-se o trabalho de Norman McLaren (1971), relevante para a nossa pesquisa, à medida que este artista visual criou processos de interação entre o campo sonoro e o visual, interagindo diretamente com a película filmográfica, criando desenhos e padrões musicais.

Varias ações e movimentos estéticos, influenciados pela reflexão sobre o processo do fazer artístico colocaram em evidência a preocupação com os meios e os materiais. Estes expandiram a noção de objeto artístico para além de limites materiais, envolvendo (e modelando) o espaço processual. Este foi um momento de grande florescência e ao mesmo tempo de interação entre distintas linguagens e sistemas artísticos. Desse modo, o domínio das artes plásticas influenciou a criação de novos métodos de composição e notação musical, frente à concepção de que, graças aos avanços tecnológicos, o som também passava a ser passível de ser modelado, similar ao objeto plástico. Este conceito naturalmente se aproximou da definição cunhada por Pierre Schaeffer de "objeto sonoro" (SCHAEFFER, 1966).

Este artigo apresenta dois pressupostos. O primeiro é que o contexto histórico de interação entre diferentes formas artísticas, conforme citado acima, fomentou as bases do que hoje é conhecido como Arte Generativa, principalmente no que se refere ao uso do computador como ferramenta construtora de processos sistêmicos que, em si, podem ser considerados como obras artísticas, sem necessariamente valerem-se da materialidade física. A representação computacional consiste num meio importante para caracterizar, gerar e implementar tais processos. Nesse trabalho apresentamos um sistema computacional que realiza a sonificação dinâmica de desenhos conceituais, utilizando processos iterativos advindos de algoritmos genéticos.

O segundo conceito no qual esse artigo se baseia, e que motivou o seu desenvolvimento inicial, é o da sinestesia. A relação sinestésica entre som e cores, também chamada de cromostesia, desde há muito tempo inspira compositores e artistas plásticos, tais como: Scriabin, Messian e Kandinsky. Em termos psicológicos, sinestesia refere-se à condição sensorial peculiar que ocorre quando um indivíduo, ao receber um estímulo em uma modalidade sensorial, imediatamente o percebe como um estímulo advindo de outro

sentido (como ouvir uma cor ou ver um som). A ocorrência de um fenômeno absolutamente sinestésico é rara e parece estar em desalinho com uma concepção sã de mundo, onde os cinco sentidos humanos são canais independentes de comunicação de impressões da realidade externa à mente. Tais fenômenos são, muitas vezes, considerados como anomalias da integração entre o cérebro e o sistema sensorial perceptivo. No entanto, num sentido mais geral, a sinestesia pode também se referir ao processo de interação entre os diferentes canais da percepção e da cognição. Ou seja, os sentidos nos passam informação incompleta e é a interação entre sensações multimodais que talvez permita à mente estruturar um significado mais abrangente sobre um fenômeno externo. Exemplificando, a própria percepção de timbre passa por interações do modo visual (ex: som brilhante), tátil (ex: som áspero) ou gustativa (ex: som doce). Quando damos um significado multissensorial a um estimulo sonoro, estamos vinculando este conceito sonoro a uma noção sinestésica.

Segundo Campen, depois que Schoenberg publicou a sua teoria sobre a música atonal, Kandinsky quis utilizar esses novos princípios musicais na pintura e no teatro. (CAMPEN,1999). Em "*Der Gelbe Klang*" (O Som Amarelo), este experimentou com a oposição de três tipos de movimentos: movimento visual (película), movimento musical e movimento físico (dança). Outros autores também exploram o domínio visual e a performance num contexto multi-sensorial. Ahsen (1997) apresenta uma interação com o movimento introduzindo um outro campo de estudos, a "sinestesia cinética". O estudo da sinestesia no campo artístico e cientifico vem sendo desenvolvida por diversos grupos e instituições, como o Instituto Prometeus, criado em homenagem a Scriabin.[1]

Dunn e Clark (2005), um artista e um biólogo, se uniram para colaborar num processo de sonificação de dados de uma proteína, a fim de produzir o álbum musical intitulado: "Música de Vida", onde está descrito o processo pelo qual esta colaboração, que funde o conhecimento científico com a expressão artística, produz paisagens sonoras (*soundscapes*) a partir de segmentos protéicos, tratados como os blocos básicos do "edifício de vida". Neste, as *soundscapes* podem ser encaradas como experiências estéticas, inquisições científicas ou ambos. Esses autores descreveram o raciocínio adotado por ambos: para o uso artístico da ciência e para o uso científico da arte, a partir dos pontos de vistas individuais do artista e do cientista.

Dentro dessa temática, este artigo descreve a primeira etapa do desenvolvimento de uma obra artística multimodal que se baseia no mapeamento de desenhos conceituais em objetos sonoros pertencentes a uma população que se auto-organiza dinamicamente

[1] Ver o *website* do instituto: <http: //www.prometheus.kai.ru>

em paisagens sonoras. A obra consiste em uma instalação artística onde as paisagens sonoras são geradas por um sistema computacional adaptativo (FORNARI,2008).

Do Domínio Visual ao Sonoro

O trabalho aqui apresentado é inspirado na atividade artística dos músicos da chamada "Escola de Nova York", na qual artistas como Morton Feldman, John Cage, Earle Brown e Steve Reich formaram um pensamento que ressalta a noção do processo da construção musical. O tema de muitas das composições destes músicos era o processo vinculado ao fazer musical, especialmente com relação ao acaso e à indeterminação. Nyman descreve esta visão composicional como uma variante entre "o mínimo de organização e o máximo de arbitrariedade", ocasionando diferentes relações entre o acaso e a escolha (NYMAN, 1999). A obra *4'33"* de John Cage foi inspirada na série *White Paintings*, de Robert Rauschenberg, que procurou suprimir as escolhas pessoais de cores para não subordinar ou impor a prevalência de uma cor sobre a outra (GENA, 1992). Na obra *Pendulum Music*, o compositor Steve Reich escolheu artistas plásticos como intérpretes, ao invés de músicos, denotando assim uma interveniência de conceitos gráficos na criação música. Esta obra utiliza um processo pendular para gerar trajetórias sonoras a partir da realimentação de microfones que agem como pêndulos. Earle Brown, por sua vez, inspirou-se no improviso das pinturas performáticas de Jackson Pollock, que evocam o ritmo e a ação resultante de suas decisões artísticas tomadas durante o processo de criação (SELZ,1996). Brown criou *December 52'* para um ou mais instrumentos, inspirado na dinâmica espacial dos móbiles de Alexander Calder. A partitura gráfica foi descrita pelo músico como "uma imagem deste espaço (de uma infinidade de direções e pontos) em um instante, o qual deve ser sempre considerado como "irreal e/ou transitório" (WELSH,1994).

Similar à partitura musical, um desenho pode também registrar uma informação artística: o gesto. Um desenho projeta-se assim em outras linguagens, como um processo de registro artístico, que possui significado por si só. Conforme descrito por Richard Serra, este processo é "uma forma de ver dentro de sua própria natureza. [...] Não existe uma maneira de se fazer um desenho, existe apenas o desenho" (SERRA,1994).

Os desenhos aqui utilizados foram concebidos como sendo o registro de um gesto, no qual pretendia-se inicialmente analisar as variações e transformações de um movimento delimitado, ao longo de um determinado período de criação da obra (aproximadamente dez meses). Ao todo, foram criados cerca de 380 desenhos. Cada um

deles foi realizado num período de dez a trinta segundos, de gestos com nanquim sobre papel-filtro, material que se mostrou mais adequado para o registro desta ação, devido à característica aquosa da tinta associada à alta absorção deste papel, criando também respingos e acúmulos de tinta conforme a intensidade e orientação do movimento.

A Figura 1 mostra um exemplo das imagens de oito desenhos da série de 380 desenhos, conforme explicado acima. Todos os desenhos dessa série são bastante similares, porém, cada qual apresenta características gráficas peculiares, de forma que, apesar de serem similares, cada desenho é único.



Fig. 1: Imagem digital de 8 desenhos gestuais da série de 380 desenhos.

Ao longo da realização da série, o aspecto dos desenhos foi evoluindo através da mudança gradual do gesto, inicialmente contido, que foi se alongando com o passar do tempo. Também o momento da execução de cada desenho expressou as variações do estado emocional do artista e das condições ambientais (temperatura, umidade, irregularidades do papel). Essas duas escalas temporais (da execução de cada desenho e da execução de toda a série) caracterizaram a natureza processual da obra resultante e evidenciaram a ocorrência da evolução dos desenhos ao longo do tempo, assim como sua característica generativa espontânea, dada pela ocorrência de "acidentes" ao longo de seu

percurso gestual, como: rasgos o papel, espalhamento acidental de tinta, etc. Tudo isso se encontra expresso no registro do gesto, em forma de desenho.

Do Desenho aos Objetos Gráficos

O mapeamento partiu da identificação e interpretação de aspectos gráficos em aspectos sônicos, a partir de três características referentes ao gesto e ao comportamento do material (tinta nanquim e papel-filtro) durante o movimento, presente em todos os desenhos. Estas características foram aqui denominadas: 1) Acúmulo, 2) Repetições, 3) Fragmentos. Para tais características concebemos seus equivalentes sônicos que, no domínio da acústica, representam sinestesicamente cada aspecto gráfico dos desenhos.

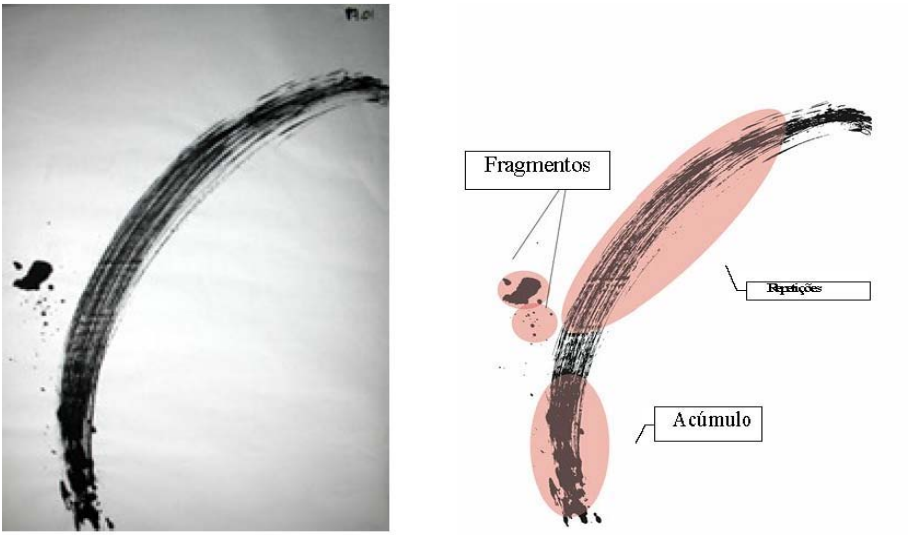


Fig. 2: Imagem do desenho 13 (esquerda) e as indicações das 3 características gráficas estabelecidas (direita).

A Figura 2 mostra um exemplo de imagem de um desenho (esquerda) com as três características, acima estabelecidas, grafadas sobre essa imagem (direita). Em nossa classificação, cada desenho possui apenas um acúmulo, que é a região de maior

concentração de tinta, normalmente associada ao início do gesto na região inferior esquerda. As repetições são os traços localizados na região central, onde o gesto era mais determinado e reto. Os fragmentos são dados pelas áreas de respingo de tinta, destacados do acúmulo; são manchas aproximadamente circulares e aleatoriamente criadas.

Cada elemento caracterizado por um aspecto (acúmulo, fragmento ou repetição) é uma entidade única, componente do desenho. Estes são aqui chamados de objetos gráficos. Foi desenvolvido um algoritmo para o reconhecimento dos objetos contidos em cada imagem dos desenhos. Este mapeia cada desenho em distintos objetos gráficos, consistindo em um único acúmulo, diversas repetições e diversos fragmentos. Na figura 3 tem-se a sequência de imagens do processamento feito por esse modelo computacional. Tem-se na Figura 3 (a) a imagem do desenho 13, o mesmo mostrado na Figura 2, porém já sem a imagem de fundo (*background*). Na Figura 3 (b) tem-se a inversão dessa figura, a fim de iniciar o reconhecimento das regiões de contorno, denotadas pela linha branca. A Figura 3 (c) mostra o preenchimento de pequenos buracos dentro das regiões dos objetos e a eliminação daqueles objetos muito pequenos (menores que 30 *pixels*). Na Figura 3 (d) tem-se o reconhecimento dos 35 objetos encontrados no desenho 13. Na Figura 3 (e) vê-se um detalhe ampliado do mesmo mapeamento mostrado em (d), onde se pode observar melhor alguns objetos reconhecidos pelo algoritmo. Esses apresentam uma legenda à sua esquerda do objeto, o primeiro valor refere-se ao número do objeto. Em (e) pode-se ver, entre outros, os objetos 1, 2, 4, 6, 8 e 12. O segundo valor de cada objeto refere-se a uma métrica que descreve o grau de circularidade deste objeto. Essa é dada pela seguinte fórmula:

Equação 1

$$métrica = \frac{(4 * \pi * Area)}{Perimetro^{2}}$$

Essa métrica é aqui utilizada para distinguir os fragmentos das repetições. Para objetos circulares, como os fragmentos, apresentam valores próximos de 1. Para objetos não circulares, como são as repetições, esse valor aproxima-se de zero.

O terceiro valor refere-se à área do objeto, em *pixels*. Esse é também utilizado para encontrar o objeto Acúmulo, que é o objeto mapeado de maior área. Observa-se, por

exemplo, que o objeto 1, com área de 480 *pixels*, é visivelmente menor que o objeto 2, com área de 7125. O quarto e último parâmetro refere-se às coordenadas retangulares do centro de massa do objeto, em relação à origem da imagem, localizada no canto superior esquerdo. Esse será utilizado para criar a disposição temporal da somatória de todos os objetos gráficos encontrados, em objetos sonoros.

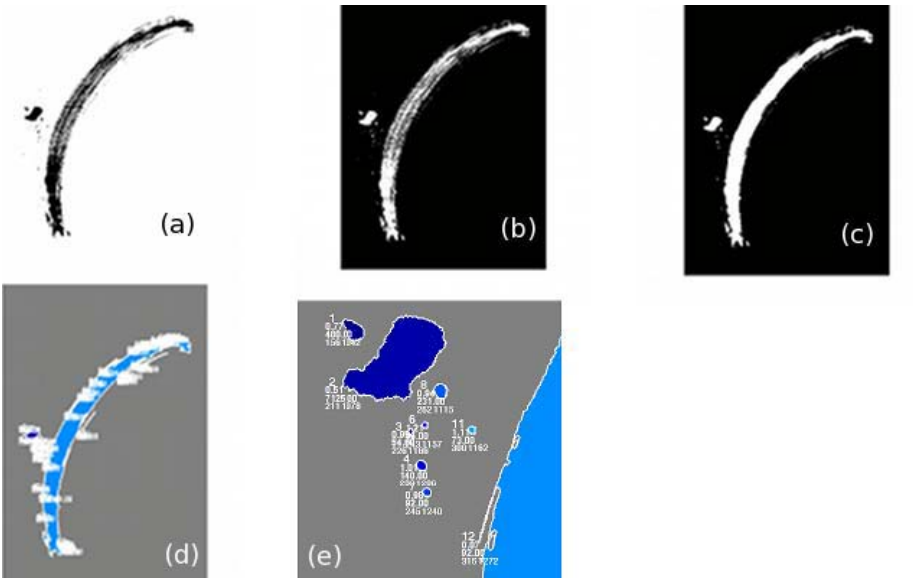


Fig. 3: Sequência de processamento da imagem do desenho 13.

Em termos sonoros, relacionamos o Acúmulo a sons de natureza estocástica (ruídos), constantes, de longa duração e de baixas frequências. As Repetições foram associadas a sons tonais (com altura definida), com níveis de frequências e intervalos de tempo medianos. Os Fragmentos foram relacionados a sons de curta duração, sendo estes sons das duas naturezas (ruidosa e senoidal). A partir deste conceito, criamos a Tabela 1, que mostra a correspondência entre as características escolhidas para representar cada desenho e criar a associação entre os aspectos gráficos e sonoros dos objetos gráficos encontrados pelo algoritmo de mapeamento.

Tab. 1: Os objetos gráficos mapeados dos desenhos e a correspondência entre seus aspectos gráficos e aspectos sonoros

Objeto Gráfico	Aspecto gráfico	Aspecto Sonoro
Acúmulo	Concentração maior de tinta na base do desenho, onde se iniciou o gesto	Ruídos de baixa frequência e constantes
Repetição	Traços gerados pelo movimento repetitivo do gesto	Senóides, variação de amplitude e frequência
Fragmento	Respingos de tinta, decorrentes da intensidade do movimento	Pulsos de curta duração, variando do ruidoso ao tonal

Do Objeto Gráfico ao Objeto Sonoro

Cada objeto gráfico, encontrado pelo modelo computacional descrito acima, corresponde a um objeto sonoro de tal forma que os aspectos gráficos estejam presentes e perceptualmente evidenciados no som resultante. A duração temporal de cada objeto sonoro foi estabelecida a partir da consideração dos três níveis hierárquicos de comunicação sonora: Estes níveis são aqui chamados de: 1) Perceptivo, 2) Cognitivo, e 3) Afetivo. Nas artes sônicas, o nível perceptivo é aquele que descreve a maneira como a informação sonora é percebida pelo sistema auditivo, conforme é estudado pela psico-acústica. As informações desse nível não estão atreladas a qualquer tipo de contexto da informação musical e suas variações são coletadas em intervalos curtos de tempo, da ordem de poucos milésimos de segundos. Os aspectos cognitivos são relacionados às características sônicas que podem ser aprendidas e reconhecidas pelo ouvinte. Inicialmente analisadas pelo psicólogo William James que desenvolveu o conceito de "presente especial", consistindo da consciência instantânea e simultânea que os estímulos sonoros evocam (JAMES, 1890). Pode-se argumentar que o "presente especial" está relacionado com a memória de curta duração, que pode variar de indivíduo para indivíduo e de acordo com o sentido da modalidade ou intervalo no qual a informação musical é experimentada, como uma unidade, uma sentença ou frase musical (POIDEVIN, 2000). Alguns experimentos mostraram que na música, a identificação do presente especial corresponde aproximadamente à ordem de três segundos de duração (LEMAN, 2000). Os aspectos afetivos são aqueles que evocam emoção no ouvinte. Características afetivas são associadas

a maiores intervalos de tempo (acima de trinta segundos) e podem estar associadas à memória de longa duração, onde se pode reconhecer um gênero ou estilo musical.

A partir deste conceito, decidimos mapear cada objeto gráfico dos desenhos por esta ordem de grandeza da escala de tempo. O acúmulo está associado à escala de longa duração, representando o aspecto afetivo. A repetição refere-se à escala de média duração, representando aspectos cognitivos. E os fragmentos referem-se à escala de curta duração, correspondendo aos aspectos perceptuais, ou psico-acústicos.

Seguindo esta classificação, definimos como aspectos gráficos alguns parâmetros básicos para serem coletados automaticamente pelo modelo computacional de cada objeto gráfico mapeado dos desenhos. Foram escolhidos os seis parâmetros que estão explicitados na Tabela 2.

Tab. 2: Os seis parâmetros coletados de cada objeto gráfico.

Area	Medida da área de cada objeto encontrado pelo mapeamento. A medida é feita pela quantidade de pixels de cada objeto. O objeto que apresenta maior valor desse parâmetro é o maior objeto encontrado no desenho e, portanto, catalogado como o objeto Acúmulo
Round	Corresponde à medida de circularidade de cada objeto, dado pela métrica da equação1. Este parâmetro permite catalogar os objetos em: repetição ou fragmento. Os objetos mais circulares (métrica > 0,5) são fragmentos, correspondendo aos sons de curta duração, enquanto que os menos circulares (métrica > 0,5) são repetições, correspondendo aos sons contínuos e tonais.
Orient	Medida do ângulo de inclinação de cada objeto, a partir do eixo horizontal da imagem mapeada. Se o objeto for bastante circular (fragmentos) não faz sentido utilizar este parâmetro. Já, se o objeto é pouco circular (repetições) este parâmetro é utilizado para controlar a frequência fundamental do som tonal.
Distance	Medida da distância entre o centro de gravidade de cada objeto e a origem da imagem mapeada. Este parâmetro é utilizado para ordenar temporalmente o início dos sons correspondentes aos fragmentos e repetições.
MaAl	Medida da maior extensão do formato de cada objeto.
MiAl	Medida da extensão mínima do formato de cada objeto. Se o objeto é circular, MaAL e MiAL são idênticos.

No exemplo da Figura 3 (desenho 13), este algoritmo encontrou 35 objetos. A Figura 4 mostra um detalhe ampliado desse mapeamento, similar ao apresentado na Figura 3 (e), onde se pode observar mais detalhadamente a região de contorno dos objetos 1, 2 e 8, dado por um contorno em branco, e os seis parâmetros coletados do objeto 2.

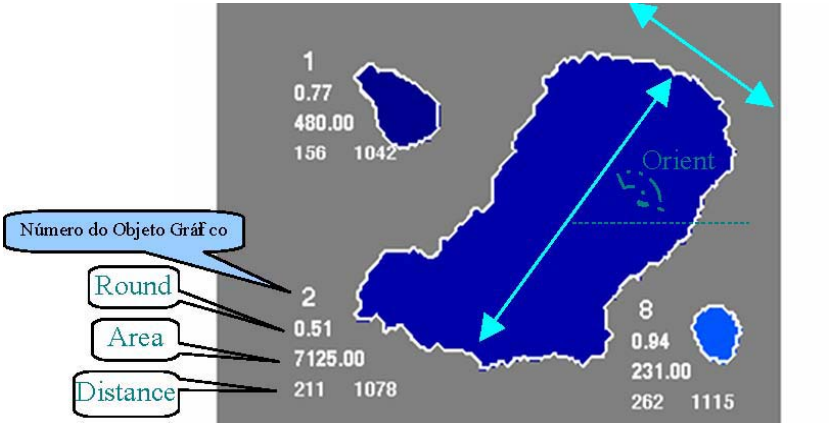
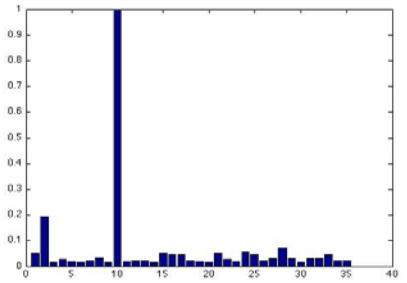


Fig. 4: Detalhe dos objetos gráficos: 1, 2 e 8 da imagem do desenho 13.

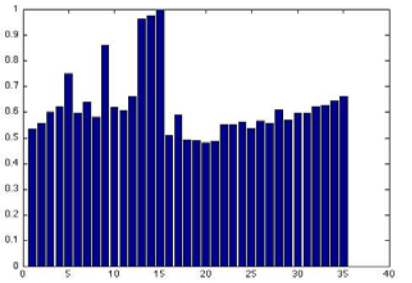
Os valores normalizados dos seis parâmetros, que foram automaticamente calculados pelo algoritmo para os três objetos mostrados na Figura 4, são apresentados na Tabela 3.

Tab. 3: Valores normalizados dos (entre -1 e +1) da somatória dos valores dos seis parâmetros (da Tabela 2) calculados para os objetos gráficos 1, 2 e 8 (da Figura 4).

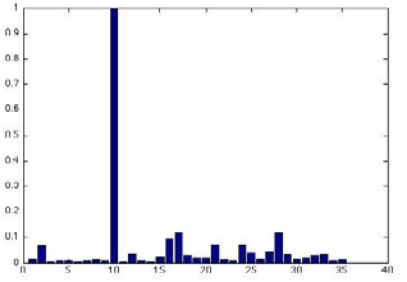
Aspectos / Objeto	Area	Round	Orient	Distance	MaAL	MiAL
1	0.0026	0.64	-0.61	0.53	0.0164	0.0419
2	0.0379	0.42	0.56	0.55	0.0693	0.1515
8	0.0012	0.78	-0.97	0.58	0.0096	0.0330



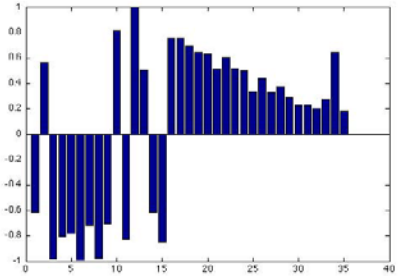
(a) (Area) ^{0,5}
Valores normalizados da raiz quadrada das áreas de cada objeto.



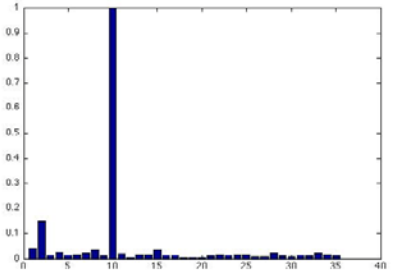
(b) Distance = (x ^{2}+ y^{2}) ^{0,5}
Distância de cada objeto com relação à origem da imagem, no plano de coordenadas.



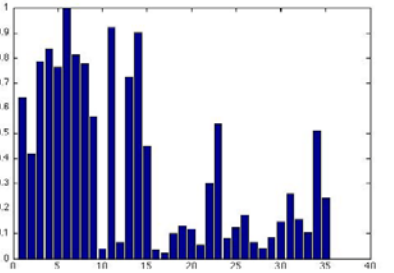
(c) MaAL
Medida da maior extensão do formato de cada objeto.



(d) Orient
Medida do ângulo de inclinação de cada objeto, a partir do eixo horizontal da imagem mapeada.



(e) MiAL
Medida da menor extensão do formato de cada objeto.



(f) Round
Medida de circularidade de cada objeto, dado pela métrica da Equação1.

Fig. 5: Parâmetros dos 35 objetos pictóricos.

Note que os valores de *Round* e *Area*, da Tabela 3 não coincidem com os valores mostrados na Figura 4. Isto ocorre porque os valores da Tabela 3 foram normalizados em relação aos valores encontrados para os 35 objetos. A Figura 5 mostra os seis gráficos em barras, dos valores normalizados dos 35 objetos que foram encontrados pelo mapeamento realizado pelo algoritmo.

Na Figura 5(a) temos os valores normalizados da raiz quadrada das áreas de cada objeto. Isto foi feito porque a diferença de valor entre a área encontrada no objeto Acúmulo e os demais é muito grande, o que tornaria difícil a visualização dos demais valores do gráfico de barras. Na Figura 5(b) vêem-se as distâncias, dadas pela raiz quadrada da soma dos quadrados das coordenadas cartesianas do centro de gravidade de cada objeto, em relação à origem das coordenadas da imagem. Neste é possível ver o espalhamento dos objetos encontrados durante o mapeamento. Na Figura 5(c) e 5(e) tem-se respectivamente a máxima e a mínima extensão de cada objeto. A Figura 5(d) apresenta o ângulo normalizado da orientação de cada objeto, onde 1 corresponde a 90° e -1 a -90°. Na Figura 5(f) tem-se o valor da métrica da equação 1, que define o grau de circularidade de cada objeto. Valores próximos de 1 correspondem aos objetos circulares e valores próximos de 0, a objetos na forma de traços.

De posse desses dados, objetos sonoros foram criados, de acordo com as regras descritas anteriormente.[2]

Discussão e Conclusões

Este trabalho apresentou um processo de mapeamento de objetos gráficos em objetos sonoros. Chamamos tal processo de mapeamento sinestésico por se tratar de um processo multimodal que visa relacionar o gesto artístico, em objetos gráficos que, por sua vez, são mapeados em objetos sonoros. Na seção 2 discutimos a relação do desenho com o gesto que o gerou e consideramos este como um registro material do processo artístico de criação, ao invés de considerar o desenho como o objetivo artístico final. Assim, utilizamos aqui o viés da arte conceitual que vê o processo do fazer artístico como o objeto artístico em si, onde o processo passa a ser o fim e não o meio para se chegar ao resultado artístico.

[2] Os resultados sonoros de tais mapeamentos encontram-se disponíveis na página <http://www.nics.unicamp.br/~fornari/sbcm09>

Na seção 3 apresentamos e descrevemos o método sinestésico de mapeamento dos objetos gráficos, onde foi mostrado como identificamos as características fundamentais dos desenhos da coleção aqui utilizada e as relacionamos com os objetos gráficos. Desenvolvemos um modelo computacional que automaticamente processa o desenho e reconhece os diversos objetos componentes. Este modelo relaciona os objetos em três grupos: acúmulo, fragmentos e repetições, que são mapeados em objetos sonoros, de acordo com a aparente similaridade artística e sinestésica que estes aparentaram possuir. A seção 4 apresentou os seis aspectos selecionados dos objetos que compõem cada desenho da coleção. Estes são desenhos bastante similares, porém nenhum deles é idêntico ao outro. Neste aspecto, esta coleção de desenhos pode ser comparada a uma população de indivíduos onde todos são similares mas nunca idênticos, ou seja, não existem clones. Em seguida relacionamos os objetos gráficos com objetos sonoros de acordo com os conceitos de cognição musical, referindo os diferentes objetos às sensações musicais: perceptuais, cognitivas e afetivas.

Este trabalho tratou assim de apresentar um mapeamento sinestésico de gestos, formadores de desenhos conceituais, em objetos sonoros onde a imagem de um desenho é vista como a representação de uma forma dinâmica no tempo, que é o registro de um movimento contendo uma intenção expressiva onde o som resultante é composto por objetos sonoros que são unidades formantes de um sistema sônico maior, auto-organizado em uma paisagem sonora dinâmica.

Os desenhos foram analisados a partir de seus aspectos gráficos formantes, os quais foram mapeados em aspectos sônicos. Estes foram posteriormente usados num modelo computacional evolutivo similar àquele descrito em Fornari (2008). Tal sistema de síntese evolutiva representa cada objeto sonoro como um indivíduo em uma população de sons. Tais características sonoras são aqui chamadas de genótipos, que neste trabalho advêm dos aspectos gestuais. A evolução dinâmica na população de objetos sonoros cria uma paisagem sonora que infere uma espécie de "metáfora acústica" dos objetos sonoros a representar a expressividade do gesto artístico.

Cada desenho deste trabalho foi posteriormente mapeado em um som resultante, dado por um modelo computacional com seis tabelas, ou *arrays*, que controlam os parâmetros de geração deste som. Estas tabelas dividem-se em dois grupos: três para o controle da parte chamada de: tonal (que gera sons aproximadamente periódicos) e três tabelas para controle da parte estocástica (que gera sons ruidosos). O modelo tonal possui os parâmetros de controle: 1) Intensidade, 2) Frequência, 3) Distorção. O modelo estocástico: 1) Intensidade, 2) Frequência central, 3) Largura de banda (Q). Estes seis *arrays* correspondem ao genótipo de um indivíduo. Cada *array* representa uma série temporal

onde o afetivo (acúmulo), cognitivo (repetição) e perceptivo (fragmentos) são mapeados.

Esperamos que este trabalho abra novas possibilidades e inspire novas perspectivas de exploração de sistemas sinestésicos artísticos, que correlacionem gestos de diferentes formas artísticas, de modo a possibilitar a ampliação exploratória da criação artística atual.

Referências

AHSEN, Akhter. Visual imagery and performance during multisensory experience, synaesthesia and phosphenes. *Journal of Mental Imagery*, v. 21, 1997, p. 1-40.

CAMPEN, Chrétien van. Artistic and psychological experiments with synesthesia. *Leonardo*, v. 32, n. 1 (1999), p. 9-14, ref. à p. 10.

DUNN, John; CLARK, Mary Anne. Life Music: The sonification of proteins. *Leonardo*, v. 32, n. 1, 2005, p. 25-32.

FORNARI, José; MANZOLLI, Jônatas; MAIA Jr, Adolfo. Soundscape design through evolutionary engines. Special Issue of "Music at the Leading of Computer Science". *JBCS - Journal of the Brazilian Computer,* v. 14, n. 3, Set. 2008. Disponível na internet: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-65002008000300005&script=sci_arttext>

GENA, Peter. Artigo escrito para o guia da exposição *John Cage: scores from the early 1950s*, do Museum of Contemporary Art, Chicago, 1992. Disponível na internet: <http://ronsen.org/cagelinks.html#paintings>

HILLER, Lejaren Arthur; ISAACSON, Leonard Maxwell. *Experimental music: composition with an electronic computer*. NovaYork: Greenwood, 1979.

JAMES, William, *The principles of psychology*, New York: Henry Holt. 1890.

LEMAN, Marc. An auditory model of the role of short-term memory in probe-tone ratings. *Music Perception*, v. 17, n. 4, 2000, p. 481-509.

LICHT, Alan. *Sound art: beyond music, between categories*. Nova York: Rizzoli, 2007.

MANZOLLI, Jônatas. continuaMENTE: Integrating Percussion, Audiovisual and Improvisation. In *Proceedings of the International Computer Music Conference*, Belfast, 2008. Versão eletrônica.

McLAREN, Norman. *Synchromy / Synchromie*. The National Film Board of Canada, 1971. Disponível na internet: <http://www.youtube.com/watch?v=Jqz_tx1-xd4&feature=related>

MORONI, Artemis; MAIOLLA, Rafael; MANZOLLI, Jônatas; VON ZUBEN, Fernando. *ArTVox: Evolutionary Composition in Visual and Sound Domains. Smart Graphics, Lecture Notes in Computer Science* Berlin, Heidelberg: Springer, 2006. 4073: p. 218-223.

NYMAN, Michael. *Experimental Music: Cage and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

POIDEVIN, Robin Le. The perception of time. In: ZALTA, Edward (org.), *The Stanford Online Encyclopedia of Philosophy*, 2000. Disponível na internet: <http://www.plato.stanford.edu>

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

SELZ, Peter, STILES, Kristine. *Theories and documents of contemporary art*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1996.

SERRA, Richard. Texto escrito para o MacDowell Medal Award Ceremony em homenagem a Steve Reich em 2005. Disponível na internet: <http://www.stevereich.com>

SERRA, Richard. *Writings / Interviews*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

WELSH, John P. Open Form and Earle Brown's Modules I and II (1967). *Perspectives of New Music*, v. 32, n. 1, Fall 1994, p. 254–290.

José Fornari é pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora (NICS) desde 2008. Fez PosDoc em Cognição Musical da Universidade de Jyvaskyla, Finlândia (2007). É doutor em Síntese Evoluitva pela FEEC/UNICAMP (2003). Graduado em Música e Engenharia Elétrica pela UNICAMP. Desenvolve trabalhos artísticos e acadêmicos na interação entre Música, Multimídia, Cognição e Tecnologia.

Jônatas Manzolli é professor livre docente do Departamento de Musica da Unicamp e vice-coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora (NICS), Unicamp. É doutor em composição pela University of Nottingham, Inglaterra e pesquisa processos criativos e sonologia com especial interesse em cognição musical.

Mariana Shellard é artista plástica e aluna de Mestrado no Instituo de Artes da Unicamp. Graduada pela Fundação Armando Álvares Penteado (2006). Seu trabalho de mestrado é orientado pelo Prof. Jônatas Manzolli, sobre Poéticas Visuais e suas interações com as Artes Sonoras.

O tratamento documental dos arquivos musicais e a busca de práticas comuns no tratamento da música brasileira para orquestra

Maurício Marques de Faria (UFRJ)

Resumo: O tratamento documental em arquivos musicais de orquestras no Brasil apresenta características diferenciadas de tratamento por acervo, carecendo de uma base teórica comum. Tanto as escolas de biblioteconomia e arquivologia quanto as de música não abordam o tema com a profundidade necessária para a disseminação de uma base mínima comum de tratamento, o que dificulta o trânsito de dados e pessoas, e pode dificultar a recuperação da informação. Um trabalho de pesquisa e sistematização desse serviço deve ser desenvolvido a fim de criar uma base comum de preparação e desenvolvimento das coleções de repertório.

Palavras-chave: arquivologia e arquivística; acervos musicais; música orquestral.

Abstract: Practices of document processing in music collections of Brazilian orchestras differ from those in other music archives and lack a common theoretical basis. Library and archival sciences schools do not treat the subject with the necessary depth that could lead to the establishment of a minimum set of common procedures, and that makes difficult the transit of data and people, as well as information retrieval. Efforts in research and systematizing should be undertaken in order to create a common basis for the preparation and development of repertory collections.

Keywords: archival sciences; music collections; orchestral music.

FARIA, Maurício Marques de. O tratamento documental dos arquivos musicais e a busca de práticas comuns no tratamento da música brasileira para orquestra. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 85-90, jun. 2009.

Vemos um crescente interesse pela recuperação dos arquivos musicais manuscritos no Brasil, principalmente com relação à música colonial brasileira. Sem dúvida isto é um importante passo na preservação da memória musical nacional, por permitir a redescoberta e a difusão de obras de compositores locais e guarda preservada dessa documentação, no entanto, não há produção científica em grande escala no país sobre como as orquestras tratam sua documentação musical no dia a dia, campo igualmente rico em material, que tem sido pouco explorado em termos de pesquisa e sistematização, e que pode ser considerada uma área de extrema importância para tornar a música brasileira de concerto conhecida, disponível, divulgada, executada e, enfim, viva, conforme propõe Dobedei (apud LARA, 2004), *em que é necessário organizar a informação como meio de socializar seu uso e gerar conhecimento.*

As Escolas de Biblioteconomia e Arquivologia no Rio de Janeiro examinam com pouca profundidade a questão do tratamento de partituras e as Escolas de Música tratam do assunto de forma ainda mais superficial, como demonstram suas grades curriculares. Os bibliotecários e arquivistas geralmente não têm conhecimento musical suficiente para atender às necessidades informacionais dos músicos e regentes e estes, de modo geral, desconhecem técnicas e padrões biblioteconômicos ou arquivísticos estabelecidos de tratamento documental. Assunção (2005) nos diz que "la documentación musical continua a ser mirada por los bibliotecarios y archiveros como un dominio hermético de músicos y musicólogos y las técnicas documentales siguen a ser miradas por los musicólogos como complicaciones inútiles de tecnócratas. Unos y otros están equivocados". Para Ostrower (1987), um leigo em música considera o assunto hermético pois "sem ter a familiaridade com o pensamento musical e as formas musicais, é difícil apreciar os caminhos de elaboração imaginativa de um gênio como Beethoven. [...] Quando desconhecemos a materialidade da música e sobretudo não a vivenciamos enquanto materialidade, torna-se impossível ter noção do processo de criação musical porque ele é um problema de linguagem musical. Não sabemos o que em realidade significa 'imaginar musicalmente'". Entretanto, isto não impede, em absoluto, que um bom trabalho de tratamento documental em partituras seja realizado por não músicos que sejam dotados de um ferramental adequado, da mesma forma que músicos podem realizar um bom trabalho de catalogação musical, se devidamente instruídos. Na verdade, os conhecimentos do profissional da informação e do músico são igualmente necessários neste caso.

Em geral, os arquivistas de orquestra são formados em música e desenvolvem métodos próprios de tratamento de partituras, heterogêneos, pouco documentados e difundidos, impedindo uma preparação prévia de profissionais para lidar com o tratamento dessa documentação e dificultando o trânsito entre arquivos. Concordamos com Assunção

(2005) quando afirma que "es importante que la documentación musical sea tratada de forma interdisciplinaria. El trabajo del bibliotecario, en este caso, es más lo de un coordinador de equipo pues existen muchas materias que le escapan. Lo musicólogo es siempre importante. En muchos casos, el archivero también. En otros casos, deviene fundamental el museólogo. También los medios técnicos y tecnológicos son indispensables".

Cabe ressaltar que a dificuldade no tratamento de partituras musicais é algo intrínseco à própria forma musical. Ainda segundo Assunção (2005), "la documentación musical no es dotada de un contenido fácilmente expreso por palabras. En verdad, siendo una arte eminentemente abstracta, la posibilidad de exprimir un contenido musical por palabras no puede ir más allá de la forma, del género y de la función. Esta constituye la razón principal por la cual hay sido tan difícil llegar a un buen sistema de clasificación (quedando la CDU, la CDD y la LCC muy acá de lo deseable) y, más difícil aún, un buen lenguaje de indexación. Las peculiaridades de la terminología musical, las sutilezas de las clasificaciones por forma y género, su variabilidad en el tempo y en el espacio han impedido que se constituyan buenos sistemas de análisis y descripción de contenido para los documentos musicales".

Aliada a estas dificuldades encontramos ainda uma questão mais crítica no que se refere à música erudita brasileira para concerto. Como diz Rocha (2003), "o fato de seu desconhecimento é doloroso e fácil de se perceber: uma quantidade significativa de obras está se perdendo, vítima do anonimato e do descaso. São manuscritos se deteriorando pelo tempo, pela umidade, pelos fungos, pelo apagamento das tintas utilizadas na escrita, pelo manuseio irresponsável e, no caso dos contemporâneos, por um desconhecimento geral de sua existência, o que leva o todo da literatura, antiga e atual, a padecer pela falta de investimentos em pesquisa, restaurações, revisões e, principalmente, edições, execuções públicas, registros fonográficos e, claro, mídia - um marketing cultural eficiente para "descobrir" o véu que paira sobre este patrimônio, levando estas obras ao grande público." Julgamos que contribui para esse problema a dificuldade de tratamento do material musical e do preparo adequado dos responsáveis pelo mesmo.

Esta situação de esquecimento da produção intelectual, musical ou outra, não é nova nem exclusiva da música brasileira; citando o encantamento de Charles Perraut no século XVII com o fim das limitações da memória com o advento da multiplicação dos livros com o advento da imprensa, Choay (2001) nos diz que "o imenso tesouro do saber, colocado à disposição dos doutos, traz consigo a prática do esquecimento".

O desconhecimento de algum desses tesouros esquecidos em um arquivo, aliado à deficiência no tratamento da documentação dificultam que os mesmos sejam recuperados quando se procura algo "novo" ou "diferente" para se executar. Um trabalho de "garimpo"

dessas partituras, que demandaria um longo período de tempo, do qual os maestros e músicos dificilmente dispõem, poderia ser minimizado se técnicas conhecidas de tratamento documental fossem aplicadas por pessoal treinado e qualificado. A correta identificação dos metadados necessários a uma boa catalogação e classificação torna-se fundamental nesse processo. É neste âmbito que o trabalho atualmente desenvolvido torna-se heterogêneo e de difícil execução, como observa Neves (1997), referindo-se a música colonial brasileira, indicando que alguns conjuntos musicais guardavam zelosamente, ainda que em ordem só entendida por seus diretores, preciosas coleções de manuscritos musicais antigos. Um ponto chave é o estabelecimento de uma terminologia minimamente comum já que esta, como diz Cabré (1995) é um conjunto de unidades de expressão, que atuam na reconstrução do pensamento, utilizando a linguagem como veículo de comunicação para assimilação do conhecimento.

A elaboração de uma base de dados estruturada, segundo os conceitos de Mugnaini (2004), ao considerar que estas bases utilizam a linguagem documentária para a identificação do documento com objetivo de possibilitar sua recuperação com eficiência, deve permitir que se ofereça ao usuário toda uma gama de possibilidades de busca que, de outra forma, se tornaria impossível. Esta linguagem documentária deve utilizar os conceitos de descritores tal como mostrado por Sayão (1996) que considera os descritores termos usados para representar um documento, como metáforas da informação original, produzidas por linguagens artificiais, e que tem por objetivo a referência a um conhecimento real. São redutoras de seu significado, mas sustentam sua identidade, ordenação e classificação. Estes descritores devem ser complementados por um conjunto mínimo de metadados, comumente definidos como dados sobre dados ou como informações sobre conteúdo, qualidade, condições ou outras características dos dados, que forneçam esta gama de possibilidades de busca. Neste ponto a sistematização metodológica é peça chave para impedir a dispersão, confusão ou sobreposição de conceitos e classificações que lograriam o sucesso de tal empreitada.

Acreditamos que os sistemas atualmente utilizados devem oferecer vários pontos de convergência e possíveis similaridades com padrões documentais, mesmo carecendo de bases comuns de desenvolvimento.

Assim como não existe um sistema único para e definitivo para o tratamento da documentação tradicional, também não o há para a música. Sempre poderão existir sistemas diversos que atendam às peculiaridades de cada orquestra, repertório, local, etc. Entretanto, da mesma forma que os sistemas tradicionais de catalogação, classificação e arquivo, todos devem compartilhar uma base mínima conceitual, metodológica e prática que permita seu bom funcionamento e divulgação, evitando que a cada novo arquivo

musical criado ou a cada troca de responsável, seja "reinventada a roda". Para tanto acreditamos que os princípios teóricos desta empreitada partem dos padrões estabelecidos pela International Standard Bibliographic Description for Printed Music (ISBD-PM), Anglo-American Catalogation Rules II e Music Preparations Guidelines for Orchestral Music da Major Orchestra Librarians Association.

Referências

ASSUNÇÃO, Maria Clara Rabanal da Silva. Conservación, gestión y valoración del patrimonio musical regional. In: *I Jornadas sobre Patrimonio Bibliografico en Castilla - La Mancha.* Toledo: Consejería de Cultura de Castilla - La Mancha, 2005.

CABRÉ, Maria Teresa. La terminologia hoy: concepciones, tendencias y aplicaciones. *Ciência da Informação*, v. 24, n. 3, 1995, p. 289-298.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio.* São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LARA, Marilda Lopez Ginez de. Linguagem documentária e terminologia. *Transinformação,* v. 16, n. 3, 2004, p. 231-240.

MUGNAINI, Rogério. A bibliometria na exploração de bases de dados: a importância da linguística. *Transinformação*, v. 15, n. 1, 2003, p. 45-52.

NEVES, José Maria (org.) *Música Sacra Mineira.* Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processo de criação.* Petrópolis: Vozes, 1987.

ROCHA, Ricardo. *Música Brasileira de Concerto.* Disponível na internet: <http://www.movimento.com> Acesso em 10 Jun. 2003.

SAYÃO, Luís Fernando. Bases de dados: a metáfora da memória científica. *Ciência da Informação*, v.23, n.3, 1996, p. 314-318.

Maurício Marques de Faria é graduado em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), graduado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestrando em História das Ciências e Técnicas e Epistemologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social

Rita de Cássia Fucci Amato (USP)

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a relevância do canto coral para projetos de inclusão social. O trabalho apresenta e analisa filosófica e historicamente o papel social do canto em conjunto, destacando pensamentos de filósofos como Platão, Aristóteles e Rousseau; também analisa sociologicamente as potencialidades de coros para a inclusão sociocultural de comunidades carentes – apresentando conceitos e reflexões de Pierre Bourdieu, Domenico de Masi e Paulo Freire – e estuda múltiplos casos de projetos bem-sucedidos de canto coral inclusivo por todo o Brasil. Por fim, apresenta uma proposta-modelo de um projeto inclusivo (Pró-InCanto – Programa de Inclusão Social pelo Canto Coral), que pode ser adaptada às diversas realidades e contextos sociais do país. Conclui-se que ainda há um grande potencial social do canto coral a ser explorado.

Palavras-chave: canto coral; inclusão social; políticas socioculturais.

Abstract: The aim of this paper is to discuss the relevance of choral singing for projects of social inclusion. It presents and analyzes philosophically and historically the social role of singing together, highlighting the thoughts of philosophers as Plato, Aristotle and Rousseau; it also analyzes sociologically the potentialities of choirs for the socio-cultural inclusion of underprivileged communities – introducing concepts and reflections by Pierre Bourdieu, Domenico de Masi and Paulo Freire – and studies multiple cases of successful projects of inclusive choral singing in several regions of Brazil. Finally, it presents a model-proposal of an inclusive project (Pro-InCanto - Program of Social Inclusion through Choral Singing), which can be adapted to the different realities and social contexts of the country. The article concludes that there is a great social potential of choral singing yet to be explored.

Keywords: choral singing; social inclusion; socio-cultural practices.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 91-109, jun. 2009.

Um povo que sabe cantar está a um passo da felicidade;
é preciso ensinar o mundo inteiro a cantar.
– Heitor Villa-Lobos

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

Este artigo é delineado na perspectiva de apresentar e discutir o papel social do canto coral como ferramenta de inclusão, ilustrar tal função por meio da apresentação de diversos casos e propor um programa de ação inclusiva pelo canto coral. Para tanto, lança mão, inicialmente, de uma revisão bibliográfica dos conceitos e reflexões pertinentes aos fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação. Destaca elaborações de pensadores relevantes da história da filosofia – tais como Platão (1973), Aristóteles (1988) e Rousseau (1995) – sobre o potencial da música para a ação social e, a seguir, analisa sociologicamente a questão, apresentando reflexões e conceitos elaborados por Pierre Bourdieu (1998a; 1998b; 2003), Domenico de Masi (2003) e Paulo Freire (1978). Apresenta, então, relatos de experiências que evidenciam a tese do canto coral como relevante ferramenta inclusiva, o que pode ser compreendido dentro da metodologia de estudo de casos múltiplos, a qual evidencia as nuances de processos semelhantes exercidos em diferentes contextos (YIN, 2001). Por fim, apresenta uma proposta-base para ações de inclusão social por meio do canto coral, que pode conjugar a investigação acadêmica à ação social, por meio de técnicas da pesquisa-ação e da pesquisa participativa (THIOLLENT, 2005).

Canto coral e educação musical: história e pensamento social

Desde a Antiguidade clássica, as funções sociais do canto em conjunto são louvadas e, àquela época, a música era concebida como um fator integrado à política e à justiça. Na Grécia Antiga, tinham papel de destaque na educação dos cidadãos a música

(*mousiké*) e a ginástica (*gymnastiké*), exercícios para a alma e o corpo:

> por música entende-se a aculturação ao patrimônio ideal, transmitido através dos hinos religiosos e militares, cantados em coro pelos jovens (naquele tempo não havia transmissão escrita, portanto o verso cantado era necessário para a memória e a prática coral para a socialidade), e por ginástica entende-se a preparação do guerreiro. (MANACORDA, 2000, p.46)

A iniciação social e ao canto coral preparava os adolescentes para sua vida adulta, já que a educação dos jovens era concebida como fundamento da organização política e social (MANACORDA, 2000). Em Atenas, a educação (*paidéia*) era sobretudo voltada à formação cultural, ao *studia humanitatis*, que permitiria o amadurecimento do indivíduo por meio da reflexão filosófica e estética (CAMBI, 1999).

O pensador grego Platão (429-348 a.C.), em *A República*, debateu a justiça, harmonia e virtude política. Nessa obra, estabeleceu a educação como principal meio para se atingir equilíbrio político, destacando seu "poder e a responsabilidade [...] na execução de ideais tais como a liberdade, a justiça, a formação cívica, tendentes à efetivação de uma sociedade mais virtuosa e humana" (GAINZA, 2002, p. 20). A música, sob a visão platônica, deveria integrar a educação da classe guerreira da *polis*, antecedendo inclusive a ginástica, pois, para Platão (1973, p. 134-5), antes mesmo de exercitar o corpo, fazia-se necessário modelar a alma e o caráter por meio da música. A educação pela música traria, então, benefícios à formação moral do cidadão: "a educação musical é soberana porque o ritmo e a harmonia gozam, ao mais alto ponto, do poder de penetrar na alma e comovê-la fortemente" (PLATÃO, 1973, p. 174). Platão ainda estabeleceu uma hierarquia de saberes, na qual colocou as artes manuais (agricultura, carpintaria, etc.) como inferiores e inadequadas aos guerreiros, sendo próprias de uma classe inferior. Já o ciclo elementar destinado às classes superiores deveria se basear na ginástica para o corpo e na música para alma (FRAILE, 1965). Essa concepção revela-se, assim, bastante apartada da idéia de inclusão social e difusão democrática da música, porém denota o reconhecimento de que a música poderia contribuir na formação do indivíduo e seria uma ferramenta de caráter social.

Já Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, apesar de divergir de seu mestre em alguns aspectos de seu sistema filosófico, também colocou a música em uma posição importante no cenário político da *polis*, em sua obra *Política*, dizendo que a música "tem o poder de produzir um certo efeito moral na alma [e sobre o caráter], e se ela tem este poder, é óbvio que os jovens devem ser encaminhados para a música e educados nela"

(ARISTÓTELES, 1988, p. 277). O pensador ainda colocou que os jovens deveriam atuar como intérpretes apenas durante este período da vida, sendo na maturidade dispensados da prática, uma vez que já seriam capazes de julgar a beleza e desfrutá-la adequadamente. Ademais, para Aristóteles, instrumentos que requeressem grande preparo técnico não deveriam fazer parte da educação musical. Assim, o canto seria a forma ideal de musicalização.

Ao longo da história da filosofia, diversos outros pensadores teorizaram a respeito das funções sociais da música. O pensador tcheco Comênio (1592-1670), em sua *Didática Magna*, incluía no seu modelo de educação o conhecimento da totalidade das ciências e das artes, além de quatro línguas. Na *escola materna*, a criança deveria adquirir "os primórdios da *música*, aprendendo alguns dos mais fáceis salmos e hinos sagrados" (COMÊNIO, 1985, p. 418); a seguir, todos os jovens seriam enviados a *escolas de língua nacional*, e nestas também haveria a educação musical: "Cantar melodias das mais correntes; e aos que tiverem mais aptidões para isso, ensinar também os rudimentos da música" (COMÊNIO, 1985, p. 428). Para o pensador, além de formar gramáticos, dialéticos, retóricos, matemáticos, historiadores, entre outros profissionais, a *escola latina* deveria formar "músicos, práticos e teóricos" (COMÊNIO, 1985, p. 437).

O pensador iluminista Rousseau (1712-1778) propôs, em sua obra *Emílio* ou *Da Educação*, uma pedagogia – do nascimento aos 25 anos de idade – que contemplasse a sensibilidade, a moral, o intelecto, a sociabilidade, a sensação e a estética. Para a criança de 2 a 12 anos, por exemplo, Rousseau propõe, entre outras, uma *educação sensorial*, que envolvia a educação auditiva: "quanto ao canto, tornai sua voz [da criança] justa, regular, flexível e sonora, seu ouvido sensível à medida e à harmonia, nada mais" (ROUSSEAU, 1995, p. 178).

Já no século XX, Kodály, na Hungria, e Villa-Lobos, no Brasil, teorizaram e empreenderam projetos que clarificaram o poder social intrínseco à música, e especificamente ao canto coral. Zoltán Kodály (1882-1967) colocava a experiência do canto como antecedente obrigatória do ensino instrumental; enfatizando o canto coral, via a voz como a maneira mais imediata e pessoal de expressão. O canto em conjunto fomentaria o desenvolvimento emocional e intelectual, a felicidade e o prazer, além de incentivar a fruição musical e estética (cf. FONTERRADA, 2005).

Sob o influxo do projeto de Kodály, que difundia a música folclórica nacional por meio do canto coral, Villa-Lobos (1887-1959) desenvolveu o canto orfeônico no Brasil, estruturando-o durante a Era Vargas (1930-45). Não obstante os desacertos do projeto – tais como o caráter cívico e moralizante visando diretamente à obediência ao Estado, as dificuldades na formação de educadores e a estreita vinculação ao varguismo –, sua inclusão

na educação básica foi fundamental na escola brasileira; a vivência musical possibilitada pela aprendizagem do canto orfeônico confiou à escola um papel de grande relevância na formação cultural dos indivíduos (FUCCI AMATO, 2008a). O maestro brasileiro também notou exemplarmente a função social do canto coral, destacando:

> O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe e indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. (VILLA-LOBOS, 1987, p. 87)

Destarte, o canto coletivo constitui uma notável ferramenta de integração interpessoal e socialização cultural. O canto coral atua, na perspectiva da integração, como um meio de eliminação de quaisquer barreiras entre os indivíduos, colocando todos em uma posição de aprendizes. Ao cumprir com as normas do coro, dedicar-se ao aprendizado da música nos ensaios e em horas extras, o indivíduo se integra ao grupo na busca de metas comuns, configurando um *carisma grupal*, por meio do qual todos os sentimentos e obstáculos são transpostos (ELIAS e SCOTSON, 2000), para que todos os indivíduos contribuam para o cumprimento dos objetivos comuns a todos os coralistas. Essa prática musical desenvolve um senso de união grupal em torno de metas e objetivos comuns, canalizando as ações e sentimentos individuais para uma produção artística coletiva, na qual se conjugam a disciplina rigorosa, o estudo com afinco e dedicação de cada um dos agentes, culminando na constituição do *carisma grupal*. Assim, em corais:

> As relações interpessoais são predominantemente horizontais, calorosas, informais, solidárias e centradas na emotividade. Para o indivíduo ou para o grupo no conjunto contam, principalmente o reconhecimento e a gratificação moral. Prevalece uma liderança carismática. Cada um está atento àquilo que deve dar aos outros; atribui muita importância ao empenho; tende a aprender o mais possível, para melhorar a qualidade de suas próprias contribuições; sente-se responsável; sabe para que ele serve; sabe para que serve a sua contribuição pessoal; não tende a descarregar sobre os outros as suas próprias responsabilidades. A disciplina provém do empenho pessoal, da atração exercida pelo líder, da adesão à missão, da dedicação ao trabalho, da fé, da generosidade, da participação na "brincadeira". (DE MASI, 2003, p. 675-6)

Noto ainda que o coro também oportuniza a aquisição de saberes artísticos e estéticos que podem provocar uma transformação na mentalidade dos coralistas e os auxiliar em seu desenvolvimento intelectual e crítico. O canto em conjunto "desvela-se assim como uma extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações sócio-culturais com os elos da valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e cooperação" (FUCCI AMATO, 2007, p. 81). Conforme expressou Mathias (2001), um coro tem diversos níveis de ação, desde um nível micro até o macro, proporcionando que o indivíduo se integre às dimensões pessoal (motivação), grupal (relações interpessoais), comunitária (melhora da qualidade de vida), social (inclusão) e política (participação democrática nas ações públicas).

O regente de um coral deve atuar com a perspectiva de realizar um trabalho de educação musical dos integrantes de seu grupo. Para a condução de um trabalho artístico que envolve um grupo diversificado como um coral, faz-se necessária a capacidade de estabelecer critérios, motivar cada um de seus integrantes, liderá-los e levá-los a uma meta estabelecida. A partir desse processo, pode-se gerar e difundir conhecimentos musicais e vocais, estimulando o aumento da qualidade de vida dentro de uma comunidade e a propriocepção – percepção de si próprio em suas nuances internas. Nessa perspectiva, o conceito da inclusão social revela uma importância ímpar, pois as oportunidades de participação em todo e qualquer tipo de manifestação artística e cultural devem constituir-se em um direito irrefutável do homem, independentemente de suas origens, etnia ou classe social, assim como deveriam ser todos os demais direitos fundamentais à vida humana.

O coro pode ser encarado como uma eficaz ferramenta do ponto de vista da inclusão social, partindo do viés de uma inclusão cultural. Os trabalhos com grupos vocais nas mais diversas comunidades, escolas, empresas, instituições e centros comunitários pode, por meio de uma prática vocal bem conduzida e orientada, realizar a integração, dissipando fronteiras sociais. O regente-educador, na igualdade da transmissão de conhecimentos novos para todos os coralistas, independentemente de origem social, faixa etária ou grau de instrução, tem o poder de envolvê-los no fazer do "novo", ou seja, de colocá-los como agentes do instigante processo da criação artística. Ademais, a inclusão sociocultural se processa a partir da motivação individual de cada um dos integrantes do coral. Tal motivação é cultivada no corista a partir da construção do conhecimento de si – de sua voz, de seu corpo, de suas potencialidades musicais – e da realização da produção vocal em conjunto, que culmina na alegria de cada execução com qualidade e reconhecimento dentre seus pares fazedores de arte e pelo público. Nas palavras de De Masi (2003, p. 681), pode-

se dizer que em tais grupos é requerido do regente "assegurar um clima entusiasmado [e] condições de máximo prazer estético e afetivo". Portanto, também atuam como fatores motivacionais a sociabilização e o prazer estético advindo da fruição artística, que encaminha a manifestações significativas – emoções e sentimentos – transcendentais. Também como possibilidade de lazer e expressão individual, o coro é fundamental, pois, como notou Rousseau (1995, p. 271): "Primeiro não sabemos viver; logo já não podemos, e, no intervalo que separa estas duas extremidades, três quartos do tempo que nos sobra são consumidos pelo sono, pelo trabalho, pela dor, pela obrigação e pelos sofrimentos de toda espécie".

Outrossim, para Paulo Freire (1978, p. 42), "minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora". Sob essa ótica, o canto coral, como meio de inclusão social, atua no desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo, criando neste a capacidade de uma nova leitura dos conceitos difundidos pela sociedade e permitindo-o estabelecer padrões e gostos individuais, capazes de revogar a estética questionável deflagrada pelos meios de comunicação de massa. Ao elaborar um pensamento crítico, a partir dos conceitos transmitidos por meio da educação coral – em elementos como o repertório, a intersubjetividade dos coralistas, a troca de opiniões dentro do grupo –, a pessoa dará um importante passo na consolidação de sua integração e inclusão social. Tal pensamento harmoniza-se com a conceituação de Freire (1978, p. 42): "A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la, a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade".

No sentido estrito, referente à inclusão social em comunidades carentes, é importante notar que as ações de inclusão social ganham maior relevância quando inseridas na sociedade contemporânea, na qual a *naturalização da exclusão* tem se revestido das mais diversas maneiras, com implicações mais profundas no que diz respeito à *interiorização da exclusão*, retirando de todos os excluídos o direito às conquistas individuais (FRIGOTTO, 1995). No que concerne a esse aspecto, cabe ilustrar a eficiência que o coral pode apresentar ao lidar com a quebra do processo de interiorização da exclusão; em coros existe a possibilidade de realizar um trabalho real de informação, de quebra de procedimentos enraizados, de estímulo à vida cultural, de descobertas de possibilidades criativas, de esclarecimento e de dignificação do *ser real,* que está ao nosso lado.

A questão da inclusão social por meio da arte se adensa ainda mais sob a perspectiva da teoria sociológica bourdieuniana. Para Pierre Bourdieu (1998a; 1998b), as famílias transmitem socialmente, entre gerações, uma herança que se constitui dos capitais econômico, escolar, social e, também, do capital cultural. Estas formas de capital constituem

a estrutura de um capital *global* (BOURDIEU, 2003), mobilizado em maior volume pelas classes mais favorecidas socialmente; assim, as classes dominantes tendem a acumular também um maior capital cultural, transmitido a seus descendentes. Ou seja, tais formas de capital encontram-se historicamente distribuídas de forma desigual entre as classes e grupos sociais, e a transmissão destas pela família implica uma conservação das desigualdades socialmente determinadas. Sob tal ângulo de análise crítica, que refuta as doutrinas inatistas do "dom" ou de predestinação, em artigo anterior (FUCCI AMATO, 2008b), analisei a trajetória de oito dos mais importantes expoentes da música brasileira erudita e popular, mostrando a intensa influência do capital cultural transmitido no seio familiar para a formação artística desses compositores e intérpretes. Isso mostra que as atividades socioculturais, como coros comunitários, ao permitirem a indivíduos de baixa renda o acesso a bens culturais dificilmente difundidos nas famílias de classes sociais inferiores, promovem o acúmulo de um capital cultural na comunidade, o qual contribuirá para a inclusão social.

Canto coral e inclusão social: experiências

Em minha experiência como regente coral, pude verificar claramente a relevância sociocultural do canto coral em um coral municipal, aberto à participação de todos os cidadãos, e em um coro de empresa.

No Coral Municipal de São Carlos, dentro do projeto "São Carlos Canta", foi possível desenvolver um intenso trabalho de educação musical e integração. O grupo era aberto a toda a população da cidade, sendo que a maioria dos participantes não possuía conhecimento teórico-musical. Participaram do grupo indivíduos de diferentes situações socioeconômicas e culturais: uma manicure, um padeiro, donas de casa, comerciantes, professores universitários e da educação básica, estudantes, bibliotecárias, entre outros, todos unidos pela felicidade resultante da aprendizagem musical, da convivência, da cooperação e do prazer de uma realização individual e coletiva com qualidade artística.

Já no Coral Metal Leve formou-se um grupo, também amador, composto por funcionário dos mais diversos setores da indústria. Primeiramente, foi possível verificar uma quebra nos níveis hierárquicos estabelecidos pelo trabalho dentro da empresa: para participar do coral só era necessário querer cantar. O gosto pelo canto estabeleceu as condições para uma quebra das barreiras sociais e criou a possibilidade de diferentes pessoas, de diferentes categorias profissionais, se integrarem para realizar um mesmo trabalho. Em certa ocasião, o Theatro Municipal de São Paulo promoveu uma montagem da

ópera *Cosi fan tutte*, de Mozart, a preços populares. Os coralistas foram estimulados para que fossem assistir ao espetáculo e até aludidos quanto à não-necessidade trajar vestimentas formais para a entrada no teatro. Dessa forma, alguns cantores decidiram ir ao evento e, após a ocasião inédita que tiveram a possibilidade de vivenciar, passaram a narrar por meses a belíssima experiência que tinham tido, ao não se sentirem excluídos da vida cultural e, em particular, da possibilidade de entrar em uma sala de concertos geralmente destinada a um público seleto. Tal acontecimento ilustra a possibilidade que um coro tem para a formação de platéias, produzindo *efeitos colaterais* para o indivíduo criar interesse para ouvir outros corais, assistir a concertos e participar outros eventos de natureza artística, redefinindo o seu papel e a sua posição na sociedade.

A partir de um levantamento de iniciativas de inclusão social pelo canto coral na atualidade, destacou-se um imenso e rico universo, que corrobora a tese da inclusão pela arte. Dois exemplos bastante conhecidos são as atividades promovidas pelo Instituto Baccarelli e o Projeto Guri. O Instituto Baccarelli atende o público infantil e jovem de Heliópolis (São Paulo-SP) – a maior favela da América Latina –, cuja população é composta em grande parte por indivíduos dessa faixa etária. O instituto desenvolve projetos apoiados por grandes empresas, por meio da Lei Nacional de Incentivo à Cultura (Lei Rouanet). Conforme declarou o maestro Silvio Baccarelli (PORTAL APRENDIZ, 2008): "Por meio da música levamos ao jovem a liberdade, a consciência, os sonhos e a missão da bondade". A página de divulgação do instituto elabora:

> O Instituto Baccarelli é uma associação civil sem fins lucrativos que tem por objetivo oferecer formação musical e artística de excelência para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, proporcionando desenvolvimento pessoal e criando a possibilidade de profissionalização.
>
> Localizada na comunidade de Heliópolis, em São Paulo, a entidade gerencia os projetos: Sinfônica Heliópolis, de prática orquestral; Orquestra do Amanhã, de iniciação e aprimoramento em estudo de instrumentos; Coral da Gente, de iniciação e aperfeiçoamento em canto coral com técnicas de expressão cênica e Encantar na Escola, iniciação em canto coral aplicado em escolas da rede pública. (INSTITUTO BACCARELLI, 2009)

Já o Projeto Guri é desenvolvido pela Secretaria de Cultura do estado de São Paulo, desde 1995, e visa à inclusão sociocultural de crianças e adolescentes. Atualmente contando com mais de 380 pólos, em mais de 300 municípios, e atendendo a aproximadamente 40 mil jovens, o projeto visa ao "desenvolvimento da concentração, da

disciplina, do trabalho em grupo, da respeitabilidade e a apuração da sensibilidade" (PROJETO GURI, 2009). As atividades educativo-musicais – ensino de instrumentos e canto coral – destinam-se às comunidades carentes e, também, aos jovens que cumprem medidas socioeducativas na Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), antiga FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor).

Outra iniciativa exemplar consiste no Coral Santa Cecília, formado por detentas de uma penitenciária feminina em Teresina (PI). "Duas vezes por semana, elas deixam as celas onde cumprem suas penalidades para exercitar técnicas de respiração, dicção, afinação, equalização, ritmo e saúde vocal", informou o *site* JusBrasil Notícias (2008). O coro funciona como uma atividade de inclusão social e emocional, aliviando o encargo espiritual e psíquico resultante do encarceramento; visa também a oferecer possibilidades para o desenvolvimento de potenciais musicistas, que posteriormente poderão obter renda por meio da atividade musical. Segundo seu regente, Fernando Ferreira (citado por JUSBRASIL NOTÍCIAS, 2008): "O coral dentro da penitenciária cumpre um triplo papel: Evita a ociosidade dentro da penitenciária; facilita a reinserção, na sociedade, pós-cárcere, e permite um vislumbre das atividades fomentadas dentro da Instituição".

Há muitos outros exemplos de aplicação do canto coral na inclusão social. Na Bahia, por exemplo, a ONG AJIR (Ação Jovem de Inclusão Regional) desenvolve um projeto de canto coral infanto-juvenil por meio do Coral Meninos da Prainha, com cerca de 80 membros (ASSIS, COSTA e GOMES, 2007). Os pacientes afásicos[1] da Faculdade de Odontologia de Bauru, da Universidade de São Paulo (FOB/ USP), são atendidos por discentes do curso de Fonoaudiologia e tem, durante seu tratamento, aulas de canto coral, que permitem o auxílio musicoterápico para o restabelecimento da capacidade de comunicação pelo paciente (USP, 2008). Em Sergipe, a ONG *Revoada - Educação, Arte* e *Cidadania Para a Vida* promove atividades visando ao desenvolvimento econômico regional, à alfabetização, à educação ambiental e à cultura; mantém, dentre seus programas, aulas de canto, musicalização, flauta doce, dança, teatro, expressão corporal, dentre outras (INCLUSÃO SOCIAL, 2005). A prefeitura de Itatiba (SP) promove um projeto de canto coral junto a 12 escolas municipais, com a participação de 1.240 crianças de terceiras e quartas séries do ensino fundamental (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ITATIBA, 2004; JUNDIAÍ ON LINE, 2008). Em Nova Andradina (MS), um coral formado por jovens atendidos pelo PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), do Ministério do

[1] "A Afasia refere-se ao conjunto de distúrbios de linguagem resultante de uma lesão que afeta ou destrói, total ou parcialmente, regiões cerebrais e provoca alterações na comunicação oral e/ou escrita" (USP, 2008).

Desenvolvimento Social, trabalha na busca por melhorar a auto-estima dos jovens, proporcionar-lhes nova visão de mundo e qualidade de vida. A regente, Delma Prado (citada por MDS, 2008), comentou: "Percebo que eles [os jovens] estão mais disciplinados. Depois das aulas, os alunos me procuram para falar sobre os problemas familiares. Acho que as atividades os ajudam a superar as dificuldades enfrentadas". Também no município de Dourados (MS) foi formado outro coral com jovens do PETI, o Grupo de Canto Caminhos do Sol (PREFEITURA DE DOURADOS, 2006). Enfim, outra experiência de sucesso foi levada a efeito em Apucarana (PR):

> Município novo, com pouca oferta de atividades culturais e lazer, sem local apropriado para eventos culturais, enfim carência grande de uma ocupação contra-turno para as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Projeto iniciado através de experiência implantada junto a Escola Estadual Jardim Boa Vista, localizada em bairro de grande população, através da Profa. Lozangela Machado de Morais Calado, quando diretora no período de 1997 a 2001; com o objetivo de evitar a evasão escolar, a drogacidade, prostituição, vandalismo, falta de interesse de inclusão social, o ostracismo [...] e outras diversas formas de marginalização propiciadas pelas ruas, através da ociosidade e ofertas das "facilidades", foi assim que implantou-se em 1998 o projeto de oferecer um grupo de canto coral nesta escola, através de recursos advindos de empresária que se prontificou a assumir os recursos financeiros. O resultado foi de uma aceitação além do esperado, com inscrições que chegaram a mais de 200 componentes, fazendo com que se trabalhasse nos horários manhã e tarde, sempre em contra-turno, a obtenção de melhoria de comportamento, da alegria e auto-estima, melhoria no aprendizado, tratamento com os professores e colegas, funcionários,em todas as faixas etárias foi surpreendente, inclusive com o envolvimento dos pais e comunidade através das apresentações em dias festivos e comemorações, enfim houve um envolvimento em toda a comunidade escolar, com manifestações de surpresa e tranquilidade verificada junto a toda a comunidade do bairro, diminuindo inclusive o índice de vandalismo no bairro. (CALADO, 2008)

A bela experiência expandiu-se com a crescente adesão da população local e atualmente inclui todas as escolas, colégios e duas instituições sociais (PETI Rural e Piá Ambiental), contando também com um coral de adultos. Segundo Calado (2008), na "Cidade dos Corais" é "um motivo de orgulho para todos fazerem parte de um grupo de canto coral, onde todos passam assim a ter mais um núcleo familiar onde se aprende a trabalhar em parceria, pois cada um é responsável pela unificação em geral".

Por meio das diversas experiências relatadas é possível notar como o processo de inclusão social por meio do canto coral se efetua na direção de integrar o indivíduo à

coletividade social e gerar oportunidades para que este possa aprender arte independentemente das informações que recebeu ou não no seu ambiente sociocultural, familiar ou escolar. As iniciativas se difundem por todo o país, em projetos com diferentes enfoques – de gênero, faixa etária ou tipo de comunidade atendida –, a partir de parcerias envolvendo um esforço conjunto de organizações do terceiro setor, prefeituras, governos estaduais, governo federal e setores empresariais.

Programa de Inclusão Social pelo Canto Coral (Pró-InCanto): uma proposta

Elaborarei a seguir algumas considerações sobre um projeto-modelo de canto coral inclusivo que poderia ser implantado em diversos contextos.

O Pró-InCanto teria por objetivo inicial mapear a produção vocal/coral de dadas populações, buscando identificar suas deficiências musicais, educacionais e vocais – abuso vocal, desconhecimento do funcionamento do aparelho fonador e respiratório, de técnicas de saúde e educação vocal, entre outros aspectos. A partir de então, seriam identificadas oportunidades de aprimoramento dessas práticas, no intuito de promover uma melhor qualidade da vivência musical em tais comunidades. Seria intento do projeto o aumento de qualidade da música coral/vocal que já vem sendo praticada em igrejas, escolas e outros locais comunitários – sem fundamentos mais aprimorados da técnica vocal ou regência coral, na maioria das vezes –, assim como o incremento dessa prática em todos os bairros de uma dada localidade. Ligados necessariamente a esses objetivos estão a melhoria da integração interpessoal, da inclusão social e da qualidade de vida da população, por meio da viabilização de desejos e potencialidades de produção musical de valor, em diversas faixas etárias.

O projeto visaria, ainda, gerar oportunidades de obtenção de novos conhecimentos ligados à música, à educação e ao canto, saberes estes que normalmente são adquiridos em escolas especializadas não acessíveis a toda a população. A consciência de que é possível executar música vocal com qualidade deve ser altamente estimulada, pois o ato de cantar está ao alcance de todo ser humano, na medida em que a produção vocal não requer investimentos além de um corpo saudável e bem educado. O canto coral, por harmonizar a menor demanda de recursos materiais com a intersubjetividade seria a forma ideal de inclusão sociocultural.

Nesse caso, o projeto seria comandado por uma universidade, integrando ensino (discussão das experiências e participação de docentes e discentes na efetivação do

projeto), pesquisa (análise das experiências) e extensão universitária (atendimento às comunidades locais).

A pesquisa teria um caráter exploratório, pois buscaria oferecer uma visão panorâmica da problemática apresentada. Tratar-se-ia, de fato, da tentativa de uma primeira aproximação a um objeto de pesquisa ainda pouco explorado – o potencial inclusivo do canto coral. Nesse sentido, buscar-se-ia construir um referencial básico, a partir de dados elementares, que poderiam dar suporte a estudos mais aprofundados no futuro.

O referencial teórico seria, inicialmente, fundamentado em uma revisão bibliográfica referente a diversas áreas do conhecimento – fisiologia da voz, fundamentos da voz cantada, educação musical e prática coral –, que deveria dar o suporte teórico para o desenvolvimento das análises dos dados obtidos na pesquisa de campo. Seria, portanto, uma investigação multidisciplinar, abrangendo áreas como as ciências da saúde (fonoaudiologia e otorrinolaringologia), as artes (canto e regência coral) e a educação (educação musical e pedagogia). Por exemplo, a produção acadêmica referente à emissão vocal cantada está intimamente ligada ao desenvolvimento da área de fonoaudiologia e, nesse sentido, destaco os autores Behlau e Pontes (2001), Ferreira (1998), Andrada e Silva e Costa (1998) e muitos outros que estão desenvolvendo numerosos trabalhos para intensificar o entendimento da voz falada e cantada, incrementando subsídios teóricos para a área de música coral.

Do ponto de vista do procedimento metodológico de coleta de dados, propõe-se realizar uma pesquisa de campo, combinando aspectos de estudo de casos múltiplos (YIN, 2001) – que permitem a ampliação das nuances vislumbradas na pesquisa – e da pesquisa-ação com observação participante ou pesquisa participativa (THIOLLENT, 2005), já que se deseja uma participação ativa da população nos vários casos selecionados. Sobre a pesquisa-ação, é relevante notarem-se alguns aspectos específicos. Segundo Thiollent (2005), essa técnica de investigação originou-se nos Estados Unidos, a partir dos anos 1940, com as pesquisas de Kurt Lewin. Trata-se de uma técnica que redefine a função da universidade, conferindo-lhe maior compromisso social.

> Os projetos de pesquisa voltados para a identificação e, quando possível, a resolução de problemas sociais, educacionais, organizacionais, tecnológicos no seio de comunidades urbanas ou rurais, podem ser concebidos à luz da metodologia participativa ou, em particular, da metodologia de pesquisa-ação. Tais metodologias possuem características valorativas e procedimentos operacionais potencialmente favoráveis à dimensão solidária dos projetos, tanto no contexto universitário como no quadro de atividades promovidas por outros tipos de entidades públicas ou por organizações da sociedade civil. [...]

> Enquanto propostas metodológicas, a pesquisa participativa e a pesquisa-ação são destaque aos aspectos qualitativos da concepção, da organização do processo investigativo e de suas relações com a capacidade de ação dos atores envolvidos. (THIOLLENT, 2005, p. 172-8)

O público-alvo da pesquisa empírica seria composto de cantores de corais e grupos vocais de várias instituições, tais como igrejas, escolas e demais centros comunitários. O instrumento de investigação mais apropriado para este tipo de pesquisa seria o questionário semi-estruturado, que poderia contemplar, dentre outros, os seguintes aspectos: histórico musical e vocal do cantor; capacitação pedagógico-musical; grau de conhecimento do aparelho pneumofonoarticulatório (mecanismos de controle de fluxos inspiratórios e expiratórios e de produção da voz falada); treinamento vocal (aulas de canto, conhecimento do trabalho fonoaudiológico); produção vocal cantada (classificação vocal, abuso vocal, cuidados com a voz); outros cuidados referentes à saúde vocal: alimentação, ingestão de líquidos, práticas esportivas, automedicação, etc.

O projeto resultaria, então, em subsídios para a formulação de políticas educacionais e culturais, por meio do desenvolvimento de uma série de produtos e práticas. Poderiam ser promovidos encontros, seminários e oficinas, objetivando a difusão de conhecimentos gerados a partir da pesquisa, intercâmbios científicos – incluindo o desenvolvimento de pesquisas e projetos integrados e cooperativos – e o desenvolvimento de debates e investigação acerca de assuntos como a voz cantada, a educação musical e o canto coral comunitário. Seria de suma importância elaborar-se material didático musical, fonoaudiológico e educacional, visando a geração do conhecimento sistematizado da produção musical cantada, do canto coral e suas especificidades. O programa seria difundido por meio de agentes multiplicadores: poderia ser realizada uma seleção e capacitação de *agentes corais comunitários* (*ACCs*), promoveriam a educação musical e vocal nas comunidades selecionadas. Esses agentes seriam selecionados segundo o grau de seus conhecimentos musicais e deveriam frequentar cursos intensivos de educação, educação musical, regência coral, técnica vocal, prática coral e outras áreas afins. Prosseguir-se-ia à implantação e ao desenvolvimento das atividades dos *ACCs*, o que envolve um monitoramento contínuo, por parte da instituição promotora da pesquisa, das atividades mantidas em cada bairro, tendo em vista o aprimoramento do conhecimento e das ações musicais comunitárias.

Cabe salientar que o Pró-InCanto poderá ser implantado com diversas conformações, adequando-se a necessidades específicas. O projeto pode gerar oportunidades profissionais, por meio da formação de educadores musicais e do incentivo à qualificação de futuros músicos. Em comunidades locais isoladas, o projeto sociocultural

pode se integrar a um projeto de desenvolvimento regional, por meio de redes de cooperação produtiva e cooperativas baseadas nos princípios da economia social ou economia solidária (SINGER, 2002; 2005). O programa pode abranger diversas faixas etárias – sendo constituídos corais infantis, juvenis, adultos e de terceira idade –, e, em comunidades em que não se identifiquem atividades vocais ou musicais que já venham sendo desenvolvidas, pode-se redirecionar o programa, a fim de se criarem *núcleos corais comunitários* (NCCs), que funcionariam dentro de um projeto-piloto. Ao se implantar um NCC em uma escola pública, por exemplo, poder-se-ia promover a melhoria da integração da comunidade escolar, abrindo grupos vocais à participação de alunos, professores, funcionários, pais de alunos e demais interessados da comunidade externa. Quanto à dimensão investigativa, poder-se-ia pesquisar as dificuldades na implantação desse tipo de projeto comunitário, as carências musicais, vocais, socioeconômicas e socioculturais da comunidade em que se atua, dentre outros aspectos.

As possibilidades de efetivação do projeto podem surgir da ação sinérgica de diversos agentes, tais como organizações não governamentais, governo, empresas, institutos de ensino e universidades. No caso do apoio de empresas, por exemplo, pode-se inserir o projeto em programas de responsabilidade social corporativa (cf. TORRES, 2005), que constituem "um tema gerencial emergente que estende as responsabilidades das empresas a áreas e problemas sociais e ambientais que, anteriormente, eram vistos como fatores 'externos'" (THIOLLENT, 2005, p. 182).

Considerações finais

Os objetivos socioculturais e educativo-musicais estão intimamente relacionados no canto coral, e sua efetivação dá-se por meio do respeito às relações interpessoais, tanto por parte do regente quanto dos coralistas. O canto em conjunto talvez seja uma das mais antigas expressões artísticas e comunicativas do ser humano, tendo historicamente revelado um imenso potencial social. Permite integrar pessoas de diferentes condições socioeconômicas e culturais e dar a conhecer uma nova forma de expressão ao mesmo tempo individual e coletiva. Informa noções essenciais para a manutenção de uma saúde vocal em longo prazo, estabelece, na convivência, uma nova concepção de possibilidade de lazer e cria um compromisso de união do grupo com responsabilidade, respeito e dedicação, independentemente de origem socioeconômica, faixas etárias e de dificuldades de aprendizado que possam surgir. Cantar em um coro é relevante na perspectiva da

manutenção de um corpo saudável e apto para a prática do canto, quer seja profissional, quer seja como meio de expressão, integração, motivação ou lazer.

Dessa forma, pelo canto coral comunitário e inclusivo, o indivíduo passa a vislumbrar novas dimensões sociais e estéticas, assim como, ao ser alfabetizado, o analfabeto

> [d]escobriria que tanto ele, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação.
>
> Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador.
>
> Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1978, p. 109)

Para finalizar, é necessário destacar que, a possibilidade de inclusão social pela cultura, em difusão progressiva há alguns anos, ainda exige maior atenção por parte de gestores de políticas públicas e setores organizados da sociedade civil.

Referências

ARISTÓTELES. *Política.* Trad. Mário da Gama Kury. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 1988.

ASSIS, Priscila; COSTA, Louriedja; GOMES, Jailma. *Projeto AJIR com o coração.* Disponível na internet : <http://ajircomocoracao.blogspot.com/2007/04/o-projeto-coral-infanto-juvenil-meninos.html> Acesso em 3 abr. 2007.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. *Higiene vocal: cuidando da voz*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

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

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

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

CALADO, Lozangela Machado de Morais. *Experiência: Cidade dos Corais.* Disponível na internet: <http://www.pr.gov.br/sedu/PHO/descricao/DESCcammagro.html>. Acesso em 12 dez. 2008.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia.* São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos.* Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

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

DE MASI, Domenico. *Criatividade e grupos criativos.* Trad. Lea Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

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

FERREIRA, Léslie Piccolotto *et al. Voz profissional: o profissional da voz*. São Paulo: Pró-Fono, 1998.

FONTERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

FRAILE, Guillermo. *Historia de La Filosofía. Grecia y Roma.* 2 ed. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1965.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Paulo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação*, p. 77-108. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

_____. Momento brasileiro: reflexões sobre o nacionalismo, a educação musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, v. 5, n. 2, 2008ª, p. 1-18.

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

GAINZA, Violeta H. de. La educación musical en la responsabilidad cívica de las artes. *Conservatorio: Revista del Conservatorio Nacional de Música del Perú*, n. 10, 2002, p. 19-25.

INCLUSÃO SOCIAL. *Eu também faço parte!* Disponível na internet: <http://www.inclusaosocial.com> Acesso em 26 abr. 2005.

INSTITUTO BACCARELLI. *Regendo o futuro*. Disponível na internet: <http://www.institutobaccarelli.org.br/instituto/homeflash.php> Acesso em 11 jan. 2009.

JUNDIAÍ ON LINE. *Itatiba: Encontro de todos os cantos encerra atividades do Projeto Canto Coral.* Disponível na internet: <http://www.jundiaionline.com.br/noticias/conteudo.asp?id=21136>. Acesso em 12 dez. 2008.

JUSBRASIL NOTÍCIAS. *Detentas assistem aulas de canto coral*. Disponível na internet: <http://www.jusbrasil.com.br/noticias/155324/detentas-assistem-aulas-de-canto-coral> Acesso em 29 out. 2008.

MANACORDA, Mario A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

MDS (Ministério do Desenvolvimento Social). *Coral do PETI melhora a auto-estima de jovens no Mato Grosso do Sul.* Disponível na internet: <http://www.mds.gov.br/noticias/coral-do-peti-melhora-a-auto-estima-de-jovens-no-mato-grosso-do-sul/view> Acesso em 21 jan. 2008.

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

PORTAL APRENDIZ. *Instituto utiliza música como instrumento de inclusão social.* Disponível na internet: <http://aprendiz.uol.com.br/content/phetestedr.mmp> Acesso em 7 dez. 2008.

PREFEITURA DE DOURADOS. *27º Encontro de Corais será neste sábado.* Disponível na internet: <http://www.dourados.ms.gov.br/Default.aspx?Tabid=351&ItemID=10249> Acesso em 20 set. 2006.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ITATIBA. *Projeto "Canto Coral nas Escolas" visa despertar a noção de cidadania*. Disponível na internet: <http://www.itatiba.sp.gov.br/imprensaoficial/noticias/descricao/4288> Acesso em 19 ago. 2004.

PROJETO GURI. *Quem somos.* Disponível na internet: <http://www.projetoguri.com.br/site/index.php> Acesso em 10 jan. 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação.* Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

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

SINGER, Paul. *Introdução à economia solidária.* São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

_____. Políticas públicas de economia solidária no Brasil. In: LIANZA, Sidney; ADDOR, Felipe (org.). *Tecnologia e desenvolvimento social e solidário,* p. 138-146. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

THIOLLENT, Michel. Perspectivas de metodologia de pesquisa participativa e de pesquisa-ação na elaboração de projetos sociais e solidários. In: LIANZA, Sidney; ADDOR, Felipe (org.). *Tecnologia e desenvolvimento social e solidário,* p. 172-189. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

TORRES, Ciro. Responsabilidade social empresarial: o espírito da mudança e a conservação da hegemonia. In: LIANZA, Sidney; ADDOR, Felipe (org.). *Tecnologia e desenvolvimento social e solidário,* p. 95-103. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

USP (Universidade de São Paulo, Pró-reitoria de Cultura e Extensão Universitária). *Projeto de cultura e extensão universitária: canto coral com afásicos.* Disponível na internet: <http://www.usp.br/prc/aprender/?q=node/1017> Acesso em 23 mai. 2008.

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

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Rita de Cássia Fucci Amato é doutora e mestra em Educação (UFSCar), especialista em Fonoaudiologia (EPM/ UNIFESP) e bacharel em Música com habilitação em Regência (UNICAMP), teve a sua dissertação (*Santo Agostinho: "De Musica"*) patrocinada pela CAPES e a sua tese (*Memória Musical de São Carlos: Retratos de um Conservatório)* financiada pela FAPESP. Aperfeiçoou-se com Lutero Rodrigues (regência) e Leilah Farah (canto lírico). Com experiência profissional como regente, cantora lírica e professora de técnica vocal/ voz cantada, foi pesquisadora nas áreas de Pneumologia e Fonoaudiologia na EPM-UNIFESP e é professora doutora da Faculdade de Música Carlos Gomes. Autora de artigos publicados em anais de eventos e periódicos nacionais e internacionais, nas áreas de música, educação e filosofia. No momento realiza pós-doutorado na Universidade de São Paulo.

Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar

Ana Carolina Nunes do Couto (UFPE)
Israel Rodrigues Souza Santos (UEMG)

Resumo: O fato de o Brasil não possuir uma tradição em ensinar música na escola regular pode levar a diferentes percepções da sociedade sobre essa atividade. Ideias equivocadas sobre conteúdos, formas e funções podem comprometer o retorno da Educação Musical como componente curricular obrigatório - garantido através da lei 11.769/08. Neste sentido, o presente artigo traz uma revisão literária sobre os motivos que tornam válida a aula de música no contexto escolar. O texto aponta determinados valores tradicionalmente atribuídos à musica e ao seu ensino, valores ainda hoje utilizados como argumentos de justificativa para sua presença na escola.

Palavras-chave: educação musical; ensino médio; políticas educacionais.

Abstract: The fact that Brazil does not have a tradition of music teaching in public schools can lead to different perceptions of the society about this activity. Misconceptions about its contents, forms and functions can compromise its value as a required curricular component – as prescribed in the law 11.769/08. In this sense, this article reviews the literature that has provided reasons for the importance of teaching music in the context of public schools. This article points out to certain values traditionally attributed to music and its teaching, which are still used to justify its presence in public schools.

Keywords: music education; middle school; educational policies.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

A inexistência de uma tradição em se ensinar música na escola regular no Brasil pode levar a diferentes ideias da sociedade a respeito dos conteúdos, objetivos e funções dessa disciplina. Partindo deste pressuposto, é importante refletir sobre o papel que a música deve desempenhar na escola regular, bem como suas funções e valores, para que seu retorno à escola (lei 11.769/2008) aconteça de uma forma bem compreendida e fundamentada pela comunidade de educadores musicais.

Delimitação de conceitos

A falta de compreensão sobre *o que é* educação musical, *o quê* ela aborda e *como* o faz, é uma das principais causas da dificuldade que se tem em justificar sua presença na educação formal básica do indivíduo. Terminologias da área, como musicalização, educação musical, ou até mesmo o próprio conceito de música, são constantemente concebidas de forma equivocada, tornando o trabalho do profissional que lida com a educação musical uma verdadeira incógnita para muitos. De acordo com Hentschke, talvez a explicação para a falta de entendimento que a sociedade tem sobre o que é educação musical "esteja ligada à própria concepção que o homem ocidental tem da arte, ou seja, do seu engajamento com o processo criador em geral, ou ainda pela ideia generalizada de que arte refere-se a um inatingível processo subjetivo" (HENTSCHKE, 1991, p. 57).

As artes, em geral, são tipos de linguagens que intencionam expressar sensações e/ou sentimentos, contudo, sem o mesmo grau de automatismo e comunicabilidade da linguagem falada (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 46-47; PENNA, 1991, p. 22). No caso específico da música, as ideias e sentimentos do homem seriam expressos em formas sonoras (SWANWICK, 2003, p. 18). Por serem criadas pelo homem, tais formas estão vinculadas ao tempo e ao espaço, e as combinações de seus elementos ocorrem de maneiras diferentes em cada época e local, determinando o que chamamos de "estilo". Assim, a linguagem musical é uma linguagem socialmente construída e compartilhada, o que significa que pode ser também estudada e compreendida (PENNA, 1991, p. 20-21). Nesta perspectiva, abandona-se a ideia de que o estudo da arte, e da música, mais especificamente, seja um processo tão subjetivo a ponto de ser inatingível.

Para que a linguagem musical seja compreendida e compartilhada, há a necessidade do conhecimento de seus códigos. Esse conhecimento, segundo Penna, pode ser adquirido não apenas na escola, mas também de maneira dita "informal", pela vivência, pelo contato cotidiano, o que leva à sua familiarização (PENNA, 1991, p. 20-21). De acordo com

Swanwick, para que haja a compreensão da música e sua linguagem, ela precisa ser vista como uma "forma simbólica com camadas de significados" (SWANWICK, 2003, p. 50).

Swanwick remete a quatro elementos para definir o que ele chama de "discurso" artístico, o que colabora na compreensão da música enquanto linguagem. São eles:

- Internamente, representamos ações e eventos para nós mesmos: nós *imaginamos.*
- Reconhecemos e produzimos *relações* entre essas imagens.
- Empregamos sistemas de sinais, *vocabulários compartilhados*.
- Negociamos e *trocamos nossos pensamentos* com outros.

> Esses elementos, intercalados, caracterizam o pensamento e a produção nas artes, tanto quanto em deliberação filosófica, racionalização científica ou pensamento matemático. [...] Minha tese é que o *fenômeno dinâmico da metáfora* serve de base a todo discurso (SWANWICK, 2003, p. 23).

O autor argumenta que, ao compreender a música enquanto discurso, o indivíduo é capaz de trabalhar internamente conhecimentos previamente adquiridos, mas agora em um novo contexto, assimilando-os em uma nova situação. Assim, confere-lhe novo significado, tal qual no processo da metáfora. Segundo ele, "o processo metafórico reside no coração da ação criativa, capacitando-nos a abrir novas fronteiras, tornando possível para nós reconstituir ideias, ver as coisas de forma diferente" (SWANWICK, 2003, p. 26).

A educação musical existe para auxiliar o indivíduo a alcançar esta compreensão da música enquanto linguagem. Para o desenvolvimento, manifestação e mesmo para a avaliação desta compreensão, a pessoa pode utilizar-se das modalidades do "fazer musical", conhecidas como *execução*, onde se faz música através da execução instrumental e/ou vocal; da *apreciação*, que é a modalidade na qual a pessoa ouve música de maneira crítica e participativa; e também da *composição*, que implica na criação musical através da manipulação dos elementos da música (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Assim, a educação musical pode envolver diversos estágios da aprendizagem musical, indo dos seus primórdios até graus mais elevados de instrução, como por exemplo, em níveis superiores da educação.

A primeira etapa da educação musical é chamada de musicalização (PENNA, 1991, p. 37). Nessa fase o educador musical busca desenvolver no indivíduo os instrumentos de

percepção básicos, necessários para que este compreenda o material sonoro de maneira significativa, enquanto linguagem artística, ou como prefere Swanwick (2003), enquanto discurso. Contudo, o nível de domínio dos códigos musicais durante a etapa da musicalização seria diferente do de um profissional, por se ater ao fornecimento de "um referencial básico, [d]os esquemas de percepção necessários para sustentar uma disposição de se apropriar de obras musicais" (PENNA, 1991, p. 43). Penna tem o cuidado de ressaltar que, diferentemente do que comumente se acredita, a musicalização não é um processo dirigido exclusivamente ao público infantil, mas sim a qualquer faixa etária, embora haja a necessidade de adaptação da linguagem, dos estímulos motivacionais, do repertório, e o respeito pela capacidade de abstração de cada faixa etária específica (p. 53).

Um eixo básico comum sugerido por Penna para o trabalho metodológico com a musicalização envolveria primeiramente a vivência musical, a qual permitiria a "atividade perceptiva" (PENNA, 1991, p. 53). Em seguida, há a formação de conceitos fundamentais da linguagem musical, seu reconhecimento e identificação. Tais aspectos devem acontecer através de atividades que promovam a formação de imagens auditivas e de representações simbólicas; e atividades de expressão para que os conceitos aprendidos sejam aplicados. Tal ação pedagógica deve ser capaz de dar condições para a "compreensão crítica da realidade cultural de cada um" (p. 33). Processo semelhante é também descrito por Martins, o qual afirma que a aprendizagem musical passaria primeiramente por um momento do desenvolvimento da percepção, onde se deve focar determinado elemento para a atenção do indivíduo. Em seguida teríamos "operações internas de classificação, de categorização e de organização", momento onde aconteceria a formação de conceitos (MARTINS, 1985, p. 19).

Na etapa da musicalização, diversos autores alertam para a necessidade de tornar o processo significativo para o aluno (ARROYO, 1990; FREIRE, 2001; GROSSI, 1990). Isso implica a não redução do trabalho na pura focalização dos elementos musicais, como por exemplo, a altura, duração, intensidade, andamento, timbre, etc., esquecendo do caráter musical, pois a "linguagem musical é uma linguagem artística e expressiva, e deverá ser apreendida enquanto tal" (PENNA, 1991, p. 49). Para Swanwick esses elementos seriam apenas "materiais" sonoros, e apenas *uma* maneira de analisar a experiência musical. O educador musical deve estar consciente de que existe a necessidade de ultrapassar a simples conceituação e reconhecimento de tais elementos, e fazê-los adquirir sentido dentro do contexto musical, caso contrário não haverá nenhum envolvimento nos níveis metafóricos do discurso musical (SWANWICK, 2003, p. 59). Martins adverte para que tentativas de explicar a percepção a partir do conceito, ao invés da própria percepção deste

conceito, não evoluam "em um significado musical, o que transforma o estudo de música numa atividade pseudoteórica, estéril e antimusical" (MARTINS, 1985, p. 19).

Ao compreendermos a musicalização enquanto uma etapa dentro da educação musical, automaticamente colocamos esta última dentro de uma processo mais amplo. Ela pode atingir fases que ultrapassam a musicalização, podendo, por exemplo, abordar a notação musical enquanto representação simbólica convencionada (PENNA, 1991, p. 36). Já a musicalização trabalharia nos níveis da concreticidade sonora.

Com os pressupostos acima citados, acreditamos que a discussão que se segue a respeito do papel da educação musical na formação básica do indivíduo, bem como do que é ensinado e de como se almeja fazê-lo, estará melhor situada. Sintetizando essa seção, de acordo com Swanwick, "em *educação musical* a principal meta é, certamente, trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano" (SWANWICK, 2003, p. 50).

O papel da Educação Musical na educação formal do indivíduo

Como mencionado anteriormente, o processo de educação musical pode acontecer de maneira "natural", ou também dita "informal" (PENNA, 1991, p. 22). Tal fato pode dificultar uma tentativa de explicar qual seria, então, a função de um trabalho com a música nas escolas, já que tal processo independeria, até certo ponto, dela.

Apesar de processos não-formais de musicalização estarem presentes na vida de muitas pessoas, eles não seriam equivalentes, obtendo resultados distintos que dependeriam diretamente das condições socioculturais de cada um (PENNA, 1991, p. 23). Neste sentido, a escola, e mais especificamente a escola pública – entidade aberta a todas as classes e, portanto, um espaço democrático por excelência – seria o espaço ideal para promover o acesso à linguagem musical a todos que dela participem (LOUREIRO, 2004, p. 66; PENNA, 1991, p. 25-26; QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 70).

Encontramos diversos motivos que legitimam a presença e a necessidade do ensino artístico nas escolas. O primeiro deles invoca o fato de que as artes e suas diferentes formas de manifestações são produtos do homem, e por isso uma forma de registro de sua própria história (SANTOS, 1990, p. 49).

Duarte Júnior (1991) acredita que o ensino das artes permite que o indivíduo reconheça e eduque o seu próprio processo de sentir, que fora perdido numa concepção de mundo onde a "primazia da razão", a "primazia do trabalho" e "a natureza infinita"

orientam o comportamento e pensamento do mundo ocidental (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 63-77). Neste sentido, o ensino das artes contribuiria para que houvesse o resgate da capacidade do homem de criar um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo. De acordo com suas palavras:

> Encontrando nas formas artísticas Simbolizações para os seus sentimentos, os indivíduos ampliam o seu conhecimento de si próprios através da descoberta dos padrões e da natureza de seu sentir. Por outro lado, a arte não possibilita apenas um meio de acesso ao mundo dos sentimentos, mas também o seu desenvolvimento, a sua educação. Como, então, podem ser educados e desenvolvidos os sentimentos? Da mesma forma que o pensamento lógico, racional, se aprimora com a utilização constante de símbolos lógicos (linguísticos, matemáticos, etc.), os sentimentos se refinam pela convivência com os Símbolos da arte. [...] Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio "eu" é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão-de-obra para a sociedade industrial (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 66-67).

Poder-se-ia dizer então que o papel da educação musical na vida escolar dos indivíduos seria o de democratizar o acesso à linguagem musical, a partir de um engajamento dos educadores musicais com uma sólida fundamentação teórica que conduza sua prática nesse ambiente, buscando ações que possibilitem o desenvolvimento perceptivo para as diferentes manifestações musicais que nos cercam.

Reflexões sobre os Valores da Educação Musical

Notamos a importância e o valor que determinada área do conhecimento possui para uma determinada sociedade na medida em que analisamos a estruturação de seu currículo escolar. O ínfimo espaço atual concedido às artes na escola, e a virtual inexistência da música, demonstra que esta não faz parte do que se estabeleceu como "importante" pelo senso comum de nossa sociedade (HENTSCHKE, 1991, p. 56). Duarte Júnior menciona que o intelectualismo de nossa sociedade é reforçado dentro do ambiente escolar, onde o que é considerado relevante é apenas aquilo que se pode conceber racionalmente, logicamente, e as artes não se enquadram nesta perspectiva (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 66). Logo, o papel que a música desempenha numa escola que a encara

desta forma restringe-se apenas ao lúdico, a um mero lazer e divertimento, em contraste com "as atividades "úteis" das demais disciplinas" (p. 81).

Hentschke (1991) levanta a questão da necessidade de uma conscientização dos valores da música e da educação musical entre os agentes de toda prática educacional. Essa autora, baseada na literatura ocidental de educação musical e em fundamentos encontrados em diversas áreas, como a filosofia, a sociologia, a psicologia e etnomusicologia, discute como tais valores sofreram transformações ao longo da história, causando consequências na estruturação dos currículos em cada época. Fonterrada reforça tal pensamento, ao afirmar que "o impacto que determinada profissão pode ter na sociedade depende, em grande parte, do entendimento do que ela tem a oferecer" (FONTERRADA, 2005, p. 11). Assim, essas duas autoras discutem como a falta de compreensão sobre os valores da música e da educação musical afetam a inserção do ensino de música nas escolas regulares brasileiras.

Merriam (apud SWANWICK, 2003, p. 47) identifica e categoriza determinadas funções que a música geralmente desempenha na sociedade. Swanwick no entanto, tem o cuidado de separar tais categorias em duas listas distintas. Na primeira lista encontram-se as categorias que possuem um caráter com potencial para o desenvolvimento do discurso simbólico, que são: "expressão emocional", "prazer estético", "comunicação" e "representação simbólica". De acordo com o autor, essas funções simbólicas teriam "potencial tanto para a transmissão quanto para a transformação cultural" (p. 49). Portanto, tais funções seriam as mais apropriadas aos objetivos de uma educação musical que busca o desenvolvimento da linguagem musical enquanto discurso simbólico.

A segunda lista que Swanwick faz sobre as categorias de Merriam, enquadra as funções da música vinculadas ao apoio e/ou reprodução cultural. São eles: "reforço da conformidade a normas sociais", "validação de instituições sociais e rituais religiosos", "contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura", "preservação da integração social". Já que tais categorias não tendem a criar ou encorajar a exploração metafórica, não seriam, de acordo com Swanwick (2003, p. 49), funções a serem atribuídas à educação musical. Contudo, isso não significa que não possam estar presentes, desde que não ocupem o objetivo primeiro da Educação Musical.

Conhecer e discutir tais valores é importante para que o fazer musical seja concebido como interligado à outras áreas do conhecimento humano, demonstrando assim "que a questão do acesso ao fazer artístico ultrapassa a do lazer ou da indústria do entretenimento" (FONTERRADA, 2005, p. 10-11). Tais valores serão discutidos de forma mais aprofundada na sequência.

Valor Estético

A estética é uma área do conhecimento humano ligada aos efeitos que determinada criação artística pode causar no homem. Estamos falando então sobre a interação do sujeito com os efeitos que a obra artística, nesse caso a música, lhe proporciona numa dimensão afetiva.

Ao falar do valor estético entramos numa dimensão muito pessoal, pois as percepções acerca do belo, de certo modo, podem ser parecidas na linguagem oral, mas as sensações são particulares e correspondem a uma interação do universo de cada pessoa com o objeto/música a ser apreciado e não podem ter significação unicamente conceitual. Essas sensações independem de conhecimento teórico pré-estabelecido. O seu sentido é intrínseco à questão humana. "Não é pela faculdade de conhecimento intelectual que o belo é captado, nem a sua impressão corresponde à experiência rudimentar da satisfação de um desejo físico" (NUNES, 1991, p.12). Contudo, lembramos, como mencionado anteriormente por Duarte Júnior (1991, p. 66), que isso pode ser educado através de um trabalho sistemático.

Nunes (1991) menciona duas vertentes para o estudo da experiência estética, sendo um subjetivo e o outro objetivo. O subjetivo valoriza os "elementos heterogêneos, como o prazer sensível, os impulsos, os sentimentos e emoções" (NUNES, 1991, p. 14), sendo que algumas correntes inspiradas pela psicologia, chamadas psicologistas, dedicam-se a estudar a tendência do aspecto subjetivo da experiência estética. No aspecto objetivo da experiência estética, valorizam-se os "elementos materiais (sons, cores, linhas, volumes), as relações formais puras (ritmo, harmonia, proporção, simetria), as formas concretas no espaço e no tempo, capazes de produzir efeitos estéticos" (NUNES, 1991, p. 14).

De acordo com Hentschke (1991), o argumento utilizado de que a educação musical possui, sobretudo, um valor estético, permitiu que se libertasse a música e seu ensino de uma subserviência a outras disciplinas. De acordo com a autora, no século XIX e princípio do XX o ensino musical servia principalmente de apoio para o desenvolvimento de preceitos religiosos ou de boa cidadania, e só quando a educação musical passou a ser vista como possuidora de objetivos e justificativas específicas ela pôde se libertar de tal subserviência, principalmente nos países mais desenvolvidos (HENTSCKHE, 1991, p. 58). No entanto, Fonterrada afirma que a falta de clareza na comunidade escolar brasileira sobre as funções da música continua fazendo com que esta seja destinada a ser utilizada como auxiliar à outras áreas ou disciplinas: "*auxiliar a aula de matemática, contribuir para a instalação de bons hábitos,* e outras" (FONTERRADA, 2005, p. 12).

Valor Social

O valor social da música foi utilizado como argumento para justificar a presença da educação musical principalmente em escolas do século XIX, pois servia como reforço aos valores religiosos e de ornamento em seus rituais, bem como para ajudar no desenvolvimento de uma boa conduta social, como já mencionado anteriormente neste trabalho. Contudo, tal visão é limitadora, pois a utilização da música apenas como apoio a determinadas funções sociais não propicia o seu desenvolvimento enquanto linguagem simbólica (SWANWICK, 2003, p. 54).

A área da música que se ocupa com a organização social da prática musical é conhecida por sociologia da música. Segundo Green (1997, p.25), as pessoas se agrupam socialmente, podendo tais grupos serem organizados por classe, etnia, gênero, etc. Os usos que tais grupos fazem da música podem ser os mais variados. Neste sentido, a sociologia da música se interessa em conhecer tanto a organização social da prática musical, quanto em estudar a construção social do significado musical para os diferentes grupos.

Green coloca-nos o significado musical chamado por ela de "significado delineado" (GREEN, 1997, p. 28 e 29) como atrelado aos contextos de produção, distribuição e receptividade da música. Tal significado afeta diretamente nossa forma de compreender música. Segundo esta autora, ao ouvirmos determinada música costumamos delinear aspectos extramusicais, consciente ou inconscientemente. Por exemplo, imaginamos o que o intérprete está vestindo, ou que tipo de pessoa escuta aquela música, etc. Apesar de o "significado delineado" não se referir aos materiais sonoros propriamente ditos, eles aparecem para os indivíduos de uma forma tão ligada a estes que parecem emergir da própria música (GREEN, 1997, p.34). Assim, as pessoas fazem uso da música também como um símbolo de identidade social.

Green faz um alerta aos professores para a necessidade de se considerar como tais significados interferem na maneira que o aluno se relaciona com a música, pois as abordagens que não são capazes de considerar os contextos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos podem afetar seu trabalho em sala de aula. Segundo a autora:

> Não importa se se toca, canta, ouve, compõe, estuda ou ensina-se música, pode-se se apossar da música e usá-la como uma peça de nossa indumentária, indicando alguma coisa sobre sua situação social, etnia, gênero, preferência sexual, religião, subcultura, valores políticos, etc. Particularmente no caso de crianças a adolescentes que buscam sua identidade como adultos novos numa sociedade em constante alteração, a música poderá oferecer um

> poderoso símbolo cultural ajudando-os na adoção e representação de um 'self' (GREEN, 1997, p. 34).

O conhecimento a respeito dos significados delineados expostos acima, bem como de sua força influenciadora na forma de nos relacionarmos com música ajuda a justificar o porquê de a educação musical acreditar que o trabalho pedagógico deve partir da vivência musical na qual o aluno está inserido, sendo o início de um trabalho que visa a ampliação do alcance musical destes (PENNA, 2002, p. 18).

Do valor social que se atribui à educação musical espera-se a oportunidade para o desenvolvimento de um pensamento crítico da realidade de cada um, onde o aluno é capaz de transformar uma postura de consumidor passivo do que lhe é imposto pela mídia, tendo condições agir de forma mais refletida sobre aquilo que ouve (HENTSCKHE, 1991, p.59).

Outra função atribuída ao valor social para legitimar a educação musical em escolas é de que ele seria uma forma de preservar e perpetuar o que é produzido social e culturalmente, o que proporcionaria uma compreensão e valorização das nossas bases culturais (HENTSCKHE, 1991, p. 59). Além disso, tais limites poderiam ser ultrapassados, permitindo que, ao conhecer nossa própria cultura, possamos adentrar contextos distintos dos nossos (SWANWICK, 2003, p. 36). Schafer (2001) acredita que estudar a música de outras culturas ajuda a colocarmos a nossa em uma perspectiva adequada (SCHAFER, 2001, p. 296).

Tais pensamentos geraram uma ramificação do valor social, denominado multicultural, considerado um dos mais recentes valores atribuídos à educação musical. Ao considerar a inexistência de sociedades monoculturais, já que todos carregaríamos, de certa maneira, uma dificuldade de identificar nossas raízes (SWANWICK, 1988, p. 25, apud HENTSCHKE 1991, p. 59), não poderíamos mais ignorar este aspecto dentro da educação musical. Por isso, acredita-se na música como um meio de propiciar uma melhor integração entre as mais diversas culturas nas escolas. Este valor se vincula diretamente com o valor social, pois ambos tendem a expandir o olhar do individuo sobre a diversidade cultural, muitas vezes, dentro da própria comunidade onde vive ou até mesmo dentro da escola, pois "morar no mesmo bairro ou frequentar a mesma escola não corresponde necessariamente a pertencer à mesma rede de relação social, econômica, simbólica, ideológica" (SANTOS, 1990, p. 42). Tal diversidade está presente em espaços menores, como a sala de aula, onde os valores podem se confrontar em virtude do posicionamento cultural de cada um. Neste sentido a música favoreceria a integração e a socialização através das trocas de experiências que o educador terá que favorecer.

Valor Psicológico

Houve um aumento considerável em pesquisas que procuram investigar e conhecer o aspecto cognitivo da experiência musical nas últimas décadas (HENTSCHKE, 1991, p. 59; ILARI 2002 e 2003; PARIZZI, 2006). Através da aquisição destes novos conhecimentos, a cada dia que passa o valor psicológico vem exercendo uma influência maior na justificativa da presença da educação musical nas escolas.

De acordo com Hentschke (1991, p. 59), os primeiros interesses por esta área, datados do início do século XIX até meados da década de 1970, envolviam principalmente a observação e experimentação da maneira pela qual o indivíduo processa a música e quais seriam os possíveis efeitos nele exercidos. Após este período, as investigações voltam-se para a tentativa de conhecer as etapas do desenvolvimento musical nos indivíduos, e o acúmulo de conhecimento nesta área têm inspirado muitos educadores musicais a elaborarem currículos baseados em tais descobertas (BEYER, 1995, p. 56).

Hoje em dia sabe-se que a percepção e a cognição musicais podem ser estimuladas já no primeiro ano de vida do bebê (ILARI, 2002, p. 88). Parizzi, ao estudar o canto espontâneo da criança de zero a seis anos de idade, afirma que é possível notar uma previsibilidade da evolução do curso deste canto, assim como já se conhece o desenvolvimento cognitivo e musical da criança (PARIZZI, 2006, p. 15). Tal dado permite reforçar a contribuição que um educador musical pode trazer ao desenvolvimento musical desde a mais tenra idade, principalmente através de atividades que estimulem o envolvimento da criança com a música, desde que com um bom planejamento.

Desde o surgimento em 1983 da teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner, que a partir da constatação da existência de várias áreas distintas de cognição no cérebro, sugeriu que a inteligência não é unitária, mas sim compartimentada por competências específicas (ILARI, 2003, p. 12), a música e seu estudo podem encontrar justificativa a partir do momento que este pesquisador estudou a inteligência musical. Tal inteligência corresponde à capacidade para perceber e classificar diferenças de sons, de nuances de intensidade, de andamento, de timbres, estilos, etc., que podem ser manifestos não apenas na execução instrumental – como não raramente se associa – mas também através da composição e da apreciação de música. O surgimento dessa teoria ajuda a separar a inteligência musical do conceito de "talento". Segundo Ilari (2003):

> A teoria de Gardner (1983) sugere que todos os seres "normais" (isto é, não portadores de doenças congênitas como autismo ou Síndrome de Down) possuem todos os tipos de

> inteligência, todos abertos ao desenvolvimento. Ou seja, diferentemente do talento, a inteligência musical é um traço compartilhado e mutável, isto é, um traço que todos possuem em um certo grau e que é passível de ser modificado (ILARI, 2003, p. 12).

Também encontramos estudos que procuram demonstrar o desenvolvimento que pode ocorrer em outros campos do conhecimento humano como decorrência de experiências musicais. Acredita-se que a prática musical estimule o desenvolvimento do cérebro da criança, auxiliando, além do aprendizado da música em si, também o desenvolvimento da afetividade e da socialização, na aquisição da linguagem, etc. (ILARI, 2003, p. 14).

Valor Tradicional

Para uma sociedade que não possui uma tradição no ensino musical escolar, a concepção acerca do que seria uma educação musical quase sempre se restringe à ideia da prática musical que ocorre em escolas especializadas, ou seja, de que a performance musical em um determinado instrumento é tida como "referência de realização musical" (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 8). Segundo Hentschke (1991):

> Esta concepção parte de certos princípios que asseveram que a música significa demonstrar habilidade em ao menos um instrumento, capacidade de compor de acordo com o sistema tonal e capacidade de discriminar elementos, estilos e compositores da música. O papel do educador musical neste caso restringe-se ao de dispensador de um sistema tradicional vigente. No entanto se tal valor for tomado como carro-chefe de práticas de Educação Musical, o mesmo pode encaminhar-nos a uma prática etnocêntrica, ou seja, limitar o repertório musical do aluno à nossa cultura ocidental, ou mais especificamente a repertórios regionais (HENTESCKHE, 1991, p. 60).

Entretanto, para a educação musical destinada à escola regular, o tipo de aprendizado mencionado acima nem sempre é o mais indicado, seja pelas próprias condições oferecidas pelo sistema (aulas com turmas com número grande de alunos, ausência de equipamentos tais como instrumentos musicais, além da carga horária insuficiente), seja pelo próprio objetivo da Educação Musical neste contexto (o de não formar músicos-instrumentistas, mas sim desenvolver a capacidade de compreensão da

linguagem musical como discurso simbólico) (PENNA, 1991; FRANÇA; SWANWICK, 2002; SWANWICK, 2003).

Neste sentido, França e Swanwick acreditam no que chamam de "uma educação musical abrangente", como aquela que vai além da concepção tradicional de ensino de música (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8). Tais autores defendem que não só a performance, mas também que a composição e a apreciação devem constar de forma integrada e interativa a Educação Musical. Isto porque "embora diferentes em sua natureza psicológica, [as modalidade de composição, apreciação e performance] são indicadores da compreensão musical e as janelas através das quais ela pode ser investigada" (p. 7).

A crença de que o fazer musical restringe-se apenas à performance instrumental pode reforçar a ideia, preconceituosa, de que a música é uma atividade reservada apenas para alguns indivíduos portadores de um merecimento "divino", ou "inspirados". A prática instrumental requer determinadas habilidades motoras que são adquiridas tão somente através de muita prática e esforço ao longo de certo tempo de estudo. Contudo, como já mencionado, a prática instrumental não é a única maneira de adquirir conhecimento em música e de demonstrar tal conhecimento. A performance que estará presente numa educação musical dentro da escola regular vai além da ideia de virtuosismo instrumental tradicionalmente conhecido. Para França e Swanwick, a "performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia" (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p 14).

Conclusão

O sucesso de uma boa educação musical no contexto da educação formal exige a compreensão sobre suas etapas, valores e funções, que devem ser os principais guias para o trabalho do educador musical. Saber aonde se quer e se pode chegar através da educação musical, bem como utilizar de maneira consciente os meios que se podem adotar para se alcançar determinados objetivos são coisas que precisam estar claras a todos os educadores musicais.

Para que haja maior clareza em relação a tudo isso, é extremamente importante refletir e planejar ações para que a educação musical não se torne apenas um elemento alegórico no currículo escolar. Devemos trabalhar para que seus valores sejam compreensíveis não só por músicos, mas pela sociedade em geral, incluindo diretores de

escolas, pais, alunos e todos aqueles dispostos pela causa da educação. É preciso conhecer as potencialidades da música no desenvolvimento humano, desde o aspecto físico até o mental, explorando todos os níveis de compreensão da música enquanto linguagem. Se conseguirmos oferecer esse tipo de educação musical, estaremos dando importantes contribuições para que tenhamos, num futuro próximo, indivíduos mais capazes de agir de maneira crítica e consciente sobre o produto artístico de sua sociedade, e isso poderá se refletir em questões sociais, políticas e, sobretudo, aquelas intrinsecamente humanas.

Este artigo é fruto da revisão bibliográfica do projeto de pesquisa "Música e valor: concepções de diretores de escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte sobre a aula de Música", desenvolvido no Centro de Pesquisa da Escola de Música da UEMG e financiado pela FAPEMIG. Prevê-se uma futura publicação com o resultado da pesquisa em momento oportuno

Referências

ARROYO, Margarete. Educação musical: um processo de aculturação ou de enculturação? *Em Pauta*, v. 1, n. 2, jun. 1990, p. 29-43.

BEYER, Esther. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da ABEM*, n. 2, jun. 1995, p. 53-67.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* 12 ed. Campinas: Papirus, 1991.

FONTERRADA, Marisa Trench de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* São Paulo: Ed. Unesp. 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, dez. 2002, p. 5-41.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM,* n. 6, set. 2001, p. 73 - 86.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, v. 4, n. 4, set. 1997, p.25-35.

GROSSI, Cristina. Educação musical: uma forma de conhecimento significativo. *Em Pauta*, v. 1, n. 2, jun. 1990, p. 44-51.

HENTSCHKE, Liane. A Educação musical: um desafio para a educação. *Educação em Revista*, n. 13, jun. 1991, p. 55-61.

ILARI, Beatriz S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, n. 7, set. 2002, p. 83-90.

_____. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, n. 9, set. 2003, p. 7-16.

LOUREIRO, Alicia M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, n. 10, mar. 2004, p. 65-74.

MARTINS, R. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1991.

PARIZZI, Maria Betânea. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentes. *Revista da ABEM*, n. 15, set. 2006, p. 39-48.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, n. 7, set. 2002, p. 7-19.

QUEIROZ, Luis R. S.; MARINHO, Vanildo M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, n. 17, set. 2007, p. 69-76.

SANTOS, Regina Márcia S. Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1° grau e nos institutos de música). *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 1, 1990, p. 31-52.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Fonterrada, Magda R. Gomes e Maria L. Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Ana Carolina Nunes do Couto é mestre e especialista em Educação Musical pela UFMG, graduada em Licenciatura em Música pela UEL (PR). Atuou como professora da Escola de Música da UEMG de 2005 a 2009, onde idealizou e iniciou a pesquisa "Música e valor: concepções de diretores de escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte sobre a aula de Música", em andamento nesta instituição. Atualmente é professora assistente no Departamento de Música UFPE.

Israel Rodrigues Souza Santos é aluno do 6° período do curso de Licenciatura em Educação Musical Escolar na Escola de Música da UEMG. Atualmente é bolsista de iniciação científica pela FAPEMIG participando da pesquisa intitulada "Música e valor: concepções de diretores de escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte sobre a aula de Música" (em andamento). Também atua como professor da Fundação de Educação Artística ministrando aulas de musicalização e violão. Ministra aulas para alunos de escolas públicas no programa de concertos didáticos da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais e é oficineiro de musicalização e violão no Programa Fica Vivo!

O método Da Capo na aprendizagem inicial da Filarmônica do Divino, Sergipe

Marcos dos Santos Moreira (UFAL, UFBA)

Resumo: Este artigo pretende fazer uma abordagem do processo de ensino do Projeto Filarmônica Coral e Escola de Música de Indiaroba, município a 100 km de Aracaju, SE. O objetivo do tema procede para que possamos entender e refletir sobre educação musical em Sergipe através de métodos de ensino musical instrumental, resultado da utilização do método Da Capo e conceitos de pedagogos da Educação, particularmente o tema o ensino coletivo.

Palavras-chave: educação musical; banda filarmônica; ensino coletivo.

Abstract: This article concerns processes of music teaching within the project Philharmonic Band, Choral, and Music School in the city of Indiaroba, 100 km from Aracaju, State of Sergipe. This study aims at understanding and reflecting upon music education through the use of traditional methods of instrumental music teaching. It includes comparisons with other areas of knowledge, considering how certain sociological ideas correlate with these particular musical education approaches, especially in regards to group teaching of wind instruments.

Keywords: music education; wind band; group teaching.

MOREIRA, Marcos dos Santos. O método Da Capo na aprendizagem inicial da Filarmônica do Divino, Sergipe. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 126-140, jun. 2009.

Carinhosamente chamada pelos moradores de Índia Bela, o município de Indiaroba fica na região sul do Estado, a 102 quilômetros da capital sergipana, Aracaju, e possui cerca de 12.000 habitantes, tendo na atividade pesqueira seu principal ofício.

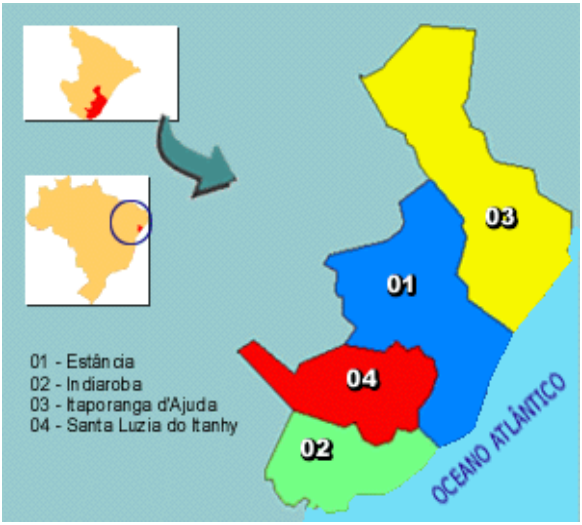


Fig. 1: Indiaroba e região.

Já a história da Banda Filarmônica do Divino é bem mais recente. Surgida em 22 de maio de 2000 na gestão do então Prefeito Municipal Raimundo Mendonça de Araújo, é denominada assim por causa do padroeiro do município; o Divino Espírito Santo. As atividades da banda estão entre os objetivos educacionais propostos pela Secretaria de Educação, vinculada à prefeitura municipal e sob coordenação do Departamento de Música do Centro Social da Paróquia do Espírito Santo (CSOPES). O CSOPES é uma entidade católica local de fins sociofilantrópicos, que viabilizou o projeto junto à Prefeitura, em parceria com o *Projeto Bandas de Música* promovido pelo Governo Federal, através da Secretaria de Música do Ministério da Cultura, a FUNARTE e Governo do Estado de Sergipe (por meio da Secretaria do Estado da Cultura).

Era necessária, para o município, a organização de um grupo musical local para as diversas atividades e eventos tradicionais como, por exemplo, a Festa do Divino Espírito Santo, a principal festa do município ribeirinho. Sobre isto, no ano de 2003 na 53ª edição da

Festa, houve o batizado da filarmônica indiarobense, na Igreja Matriz, solenidade que ficou registrada como um importante marco histórico da festa e da cidade.



Fig. 2: Primeira formação da Banda Filarmônica do Divino em 7 de setembro de 2001. Ao centro, Maestro José Alípio Martins. (Foto do autor)

Por curiosidade, e abrindo um parêntese, na história das festas do Divino, há importância significativa da banda de música, não só no nordeste como em outras regiões do Brasil. Assim, tratando-se de uma manifestação tradicional de longa história, era um sonho antigo na comunidade ter uma agremiação musical própria vinculada a essa festividade.

A assembleia geral e extraordinária do CSOPES em 22 de maio de 2000 teve por finalidade alterar os estatutos da instituição, buscando, entre outras questões, eleger e dar posse ao Diretor do futuro *Departamento de Coral, Filarmônica e Escola de Música.* Em 2000 fui aprovado em concurso municipal para a vaga de educação artística e em seguida designado Coordenador de Arte e Diretor deste departamento e regente a partir do ano de 2004.

Por Lei, a Filarmônica só poderia receber os instrumentos vindos do Governo Federal se fosse uma instituição não pública e sem fins lucrativos. Foi então proposto pela Prefeitura local que a Filarmônica pertencente juridicamente ao CSOPES, mas fosse mantida

pelo governo municipal e atrelada à Secretaria de Educação. Agraciada com um kit de dezoito instrumentos, deu-se início às atividades. A pedido do coordenador, foi permitida a contratação pela prefeitura de mais um profissional específico[1] da área de música. Para auxiliar neste processo de seleção, o contratado escolhido foi José Alípio Martins, formado em regência pela UFBA. O Regente/Prof. Martins trabalhou à frente do grupo titular durante os anos de 2000 a 2003.

O Método *Da Capo*.

Historicamente fundamentado e baseado em métodos modernos norte-americanos de ensino coletivo instrumental, o *Da Capo* foi exposto na tese de doutorado de Joel Barbosa, intitulada *An Adaptation of American Instruction Methods to Brazilian Music Education: Using Brazilian Melodies* de 1994. Já na sua publicação de 2004, o método foi intitulado *Da Capo: Método elementar para ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda*. Neste mesmo ano o método foi editado pela Editora Keyboard com apoio da empresa de fabricação de instrumentos musicais Weril. Ele trabalha as habilidades instrumentais, de leitura e de se tocar em grupo com músicas folclóricas brasileiras aproximando os alunos-músicos de sua realidade melódica, diferentemente dos métodos tradicionais trazidos para o Brasil, baseados na Europa, particularmente Itália, Portugal e Alemanha, países historicamente ligados ao histórico das bandas de música brasileiras.

Basicamente o método é direcionado para a formação de banda sinfônica, mas pode ser adaptado facilmente para a filarmônica. Por causa da estrutura do método para esta formação, alguns instrumentos são inclusos, como trompa em fá, oboé e fagote. É relevante o diferencial da leitura instrumental, no caso da escrita para tuba. Normalmente em métodos convencionais, este instrumento está escrito em si bemol, comum em bandas brasileiras. Mas pelo entendimento e direcionamento sinfônicos, a tuba ou bombardão do *Da Capo* está em dó. Em alguns casos, o *Da Capo* ainda encontra resistência a determinadas concepções, observada em algumas filarmônicas interioranas tradicionais que, nos últimos anos, têm conhecido este processo didático. Os mestres dessas agremiações, mesmo buscando novas metodologias, na maioria das vezes, não aceitam tal processo de escrita

[1] O profissional específico seria aquele formado em Regência. Este teria a capacidade de formar uma banda, pois teria habilidade na formação de orquestras, sendo que um educador musical nem sempre é especialista nessa função. Neste caso a remuneração do maestro corresponderia à de um professor da rede municipal de ensino com carga horária integral.

para tuba e utilizam o método modificando a escrita da tuba para si bemol, refazendo as partes relativas ao instrumento e alterando o método neste ponto. Hoje, o *Da Capo* já incorpora livros para diferentes escritas de tuba e bombardino. Em Indiaroba foi utilizado o método de tuba para o instrumento em si bemol e escrito em dó, som real.

A principal característica do método está no fato do aprendiz ter o contato com o instrumento desde a primeira aula e a possibilidade de formar, além da banda, conjuntos menores como duos, trios e quartetos, promovendo uma forte motivação nos alunos. Consiste em utilizar músicas folclóricas com células rítmicas simples, utilizando a teoria e a prática no instrumento simultaneamente, diferentemente do tradicional, que ensina o instrumento após o aprendizado da teoria e leitura musical. Do método, consta um livro-guia para o professor-maestro e um livro para cada instrumento, da família das madeiras, metais e percussão. Os livros dos instrumentos são para os alunos e possuem 27 páginas cada. No livro do aluno constam 80 músicas do folclore brasileiro, 2 estudos para banda completa, 1 ditado melódico, 1 ditado rítmico, 2 exercícios para improvisação, exercícios de teoria, 2 arranjos de música folclórica para banda completa, 3 composições para banda, 3 estudos técnico-instrumentais e 8 exercícios de divisão musical.

José Pereira explica que o método surgiu da necessidade de materiais didáticos de ensino coletivo, de textos informativos e de experimentação com outras ideias pedagógicas no ensino da música no Brasil:

> Os métodos americanos usados no Brasil trazem só música americana e os alunos brasileiros tinham dificuldade em **cantar as melodias**. É importante cantar quando se está aprendendo um instrumento para que haja um desenvolvimento musical completo, não apenas instrumental. O método é desenvolvido passo a passo com 126 lições. Em cada lição, o aluno aprende uma ou duas notas no instrumento, aprende duas músicas novas, aprende um novo ritmo. Em cada página vai ter melodias para cantar... Há um estudo muito profundo nesta área, há diversas correntes. No Brasil não temos nada. "Lá [Estados Unidos], você faz experimento com a Banda e pode medir o desenvolvimento dos alunos, existem vários testes de avaliação, desde 1926, que é o mais antigo que pesquisei". (PEREIRA, 1999, p. 53; grifo nosso).

José Pereira também aborda a importância da questão do ensino coletivo do método e a utilização da Banda de Música nas escolas. O método *Da Capo* vem sendo aplicado integralmente ou parcialmente com outras formas de ensino em vários projetos sociais pelo Brasil e fazendo parte de currículos escolares de algumas escolas, como por exemplo, a Banda Sinfônica do Colégio Adventista de Salvador-Ba (CAS), sendo o seu

divulgador o Maestro José Alípio Martins, o mesmo Regente-fundador da Filarmônica do Divino de Indiaroba. Nesta instituição de ensino, vemos um exemplo de como a Banda entra no contexto curricular. A Banda Sinfônica do CAS é formada exclusivamente pelos alunos da Instituição, dentro da disciplina Artes do currículo escolar, onde os alunos optam por Música ou Artes Plásticas. A escolha dos instrumentos pelos alunos segue um padrão de definição para cada série e a necessidade do grupo musical, a critério do Maestro Martins. A avaliação segue de acordo com o regimento pedagógico do CAS, tendo provas, exames finais etc.

O *Da Capo* em Kodály e Vigotsky.

Se fizermos comparativos com as filosofias e métodos tradicionais de educação musical, identificaremos ideias e linhas de pensamento semelhantes entre o método *Da Capo* e a didática de Zoltan Kodály (1882-1967), importante educador musical húngaro. Para Kodály, a música deveria estar presente no sistema educacional como aspecto a ser desenvolvido pelo ser humano, visando a sua formação integral. Esta também é uma afirmação dos defensores do ensino coletivo, pois este ensino facilita a inclusão do aprendizado da música instrumental no ensino fundamental. Dois outros enfoques defendidos pelo método *Da Capo* e a metodologia de Kodály são a utilização da música folclórica, já acima citada, e o canto no processo de aprendizagem musical. Kodály defende que:

> É uma verdade longamente aceita o fato do canto ser o melhor início para a educação musical...a música folclórica não deve ser omitida nunca... o sentido das relações entre a linguagem e a música (KODÁLY, 1974, p. 3)[2]

Nas instruções da utilização de aplicação *Da Capo*, Barbosa adverte:

[2] Traduzido e citado por Ricardo Goldemberg, *A Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil,* disponível em <http://metodoeeducacaoe.com.br>

> Tocar e cantar: Varie a ordem dessas duas atividades a cada canção nova a ser aprendida. Havendo dificuldade em entoar alguma canção, divida a classe em dois grupos, enquanto um toca o outro canta, e vice-versa. Se possível, use um instrumento harmônico (violão, piano, teclado, etc.) para acompanhar essas atividades. Procure cantar em tonalidades que sejam mais apropriadas para classe. (BARBOSA, 2004, p. 3)

Ao analisarmos os princípios do ensino coletivo de uma maneira geral, podemos dizer que esta metodologia musical inspira-se também em teóricos da Educação como Vigotsky (1896-1934), [3] defensor da análise do reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos. O referencial educativo-social vigotskyano enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. Essa interação age decisivamente na organização do raciocínio, reestruturando funções psicológicas como memória, atenção e formação de conceitos. A ideia de "Relação Proximal" de Vigotsky defende o aprendizado pela própria ação imediata e não somente pela expectativa da resposta ou análise do conteúdo dado, pois o fazer, já implica em um processo de aprendizagem. Esta hipótese relacional filosófica pode ser entendida após a leitura das três etapas procedimentais a seguir, (pág. 68) onde podemos ter uma visão geral do que se realizou com o método e permite-nos afirmar tal possibilidade.

Sendo um ensino musical coletivo, o *Da Capo*, proporciona a interação no contexto musical entre os aprendizes e eles com as ações de relações coletivas dessa prática.

Em Indiaroba

Retornando o relato para Indiaroba, visando o maior aproveitamento das aulas por parte dos alunos, a coordenação do Projeto buscou diversas correntes de pensamento no planejar e executar. Muito antes da seleção dos futuros alunos e dos primeiros conceitos musicais, o planejamento de ensino foi detalhado em correntes como entre os já citados Vigotsky e Benjamin Bloom.

[3] Vigotsky, professor e pesquisador; viveu na Rússia, em plena efervescência da Revolução Comunista. Tendo sido contemporâneo de Piaget, Vigotsky elaborou uma teoria que tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sociohistórico e o papel de linguagem e da aprendizagem neste desenvolvimento.

Somando-se ao método *Da Capo* a filosofia de ensino de Swanwick e mais o embasamento obtido com teóricos educacionais estudados, partiu-se para a primeira reunião pedagógica realizada entre os meses de junho e julho de 2000 para definir o planejamento. Assim, o coordenador do projeto e o maestro concluiram as diretrizes do plano pedagógico para a formação de uma banda no município.

O recebimento do kit do programa pró-bandas da FUNARTE, fornecido pelo Governo Federal, foi o marco para o começo da banda. De estrutura inicial, contava-se apenas com os 18 instrumentos do kit composto de 4 clarinetas, 1 sax tenor, 4 trompetes, 3 *saxhorn* (trompa), 3 trombones, 1 bombardino e 2 tubas (bombardão). Além disso, nesse primeiro ano o fardamento, o bombo e os pratos foram emprestados de uma escola pública municipal local. Meses depois, foram adquiridos, com recursos próprios, outros poucos instrumentos.

Instrumento e fardamento	**Quantidade**	**Marca**	**Ano de aquisição**
Fardamento	1 Conjunto de gala com túnica para apresentações especiais e 2 conjuntos de apresentações comuns, ambos contendo 37 peças: Kit contendo 1 par de sapatos, 1 camisa pólo azul e/ou túnica e camisa pólo vermelha e calça branca.	Hering	2001/2002
Clarineta	4	Weril	2000
Tuba/Bombardão	2	Weril	2000
Trombone	2	Weril	2000
Saxofone	1	Weril	2000
Saxhorn	3	Weril	2000
Trompete	4	Weril	2000
Bombardino	1	Weril	2000
Percussão/ Pratos	2 (pares)	S/ referência	2000
Bombo e baquetão	1 cada	Gope	2000
Caixa clara e para de baquetas	1 cada	Gope	2000

Listaram-se os elementos do ensino proposto agrupando-os, didaticamente, nos seguintes tópicos:

1. Teoria musical aplicada na execução.
2. Percepção musical.
3. Estudo da harmonia.
4. Técnica individual de naipe.
5. Apreciação musical (Audição de peças).
6. Interpretação das peças.
7. Análise do contexto musical da região.
8. Canto das melodias folclóricas aprendidas

Aplicação do Método e os resultados

Desta forma, fundamentou-se o programa de curso sobre o conceito de que teoria, percepção e harmonia eram um conjugado resultante de estudos sistemáticos. Significava que a prática nunca fosse dissociada dos conteúdos teóricos e que ambas fossem aprendidas simultaneamente, ou seja, teoria aplicada ao repertório. Sobre esta concepção, Swanwick[4] defende e destaca uma estratégia de ensino multifacetado eficaz: "A aprendizagem musical acontece atrás de um engajamento multifacetado, solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando, improvisando... o ensino deve ser musical" (SWANWICK, 1997, p. 7).

No próprio *Da Capo* as definições de atividades estão muito claras e a proposta de ensino era aplicada sistematicamente. Durante as aulas, notou-se que os alunos de Indiaroba cantavam a melodia, batiam o ritmo dela e depois a tocavam. De regra, todo aluno da banda realizava não só esta atividade, mas também seguia as dicas indicadas do próprio *Da Capo* como duetos e cânones, duetos com palmas, exercícios para decorar melodias, exercícios rítmicos, complemento de compassos (improvisação), ditados melódicos, exercícios de

[4] Keith Swanwick: Educador musical inglês que sistematizou um modelo de ensino musical denominado CLASP, traduzido por Alda Oliveira (UFBA) em português por TECLA (Técnica, Execução, Composição, Leitura e Apreciação). Swanwick é também co-idealizador do modelo espiral de desenvolvimento musical.

divisão musical, além da prática de audições públicas dos subgrupos (duetos, trios, quartetos) e da banda completa periodicamente. Assim, a fim de descrever o processo de ensino-aprendizagem em Indiaroba, precisamos apresentar o conteúdo e atividades pedagógicas do *Da Capo*.

O processo de ensino-aprendizagem em três etapas:

Etapa 1

Desde o início do projeto houve uma mobilização em toda a comunidade local, começando com a abertura de inscrições. Inicialmente foram inscritos 80 candidatos para um projeto que constituía de uma banda (futura banda do Divino) com 36 elementos, um coral com 30 integrantes e uma escola de música. Essa última não chegou a ser efetivada com as vagas restantes. Nesta primeira inscrição não havia limite de idade, tendo sido aberta à comunidade em geral.

Portanto, a primeira etapa estava imbuída de novidade para a comunidade local, afinal, era a primeira vez que se iniciava uma filarmônica na cidade. Não se podia excluir a comunidade ansiosa por participar. De fato, nos primeiros dias de inscrição muitos adultos se candidataram às 36 vagas iniciais. Com o tempo, apenas os adolescentes permaneceram. Entre as diversas razões estavam a disponibilidade de horários para aulas e ensaios e para trabalhar as dificuldades comuns nas primeiras lições. Os adultos sempre alegaram que o emprego e as tarefas do cotidiano dificultavam não só a aprendizagem como a disposição para tal. Assim a maioria das vagas foi preenchida entre adolescentes de 12 anos a adultos de até 30 anos. Mas passado certo tempo, como o projeto estava se adaptando a realidade local, alguns ajustes no critério de seleção foram tomados e optou-se pelas faixas etárias dos adolescentes e jovens, visando uma maior presença de candidatos. Estipulou-se então uma faixa etária de 12 a 18 anos como média.

Assim sendo, a banda, a esta altura, tinha um número equilibrado de inscritos em relação ao material oferecido pelo projeto, ou seja, 18 instrumentos para 36 alunos mais estantes e cadernos de música.

Os ensaios na primeira fase do projeto aconteciam somente nos finais de semana a partir das sextas-feiras, pois só havia esta disponibilidade de carga horária por um dos professores. Nas quintas-feiras o regente auxiliar revisava as lições da semana anterior. Passados alguns meses, com o desenvolvimento do projeto e o surgimento das monitorias, a sequência das aulas foi ampliada (ver etapa 3).

Segundo o Maestro Martins, o grupo responderia satisfatoriamente se dividido em dois: Grupo I e Grupo II. O Grupo I responderia por um grupo titular, o grupo principal do projeto, a Filarmônica do Divino. O Grupo II seria aquele que abarcaria os alunos que não se desenvolveram satisfatoriamente nesta fase de iniciação instrumental e funcionava como uma Banda "reforço de aprendizes" ou reservas. Depois este grupo II se ampliou, naturalmente, pela inclusão de novos alunos. Não existia um critério em relação à data de entrada destes novos no início de um ano letivo, por exemplo. Isso acontecia periodicamente, pois as próprias apresentações do grupo titular serviam de certa forma como propaganda do projeto durante todo o ano para a comunidade. Apenas em 2004 é que houve a tentativa se estipular um ano letivo musical, mas a ideia não foi bem-sucedida.

Mas voltemos à atenção na formação deste grupo titular. A Filarmônica tinha nas suas primeiras aulas, como já foi dito, toda prática baseada no método *Da capo*, ou seja, aprendendo uma nota nova, um ritmo novo e um símbolo novo a cada passo e praticando-os em melodias folclóricas. Até a lição 40 (ver tabela de livro guia, Quadro 4) este grupo já tinha tido o contato com as seguintes células rítmicas: semibreve, mínima, semínima.

Nota-se que o método *Da capo* tem toda uma sequência própria, mas, que de vez em quando, não era aplicada pelo maestro ou monitor de forma sequenciada, adequando a necessidade das atividades e do contexto pedagógico no decorrer do ano letivo musical. Na aplicação perceptiva o solfejo não era aplicado separadamente, era sim, vivenciado pelas músicas folclóricas proposta pelo livro nas formações de duos, trios e quartetos e aconteciam quando necessário respeitando a concepção proposta no método. A duração desta etapa leva em média de 6 meses a 1 ano.

Etapa 2

Logo após esse período, viu-se a necessidade de se criar as primeiras monitorias. Essas monitorias eram preenchidas pelos alunos mais adiantados e pelos músicos convidados. Os músicos convidados eram músicos de filarmônicas de cidades circunvizinhas e músicos trazidos de Salvador e Aracaju. O critério do convite era ter relação a algum detalhe pedagógico que poderia ser especificado de certo naipe ou instrumento específico: dúvidas e curiosidades eram tiradas por estes profissionais que visitavam o município trimestralmente ou quadrimestralmente a convite da coordenação do projeto ou pelo próprio Maestro Martins.

Nesta fase o Grupo I já alcançara 80% do método e consequentemente demonstrava domínio de compassos simples e células rítmicas incluindo até colcheias. Aparecem as primeiras células sincopadas, compassos compostos e notas pontuadas.

Trabalhou-se, primeiramente, as notas das regiões médias dos instrumentos, depois as das regiões semigraves e graves e, por último, as da região aguda. A partir daí o direcionamento pedagógico mescla-se com as primeiras inclusões de métodos americanos e arranjos do Maestro Martins com nível paralelo à sequência final do *Da capo.*

No grupo dos alunos adiantados criou-se a denominação "Padrinho". Cada aluno do grupo titular era responsável por trazer mais dois candidatos para o grupo II e o próprio teria a missão de repassar o que lhe foi dado de ensinamento das primeiras lições. Desta forma, oferecia ao grupo musical o seu crescimento ao mesmo tempo em que designava ao aluno titular certo grau de hierarquia em relação ao grupo II e uma função dessa própria responsabilidade de ampliação e continuidade da filarmônica. Em relação ao método, durante sua utilização foram incluídas no processo de aprendizado, com base na proposta de ensino, atividades mescladas por jogos musicais e brincadeiras com células rítmicas. Também foram utilizados juntamente com os arranjos propostos no método, materiais recicláveis na percussão, como "coquinhos" e "claves" feitos com madeiras aproveitadas de árvores ribeirinhas, dando uma conotação ecologicamente regional.

Posteriormente, as atividades consistiam em execuções de obras para banda de marcha e aprimoramento das peças para duos, trios e quartetos, além da aplicação de métodos americanos e execução dos primeiros dobrados e hinos. Neste respeito, as filarmônicas, bandas de música do interior do Brasil são bandas de marcha, pois têm tradicionalmente a necessidade de acompanhar os cortejos cívicos e procissões religiosas. Estas atividades a céu aberto requerem repertórios como hinos, dobrados e marchas que exploram com frequência as regiões agudas dos instrumentos. É neste momento do aprendizado que o grupo se aproxima do ensino tradicional. E é nesta ocasião que o novo (método *Da Capo*) e o antigo se encontram, a tradição e a inovação. Paralelamente o Grupo II estava na primeira etapa.

Tempos depois, tanto o grupo I como o II tinham aulas de teoria musical comigo, planejadas de acordo com o nível dos aprendizes e aplicadas exclusivamente ao repertório do *Da capo* ou dos outros métodos preparatórios auxiliares para a fase seguinte.

Etapa 3

Na etapa 3, o grupo titular, já com a média de 2 a 3 anos de vida a esta altura, estava em fase bem adiantada. Agora havia três ensaios por semana e aulas de teoria, história da música e apreciação musical separadas em dias alternados aos ensaios, completando 5 encontros semanais. Em 2003 o Grupo II já cumpria a mesma organização

no sistema "curricular" do Grupo I, ressalvando, porém, o nivelamento natural, em relação à técnica e o contexto no procedimento pedagógico de um modo geral.

No entanto, o método *Da capo* não atendia mais sozinho às necessidades musicais e técnicas dos alunos-músicos do grupo titular. Assim, foi então necessária a continuação em outros métodos, tanto brasileiros como americanos, com novidades harmônicas. Ou seja, o *Da Capo* funcionou, em Indiaroba, como ferramenta para um determinado objetivo dentro do plano pedagógico, a formação inicial do grupo musical, mas, não como um método único e completo para todas as fases e funções da banda de música. Seu próprio título deixa claro que se trata de uma ferramenta para o ensino elementar.

Métodos de apoio, utilizados em Indiaroba:

Método	**Etapa**	**Ano de aprendizado**	**Autor e editora**
Da Capo (todos os instrumentos de Banda)	1ª Etapa	1° e 2° ano	Joel Barbosa, Keyboard, 2004.
Brass players.	2ª Etapa	2° ano	John Cage, Vitale Italiana, 2000.
Arranjos facilitados	2ª e 3ª Etapas	2° e 3° ano em diante	José Alípio Martins, s.e.
Essential Elements	2ª e 3ª etapas	2° e 3° ano em diante	Michel Sweeney, Hal Leonard Corp., 1996.
Alfred Basic Band Method.	3ª Etapa	3° em diante	Alfred Publishing Co., 2000.

Conclusão

Pela evolução das etapas, os coordenadores viram a possibilidade de uma base renovável. Foi proposto em 2002 que houvesse uma interação com atividades interligadas ao PETI, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, do Governo Federal. Seria o aproveitamento de alunos de flauta doce dos 4 aos 10 anos, dando um suporte para futuros aprendizes de instrumentos de sopro, formando uma pré-banda e por consequência uma extensão do Projeto. Funcionou até 2003, mas, segundo os atuais coordenadores não se

evidencia mais tal aproveitamento por razões administrativas.

Para finalizar pensamos que na Música, esta conjectura da socialização que se faz diariamente em grupos de aprendizado, auxilia e exercita a prática da convivência, o respeito às diferenças de pensamento, da identidade, da cidadania e política. Uma excelente possibilidade de aguçar o gosto e o interesse por manifestações e atividades da sua terra, da sua cidade, ajudando direta ou indiretamente a passar as tradições do seu município às gerações futuras. Acreditamos que a discussão e pesquisas sobre os temas banda filarmônica e formas de ensino coletivo não se esgotam. Ainda serão com certeza palco de muitos debates, exposições em comunicações em congressos de educação musical, de cultura e sociologia, já que a banda de música sempre será fonte abundante de estudos científicos.

Com isso esperamos ter alcançado pelo menos o objetivo de promover uma discussão mais aprofundada sobre o contexto da Banda Filarmônica na Educação Musical

Referências

BARBOSA, Joel Luis S. *Adaptation of American Instruction Methods to Brazilian Music Education Using Brazilian Melodies*. Tese de Doutorado, University of Washington-Seattle, Washington: 1994.

_____. *Da Capo: Método elementar para ensino Coletivo ou individual de instrumentos de banda.* Primeira versão, trabalho não publicado. Salvador: 2000.

_____. *Da Capo: Método elementar para ensino Coletivo ou individual de instrumentos de banda.* São Paulo: Keyboard, 2004.

BLOOM, Benjamin, et al. *Taxionomia dos objetivos educacionais*, Porto Alegre: Globo, 1972.

BONA, Pascoal. *Método Completo para Divisão*. São Paulo e Rio de Janeiro: Irmãos Vitale. 1985

CAJAZEIRA, Regina. *Educação Continuada a Distância para músicos da Filarmônica Minerva-Gestão e Curso Batuta.* Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador: Ufba, 2004.

CALDEIRA FILHO. *Apreciação Musical.* Subsídios técnico-estéticos. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.

INDIAROBA. *Relatório de Educação. Ano de 2000*. Secretaria de Educação do Município. Indiaroba-Se, 2000.

INEP. Instituto de Economia e Pesquisa. *Série monografias municipais. Indiaroba.* Aracaju: INEP, 1983.

KODÁLY, Zoltan. *Children's Choirs, 1929*. In: BONIS, F. (Ed.). The Selected Writings of Zoltan Kodály. London, UK: Boosey and Hawkes, 1974.

LABUTA, A. J. *Music Education: Contexts and perspectives,* New Jersey- EUA, Upper Saddel River: 1997.

PEREIRA, José Antônio. *A Banda de Música; Retratos Sonoros Brasileiros*. São Paulo: UNESP, 1999.

VIGOTSKY, Leontiev, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

Marcos dos Santos Moreira é mestre em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia, onde também obteve o diploma de Licenciatura em Música, e especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Montenegro. É Professor Assistente e mantém o Grupo de Pesquisa "Metodologia e concepção social no ensino coletivo" na Universidade Federal de Alagoas. Atualmente também exerce na mesma universidade a função de Editor da Revista Eletrônica de Música – MUSIFAL – e cursa doutorado em Educação Musical na Universidade Federal da Bahia, sob orientação de Joel Barbosa.

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