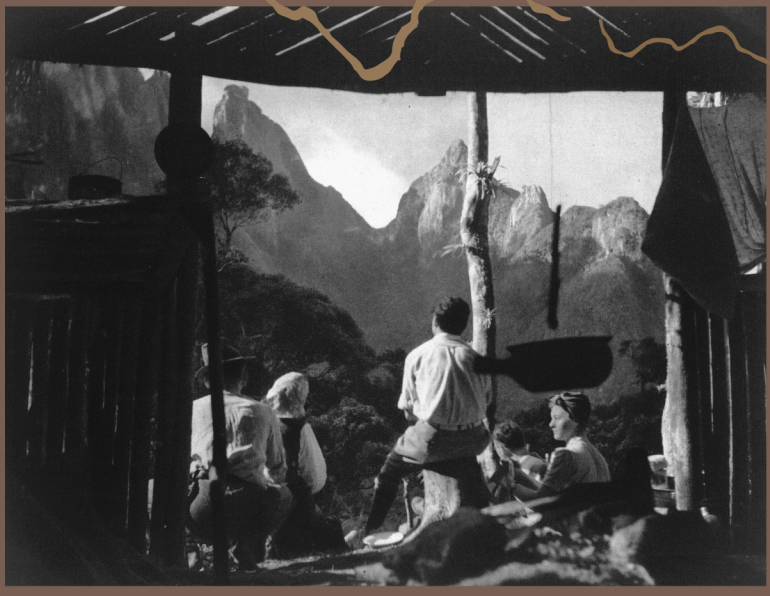
OPUS

OPUS

REVISTA DA ANPPOM

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

VOLUME 19 • NÚMERO 1 • JUNHO 2013 • ISSN 1517-7017



REVISTA DA ANPPOM • VOLUME 19 • NÚMERO 1 • JUNHO 2013

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

Conselho Editorial

Editora

Adriana Lopes da Cunha Moreira (Universidade de São Paulo, USP)

Conselheiros

Acácio Tadeu Piedade (Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC)
Bryan McCann (Georgetown University - Estados Unidos)
Carlos Palombini (Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG)
Carmen Helena Téllez (Latin American Music Center, Indiana University, IU - Estados Unidos)
Carole Gubernikoff (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO)
Claudia Bellochio (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM)
Cristina Capparelli Gerling (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS)
Cristina Magaldi (Towson University - Estados Unidos)
David Cranmer (Universidade Nova de Lisboa, UNL - Portugal)
Diana Santiago (Universidade Federal da Bahia, UFBA)
Edson Zampronha (Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias, CONSMUPA - Espanha)
Elizabeth Travassos (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO)
Fernando Henrique de Oliveira Iazzetta (Universidade de São Paulo, USP)
Graça Boal Palheiros (Instituto Politécnico do Porto, IPP - Portugal)
Irna Priore (University of North Carolina at Greensboro, UNCG - Estados Unidos)
João Pedro Paiva de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG;
Universidade de Aveiro - Portugal)
John P. Murphy (University of North Texas, UNT - Estados Unidos)
José António Oliveira Martins (Eastman School of Music, ESM - Estados Unidos)
Manuel Pedro Ferreira (Universidade Nova de Lisboa, UNL- Portugal)
Norton Dudeque (Universidade Federal do Paraná, UFPR)
Pablo Fessel (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET;
Universidad de Buenos Aires, UBA - Argentina)
Paulo Castagna (Universidade Estadual Paulista, UNESP)
Paulo Costa Lima (Universidade Federal da Bahia, UFBA)
Silvio Ferraz Mello Filho (Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP)

Editoração Adriana Lopes Moreira **Revisão Geral** Adriana Lopes Moreira, Roberto Rodrigues
Tratamento das imagens e encarte Roberto Rodrigues
Revisão de traduções Kathleen Martin **Projeto Gráfico** Rogério Budasz

Capa Teresópolis - Rancho no Mato Azul com vista para a Serra dos Órgãos (foto de W. Geyerhahn), com sobreposição do contorno realizado por Villa-Lobos. Intervenções de Roberto Rodrigues.

Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM – v. 19, n. 1 (jun. 2013) – Porto Alegre (RS): ANPPOM, 2013.

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 19 • NÚMERO 1 • JUNHO 2013



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Diretoria 2011-2013

Presidente: Luciana Del Ben (UFRGS)
Primeiro secretário: Marcos Vinício Nogueira (UFRJ)
Segundo secretário: Eduardo Monteiro (USP)
Tesoureiro: Sergio Figueiredo (UDESC)

Conselho Fiscal

Claudiney Carrasco (UNICAMP)
Ana Cristina Tourinho (UFBA)
Marcos Holler (UDESC)
Antenor Ferreira Corrêa (UnB)
Sérgio Barrenechea (UNIRIO)
Alexandre Zamith Almeida (UFU)

Editora de publicações da ANPPOM

Adriana Lopes Moreira (USP)

sumário

volume 19 • número 1 • junho 2013

Editorial 7

Instruções para autores 8

O desenvolvimento da teoria musical como disciplina independente: princípio, conflitos e novos caminhos 9
Irna Priore

Expanded Tonality in Quartal Space: Back to Debussy's *Étude pour les Quartes* 27
Didier Guigue

Interface entre os processos criativos de Paul Klee e H. Villa-Lobos: gráficos para gravar as Melodias das Montanhas 47
Rodrigo Felicissimo, Gil Jardim

Estímulos e resultantes musicais em *Désordre*, de György Ligeti 71
Luciana Sayure Shimabuco

Uma ária para Virginia Damerini: a última *Fosca* de Carlos Gomes 111
Marcos Virmond, Rosa Maria Tolón Marin, Lenita Nogueira

O arranjo de Marco Pereira para *My Funny Valentine*: da *leadsheet* à peça 141
Rafael Thomaz, Fabio Scarduelli

O pensamento de professores de música e suas recordações-referências para ensinar flauta doce 163
Zelmielen Adornes de Souza, Cláudia Ribeiro Bellochio

Motivação para o estudo da música com base em pressupostos interacionistas piagetianos 187
Marcelo de Magalhães Cunha, Regina Helena de Freitas Campos

Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional 215
Fabio Scarduelli, Carlos Fernando Fiorini

Ansiedade na *performance* musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta 239
Andre Sinico, Leonardo L. Winter

Entrevista com Italo Babini 265
Fabio Presgrave

Para a abertura deste número 19.1 da OPUS, convidamos Irna Priore a uma revisita à sua esclarecedora temática sobre questões que envolvem a teoria musical moderna como disciplina autônoma, exposta anteriormente em forma de conferência durante o *II Encontro de Teoria e Análise Musical* (ETAM2).

Em seguida, são apresentados três trabalhos que trazem expressiva contribuição à análise musical e à historiografia do século XX. Didier Guigue volta-se às formações por quartas articuladas por Debussy como células estruturantes em todos os âmbitos composicionais. O artigo apresentado pelo maestro Gil Jardim, em parceria com Rodrigo Felicissimo, brinda-nos com uma série de imagens raras e reveladoras de processos comuns a Villa-Lobos e a Paul Klee. Na profícua análise musical da obra *Désordre*, a pianista Luciana Sayure traça um paralelo entre processos composicionais presentes na obra e características da trajetória composicional de Ligeti. Marcos Virmond, Rosa Tolón Marin e Lenita Nogueira apresentam um estudo sobre questões composicionais e filológicas das quatro diferentes versões da ária de *Fosca* no segundo ato, focando particularmente a de 1890. Rafael Thomaz e Fabio Scarduelli debruçam-se sobre o arranjo de *My Funny Valentine* realizado por Marco Pereira e trazem uma amostra da bem sucedida hibridação na música brasileira com ênfase no violão solista.

Os artigos seguintes referem-se a aspectos diversos da formação musical. Zelmielen de Souza e Cláudia Bellochio referem-se à construção da docência voltada à prática da flauta doce. Com base em conceitos da teoria interacionista de Jean Piaget, Marcelo Cunha e Regina Campos trazem uma reflexão sobre situações motivadoras ao aprendizado da música. Fabio Scarduelli e Carlos Fiorini refletem a respeito de vertentes curriculares que consideram fundamentais à formação superior em violão. Andre Sinico e Leonardo Winter trazem estratégias utilizadas por estudantes de flauta transversal em seu contato com a ansiedade decorrente da *performance* musical apresentada em contexto avaliativo.

Encerra esta edição uma sensível entrevista que registra o diálogo entre dois grandes violoncelistas brasileiros, Italo Babini e Fabio Presgrave, em que são abordados valores norteadores da formação de uma escola de violoncelo em Natal, por Thomaz Babini, pai e primeiro professor de Italo.

Adriana Lopes Moreira

Criada em 1989, a Revista OPUS é uma publicação seriada semestral, cujo objetivo é divulgar a pluralidade do conhecimento em música, considerados aspectos de cunho prático, teórico, histórico, político, cultural e/ou interdisciplinar - sempre encorajando o desenvolvimento de novas perspectivas metodológicas. Por constituir o periódico científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), tem como foco principal compor um panorama dos resultados mais representativos da pesquisa em música no Brasil.

Indexada pelo Répertoire International de Littérature Musicale (RILM) e classificada no estrato A2 do Qualis Periódicos, da CAPES (2012), a Revista OPUS está aberta a colaborações do Brasil e do exterior. Atualmente, é veiculada em versão online. Publica artigos, resenhas e entrevistas em português, espanhol e inglês, recebidos em fluxo contínuo.

O endereço para envio é **opus@anppom.com.br**.

Para que possam ser publicados na Revista **OPUS**, os artigos, resenhas e entrevistas devem se adequar aos **requisitos**, **normas técnicas** e **cessão de direitos** que constam no site **www.anppom.com.br/opus**/.

Cada artigo, resenha ou entrevista é avaliado por pareceristas *ad hoc*, através do processo de avaliação cega por pares (*double blind review*).

Os textos submetidos precisam necessariamente ser originais. O conteúdo de cada artigo, resenha ou entrevista é de inteira responsabilidade de seu autor.

ISSN 0103-7412 (versão impressa)
ISSN 1517-7017 (versão online)

O desenvolvimento da teoria musical como disciplina independente: princípio, conflitos e novos caminhos

Irna Priore (University of North Carolina at Greensboro, USA)

Resumo: Este artigo considera a teoria musical como disciplina independente, propondo-se a discutir o que é a teoria musical e quais são os problemas da teoria moderna. Diferentemente do que muitos acreditam, a teoria musical vai além do conhecimento dos fundamentos da música. Assim como o alfabeto é apenas uma base para a linguística ou para a literatura, os fundamentos musicais são apenas conhecimentos iniciais da teoria, daí a necessidade de um estudo aprofundado. Esse artigo inclui um resumo da longa história da teoria musical e seus teóricos. O objetivo é reconhecer o indiscutível valor da teoria musical, encorajar seus praticantes a descobrirem novos rumos e incentivar o desenvolvimento de novos subcampos.

Palavras-chave: História da teoria musical. Definições em teoria musical. Sociedades de teoria musical. Subcampos da teoria musical.

Title: The Development of Music Theory as an Independent Discipline: Beginnings, Conflicts, and New Directions

Abstract: This article asserts that music theory is an independent discipline and proposes to discuss what it is and the issues of modern theory. Contrary to popular believe, music theory goes beyond knowing the fundamentals of music. Just as the alphabet is only a basis for linguistics or literature, the fundamentals of music is only the beginning of understanding music theory, leading, therefore, to the need for more profound study. This article includes a review of the long history of music theory and its scholars. The objective is to recognize the indisputable value of music theory to encourage its users to innovate and promote the development of new fields.

Keywords: History of Music Theory. Definitions in Music Theory. Music Theory Societies. New Fields in Music Theory.

PRIORE, Irna. O desenvolvimento da teoria musical como disciplina independente: princípio, conflitos e novos caminhos. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 9-26, jun. 2013.

"Existe uma necessidade humana para a existência
de qualquer teoria: a necessidade de decifrar e organizar
o mundo em que vivemos; é impossível sobreviver sem teorias,
sejam elas explicitamente formuladas ou não".
Susan McClary

"A Teoria Musical faz propostas normativas que são
tanto atemporais como também associadas
ao momento histórico de sua concepção".
Thomas Christensen

"Sem uma teoria musical válida,
não há como incumbir valor à música".
Joseph Kerman

Existe uma estória que percorre os corredores das escolas de música das universidades americanas: se um teórico que se preze tivesse somente um pôster em seu armário, este seria de Allen Forte. A importância deste músico como um dos pioneiros da teoria musical moderna é indiscutível. No entanto, mesmo tendo *experts* de muito peso e importância como Forte, a teoria musical moderna sofre de um problema de imagem. Poucos têm o conhecimento de que ela exista como disciplina independente e há aqueles que não conhecem ou não aceitam esse fato. Mas, antes de referir-me à teoria moderna, sua história e seus teóricos, gostaria de definir dois pontos que considero importantes: o que é a teoria musical e qual é a problemática da teoria musical moderna[1].

A teoria musical é ensinada na maioria dos conservatórios e universidades com o propósito de identificação de intervalos, reconhecimento de harmonia, aperfeiçoamento dos ditados rítmico, harmônico e melódico, identificação de forma e realização de baixo

[1] Todas as traduções de textos em inglês são da autora do presente trabalho.

Esse trabalho foi apresentado em forma de palestra durante o II Encontro de Teoria e Análise Musical (ETAM2) em 2010, na UNESP. Parte deste assunto foi abordada durante a conferência nacional da *Society for Music Theory*, em Indianapolis, em 2010, em um painel intitulado *Addressing Ethnic and Racial Diversity in Music Theory*. Em relação a este último, Tomoko Deguchi, da Winthrop University, foi o Moderator e o painel foi composto pelos trabalhos que seguem: *From Within: The Demographics of Race and Ethnicity in Music Theory*, de Irna Priore (University of North Carolina, Greensboro) e Alexander Sanchez-Beha (Ashland University); *Decolonizing Music Theory: Some Thoughts from Outside the Field*, de Gavin Douglas (University of North Carolina, Greensboro); *Musical Go-Betweens: Immigrant Sensibilities and the Analysis of Non-Western Musics*, de John Turci-Escobar (Washington University); *Ethnicity, the European Canon, and the Music Theory Classroom*, de Teresa Reed (University of Tulsa).

figurado. Seria, então, esse o significado de teoria? Seria a teoria um sistema de classificação? Muitas vezes, estes fundamentos da música são confundidos com teoria e ensinados por músicos de conhecimento bastante modesto. Mas, enfim, qual seria o propósito de um especialista em teoria, uma vez que a maioria dos músicos conhece (ou deveria conhecer) os fundamentos da música? Estas perguntas serão respondidas no decorrer deste artigo. Gostaria de acrescentar que estas impressões sobre a teoria moderna são comuns, mas extremamente míopes. Assim como o reconhecimento do alfabeto não redunda no aprendizado de linguística ou literatura, reconhecer fundamentos da música não se iguala a aprender teoria ou música.

Não nego que há uma parte da teoria que se preocupa com a pedagogia musical ou que a teoria é subserviente de outras disciplinas como *performance*, educação musical, musicologia etc. Mas estas não são as únicas funções da teoria; ou mesmo não são as funções que a definem ou o que ela se propõe a cumprir. Seria, então, função da teoria ser subserviente à análise musical? Também não somente. Estas são duas disciplinas distintas: análise analisa, teoria teoriza. No entanto, a análise necessita da teoria, pois é preciso existir uma teoria já estabelecida para se realizar análises. Mas a teoria não necessita da análise, pois é possível teorizar sobre um assunto sem envolvê-la. Exemplos são muitos, mas vou citar somente os trabalhos *Maximally Even Sets*, de John Clough e John Douthett (1991)[2]. Estes teóricos observaram que, no sistema diatônico, existe uma propriedade chamada "maximização da uniformidade da condução de vozes" (*maximally even intervals*), que é uma qualidade exclusiva das escalas diatônicas (modos, escalas maiores, escalas menores). Segundo esta propriedade, para cada grau generalizado existe apenas um ou dois intervalos adjacentes aos quais as vozes podem ser conduzidas de uma maneira uniforme (sem saltos). Em outras palavras, a escala tem que se dispersar de uma maneira uniforme e o mais perto possível. As escalas sintéticas (como a de tons inteiros, a octatônica, ou a hexatônica) não possuem esta característica, o que faz com que as escalas diatônicas sejam distintas. Neste tipo de teoria não há inclusão de análise - assume-se apenas o conhecimento das escalas em questão.

A teoria musical tem várias facetas: a pedagogia, a construção de sistemas e a pesquisa. Então, voltem-nos ao primeiro ponto: o que é teoria musical e o que fazem os teóricos da música? A teoria musical propõe normas que podem ser tanto atemporais como também associadas ao momento histórico de sua concepção - uma especulação com

[2] Posteriormente, irei me referir a *On Generalized Intervals and Transformations*, de David Lewin (1980), sobre a teoria de graus generalizados (*Generalized Musical Intervals and Transformations*).

fundamentos científicos (cf. CHRISTENSEN, 1993). A teoria procura elucidar, deliberar sobre e classificar elementos em questão, sejam eles escalas, modos, agrupamentos, ou análise. A teoria propõe algum tipo de sistema - por exemplo, a teoria dodecafônica de Arnold Schoenberg (no livro *Style and Idea...*), a teoria pós-tonal de Allen Forte (no livro *The Structure of Atonal Music*, 1973) e as teorias de níveis estruturais propostas por Heinrich Schenker (no livro *Free Composition*, 2001).

A teoria também serve como uma medida de valor. Através de justificativas de cunho teórico ou de cunho analítico se avaliam trabalhos musicais. Nos anos de 1980, durante a fase mais aguda da crise entre musicólogos e teóricos, Joseph Kerman afirmou não ser possível imbuir valor à música sem que exista um embasamento em uma teoria musical válida (cf. KERMAN, 1986). Esta afirmativa está vinculada ao fato da permanência daquelas obras musicais que superam a escrutinação do tempo, dos músicos, dos teóricos, dos críticos e das plateias, de maneira que essas obras musicais não esgotam sua capacidade de constituir fontes de revelação teórica e/ou interpretativa. Como exemplo, posso citar a obra de Schoenberg, op. 19, n. 1. Ainda hoje esta obra é exaustivamente analisada, devido à intricada relação dos motivos que se unificam através da generalização dos agrupamentos de alturas. No entanto, em 1994, no artigo *Interacting Pulse Streams in Schoenberg's Atonal Polyphony*, John Roeder propôs uma teoria de "ritmia" (*pulse streams*) para a análise da música de Schoenberg. Até então, a música de Schoenberg nunca tinha sido analisada sob o ponto de vista rítmico, sem envolver alturas. E a riqueza da obra permite que novas leituras sejam feitas.

A teoria musical não é estática, ou seja, ela muda de acordo com o paradigma cultural da época. Um trabalho teórico sério deve ser afirmado por demonstrações empíricas que justifiquem seu uso e não pelo gosto pessoal do analista. Simplesmente dizer eu gosto disso, não gosto daquilo é trabalho de amador. Para os profissionais da área de música, ou seja, para especialistas no assunto música, a habilitação teórica é uma necessidade. Por isso, um teórico sempre ensina, escreve e desenvolve linhas de pesquisa.

Nesse sentido, seriam os teóricos apenas aqueles que cursaram um Ph.D. em teoria? Teóricos profissionais são aqueles que se dedicam à teoria exclusivamente e esta é a profissão que os define. No entanto, devo reconhecer que também existem outros profissionais que se *identificam* com a teoria e que também contribuíram para desenvolvê-la no decorrer do tempo. São estes os professores de teoria, os compositores e outros que se ocupam com algum tipo de teoria musical ocidental ou não, mas teoria não é a habilitação que os define. Então podemos observar que a novidade no século XX é a

criação do teórico profissional de dedicação exclusiva.

O princípio e uma breve história da teoria

Quando o teórico passou a ser consciente de seu trabalho, a redescoberta e o interesse pela genealogia da teoria tomou um grande impulso. A teoria musical nasceu na Antiguidade e continuou em atividade ininterrupta até o presente. Foi praticada e ensinada por filósofos, compositores, *performers* e professores de música. Pitágoras codificou a série harmônica através do monocórdio. No triângulo de Aristides Quintilianus existiam três tipos de músicos - e os teóricos ocupavam o lugar de destaque acima da pirâmide por ele construída. Os teóricos eram considerados filósofos da música; o compositor seria o intermediário; e no nível inferior estariam os *performers*, uma vez que se considerava que estes teriam apenas o papel de entregar um produto já feito (cf. MATHIESEN, 1999).

Vários teóricos foram surgindo ao longo do tempo (e apenas alguns destaques estarão citados neste artigo, tendo em vista que este assunto é muito extensivo e merece abordagem própria)[3]. Gioseffo Zarlino escreveu seu tratado *Le institutioni harmoniche* em 1558[4]. Nele, Zarlino defendia um controle maior da dissonância e uma unidade harmônica coerente, a ser adquirida através da aderência à prática composicional de seu tempo. Em *Dimonstrationi harmoniche*, de 1571, Zarlino renumerou os modos eclesiásticos, começando pelo Dó ao invés de começar por Lá. O *Tratado de Harmonia* de Jean-Philippe Rameau, de 1722[5], deu início a uma renovação da teoria musical, assim como introduziu a nomenclatura dos algarismos romanos e da inversão de acordes. Através do estudo da série harmônica, Rameau apresentou a ideia do Baixo Fundamental. Como Rameau era parte do grupo dos Iluministas, ele provou suas teorias através da matemática e acústica, derivando princípios que ele considerava universais, ou seja, da Era da Prática Comum. Henricus Glareanos, Johann Joseph Fux e François-Joseph Fétis foram de grande influência por esclarecer e mapear o território dos compositores dos séculos XVIII e XIX (cf. DAMSCHRODER; WILLIAMS, 1990).

A teoria tonal moderna começou a ser codificada com Johann David Heinichen, em *Der Generalbass in der Komposition*, de 1728, onde ele aborda a *Fundamental clavis* e a

[3] Estou ciente de que, fazendo esta seleção, estarei deixando de fora muitas informações importantes. No entanto, meu propósito aqui é somente desenvolver uma linha genealógica.
[4] Cf. a reimpressão de 1965.
[5] Cf. a edição de 1971, traduzida para a língua inglesa.

organização intervalar dos acordes, a classificação de intervalos, os modos maior e menor, e o sistema de armadura de clave[6]. Johann Mattheson, em *Kleine Generalbass Schule* (1735), discute a tríade perfeita, os métodos de classificação de acordes (consonantes e dissonantes), acordes mais usados, acordes diminutos, menor, maior e aumentado, regras de resolução de acordes, e o sistema modal. Johann Philipp Kirnberger, em seus três tratados mais importantes, ocupa-se da teoria harmônica: *Grundsatze des Generalbasses, Die wahren Grundsatze zum Gebrauch der Harmonie*, de 1773; *Die Kunst des reinen Satzes in der Musik*, de 1774-79 (DAMSCHRODER; WILLIAMS, 1990). Ele aborda a origem dos acordes que não são organizados a partir de intervalos, mas pela condução das vozes, o método de harmonização da escala de acordo com a regra de oitava, a distinção entre a sensível ascendente (a dissonância do modo maior de Rameau) e a sensível descendente (a dissonância do modo menor de Rameau); a tríade consonante, a dissonância essencial do acorde de sétima, acidentes (*zufallige*), as combinações não essenciais de dissonâncias; a sétima como nota de passagem; os acordes de sexta aumentada; os acordes de segunda inversão (consonantes e dissonantes).

Com a complexidade da música de Beethoven, assim também como a mudança sociocultural do sistema de músico de corte para músico autônomo, a partir da Revolução Francesa, houve um grande interesse de se explicar a música para uma audiência maior, e assim nasceu a análise musical. Sem modelos musicais, a análise do século XIX se baseou nas teorias hermenêuticas (cf. BENT, 2005a). De grande importância foram também as notas de programas, como as de Sir Donald Francis Tovey, para os concertos de Londres no fim do século XIX (TOVEY, 1956). Esta lista poderia se estender em muitos detalhes, mas estes já são suficientes para esclarecer minhas colocações.

Teoria como subdisciplina de *Musikwissenschaft*

A partir do século XIX, o ensino de música passou a ser denominado *Musikwissenchaft*. Literalmente, *Musikwissenchaft* se traduz como ciência da música, envolvendo o estudo de história da música, pedagogia e teoria (sendo esta apenas um pequeno subgrupo). Nos países de língua inglesa ou latina, *Musikwissenchaft* foi traduzido como musicologia, um termo que não capta a magnitude desta disciplina. Dentro da *Musikwissenchaft*, tanto a teoria como a história da música fazem parte da mesma construção dialética. Com isso, a teoria assumia uma função subserviente: ela servia para

[6] Cf. a edição de 1961, com acapítulos selecionados traduzidos para a língua inglesa.

catalogar, rotular e identificar o território das partituras musicais da era tonal. Ela também servia para introduzir a muitos estudantes de música os intervalos e acordes baseados nas escalas diatônicas. Thomas Christensen (2002) observa: "A história da teoria musical costumava ser uma subcategoria da musicologia histórica, sendo utilizada para a compreensão de textos antigos ou ornamentação barroca. No entanto, o estudo da história da teoria musical existe como uma disciplina fundamentada nos seus próprios méritos, e vital para o entendimento das origens e dos estudos antológicos da teoria musical praticada hoje". Christensen considera que os tratados de teoria estudados pelos musicólogos serviam como uma ferramenta para a transcrição de música antiga em linguagem moderna. No entanto, hoje, a história da teoria estudada pelos teóricos esclarece muitos aspectos da teoria praticada desde os séculos passados até o presente, fornecendo uma linhagem genealógica para o teórico moderno. A dicotomia entre teoria e história existe e é um assunto que gera muitos atritos.

Como e porquê a teoria tornou-se uma disciplina independente

O primeiro teórico a se autodeclarar um profissional de teoria musical foi Heirich Schenker, na primeira década do século XX. Ele atacava visceralmente as "falsas" teorias musicais, baseadas em modelos hermenêuticos, e passava a discutir música com um discurso musical - e isso era uma novidade. Buscava o desenvolvimento de uma linguagem puramente técnica e própria para discutir música. De acordo com Schenker, a compreensão da música como obra de arte só estava ao alcance dos músicos que possuíam um conhecimento musical muito avançado. Ele detestava a ideia da educação de musical em massa (feita numa sala de aula). E, certamente, os alunos de Schenker eram poucos, mas ilustres - entre eles, o famoso maestro Wilhelm Furtwängler; o editor e catalogador das obras de Joseph Haydn, Anthony van Hoboken; o compositor austríaco Hans Weisse; o pianista aristocrata Barão Alphons Mayer von Rothschild; o pedagogo austríaco Felix Salzer etc.

Vários alunos de Schenker imigraram para os Estados Unidos para fugir da perseguição nazista. Eles se instalaram inicialmente na Mannes School of Music, em Nova Iorque. Com isso, passaram a ensinar e a disseminar teoria através de traduções dos livros de Schenker, que ofereciam novas ideias sobre tonalidade e análise. Isso fez com que um grupo forte e poderoso de análise se formasse. Em 1931, Hans Weisse foi indicado como diretor de composição e teoria musical na Mannes School[7]. Em 1932, a escola patrocinou a

[7] Weisse permaneceu neste cargo até sua morte, em 1940 (cf. BERRY, 2003).

publicação do livro de Schenker, *Fünf Urlinie-Tafeln*. Pelas correspondências entre Weisse e Schenker, podemos saber que Weisse deu aulas sobre teoria schenkeriana e sobre os gráficos que Schenker produziu da sinfonia *Eroica* de Beethoven, que aparece no livro *Das Meisterwerk in der Musik*, v. 3. Weisse foi sucedido por Felix Salzer.

Nesta época já existiam sociedades especializadas em musicologia. A *American Musicological Society* (AMS) iniciou suas atividades no ano de 1934. Esta se originou de um grupo pequeno de professores de música que adotou o modelo de *Musikwinssenchaft*[8]. Com furor, os musicólogos e historiadores abraçaram o positivismo, que era o pensamento filosófico mais forte nas as universidades europeias e americanas. Duas facções dentro da AMS passaram a ser distintas: o historiador e o analista/teórico. O trabalho do historiador passou a ser de constatação de fatos: produção de edições Urtext, trabalhos em arquivos europeus, recuperação de manuscritos e fac-símiles etc. O trabalho do analista/teórico passou a ser a produção de elucidações musicais. Como parecia que cada lado tinha um trabalho distinto, um grupo começou a se afastar do outro.

Em 1957, a Universidade de Princeton lançou o primeiro periódico dedicado exclusivamente à teoria musical - *The Journal of Music Theory*. Neste momento, os ataques entre historiadores e analistas já eram claros: os analistas se identificavam mais e mais com os modernos teóricos da música, enquanto os musicólogos se tornaram quase que exclusivamente historiadores. De acordo com Patrick McCreless (Universidade de Yale), é nesse momento que se dá o nascimento da teoria contemporânea. Milton Babbitt, em *Words About Music*, afirmou:

> Eu realmente penso que nossos teóricos profissionias começaram com a geração de Allen Forte (nos anos de 1950). A noção do teórico profissional é quase que totalmente nova [na época]. Virtualmente, não existiam profissionais de teoria no nosso país [América]. Não existia essa coisa do teórico profissional em nenhuma universidade que eu consigo pensar quando eu comecei a me envolver com as universidades (BABBITT, 1987).

Naquele primeiro momento, nos anos 1950, nos Estados Unidos, a maioria dos profissionais que lecionavam teoria musical nas universidades eram compositores. Além do

[8] Esse grupo foi formado por professores de música de duas outras sociedades: *Music Teachers National Association* e também *New York Musicological Society* (1930-1934).

que, muitos conservatórios e universidades contratavam músicos de outras áreas para ensinar teoria por razões diversas: orçamento insuficiente, professor com número reduzido de alunos de instrumento, ou para suplementar as atividades do profissional de dedicação exclusiva. Para vários destes, a teoria era um fardo. Se a teoria era um fardo para aqueles que a ensinavam, o que seria então para os alunos que aprendiam com esses professores que não se engajavam com o discurso moderno, não abordavam os problemas contemporâneos, não desenvolviam atividades de pesquisa?

A partir do advento do *Journal of Music Theory*, os primeiros teóricos desta nova fase aspiravam não só à continuação da tradição europeia, mas também uma revitalização da teoria tradicional. Portanto, eles rejeitaram a ideia de *Musikwinssenchaft*. Esses primeiros teóricos começaram a não se identificar com os compositores que vinham lecionando teoria nas universidades e começaram a não se reconhecer simplesmente como professores de teoria, mas como profissionais de teoria da música.

O segundo momento que definiu decisivamente a teoria musical moderna ocorreu em 1977, o ano em que foi fundada a *Society for Music Theory* por um grupo dentro da AMS. Este momento marcou a separação entre a teoria da composição e a musicologia, e garantiu o nascimento da teoria como disciplina independente. Este grupo foi encabeçado por Allen Forte, na conferência de 19 de Novembro de 1977, em Evanston, Illinois. Além dele, também estavam presentes o presidente da AMS, Wallace Berry, Richmond Browne e Mary Wennerstrom, dentre outros[9]. O encontro incluiu um número grande de discursos tensos e polarizados. Alguns eram contra a separação e os que eram a favor discutiam qual seria a melhor maneira de desenvolver um grupo somente dedicado à teoria musical. O nome inicial dado naquele dia foi *the National Conference on Music Theory*; mais tarde, *Society for Music Theory* (SMT) foi oficialmente adotado. No encontro de 1977, havia sete sessões sobre teoria, que abordaram teoria tonal, teoria de ritmo e tempo, semiótica, fenomenologia, teoria atonal, e estudos sobre compositores. Mas, porque as duas sociedades eram interdependentes, uma resolução foi feita para que a SMT e AMS se encontrassem conjuntamente a cada dois anos.

A partir de 1977, a teoria passou a ser enfaticamente distinta da musicologia. Muitos artigos e livros sobre a teoria schenkeriana apareceram, assim como um grande desenvolvimento na teoria matemática ligada à música do século XX, e a redescoberta e

[9] Este foi um encontro conjunto de várias sociedades musicais, incluindo a *College Music Society*, *The American Musicological Society*, *Midwest Chapter* e a *National Association of College Wind and Percussion Instructors*.

reinterpretação das teorias de Hugo Riemann. A polaridade entre teóricos e musicólogos podia ser definida rapidamente como: musicologia = palavras, teoria = notas. Os teóricos passaram a acusar os musicólogos de se afastarem da música e se aproximar da história, uma vez que muitos artigos publicados na época eram mais focados no contexto histórico/cultural/social do que na música. Os teóricos, orgulhosamente, esbanjavam seus conhecimentos de "música" - significando teorias de contexto, como schenkeriana, pós-tonal, neo-riemanniana, estudos acústicos, decifração de partituras, estrutura musical, explicações de formas atemporais etc. Isso significava a apresentação de trabalhos de cunho científico sobre música, com um discurso musical e sem se preocupar com o contexto histórico-cultural.

É fácil criticar a ingenuidade dos teóricos naquela época, afinal era como se eles tivessem descoberto o ouro. Eles se atiraram de cabeça a delimitar sistemas, formar teorias, a escrever tratados, a estudar a história da teoria etc. No entanto, uma postura radical como essa não conseguiu se sustentar e, profeticamente, veio a crise dos anos 1980, em que as tensões entre musicólogos e teóricos (excluindo os etnomusicólogos!) eram profundas e severas. Havia uma falta de confiança generalizada entre os dois campos. Também a partir desse momento, passaram a existir nas universidades programas especializados de teoria musical, distintamente diferentes dos programas de composição e musicologia.

Em 1996, o teórico e etnomusicólogo Kofi Agawu, da Universidade de Yale, propôs um acordo entre a teoria e a musicologia, que ficou conhecido como *The New Musicology* (cf. AGAWU, 1997). Brilhantemente, Agawu propôs uma mediação muito simples ao problema: os musicólogos deveriam se aproximar mais da música e do contexto estrutural, enquanto os teóricos deveriam se aproximar mais do contexto histórico-cultural. Com essa nova postura, Agawu deu permissão para que os teóricos discutissem também o contexto da teoria em questão, a estética, estudassem manuscritos etc. Por outro lado, os musicólogos foram cobrados a ter um conhecimento mais aprofundado da narrativa e gramática musical e não apenas oferecer uma descrição superficial das obras. Em sua palestra para a assembleia geral da conferência da SMT, em 2010, em Indianápolis, Susan McClary observou: "os teóricos profissionais se colocaram muito mais próximos das matérias de humanas, enquanto os musicólogos cada vez mais estão gravitando nas ciências sociais". De acordo com ela, "existe uma necessidade humana para a existência de qualquer teoria: a necessidade de decifrar e organizar o mundo em que vivemos; é impossível sobreviver sem teorias, sejam elas explicitamente formuladas ou não." (cf. MCCLARY, 2009).

Com o passar do tempo, as tensões diminuíram muito, apesar de ainda existirem. O que contribuiu para a mudança de ares foi o advento de uma jovem geração que não vem de uma tradição pianística, não são compositores, e que têm interesses muito mais diversificados do que a primeira geração. Esses jovens vêm para a teoria por escolha própria, como primeira opção de carreira. Eles são ensinados por profissionais que têm interesse em ver a disciplina progredir, o que é muito diferente do modelo antigo. A nova geração tem um envolvimento direto com a disciplina, aprende um número maior e mais diversificado de subdisciplinas, ao mesmo tempo em que dela é cobrado um rigor científico cada vez maior. Patrick McCraless (2011) assim colocou: "A teoria contemporânea está preocupada com o rigor científico, com a análise, com estrutura, com o trabalho musical e tem produzido, assim como produz uma maneira de saber, um conhecimento, juntamente com um estudo metódico estrutural que apoia esse conhecimento. Ao final, o que a teoria contemporânea produziu é um reflexo de nós mesmos, os teóricos de hoje".

Havia, também, muitos assuntos a serem explorados e por isso houve uma explosão de subcampos: História da teoria (que antes era somente do domínio da musicologia), teoria do sistema dodecafônico por Milton Babbitt e Robert Morris, percepção e cognição, teoria do *jazz*, teoria do *rock*, *networks* de *Klumpenhouer*, teoria da transformação neo-riemanniana, teoria wagneriana, teorias da filosofia, teoria da *performance*, teoria do serialismo, teoria da pedagogia, teorias psicoacústicas, semiótica, estética, narrativa e gesto, teoria da música de civilizações não ocidentais, desenvolvimento de *software* para uso em teoria musical, e muitos outros.

Agora que já se passaram mais de 35 anos da criação da SMT, e podemos ver que a teoria musical continua se expandindo e lidando com os diferentes problemas que a afetam hoje. Se e a crise dos anos de 1980 era uma crise de adolescência, as crises que a teoria musical enfrenta hoje refletem uma preocupação com os problemas atuais da sociedade em que vivemos.

Novos Rumos

Vivemos na era da internet, o que permitiu a formação de bibliotecas virtuais, conferências por *Skype*, e acesso a uma enorme quantidade de informação, como documentos de arquivos etc. Com isso, ficamos sabendo quem são os *experts* de outros países, as atividades, os trabalhos etc. A nova geração trouxe um novo impulso com novos caminhos, o que ocasionou a disseminação do conceito do teórico moderno em outras partes do mundo. Em 1999, a *Flemish Society for Music Theory* foi criada na Bélgica; também

em 1999 o *Gruppo di Analisi e Teoria Musicale* (GATM) na Itália; no ano 2000, a *Gesellschaft für Musiktheorie* (Áustria, Alemanha e Suíça); 2011 viu a criação da Sociedade de Teoria da Rússia etc.

Cada lugar tem sua própria história e um distinto contexto sociocultural que, de alguma maneira, deveria informar o estudo e a pesquisa realizados neste específico lugar. Eu espero que estas palavras sirvam para reconhecer o valor da teoria musical como disciplina independente e encorajar seus praticantes. Tenho certeza que novas subáreas de teoria vão continuar a aparecer, áreas que no passado eram incabíveis dentro do contexto universitário.

Referências

AGAWU, Kofi. Analyzing Music under the New Musicological Regime. *The Journal of Musicology*, v. 15, n. 3, p. 297-307, Summer, 1997.

ATKINSON, Charles. *The Critical Nexus: Tone System, Mode, and Notation in Early Medieval Music*. [s.l.]: Oxford University Press, 2008.

BABBITT, Milton. Some Aspects of Twelve-Tone Composition. *The Score and I.M.A. Magazine*, v. 12, p. 53-6, 1955.

_____. Who Cares if You Listen?, *High Fidelity,* February, 1958.

_____. The Structure and Function of Musical Theory. *College Music Symposium* 5, 1965.

_____. *Words About Music.* Madison: University of Wisconsin Press, 1987.

BARKER, Andrew. *Greek Musical Writings.* 2 vols. Cambridge: Cambridge University Press, 1984-1989.

BENT, Ian; DRABKIN, William. *Analysis*. London: Macmillan, 1987.

BENT, Ian (Ed.). *Music Analysis in the Nineteenth Century*: Fugue, Form and Style. v. 1. Cambridge University Press, 1994.

BENT, Ian (Ed.). *Music Analysis in the Nineteenth Century*: Hermeneutic Approaches. v. 2. Cambridge Readings in the Literature of Music. Cambridge: Cambridge University Press, 2005a.

_____(Ed.). *Music Theory in the Age of Romanticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005b.

_____. That Bright New Light: Schenker, Universal Edition, and the Origins of the Erläuterung Series, 1910-1910. *Journal of the American Musicological Society,* v. 58,

n. 1, p. 69-138, 2005c.

BERGER, Anna Maria Busse. *Medieval Music and the Art of Memory.* Berkeley: University of California Press, 2005.

BERRY, David Carson. Hans Weisse and the Dawn of American Schenkerism. *Journal of Musicology*, v. 20, n. 1, p. 104-156, 2003.

BLASIUS, Leslie. *Schenker's Argument and the Claims of Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BOETHIUS, Anicius Manlius Severinus. *Fundamentals of Music.* Traduzido por Calvin Bower. New Haven: Yale University Press, 1989.

CHRISTENSEN, Thomas. Fétis and Emerging Tonal Consciousness. In: BENT, Ian (Ed.). *Music Theory in the Age of Romanticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 37-56.

_____. *Rameau and Musical Thought in the Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____(Ed.). *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

_____. Music Theory and its Histories. In: BERNSTEIN, David; HATCH, Christopher (Ed.). *Music Theory and the Exploration of the Past*. Chicago: University of Chicago Press, 1993. p. 23-51.

CLARK, Suzannah; REHDING, Alexander (Ed.). *Music Theory and Natural Order from the Renaissance to the Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CLOUGH, John; DOUTHETT, Jack. Maximally Even Sets. *Journal of Music Theory*, v. 35, 1991. p. 93-173.

COHEN, David. The Imperfect Seeks its Perfection: Harmonic Progression, Directed Motion, and Aristotelian Physics. *Music Theory Spectrum*, v. 23. n. 2, p. 139-169. 2001.

COOK, Nicholas. Heinrich Schenker, Polemicist: A Reading of the Ninth Symphony Monograph. *Music Analysis*, v. 14, p. 89-105, 1995.

DAMSCHRODER, David; WILLIAMS, David Russel. *Music Theory From Zarlino to Schenker: A Bibliography and Guide*. Stuyvesant, NY: Pendragon Press, 1990.

FORTE, Allen. *The Structure of Atonal Music*. New Haven: Yale University Press, 1973.

FULLER, Sarah. Defending the Dodecachordon: Ideological Currents in Glarean's Modal Theory. *Journal of the American Musicological Society*, v. 49, p. 191-224, 1996.

_____. Theoretical Foundations of Early Organum Theory. *Acta Musicologica*, v. 53, p. 52-84, 1981.

GIGER, Andreas; MATHIESEN, Thomas (Ed.). *Music in the Mirror: Reflections on the History of Music Theory and Literature for the Twenty-First Century*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2002.

GJERDINGEN, Robert. *Music in the Galant Style*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GOUK, Penelope. *Music, Science and Natural Magic in Seventeenth-Century England*. New Haven: Yale University Press, 1999.

GRAVE, Floyd K.; GRAVE, Margaret G. *In Praise of Harmony: The Teachings of Abbé George Joseph Vogler.* Lincoln: University of Nebraska Press, 1987.

HATCH, Christopher; BERNSTEIN, David (Ed.). *Music Theory and the Exploration of the Past*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

HEINICHEN, Johann. *Der General-bass in der Composition: a Critical Study with Annotated Translation of Selected Chapters*. v. 1. New York: New York University Press, 1961.

HARRISON, Daniel. *Harmonic Function in Chromatic Music: A Renewed Dualist Theory and an Account of its Precedents*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

HUCBALD, Guido. *On Music: Three Medieval Treatises.* Traduzido por John Babb e editado por Claude Palisca. New Haven: Yale University Press, 1978.

HYER, Brian. Sighing Branches: Prosopopoeia in Rameau's 'Pigmalion'. *Music Analysis*, v. 13, n. 1, p. 7-50, 1994.

JUDD, Cristle Collins (Ed.). *Tonal Structures in Early Music*. New York: Garland, 1998.

_____. *Reading Renaissance Music Theory: Hearing with the Eyes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KEILER, Allen. The Origins of Schenker's Thought: How Man is Musical. *Journal of Music Theory*, v. 33, p. 273-298, 1989.

KERMAN, Joseph. *Contemplating Music: Challenges to Musicology*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

KORSYN, Kevin. Schenker and Kantian Epistemology. *Theoria*, v. 3, p. 1-58, 1988.

KREYSZIG, Walter (Ed.). *The Theory of Music by Franchino Gaffurio.* New Haven: Yale University Press, 1993.

LESTER, Joel. *Between Mode and Keys: German Theory 1592–1802.* NY: Pendragon

Press, 1989.

_____. *Compositional Theory in the Eighteenth Century*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

LEWIN, David. On Generalized Intervals and Transformations. *Journal of Music Theory,* v. 24, n. 2, p. 243-251, 1980.

MCCLARY, Susan. In Praise of Contingency: The Powers and Limits of Theory. *Music Theory Online*, v. 16, n. 1, 2010. Society for Music Theory, 2009.

MCCRELESS, Patrick. Ownership, In Music and Music Theory. *Music Theory Online*, v. 17, n. 1. Society for Music Theory, 2011.

MATHIESEN, Thomas. *Apollo's Lyre: Greek Music and Music Theory in Antiquity and the Middle Ages*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1999.

MATTHESON, Johann; HIEMKE, Sven (Ed.). *Kleine Generalbass-Schule*. Laaber: Laaber Press, 2003.

MORENO, Jairo. *Musical Representations, Subjects, and Objects: The Construction of Musical Thought in Zarlino, Descartes, Rameau and Weber*. Bloomington: Indiana University Press, 2004.

MORGAN, Robert. Schenker and the Theoretical Tradition: The Concept of Musical Reduction. *College Music Society*, v. 18, n. 1, p. 72-96, 1978.

MORRIS, Robert D. A similarity of Index for Pitch-Class Sets. *Perspectives of New Music*, v. 18, n. 1/2, p. 445-460, Autumn, 1979 - Summer 1980.

_____. *Composition with Pitch-Classes: A Theory of Compositional Design.* New Haven: Yale University Press, 1987.

MORRIS, Robert; STARR, Daniel. The Structure of All-Interval Series. *Journal of Music Theory,* v. 18, n. 2, p. 364-389, Autumn 1974.

PALISCA, Claude. *Studies in the History of Italian Music and Music Theory*. Oxford: Clarendon Press, 1994.

PASTILLE, William. Ursatz: The Musical Philosophy of Heinrich Schenker. Dissertation (Ph.D.). Cornell University, 1985.

POWERS, Harry. From Psalmody to Tonality. In: JUDD, Cristle Collins (Ed.). *Tonal Structures in Early Music*. New York: Garland Press, 1998. p. 275–340.

PRIORE, Irna. Theories of Histories of Serialism: Terminology, Aesthetics, and Practice in Post-War Europe - as Viewed by Berio. *Theoria,* 2011.

_____. The Origins of Luciano Berio's Journal Incontri Musicali. *Musical Quarterly* (forthcoming).

_____. Further Considerations about the Continuous 5. *Indiana Theory Review*, v. 25, Spring-Fall 2004 (spring 2007).

_____. Vestiges of 12-Tone Practice in Berio's Sequenza for Solo Flute. In: HALFYARD, Janet (Ed.). *Sequenza Series: Essays on Performance, Composition, and Analysis*. Aldershot: Ashgate Publishers, 2007.

POWERS, Harold. Is Mode Real? Peitro Aron, the Octenary System, and Polyphony. *Basler Jahrbuch*, v. 16, p. 9-53, 1992.

QUINTILLIANUS, Aristides. *On Music in Three Books.* Traduzido por Thomas Mathiesen. New Haven: Yale University Press, 1983.

RAMEAU, Jean-Philippe. *A Treatise on Harmony*. Traduzido e editado por Philip Gossett. New York: Dover Publications, 1971.

RATNER, Leonard. *Classical Music: Expression, Form, and Style*. [s.l.]: Schirmer, 1980.

REHDING, Alexander. *Hugo Riemann and the Birth of Modern Musical Thought* Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

RIEMANN, Hugo. *History of Music Theory, Books 1 and 2: Polyphonic Theory to the Sixteenth Century.* Traduzido por Raymond Haggh. Lincoln: University of Nebraska Press, 1962.

_____. *Hugo Riemann's Theory of Harmony, with a Translation of Riemann's "History of Music Theory," Book 3.* Traduzido por William Mickelsen. Lincoln: University of Nebraska Press, 1977.

RIVERA, Benito. *German Music Theory in the Early 17th Century: the Treatises of Johannes Lippius.* Ann Arbor: UMI Research Press, 1974.

ROEDER, John. Interacting Pulse Streams in Schoenberg's Atonal Polyphony. *Music Theory Spectrum*, v. 16, n. 2, p. 231-249, 1994.

ROTHFARB, Lee. *Ernst Kurth as Theorist and Analyst.* [s.l.]: University of Pennsylvania Press, 1988.

SLATIN, Sonia. The Theories of Henrich Schenker in Perspective. Dissertation (Ph.D.). Columbia University, 1967.

SCHENKER, Heinrich. A Contribution to the Study of Ornamentation. Traduzido e editado por Hedi Siegel. *Music Forum* 4. New York: Columbia University Press, 1976.

_____. *Harmonielehre*. *Neue Musikalische Theorien und Phantasien* part 1. Tradução para o inglês de Oswald Jonas, *Harmony*. Chicago: University of Chicago Press, 1954.

_____. *The Masterwork in Music: a Yearbook.* Editado por William Drabkin e traduzido por Ian Bent. Cambridge: Cambridge University Press, 1994-1997.

_____. *Free composition (Der freie Satz)*: volume III of *New Musical Theories and Fantasies*. Traduzido e editado por Ernst Oster. New York: Longman, 1979.

SCHOENBERG, Arnold. *Style and Idea: Selected Writings of Arnold Schoenberg*. Berkeley: University of California Press, 1985.

SCHUBERT, Peter. *Modal Counterpoint, Renaissance Style*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SNARRENBERG, Robert. *Schenker's Interpretive Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

TOVEY, Donald Francis. *Essays in Musical Analysis* (various volumes). Oxford: Oxford University Press, 1956.

WALKER, Paul Walker. *Theories of Fugue from the Age of Josquin to the Age of Bach*. New York: University of Rochester Press, 2000.

WASON, Robert. *Viennese Harmonic Theory from Albrechtsberger to Schenker and Schoenberg*. Ann Arbor: UMI Research Press, 1985.

ZARLINO, Gioseffo. *Le institutioni harmoniche*. [s.l.]: Da Capo Press Music Reprint Series, 1965.

Irna Priore cursou o Ph.D. em Teoria Musical na University of Iowa, graduando-se em 2004. É professora da University of North Carolina of Greensboro desde 2005, tornando-se catedrática em 2010. Tem onze artigos publicados e participa regularmente de inúmeros congressos e conferências nos Estados Unidos e Europa. Faz parte do corpo editorial do *Analytical Approches to World Music* e é leitora de muitos outros, como *Jornal of Schenkerian Studies*, *Jornal of American Music*, *Theoria*, *Latin American Music Review*. i_priore@uncg.edu; www.tempoprimoenterprises.com/IrnaPriore

Expanded Tonality in Quartal Space: Back to Debussy's *Étude pour les Quartes*

Didier Guigue (UFPB; CNPQ)

Abstract: Considering the hypothesis that intervals of fourths work in Debussy's *Étude pour les Quartes* as an every-level structuring cell, this article proposes a harmonic analysis where all chords are drawn from a twelve-tone quartal space. The hypothesis is that Debussy tests the capacity of the quartal matrix to supersede conventional triadic harmony. On another hand, because of this novel networking, the high-level formal articulation demands complementary resources to be more effective, especially concerning perception. For this reason, in a second phase, an analysis of secondary dimensions, such as density and relative range, is attempted to highlight their function. The conclusion points to "unsolved" interactions between the lower-level harmonic system, which recycles some aspects of the tonal rhetoric, although in an experimental quartal space, and a surface that avoids sensation of both continuity and causality.

Keywords: Debussy. *Étude pour les Quartes*. Harmony. Expanded Tonality. Twelve-Tone Quartal Space.

Título: Tonalidade expandida em espaço quartal: de volta ao *Etude pour les Quartes* de Debussy

Resumo: Considerando a hipótese que o intervalo de quarta funciona, no *Etude pour les Quartes* de Debussy, como célula estruturante em todos os níveis, este artigo propõe uma análise harmônica em que todos os acordes se encontram incluídos em um espaço quartal de doze sons. A hipótese é que Debussy pode ter desejado testar a capacidade da matriz quartal em superar a harmonia triádica convencional. Por outro lado, por causa deste novo *networking*, a articulação macro-formal demanda recursos complementares para se tornar mais efetiva, no que diz respeito, especialmente, à percepção. Por esta razão é que, numa segunda etapa, fazemos uma análise de algumas das dimensões secundárias, tal como a *densidade* e o *âmbito relativo*, em uma tentativa de realçar a sua função. A conclusão aponta para interações "não resolvidas" entre o sistema harmônico de nível inferior, e uma superfície que evita sensações de continuidade e causalidade.

Palavras-chave: Debussy. *Étude pour les Quartes*. Harmonia. Tonalidade expandida. Espaço quartal de doze sons.

GUIGUE, Didier. Expanded Tonality in Quartal Space: Back to Debussy's *Étude pour les Quartes*. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 27-47, jun. 2013.

Considering the hypothesis stated by Paul Roberts (2003: 305) that the interval of the fourth works as a structuring cell at all levels in Debussy's *Étude pour les Quartes* (1915), we attempt to locate and apply a fourth-based system that could fit the actual chord content of the piece. Moreover, one might expect that Debussy may have hidden in the piece pseudo or expanded tonal functions behind a colorful, exotic-sounding (since non-triadic) harmony, which will also guide our investigation.

Fourth Circles

At first glance or listening, the *Étude* quickly reveals the recurring pitch-class of F as a melodic or harmonic center. However, it is important to note that these recurrences occur almost exclusively in the beginning and end of the piece coinciding with sections in F major. Although key signatures are to be taken with caution in Debussy's music, one may assume from this observation that it could indicate centricity. More precisely, F major appears in the beginning of the piece at measures 3-4, 7-12, and 18 (where it forms the bass of the only major triad in the entire piece--a noteworthy event), and at measures 25-26; then, appearing again in the end of the piece at measures 62-71, 75-76 and 82-85.

Another indicator of centricity is that the actual position of both the F major chord at measure 18 and the final arpeggiated chord at measures 82-85 highlight these elements suggesting a strong structural function. Extracting their pitch-classes, a pentatonic collection forms a perfect fourths' scale (A-D-G-C-F) (fig. 1, left). Therefore, the F triad in measure 18 can be described as a subset of the perfect fourth, while the final chord, its plain expression. Another analogy is thus possible with traditional tonal harmonic structures that usually utilize weak cadences during the course of the music while reserving the strongest to conclude the piece. The point here demonstrates an inversion of values, since the "perfect" structure is a quartal chord and the "imperfect" a pure triad.

These preliminary observations lead to the possibility of a bipolar harmonic system based on a circle of perfect fourths, with F as its pole. In this circle, descending fourths on the left of F down to A form the main pseudo-tonic pitch field, while the ascending fourths right from B^{b} up to F^{b} forms the pseudo-dominant pitch field. This asymmetrically divided harmonic circle–as the tonic and dominant fields do not equally share the surface–is shown in Fig. 1 together with an unfolded representation in conventional musical notation where colors are used to identify the respective pseudo tonic and dominant pitch fields.

Another incidental fact to support this hypothesis is the way Debussy notates accidentals which appear to be suitable for this type a system since he undoubtedly favors flattened pitches (see for instance, the melody at measures 25-28, the six flat key signature section at measures 29-42, and the final section at measure 59 onwards). In such a context, the rare sharp notes, as well as the natural notes not included in the tonic field, will be analyzed as not-harmonic, altered, or not-systemic[1].

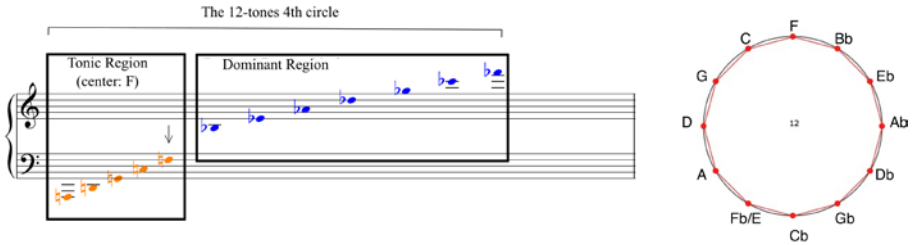


Fig. 1: The harmonic circle of fourths for *Pour les Quartes*.

Selection Rules

To build a reduced-chord sequence of the *Étude* the following rules were applied: (a) only explicitly written chords from tri-chords upwards were computed, meaning chords that could eventually be deduced from grouping parallel melodic lines were not considered[2]; (b) from these chords, we selected those that have some outstanding setting, either on the time axis, where they should contribute to a temporary prolongation or suspension of the streaming of the current event, as in the 1st section, or to its amplitude (including some kind of accentuation, as from measures 49-60); (c) independent layers or parallel melodic motions were not constrained to be fused into chords, for example, the independent C in measures 5-6, the low tones under the tetra-chords at measures 49-54[3], the autonomous *lointain* gesture in measures 77-78, the parallel melodic motions in

[1] See however footnote 7 for a possible inclusion of all pitches into the system.
[2] Although, obviously enough, the melodic content of this *Étude* almost always fits quartal structures, especially in pentatonic shape. [On pentatonicism in Debussy, one may read, although not mentioning *Pour les Quartes*, Day-O'Connell (2009)].
[3] We consider these tones as part of the harmonic-independent bass melodic motion. Debussy's music offers many examples of such non- (or counter-) harmonic basses (PARKS, 1989. GUIGUE, 2011).

measures 1-4 or 32-37, etc.; (d) exact adjacent repetitions of chords were omitted (measures 51-52, 59-60, 70-71, 79-81, 82-85)[4]; (d) arpeggiated chord sections were clustered (measures 8-9, 11-12, 38-39, 41-42, 62-64, 80-81, 82).

This mapping resulted in a collection of 36 chords displayed in order of appearance in figure 4, top staff system. The analysis handled the chords in two ways: in their original written configuration, respecting actual pitches and doublings, and in a reduced quartal "prime" form (QPF). To obtain the latter, the chord pitches were rearranged for better matching the fourths vector. It is common to have more than one reduction solution to choose from[5].

To facilitate reading of figures 4 and 5, they are also presented in musical notation along with their successive-interval arrays (SIAs) typed inside brackets below the staffs. As defined by Parks, a SIA is a list of the chords' interval content, bottom-top[6].

Chords are labeled by their measure number (in italics above the staffs in the figures). In case of more than one chord per measure, gross decimal subdivision is appended.

When the gap between two intervals can be fulfilled by some fourth inner complementary interval ([4], [5] or [6]), that is, it can be interpreted as the sum of two superposed fourths, this filling in is placed inside parenthesis and the inserted pitch-class is marked with a notehead cross. Thus, a real SIA [5 10 5] is rather transcribed as [5 (5+5) 5]. This convention allows a broader inclusion of chords into the quartal frame.

It is worth knowing that the pitch-classes in such "prime" form are not necessarily written in their actual pitches. However, they are not to be considered as pitch-classes in the common sense either. This is due, on one hand, to their distribution along a fourths-scale space which cannot be reduced to the octave modulus, and, on the other hand, to the principle of non-equivalence of enharmonic pitches. This is why the use of Temperley's

[4] However, the reiteration of the measures 65-67's sequence at measures 68-69 need to be maintained because of the changing of two pitches in the last chord.

[5] See for instance fig. 3. This multiplicity implies a subjective choice, which deserves to be removed in a further development of the model, by refining the reduction rules in such a way a unique QPF is to be declared.

[6] Cf. Parks *op. cit.*: 312 *et sq.* Another quite equivalent labeling could be the twelve-tones theory term AIS (adjacency interval series).

terminology is preferred, where "tonal pitch-classes" (TPCs) are "opposed to the twelve `neutral pitch-classes' (NPCs) of atonal set theory" (TEMPERLEY, 2000: 289)[7].

Non-equivalence is mandatory for the analysis of Debussy's language where flats and sharps are not used in random and should not be freely exchanged facilitate analytical fit. This means that in the proposed model, while D flat, for instance, is absorbed into the harmonic "dominant" region, C sharp is not. Fig. 2 quotes two examples of the non-inverting quality of Debussy's chord writing.

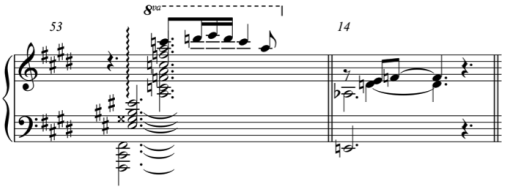


Fig. 2: Two excerpts from the *Étude Pour les Sonoritées Opposées* (DEBUSSY, 1915): (measure 53) the Major E# chord has its own syntax, identity and function which should not be diluted into the Major F's; (measure 14) the A*b* prevents a $V^{7/9}$ chord to be formed.

The reduction model used for the *Étude* is illustrated in figure 3 which provides two examples, while figure 4 presents the entire harmonic content in both its actual and quartal prime forms, including their SIAs.

[7] Temperley proposes a general model for tonal analysis that represents the pitch space on a "line of fifths", which is "similar to the circle of fifths, except that it extends infinitely in either direction" (TEMPERLEY, 2000: 290). Adapting this model to fourths, and, consequently, including *all* the pitch content into a single frame, would lead to another undoubtedly interesting perception of the harmonic syntax of the work.

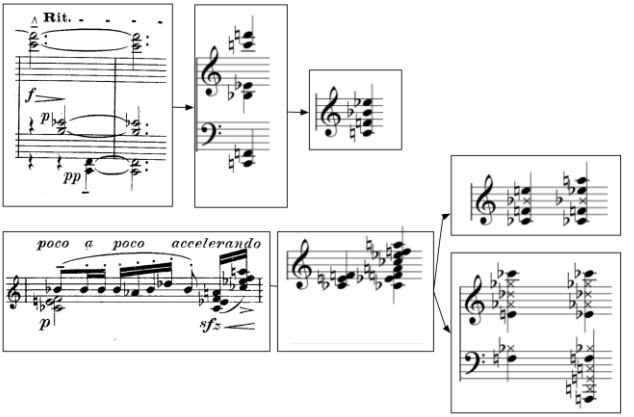
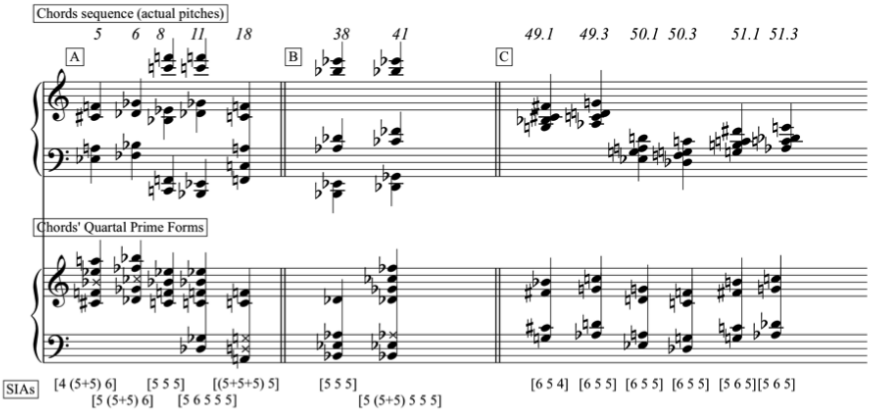


Fig. 3: Two samples of the reduction model for the *Étude*: from left to right: original, chordal reduction, and Quartal Prime Form; top: measures 8-9; bottom: measure 53, showing two possible QPFs' reductions[8]. Notehead crosses are explained in the main text.



[8] The 1st reduction orders the pitches the closer way on an ascendent fourths scale. The 2d reduction includes all pitches in the fourth-scale domain, thus avoiding any "foreign" tone. For this study, the 1st reduction process was applied.

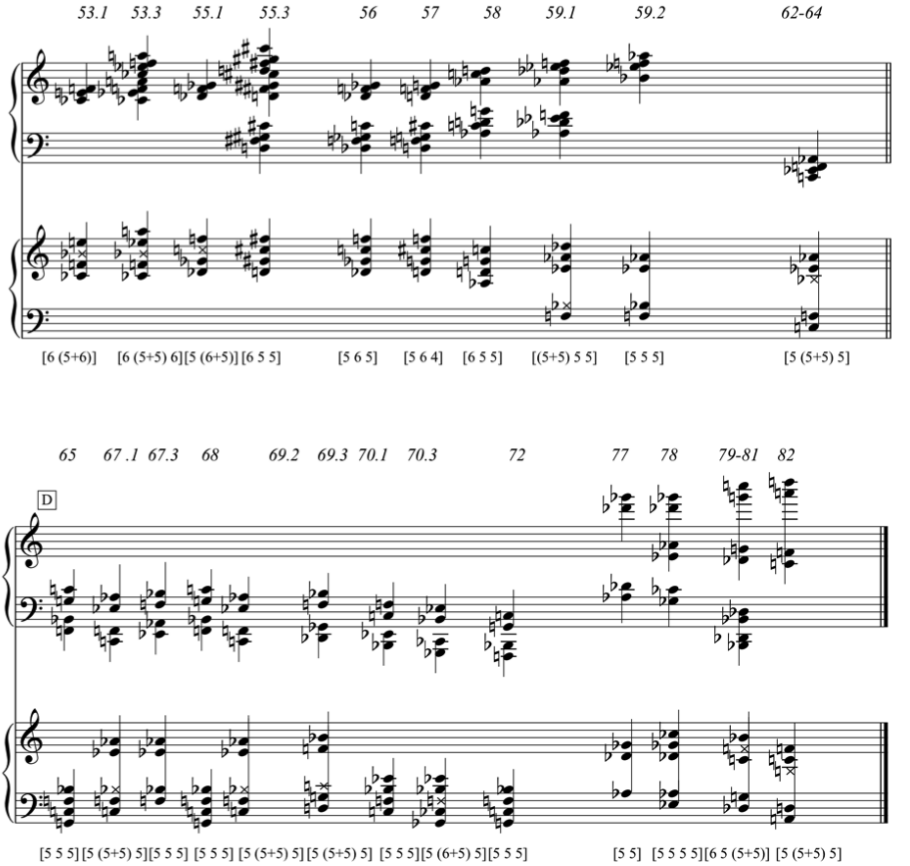


Fig. 4: The mapping of *Pour les Quartes* harmonic content in chordal format: on top of staffs: chord sequence with actual pitches and doublings; at bottom staffs: Quartal Prime Forms with SIAs. Legend: on top staffs: measure numbers also used to identify chords; A to D "rehearsal" letters label the macro-formal sections; Notehead crosses and SIAs data: see main text for explanations.

Analysis

Statistical Overview of Chord Sequence

The most prominent closures may suggest a four-section structure: A (1-19), B (20-42), C (43-64), D (65-85). Although smaller units arise from other indications, such as pauses or tempo markings, thereby increasing the complexity of the overall layout, this larger articulation will prove to be coherent with the harmonic structuring. Correlation between chords and sectioning is shown in figure 4. Comments follow.

- All chords can be reduced to some Quartal Prime Form built on either perfect [5], augmented [6] or diminished [4] fourth(s).
- The A, B and D sections are mostly composed of perfect-fourth QPF chords, as almost all SIAs fit the [5*n] format[9].
- In contrast, the central (C) section avoids this form and makes use of mixed QPFs mainly through the blend of perfect and augmented fourths, such as [6 5 5] or [5 6 5]. The densest chords of this central section appear between measures 53 and 55. They also get the most complex SIAs — [6 (5 +6)], [5 (6 +5)] and [6 (5+5) 6]. Suggesting a symmetrical design, the ending of the section brings back [5*n] QPFs (measures 59 to 64).
- This global harmonic behavior emphasizes the strong balance of the last section (D) where a sequence of nine perfect QPF tetra-chords (measures 65-72) lead to a final closure in three steps (measures 77-82, read more below).

Some statistical data about the collection of 36 chords according to their SIAs are displayed in Table 1. The quantitative survey of each category clearly shows that "perfect" QPF chords are by far the most common units.

C	Description (SIAs)	N.	%
1	[5*n] (exact stacking of perfect fourths without doublings)	10	27,78
2	[5*n + 10]	7	19,44
3	[15 + 5]	1	2,77
4	[5*n + 6]	9	25,00
5	[5*n + 11]	2	5,55
6	[(5,6,4)*3] (stacking of three among any of the three forms of fourths)	2	5,55
7	[(4,5,6) + 10 + 6]	4	11,11
8	[6 + 11]	1	2,77

Table 1: the collection of 36 chords and their quartal structure described by their SIAs.
C: category (1-8); N.: number of chords, from a total of 36; %: percentage.

[9] This formula describes a chord built on the stacking of [5] without any doubling.

The data can be summarized in the following manner: (a) "perfect" chords (i.e. consisting of only perfect fourths or their doublings) (cat. 1-3 of the Table): 18 (50%); (b) "imperfect" chords (three kinds of fourths, including at least one [5] (cat. 4-6): 13 (36.1%); (c) "imperfect" chords (at least one of the three kinds of fourths) (cat. 7): 4 (11.11%); (d) only [6] (cat. 8): 1 (2.77%).

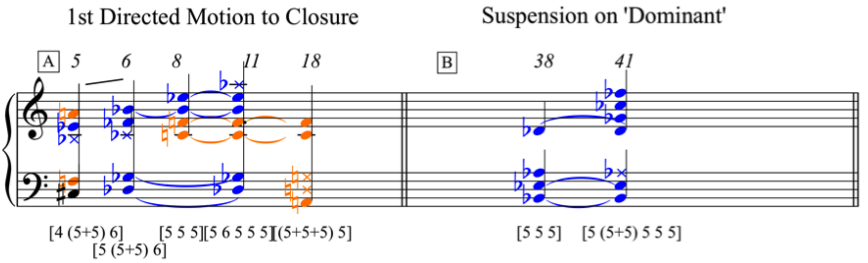
This survey brings some first evidence of a rather strong tying of chords inside a coherent functional system based on the fourth space. Setting up such a system constitutes the next step of this project.

A Functional Analysis of Harmony

Primary level

First, the articulation of chords is realized according to their Quartal Prime Form as part of the directed harmonic motions towards either the tonic or the dominant poles. This is the primary stage of low-level chord articulation. Symbolic-graphical resources are used to represent this frame (fig. 5).

Chords and sections are labeled as in figure 4. Coherently, per the convention established for figure 1, pitches that belong to the tonic region are enhanced by the color orange, while blue is designated for those from the dominant. Other (i.e. "foreign") pitches remain in black. Oblique lines emphasize parallel motions whereas slurs point to the prolongation of functions.



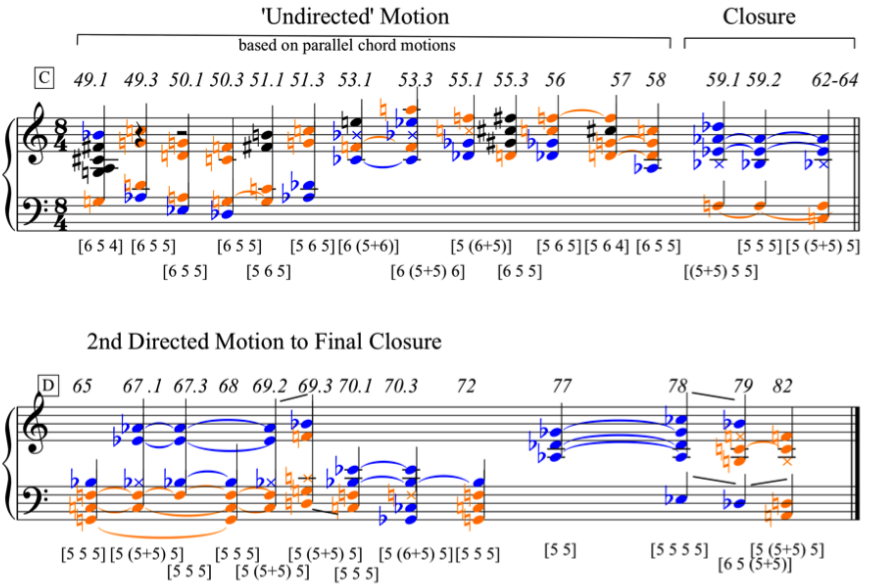


Fig. 5: A functional harmonic analysis of *Pour les Quartes*. See fig. 4 for legend;
Colored pitches (related to "tonal" function): see fig. 1 and main text.
Prolongation slurs and oblique lines: see main text.

This mapping show four successive harmonic motions, each corresponding to one formal section, as defined above. All of them point towards closure.

Due to the bipolarity of our model, the chords are self-structuring into a finite network where perfect closures are expressed, as in a conventional tonal space, by a motion from the Dominant to the Tonic region, while imperfect closures avoid or delay such resolutions.

Thus, the first motion which sustains the A section (measures 1-18) is a rather direct step motion to F major that can eventually be reduced to the cadenza bVI-bII-IV (measures 6-11) to III-V-I (measure 18) as a substitute of the classical V–to–I closure (Audio example 1)[10].

[10] The first chord of this cadence can also be interpreted as a subdominant prolongation of F (III-VI-I in Bb).

Audio example 1: The chords' progression in section A: directed motion

In the formal scheme, section B contrasts A by almost exclusively using contrapuntal textures. Nonetheless, it is firmly closed by two chords (measures 38-39 and 41-42), both asserting the dominant field (Audio example 2).

Audio example 2: The harmonic conclusion of section B: suspension on the dominant

The explicit avoidance of any tonic pitch enforces a shift of gravity into that field. This moving is confirmed and reinforced in the following section C (measures 43-64), where chords no longer suggest a clear direction. This is exactly what usually occurs in the development section of a sonata-form archetype. In section C the harmony consists of mixed chords[11], mostly tetra-chords, in parallel motion—a standard Debussy chord voicing. However, this central episode ends on an interesting ambiguous chord (measures 62-64). Ambiguity here refers to the fact that pitches are equally distributed between both fields (Eb-Ab and C-F, respectively), a refined way to prepare the return of the tonic field (Audio example 3).

Audio example 3: Vagrant harmonic sequence of section C

The last section's harmonic content (measures 65-85) recovers a plain functionality which can be embedded into a full closing I-V-I pattern. All verticalities from

[11] Mixed chords, in the present study, define chords whose content mixes pitches from tonic and dominant fields.

measures 65 to 72 are made of balanced mixed tetra-chords with no non-harmonic TPCs—the contrary of C section. That means that all of them share both tonic and dominant pitches. Prolongation slurs in the figure show how strikingly the harmony, in frank contrast with the "vagrant" sequence of section C, finds back its gravity center, becoming an agent of stability and stasis (Audio example 4)[12].



Audio example 4: Chord progression in section D: directed motion.

This sequence leads to perfect closure in three steps: measures 77-78 (dominant-only chord), 79 (transitory mixed chord) and 82-85 (tonic-only tetra-chord). It is worth noting that Debussy formulates this "perfect cadence" inside a quartal framework (Audio example 5).



Audio example 5: Harmonic final closure.

As a conclusion thus far, the chord material is thoroughly connected to functional syntax where conventional triadic relations are substituted by an appropriate alternative system. A secondary effect of this system is the elimination of the composer's otherwise so-called coloristic, non-functional chords. On the other hand, it draws attention to Debussy's in depth search for new harmonic resources in a context of expanded tonality.

[12] "Vagrant" is applied here in the way Schoenberg used to qualify non-directed harmonies in tonal music (SCHOENBERG, 1954: 44 *et sq.*).

Secondary level

At this stage, the study is furthered to consider the secondary level of analysis of the chords to include their actual sounding pitches and doublings as shown in figure 4[13]. Special attention is drawn to the relative linearity (henceforth relative linearity) of pitch distribution, as well as the relative density of the chords, their relative cognitive sonance (henceforth relative sonance) and relative range.

Relative linearity measures how equidistant the pitches are distributed. The interval between the contiguous pitches is factored by a paradigmatic interval which corresponds to the interval that would make pitches equidistant. The higher the resulting value (i.e. the closer to 1.00) the lesser the linear distribution of pitch. For example, the tri-chord 55.1 in figure 4 receives the maximum weight because it has the most irregular distribution within the boundaries of a tri-tone, i.e. [5] + [1][14].

Relative density is obtained by dividing the total number of pitches by their maximum possible number within the actual range of the chord. Thus, a chromatic cluster would receive the maximum weight of 1.00. In solo keyboard music, close positioned chords tend to receive a heavier weight than wider ones.

A good example of how active this dimension is for the high-level structuring of harmony is achieved by comparing the low relative densities of the two last chords ((0.13) and (0.10))—a way to express their resting, relaxing function–once again with the tri-chord at measure 55.1 (0.50).

A vector from "maximum consonance" to "maximum dissonance", relative sonance evaluates the contiguous dyads of the chord on the basis of weighting their relative dissonance according to a pre-defined cognitive background. It also extracts an average

[13] The *secondary level* encloses some statistical aspects of the building of sonic structures (GUIGUE, 2011). It borders some topics of Berry's analytic proposals (BERRY, 1987), Meyer's *secondary parameters* concept (MEYER, 1996), and Parks' *form-defining parameters* category (PARKS, 1989), among others.

[14] The extreme adjacent contrasts of relative linearity weights observed between measures 53 and 55, although very impressive on the graph 6a below, are part of Debussy's usual vocabulary when he wants to bring the secondary-level dimensions at the top of structuring hierarchy, by creating successive strong contrasts (See also relative range, fig. 6e). At the same time, usually (but not in the case of this Étude), low-level material remains unchanged (cf. GUIGUE, 2011).

value for the entire chord, being its relative sonance rate. The weights used for this project are shown in Table 2[15].

Interval	H	Oct.0	Oct.1	Oct.2	Oct.3	Oct.4
12	2	0.00	0	0	0	0
7	3	0.09	0	0	0	0
5	4	0.18	0.09	0	0	0
4	5	0.27	0.135	0	0	0
9	5	0.36	0.18	0	0	0
8	5	0.45	0.225	0	0	0
3	6	0.54	0.27	0	0	0
6	7	0.63	0.315	0	0	0
10	7	0.72	0.36	0	0	0
2	9	0.81	0.54	0.27	0	0
11	15	0.90	0.60	0.30	0	0
1	17	1.00	0.75	0.5	0.25	0

Table 2: The *relative cognitive sonance* table used for this study.
Column "Interval": default cognitive dissonance map of dyads from [1] to [12], ordered top-bottom from the most consonant to the most dissonant. Colum "H" gives the partial range which put the dyad's upper tone in a harmonic relation with the lower tone, thus cancelling the dissonance feeling. Col. "Oct. 0": prime intervals sonance quality weight. Columns "Oct. 1-4" show the gradual decrease of this prime quality according to octave distances between the two pitches.

This is why the consonant F major triad on measure 18 carries an almost zero weight—precisely (0.09)—while the dissonant chord at measure 57 reaches (0.72).

Finally, relative range divides the chord's ambitus by the piano's range. This simple operation allows weighting the chord according to its relative size.

The data obtained from these statistical evaluations[16] are shown in figure 6 (a, b, c, d, e), with red vertical lines marking the four A-D sections. For a complementary representation and analysis, these graphs may be compared to the chord mapping in figure 4.

[15] This dissonance ranking of intervals, taken from Guigue (1996: 229 *et sq.*), is based on a survey of a large number of sources which include Fétis, Hindemith, Plomp & Levelt, and Parncutt, among others. The average correlation between these data and the proposed synthesis is (0.62). The computer application that implements this function allows the user to customize this ranking (see next footnote).
[16] *SOAL – SonicObjectAnalysisLibrary* – is the *ad hoc* software the Mus[3] lab developed to perform these calculations. It is freely available at the *OpenMusic* library at http://ccta.ufpb.br/mus3.

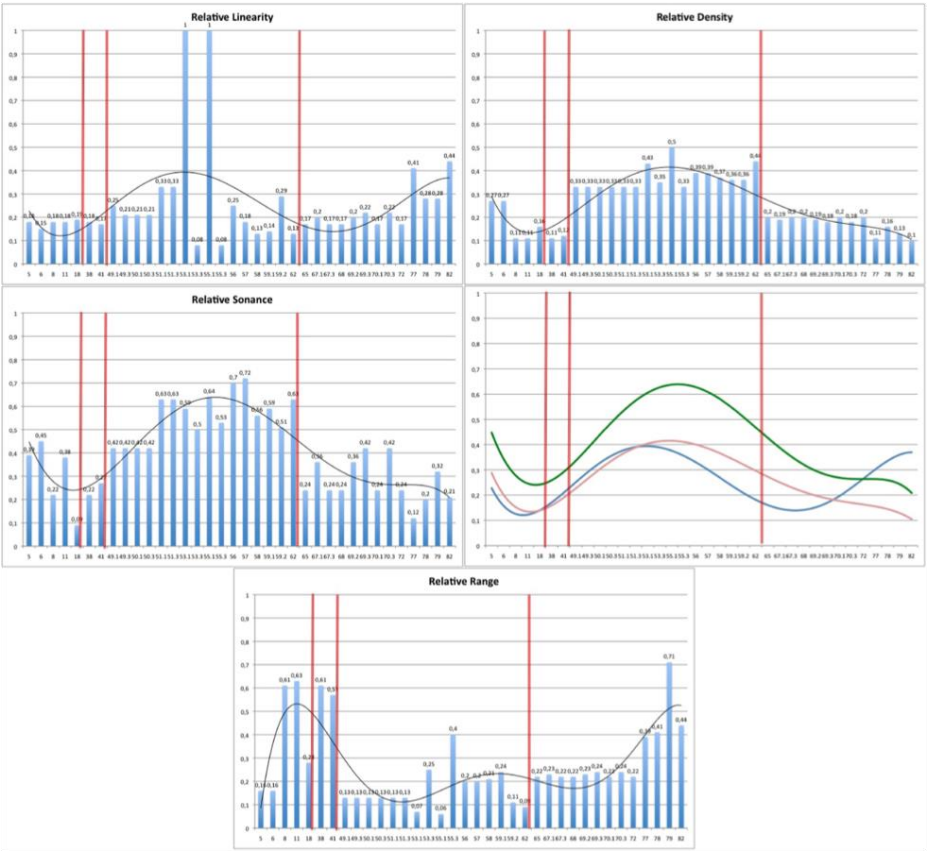


Fig. 6: Evaluations of a selection of secondary-level sonic dimensions of chords. Top down: (a) *relative linearity,* (b) *relative density,* (c) *relative cognitive sonance*, and (e) *relative range.*
Graph (d) plots the tendency lines of graphs a, b, and c.

This set of data outlines a cyclic behavior. The low chord weights of section A obtained from linearity, density and sonance implies that harmony begins with simpler structures—a fact that can be verified in figure 4. At the same time, the evaluation of relative range shows that those chords tend to cover quite a wide ambitus.

As the music progresses from section B on, the weights of the first three dimensions gradually increase to reach their highest values, therefore implementing the chords with upmost complexity in the central *momentum* of section C[17]. Meanwhile, the relative range goes exactly in contrary motion, which is mathematically translated by a pronounced negative correlation with the other dimensions[18]. That means that the more complex (nonlinear, dense, dissonant) chords are also the most narrow ones[19].

The final (D) section would correspond to a concluding phase in a tonal context. We have already found out that, inside the quartal frame, the primary level structure fulfills this principle. And it is exactly in this way that the density and sonance weights evolve, with simpler sonorities characterizing the last harmonic sequence, as it is clearly shown in the graphs contained in figures 6b & 6c. It is quite tempting to interpret this composing feature as a supporting device to increase, or even to warrant, the sense of closure, since the non-triadic challenge obviously embodies, as already pointed out, a loss of tonal strength.

However, it is worth noticing that the two remaining dimensions—linearity and range—work in contrary motion. Observing figure 4, or the score, the overall structuring is, in fact, the result of a Debussy's typical writing for the piano as found in several Preludes, not to say a cliché, especially in opening or concluding passages. Indeed, the composer frequently unfolds a very wide sonic space through the activation of the extreme regions of the instrument with relatively few notes inside, at a low dynamic (pp) amplitude.

The key aspect of this stage of analysis is that the selected secondary-level dimensions actively contribute to strengthening the cyclic pattern already expressed at the primary level. Accordingly, the three-step rhetoric background—statement, contrast, and resolution—is supported by both levels.

---

[17] This amazing, since quite rare, positive triple correlation is shown in the tendency lines graph (fig. 6d), between measure 38 to 55.

[18] The coefficient of correlation returns an average value of (-0.51) when comparing the three first dimensions with *relative range*, reaching down to (-0.75) for the paired lists *densities –ranges*.

[19] Although interesting, this behavior is far from exclusive of this work, as we have shown elsewhere (GUIGUE, 2011). In fact, this is, to some extent, due to the instrument interface—wide chords on the piano can hardly have a larger number of notes, unless in *arpeggiato* or *cluster* form—and psyco-acoustic invariants, for narrow-ranged chords are likely to produce harsher sensations, especially if located at the border regions and played at high amplitude levels.

Discussion–Essentials of Debussy's Post-Tonalism

This experimental study highlights two complementary properties of harmony in *Pour les Quartes*.

First, all the chords are drawn from a twelve-tone quartal non-enharmonic space, where the work is centered on F. Given this framework, F can be mapped into a functional network which, although borrowed from the tonal triadic domain, transcends this space while promoting new pitches and chords relations.

Also, because of this networking and the lack of triadic structures, the higher-level formal articulation demands complementary resources to be more effective, especially concerning perception. This is the reason why secondary dimensions turn to play a decisive role, for they help to improve the design of both the harmonic directed motions and the overall cyclic form.

As already mentioned, such a harmonic functional network is not regarded as usual in Debussy's output. There is at least one good reason for this presumed exceptionality. In several opportunities, the composer declared that, besides the keen piano playing challenge and aesthetical considerations, the *Études*' project was intended to be a laboratory for experimenting new compositional techniques (DEBUSSY, 2005: 1925, *passim*). Among his concerns was the somewhat over quoted purpose of not giving up neither going beyond tonality, but rather getting "drown" it. The *Etudes* impelled him to follow unexplored paths in the search of an expanded tonal syntax—in which experiences with non-triadic structures had to take a crucial place—and of alternatives to romantic organicism and narrative. His experiments led the formerly dependent and non-structuring dimensions—such as amplitudes, densities, orchestration, and so on—rise to the top level of structuring vectors.

However, this article is restricted to harmony and does not embrace other structuring forces. As stated in related literature, Debussy's answer to the narrative issue is a category of forms based upon adjacent discontinuities, in order to avoid expected relations between successive moments. This results in fragmented, unconnected surfaces, which in some cases have been compared to the dreams' structure (JANKÉLÉVITCH, 1976, *passim*).

As a matter of fact, the overall layout of *Pour les Quartes* does follow this composing premise. The movie below (fig. 7) reproduces the first nineteen measures of the piece. It consists of a sequence of nine contrasting moments, each one with its own sonic design. Colors and letters help the reader to observe that none of them is repeated—

except the 3rd and the 4th. Furthermore, no such things as themes or development of "ideas" arise.

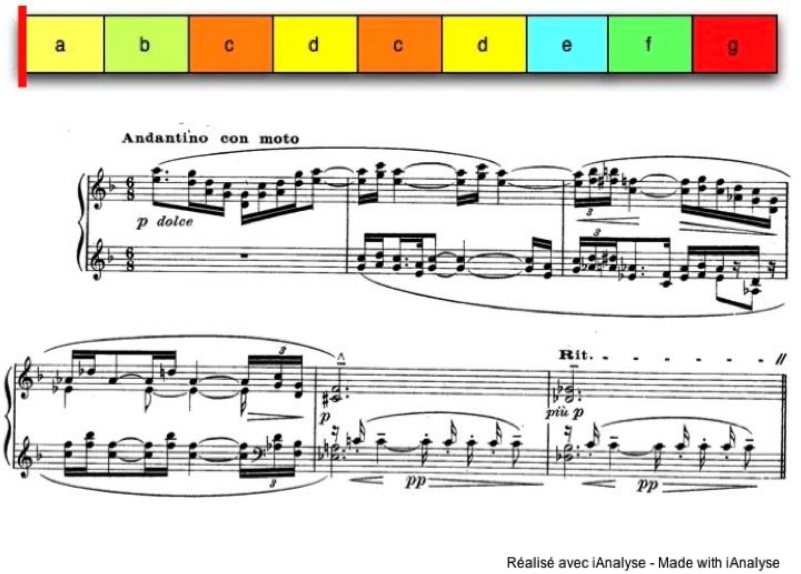


Fig. 7: *Étude pour les Quartes*, measures 1-19. Colors enhance successive and contrasting sonic units, labeled above. Movie by the Author.

In such a context, the lower-level harmonic system recycles some aspects of the old tonal rhetoric, interacting in a contradictory way with a modernist technique of structuring. While the former builds, in the background, a pseudo tonal syntax based on the continuous progression from one reference region to its opposite one, then going back home, with harmonies moved by an internal bipolarity, the latter, on the surface, avoids any sensation of continuity and causality. Such dialectic, embedding unsolved interactions, marks Debussy's most progressive search. This is why this *Étude* can be seen as a miniature of some of the essentials of his language[20].

[20] The author would like to acknowledge Eli-Eri Moura, Zelia and Issac Chueke, and the anonymous referees, for their kind advice and English revision.

References

BERRY, W. *Structural Functions in music.* New York: Dover, 1987.

DAY-O'CONNELL, J. Debussy, Pentatonicism, and the Tonal Tradition. *Music Theory Spectrum, Vol.* 31, Issue 2: 225-261, 2009.

DEBUSSY, C. (Lesure, F.; Herlin, D. org.). *Correspondance.* Paris: Gallimard, 2005.

GUIGUE, D. *Une Étude "Pour les Sonorités Opposées".* Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion, 1996.

_____. *Esthétique de la Sonorité – Essais sur l'héritage debussyste dans la musique pour piano du XX*e *siècle.* Paris: L'Harmattan, 2009. Traduction in brazilian portuguese: *Estética da Sonoridade.* São Paulo: Editora Perspectiva. Brasília: CNPQ. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

JANKÉLÉVITCH, V. *Debussy et le mystère de l'instant.* Paris: Plon, 1976.

MEYER, L. B. *Style and Music.* Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

PARKS, R. S. *The music of Claude Debussy.* New Haven and London: Yale University Press, 1989.

ROBERTS, P. *Images: The Piano Music of Claude Debussy.* Portland: Amadeus Press, 1996.

SCHOENBERG, A. *Structurals Functions of Harmony.* London and Boston: Faber and Faber, 1954.

TEMPERLEY, D. The Line of Fifths. *Music Analysis,* Vol. 19, Issue 3: 289-319, 2000.

Didier Guigue possui Licenciatura (1979) e Mestrado (1989) em Música, bem como Diplôme dEtudes Approfondies en Esthétique, Sciences et Technologies des Arts (1990), pela Université de Paris VIII (orientação de Horacio Vaggione), e Doutorado em Música e Musicologia do Séc. XX pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (1996) (orientação de Hugues Dufourt). É Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba, membro fundador e atual Coordenador do COMPOMUS (Laboratório de Composicão da UFP), diretor do Grupo de Pesquisas Mus3 (Musicologia, Sonologia e Tecnologia) e diretor do Laboratório experimental de Música digital em tempo real Log3. didierguigue@gmail.com

Interface entre os processos criativos de Paul Klee e H. Villa-Lobos: gráficos para gravar as Melodias das Montanhas

Rodrigo Felicissimo (USP)
Gil Jardim (USP)

Resumo: O presente artigo expõe um recorte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento, intitulada *Estudo interpretativo da técnica composicional Melodia das Montanhas nas obras New York Sky-Line Melody e Sinfonia n. 6, de Heitor Villa-Lobos*. Apresenta um conjunto de documentos que foram manuseados pelo compositor durante o período de criação de tais obras e estabelece correspondências desse processo composicional villa-lobiano com os processos criativos do artista plástico Paul Klee. Ambos utilizaram a construção de gráficos para extrair a substância necessária às transposições de linguagem que almejavam, utilizando dois eixos para decodificar desenhos e música, e mostrando correspondências na forma de organização entre alturas (frequências) e tempo (durações rítmicas).

Palavras-chave: Técnica composicional**.** Melodia das Montanhas**.** Processo de criação Musical**.** Heitor Villa-Lobos. Paul Klee.

Title: Creative Processes of Heitor Villa-Lobos and Paul Klee

Abstract: This article, based on an ongoing doctoral research project, presents materials on the compositional technique "Melody from the Mountains" by Heitor Villa Lobos. This paper retraces the musical creation process of the orchestral works *New York Sky-Line Melody* and *Symphony No. 6*, within the lines of the "Melody from the Mountains". The article also includes materials concerning the artist Paul Klee, his creative method and his connection to Villa Lobos. Various letters (between the two artists) provided in this article will demonstrate the inter-relationship between the aural and visual languages as it pertains to the creative thinking of both masters. More specifically, both utilized graphics in order to establish transpositions between music and painting, and both creative processes required two axes to convert drawings and music demonstrating similarities of organization between pitch (frequency) and time (rhythmic duration).

Keywords: Compositional Sketch. Melody Mountains Technique. Musical Creation Process. Heitor Villa-Lobos. Paul Klee.

FELICISSIMO, Rodrigo; JARDIM, Gilmar Roberto. Interface entre os processos criativos de Paul Klee e H. Villa-Lobos: gráficos para gravar as Melodias das Montanhas. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 47-70, jun. 2013.

O presente artigo trata da interface entre os processos de criação utilizados por Paul Klee (1879-1940), partindo da linguagem musical para a representação plástica, e por Heitor Villa-Lobos (1887-1959), que parte da representação gráfica extraída de fotos, para vertê-las em música.

Como suporte teórico e estímulo à nossa reflexão, citamos de maneira especial as obras: *Le Pays Fertile: pour la reproduction des eouvres de Paul Klee* (1989), de Pierre Boulez; *Pedagogical Sketchbook* (1968), de Paul Klee; *Villa-Lobos: processos composicionais* (2009), de Paulo de Tarso Salles; *Planos sonoros: a experiência da simultaneidade na música do século XX* (2009), de Paulo Zuben; *Segundo livro: páginas sobre tempo e espaço na composição musical notas do caderno amarelo: a paixão do rascunho* (2008), de Silvio Ferraz; *Villa-Lobos errou?: (subsídios para uma revisão musicológica em Villa-Lobos)* (2009), de Roberto Duarte, e *O estilo antropofágico de Heitor Villa-Lobos: Bach e Stravinsky na obra do compositor* (2005), de Gil Jardim.

Em relação às pesquisas previamente realizadas sobre esse tema, destacamos a reflexão oferecida pelo musicólogo Carlos Kater no artigo *Villa-Lobos e a Melodia das Montanhas: contribuição à revisão crítica da pedagogia musical brasileira* (KATER, 1984: 102-105).

Sobre o processo de criação de Paul Klee

O *Caderno de estudos pedagógicos*

Paul Klee foi violinista e, por um largo período de sua vida, abraçou tanto a carreira de músico quanto a de artista plástico. Portanto, foi de forma natural que sua produção artística recebeu a contribuição do pensamento estrutural da linguagem musical.

De fato, foram as possibilidades inovadoras da música, na primeira metade do Século XX, que despertaram no artista o desejo de inovar na pintura, de buscar novos caminhos e novos fundamentos estéticos. Dessa maneira, o conteúdo do *Caderno de estudos pedagógicos* de Paul Klee (1968) nos estimula a traçar paralelos entre o processo composicional villa-lobiano chamado Melodia das Montanhas pelo próprio compositor e o processo de representação gráfica a partir da sonata J. S. Bach desenvolvida pelo artista plástico.

O primeiro dos conceitos trabalhados por Paul Klee, encontrado no livro *Pintando Música* (KLEE, 2002), *foi* o empréstimo do termo ritmo que, em sua opinião, "não somente marca o movimento do tempo na música, mas em qualquer forma artística" (DÜCHTING,

2002: 13-14). Podemos verificar, por exemplo, essa correspondência em seus quadros que exploram a relação tempo e espaço no tabuleiro de xadrez (Fig. 1 e 2).



Fig. 1: Paul Klee, *Blue - Orange Harmony*, 1923/238. Óleo sobre o papel, 37 x 26.4 cm. Coleção particular.



Fig. 2: Paul Klee, *En rythme*, 1930/203. Óleo sobre estopa, 69,6 x 50,5 cm. Centre Pompidou, Museu de Arte Moderna de Paris, França.

O tabuleiro de xadrez e os ritmos estruturais

O pintor Paul Klee revelou conceitos relativos ao estudo das cores durante o período em que lecionou na escola de Bauhaus (1919-1933), época em que construiu uma série de estudos relativos à *pintura polifônica*.

Sua teoria sobre a forma tem início com uma análise da linha, que deriva do movimento de um ponto no espaço. Klee estabelece funções determinantes entre linhas ativas, medianas e passivas, bem como entre elementos formados a partir de planos positivos e negativos daí resultantes.

Segundo Paul Klee, "o livre jogo de entrelaçamento de linhas é capaz de produzir as mais variadas formas de expressão, que variam da tranquilidade para a turbulência" (KLEE apud DÜCHTING, 2002: 33). Klee começou por demonstrar como várias linhas paralelas se combinam para formar padrões simples, a que ele chamou "ritmos estruturais", formados por linhas verticais e horizontais que se cruzam. O resultado é um padrão de

tabuleiro de xadrez (Fig. 1 e 2), usado não apenas para demonstrar conflitos, tensão e relaxamento entre as cores, mas também para estudar aspectos ligados ao ritmo.

Sobre as propostas pedagógicas de Paul Klee

Pierre Boulez ampliou nossa percepção com suas análises a respeito das obras artísticas de Paul Klee e dos modelos pedagógicos difundidos pelo artista em palestras posteriormente organizadas no livro *Le Pays Fertile* (BOULEZ, 1989).

Boulez inicia a abordagem sobre Klee com cautela. Todavia, trata de questões sobre a correspondência entre as linguagens musical e pictórica de maneira luminosa, ao se referir a conceitos como espacialidade, volume, tempo, polarização, harmonia e ritmo.

> O primeiro contato com Klee muitas vezes não entusiasma; pensa-se mesmo numa arte refinada demais, afetada demais. Depois dessa primeira impressão, começa a operar uma força que nos impele à reflexão profunda. Não há violência nem gestos agressivos; essa obra convence, e esse convencimento é persistente. Alguns quadros de Klee leem-se entre dois planos. O olhar se desloca da frente para trás, passa de um plano ao outro, observa as coincidências e as divergências. Coloca-nos imóveis diante da mais perfeita contemplação. Não são numerosas essas obras, também próximas de uma polifonia.
>
> Mais tarde, há cerca de uns trinta anos, Stockhausen me mostrou *Das bildnerische Denken* (o pensar criativo), o livro que contém as lições da escola de Bauhaus, dizendo-me, tanto quanto me lembro: *"Você vai ver que Klee é o melhor professor de composição*". Tinha a convicção de que o seu entusiasmo tinha ido muito longe, pois já havia escrito *Le Marteau sans Maître*, entre outras (BOULEZ, 1989: 7-8)[1].

[1] "Le premier contact avec Klee, souvent, n'éblouit pas. On pense même à un art un peu trop raffiné, trop précieux. Derrière ce premier sentiment, commence à agir une force que oblige à réfléchir em profondeur. Il n'y a pas de violence, pas de geste agressif: cette oeuvre persuade et la persuasion est persistante. Certains tableaux de Klee, on les lit au moins sur deux plans. Le regard se déplace d'avant en arrière, passe d'un plan à l'autre, observe les coïncidences et les divergences. L'on s'y meut dans la plus parfait des contemplations immobiles. Elles ne sont pas nombreuses, les oeuvres aussi proches d'une polyphonie.

Plus tard, il y a quelque trente ans, Stockhausen m'offrait *Das bildnerische Denken* (la Pensée créatice), ce livre qui contient les leçons du *Bauhaus*, en me disant, autant qu'il m'en souvienne: Vous verrez, Klee est le meilleur professeur de composition. Je pensais que son enthousiasme allait trop loin car je

Na escola Bauhaus, Klee foi considerado um dos pioneiros na investigação de modelos de criação, propondo estabelecer uma interface entre as linguagens da música e da pintura. Vários dos conceitos utilizados pelo artista foram aproveitados como ferramentas de análise para a música do século XX.

Não por coincidência, as obras em estilo contrapontístico de J. S. Bach foram referências que tanto Paul Klee quanto Villa-Lobos utilizaram em suas produções artísticas. Como sabemos, a obra do compositor alemão foi referencial para a tendência neoclássica do início do século XX. Aliás, isso sublinha a impropriedade do termo neoclássico, uma vez que esse termo se referia muito mais ao período barroco do que ao período clássico propriamente dito.

Por outro lado, a horizontalidade dos contrapontos de Bach estimulou Klee a refletir sobre as distintas funções das linhas no universo pictórico. O uso da geometria se fez presente tanto no método "tabuleiro de xadrez", como no "gráfico para gravar a melodia das montanhas". Naturalmente, o procedimento de permutação estabelecido em ambos os processos constitui o cruzamento entre as duas técnicas.

O método de permutação idealizado por Paul Klee

Apresentamos a seguir os gráficos produzidos por Klee a partir da Abertura do *Adagio* da *Sonata n. 6 para violino e cembalo*, em Sol maior, BWV 1019, de J. S. Bach.

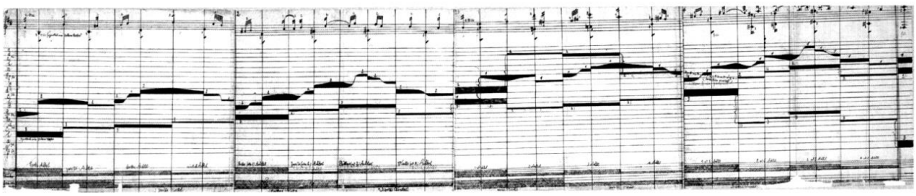


Fig. 3: Representação plástica de Paul Klee, a partir da Abertura do *Adagio* da *Sonata n. 6 para violino e cembalo*, de J. S. Bach (comp. 1-3).

croyais avoir convenablement appris la composition et j'avais déjà composé *le Marteau sans maître*, entre autres" (BOULEZ, 1989: 7-8, tradução nossa).

A técnica de permutação desenvolvida por Klee neste trabalho retrata as sessenta notas iniciais contidas nos três primeiros compassos do supracitado *Adágio*, buscando a transferência das notas musicais em imagem.

Em nossa análise, identificamos as notas do trecho musical que foi utilizado pelo artista plástico na construção desse seu gráfico (Fig. 4 e 5). Portanto, podemos observar com exatidão o processo desenvolvido.

Em relação a esse procedimento (nas Fig. 4 e 5), podemos observar que cada espaço do eixo horizontal equivale a uma semicolcheia do texto musical e o eixo vertical foi construído apenas com a clave de Sol. Existem três linhas melódicas demarcadas; as duas linhas iniciais se referem às notas em clave de Fá (com o número 3 sobre as notas e no desenho) e de Sol (com o número 2 sobre as notas e no desenho) tocadas pelo *cembalo*. A linha que representa a melodia executada pelo violino é a última a ser grafada, pois começa no segundo compasso (ela recebe o número 1 sobre as notas e no desenho).

A tonalidade de Si menor está no início do desenho (Fig. 5), com os acidentes nas claves. Embora não seja um procedimento regular, muitas vezes o gráfico apresenta linhas finas e grossas. Podemos observar que as notas com acidentes são representadas por linhas finas, ocupando a parte superior do espaço quadriculado. Como exemplo de leitura, observamos a linha inferior do gráfico, que começa com dois quadrados preenchidos, representando uma colcheia, nota Si da clave de Fá. Na linha superior temos a nota Fá, semicolcheia, preenchendo um único espaço do gráfico. No quinto espaço horizontal, podemos observar o preenchimento por duas fusas, Si e Dó#, com notação gráfica correspondente.

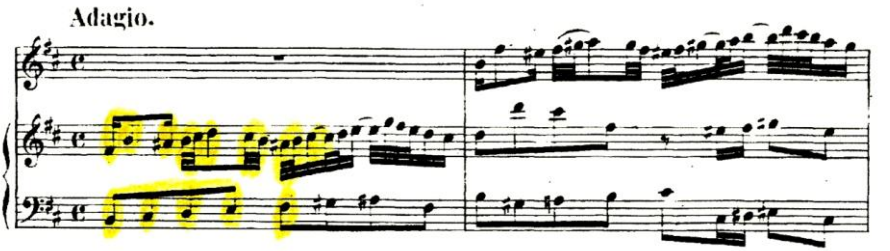


Fig. 4: *Adagio* da *Sonata n. 6 para violino e cembalo*, de J. S. Bach (comp. 1-2). As notas destacadas com a cor amarela foram transferidas por Paul Klee em seu gráfico.

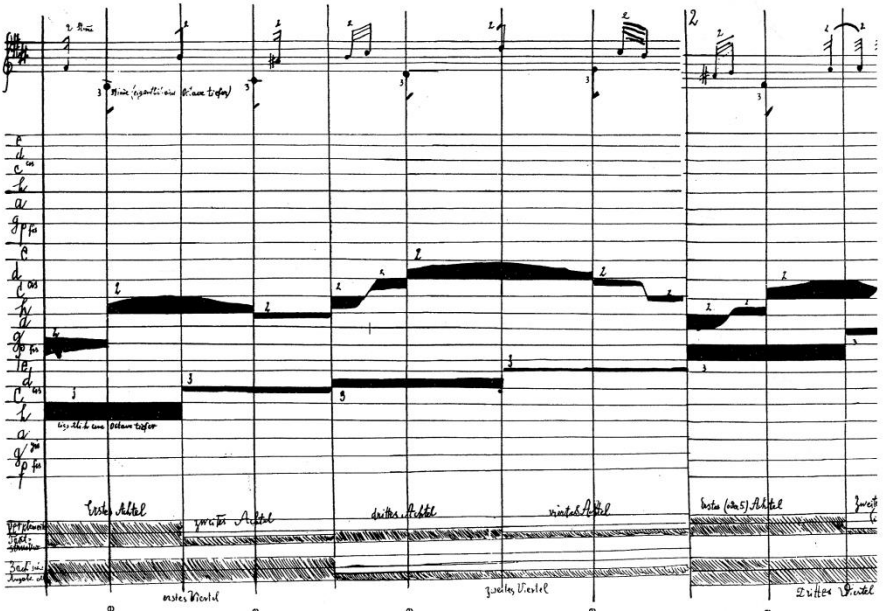


Fig. 5: Representação plástica da notação musical por Paul Klee. Segmentação da primeira parte do desenho gráfico gerado a partir dos três primeiros pulsos do *Adagio* da *Sonata n. 6 para violino e cembalo*, de J. S. Bach (comp. 1-2).

Proporção entre linha e estrutura, dimensão e equilíbrio

A partir da notação gráfica da Sonata de J. S. Bach, Klee concebe um sistema que estabelece a altura das notas em três oitavas. Por meio deste princípio, ele formula um sistema associando agrupamentos qualitativos para estabelecer padrões rítmicos e de dinâmicas, e quantitativos, para organizar medições de valores rítmicos, a partir de estruturas de compassos musicais.

Dessa forma, Klee conduz o observador a visualizar os movimentos sobre o que ele chama de "variações entre as dinâmicas dominantes e passivas", classificadas a partir das linhas melódicas graficamente representadas. Nas figuras 5 e 7, verificamos o movimento cíclico de estruturas regulares atuantes com a representação gráfica da partitura de Bach.

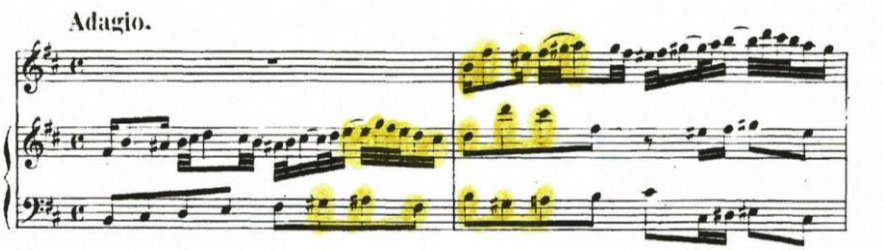


Fig. 6: Continuação do processo adotado a partir das notas em amarelo. *Adagio* da *Sonata n. 6 para violino* e *cembalo*, de J. S. Bach (comp. 1-2).

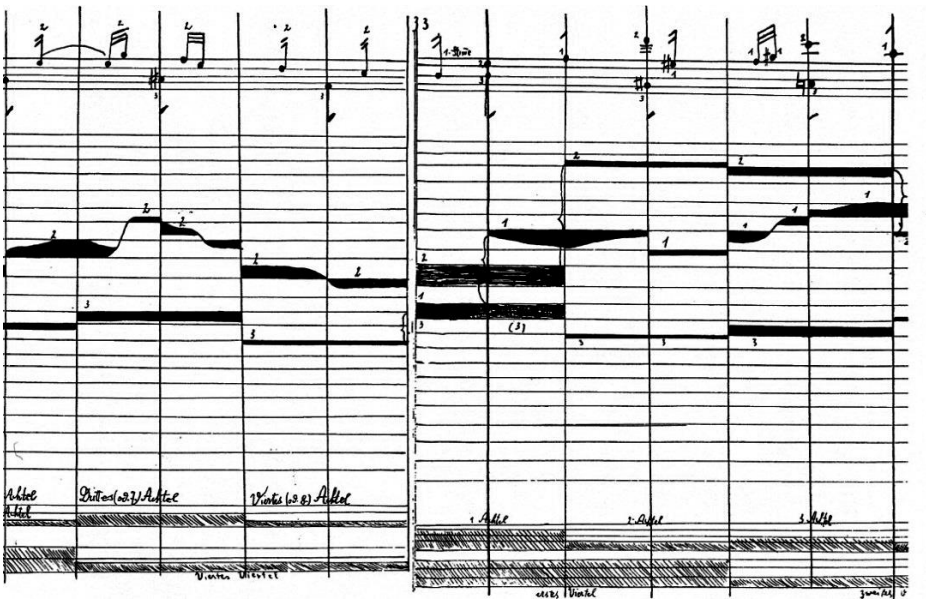


Fig. 7: Representação plástica da notação musical por Paul Klee na segunda parte do processo de permutação no *Adagio* da *Sonata n. 6 para violino* e *cembalo*, de J. S. Bach (comp. 1-2).

No trecho final da permutação realizada por Klee, nota-se a omissão de seis notas durante o procedimento de transformação da notação musical para o desenho gráfico: Ré#, Fá#, Mi#, Sol#, Dó# e Mi#.

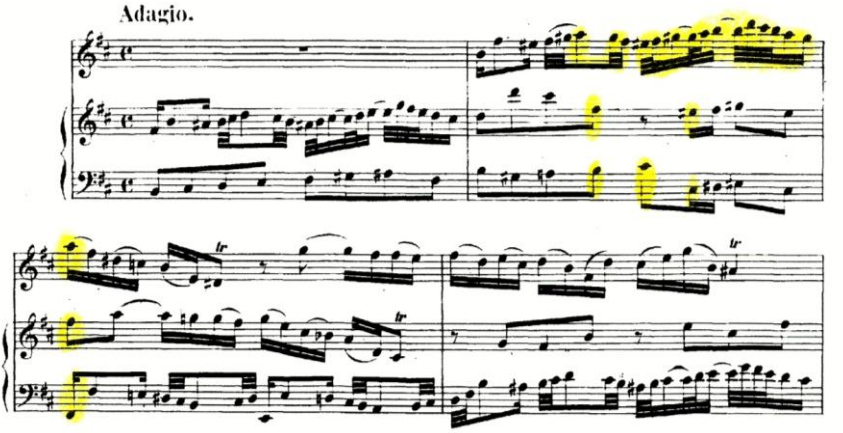


Fig. 8: *Adagio* da *Sonata n. 6 para violino* e *cembalo*, de J. S. Bach (comp. 1-4).

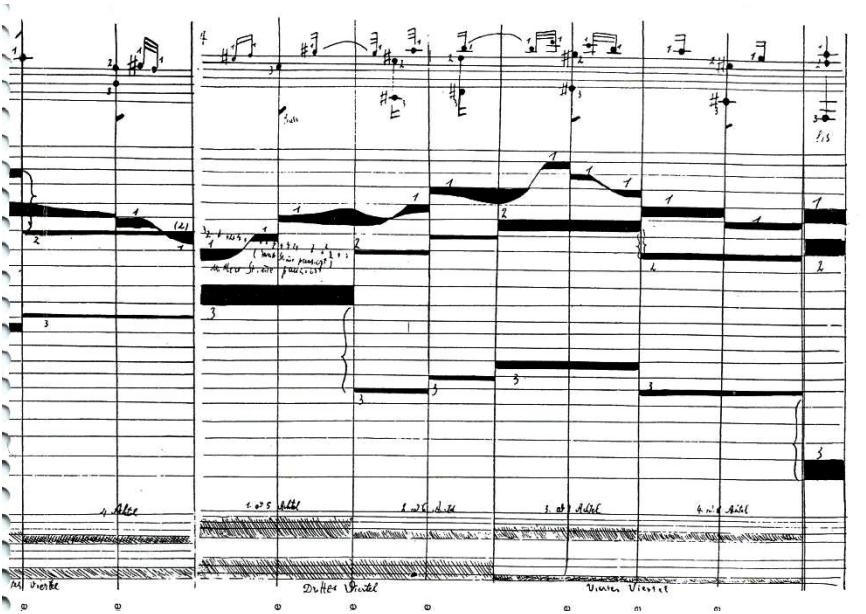


Fig. 9: Representação plástica da notação musical por Paul Klee no terceiro segmento do *Adagio* da *Sonata n. 6 para violino* e *cembalo*, de J. S. Bach (comp. 1-4).

Gráficos para gravar a Melodia das Montanhas

Sinfonia n. 6 de Villa-Lobos: o proceso

Com o propósito de que o leitor possa compreender o processo de elaboração dos desenhos desenvolvidos por Villa-Lobos, apresentamos as etapas de elaboração.

O primeiro plano composicional de Villa-Lobos foi realizado a partir de uma releitura dos marcos geográficos representativos do Brasil. Foi originado na forma de um esboço, desenhado em um papel de seda sobre um papel planimétrico e intitulado pelo compositor "Gráfico para fixar a Melodia das Montanhas" (Fig. 10). Os relatos de Villa-Lobos na reportagem do jornalista Júlio Pires para a revista *O Cruzeiro* revelam essa iniciativa realizada em 1935, quando vislumbrou, de sua janela, a possibilidade de criar uma melodia cujas alturas fossem definidas pela silhueta do Pão de Açúcar, na então Capital Federal (PIRES, 1940).

No início desta pesquisa, realizamos visitas ao Museu Villa-Lobos (MVL), no Rio de Janeiro, onde tivemos contato com fontes primárias relevantes. Naturalmente, trabalhamos com os manuscritos das obras *New York Sky-Line Melody* e *Sinfonia n. 6,* que constituem os objetos de nossas análises.

Trata-se de um documento em que observamos o início do processo de transposição das imagens fotográficas em gráficos. O eixo vertical apresenta as subdivisões de uma escala diatônica com a finalidade de fixar uma relação direta entre alturas físicas (espaciais) com as alturas musicais (frequências). O eixo horizontal não está determinado ainda. Contudo relacionará distância à duração dos sons.

Na Fig. 11, observamos diversas anotações com o uso de lápis de cor vermelha e a sobreposição de duas silhuetas de montanhas: o Pão de açúcar em cor vermelha e, ao fundo, a Serra dos Órgãos. Além do uso de durex nas bordas do manuscrito, podemos ler na nota de rodapé o nome do autor de uma das fotografias: Elgar Medina (1908) 833.

Vicente de Pascal, jornalista da revista norte-americana *Life,* de Nova York, também escreveu sobre a mesma iniciativa experimental, na qual o "selvagem" e "exótico" compositor brasileiro "criara uma espécie de máquina de gerar melodias" (PASCAL apud PIRES, 1940). Salles acrescenta:

> De acordo com Mathew Walker, "Edgard Varèse teria sugerido a Villa-Lobos a composição de uma obra a partir do desenho das estrelas no céu, cujo resultado

> seria o *"Ciclo das Três Marias"* (1939)". Ao adotar esse tipo de procedimento, Villa-Lobos chegou perto de outros métodos de neutralização do papel do compositor como definidor de todos os elementos da obra (SALLES, 2009: 180).

É realmente provável que Villa-Lobos tenha sido influenciado pelo compositor franco-americano, Edgar Varèse, com o qual manteve laços de amizade que perduraram durante grande parte de sua vida profissional, apesar do distanciamento estético.

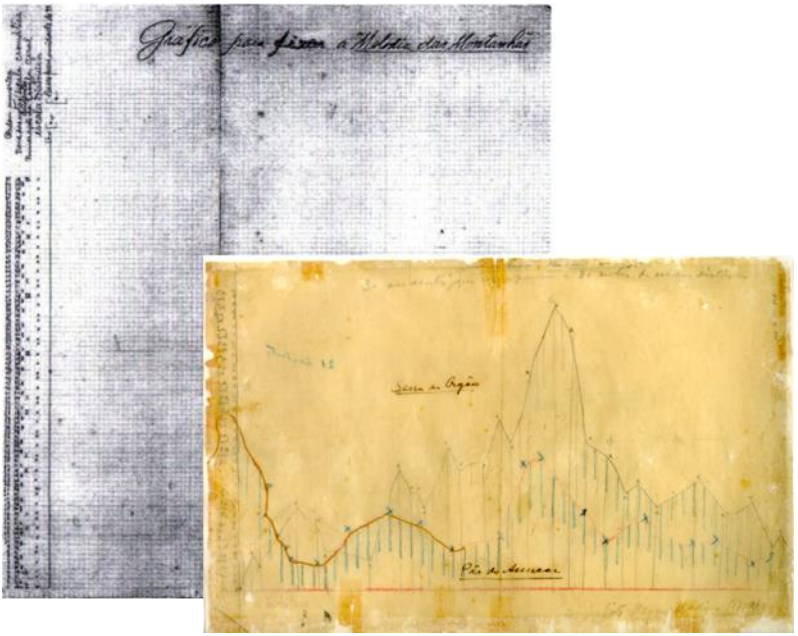


Fig 10: Esboço do material técnico do compositor relativo ao processo de permutação gráfica do Pão de Açúcar e da Serra dos Órgãos. Material localizado no arquivo do Museu Villa-Lobos (VILLA-LOBOS, [s.d.], MVL-HVL 02.05.02).

Fig. 11: Verificam-se, no desenho, as duas serras justapostas. Material localizado no arquivo do Museu Villa-Lobos (VILLA-LOBOS, [s.d.], MVL 80.179.17E).

Desenhos do contorno da Serra dos Órgãos

Apresentamos a seguir reproduções fotográficas que integram o Livro *A Joia do Brasil,* presentes no acervo do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP). O desenho do contorno da Serra dos Órgãos com traço em tinta (Fig. 13) possui um borrão justamente na formação chamada O Dedo de Deus. Em nota de rodapé estão as anotações: "Teresópolis - Serra dos Órgãos - Fotografia de Sessler 828. MVL 08.17A.18E". A fotografia original na qual Villa-Lobos se inspirou apresenta uma escala ampliada da formação geológica da Serra dos Órgãos, em Teresópolis, com o símbolo geológico da porção escarpada reconhecida como Dedo de Deus.

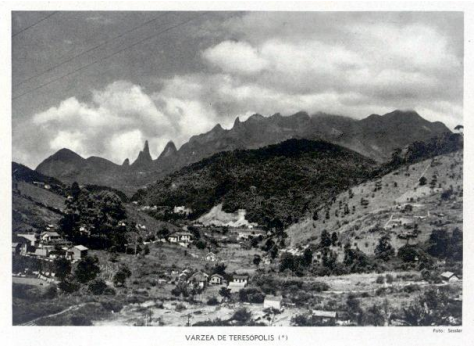


Fig. 12: Várzea de Teresópolis. Paisagem da Serra dos Órgãos, em fotografia de Sessler (EICHNER, [s.d.]: p.154). Documento do acervo do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, IEB-USP.

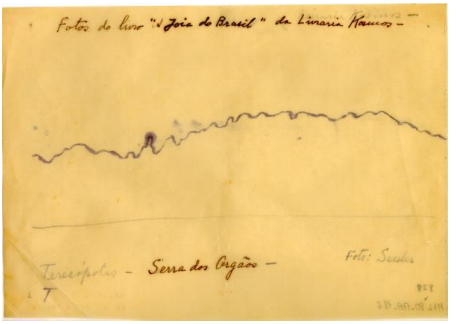


Fig. 13: A Serra dos Órgãos, em um esboço realizado por Villa-Lobos a partir da fotografia 858 de Sessler (VILLA-LOBOS, [s.d.], MVL 08.17A.18E). Documento do acervo do Museu Villla-Lobos, MVL.

As próximas imagens (Fig. 14 e 15) trazem o contorno da silhueta de uma porção da formação cristalina da Serra dos Órgãos. Em nota de rodapé na Fig. 15, verificam-se as anotações: "Teresópolis - Serra dos Órgãos - Vista do Rancho no Mato Azul - Fotografia: W. Geyerhahn. MVL 08.17A.19E".

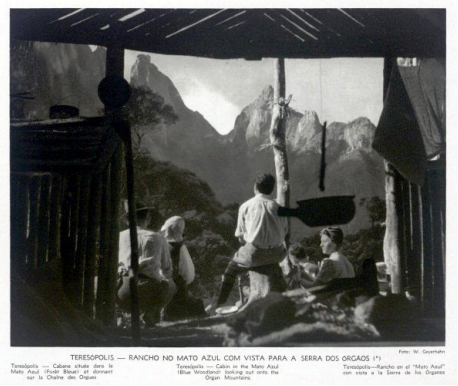


Fig. 14: Serra dos Órgãos, em Teresópolis, vista do Rancho no Mato Azul. Paisagem da Serra dos Órgãos, fotografia de W. Geyerhahn (EICHNER, [s.d.]: p.152). Documento do acervo do IEB-USP.

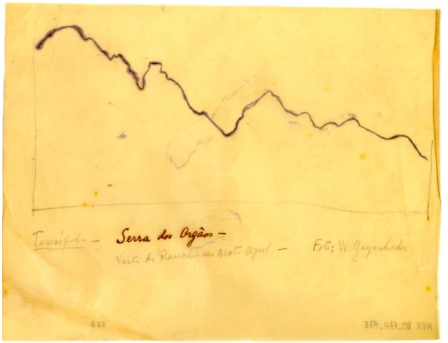


Fig. 15: Esboço realizado por Villa-Lobos com escala ainda mais aproximada da Serra dos Órgãos, na região de Teresópolis, por ter sido desenhado a partir da vista do Rancho no Mato Azul. (VILLA-LOBOS, [s.d.], MVL 08.17A.19E). Documento do acervo do MVL.

As imagens que seguem (Fig. 16 a 19) trazem desenhos mais aproximados do esboço do contorno escarpado do Dedo de Deus. Na margem esquerda da Fig. 17, há a numeração 454; em nota de rodapé, verificam-se as anotações: "Teresópolis - Dedo de Deus - Serra dos Órgãos - Fotografia: Eric Hess". É possível verificar que Villa-Lobos se aproxima do elemento simbólico temático apresentado no compasso 35 do segundo movimento pelo clarinete solo (Fig. 19). Uma linha horizontal bem demarcada e sucessivas linhas verticais em traços mais suaves também são identificadas neste desenho feito pelo compositor.

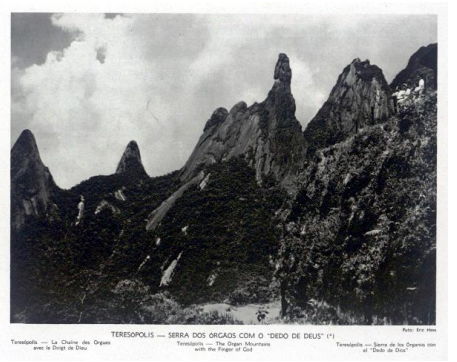


Fig. 16: Dedo de Deus, da Serra dos Órgãos. Extraído da fotografia de Eric Hess, (EICHNER, [s.d.]: p.153).Documento do acervo do IEB-USP.

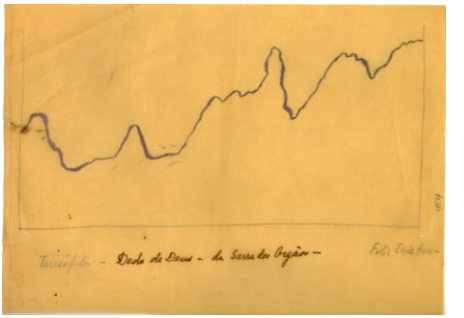


Fig. 17: Contorno do Dedo de Deus, realizado por Villa-Lobos, em escala aproximada. (VILLA-LOBOS, [s.d.], MVL p.454). Documento do MVL.

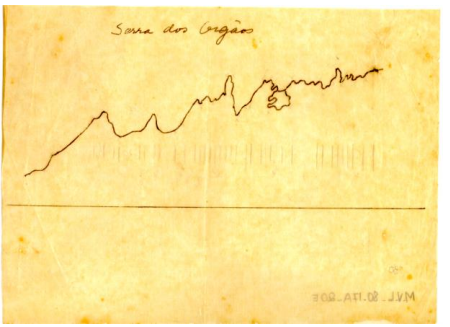


Fig. 18: Desenho que dá origem ao perfil melódico da Serra dos Órgãos apresentado na *Sinfonia n. 6* (VILLA-LOBOS, [s.d.], MVL 08.17A.20E). Documento do acervo do MVL.

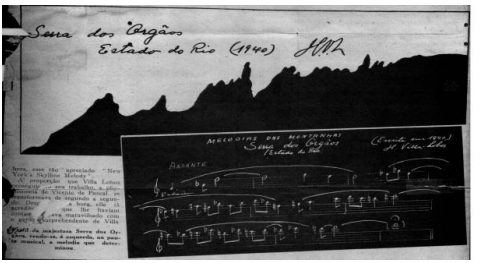


Fig. 19. Tema Melódico Resultante. Recorte da matéria da revista *O Cruzeiro* (PIRES, 1940). Documento do acervo do MVL.

A apresentação do tema derivado da Serra dos Órgãos está localizada no segundo movimento, *Lento*, da *Sinfonia n. 6*, nos compassos 35 a 58 (4 compassos antes da casa de ensaio de n. 4). Nesta passagem (Fig. 20 e 21) concentra-se a citação quase literal do esboço apresentado acima (Fig. 12 a 19).

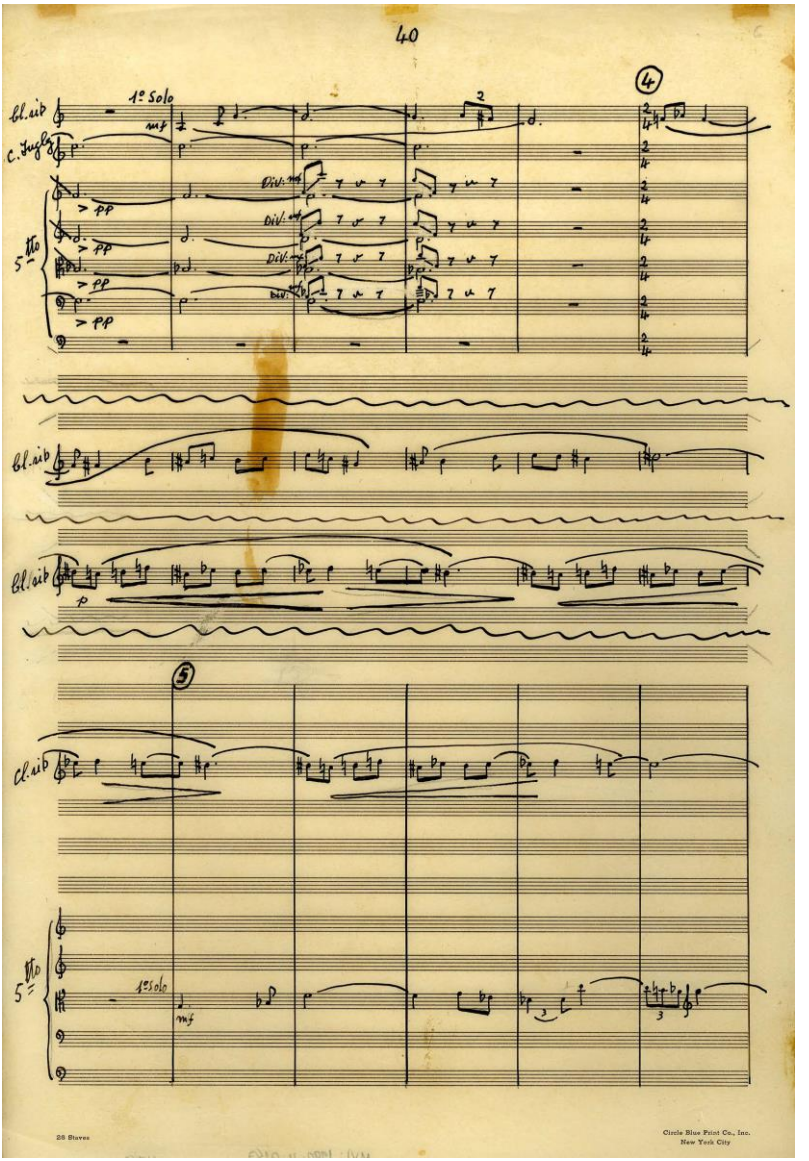


Fig. 20: O solo tocado pelo clarinete cita o tema da Serra dos Órgãos. Villa-Lobos, *Sinfonia n. 6* (comp. 35-58). Cópia manuscrita de H. Villa-Lobos, p. 40. Museu Villa-Lobos – MVL – Bb.

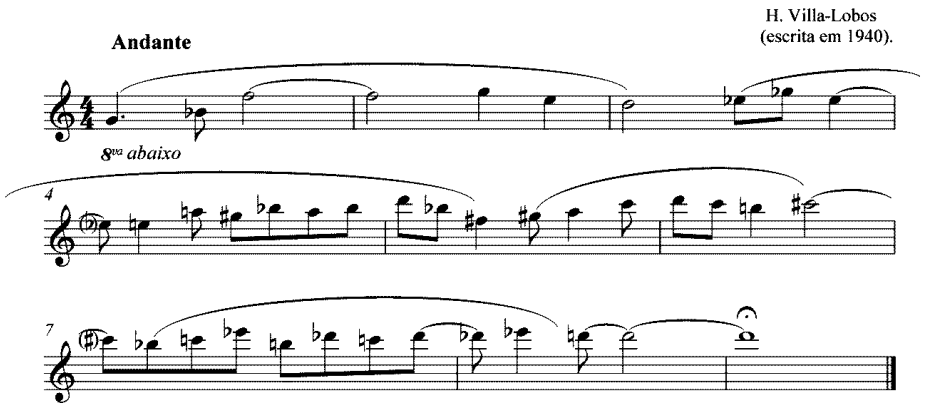


Fig. 21: Transcrição da melodia retratada na matéria da revista O Cruzeiro. Villa-Lobos escreveu esta melodia sob um desenho da formação rochosa da Serra dos Órgãos.

A Fig. 21 traz uma transcrição da versão final da melodia decupada por Villa-Lobos a partir da fotografia da Serra dos Órgãos, mostrada na Fig. 19.

Para compreender com profundidade o processo de transposição realizado pelo compositor produzimos nossa própria versão, colocando os mesmos pontos topográficos no gráfico, naturalmente com os mesmos eixos. Abaixo (Fig. 22), encontra-se a imagem do contorno do resultado em papel milimetrado. Já é possível observar variações marcantes no desenho comparando-o com aquele produzido por Villa-Lobos (Fig. 18 e 19).

Na Fig. 22, percebemos que, ao privilegiar as notas do compositor, deixamos de mencionar pontos relevantes da topografia da Serra dos Órgãos. Concluímos que em vários momentos tivemos que realizar escolhas subjetivas, como por exemplo, ao ligar dois pontos pré-definidos que tivemos que optar por uma linha reta, ou por uma superfície côncava ou convexa.

Notamos que, já no primeiro compasso, a nota Fá, com a duração de duas mínimas ligadas, não retrata o relevo acidentado da topografia no trecho inicial da serra. Sabemos que o compositor estabelece a nota Ré5 para o ponto relacionado ao Dedo de Deus, contudo verificamos que não existe uma medida exata que o justifique. A princípio, Villa-Lobos definiu 30 pontos dos quais utilizou apenas os que lhe convieram musicalmente.

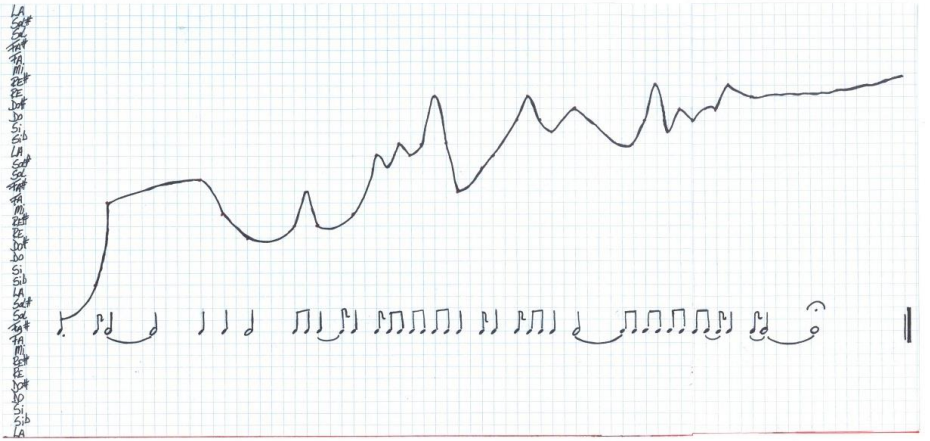


Fig. 22: O gráfico acima foi realizado fixando-se os pontos segundo as notas da melodia obtida por Villa-Lobos. Nossa versão foi feita percorrendo o caminho inverso do compositor.

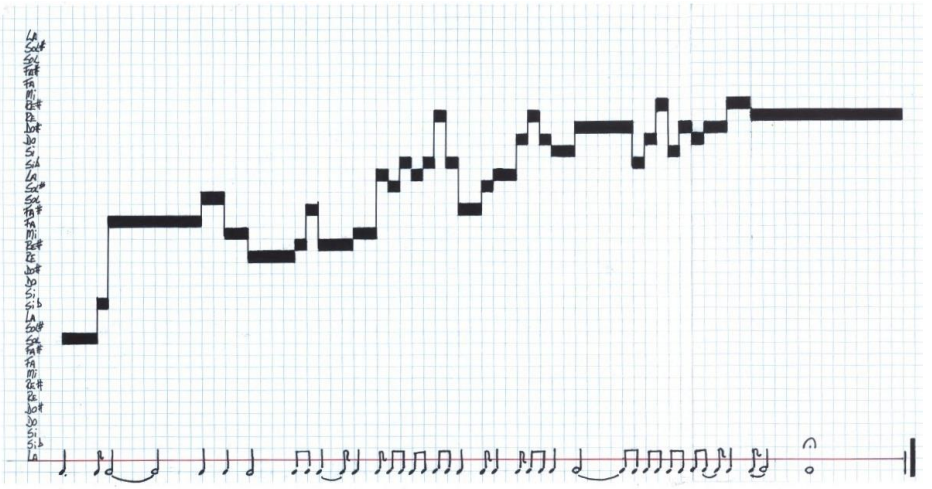


Fig. 23: Gráfico realizado a partir das notas da melodia obtida por Villa-Lobos na transposição da Serra dos Órgãos. Revela o desenho resultante da simples justaposição das notas.

Como consequência desse estudo, fomos levados a produzir outra experiência que nos assegurasse maior precisão dos valores gráficos estabelecidos, utilizando novamente a melodia obtida por Villa-Lobos. Dela, extraímos o que chamamos de Gráfico Planimétrico Absoluto (Fig. 23).

O Gráfico Planimétrico Absoluto nos mostra a melodia construída por Villa-Lobos com suas frequências e durações justapostas. Naturalmente não há declives nem aclives.

Por outro lado, é importante dizer que na partitura orquestral do segundo movimento da *Sinfonia n. 6* (Fig. 24), existem *glissandi* nas cordas e arpejos nas madeiras (sopros) que ajudam a instalar uma ambiência que interpretamos ter uma função lúdica e descritiva. Tais procedimentos acontecem sempre nos repousos de notas da melodia principal.

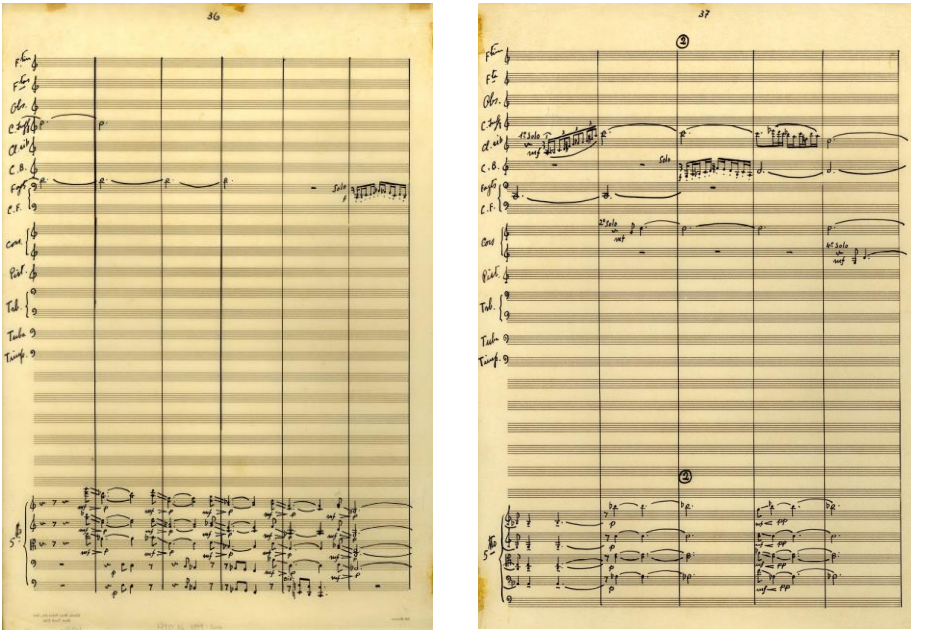


Fig. 24: *Glissandi* e os arpejos utilizados na orquestração sobre a melodia permutada da Serra dos Órgãos. Villa-Lobos, *Sinfonia n. 6*, II (cópia manuscrita de H. Villa-Lobos, p. 36 e 37).

Considerações finais

Os dois processos de criação apresentam correspondências na forma de organização entre alturas (frequências) e tempos (durações rítmicas) e partem da construção de gráficos para iniciar a elaboração artística. Podemos considerar que a representação do texto musical em gráfico possa nos induzir à noção de espacialidade, característica do desenho pictórico.

Ambos utilizam dois eixos para decodificar desenhos e música. Contudo, em Villa-Lobos identificamos que a tessitura utilizada no eixo das alturas (frequências) é bastante mais ampla, abrangendo 85 notas, de Lá1 a Lá6. Em Klee, como vimos, o eixo das alturas utiliza apenas a clave de Sol, no âmbito de três oitavas e uma sexta menor (Fá#2 ao Ré6). A diferença das tessituras apresentadas revela o pensamento orquestral do compositor versus a referência do instrumento de Klee, o *violino*, que utiliza apenas a clave de Sol.

Ao comparar o método gráfico desenvolvido pelo artista plástico com a proposta composicional villa-lobiana, observamos que o método gerado a partir da notação musical (Klee) evidencia maior exatidão no que tange aos valores gráficos transformados, uma vez que o jogo de relações adotado pelo artista é reorganizado em gráfico escalar com valores notacionais praticamente absolutos, definidos pelas frequências da obra de J. S. Bach.

Nesse sentido, vale a pena frisar que a decodificação dos valores rítmicos e das alturas melódicas resultantes do *Adagio da Sonata em Sol Maior BWV 1019* revelaram somente a supressão de seis notas para a transposição realizada.

Embora os processos criativos propostos por Klee e por Villa-Lobos tenham fundamentado a transposição entre linguagens utilizando estruturas medidas, ou seja, gráficos construídos por unidades definidas em dois eixos, o resultado artístico final das obras contou com parâmetros determinantes não arrolados nesses processos. Estamos nos referindo às escolhas relativas a timbre (instrumentação), cores, dinâmicas sonoras ou intensidades dos tons, harmonias, polifonias inerentes ao trato sonoro e pictórico.

A experiência villa-lobiana pode ser apreciada de forma mais abrangente, uma vez que conhecemos as obras compostas em suas versões finais (*New York Sky-Line Melody* e *Sinfonia n. 6*), enquanto que o desenho gráfico de Paul Klee nos revela apenas o processo de permutação concebido. Evidentemente, a possibilidade de extensão desse método para outras experiências tem estado aberta no campo das artes plásticas.

É importante citar o que disse o compositor brasileiro Silvio Ferraz durante palestra proferida no Chile, em julho de 2006, ao se referir a algumas fórmulas

composicionais que utiliza. Em nosso entender, suas considerações alimentam nossa pesquisa sobre o uso do desenho como ferramenta para elaboração das matrizes composicionais no estágio inicial do processo de criação.

> São três fórmulas principais que utilizo: a do desenho, a do som e a do gesto instrumental. Grande parte das ideias que tenho nasce de desenhos. Não é preciso que estes desenhos sejam feitos em algum pedaço de papel, na maior parte das vezes estes desenhos podem ser imaginários, e às vezes é difícil representá-los de outra maneira que não seja em uma partitura grosseira, sem detalhes. E quando desenho alguma coisa encontro sempre nestes desenhos as ideias musicais que tento escrever (FERRAZ, 2006).

Segundo Ferraz, a fórmula do desenho o auxilia na estruturação do pensamento musical. O desenho, nesse caso, ajuda-o a organizar as ideias com simplicidade, criando correspondências entre a substância espacial, inerente à linguagem pictórica, e a dimensão sonora do discurso musical propriamente dito. O compositor revela que a gênese do ato composicional pode estar ligada a estímulos extramusicais - no caso, o desenho no papel ou mesmo imaginário -, o que nos possibilita constatar sua crença em que tais estímulos podem gerar ideias sonoras, texturas, ambiências e motivos que se configurarão nos materiais sobre os quais desenvolverá a sua composição. Nesse caso, a partitura criada será fruto da interface ou mesmo da simbiose entre suas referidas fórmulas, ou seja, a espacialidade do desenho conduzirá ao gesto sonoro, às possibilidades de emissão de cada instrumento, gerando a construção do discurso musical pretendido.

Ao longo deste artigo, pudemos expor a correspondência entre os desenhos originais de Villa-Lobos e as respectivas fotografias que ele utilizou como inspiração temática. A compilação e a reorganização de materiais inéditos nos permitiram a localização dos temas utilizados em *New York Sky-Line Melody* e *Sinfonia n. 6*, esclarecendo as etapas do processo criativo.

Sabemos que a escolha é sempre um ponto crucial para os compositores, conforme pudemos verificar ao longo deste artigo. A prerrogativa de se praticar tal método criativo sugere a ação do compositor em busca do alargamento das possibilidades na elaboração artística musical.

Finalizamos esse artigo sublinhando ainda seu caráter de recorte da tese de doutorado em desenvolvimento. Temos a satisfação de registrar os avanços que tivemos

tanto em relação aos documentos extraordinários que apresentamos aqui, como os avanços nas considerações sobre o processo criativo de Paul Klee. A análise e a decodificação final sobre os processos de criação de Villa-Lobos envolvendo a Melodia das Montanhas serão apresentadas em sua plenitude na dissertação final de nossa tese.

Referências:

Fontes primárias

EICHNER, Erich. Cidade e arredores do Rio de Janeiro - a jóia do Brasil. Rio de Janeiro: Livraria Kosmos, [s.d.]. Exemplar 99 de 321 cópias publicadas. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, IEB-USP.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Sinfonia n. 6*: sobre as linhas das montanhas. Rio de Janeiro, 1944. Cópia manuscrita de H. Villa-Lobos. Catálogo P.43.1.2. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos.1 partitura (120 p.) para orquestra.

_____. Documento: arquivo Melodia das Montanhas. Manuscrito do compositor. Documento do acervo MVL-HVL 02.21.01. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos.

_____. Gráficos para Gravar a Melodia das Montanhas. Manuscrito do compositor. Documento do acervo MVL-HVL 02.05.02. Obras anotações/ melodia das montanhas. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos.

_____. Documento MVL 08.17A.18E. Escala Milimetrada 2 - FE 828. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos.

_____. Documento MVL 08.17A.19E. Escala Milimetrada 9 - FE 829. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos.

_____. Documento MVL 08.17A.20E. Escala Milimetrada 8 - FE 829. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos.

_____. Documento MVL 80.179.17E. Escala Milimetrada 13-FE 833. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos.

_____. Documento MVL 454. Escala Milimetrada 3 – FE 454. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos. Folha de seda.

Outras referências

BACH, Johann Sebastian. *6 Violin Sonatas: Sonata n. 6*, em Sol Maior BWV 1019. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1860. Disponível em: <www.imslp.org/wiki/Category Bach>. Acesso em: 24 ago. 2012. 1 partitura.

BOULEZ, Pierre. *Le Pays Fertile. Pour la reproduction des eouvres de Paul Klee*. Paris: Gallimard, 1989.

DUARTE, Roberto. *Villa-Lobos errou?: (subsídios para uma revisão musicológica em Villa-Lobos)*. São Paulo: Algol Editora, 2009.

DÜCHTING, Hajo. *Paul Klee Painting Music*. Munique: Prestel Verlag, 2002.

FERRAZ, Silvio. *Segundo livro: páginas sobre tempo e espaço na composição musical notas do caderno amarelo: a paixão do rascunho*. Tese (Livre-docência). Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2008.

_____. Algumas fórmulas composicionais. In: Palestra apresentada no *II Encuentro de Compositores* em Santiago em julho de 2006. Disponível em: <www.iar.unicamp.br/pesquisas/silvioferraz/chile-palestra>. Acesso em: 24 set. 2012.

JARDIM, Gil. *O estilo antropofágico de Heitor Villa-Lobos*: Bach e Stravinsky na obra do compositor. Santana de Parnaiba: Philarmonia Brasileira, 2005.

KATER, C. Villa-Lobos e a Melodia das Montanhas: contribuição à revisão crítica da pedagogia musical brasileira. *Latin American Music Review*, v. 5, n, 1. University of Texas at Austin, p. 102-105, 1984.

KLEE, Paul. *Pedagogical Sketchbook*. Londres: Faber & Faber, 1968.

_____. *Das bildnirische Denken*. Basel: Schwabe, 1990.

_____. *Beiträge zur bildnerischen Formlehre*. Basel: Schwabe, 1999.

_____. *Die Kunst des Sichtbarmachens*. Berna: Benteli, 2000.

MESSIAEN, Olivier. *Traté de rythme, de coleur e d'ornithologie*. Tomo I. Paris: Alphonse Leduc & Cia, 1994.

PIRES, Júlio. Melodias da Montanha do Brasil. Revista *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 4 maio.1940. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos.

RACINE, Bruno. Sons e Lumières. *Une histoire du son dans lárt du XX*^{e} *siècle*. Paris: Centre Pompidou, 2004.

SALLES, Paulo de Tarso. *Villa-Lobos: processos composicionais.* Campinas: Unicamp, 2009.

SLONIMSKY, Nicolas. A Visit With Villa-Lobos. *Musical América*, p. 9-10, out.1941.

VILLA-LOBOS, H. *Sinfonia n. 6*: sobre as linhas das montanhas. Revisão musicológica de Thomas Hansen, sob a orientação do Prof. Dr. Rubens Ricciardi, de acordo com a cópia manuscrita de Arminda Villa-Lobos cedida pelo Museu Villa-Lobos. Catálogo OSESP CBra010. São Paulo: Criadores do Brasil, Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, 2002. 1 partitura (104 p.) para orquestra.

ZUBEN, Paulo Roberto von. *Planos sonoros: a experiência da simultaneidade na música do século XX*. Tese (Doutorado em Música). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Rodrigo Passos Felicissimo é doutorando no curso de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP, desde 2009), Mestre em Ciências/ Geografia Humana, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (2007), Bacharel em Regência pela Faculdade Santa Marcelina de São Paulo (2008) e Bacharel em Geografia pela FFLCH-USP (2003). rodrigofelicissimo@usp.br

Prof. Dr. Gilmar Roberto Jardim (Gil Jardim) é professor livre docente do Departamento de Musica da ECA-USP. É Diretor artístico e regente titular da Orquestra de Câmara da Universidade de São Paulo (OCAM). Foi chefe do Departamento de Música entre 2006 e 2009, quando realizou os Festivais Internacionais *Ex Toto Corde*, *Festival de Violão Leo Brouwer* (2008/2009), *Festival Internacional Percussivo USP 2008* e *Simpósio Internacional Heitor Villa-Lobos* (2009). É autor do livro *O Estilo Antropofágico de Heitor Villa-Lobos* (2005) e, em 2006, teve seu CD *Villa-Lobos em Paris* (2005) agraciado com os prêmios *Diapason d'Or* e *Prime de Cultura*, este último concedido pela revista *Bravo*. giljardim@globo.com

Estímulos e resultantes musicais em *Désordre*, de György Ligeti

Luciana Sayure Shimabuco (USP)

Resumo: Este artigo apresenta um estudo analítico sobre *Désordre*, primeiro dos *Ètudes pour piano* de György Ligeti. Após mapear os fatores condicionantes e estímulos desse efetivo projeto composicional, aborda cada um dos aspectos musicais - textura, altura, ritmo, forma, dinâmica e tessitura - tanto em seus comportamentos e configurações individuais, como em suas relações e interações, que concorrem para a configuração do discurso musical e da resultante formal da peça. Pretende-se, com esta investigação, observar como Ligeti recorreu a diversos estímulos para elaborar procedimentos composicionais que, ao mesmo tempo, aceitam determinados graus de regulação, preservam o controle composicional e nunca desconsideram o resultado musical perceptível.

Palavras-chave: György Ligeti. *Études pour piano*. *Désordre*. Análise musical.

Title: Stimuli and Resulting Music in *Désordre* by György Ligeti's

Abstract: This article presents an analytical study of *Désordre*, the first of György Ligeti's Ètudes pour piano. After mapping the stimuli and conditioning factors of this effective composition, the study addresses each musical feature –texture, pitch, rhythm, form, dynamic and tessitura– both in terms of behavior and individual configuration, as well as in their relationships and interactions that compete for the structure of the musical discourse and resulting form of the piece. This study intends to observe how Ligeti, in *Désordre*, relied on various stimuli to elaborate compositional methods that simultaneously allow for a certain amount of regulation, maintain compositional control and never ignore the perceived musical result.

Key-words: György Ligeti. *Études pour piano*. *Désordre*. Musical Analysis.

SHIMABUCO, Luciana Sayure. Estímulos e resultantes musicais em *Désordre*, de György Ligeti. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 71-110, jun. 2013.

A série de *Études pour piano,* composta pelo compositor de origem húngara György Ligeti (1923-2006) a partir de 1985, é um dos mais reconhecidos expoentes do repertório pianístico da segunda metade do século XX. Representativa da maturidade criativa de Ligeti, a série conjuga com grande efetividade alternativas composicionais decorrentes de aspectos que, em variados graus, condicionaram e nortearam a carreira do compositor, a saber: a juventude sob regimes ditatoriais e a consequente aversão a dogmas e imposições ideológicas, as atividades vinculadas à música tradicional húngara, sua prática didática voltada a aspectos tradicionais da música de concerto ocidental, a preocupação diante de aspectos que considerava nocivos na vanguarda musical ocidental, o interesse por produções e práticas musicais não eurocêntricas e os estímulos oriundos de desenvolvimentos científicos. Cada um desses aspectos será a seguir abordado[1].

Aspectos condicionantes e estímulos na produção composicional de Ligeti

Ligeti, assim como todos os compositores que viveram a infância e a juventude em países sob o domínio soviético, teve sua formação alheia às inovações propostas pelas vanguardas ocidentais, já que a produção e a veiculação musicais nestes países eram cerceadas pelos ideais do Realismo Social e pelas normas ditadas pela União dos Compositores Soviéticos. O compositor recorda a rigorosa regulação da arte imposta pela ditadura soviética: "as pessoas que vivem no ocidente não podem sequer imaginar como era o império Soviético [...]. A arte tinha que ser 'saudável', 'edificante' e vir 'do povo': em suma, tinha que refletir as diretrizes do partido" (LIGETI, 2002: s.n.)[2].

Neste contexto, a conturbada fuga de Ligeti de Budapeste, em 1956, em plena Revolta Húngara, proporcionou um divisor de águas em seu pensamento musical. A partir de sua chegada à Europa Ocidental, seu contato com as mais progressistas correntes composicionais foi norteado, de um lado, por um grande entusiasmo, e de outro, por uma justificada aversão a qualquer imposição ideológica, fomentando alternativas composicionais

[1] O presente artigo é resultado da elaboração e desenvolvimento de questões apresentadas na minhaTese de Doutorado, intitulada *A forma como resultante do processo composicional de György Ligeti no primeiro livro de* Estudos para Piano, defendida no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, em 2005.

[2] "People living in the West cannot begin to imagine what it was like in the Soviet empire […]. Art had to be 'healthy' and 'edifying' and to come 'from the people': in short, it had to reflect Party directives" (LIGETI, 2002: s.n.).

próprias e autônomas que reforçaram sua singularidade e autonomia composicionais, destacada por autores como Jonathan Bernard:

> Ligeti é reconhecido hoje como pertencente a um número relativamente pequeno de compositores que, no final dos anos 1950, viram alternativas viáveis ao serialismo pós-weberniano, e não é exagero dizer que, atualmente, quando - com exceção de algumas indiscutíveis obras-primas - muito do que foi escrito durante a era serialista parece irremediavelmente datado, a música de Ligeti desta mesma época permanece fresca e original (BERNARD, 1987: 207)[3].

De fato, ao chegar à Europa Ocidental, e apesar de seu grande entusiasmo diante do cenário musical que lhe era apresentado, Ligeti evitou vínculos incondicionais com as vertentes composicionais preponderantes. Reconheceu, em muitas delas, características que o incomodavam, tais como intolerância, sectarismo, dogmatismo e excessiva competitividade. Segundo Richard Toop, a posição de Ligeti diante dessas correntes foi compreensivelmente confusa e ambígua; "o estímulo intelectual era enorme, mas a política interna era demasiadamente familiar ao sistema comunista" (TOOP, 1999: 54)[4]. Além disso, Ligeti manifestou preocupação diante de aspectos da vanguarda musical que considerava nocivos, tais como: a fragilização do ofício do compositor diante do crescente automatismo resultante de certos procedimentos composicionais (sobretudo aqueles vinculados ao serialismo mais rigoroso e ao emprego do acaso); a frouxa relação destes mesmos procedimentos com os resultados musicais perceptíveis; o ameaçador risco de projetos composicionais desprovidos de resultantes formais efetivas.

Poucos anos após deixar a Hungria, Ligeti manifestou, no artigo *Metamorfose da Forma Musical*[5], de 1960, seu interesse por uma concepção de forma musical que não fosse sufocada pelos automatismos composicionais e acusou efeitos nocivos do serialismo, tais

[3] "Ligeti is known today as one of a relatively small number of composer who in the late 1950s sought viable alternatives to post-Webernian serialism, and it is no exaggeration to say that, nowadays, when aside from a handful of undisputed masterpieces much of what was written during the serialist era seems hopelessly dated, Ligeti's music from about the same time sounds as fresh and original as ever" (BERNARD, 1987: 207).

[4] "[…] the intellectual stimulus was enourmous, but the internal politics were of a kind he was all too familiar with from communist rule […]" (TOOP, 1996: 54).

[5] Título original: *Wandlungen der musicalischen Form*. Artigo redigido em 1958 e publicado no *Die Reihe, n.* 7 em 1960.

como a tendência a neutralizar o conteúdo musical e a gerar uma "entropia" ao ponto de se eliminar qualquer contraste perceptível. No citado artigo, Ligeti argumentou ainda que, por conta justamente da dificuldade em se conseguir contraste, um processo de neutralização começou a ameaçar a forma musical. Reconheceu, por fim, que os resultados do automatismo serial tornaram-se muito próximos dos produtos governados pelo acaso, promovendo uma estreita identificação entre a total determinação e a total indeterminação (LIGETI, 2001: 134-135).

Entretanto, os questionamentos de Ligeti acerca dos excessos de automatismo e da mitigação dos poderes decisórios do compositor não o lançaram em busca do que seria o oposto: um subjetivismo composicional absoluto e arbitrário. Ao contrário, suas investigações composicionais almejaram metodologias e regulações, mas de maneira que estas apontassem para a efetividade do resultado sonoro e preservassem o potencial decisório do compositor tanto no âmbito dos detalhes como no amplo projeto formal.

Essa busca se articulou ao interesse de Ligeti por uma postura composicional que não fosse iconoclasta diante das atribuições composicionais ou de materiais e procedimentos de algum modo vinculados à tradição musical ocidental, pela qual o compositor sempre nutriu profundo respeito (algo que pode ser, em parte, atribuído à sua formação musical e à sua prática pedagógica, ambas fundamentadas em procedimentos musicais tradicionais)[6]. Sua música, sem se desprender de sua contemporaneidade, impregnou-se de procedimentos do nosso passado musical, absorvendo recursos canônicos e polifônicos, hemiolas e até mesmo formulações melódicas de grande simbolismo na música ocidental, revigorados e reinventados de maneira a emergirem em propostas sempre atuais[7].

Ao mesmo tempo, sua vivência com o folclore musical húngaro deixou como legado em sua obra não apenas materiais musicais específicos que lhe foram caros, mas, sobretudo, o interesse por práticas musicais não vinculadas à tradição da música de

[6] Em 1950, o compositor foi indicado por Zoltán Kodály a lecionar na Academia Franz Liszt, de Budapeste, na qual se revelou um professor de harmonia bastante sistemático.

[7] De grande importância é o uso ligetiano do motivo "Lamento". Dentre as obras nas quais o compositor o utilizou, podemos citar: *Trio para trompa, violino e piano* (1982), *Concerto para piano* (1985-1988) e *Sonata para viola solo* (1991-1994). São características do emprego do motivo "Lamento" efetuado por Ligeti: três semifrases em movimentos prioritariamente descendentes e cromáticos, compensadas por saltos ascendentes; conclusão de cada semifrase em altura mais grave do que a da sua predecessora; terceira semifrase mais longa e início da terceira semifrase em altura mais aguda que as dos inícios das demais (SHIMABUCO, 2005: 191).

concerto ocidental. Ligeti havia se dedicado, após a conclusão de sua graduação na Academia Franz Liszt, e sob a influência de Kodaly, à pesquisa musicológica voltada ao folclore musical da sua Transilvânia, tendo usufruído de bolsa para estudar no Instituto do Folclore, em Bucareste (STEINITZ, 2001: 28-29). Muito posteriormente, sua sensibilidade a músicas desvinculadas da tradição de concerto europeia o conduziria a valiosas descobertas, tais como a música do compositor mexicano Conlon Nancarrow e a música subsaariana investigada pelo musicólogo israelita Simha Arom.

Por fim, sua busca por metodologias e regulações composicionais que não o impusessem um excessivo automatismo o expôs a estímulos oriundos de áreas não propriamente musicais, tais como as esferas matemática e científica, com destaque para a geometria fractal e a Teoria do Caos que, por articularem em diversos graus ordem e complexidade, ofereceram a Ligeti frutíferas transposições à sua prática composicional.

Este corpo de condicionantes e estímulos aqui citados norteou as opções composicionais de Ligeti e o conduziu à criação de obras de alto teor inventivo e artístico, dentre as quais os *Études pour piano*. O presente artigo acata como objeto central de sua investigação o primeiro destes estudos, *Désordre*, por tratar-se justamente de uma peça que incorpora e manifesta esses estímulos de maneira muito efetiva. Deve-se salientar que *Désordre* está entre as composições de Ligeti mais abordadas por intérpretes e analistas, havendo (apesar de seus menos de 30 anos de existência) uma quantidade substancial de trabalhos acadêmicos, artigos e excertos de livros que a abordam analítica e musicologicamente[8].

Diante de temática já tão explorada, pretende-se aqui propor um estudo que, partindo do mapeamento dos estímulos propulsores desse efetivo projeto composicional, aborda cada um dos aspectos musicais - textura, altura, ritmo, forma, dinâmica e tessitura - tanto em seus comportamentos e configurações individuais como em suas relações e interações que concorrem para a configuração do discurso musical e da resultante formal da peça.

[8] Hartmut Kinzler é o autor de um dos primeiros artigos sobre *Désordre* (1991) e, certamente referência para os demais autores, tais como Steinitz (1996, 2003), Griffiths (1997), Uranker (1998), Baik (2009), Haapamäki (2012).

Études pour piano e seus estímulos propulsores

Os *Études pour piano* são frutos de um fértil período composicional, impulsionado pelos estímulos acima expostos. Ainda que seja possível reconhecer em obras anteriores traços da exuberante escritura pianística assumida por Ligeti a partir da década de 1980, essa nova fase composicional seria inimaginável sem estes estímulos que, advindos de fontes diversas, conjugaram-se aos anseios do compositor e se estabeleceram como propulsores composicionais desse prolífico período.

Em seu artigo *On My Études for piano* (1988), o compositor declara que seu interesse por uma nova concepção de articulação rítmica esteve no centro de suas intenções composicionais nos *Ètudes.* Esse interesse já havia se manifestado em obras como *Poème Symphonique* para cem metrônomos (1962), com sua sobreposição de redes rítmicas, bem como com a proposta de ritmos ilusórios presentes em peças como *Continuum* para cravo (1968) e *Monument* para dois pianos (1976) (BAIK, 2009: 20), nos quais, na definição de Richard Toop, "as partes individuais são compostas de tal maneira que, quando ouvidas juntas, levam o ouvinte a perceber ritmos e melodias 'virtuais' que não estão de fato presentes" (TOOP, 1999: 195)[9]. Nos anos que antecederam a composição dos *Ètudes,* somaram-se os interesses despertados pelas pesquisas musicológicas de Simha Aron sobre a música da África Subsaariana, pela música do compositor mexicano Conlon Nancarrow (1912-1997) e pelas imagens fractais de Benoit Mandelbrot (LIGETI, 1988a: 3-4). Esses interesses conduziram o compositor a uma exploração ainda mais audaciosa de processos rítmicos envolvendo hemiolas, polimetrias e polirritmias.

O contato com a música africana, por meio dos registros de Arom, veio ao encontro dos pensamentos e anseios composicionais de Ligeti. No prefácio do livro *African Polyphony and Polyrhythm*, de Arom, Ligeti explicita os aspectos pelos quais essa música lhe pareceu tão atrativa:

> Gradualmente, por meio de reiteradas escutas, eu me conscientizei da paradoxal natureza da música: os padrões realizados por músicos individuais são muito diferentes daqueles resultantes de suas combinações. Na verdade, o padrão resultante do conjunto não é de fato tocado e existe apenas como um contorno ilusório. Também comecei a perceber uma forte tensão interna entre, por um lado, a implacabilidade de um pulso constante, estável, aliado à absoluta simetria da

[9] "the individual parts are composed in such a way that when heard together they lead the listener to perceive 'virtual' melodies and rhythms which are not actually present" (TOOP, 1999: 195).

> arquitetura formal, e por outro as assimétricas divisões internas dos padrões. O que nós podemos testemunhar nessa música é uma maravilhosa combinação de ordem e desordem, que por sua vez se fundem, produzindo um senso de ordem em um nível mais elevado (AROM, 1994: xvii)[10].

Desta música, a noção de "pulsação elementar[11]" lhe pareceu muito fértil. Trata-se de uma pulsação extremamente rápida e regular, acatada como denominador comum a todos os padrões e figurações rítmicas de estruturas e de comprimentos os mais diversos. Por meio da pulsação elementar, Ligeti percebeu que várias camadas de um tecido musical podem assumir, simultaneamente, agrupamentos distintos e assimétricos dessas pulsações, gerando uma resultante rítmica qualificada pelo compositor como ilusória, por não estar de fato integralmente presente em nenhuma das camadas individuais, mas resultar do acúmulo e da interação destas. Além disso, Ligeti vislumbrou a possibilidade de unir a pulsação elementar africana à hemiola ocidental vinculada à noção de metro, típica da música Barroca e explorada também por compositores românticos como Robert Schumann e Frederic Chopin. Assim, se o padrão mais tradicional de hemiola é aquele que, em um compasso de 6 tempos, emerge da ambiguidade que permite agrupamentos tanto de 2 como de 3 tempos, Ligeti ampliou-o a relações mais complexas, tais como 5:3, 7:5 e mesmo 7:5:3, libertando-o de qualquer regulação métrica imposta por barras de compasso. Isso explica porque, em muitas de suas peças deste período, as barras de compasso não comportam qualquer implicação métrica, e sim atuam como mera orientação visual.

Ligeti também foi muito atraído pela música de Conlon Nancarrow, compositor que assumiu, em seus estudos para piano mecânico, propostas polirrítmicas, polimétricas e texturais tão complexas a ponto de extrapolar qualquer possibilidade de realização humana. O impacto da música de Nancarrow em Ligeti foi de tal ordem que este declarou, à época,

---

[10] "Gradually, through repeated listening, I became aware of this music's paradoxal nature: the patterns performed by the individual musicians are quite different from those which result from their combination. In fact, the ensemble's super-pattern is in itself not played and exists only as an illusory outline. I also began to sense a strong inner tension between the relentlessness of the constant, never-changing pulse coupled with the absolute symmetry of the formal architecture on the one hand and the asymmetrical internal divisions of the patterns on the other. What we can witness in this music is a wonderful combination of order and disorder which in turn merges together producing a sense of order on a higher level"(AROM, 1994: xvii).

[11] O termo "elementary pulse" aparece também como "elementary unit" e "fast pulse" (LIGETI, 1996: 10).

considerá-la "a melhor música de um compositor vivo na atualidade" (ROHTER, 1987: s.n.)[12].

Os interesses de Ligeti por aspectos rítmicos e temporais o expuseram também a estímulos advindos de áreas não estritamente musicais, e suas atenções incluiriam questões matemáticas e científicas. O compositor reconheceu que a matemática moderna, por abordar sistemas dinâmicos - com destaque para Teoria do Caos[13] - e investigar fenômenos que evoluem no tempo, poderia oferecer novas correlações com aspectos musicais. Ressalta-se que o compositor acompanhou com atenção as pesquisas desenvolvidas por Edward Lorenz no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), as quais conduziriam aos primeiros modelos de meteorologia computadorizada. Na tentativa de compreender a imprevisibilidade da metereologia, Lorenz constatou um fenômeno por ele batizado de "efeito borboleta":

> Uma pequena pertubação, tão fraca quanto o bater de asas de uma borboleta, pode, um mês depois, ter um efeito considerável, como o desencadeamento de um ciclone (ou, pelo contrário, o fim de uma tempestade), em razão de sua amplificação exponencial, que age sem cessar enquanto o tempo passa. O que nos ensina, mais uma vez, o modelo de Lorenz é que nenhuma pertubação inicial, por mais ínfima que possa parecer, deve ser desprezada num sistema dotado de SCI[14], vistas as suas consequencias a longo prazo. Isso também equivale a dizer que a predição a longo prazo não tem sentido, dado o enorme número de pertubações, mínimas mas incontroladas, presentes na metereologia, assim como em muitos outros sistemas. (BERGÉ; POMEAU; DUBOIS-GANCE, 1996: 203)

As pesquisas de Benoît Mandelbrot sobre geometria fractal também exerceram fascínio sobre o compositor que, em 1984, viu as primeiras representações computadorizadas de imagens fractais. Sendo um fractal basicamente uma figura geométrica que tem, dentre suas principais fundamentações, a reiteração de um motivo em progressão ou regressão escalar, suas principais características são a autossimilaridade e a proporção,

[12] "[...] it is the best music by any living composer of today" (Rohter, 1987: s.n.).
[13] Henri Poincaré (1854-1912) é considerado um dos fundadores do estudo moderno dos sistemas dinâmicos e o autor da Teoria do Caos, segundo a qual discrepâncias inicialmente minúsculas, ocorrentes em um sistema, podem gerar alterações de proporções gigantescas em pontos mais avançados do processo (BERGÉ; POMEAU; DUBOIS-GANCE, 1996: 262-263).
[14] SCI: sensibilidade às condições iniciais.

as quais pareceram a Ligeti ser muito aplicáveis à música. Ao falar sobre seu *Concerto para piano*, o compositor esclarece:

> Em 1984, eu vi pela primeira vez essas impressionantes figuras de estruturas fractais produzidas por dois cientistas de Bremen, Peitgen e Richter. Desde então, elas têm exercido um importante papel em minhas concepções musicais. Não que eu tenha usado algoritmos para compor meu quarto movimento: para ser exato, eu trabalho por meio de construção, porém não baseada em considerações matemáticas, mas sim "construções artesanais" (quanto a isto, meu relacionamento com a matemática é similar à de Maurits Escher[15]). É uma questão de correspondências intuitivas, poéticas, sinestésicas, mais poética do que científica (LIGETI, 1988b: 12)[16].

Portanto, ainda que os seis *Études pour piano* do primeiro livro - *Désordre, Cordes à vide, Touches bloquées, Fanfares, Arc-en-ciel* e *Automne à Varsovie* - reflitam, em diferentes graus, os estímulos mencionados, eles não podem ser considerados transposições imediatas de tais influências aos âmbitos musicais, como alerta o próprio compositor:

> Seria, no entanto, inadequado supor que meus *Estudos para Piano* (1985) sejam um resultado direto destas influências musicais e extramusicais. Ao revelar meus interesses e inclinações, estou simplesmente indicando o ambiente intelectual no qual trabalho como compositor. Além do mais, em minha música não se encontra o que poderíamos chamar de "científico" ou de "matemático", mas sim uma união de construção com imaginação poética e emocional (LIGETI, 1988a: 4)[17].

---

[15] O mundo pictórico do holandês Maurits Escher (1898-1970) deslumbrou Ligeti. Escher não tinha formação em matemática, mas, em suas obras, empregou leis da perspectiva para criar efeitos surpreendentes de ilusão óptica.

[16] "In 1984 I first saw these remarkable pictures of fractal structures produced by two Bremen scientists, Peitgen and Ricther. Since then they have played an important role in my musical conceptions. Not that I have used algorithms in composing the fourth movement: to be sure, I work by construction; this however is not based on mathematical considerations, but rather is 'craftsman-construction' (referring to this, my relationship to mathematics is similar to that of Maurits Escher). It is a matter of intuitive, poetic, synaesthetic correspondences, less like scientific thinking than poetic" (LIGETI, 1988b: 12).

[17] "It would however be inappropriate to assume that my Piano Etudes (1985) are a direct result of these musical and extra-musical influences. By revealing my interests and inclinations I am merely

Sua primeira série de *Études* conquistou o Prêmio Grawemeyer da Universidade de Louisville, em 1986, e se revela um abrangente compêndio sobre seu pensamento musical. São obras que, enquanto série, compartilham ideias e procedimentos composicionais, mas, em suas individualidades, revelam-se notavelmente singulares.

Evidenciamos a diversidade do universo musical e intelectual na qual Ligeti confeccionou seus estudos e por meio da qual deu vazão à sua inventividade musical, preferindo sempre a experimentação de novos procedimentos à submissão a qualquer *status quo* composicional. Sob a luz de tão vasto leque composicional, apresentamos a seguir uma análise à qual se fez necessária a elaboração de uma metodologia que adotou premissas e terminologia expostas e utilizadas pelo próprio compositor, conciliadas a conceitos e definições propostas por outros autores que versaram sobre o assunto, os quais serão oportunamente citados.

Désordre

Primeiro dos *Études pour piano* de Ligeti, *Désordre* atua como uma exuberante abertura a toda a série de 18 *Études* organizados em três cadernos (6 estudos no primeiro, 8 no segundo e 4 no terceiro). Alguns autores, dentre os quais Richard Steinitz (1996: 10), associam este primeiro estudo à *Curva de Koch* (Fig. 1), proposta em 1906 pelo matemático sueco Helge von Koch e reconhecida como exemplo clássico de estruturas autossimilares geradas por meio de sucessivas repetições de uma mesma operação em escalas cada vez menores.

indicating the intellectual environment in which I work as a composer. Moreover, in my music one finds neither that which one might call the 'scientific' nor the 'mathematical', but rather a unification of construction with poetic, emotional imagination (LIGETI, 1988a: 4).

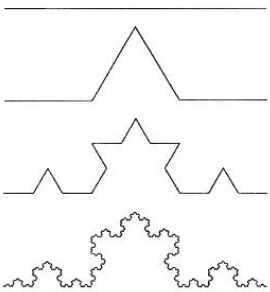


Fig. 1: A *Curva de Koch* (STEINITZ, 1996: 10).

Em *Désordre*, os princípios da geometria fractal são articulados a processos afins à Teoria do Caos[18], segundo a qual discrepâncias mínimas em circunstâncias iniciais podem gerar alterações de enormes proporções em fenômenos finais, com resultados imprevisíveis. O próprio compositor sugeriu este vínculo à Teoria do Caos na conferência *Polyrhythmik in den Klavieretüden* (*Polirritmia nos Estudos para piano*), em Güterloch, reconhecendo este primeiro estudo como uma "homenagem velada à nova ciência do caos determinístico" (LIGETI apud KINZLER, 1991: 89)[19].

O título deste primeiro estudo, *Désordre*, alude ao aspecto resultante do processo composicional adotado, o qual, ainda que absolutamente controlado, conduz o discurso musical a resultados aparentemente desordenados, com explícita proximidade aos princípios da Teoria do Caos. Neste processo, merece destaque o projeto formal, fundamentado no entendimento de forma como resultante não de seccionamentos, mas de processos contínuos, e estando configurada por um engenhoso desenvolvimento rítmico: o processo de contração e dilatação.

Contraction-Dilatation foi, aliás, um dos vários títulos cogitados pelo compositor e anotados em seus esboços, ao lado de *Étude Polyrythmique 1, Pulsation, Mouvement, Irregulier*

[18] Embora não raro apareçam relacionadas, há grandes distinções entre a geometria fractal e a Teoria do Caos. Os fractais são figuras geométricas, estruturas espaciais geradas por processos regulares e previsíveis. Já a Teoria do Caos se refere a comportamentos temporais e totalmente imprevisíveis (BERGÉ; POMEAU; DUBOIS-GANCE, 1996: 152-153).

[19] "[...] concealed homage to the new science of deterministic chaos" (LIGETI apud KINZLER, 1991: 89).

[sic], *Stroboscope, Mécanism, En blanc et noir, Décalage, Déplacement, Pulsation Irreguliére* [sic], *Irregularité* [sic], *Mouvement, Détraquement, Ordre-Désordre* e *Désordre-Vertige-Joie*, todos relacionados aos recursos composicionais envolvidos ou a seus respectivos resultados musicais.

A seguir, efetuaremos um estudo que propõe a observação isolada dos aspectos musicais anteriormente citados, objetivando uma melhor compreensão dos procedimentos composicionais assumidos e, quando pertinente, suas interações e seus relacionamentos aos estímulos já citados.

Textura

Désordre foi originalmente notado em um sistema de quatro pentagramas, sendo invariavelmente os dois superiores direcionados à mão direita e os dois inferiores à esquerda do pianista. Essa distribuição sugere, a princípio, uma configuração textural fundamentada na simultaneidade de quatro *componentes*[20]. Entretanto, observa-se que esses componentes se agrupam (em decorrência do alto grau de interdependência) em dois pares, como ilustra a Fig. 2.

Esta relação de interdependência nos permite considerar a textura de *Désordre* como sendo constituída por apenas dois *componentes reais*, aos quais chamaremos de *vozes*, compostas, cada uma delas, por duas linhas interdependentes. Esta consideração se fundamenta nas definições de Wallace Berry, para quem o termo *linha* se refere a qualquer componente textural cuja configuração horizontal pode ser definida como uma continuidade lógica (sendo, portanto, um *strato* identificável na textura), enquanto *voz* denota normalmente um componente possuidor de relativa independência, podendo ser inclusive um complexo de linhas dobradas. Com isso, reconhecemos os seguintes componentes texturais em *Désordre: voz 1* e *voz 2*, organizadas em quatro linhas (voz 1 / linha 1; voz 1 / linha 2; voz 2 / linha 1; voz 2 / linha 2).

[20] Segundo as terminologias e definições propostas por Wallace Berry em *Structural Functions in Music,* as quais serão acatadas por este artigo em sua abordagem sobre textura, o termo *componente* remete "genericamente a qualquer ingrediente ou fator textural conforme indicado no contexto imediato de consideração" (BERRY, 1987: 186). De maneira geral, componentes podem ser entendidos como linhas, camadas ou vozes, e definem a textura por meio de suas quantidades, qualidades e interações. Outras terminologias, tais como *componentes reais, linhas* e *vozes* serão também aqui empregadas segundo as definições de Berry.

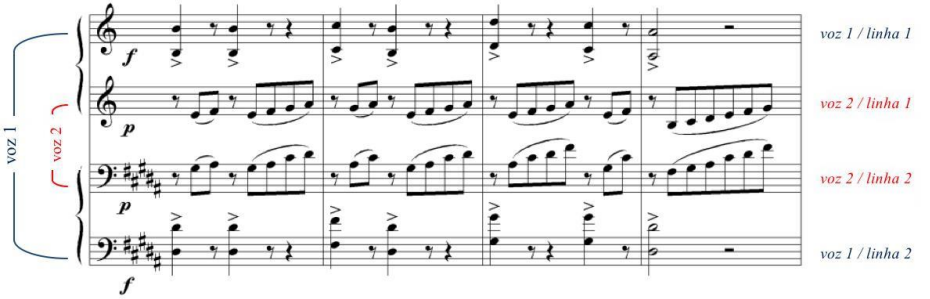


Fig. 2: Transcrição do esboço de *Désordre*, de Ligeti (comp. 1-4), explicitando as relações de interdependência entre os componentes texturais, bem como as duas vozes e as quatro linhas.

Observamos, já nesta notação final organizada em apenas 2 pentagramas (Fig. 3), como as duas *vozes* se correlacionam hierarquicamente, com o estabelecimento de um primeiro plano (voz 1) - composto por notas mais longas, acentuadas e em nível dinâmico *f* - e de um segundo plano (voz 2) composto pelo movimento perpétuo de colcheias em nível dinâmico *p*. Desta forma, a textura é corroborada e enriquecida pela dinâmica, a qual soma aos eixos horizontais e verticais das alturas e durações um terceiro eixo: o da profundidade.

O movimento perpétuo de colcheias na voz 2 privilegia graus conjuntos, fato que, aliado a aspectos como a sobreposição de diferentes escalas - gerando resultantes absolutamente cromáticas - e o andamento extremamente rápido, produz constantemente o efeito harmônico de *clusters* cromáticos. Trata-se, em menor grau, de recurso semelhante àquele já empregado em obras do final dos anos 50 e início dos 60, quando Ligeti gerava seus *clusters* não por meio da sobreposição de alturas, mas sim do acúmulo sonoro promovido por sucessões de notas em uma textura micropolifônica, conforme observa Robert Morgan:

> [...] Ligeti formou seus *clusters* a partir de componentes separados que, apesar de em grande parte não serem individualmente perceptíveis, mudavam constantemente para produzir padrões internos sutilmente dinâmicos. Estabelecendo um grande número de partes em movimento, ele as faria trocar constantemente de posições,

> produzindo uma sensação de movimento interno dentro de um complexo textural que, por sua vez, permanecia estático (MORGAN, 1991: 389)[21].

É importante ressaltar que, em *Désordre*, a textura não é submetida a cortes, rupturas ou contrastes, já que sua configuração apresentada no início da peça é preservada por todo o discurso musical. A textura, ao invés de propor pontuações, oferece a toda a peça uma estabilidade e, com isso, firma-se como o grande elemento unificador que suportará os processos dinâmicos aos quais serão submetidos os demais parâmetros musicais.

Alturas

O tratamento que o compositor conferiu às alturas promove o amplo e contínuo emprego do total cromático, rigorosamente distribuído em duas escalas ou coleções complementares: a diatônica, constituída pelas teclas brancas do piano, e a pentatônica, pelas pretas[22]. A sobreposição destas escalas complementares proporciona não apenas um resultado constantemente cromático, mas também a articulação ágil e simultânea das duas mãos do pianista em um mesmo registro do piano, sem o inconveniente de teclas coincidentes entre as mãos (ver compasso 4 da Fig. 3).

[21] "[...] Ligeti formed his clusters from separate components that, though for the most part not individually perceptible, changed constantly to produced subtly transforming internal patterns. Setting up a large number of moving parts, he would make them continuously exchange positions, producing a sense of internal motion within a textural complex that itself remained stationary (MORGAN, 1991: 389).

[22] Esta distribuição das doze classes de alturas em duas escalas complementares já havia sido explorada pelo próprio Ligeti na obra orquestral *Atmosphères* (1961), na qual ocorrem tanto *clusters* diatônicos quanto pentatônicos, e seria posteriormente aplicado também no estudo nº 7 do segundo livro, *Galang borong*.

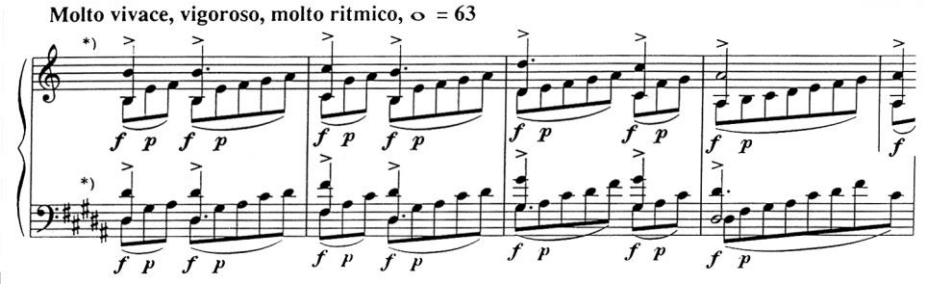


Fig. 3: Compassos iniciais de *Désordre*, de Ligeti, demonstrando a contínua sobreposição de escalas complementares.

Por propor, para cada mão do pianista, escalas distintas[23] que não compartilham as mesmas estruturas intervalares, Ligeti desenvolve contornos melódicos semelhantes em ambas as mãos, mas com adequações de acordo com as configurações específicas da escala.

Denys Bouliane (1990: 101) relaciona este procedimento ao pensamento polimodal de Béla Bartók, tal qual observado na primeira das *14 Bagatelas para piano* op. 6 (Fig. 4). Ainda sobre este procedimento, Haapamäki (2012: 7) relaciona a distribuição destas escalas nos registros do piano a suas características intrínsecas: "Talvez a escala pentatônica tenha sido escolhida para ser tocada pela mão esquerda porque ela é ligeiramente mais consonante do que a diatônica e, portanto, mais adequada ao propósito de ser tocada em registro mais grave"[24].

[23] Durante toda a obra, a mão direita toca exclusivamente teclas brancas e a esquerda exclusivamente teclas pretas, exceto no final da obra: um uníssono, apenas possível pela alteração de uma altura na mão esquerda (de Dó sustenido para Dó natural), subverte a escala pentatônica.

[24] "Perhaps the pentatonic scale is chosen to be played by the left hand because it is slightly more consonant than the diatonic scale and therefore more suitable for the purpose of being played in the lower register." (HAAPAMÄKI, 2012: 7).

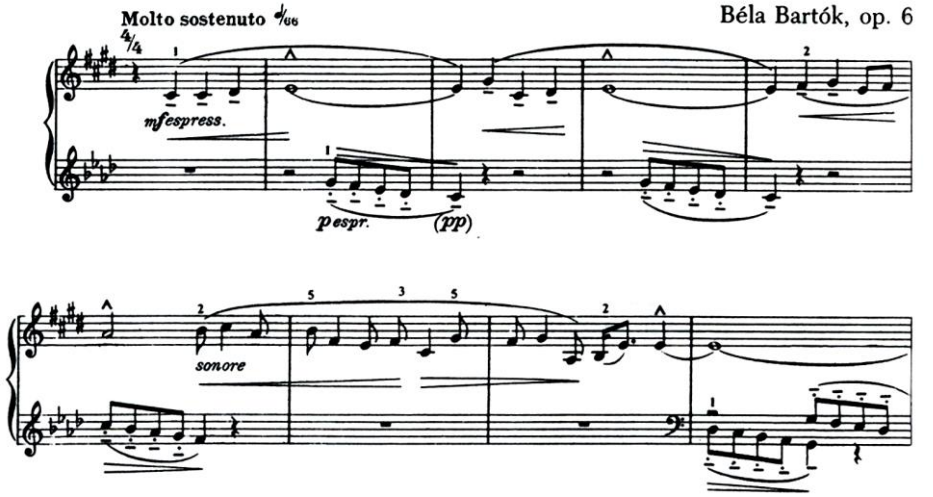


Fig. 4: Sobreposição de modos. Bartók: *Bagatelas* Op. 6, n. 1 (comp. 1-9).

Désordre se desenvolve por meio da reiteração constante de uma única frase, articulada sob a forma de sentença que, segundo Arnold Schoenberg (1993: 48), é definida por um motivo principal seguido de sua repetição imediata e de um desenvolvimento, obedecendo à seguinte configuração (Fig. 5): ***a*** (apresentação do motivo principal) - ***a'*** (repetição modificada de ***a***) - ***b*** (desenvolvimento) [25].

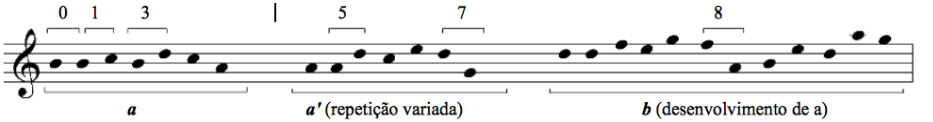


Fig. 5: Configuração das alturas na sentença apresentada pela mão direita (comp. 1-14).

[25] Apesar de o conceito de sentença ser prioritariamente aplicado à análise do repertório tonal, autores como Haapamäki (2012: 8) reconhecem a configuração de sentença na construção fraseológica da peça. Bouliane (1990: 111) também relaciona diretamente *Désordre* aos conceitos traçados por Schoenberg, ao entender que o material principal desta peça é muito "clássico", lembrando um modelo temático típico do classicismo, definido por Schoenberg como *frase*.

Esta sentença apresenta um tratamento intervalar bastante sistemático: em ***a***, a amplitude de todo o contorno melódico compreende o intervalo 5[26]; em ***a'***, ocorre uma repetição modificada de ***a,*** na qual a amplitude é dilatada para o intervalo 8; por fim, ***b*** é um desenvolvimento de ***a*** que conduz ao registro agudo, completando a escala diatônica e apresentando uma amplitude intervalar 12. Observa-se, neste processo de constante ampliação do âmbito intervalar, que o contorno melódico é sempre preservado, algo que remete às estruturas autossimilares da geometria fractal e ao procedimento de progressivas reiterações de um mesmo material inicial.

Como demonstra a Fig. 6, a mão esquerda apresenta também a estrutura de sentença (***a***, ***a'*** e ***b***), em uma configuração adequada às possibilidades da escala pentatônica que, por oferecer menos classes de alturas e, portanto, menos possibilidades intervalares, impõe a necessidade de mais repetição de alturas para que o contorno melódico seja preservado.

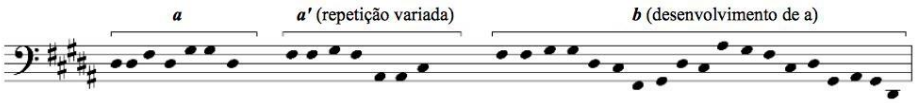


Fig. 6: Configuração das alturas na sentença apresentada pela mão esquerda (comp. 1-18).

No entanto, essa maior ocorrência de alturas repetidas não decorre exclusivamente da adequação de um contorno melódico diatônico a uma configuração pentatônica. Observa-se, em vários momentos, que o compositor utiliza deliberadamente repetição de alturas quando a pura e direta adequação à configuração pentatônica possibilitaria movimentos melódicos.

Por fim, vale ressaltar que o compositor trata as escalas aqui utilizadas tal qual essas se revelam em sua essência: como conjuntos de alturas que não demarcam início, fim ou ordenação, e não privilegiam qualquer altura. Assim, as escalas são acatadas como

[26] Acataremos neste trabalho a representação numérica de intervalos proposta para a análise de música pós-tonal e fundamentada no número absoluto de semitons contidos em cada intervalo, tal qual sugerida por Joseph Straus. Assim, uníssono será representado pelo algarismo 0, segunda menor por 1, e assim por diante (Cf. STRAUS, 2005: 6-7). Entretanto, à nossa consideração de aspectos melódicos não será viável a equivalência de intervalos complementares. Assim, uma sexta menor, por exemplo, será representada por 8, e não por 4.

estoques de alturas que são adotadas em função do contorno melódico desejado, sem definir especificamente uma fundamental ou um modo, mas estabelecendo um tratamento diatônico e pentatônico livre. Diante disso, concluir que a mão direita da peça estabelece um modo Si lócrio, como faz Bouliane (1990: 116), com base no fato de a altura inicial ser Si, constitui um exagero analítico por meio da suposição de fatos que, de início, são esboçados, mas não se confirmam no decorrer da partitura.

Ritmo

Désordre, na condição de peça inicial de toda a série de *Études pour piano* de Ligeti, explicita a principal motivação do compositor neste amplo projeto composicional: o interesse por uma nova concepção de articulação rítmica. A peça fundamenta sua estruturação rítmica no conceito de pulsação elementar, o qual será acatado também por outros três estudos do primeiro livro: *Touches bloquées*, *Fanfares* e *Automne à Varsovie*. O próprio compositor descreve sua aplicação deste recurso:

> Na África, ciclos ou períodos de comprimentos constantemente iguais são suportados por uma pulsação regular (que geralmente é dançada, mas não tocada). As pulsações individuais podem ser subdivididas em 2, 3, algumas vezes até 4 ou 5 "unidades elementares" ou pulsações rápidas. Eu não emprego a forma cíclica nem as pulsações, mas sim a "pulsação elementar" como uma estrutura implícita. Uso o mesmo princípio em *Désordre*, nos acentos mutáveis, que fazem emergir deformações ilusórias de padrões: o pianista toca um ritmo fixo, mas a distribuição irregular dos acentos leva à impressão de configurações aparentemente caóticas (LIGETI, 1996: 10)[27].

Entretanto, o emprego que Ligeti faz deste recurso se desprende de sua ocorrência original africana ao abdicar tanto da ciclicidade quanto da ideia de pulsação regular, bem como ao propor que as pulsações elementares rápidas sejam efetivamente

[27] "In Africa circles and periods of constantly equal length are supported by a regular beat (which is usually danced, not played). The individually beats can be divided into two, three, sometimes even four or five 'elementary units' or fast pulses. I employ neither the cyclic form nor the beats, but use rather the elementary pulse as an underlying grid work. I use the same principle in *Désordre* for accent shifting, which allows illusory pattern deformations to emerge: the pianist plays a steady rhythm, but the irregular distribution of accents leads to seemingly chaotic configurations" (LIGETI, 1996: 10).

tocadas, estabelecendo um plano - acusticamente presente - de sustentação às estruturas rítmicas prioritariamente assimétricas que emergem por meio dos agrupamentos e acentuações irregulares dessas pulsações.

No artigo *Chopin, Pygmies, and Tempo Fugue: Ligeti's "Automne a Varsovie"*, Stephen Taylor cita obras anteriores aos *Études* nas quais Ligeti já havia utilizado a "pulsação como um átomo musical, um denominador comum, uma unidade básica que não pode ser subdividida"[28], de maneira que as configurações rítmicas surjam das multiplicações e não das divisões dessas pulsações. Dentre as obras citadas estão *Continuum* e *Coulée* para cravo e a segunda das *Três Peças para dois pianos, Selbsportrait* (TAYLOR, s.n.). Entretanto, é inegável que o contato com a música africana estimulou Ligeti a uma ampliação das possibilidades rítmicas e polifônicas, conforme testemunha o próprio compositor no prefácio do citado livro de Arom:

> Eu considero a obra fundamental de Simha Arom de igual importância tanto para o mundo científico quanto para o musical. [...] Para a composição, abre uma porta que conduz a uma nova forma de pensamento sobre polifonia, completamente diferente das estruturas métricas ocidentais, mas igualmente rica ou, talvez, considerando a possibilidade de utilizar um pulso rápido como "denominador comum" sobre o qual vários padrões podem ser polirritmicamente sobrepostos, ainda mais rica que a tradição europeia (AROM, 1994: xviii) [29].

Em *Désordre*, a pulsação elementar está representada pelas colcheias ininterruptas apresentadas pela voz 2 do início ao fim da peça, as quais não definem, por si, as configurações rítmicas, mas são acatadas como unidades sujeitas a distintos agrupamentos (Fig. 3 e 7) que, estes sim, estabelecem diversos padrões rítmicos.

---

[28] "[…] pulse as a musical atom, a common denominator, a basic unit which cannot be divided any further" (TAYLOR, s.n.).

[29] "I consider Simha Arom's fundamental work to be of equal importance for both the scientific and the musical world. […] For composition, it opens the door leading to a new way of thinking about polyphony, one which is completely different from the European metric structures, but equally rich, or maybe, considering the possibility of using a quick pulse as a 'common denominator' upon which various patterns can be polyrhythmcally superimposed, even richer than European tradition" (AROM, 1994: xviii).

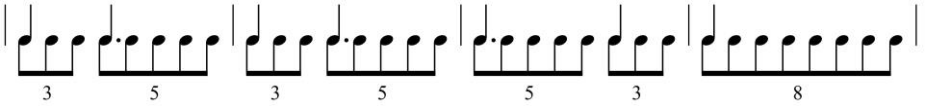


Fig. 7: Agrupamentos das pulsações elementares (comp. 1-4).

A princípio, *Désordre* apresenta 8 pulsações elementares por compasso[30]. Ligeti explora acentuações que agrupam assimetricamente essas pulsações, gerando os seguintes padrões: 3 + 5 e 5 + 3. Além desses dois padrões, um terceiro é utilizado: 8, agrupando todas as pulsações de um compasso. Estes três padrões rítmicos serão denominados ***pr***^{1} (3 + 5), ***pr***^{2} (5 + 3) e ***pr***^{3}(8). Por sofrerem variações no decorrer do *Estudo*, podem apresentar também as seguintes configurações: ***pr***^{1} (3 + 4), ***pr***^{2} (4 + 3) e ***pr***^{3} (7) ou ***pr***^{1} (1 + 2), ***pr***^{2} (2 + 1) e ***pr***^{3} (3), entre outras. Tais variações agem como "transgressões" ou "deturpações" dos padrões, causando as defasagens das quais emerge gradualmente a complexidade rítmica da peça.

Sobre o tratamento rítmico desenvolvido em *Désordre*, o compositor comenta:

> [...] o pianista toca pulsações regulares e coordenadas em ambas as mãos. Entretanto, sobreposta a estas pulsações, há uma rede de acentos irregulares que progride, por vezes, sincronicamente em ambas as mãos, produzindo, desse modo, a impressão temporária de ordem. Essa impressão se desintegra lentamente conforme os acentos de uma mão começam a se defasar em relação aos da outra. Desta maneira, a relação métrica é gradualmente obscurecida até atingirmos um ponto no qual sejamos incapazes de discernir qual mão conduz e qual se retarda (LIGETI, 1988a: 6-7)[31].

[30] No esboço existe a seguinte indicação métrica: 3+3+2/8.

[31] "[…] the pianist plays coordinated, even pulsations in the both hands. Superimposed onto these pulsations is a grid work of irregular accents which at times however progresses synchronously in both hands, thereby temporarily producing the impression of order. This impression slowly disintegrates as the accents in one hand begin to lag behind those in the other. In so doing, the metric relationship is gradually blurred until we reach a point where we are unable to discern which hand leads and which lags behind" (LIGETI, 1988a: 6-7).

As "deturpações" rítmicas são causadas por sucessivas e graduais alterações (por meio de operações de subtração e adição) do número de pulsações elementares nos agrupamentos, gerando processos que serão aqui chamados de *contração* e *dilatação*. Nesses processos, o número de pulsações por compasso é constantemente alterado de maneira autônoma em cada pentagrama, gerando defasagens entre os componentes texturais. Isso impede, por exemplo, uma numeração de compassos comum para ambos os pentagramas, de maneira que a pulsação elementar se estabelece como única unidade de medida comum a todos os componentes e níveis da obra[32]. São estreitas as relações entre este procedimento e a Teoria do Caos: as subtrações e adições de pulsações atuam como pequenos "erros" deliberadamente inseridos pelo compositor com o intuito de desestabilizar uma situação inicial de absoluta ordem e conduzi-la, progressivamente, a um comportamento caótico. Este procedimento ao qual o aspecto rítmico é submetido confere à obra um desenvolvimento processual, de maneira que o próprio trânsito contínuo do estado de ordem ao de desordem estabelece as feições formais da peça, tornando ritmo e forma aspectos intimamente correlatos.

Forma: processos de contração e dilatação

Désordre se fundamenta na contínua reiteração de uma única frase (Fig. 5 e 6), articulada sob a forma de sentença. Nesta análise, tais reiterações, sujeitas a sucessivas transposições e aos processos de contração e dilatação, serão tratadas como *ciclos*, termo utilizado pelo próprio compositor e acatado por autores como Steinitz (2003: 282).

A primeira linha da voz 1 (voz 1 / linha 1), realizada pela mão direita, apresenta 14 ciclos. A partir da apresentação do primeiro ciclo (Fig. 8), todos os demais serão transpostos em progressão ascendente, cada um iniciando sucessivamente um grau acima da escala diatônica[33], em mais uma manifestação de procedimento processual e de autossimilaridade. Desta maneira, o ciclo 1 se inicia na altura Si, o ciclo 2 na altura Dó, e assim sucessivamente.

32 Em decorrência das defasagens, a mão direita totaliza 153 compassos, enquanto a mão esquerda compreende apenas 145. No entanto, ambas somam o mesmo número de pulsações elementares: 1064.

33 Estas transposições respeitam sempre uma única escala diatônica. Assim, não ocorrem transposições "reais", mas sim sequencias nas quais a estruturação intervalar de cada ciclo se adapta ao grau da escala em que inicia.

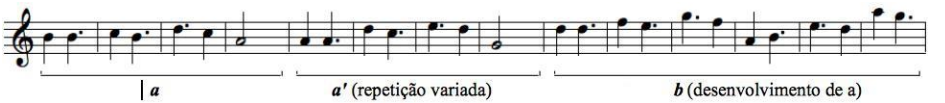


Fig. 8: Ciclo 1 na voz 1 / linha 1 (comp. 1-14).

Inicialmente, a sentença envolve 14 compassos, articulada sobre os três padrões rítmicos, distribuídos da seguinte forma:

---

a (4 compassos): (pr^1) + (pr^1) + (pr^2) + (pr^3)

a' (4 compassos): (pr^1) + (pr^1) + (pr^2) + (pr^3)

b (6 compassos): (pr^1) + (pr^1) + (pr^2) + (pr^1) + (pr^2) + (pr^1)

Fig. 9: Quadro com a estrutura rítmica da sentença na mão direita em 14 compassos, ocorrente do ciclo 1 ao 4.

Como demonstra o próximo exemplo (Fig. 10), a voz 1 / linha 2, destinada à mão esquerda do pianista, apresenta a mesma estrutura de sentença da Fig. 8. No entanto, nesse caso, o ***b*** é constituído por 10 compassos. Essa diferença propicia um total de 11 ciclos na mão esquerda, 3 a menos do que a mão direita.

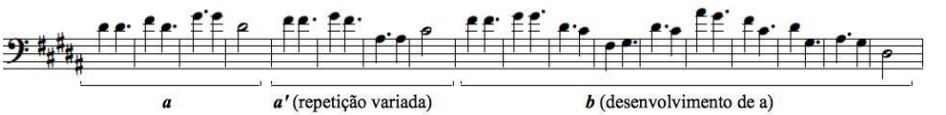


Fig. 10: Ciclo 1 da voz 1 / linha 2 (comp. 1-18).

O ciclo 1 se inicia na altura Ré#, enquanto o ciclo 2 se inicia na altura Lá#, e assim seguirão as demais transposições em progressão descendente por grau disjunto (saltando sempre um grau da escala pentatônica). A sentença na mão esquerda compreende 18

compassos, nos quais os três padrões rítmicos estão distribuídos da seguinte forma:

a (4 compassos): $(pr^{1}) + (pr^{1}) + (pr^{2}) + (pr^{3})$

a' (4 compassos): $(pr^{1}) + (pr^{1}) + (pr^{2}) + (pr^{3})$

b (10 compassos): $(pr^{1}) + (pr^{1}) + (pr^{2}) + (pr^{1}) + (pr^{2}) + (pr^{1}) + (pr^{1}) + (pr^{1}) + (pr^{2}) + (pr^{3})$

Fig. 11: Quadro com a estrutura rítmica da sentença na mão esquerda em 18 compassos, ocorrente do ciclo 1 ao 3.

Os processos de contração e de dilatação rítmica dividem a obra em duas seções: seção **A** (processo de contração, no qual pulsações elementares são subtraídas) e **B** (processo de dilatação, no qual pulsações elementares são adicionadas)[34]. A estruturação rítmica da seção **A** sugere uma divisão em duas subseções: $\mathbf{A^1}$ e $\mathbf{A^2}$, algo que será justificado mais adiante. O próximo quadro (Fig. 12) evidencia esta divisão:

[34] Alguns autores identificam outras configurações formais nesta peça. Haapamäki (2012: 5,40), por exemplo, reconhece uma forma tripartite: **A - B - A'**, fundamentando-se nas similaridades que reconhece entre as seções externas e assumindo ser a seção central um desenvolvimento sobre os elementos apresentados em **A**. Ainda que os pontos de articulação formal sugeridos por Haapamäki coincidam com os nossos, entendemos que as seções **A** e **B** reconhecidas por Haapamäki correspondem, ambas, ao Processo de Contração (**A**), e a seção **A'** ao Processo de Dilatação (**B**), o que justifica nosso reconhecimento de uma forma bipartite: **A-B**, sendo **A** subdividida em **A** e **A'**.

	Mão esquerda	Mão direita
SEÇÃO A	**Subseção A^1: comp. 1-54 (404 p.e.)**[35]	**Subseção A^1: comp. 1-56 (404 p.e.)**
	Ciclo 1: comp. 1-18 (144 p.e.)	Ciclo 1: comp. 1-14 (109 p.e.)
	Ciclo 2: comp. 19-36 (144 p.e.)	Ciclo 2: comp. 15-28 (108 p.e.)
	Ciclo 3: comp. 37-54 (116 p.e.)	Ciclo 3: comp. 29-42 (109 p.e.)
		Ciclo 4: comp. 43-56 (78 p.e.)
	Subseção A^2: comp. 55-96 (231 p.e.)	**Subseção A^2: comp. 57-98 (231 p.e.)**
	Ciclo 4: comp. 55-63 (55 p.e.)	Ciclo 5: comp. 57-63 (42 p.e.)
	Ciclo 5: comp. 64-72 (54 p.e.)	Ciclo 6: comp. 64-70 (42 p.e.)
	Ciclo 6: comp. 73-81 (51 p.e.)	Ciclo 7: comp. 71-77 (41 p.e.)
	Ciclo 7: comp. 82-90 (47 p.e.)	Ciclo 8: comp. 78-84 (40 p.e.)
	Ciclo 8: comp. 91-96 (24 p.e.)	Ciclo 9: comp. 85-91 (37 p.e.)
		Ciclo 10: comp. 92-98 (29 p.e.)
SEÇÃO B	**Seção B: comp. 97-145 (429 p.e.)**	**Seção B: comp. 99-153 (429 p.e.)**
	Ciclo 8 (continuação): comp. 97-102 (48 p.e.)	Ciclo 11: comp. 99-112 (112 p.e.)
	Ciclo 9: comp. 103-120 (146 p.e.)	Ciclo 12: comp. 113-126 (112 p.e.)
	Ciclo 10: comp. 121-138 (151 p.e.)	Ciclo 13: comp. 127-140 (112 p.e.)
	Ciclo 11: comp. 139-146 (84 p.e.)	Ciclo 14: comp. 141-153 (93 p.e.)

Fig. 12: Quadro com a estrutura formal de *Désordre*.

No quadro acima (Fig. 12), observa-se que, ainda que cada mão apresente quantidades distintas de ciclos, as duas mãos se equivalem em número de pulsações elementares em **A^1**, **A^2** e **B.**

Seção A: processo de contração

São observadas quatro etapas no processo de contração: duas na subseção **A^1** e duas na subseção **A^2**.

[35] p.e. = pulsações elementares.

Subseção A[1]

Esta primeira etapa compreende os compassos 1 a 42[36] e é caracterizada pela subtração de uma pulsação elementar a cada quatro compassos da mão direita, gerando entre as duas mãos uma progressiva defasagem que será descrita a seguir. Cada um dos três compassos iniciais (tanto na mão direita como na esquerda) apresenta 8 pulsações elementares e propicia um caminhar sincrônico das duas mãos. Porém, no quarto compasso, a subtração de uma pulsação na mão direita gera a defasagem de uma colcheia entre as mãos (cf. último compasso da Fig. 3). O compositor efetuará esse procedimento reiterada e sistematicamente, subtraindo uma colcheia da mão direita a cada 4 compassos e desenvolvendo, progressivamente, a defasagem. Esse procedimento é demonstrado na Fig. 13, na qual visualizamos 3 camadas horizontais: a superior representa a voz 1 / linha 1 destinada à mão direita, a inferior a voz 1 / linha 2 destinada à mão esquerda, e a central a *voz 2* e suas constantes pulsações elementares. As barras verticais vermelhas indicam os pontos nos quais, de quatro em 4 compassos, ocorrem as subtrações e, portanto, as defasagens.

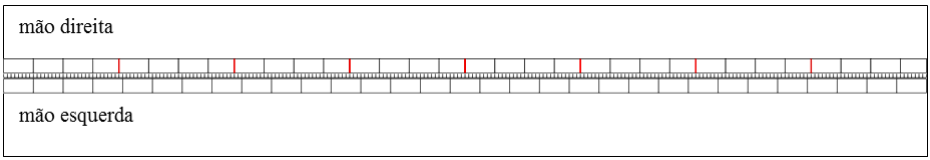


Fig. 13: Quadro com representação gráfica do processo de defasagem por meio de subtrações de pulsações elementares na mão direita (comp. 1-33).

No compasso 33, após 8 defasagens consecutivas, as duas mãos se reencontram (Fig. 14). No entanto, o processo de defasagem não é interrompido e se estende até o final da primeira etapa de contração, no compasso 42.

[36] Como a defasagem entre as mãos gera diferentes numerações de compassos entre elas, a análise da seção **A** adotará como referência o número de compassos da mão direita.

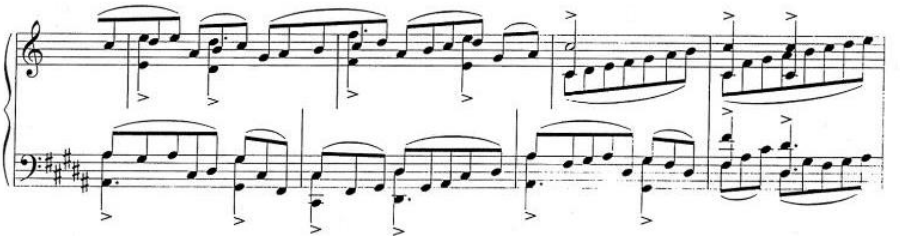


Fig. 14: Reencontro das mãos após 8 defasagens consecutivas no comp. 33.
Ligeti, *Désordre* (comp. 30-33).

A segunda etapa do processo de contração coincide com o início do ciclo 4 da mão direita e compreende os compassos 43 a 56. O compasso 43 apresenta 8 pulsações elementares em cada uma das duas mãos, ainda que essas não caminhem em fase. Do compasso 44 ao 54, a subtração de pulsações elementares é estendida às duas mãos, as quais estabelecem, a partir do compasso 54, 4 pulsações elementares por compasso. Neste ponto, elas assumem um caminhar sincrônico até o compasso 56, encerrando esta subseção conforme demonstra Fig. 15.

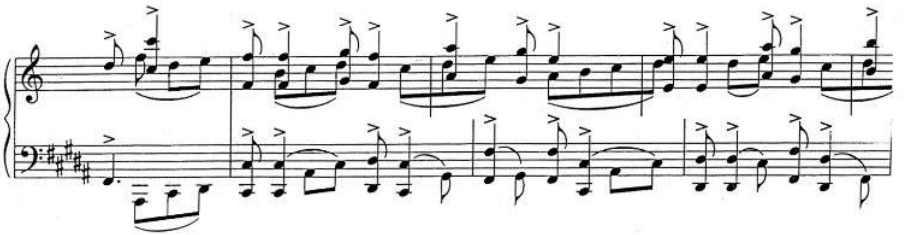


Fig. 15: Transição de **A**^{1} e **A**^{2}. Ligeti, *Désordre* (comp. 56-60).

Subseção A^{2}

Essa subseção se inicia de forma enfática, pois estabelece o único ponto em toda a peça, além do início, no qual ambas as mãos apresentam inícios de ciclos sincronizados (comp. 57 da Fig. 15). Enquanto a subseção **A**^{1} está estruturada em ciclos de 14 compassos (4 + 4 + 6) na mão direita, **A**^{2} apresenta ciclos de 7 compassos (2 + 2 + 3), mantendo uma

proporcionalidade[37].

a (2 compassos): $(pr^1 + pr^1) + (pr^2 + pr^3)$

a' (2 compassos): $(pr^1 + pr^1) + (pr^2 + pr^3)$

b (3 compassos) : $(pr^1 + pr^1) + (pr^2 + pr^1) + (pr^2 + pr^1)$

Fig. 16: Quadro com a estrutura rítmica da sentença na mão direita em 7 compassos, ocorrente do ciclo 5 ao 10.

A mão esquerda repete essa proporção: a subseção A^1 é estruturada em ciclos de 18 compassos (4 + 4 + 10), enquanto a subseção A^2 apresenta ciclos de 9 compassos (2 + 2 + 5).

a (2 compassos): $(pr^1 + pr^1) + (pr^2 + pr^3)$

a' (2 compassos): $(pr^1 + pr^1) + (pr^2 + pr^3)$

b (5 compassos): $(pr^1 + pr^1) + (pr^2 + pr^1) + (pr^2 + pr^1) + (pr^1 + pr^1) + (pr^2 + pr^3)$

Fig. 17: Quadro com a estrutura rítmica da sentença na mão esquerda em 9 compassos, ocorrente do ciclo 4 ao 6.

A terceira etapa do processo de contração compreende os compassos 57 a 77. Nela, a defasagem entre as partes é obtida já no primeiro compasso, no qual a mão esquerda apresenta 7 pulsações elementares contra 6 da direita (comp. 57 da Fig. 15). No entanto, esta defasagem de uma colcheia é mantida em toda esta etapa, preservando (em ambas as mãos) 6 pulsações por compasso. No penúltimo compasso dessa etapa, a subtração de uma pulsação na mão esquerda proporciona o reencontro das mãos no compasso seguinte.

[37] A partir deste ponto, os padrões rítmicos apresentam as seguintes configurações: $\boldsymbol{pr^1}$ = 1 + 2, $\boldsymbol{pr^2}$ = 2 + 1 e $\boldsymbol{pr^3}$ = 3, sujeitos às variações decorrentes das subtrações de pulsações elementares.

Na quarta e última etapa, que se estende do compasso 78 ao 98, o compositor direciona o processo de contração às duas mãos, tal qual ocorrido na segunda etapa. Nos 6 últimos compassos da subseção **A**[2], as duas mãos caminham em fase, apresentando 4 pulsações elementares cada e estabelecendo uma preparação para a seção **B** (Fig. 18)**.** Neste ponto, ilustrado pela Fig. 18, o processo de contração atinge seu grau máximo, fazendo com que os padrões rítmicos sejam anulados pela total coincidência do valor de cada nota melódica acentuada com o valor da própria pulsação elementar. Com isso, anula-se também o padrão textural, já que as vozes 1 e 2 tornam-se coincidentes.

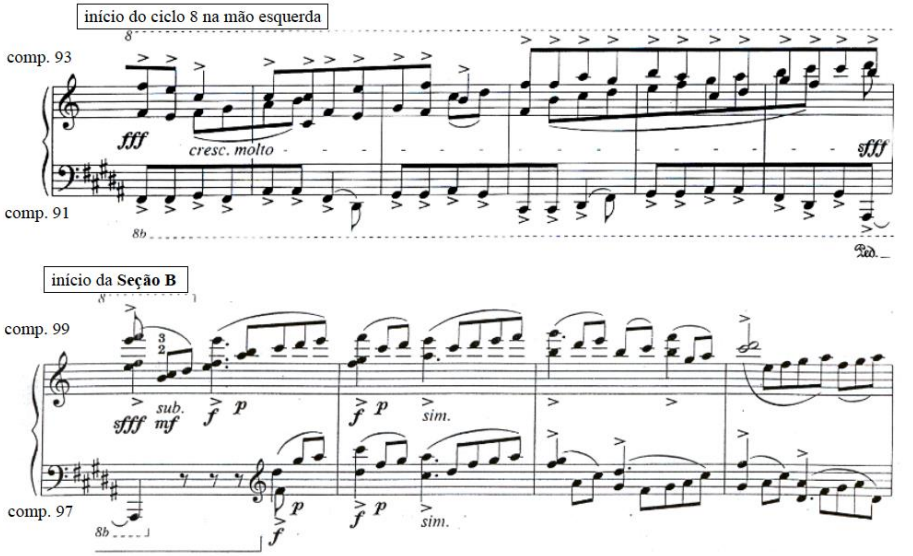


Fig. 18: Transição da Seção A para B. Ligeti, *Désordre* (comp. 93-102).

Seção B: processo de dilatação

A seção **B** se inicia no compasso 97[38], retomando o número de 8 pulsações elementares por compasso apresentado no início da peça e mantendo-o até o compasso 114. Assim, os padrões rítmicos reassumem as suas configurações iniciais**:** ***pr***^{1} (3 + 5), ***pr***^{2} (5

[38] Nessa seção, será adotado como referência o número de compassos da mão esquerda.

+ 3) e pr^3 (8). No entanto, diferentemente do início da peça, os padrões rítmicos não são coincidentes nas duas mãos, uma vez que, nesta seção, os ciclos já iniciam defasados.

Observando a Fig. 18 (transição de **A** para **B**), nota-se que o ciclo 8 da mão esquerda se inicia no final da seção **A** (comp. 91) e termina na seção **B** (comp. 102), com exatamente 6 compassos em cada seção. Já o ciclo 11 da mão direita tem seu início na seção **B** (comp. 99), estabelecendo uma relação canônica entre as duas mãos.

A mão direita apresenta o número constante de 8 pulsações por compasso ao longo de toda a seção **B**. Assim, o processo de dilatação, no qual uma pulsação é acrescentada a cada 3 compassos, é assumido pela mão esquerda a partir do compasso 115. Esse procedimento é demonstrado na Fig. 19, na qual as barras verticais vermelhas indicam os pontos nos quais, de 3 em 3 compassos, ocorrem os acréscimos de pulsações elementares na parte inferior.

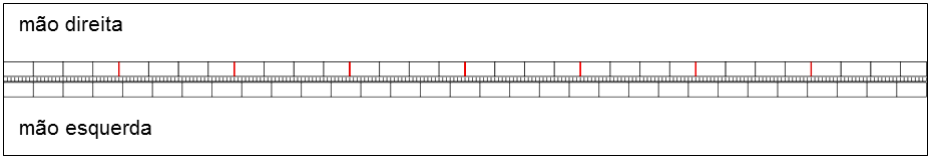


Fig. 19: Quadro com a representação gráfica do processo de defasagem por meio de acréscimo de pulsações elementares na mão esquerda (comp. 113-137).

No compasso 137 (Fig. 20), após 8 defasagens consecutivas, ocorre o reencontro das fases das duas mãos, com 8 pulsações. A partir deste ponto, a dilatação é acelerada, com uma pulsação adicionada a cada compasso da mão esquerda. O compasso 144, penúltimo compasso do *Estudo* e último a apresentar pulsações elementares efetivamente tocadas (pois o compasso 145 apresenta exclusivamente pausas), sofre a dilatação máxima, apresentando 21 pulsações. O estudo se encerra com a apresentação parcial da sentença no último ciclo de cada mão.

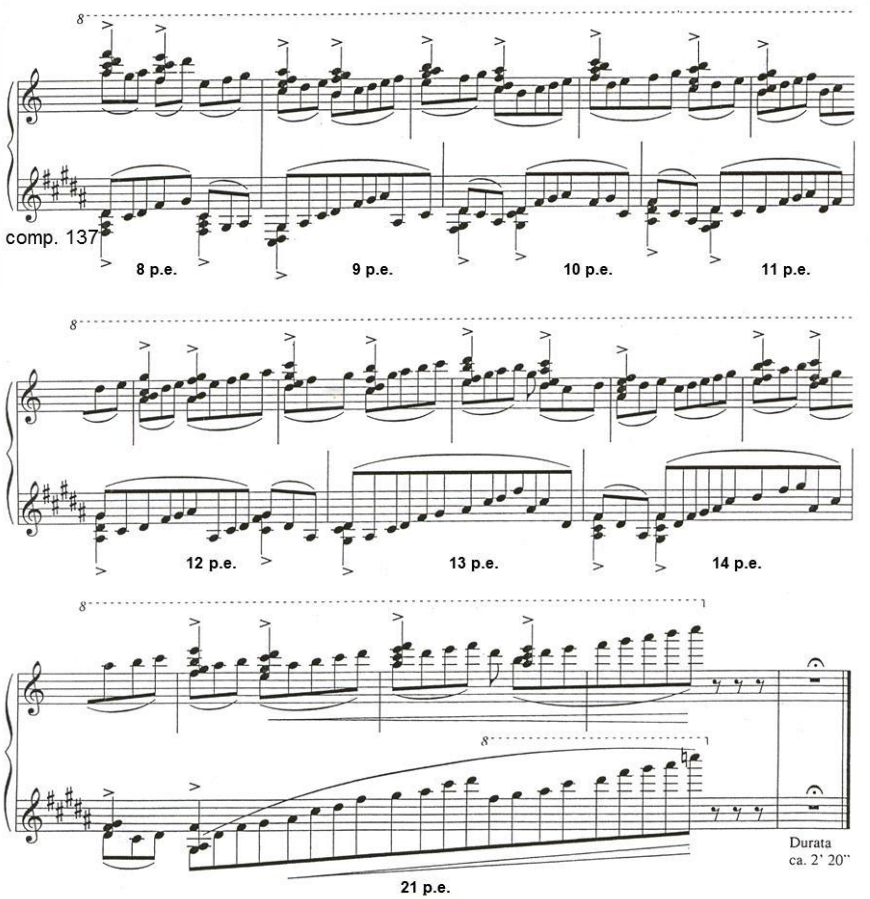


Fig. 20: Acréscimo de pulsações elementares nos compassos finais de *Désordre*, de Ligeti.

O quadro abaixo demonstra as transformações ocorridas nos padrões rítmicos submetidos aos processos de contração e dilatação.

Seção A - Processo de Contração			Seção B - Processo de Dilatação		
pr^1	pr^2	pr^3	pr^1	pr^2	pr^3
3+5	5+3	8	3+5	5+3	8
3+4	4+3	7	3+6	6+3	9
2+4	4+2	5	3+7	9+3	13
2+3	5+2	4	3+8		
1+3	3+2	3	3+11		
1+2	3+1	2	3+21		
1+1	2+1	1			
	1+1				

Fig. 21: Quadro com transformações nos padrões rítmicos no processo de contração e dilatação.

Observamos que os padrões pr^1, pr^2 e pr^3 preservam sempre suas configurações originais - pr^1 (3 + 5), pr^2 (5 + 3) e pr^3 (8) - no início de cada processo, acatadas como pontos de partida tanto do processo de contração como do de dilatação, ambos iniciados a partir de 8 pulsações, como se observa na Fig. 22.

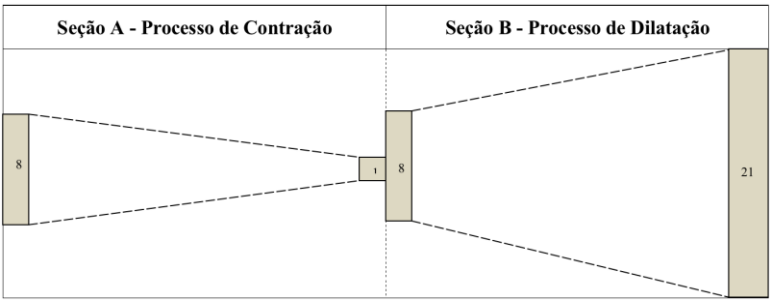


Fig. 22: Esquema gráfico: Processo de contração e Dilatação.

As duas próximas figuras sintetizam os processos de contração e dilatação, bem como apresentam o seccionamento da seção A em duas subseções ($\mathbf{A}^1$ e $\mathbf{A}^2$). Nestas figuras, cada linha (pentagrama) apresenta um ciclo. Os números abaixo do pentagrama representam as pulsações elementares presentes em cada nota melódica da sentença e os números à direita dos pentagramas aludem às pulsações elementares presentes em cada ciclo.

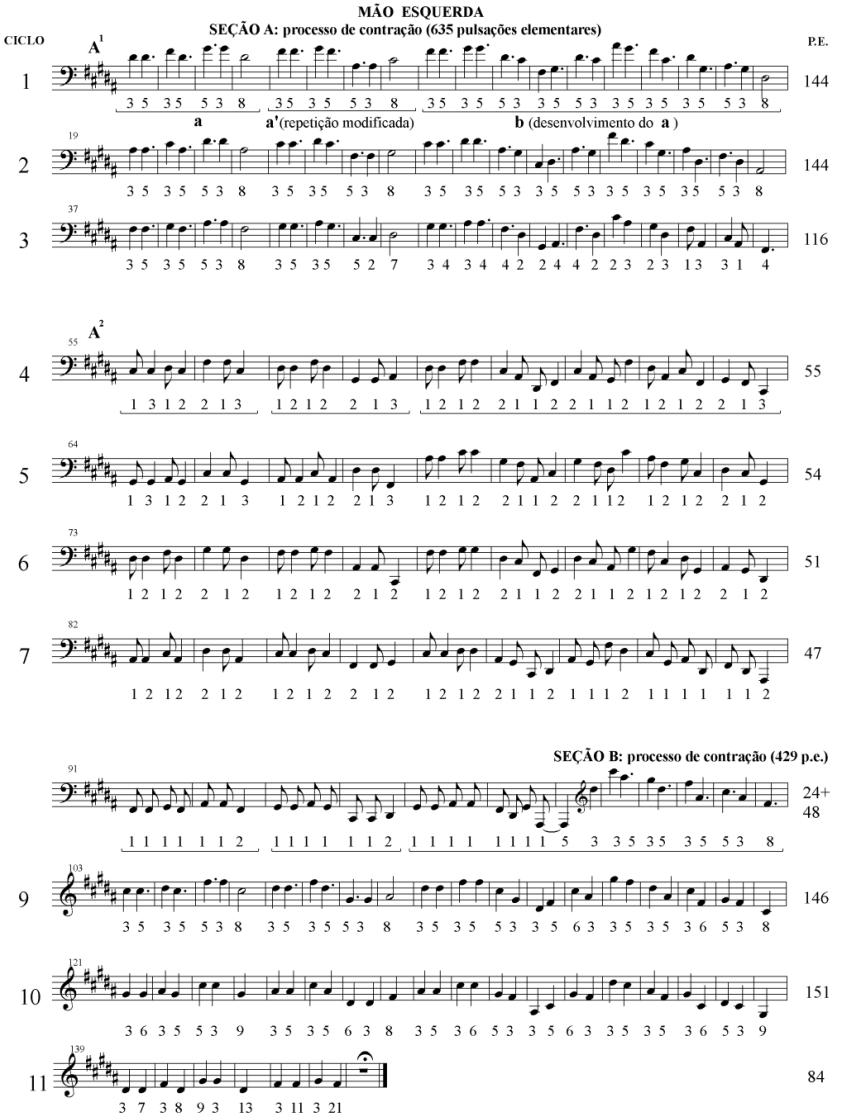


Fig. 23: Redução da mão esquerda de *Désordre*, de Ligeti.

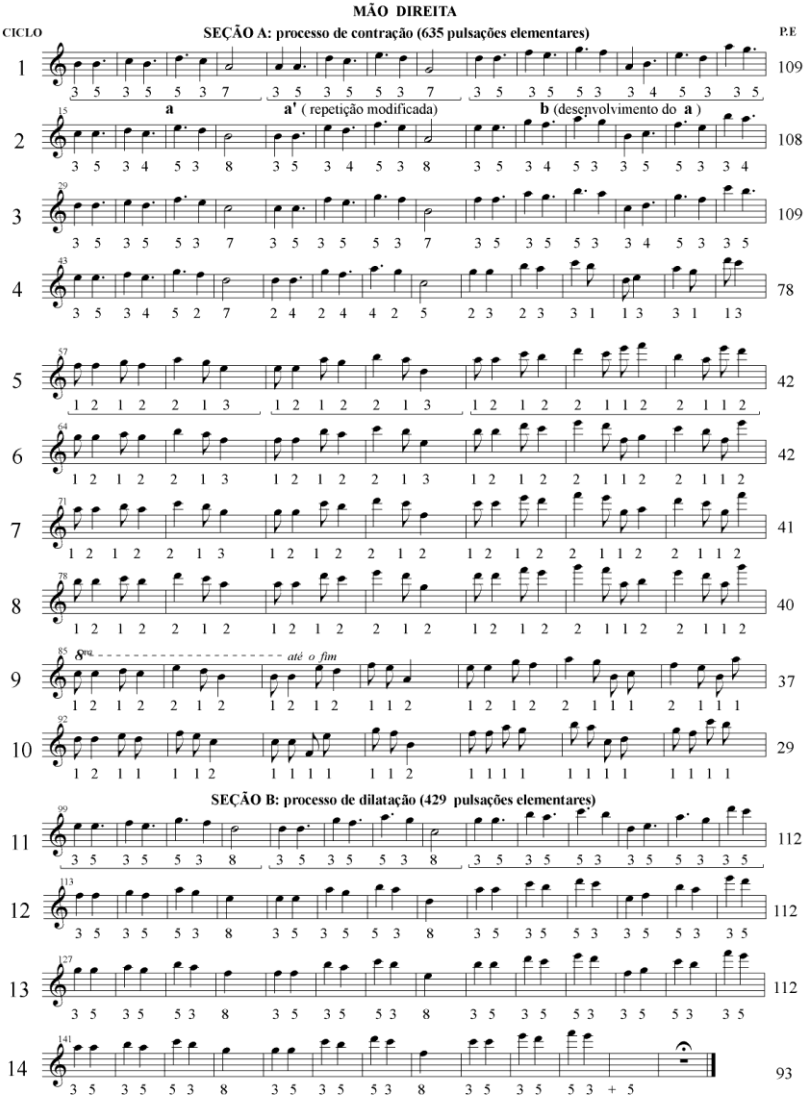


Fig. 24: Redução da mão direita de *Désordre*, de Ligeti.

Dinâmica

As indicações de dinâmica reforçam a distinção de intensidades sonoras entre as vozes 1 e 2 (Fig. 2 e 3). Entretanto, essa distinção não se manifesta por meio de movimentos dinâmicos antagônicos entre as vozes, mas sim por uma diferença entre os níveis de intensidades que sugerem relações de hierarquia e profundidades distintas. Com isso, a voz 2 apresenta exatamente as mesmas movimentações de dinâmicas apresentadas pela voz 1, porém em gradações inferiores.

O próximo quadro, Fig. 23, evidencia que, além das 7 indicações de planos dinâmicos, *Désordre* apresenta três indicações de aumento gradual de intensidade. Não há, no entanto, nenhuma indicação de *diminuendo*, sendo que a única redução dinâmica em todo o estudo ocorre subitamente (na transição da seção **A** para **B**) evidenciando o término do processo de contração e o início do processo de dilatação.

Salienta-se, assim, que a dinâmica, além de corroborar a configuração e a hierarquia textural da peça, evidencia o projeto formal, pois os dois únicos *crescendi* atingem seus pontos culminantes justamente nos finais dos processos de contração e de dilatação, pontuando-os.

Seção	**A**				**B**			
Comp. (mão direita)	1-72	73-84	85-92	93-97	98-99	99[39]-149	150-152	153
Voz 1	*f*	*cresc. poco a poco*	*ff più cresc.*	*fff cresc. molto*	*sfff*	*F*		
Voz 2	*p*		*mp più cresc*	*mf cresc. molto*	*f*	*P*		

Fig. 25: Quadro com a disposição das indicações de dinâmicas.

[39] No compasso 112, o compositor insere uma nota de rodapé com a seguinte orientação: "[...] Crescendo gradual até o final do estudo: os acentos tornam-se gradualmente *ff*, depois *fff* (a mão direita sempre mais proeminente), e as figuras em colcheia tornam-se gradualmente *mp* e depois *mf*."

Tessitura

O tratamento conferido à tessitura também reforça a proposta formal, uma vez que, para cada seção e subseção, o compositor confere uma tessitura específica. Assim, **A**[1] explora a região média do piano, enquanto **A**[2] amplia a tessitura apresentada em **A**[1], explorando as regiões extremas. A seção **B**, por sua vez, se concentra na região médio-aguda do piano.

O compositor atinge o registro mais grave da obra ao final da seção **A** (Lá#0) e o mais agudo ao final da seção **B** (Dó 8). O próximo quadro demonstra a disposição das tessituras em cada seção, no qual se observa que, no plano geral da tessitura, há também um pensamento processual, com uma clara direcionalidade ao extremo agudo do instrumento.

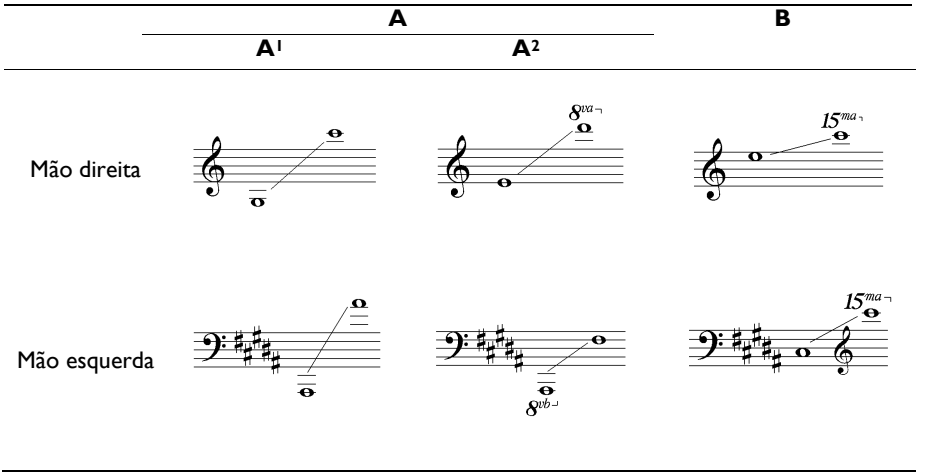


Fig. 26: Quadro de tessituras exploradas em *Désordre*, de Ligeti, evidenciando o projeto formal.

Considerações finais

O presente artigo pretendeu demonstrar como *Désordre* articula, musicalmente, diversos aspectos condicionantes e estimulantes que atuaram na trajetória composicional de Gyorgy Ligeti, a saber: a aversão (oriunda de sua juventude sob regimes ditatoriais) a dogmatismos e restrições ideológicas, o envolvimento etnomusicológico com a música tradicional húngara, o respeito à tradição da música de concerto ocidental, a preocupação diante do risco - imposto por rigorosos automatismos - de desvanecimento da artesania composicional e, por fim, os estímulos oriundos de modernas pesquisas científicas e matemáticas, sobretudo as vinculadas à Teoria do Caos e à geometria fractal.

É correlato à recusa de Ligeti a dogmatismos o emprego de materiais e procedimentos veementemente rechaçados por certos setores da vanguarda, tais como formulações fraseológicas tradicionais (dentre elas a sentença, tão ocorrente na estruturação temática de obras dos séculos XVIII e XIX), figurações assumidamente melódicas e pulsações regulares. São aspectos certamente relacionáveis também ao apego de Ligeti à tradição musical ocidental. À sua experiência etnomusicológica se relaciona seu interesse por tradições musicais não eurocêntricas, o que o conduziu à música subsaariana e ao conceito de pulsação elementar e seus desdobramentos polirrítmicos e polimétricos em *Désordre*. À sua preocupação diante de uma possível alienação do compositor diante de rigorosos automatismos se relaciona o emprego de procedimentos composicionais que, inspirados em questões científicas, possibilitaram regulamentações imunes a automatismos cristalizados. Neste caso, vários recursos em *Désordre* aludem à Teoria do Caos, a sistemas dinâmicos e à geometria fractal, por recorrerem a processos que evoluem no tempo ou a autossimilaridade. Os processos de contração e dilatação, desenvolvidos por meio da inserção de "erros" em configurações rítmicas que se reiteram sucessivamente e que, com isso, caminham progressivamente a uma manifestação caótica, bem como o tratamento processual conferido às alturas e suas configurações perpetuamente reiteradas, porém submetidas a processos de graduais transposições, não deixam dúvida quanto a estas alusões.

A análise efetuada por este artigo acatou isoladamente cada parâmetro musical não apenas para reconhecer as manifestações dos aspectos condicionantes e estimulantes previamente apresentados, mas também para explicitar que todos concorrem para a resultante formal da peça. O desenvolvimento contínuo e processual, bem como a ruptura entre as seções **A** e **B,** é valorizado por uma bem conduzida colaboração entre os aspectos ritmo, dinâmica e tessitura. Apesar de a música se desenvolver por meio da contínua

repetição de uma sentença e de uma condição textural estável, os processos de contração e dilatação no âmbito rítmico justificam a divisão da obra em duas seções. Geradores da defasagem entre as duas mãos, esses processos conduzem o discurso musical da ordem ao caos aparente e garantem o caráter prioritariamente processual da forma.

É importante ressaltar que, em *Désordre*, a textura não é submetida a cortes, rupturas ou contrastes, já que sua configuração apresentada no início da peça é preservada por todo o discurso musical. Assim, ao invés de propor pontuações, a textura oferece a toda a peça uma estabilidade e, com isso, firma-se como o grande elemento unificador que suporta os processos dinâmicos aos quais são submetidos os demais parâmetros musicais.

Désordre parte de materiais muito simples, porém conduzidos a pontos de grande complexidade. Uma única sentença que preserva suas características ao mesmo tempo em que se transforma constantemente, o conceito da "pulsação elementar" como fundamento às configurações e aos processos rítmicos e a sobreposição das escalas diatônica e pentatônica, gerando um complexo jogo cromático de alturas, são evidências de como a obra se vale de materiais simples, submetidos a procedimentos processuais, para explorar - e, ao mesmo tempo, diluir - diversos antagonismos: ordem e desordem, simplicidade e complexidade, simetria e assimetria, contração e dilatação.

Sobretudo, *Dèsordre* nos permite observar como Ligeti absorveu os mais diversos estímulos para elaborar procedimentos composicionais que acatam determinados graus de regulação sem comprometer o controle composicional. São procedimentos que propõem diretrizes estruturantes sem jamais desconsiderarem as resultantes perceptíveis. Diante disso, concordamos com Jonathan Bernard (1987: 233), para quem o problema de Ligeti pode ser resumido na busca por "uma prática composicional que satisfaça tanto o intelecto como o ouvido"[40]. Trata-se de uma questão central que norteou a trajetória do compositor e o conduziu à busca por procedimentos de articulação entre metodologias composicionais e resultados sensíveis, expondo-o a diversos estímulos e promovendo obras de grande poder criativo, dentre as quais a série de *Ètudes pour piano* e sua impactante peça de abertura.

[40] "How does one arrive at a compositional practice that satisfies the intellect as well as the ear?" (BERNARD, 1987: 233).

Referências

AROM, S. *African polyphony and polyrhythm: musical structure and methodology.* 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

BAIK, J.W. *György Ligeti's piano etudes: a polyrhythmic study*. Tese (Doutorado). Florida State University, 2009.

BERGÉ, P.; POMEAU, Y. ; DUBOIS-GANCE, M. *Dos Ritmos ao caos.* São Paulo: Editora UNESP, 1996.

BERNARD, J. Inaudible Structures, Audible Music: Ligeti's Problem, and His Solution. *Music Analysis,* v. 6, n. 3, p. 207-236, 1987.

BOULIANE, D. Six Études pour piano de György Ligeti. *Contrechamps*, Lausanne, v. 12-13, p. 98-132, 1990.

HAAPAMÄKI, Sampo. *Rhythmic and Melodic Structure in György Ligeti's Piano Etude No.1*. Tese (Doutorado em Musical Arts). Columbia University, New York, 2012.

KINZLER, H. György Ligeti: decision and automatism in "Désordre", Étude, Premier Livre. *Interface*, v. 20, n. 2, p 89-124, 1991. Disponível em: <http://www.moz.ac.at/sem/lehre/lib/bib/software/cm/Notes_from_the_Metalevel/ligeti.html>. Acesso em: fev. 2013.

LIGETI, G. Évolution de la Forma Musicale. *Neuf essays sur la musique***.** Gèneve, p. 127-146, 2001.

_____. Étude. In: WORKS FOR PIANO. György Ligeti (compositor); Pierre-Laurent Aimard (intérprete, piano). Hamburgo, Sony Edition, v. 3, SK 62308, p. 7-13, 1996. 1 CD, encarte.

_____. Lontano; Atmosphères; Apparitions; San Francisco Polyphony; Concert Românesc. In: THE LIGETI PROJECT. György Ligeti (compositor); Jonathon Nott (intérprete, regente), Berlin Philharmonic Orchestra (intérprete, orquestra). Teldec, v. 2, 8573-88261-2, 2002. 1 CD, encarte.

_____. On my Etudes for Piano. *Sonus*, Cambridge, v. 9, n. 1, p. 3-7, 1988a.

_____. On my Piano Concerto. *Sonus*, Cambridge, v. 9, n. 1, p. 8-13, 1988b.

MORGAN, R. *Twentieth-Century Music: a History of Musical Style in Modern Europa and America*. New York: W.W. Norton & Company, 1991.

ROHTER, L. Conlon Nancarrow, On a Roll. Disponível em: <http://www.nytimes.com/1987/10/25/arts/music-conlon-nancarrow-on-a-roll.html?pagewanted=all&src=pm>. Acesso em 12 out. 2012.

SCHOENBERG, A. *Fundamentos da composição musical.* Tradução: Eduardo Seincman.

São Paulo: EDUSP, 1991.

SHIMABUCO, L. S. *A forma como resultante do processo composicional de György Ligeti no primeiro livro de* Estudos para Piano. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

STEINITZ, R. *György Ligeti*: Music of the Imagination. Boston: Northeastern University Press, 2003.

STEINITZ, Richard. The Dynamics of Disorder. *The Musical Times,* London, p. 7-14, mai. 1996.

STRAUS, J. *Introduction to Post-Tonal Theory*. 3. ed. New Jersey: Pearson Education, 2005.

TAYLOR, S.A. Chopin, Pygmies, and Tempo Fugue: Ligeti's "Automne a Varsovie. Disponível em: <http://www.mtosmt.org/issues/mto.97.3.3/mto.97.3.3.taylor_frames.html>. Acesso em: 09 mar. 2003.

TOOP, R. *György Ligeti.* London: Phaidon Press, 1999.

Luciana Sayure Shimabuco teve sua formação musical e pianística integralmente efetuada no Brasil, tendo concluído Bacharelado pela Faculdade de Artes Alcântara Machado, Mestrado e Doutorado (com bolsa CAPES) pela Universidade Estadual de Campinas. Reflete influências de três personalidades do piano brasileiro: Marisa Lacorte, Yara Bernette (que lhe ofereceu bolsa de estudo) e Mauricy Martin. Desde 2007 é docente dos cursos de Graduação e Pós-Graduação do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde desenvolveu pesquisa com apoio financeiro do CNPq e desempenha a função de Vice-chefe do Departamento. lucianasayure@usp.br

Uma ária para Virginia Damerini: a última *Fosca* de Carlos Gomes

Marcos da Cunha Lopes Virmond (USC)
Rosa Maria Tolón Marin (USC)
Lenita Waldige Mendes Nogueira (UNICAMP)

Resumo: *Fosca*, estreada em fevereiro de 1873, constitui-se em uma das mais importantes obras de Antônio Carlos Gomes. Entre suas óperas compostas em Milão, foi a que mais sofreu modificações ao longo do tempo. São quatro versões: 1873, 1878, 1889 e 1890. Entre os números que mais chamam a atenção está a ária de *Fosca* no segundo ato, *Quale orribile peccato*, que apresenta quatro versões. O objetivo deste estudo é discutir preliminarmente as diferentes versões dessa ária, focando particularmente a de 1890. Para tal, a metodologia inclui uma reconstrução musicológica e uma análise musical de fontes primárias e secundárias. O resultado revela que Gomes promoveu poucas modificações na ária na segunda e terceira versões, principalmente com vistas a obter maior efetividade na relação entre o discurso dramático e musical. Entretanto, a última versão, de 1890, praticamente constitui-se em uma obra nova, ainda que não superior às anteriores.

Palavras-chave: Fosca. Antônio Carlos Gomes. Ópera. *Quale orribile peccato*.

Title: An aria for Virginia Damerini: Gomes' last *Fosca*

Abstract: *Fosca*, premiered in February 1873, is one of the most important works of Antônio Carlos Gomes. Among his operas composed in Milan, *Fosca* underwent the most change over time. There are four versions: 1873, 1878, 1889 and 1890. The music that calls the most attention in *Fosca* is the aria in the second act, *Quale orribile peccato*, which has four versions. The objective of this study is to first discuss the different versions of this aria, focusing particularly on the 1890 version. For this purpose, the methodology includes a musicological reconstruction and musical analysis of primary and secondary sources. The result reveals that Gomes made few modifications to the aria in the second and third versions, mainly in order to achieve greater effectiveness between the dramatic and musical discourse. However, the last version of 1890 is practically a new work, though not higher in quality than the others.

Keywords: Fosca. Antonio Carlos Gomes. Opera. *Qualle orribile peccato*.

VIRMOND, Marcos da Cunha Lopes; MARIN, Rosa Maria Tolón; NOGUEIRA, Lenita Waldige Mendes. Uma ária para Virginia Damerini: a última *Fosca* de Carlos Gomes. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 111-140, jun. 2013.

Uma característica das óperas de Antônio Carlos Gomes é sua constante reinvenção. De *A Noite do Castelo* (1861), com forte influência do molde estrutural, harmônico e melódico de Donizetti e Verdi, até a original e inovadora *Condor* (1891), cada obra apresenta um novo desafio estilístico ao compositor. Talvez a reinvenção mais acintosa tenha se dado entre *Il Guarany* (1870) e *Fosca* (1873). Como afirma Mário de Andrade (1934: 118), nessa obra Gomes pretendeu se elevar acima de si mesmo e avançar em arte além do que ocorria na música italiana que lhe circundava.

Assim, *Fosca* é considerada como a mais revolucionária dentre suas óperas, com a qual demonstrou maior avanço em sua arte (CONATI, 1982: 74) e a que tem suscitado maior controvérsia. O próprio compositor pareceu concordar com este último fato ao promover em *Fosca* o maior número de revisões, se comparado com suas outras óperas do período da maturidade[1].

A duvidosa recepção da obra, estreada no Teatro alla Scala de Milão em 16 de fevereiro de 1873, pode ter sido a razão principal dessa obsessão por revisões. Após a estreia, a crítica foi cautelosa em suas manifestações e o público não aceitou as inovações do maestro. *Fosca* foi um completo fiasco. Um resumo da pouca aceitação da ópera reside em um parágrafo de um cronista da Gazzetta Musicale di Milano:

> A inspiração e a originalidade que faltam nesta Fosca estão presentes no maestro. Quando Gomes, ao invés de dar ênfase à orquestra, colocar algo a mais na boca dos cantores, acabará sendo original e inspirado, sem que ele se dê conta disso (GAZZETTA...,1873: 62)[2].

De fato, considerava-se que o discurso orquestral exuberante que Gomes adota em *Fosca* obscurecia o discurso vocal, o que aproximava perigosamente esta obra à ideologia do *Zukunftsmusik* Wagneriano.

A pobre recepção de *Fosca* incomodou Gomes, assim como seus editores da Casa Lucca, enquanto Giulio Ricordi, proprietário da editora rival, lançou um interessado

[1] Para este contexto, se considera Período de Maturidade aquele em que Gomes escreve *Il Guarany*, *Fosca*, *Salvator Rosa*, *Maria Tudor*, *Lo Schiavo*, *Condor* e *Colombo*.

[2] "L'ispirazione e l'originalitá che mancano a questa Fosca non mancano al maestro; quando Gomes invece di mettere il meglio in orchestra, come há fato ora, porrá il più e il meglio in bocca ai cantanti, riescirá senza avvedersene originale ed inspitrato" (GAZZETTA...,1873: 62).

olhar sobre o compositor com vistas ao futuro *Salvator Rosa* (1874), um de seus maiores sucessos comerciais. De fato, em abril de 1873, Giulio Ricordi já estava em contato com Gomes para tratar desta ópera. Entretanto, Gomes não deixou de lado *Fosca* e trabalhou em suas revisões desde 1874, com o auxílio de Carlos D'ormeville, nas alterações dos versos originais de Ghislanzoni.

Após a estreia no Teatro alla Scala de Milão, a ópera foi revisada e teve nova apresentação no mesmo teatro, em 7 de fevereiro de 1878. Por fim, tendo o acervo da Casa Lucca sido adquirido pela Casa Ricordi, Gomes promoveu outras alterações para uma nova produção de *Fosca* em Modena, em 1889. Essas modificações ocorrem em diferentes partes da ópera, com a inclusão de novos números e alterações de menor monta em partes que permanecem (BROMBERG, 1999). Uma última e significativa modificação na partitura, restrita à ária de *Fosca* no segundo ato, ocorre para sua última apresentação na Itália, na temporada de 1890/1891 do Teatro Dal Verme, em Milão (VETRO,1982: 34) (Tab. 1).

Versão	1° versão	2° versão	3° versão	4° versão
Data	16 fevereiro 1873	8 fevereiro 1878	10 fevereiro 1889	1 novembro 1890
Teatro	Teatro alla Scala	Teatro alla Scala	Teatro Comunale	Teatro Dal Verme
Cidade	Milão	Milão	Modena	Milão
Regente	Franco Faccio	Franco Faccio	Emilio Usiglio	Arnaldo Conti
Fosca	Gabrielle Krauss	Amalia Fossa	Virginia Damerini	Virgina Damerini
Cambro	Victor Maurel	Gustavo Moriani	Arturo Pessina	Cesare Bacchetta
Paolo	Carlo Bulterini	Francesco Tamagno	Federico Gambarelli	Leopoldo Signoretti
Delia	Cristina Lamare	Adelina Garbini	Leonilde Gabbi	Maria Roussle-Giraud
Gajolo	Ormondo Maini	Ormondo Maini		Enrico Serbolini
Giotta	Angelo De Giuli	Carlo Moretti		Paolo Franzini
Il Doge	Ferdinando Zanutto	Ettore Marcassa		Raffaele Terzi

Tab. 1: Distribuição do elenco das diferentes versões de *Fosca*.

Com exceção da última versão, e em uma visão geral, essas modificações foram preliminarmente estudadas, assim como a discussão das fontes documentais, em trabalho de Carla Bromberg (1999). As alterações nas unidades de abertura da ópera, prelúdios e sinfonia, mereceram detida análise por parte de Marcos Pupo Nogueira (1998, 2003). Entretanto, a ária de *Fosca*, *Quale orribili pecatto*, em suas diferentes versões, ainda não foi alvo de estudo mais circunscrito. Assim, este estudo pretende apresentar e discutir as quatro versões propostas por Gomes para esta mesma ária, focando-se particularmente na revisão de 1890. Para tal, a metodologia adotada previu a consulta de fontes primárias e secundárias, incluído o manuscrito autógrafo da versão original de 1873, as partituras para canto e piano das três versões (1873, 1878 e 1889) e cópia manuscrita da ária de *Fosca*, com autógrafo do compositor, especialmente escrita para a récita de 1890. Consultou-se também libretos publicados pela Casa Lucca e Casa Ricordi, de Milão, além de se proceder a análise musical das diferentes versões, utilizando-se as concepções de Cooper (1981) no que se refere ao contorno melódico, as recomendações de Gauldin (1997) para a redução da condução harmônica e os princípios gerais de análise propostos por White (1994).

A ária de *Fosca*

O libreto de *Fosca* foi retirado de um pequeno romance escrito por Luigi Capranica e publicado em 1869. O foco central da historieta é o rapto de virgens venezianas por piratas istrianos durante uma cerimônia coletiva de casamento que, após o terrível evento, passou-se a se chamar *La Festa delle Maria*, pois a maior parte das noivas raptadas na investida dos malfeitores tinha este nome (Fig. 1).



LA

FESTA DELLE MARIE

STORIA VENETA DEL SECOLO X

DI

LUIGI CAPRANICA

« La virginea corona
« Ride alla sposa in testa
« Mentre la squilla nuziàl risuona
T. Schiller, *trad. di A Maffei.*

MILANO
E. Treves, Editore
1869

— 71 —

CAPITOLO X.

Il ratto.

La campana di S. Pietro suonava a distesa e le barche dei pirati venivano avvicinandosi a terra.

— Il nostro genio ci protegge, diceva Gajolo: partendo avremo il vento in poppa.

La folla, che stava senza sospetto alcuno guardando a quelle barche che arrivavano, diede ad un tratto in un grido di spavento, e cominciò a fuggire verso la chiesa gridando.

— Salva! salva!

Con questo grido io posi termine al primo capitolo, lasciando per lungo tempo il lettore nella curiosità di saperne la causa.

È giunto il momento di soddisfarlo.

I pirati, levando ascie, coltelli e sciabole, s'erano affollati alla prora delle loro barche, e a frotte saltando in terra, avevano cominciato ad inseguir la gente, menando colpi a dritta e a manca.

Fig. 1: Página de rosto e página inicial do capítulo que trata do rapto das noivas no romance de Luigi Capranica.

A ação de *Fosca* ocorre no século X, parte dela no litoral da Ístria e parte em Veneza. Fosca pertence a um grupo de piratas istrianos especializados em sequestros, cujo plano imediato é realizar um rapto generalizado de virgens durante um casamento coletivo na igreja de San Pietro in Castello. O foco central do enredo é o conflitante amor de Fosca por Paolo, uma das vítimas dos piratas que se encontra em cativeiro na gruta da quadrilha. Ela pede ao irmão, chefe do bando, que não liberte o refém, pois que o ama perdidamente. Gajolo, o chefe, não aceita, pois a honra dos piratas não permite alterar o trato feito. O desespero de Fosca é enorme. Por sua vez, Cambro, um escravo veneziano a serviço de Gajolo e apaixonado por Fosca, sugere-lhe uma vingança, raptando Delia, a noiva de Paolo, durante o planejado ataque ao casamento comunitário na festa da igreja de San Pietro in Castello. Neste contexto, *Quale orribile peccato* é a grande ária de *Fosca* no segundo ato,

precedendo o dramático final em que ela vê consumado seu desejo de vingança, conforme sugerido por Cambro. Desta forma, a ária de *Fosca* relaciona-se estreitamente como um dos clímaces da ópera - de um lado a consumação da vingança de Fosca e, por outro, o evento histórico do rapto das virgens. O desenrolar da ária se dá na praça em frente à igreja.

Em seu conteúdo textual, a ária revela que, atormentada por não ser correspondida em seu amor por Paolo, Fosca descreve, com profundo amargor, seu desgosto por ver o amado trocando juras de amor por Delia. A situação é complexa, pois revela uma situação dual, em que o seu amor e desejo por Paolo se choca com os interesses comerciais do irmão e, ao mesmo tempo, coloca Fosca em uma condição de relativo assédio moral, uma vez que o amado também esteve sob seu julgo. É uma situação ambígua que somente ao longo da trama será adequadamente resolvida. Entretanto, na parte final do segundo ato, onde se insere a ária, o desenvolvimento do drama ainda não alcançou qualquer nível de clímax resolutório. Daí o ambiente de angústia e desconforto que cerca a música e o texto desta ária.

Ainda que não tenha obtido reconhecimento na estreia, a ária de *Fosca*, juntamente com a ária de Paolo *Intenditi con Dio*, é uma dentre as poucas seções dessa ópera que resiste ao tempo, tendo sido incorporada ao repertório de cantantes do Brasil e exterior.

Quale orribile peccato, pelo menos nas três primeiras versões, pode ser entendida como uma ária que, preliminarmente, rejeita a organização estrutural típica da *cena ed aria* da *solita forma* da ópera italiana da primeira metade do século XIX (POWERS, 1987: 69). Neste quadro, esperar-se-ia uma introdução em tempo rápido, um cantábile, um segundo segmento rápido e o fechamento com um andamento rápido, de bravura (*cabaleta*), o que ainda ocorre em *Il Guarany* de poucos anos atrás. Ao contrário, em essência, a ária se constrói em dois segmentos, um introdutório e um de desenvolvimento. Tomando-se a versão usada atualmente, a de 1889, verifica-se que na primeira seção há dois segmentos distintos, sendo o inicial de caráter recitativo, em tonalidade menor, e o segundo, declamatório, em tonalidade maior, ainda que isto não caracterize uma ária menor-maior no modelo verdiano (NICOLAISEN, 1980: 85). A segunda seção, a ária propriamente dita, desenrola-se em Lá menor, terminando na relativa maior. Se na primeira seção *Fosca* comenta irritada a dor que sente ao ver seu amado acariciando e trocando juras de amor com sua rival, na segunda seção ela cede, por um momento de autocomiseração, e pergunta-se que horrível pecado terá cometido para receber tal provação. Neste segmento,

a música de Gomes, com seu movimento ondulante, reflete com precisão a condição de pesar e resignação de *Fosca*. Como em muitas árias deste formato, que se afirmará nas óperas de Gomes e Ponchielli, não há mais aquelas longas e belíssimas, e agora anacrônicas, melodias de Bellini, nem o cativante lirismo dos cantábiles de Verdi. Mais importante aqui é a estrutura musical, sua partição e seu contorno melódico a serviço exclusivo da expressão de uma condição anímica específica. Este tipo de proposta de Gomes é que vai ser mais extensamente desenvolvida e aperfeiçoada por Amilcare Ponchielli. Nesse sentido, veja-se a ária *Suicidio* no início do quarto ato de *La Gioconda*, um exemplo clássico desse novo tipo de ária (NICOLAISEN, 1980: 85).

As intérpretes de *Fosca*

Comparativamente a *Il Guarany* e *Salvator Rosa*, *Fosca* tem uma trajetória conturbada durante a vida de Gomes. Trata-se de obra de circulação muito restrita. Considerando-se sua estreia em 1873, dela só se terá notícias na Itália em 1878, quando estreia sua segunda versão. *Fosca* praticamente não sai de Milão para outras cidades da península, com exceção da reintrodução de 1889 em Modena. Mesmo no Brasil, onde o compositor gozava de algum prestígio, a ópera somente será conhecida em 1877, após uma primeira representação, no mesmo ano, no Teatro Colón em Buenos Aires. Volta à cena no Teatro Imperial do Rio em 6 de outubro de 1880.

A primeira Fosca, a soprano austríaco-francesa (Fig. 2) Gabrielle Krauss (1842-1906), estudou com Mathilde Marchesi no Conservatório de Viena. Mudou-se para Paris onde teve carreira longa e de muito sucesso. Suas qualidades vocais podem ser atestadas pelo convite em participar da inauguração da nova ópera de Paris, o Palais Garnier, no papel de Raquel em *La Juive* de F. Halevy. Era considerada um soprano dramático e sempre muito bem recebida pelo público parisiense (STRAKOSH, 1887: 135). Seu sentimento dramático era plenamente reconhecido em suas interpretações em *Il Trovatore*, *Lucrezia Borgia*, *Otello* e *Policieute* e a primeira Elsa de *Lohengrin* na Itália, em 1873. A imprensa e literatura da época evocam Gabrielle Krauss como intérprete notável de qualidade refinada, técnica e timbre, assim como sua capacidade de atuação cênica (CHARNACÈ, 1869). Neste sentido, Gomes parece ter tido uma cantora de inegáveis qualidades, tanto canoras como cênicas, para a estreia de sua nova ópera.



Fig. 2: Gabrielle Krauss em papel não identificado.

Amalia Fossa (1852-1911) (Fig. 3), a segunda Fosca, nasceu em Nápoles e estudou canto com Carlotta Gruitz, sua mãe. Iniciou a carreira em teatros estrangeiros cantando repertório que incluía óperas de Giuseppe Verdi, tais como *Ernani*, *Il Trovatore*, *Don Carlos* (Teobaldo), *Un Ballo in Mascchera*, a *Lucia de Lamermoor* de Donizetti e *Martha* de Flotow. Após as experiências no exterior, retornou ao seu país de origem, onde se firmou como importante e apreciada cantora. Era umas das intérpretes preferidas de Verdi e dela se dizia ser dotada de "uma excelente voz de soprano, com agradável timbre, pleno, equilibrado e de grande extensão, que lhe permitia cantar, sem esforço, notas graves do contralto e os agudos do soprano *sfogato*" (RIVISTA..., 1880: 3). Trata-se, pois, de uma cantora de dotes vocais incontestáveis, com uma agenda repleta de compromissos em importantes teatros da Itália e do exterior, ocupando-se de papéis de relevo, os quais indicam uma cantora com

tessitura ampla se considerarmos, por exemplo, sua atuação como protagonista em *Lucia de Lamermoor*, em *Il Trovatore* e *Aida*, bem como no papel de Alice no *Robert le Diable* e *Les Hugenots* (Meyerbeer). Por outro lado, na crítica da Gazzeta Musicale de Milano para a Fosca de 1878, é sintomático o comentário de que afirma:

> Raciocinando com um critério talvez pequeno, mas muito pessoal, digo que a Fossa nesta ópera se aproximou àquele grau de valentia dramática que a fez tão aplaudida ano passado no *Gli Ugonotti*. Porém, não nego que uma parte tão forte como esta da Fosca ela se encontra um pouco limitada. Seria necessário os pulmões da Stolz ou a força dramática da Galletti para que tivéssemos uma outra novidade: uma *Fosca* com a verdadeira Fosca (GAZZETA MUSICALE DI MILANO, 1878: 50).



Fig. 3: A cantora Amalia Fossa, em *Aida* de G. Verdi. O ano provável desta ilustração é 1874.

Virginia Damerini, a última Fosca, era notável soprano, com considerável extensão vocal, sendo classificada como soprano dramático coloratura (Fig. 4). Suas informações biográficas são escassas na literatura disponível. Entretanto, chama a atenção sua participação na estreia de *Asrael* (1888), de Alberto Franchetti, e sua presença constante em temporadas na Itália e no exterior, em papéis como *Marion Delorme* (Ponchielli) e *Aida* (Verdi), entre outros. Nesta última ópera recebeu elogios da crítica do New York Times em 1884, por seu estilo refinado e expressivo, não deixando de notar que, no *concertato* do segundo ato, sua voz, nos agudos, conseguia ultrapassar a massa coral e orquestral.

Considerando-se os pressupostos interpretativos, a época e a proposta vocal de Gomes, a parte de Fosca requer um soprano dramático com potência vocal, flexibilidade interpretativa e facilidade de movimentação cênica. Entretanto, estes requisitos devem ser vistos com a cautela do tempo, uma vez que as qualidades técnicas podem servir a diferentes tipos de propostas interpretativas em mãos de distintos diretores de cenas e regentes. Ao que tudo indica, na época de Gomes, a figura da *prima donna assoluta* era o esperado e desejado (PISTONE, 1896: 111). Aqui se incluíam as vozes com características excepcionais de volume, tessitura, timbre e maleabilidade interpretativa, capazes de interromper as conversas e os jogos no Scala de Milão para deleite das plateias (BRUNEL; WOLFF, 1980: 120). De fato, no tempo de Gomes o *bel canto* já não mais imperava. Talvez por influência alemã, o quadro vocal e a técnica de ensino de canto se modificam na Itália. Já em *La Forza del Destino* (1862), o *tenor de forza* aparece. A busca da potência vocal e a expansão da tessitura são características marcantes desse novo quadro vocal. Com bem diz Pistone (1986: 62): "Esta busca do volume sonoro é acompanhada muitas vezes por uma exploração dos registros agudos, o que aumenta consideravelmente a dificuldade das melodias propostas". Mais que isto, afirma-se cada vez mais a necessidade de cantores com inequívocas qualidades de interpretação cênica. Por este motivo, Verdi apreciava muito Victor Maurel, o primeiro Iago de *Otello*. Desta forma, o comentário da Gazzeta Musicale de Milano sobre a limitação de Amalia Fossa faz sentido, mas há que se afirmar que, a despeito disto, a interpretação da cantora foi muito aplaudida e a ópera obteve êxito apreciável.

Depreende-se, então, que as três intérpretes das versões de *Fosca* apresentavam qualidades suficientes para abordar a proposta de Gomes. A tessitura e timbre, segundo os comentários da crítica em periódicos e o repertório relatado dessas cantoras, coadunava-se com o que exigia a parte vocal da protagonista. A vocalidade de Fosca, exigente e inovadora em certos aspectos, não chega a diferir substancialmente de outras partituras, como é o caso dos amplos intervalos de Rachel na *La Juïve* de F. Halevy, estreada no então longínquo

1835 (VIRMOND, 2007: 69). Aliás, Cornélie Falcon, a primeira Rachel, empresta seu nome para o tipo de soprano dramático com timbre escuro que surgira mais adiante - soprano Falcon. Assim também, as frases dramáticas e reflexivas de Fosca no registro grave e central já eram conhecidas dessas cantoras, premonitoriamente, em outros papéis como Amélia (*Un Ballo in Maschera*, 1859), Aida (*Aïda*,1871) e a própria Elsa (*Loghengrin*), a qual Gabrielle Krauss interpreta pela primeira vez na Itália, em 1873. Sem dúvida, tais papéis não possuem o mesmo nível de energia dramática que o libreto de Ghislanzoni e a música de Gomes requerem, porém o trânsito melódico, do ponto de vista técnico-vocal é similar. Da mesma forma, se as ilustrações e fotos de Gabriella Krauss revelam uma jovem de baixa estatura e ligeiramente roliça, certamente isto não deve ter contribuído para a recepção fria das primeiras récitas em 1873. Assim, o insucesso das primeiras récitas de *Fosca* é de difícil análise e compreensão. Corrobora com isto o fato de que a obra continuou sem circulação. O fato de pertencer à Casa Luca e esta desejar vingar-se de Gomes pela adesão à Casa Ricordi soa pouco convincente, uma vez que, se financeiramente atraente, Francesco e Giovannina Lucca certamente promoveriam *Fosca* para seu proveito próprio sem a menor dúvida, haja vista a contínua e ampla circulação de *Il Guarany* desde sua estreia em 1870. Entretanto, a análise mais aprofundada das razões do relativo fracasso de *Fosca* foge ao escopo deste trabalho.

As versões da ária de *Fosca*

A ária *Quale orribile peccato* é uma das partes de *Fosca* que sofre a intervenção modificadora por parte do autor ao longo dos anos (Tab. 2).

Ano	1873	1878	1889	1890
Editor	Lucca	Lucca	Ricordi	Manuscrito
Estrutura	Introdução e ária	Introdução e ária	Introdução e ária	Introdução, *preghiera* e ária
N. de compassos	46 + 52 = 98	34+52 = 86	34 + 51 = 85	31 + 26 + 63
Plano tonal	Lá menor	Lá menor	Lá menor	Dó maior - Fá maior

Tab. 2: Características principais das versões da ária de *Fosca*.

Como comentário geral às quatro versões, pode-se dizer que a seção introdutória é similar em todas as versões, com exceção da original de 1873 (Fig. 4), substancialmente diferindo da que se conhece para esta ária (Fig. 5). De forma oposta, o tema principal da ária não foi usado na última versão de 1890 e permanece o mesmo nas três primeiras versões (Fig. 6). Esse tema comum caracteriza-se por uma sequência de intervalos melódicos de terça descendente com um desenho orquestral similar nos violinos, sobre o qual Giulio Ricordi, em sua crítica, comenta que "o acompanhamento da orquestra, que geme com as cordas, é elegantíssimo e apropriado"[3] (GAZZETTA,1873: 59).

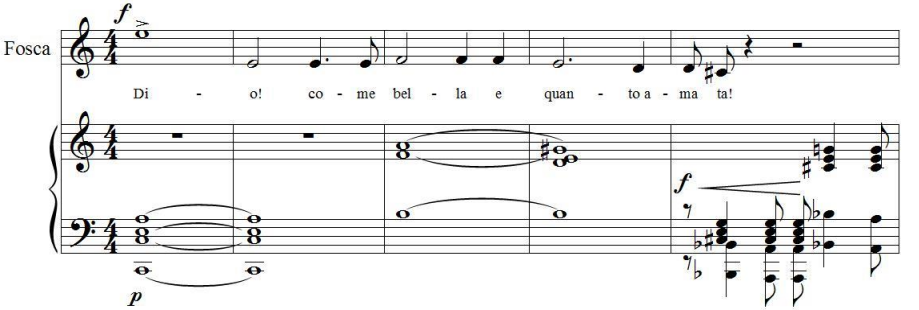


Fig. 4: Introdução da partitura original de 1873.

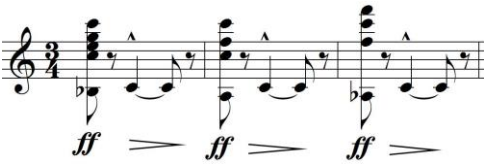


Fig. 5: Introdução da ária nas versões de 1873, 1889 e 1890.

[3] "…L'accompagnamento dell'orchestra che geme cogli archi è appropriato, elegantíssimo…" (GAZZETTA,1873: 59).

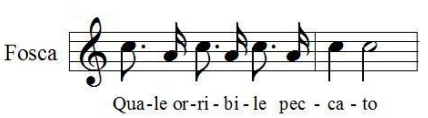


Fig. 6: Tema principal da ária de *Fosca*.

Na sequência, procurar-se-á apresentar e discutir as características das diferentes versões da ária de *Fosca*, tomando-se como base, na maior parte das vezes, a versão que antecede aquela em discussão, mas, se necessário, comparando mais do que apenas duas ao mesmo tempo.

Comparação da versão de 1873 com a de 1878

A segunda versão (1878) apresenta modificações importantes em qualidade e quantidade se comparada com a primeira versão. No que se refere ao texto, na primeira *Fosca* a introdução é mais extensa e com texto consideravelmente distinto da segunda, como segue:

1873	1878
Dio! Come bella e quanto amata! Dio! Un volto che sehernir Sembra ogni beltá terrena. Ed ei, l'ingrato, il disleale, l'infame! Ah! Quali sguardi infuocati a lei volgea. Ah! l'ingrato. Quali dolci note mormorar lo intesi all'orechio. Impúdico! A lei col labbro sfierò la gota... osò baciarla quasi nella febre dell'amore al mio cospetto! Felice tanto! E io l'inferno ho nell petto.	A lei d'appresso egli era! Eterno affeto ei le giurava, E a suoi dolci acenti Con un tenero sguardo ed un sorriso Rispondeva costei, ch'io tanto abborro! Per lor l'ebrezza d'un piacer divino... Per me il dolor d'un disperato amore!... Essi la gioia... la gioja! Ah! Ed io l'iferno ho in core!...

A introdução original de 1873 apresenta, após a declamação inicial, um segmento cantábile em 6/8 (Fig. 7), no qual Fosca alterna frases de suaves lembranças com seus vitupérios contra Paolo propondo um contraste que deve fazer as delícias de uma cantora com boa desenvoltura cênica. Neste sentido, o caráter de *attrice cantante*, característico de

Fosca, aparece mais definido e apropriado. Note-se na figura 7 a alternância de dinâmica entre *piano* e *con forza* quando o texto se refere a adjetivações pejorativas sobre Paolo.

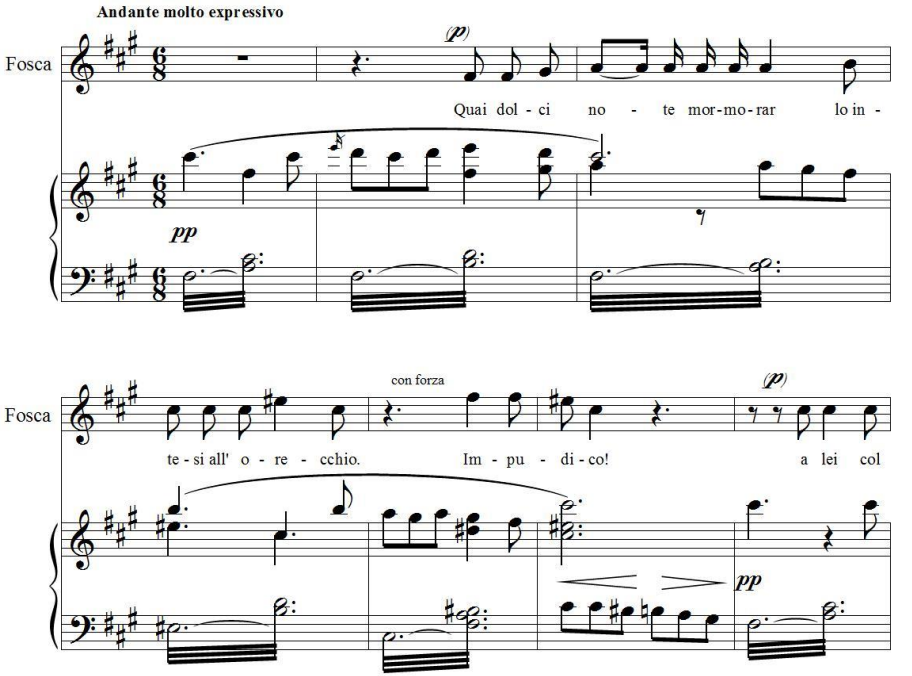


Fig. 7: *Cantábile* da ária de *Fosca* na primeira versão.

Diferentemente, na segunda versão (1878), o texto e a música desenham uma *Fosca* amarga, porém resignada (Fig. 8):

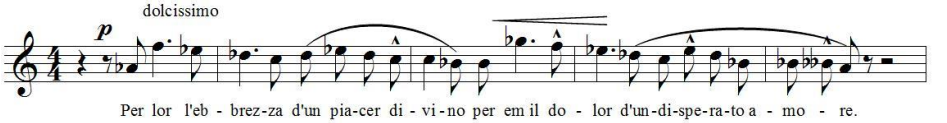


Fig. 8: Segmento da introdução à ária de *Fosca*. Versão de 1878.

Após esta intervenção surge a ária com igual número de compassos e o mesmo texto. Por outro lado, a parte musical apresenta diferenças importantes na condução harmônica e de contorno melódico. O que chama a atenção na versão original, em alguns segmentos, é o uso de registro mais grave na tessitura vocal, enquanto a segunda versão distribuiu o contorno melódico de forma mais equilibrada neste contexto (Fig. 9).

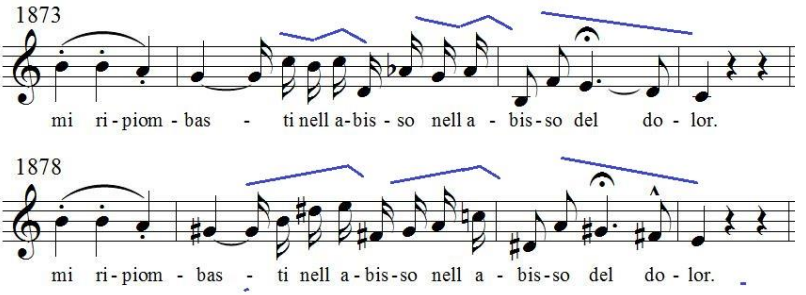


Fig. 9: Frases similares, com contornos distintos. A versão original vai a registro mais grave.

Difícil considerar que estas modificações de contorno na segunda versão se devam às características e capacidade vocal de Amalia Fossa, que primeiro as cantou. De fato, o registro demonstrado no pentagrama superior da Fig. 9, sem dúvida grave, já era usado por Verdi na parte de Leonora de *Il Trovatore* (1853). Como visto anteriormente, a extensão e qualidade vocal dessa cantora permitiam-lhe transitar por esta frase com pouca dificuldade. Por outro lado, Gomes poderia desejar trazer o conjunto da frase para uma tessitura ligeiramente mais aguda, o que certamente lhe emprestaria maior brilho e clareza na emissão, ainda que o uso do registro grave na primeira versão, em uma visão melopoética menos literária e mais musical, possa melhor se coadunar com o texto que lhe acompanha: "*... nell'abisso del dolor*".

Esse mesmo comentário se aplica para as diferenças na segunda seção da ária. Novamente, há modificações no que concerne ao tratamento melódico, à condução harmônica e à tessitura empregada. Ao contrário da modificação anteriormente discutida, nesse segmento (Fig. 10a) o que mais chama a atenção é o emprego da tessitura aguda, usando insistentemente as notas Sol, Láb e Sib para depois, a exemplo das demais versões, concluir no registro grave (Fig. 10a, b e c).

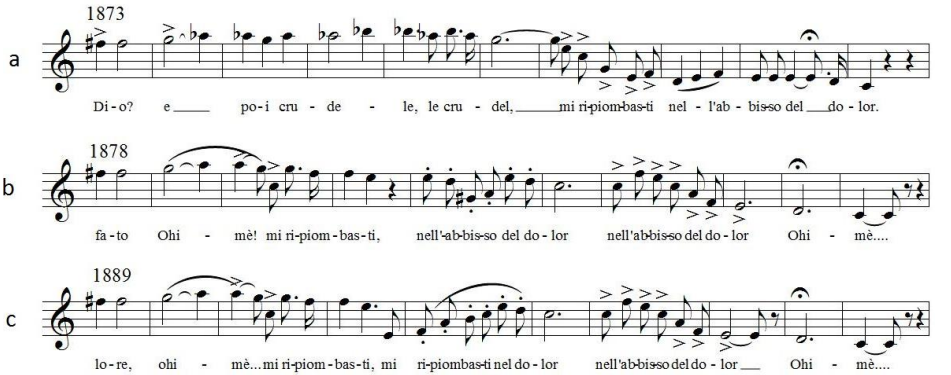


Fig. 10 a, b, c: Segunda seção da ária de *Fosca*. Modificações sobre uma mesma frase.

Comparação a versão 1878 com a de 1889

A introdução é idêntica nas duas versões. Na ária, há pequena diferença no término de uma frase (Fig. 11) e, para melhor comparação, aqui incluímos a versão inicial (1873) para que se verifique como o compositor tratava o final de uma mesma frase, todas em terminação feminina.

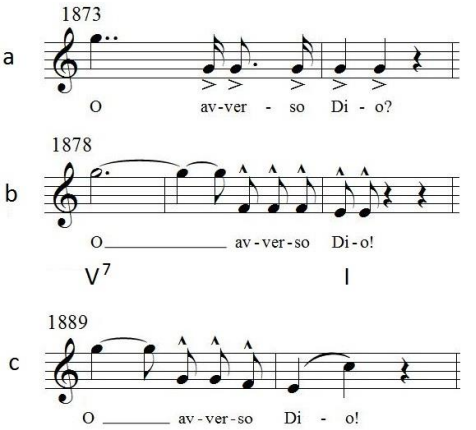


Fig. 11a, b, c: Alteração ao final da frase vocal do original e da versão de 1879 e 1889.

Na versão de 1873 (Fig. 11a), o intervalo de oitava direta poderia se monótono. Na segunda versão (Fig. 11b), Gomes amplia o intervalo para uma nona descendente para aumentar a tensão da frase. Na última proposta, de 1889 (Fig. 5c), o compositor retorna ao uso da oitava direta, mas ainda insere a nota fá como passagem para a resolução no terceiro grau, ampliando o sentido de terminação feminina ao infletir o final para o primeiro grau agudo e, potencialmente, melhorando o efeito conclusivo de secção.

Em seguida, na terceira versão, Gomes antecipa uma intervenção de Fosca e modifica uma progressão harmônica ao longo de apenas três compassos. Isto, pelo menos, resulta em um melhor contorno melódico, pois que, ao contrário da versão anterior (Fig. 12a), o movimento central da frase ascendente se dá por graus conjuntos (Fig. 12b).

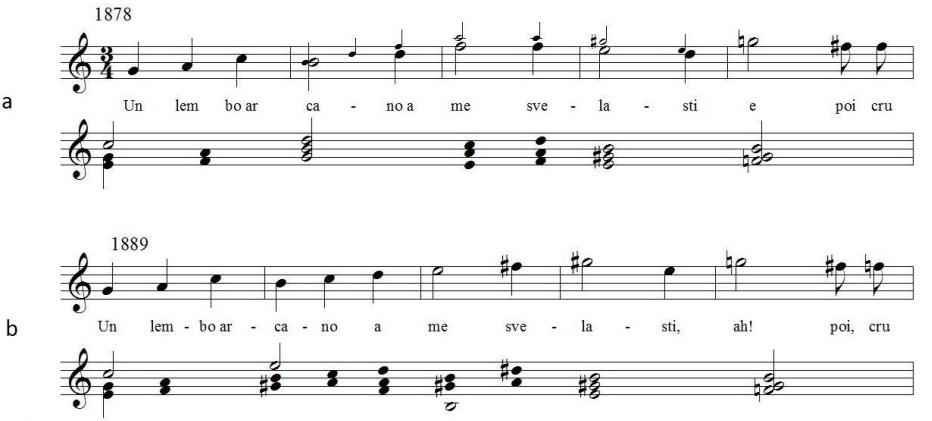


Fig. 12 a, b: Progressão modificada por Gomes em frase da ária de *Fosca*.

Na próxima frase, comparativamente à primeira versão (Fig. 13a), Gomes ainda pretende realizar uma nova modificação para a terceira versão (1889) (Fig. 13c). Ele remove uma repetição do texto "*...nella abisso...*" e o troca por uma repetição curta de "*...ripombasti...*", o que permite um aumento da figuração melódica. A alteração de contorno, aparentemente e como já foi visto anteriormente na Fig. 9, traz a frase, como um todo, para um registro um pouco mais agudo, acrescentando um Fá# no segundo compasso (Fig. 13c), eliminado o salto de certa dificuldade de entonação (Dó bequadro - Ré# na transição do segundo para o terceiro compasso na Fig. 13b) e propiciando à frase final ascendente um

movimento por graus conjuntos. Há que se registrar que esta modificação ao final da frase elimina a cadência de 13ª que era uma de suas características (Fig. 13b e c). No entanto, essas pequenas alterações promovidas revelam que o compositor estava perseguindo uma melhor fluidez em seu discurso melódico, atestando, mais uma vez, que Gomes era um artesão preocupado com o acabamento de seu produto (VIRMOND; NOGUEIRA; TOLEDO, 2007: 53).

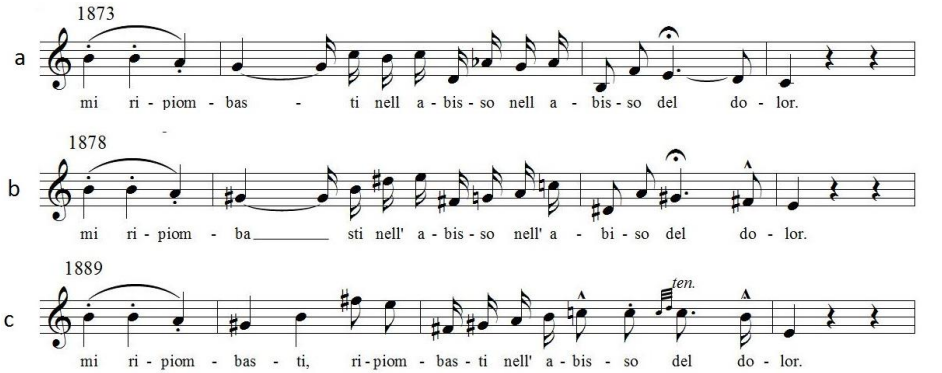


Fig. 13 a, b, c: Uma mesma frase com diferente tratamento de contorno melódico nas três primeiras versões.

Na segunda seção da ária, na retomada do tema principal, não há modificações essenciais na música, mas o texto é modificado, com pode ser visto a seguir:

1878

Quale orribili peccato
espiar quaggiù degg'io
dunque un cor tu m'hai donato
per straziarlo o avverso Dio!
Um lembro arcano
a me svelasti, e puoi crudel!
mi ripiombasti
nell'abiso del dolore,

Quale orribili peccato
espiar quaggiù degg'io
dunque un cor tu m'hai donato
per straziarlo o avverso fato.
Ohimè mi ripiombasti
nell'abiso del dolore
Ohimé! Ah! Crudel!

1889

Tu del cielo un lembo arcano
a miei sguardi un dì svelasti,
poi, crudel, mi ripombasti
nell'abiso del dolore,
ohimè mi ripombasti,
nell'abisso del dolor.

Apenas a frase final sofre alteração em sua parte conclusiva, buscando Gomes melhor condição para o clímax final. De fato, na versão de 1889, a compositor evita utilizar o registro agudo logo no início do final da frase, conduzindo melhor a construção do clímax ao inicia-la no registro grave para depois dirigir-se ao agudo (Fig. 14). Em verdade, esse tipo de modificação não se reveste de alta relevância para o resultado final, uma vez que, do ponto de vista canoro, as duas possibilidades praticamente se equivalem. Entretanto, à luz das considerações feitas acima, percebe-se a preocupação de Gomes em lançar um olhar detalhista e preocupado sobre o acabamento de seu produto.

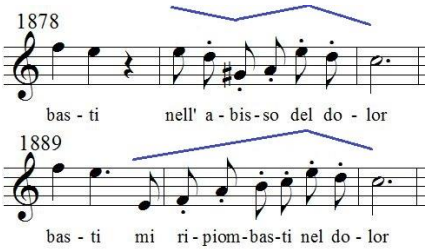


Fig. 14: Duas versões para o final de frase.

Uma ária para Virginia Damerini

A temporada de 1890/1891 no Teatro alla Scala de Milão estava sob a responsabilidade da Casa Sonzogno, a nova rival da Casa Ricordi, após a compra da Casa Lucca por esta última. Nesta condição é que os Ricordi resolveram assumir o Teatro dal Verme, em Milão, como espaço restante para a apresentação de suas óperas nessa estação, contando com os empresários Cesari & C.

Fosca teve um último alento quando foi proposta para abertura dessa temporada. Já sob a posse da Casa Ricordi, a ópera subiu à cena em cuidada encenação, juntamente com *Aida* (1871) e *La Gioconda* (1876).

A distribuição dos personagens ficou entre Virgina Damerini (Fosca), Maria Roussle-Giraud (Delia), Leopoldo Signoretti (Paolo), Cesare Bacchetta (Cambro), Enrico Serbolini (Gajolo), Paolo Franzini (Giotta), Raffaele Terzi (Doge), sob a direção orquestral de Arnaldo Conti (Fig. 15). Atuando principalmente entre Milão e Parma, Conti era um prestigiado regente e compositor italiano que, em 1909, assumiu a direção musical da Boston Opera House, nos Estados Unidos da América.



Fig. 15: Arnaldo Conti, regente e compositor.



Fig. 16: Virginia Damerini em uma incisão publicada no periódico *Il Teatro Illustrato* de 1889.

Como visto anteriormente, se a introdução da ária de *Fosca* sofreu modificações mais consistentes, a ária original permaneceu quase intocada nas três primeiras versões. Pouco se sabe a respeito dos motivos que levaram Gomes a fazer profundas modificações nessa ária. Aparentemente teria sido uma solicitação da cantora designada para este papel, Virginia Damerini. Confirmando esta hipótese, a críticas após a récita no Teatro Dal Verme refere que:

> E para esta produção, também o autor fez modificações em uma peça, acredito que mais para atender ao pedido de uma importante artista do que por vontade própria: a grande ária de Fosca no segundo ato. Esta que ouvimos agora é de um entendimento mais moderno. Aquela que foi suprimida me parecia mais espontânea e eu a preferia. De outra forma, se eu não puder dizer com sinceridade aquilo que

> penso, serei como os repórteres, os quais devem registrar somente aquilo que ocorre e não fazem juízo sobre eles (GAZZETTA..., 1890: 697)[4].

Por sua vez, Gomes deixou clara a condição de *attrice cantante* de Damerini e na figura abaixo nota-se a nomeação da cantora na capa da cópia manuscrita com sua inequívoca caligrafia (Fig. 17).

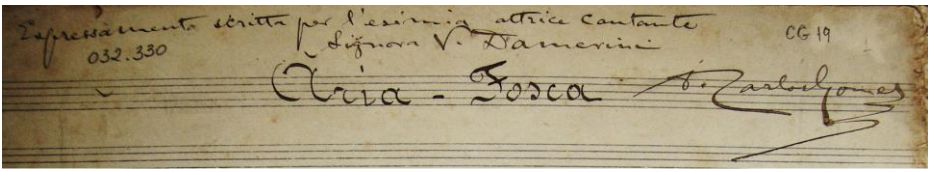


Fig. 17: Página inicial de cópia manuscrita na ária de *Fosca* com anotação de Antônio Carlos Gomes.

Em verdade, as modificações são de tal ordem que se pode considerar como uma nova peça. As duas principais características dessa última versão compreendem a inclusão do coro religioso *O stella matutina* para dentro da estrutura do número e a ausência do tema principal da ária original (Fig. 6).

Estruturalmente, esse novo número comporta uma introdução de 31 compassos, uma *Preghiera* (coro com solo acompanhado por órgão - 26 compassos), seguem-se uma ponte declamatória de treze compassos para o segmento final, a ária, que se constitui em um cantábile com 50 compassos.

A introdução aproveita o mesmo início das versões de 1878 e 1889, com a sequência de acordes esbatidos na orquestra (Fig. 18).

[4] "E per l'odierna riproduzione ancora un pezzo fu cambiato dall'autore, credo più per secondare il desiderio di uma egrégia artista, che per própria volontá: la grande aria di Fosca nel secondo atto. Questa che udiamo adesso è d'intendimenti più moderni, quella soppressa sembravami più spontanea e io la preferisco. D'altronde se non dicessi sinceramente quello che penso, sarei come i cronisti, i quali deveno registrare soltanto ció che avviene e non fare apprezzamenti" GAZZETTA..., 1890: 697).

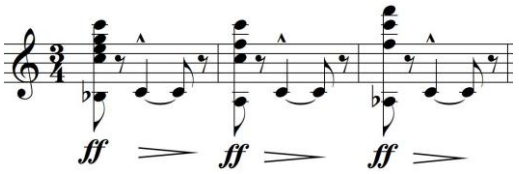


Fig. 18: Acordes iniciais da Introdução da ária, versão 1890.

Na continuação não há alterações importantes no restante de introdução, tanto em música como em texto. Apenas ao seu final, Gomes acrescenta um compasso extra, por repetição, e altera o texto de "... *Ed io l'inferno ho in core!*" para " ... *Ed io la morte ho in core!*"

A *Preghiera* inclui o coro *O Stella Matutina*, em quase sua totalidade similar ao original de 1873, com o acompanhamento de órgão. A introdução do órgão solo das versões anteriores comporta dezenove compassos. Aqui, Gomes os restringe a oito, utilizando um processo de redução (Fig. 19).



Fig. 19: Diferença da introdução do órgão da versão de 1889 para 1890.

A parte coral é semelhante à original acrescida de intervenções de *Fosca* sobre o discurso do coro. Nota-se alguma semelhança com a estrutura proposta por Amilcare

Ponchielli para a *Preghiera* do final do primeiro ato de *La Gioconda* (1876), em que a protagonista dialoga consigo mesma sobre um desenvolvimento homofônico do coro. Naquela ópera o discurso melódico é complementar ao tratamento musical do coro e órgão, mas o discurso dramático não tem paralelo. Em *Fosca* ocorre o mesmo (Fig. 20).

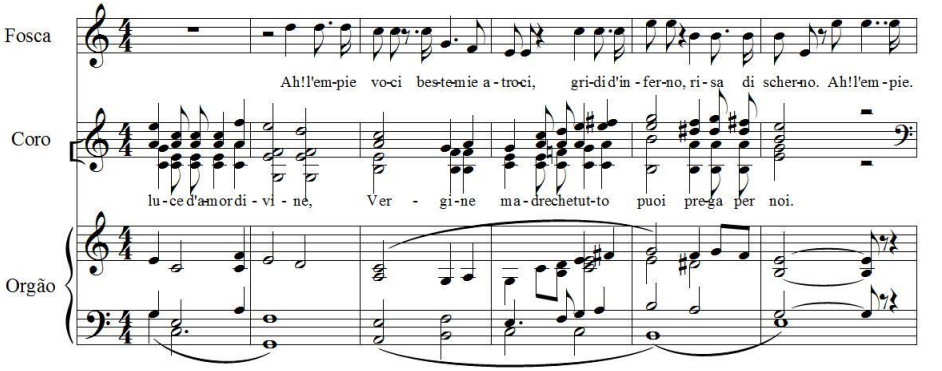


Fig. 20: Intervenção de *Fosca* sobre o desenvolvimento coral.

De fato, enquanto o coro interno reverencia a virgem, *Fosca* declama um texto carregado de ódio, invocando a vingança que os espera: *Ma inesorabile fato v'aspetta. La furia io son della vendetta*.

Por fim, surge a ária, a qual não guarda qualquer relação tonal ou temática com as três versões anteriores. Daí considerar-se esta versão como um novo número.

A ária está na tonalidade de Fá maior e conecta-se com a seção anterior por uma curta ponte modulatória. O texto, agora, é de contida ira, mas pleno de autocomiseração (Fig. 21):

Tutto tace... respiro! Oh! terribile agonia del mio povero cor!

Se almen pianger potessi! Ma lacrime a me più non consente il dolor!

Son vinta, esausta, son disperata, affranta,

E pur nell'anima un inno ancor mi canta...

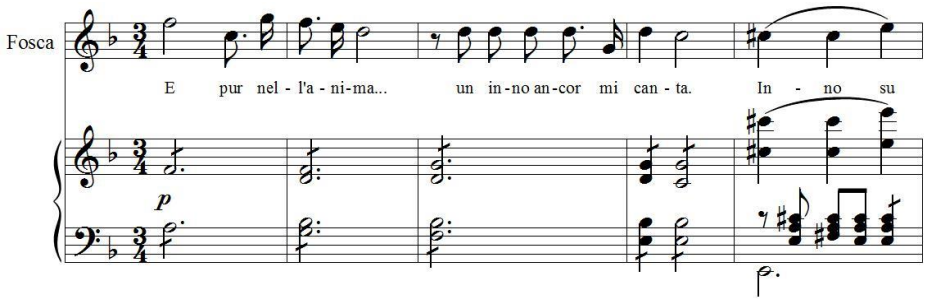


Fig. 21: Início da ária.

A música desta ária não apresenta características excepcionais em comparação à original com o conhecido texto *Quale orribile peccato*, nem qualquer material desta é aproveitado. Apenas o movimento ondulatório em segunda menor da primeira ária aqui é ligeiramente invocado, agora em um intervalo de segunda maior (Fig. 22). Mas sua presença é breve e não constrói o mesmo ambiente lacrimoso como ocorre na primeira versão.

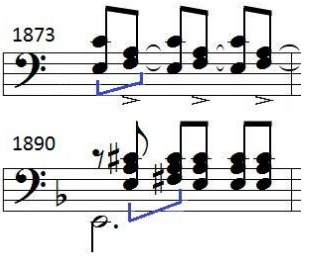


Fig. 22: O movimento ondulatório da primeira (1873) e quarta (1890) versão da ária de *Fosca*.

Diferentemente das outras versões, em que a ária se apresentava de forma contrastante, tanto melódica, rítmica e harmonicamente em relação à introdução, nessa nova proposta isto não ocorre. Não se identifica um motivo que caracterize claramente a ária. Trata-se apenas de uma longa sequência melódica declamatória com estrutura melódica e harmônica atrativa, mas não marcante. Talvez seja a estas características que o

crítico da Gazzetta Musicale di Milano se refere como: "Esta que ouvimos agora tem intenção de ser mais moderna" (GAZZETTA..., 1890: 697)[5].

Ainda que o cronista da Gazzetta se referisse à nova ária como "... è *d'intendimenti più moderni* ", isto é, deveria ser tomada como uma proposta nova, ela não apresenta qualidades inovadoras que permitam tal epíteto. Pode-se entender que "moderno" para o cronista era a estética dominante no momento da récita de *Fosca*, ou seja, outubro-novembro de 1890. Corrobora esta posição a de Monaldi (1975) quando relata a evolução do melodrama italiano, cujo texto pode estar um pouco distante de 1890, mas entende que a música moderna é aquela de Fillipo Marchetti e Stefano Gobatti e os trata como verdadeiros bastiões do futuro do melodrama italiano. De fato, naquele momento, eram compositores em evidência. Entretanto, como se sabe, suas obras tiveram vida artística efêmera e, em particular e de forma arrasadora, Gobatti com seu equivocado *I Gotti* (1873). Assim, por analogia, depreende-se que a música moderna de 1890 era *La Falce* (1875) e *Edmea* (1886) de Alfredo Catalani, a *Cavalleria Rusticana* (maio de 1890) de Mascagni, *Le Willi* (1884) e *Edgar* (1889) de Puccini. Sem dúvidas, esses compositores, em particular Mascagni e Puccini, já utilizavam outro idioma que permitia considerá-los como modernos. Neste sentido, a estrutura das árias de Catalani, já em uma fase de diluição no que concerne o padrão clássico ABA, era abordada de forma mais livre, com repetições alteradas em conteúdo e extensão, pouco lembrando o que se ouvia nas árias verdianas (NICOLAISEN, 1981: 161). A nova ária para a Damerini parece enquadrar-se neste caso, ainda que não apresente qualidades melódicas atraentes. Como acontece, uma estrutura musical, antiga ou nova (moderna?), abordada por diferentes compositores pode resultar em uma obra de arte ou um simples conjunto melódico e harmônico sem maio expressão.

Difícil é entender a razão para tal modificação da ária de *Fosca*. Poder-se-ia imaginar a necessidade de música com maior facilidade interpretativa. Entretanto, segundo as referências da época, Virginia Damerini era profissional com amplo e reconhecido domínio técnico. Ademais, a nova música não apresenta tratamento rítmico ou de tessitura que a caracterizasse como de interpretação mais fácil do que as versões anteriores. De fato, um comentário na Rivista Musicale Melodrammatica de 1° de novembro de 1890 não deixa dúvidas de que as qualidades vocais e interpretativas da Damerini eram adequadas ao papel quando refere:

[5] "Questa che udiamo adesso è d'intendimenti più moderni..." (GAZZETTA..., 1890: 697).

> A senhora Damerini, artista de esplêndidos dotes vocais, sabe retirar disto tudo [a partitura] os efeitos que um talento com este pode obter. Da parte dramaticissima de Fosca, ela faz uma criação admirável, exprimido o amor implacável e ciumento com a alternativa de afeto e ira, que são as características desta parte, a qual pode cair sobre seu próprio peso se não for equilibrada por um talento e força. (RIVISTA..., 1890:2).

Considerações finais

Ao longo de sua carreia madura, Gomes produziu modificações em suas principais óperas e isto está documentado para *Il Guarany*, *Fosca*, *Salvator Rosa*, *Maria Tudor* e *Condor*. No caso de *Fosca*, entretanto, as revisões se revestem de características especiais, não só por sua extensão como por sua quantidade. De fato, o número de versões de *Fosca,* quatro*,* supera a de suas demais obras, as quais apresentam modificações muito limitadas, resultando em versões com ligeiras alterações de uma para outra edição da partitura.

No que se refere à ária de *Fosca* no segundo ato, as modificações revelam, principalmente, o intento de melhorar a efetividade da relação do discurso dramático através do aperfeiçoamento do discurso musical. Nesse sentido, como discutido acima, cite-se as modificações da frase melódica para obter-se melhor equilíbrio no clímax frasal. Entretanto, no caso da última versão, a ária para Damerini, o resultado final deixa a desejar. Caso esta obra tivesse retomado sua senda natural de apresentações, melhores informações poderiam ser obtidas sobre essa modificação e sua recepção. Mas a produção de 1890 foi a última ocorrida para a *Fosca* em terra italianas no século XIX. Somente nos séculos seguintes a ópera voltaria a apresentar algum interesse na Europa e Estados Unidos, mas utilizando-se a versão de 1889. Mesmo para recitais a versão utilizada é a de 1889, que se encontra publicada pela Casa Ricordi/FUNARTE. Desta forma, a ária para Damerini teve curta existência.

Referências

ANDRADE, Mario de. A Fosca. *Revista Brasileira de Música*, v. 1, n. 2, 1934.

BROMBERG, Carla. The *Opera Fosca by Antonio Carlos Gomes*: A Source Study. 231 p. Dissertação (Mestrado em Musicologia). The Ebrew University of Jerusalem, Jerusalém, 1999.

BRUNEL, Pierre; WOLFF, Stéphane. *A ópera*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1980.

CHARNACÉ, Guy de. *Gabrielle Krauss. Les Etoiles du Chant*. 3. impressão. Paris: Henri Plon, 1869.

CONATI, Mario. Formação e afirmação de Gomes no panorama da ópera italiana. Notas e considerações. In: Gaspare Nelo Vetro. *Antônio Carlos Gomes*: correspondências italianas. Rio de Janeiro: Livraria editora Cátedra – Instituto Nacional do Livro, 1982.

COOPER, Paul. *Perspectives in Music Theory*: An Historical-Analytical. 2nd ed. NY: Harper&Row, Publishers, 1981.

GAULDIN, Robert. *Harmonic practice in tonal music*. New York: W. W. Norton, 1997.

GAZZETTA MUSICALE DI MILANO, 23 fev. 1873, p. 59.

_____, 10 fev. 1878, p. 50.

_____, 2 nov. 1890, p. 697.

MONALDI, Gino. *La musica melodrammatica in Italia e suoi progressi dal principio de secolo sino a oggi*. Perugia: V. Bartelli, 1875.

NICOLAISEN, J. *Italian opera in transition, 1871-1893*. Michigan: Ann Arbor, 1980.

NOGUEIRA, Marcos Pupo. *A Superação da Menoridade: a Escrita Sinfônica de Carlos Gomes nas três Versões para a Peça de Abertura da Ópera Fosca*. 111 p. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1998.

NOGUEIRA, Marcos Pupo *Carlos Gomes, um compositor orquestral*: *os prelúdios e sinfonias de suas óperas (1961-1891*). 278 p. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PISTONE, Danièle *A ópera italiana no século XIX de Rossini a Puccini*. Paris: Ed. Champion, 1986.

POWERS, Harold S. "La Solita Forma" and "The Uses of Convention". *Acta Musicologia*, v. 59, n. 1, p. 65-90, Jan-Apr 1987.

RIVISTA MUSICALE MELODRAMMATICA. Milão, 1 nov. 1890, p. 2.

STRAKOSH, Maurice. *Souvenirs d'un imprésario*. 3. ed. Paris: Paul Ollendorff, 1887.

VETRO, Gaspare Nello. *Antônio Carlos Gomes – correspondências italianas*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Cátedra/INL, 1982.

VIRMOND, Marcos. *Construindo a Ópera Condor: o pensamento composicional de Antônio Carlos Gomes*. v. 1, 332f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

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

WHITE, John D. *Comprehensive Musical Analysis*. Metuchen: Scarecrow, 1994.

Marcos da Cunha Lopes Virmond é Doutor em Música pela UNICAMP e professor do Departamento de Música da Universidade Sagrado Coração, em Bauru, SP. mvirmond@ilsl.br

Rosa Tolón Marin é Doutora em Música pelo Instituto de Artes de Moscou e coordenadora do Curso de Música da Universidade Sagrado Coração, em Bauru, SP. rtolon21@yahoo.com.br

Lenita Waldige Mendes Nogueira é doutora pela USP e professora do Instituto de Artes da UNICAMP. lwmn@iar.unicamp.br

O arranjo de Marco Pereira para *My Funny Valentine*: da *leadsheet* à peça

Rafael Thomaz (UNICAMP)
Fabio Scarduelli (UNICAMP)

Resumo: Este artigo apresenta uma análise do arranjo do violonista brasileiro Marco Pereira para a canção norte-americana *My Funny Valentine*, com o intuito de explorar e entender a transformação de um tema de música popular aberto em uma peça fechada para instrumento solo. Para tanto, foi traçado um breve histórico da hibridação na música brasileira com ênfase no violão solista, e uma abordagem a respeito das particularidades e potencialidades do uso da *leadsheet* e da partitura convencional.

Palavras-chave: Marco Pereira. Hibridismo. *Leadsheet.* Arranjo.

Title: The Arrangement for *My Funny Valentine* by Marco Pereira: Leadsheet to Piece

Abstract: This article presents an analysis of the arrangement made by the Brazilian guitarist Marco Pereira for the American song *My Funny Val*entine in order to explore and understand the transformation of an open structured theme of a popular song into a closed structured piece for a solo instrument. For this purpose, a brief history of the hybridization of Brazilian music was outlined emphasizing solo guitar and an approach to the specific aspects and potential of using the leadsheet and conventional score.

Keywords: Marco Pereira. Hybridism. Leadsheet. Arrangement.

THOMAZ, Rafael; SCARDUELLI, Fabio. O arranjo de Marco Pereira para *My Funny Valentine*: da *leadsheet* à peça. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 141-162, jun. 2013.

O diálogo entre os universos do erudito e do popular, da alta e da baixa cultura, do centro e da periferia, da "pequena" e da "grande tradição", é um tema que merece ser tratado com bastante cuidado, a fim de que não se faça julgamento de valor. Mas também não se pode ignorar a existência de ambos. Há características marcantes que diferem estes dois âmbitos, e, tendo-se em vista o interesse que o tema desperta pelo fato de não serem definidas nem definitivas suas fronteiras, os agentes, os mediadores e os conceitos, parece justo nos debruçarmos um pouco sobre este assunto.

O hibridismo, conforme observa Oliveira (2009: 12), encontra-se presente na obra para alaúde e vihuela desde o século XVI. O autor cita a obra de Luis de Narvaes, *Diferencias sobre Guardame las vacas*, na qual são desenvolvidas variações sobre o tema popular homônimo do período. Esse procedimento, adotado por vários compositores ao longo da história da música ocidental, parte da apropriação de melodias e ritmos populares, tal como podemos observar em várias peças sinfônicas e camerísticas baseadas em ritmos de dança de salão europeus nos séculos XVIII e XIX - como a valsa, a *mazurka,* o *schottisch* e a polca. No Brasil, Kiefer (1979) aponta para a nacionalização de tais danças europeias, constituindo tanto a adaptação ao "estilo" brasileiro quanto a fusão e a geração de novos gêneros como o maxixe, o tango brasileiro e o choro. Essa influência pode ser percebida claramente, no violão, na *Suíte Popular Brasileira* de Heitor Villa-Lobos - formada por *Mazurka-choro, Schottisch-choro, Valsa-choro, Gavota-choro* e *Chorinho* - a qual se encontra hoje como parte integrante do repertório canônico do violão de concerto. Ainda no repertório do violão romântico/moderno, que precede o nacionalismo deliberado, encontramos dois prolíficos exemplos: o espanhol Francisco Tárrega, grande difusor do violão e importante nome no desenvolvimento técnico do instrumento, que compôs peças inspiradas em sonoridades regionais, como *Recuerdos de La Alhambra* e *Capricho Árabe* (possivelmente baseada na presença da cultura moura na Espanha). Além disso, compôs algumas *mazurkas* e valsas que remetem diretamente às danças de salão do século XIX; e o paraguaio Agustín Barrios, grande virtuose no instrumento, que compôs peças com clara influência popular como *Maxixe, Choro da Saudade, Danza Paraguaia* e *Aire de Zamba*, adaptando características musicais adquiridas em suas viagens pela América Latina.

As passagens de Agustín Barrios e outros importantes concertistas pelo Rio de Janeiro até 1930, como Josefina Robledo, Juan Rodriguez e Regino Sainz de La Maza, propiciaram a aceitação do instrumento nas salas de concerto e salões da alta sociedade, já que o violão estava até então associado ao acompanhamento de modinhas, à vadiagem e à malandragem. Taborda (2011) traz muitos exemplos dessa conjuntura em seu livro *Violão e identidade nacional*. Essa entrada do violão nas salas de concerto seguiu-se ampliando a partir

do trabalho do violonista espanhol Andrés Segovia, que além de notável concertista foi fundamental na produção de repertório para o instrumento no século XX, através de inúmeras encomendas feitas a compositores não violonistas. As primeiras peças para violão de compositores que não dominavam o instrumento foram escritas apenas por volta de 1920, por encomenda de Miguel Llobet e Andrés Segovia. O repertório composto nesse período apresenta grande influência da música folclórica, especialmente a espanhola, mas filtrada pela lente nacionalista de compositores como Federico Moreno Torroba, Joaquin Turina, Joaquin Rodrigo e Manuel de Falla.

Já o modernismo no Brasil teve como uma de suas características a produção de música nacionalista - já em voga desde o final do século XIX na Europa, em países como Rússia, República Checa, Eslováquia, Polônia, Hungria e Espanha - gerando uma grande expansão de um repertório híbrido, de inspiração popular e forma erudita. Os compositores nacionalistas sofreram grande influência do escritor Mário de Andrade, que em seu *Ensaio sobre a música brasileira* foi incisivo ao afirmar que "nosso folclore musical não tem sido estudado como merece" e que "o compositor brasileiro tem de se basear quer como documentação quer como inspiração no folclore" (ANDRADE, 1972: 9, 26). Essa postura modernista pode ser encarada também como reflexo da necessidade das elites brasileiras em encontrar uma unidade nacional, de fazer com que o Brasil seja identificado externamente como uma nação coesa. Os esforços para "inventar um projeto unificador para si próprio" (VIANNA, 1995) levaram à procura pela originalidade e autenticidade na cultura rural e na mestiçagem, esta última, vista anteriormente como o problema da nação e transformada, agora, em solução.

A busca por "matéria-prima" nacional e popular, nesse momento, foi preferencialmente voltada à música rural. Nesse período, também se desenvolvia no Brasil a música popular urbana representada por gêneros como o choro e o samba, que também inspiraram obras de concerto como a série dos *Chôros* de Heitor Villa-Lobos. É nesse contexto que o hibridismo cria, no Brasil das primeiras décadas do século XX, uma relação de mútua influência. Ao mesmo tempo em que os compositores nacionalistas se envolvem com as tradições do folclore e da música rural, a música popular desenvolvida nos centros urbanos começa a expressar traços de herança ou influência vindos da música de concerto. Podemos citar como elementos referenciais iniciais: a apropriação da forma rondó pelos compositores de choro; o uso do canto empostado (*bel canto*) pelos principais intérpretes da música popular e a criação de arranjos sinfônicos dentro do contexto das rádios nacionais. Não é exagero dizer que movimentos nascidos posteriormente, como a bossa-nova e a tropicália, apresentam referências a sonoridades criadas na música de concerto,

influências vindas de nomes como Debussy, Ravel e também da música eletroacústica do século XX. Este fenômeno de mútua influência implica em um hibridismo mais complexo do que o admitido até então, pois, por um lado, os músicos eruditos se apropriam do ideário musical popular e, por outro, os músicos populares emprestam da música erudita elementos para a sua criação. Os campos não são fechados e esse diálogo não é estanque, o que abriu a possibilidade para a existência de músicos que transpassassem essas fronteiras e transitassem em ambos os lados, caso de compositores como Radamés Gnattali. Sua obra para violão expressa consequências desse hibridismo, como ocorre em *Tocata em Ritmo de Samba n. 1* e *n. 2, Danza Brasileira* e *Pequena Suíte* (que inclui movimentos com os títulos Pastoral, Toada e Frevo), de notável caráter nacionalista. Por outro lado, Radamés também ficou conhecido por um sem número de arranjos realizados para músicas populares cuja forma e conteúdo nos remete ao universo da música de concerto. Talvez o seu mais famoso arranjo seja aquele dedicado a *Aquarela do Brasil,* de Ary Barroso. Além disso, Gnattali também é reconhecido pelo grande número de choros que compôs.

É preciso dizer, ainda, que ambos os campos no Brasil receberam influências externas, como da música popular latino americana, do jazz e de tendências da música de vanguarda no século XX. Essas influências fazem parte de uma equação complexa em que se somam a música de concerto nacionalista, a música popular urbana e a iminente indústria fonográfica brasileira, ao grande debate interno entre músicos nacionalistas e vanguardistas, num cenário político e social que propiciou a existência de músicos como Aníbal Augusto Sardinha (Garoto). Através de suas obras para violão (transcritas e publicadas postumamente pelo violonista Paulo Bellinati) faz, mesmo que inconscientemente, um panorama das várias faces da música de seu período. Obras como *Lamentos do Morro* (samba exaltação), *Desvairada* (valsa-choro), *A Caminho dos Estados Unidos* (choro moderno)*, Jorge do Fusa* (choro-canção) e *Debussyana* e *Inspiração* (prelúdios) ilustram esse panorama (DELNERI, 2009).

Marco Pereira e o violão brasileiro

Segundo Taborda (2011), o violão no Brasil tem, desde o início de sua história, uma marcante característica híbrida entre as tradições do erudito e do popular. O instrumento foi e ainda é, como afirma Antunes (2002: 9), "um dos principais instrumentos musicais utilizados para o acompanhamento das canções, participando desde o primeiro registro comercial de que se tem notícia, em 1902, a gravação da canção *Ave Maria*, na voz de Bahiano, e com violonista não identificado" e em quase toda a diversidade de ritmos e

gêneros nacionais. Paralelamente, seu desenvolvimento técnico no país sempre esteve associado a métodos europeus e sul-americanos de tradição erudita. Ao longo do século XX o violão se estabeleceu como um dos símbolos da nacionalidade brasileira, depois de ser sinônimo de vadiagem, boemia e marginalidade. Ao mesmo tempo, consolidaram-se solistas do instrumento com marcante influência da música popular urbana, como Américo Jacomino (Canhoto), João Pernambuco, Dilermando Reis e Aníbal Augusto Sardinha (Garoto). No início do século, porém, os músicos populares ainda dispunham de parcos conhecimentos de teoria e leitura musical, prova disso é que nenhum deles deixou suas músicas escritas em partituras, apenas seus registros em discos. Apesar disso, músicas destes e de outros compositores-violonistas brasileiros (transcritas posteriormente) fazem parte do repertório de inúmeros solistas ao redor do mundo atualmente, tendo sido gravadas por violonistas consagrados como Carlos Barbosa-Lima, Sharon Isbin (VIOLÕES: PROJETO MEMÓRIA BRASILEIRA, 1989), Marcelo Kayath (GUITAR CLASSICS FROM LATIN AMERICA, 1985), Turíbio Santos (BRASILEIRÍSSIMO, 1990) e David Russel (AIRE LATINO, 2004). Essa apropriação feita por solistas internacionais da música brasileira para violão demonstra o nível de compatibilidade técnica presente na obra desses autores que foram, direta ou indiretamente, influenciados pelo violão erudito.

Até a década de 1930 o violão exercia três diferentes funções, como mostra Taborda:

> Acompanhador solista: o violão harmonizou modinhas e lundus que garantiram a viabilidade das primeiras gravações fonográficas;
>
> Acompanhador no âmbito dos conjuntos de choro: o instrumento assumiu, ao lado do cavaquinho, o suporte harmônico para a realização dos gêneros instrumentais;
>
> O violão popular, solista de obras escritas diretamente para ele ou transcritas de outros instrumentos (TABORDA, 2011: 117).

Nesse contexto, o acompanhamento ao violão esteve ligado aos padrões do choro, com progressões harmônicas essencialmente triádicas. Entretanto, alguns violonistas, em especial Aníbal Augusto Sardinha, já usavam em suas composições harmonias com acordes extendidos. Esse estilo abriu caminho para a bossa-nova, que ficou consagrada através do disco *Chega de Saudade* (1959) de João Gilberto. Neste, o cantor e violonista apresentou uma "nova forma" de acompanhar ao violão que unia a batida do samba,

normalmente numa imitação às células rítmicas executadas pelo tamborim, a uma forma de harmonizar mais complexa do que até então, através das tríades estendidas com o uso de sétimas/sextas, nonas, décimas primeiras e décimas terceiras. Esse tipo de harmonização aproximou o violão brasileiro do *jazz* norte-americano, especialmente do *cool jazz* no que se refere ao clima e ambientação sonora. Ferreira (2012: 393) alinha o desenvolvimento harmônico ocorrido no *jazz* às inovações de João Gilberto por meio da influência do guitarrista Barney Kessel e do álbum *Julie Is Her Name* (1955), em que acompanha a cantora Julie London. Mammì (1992: 64-65) afirma, ainda, que para Tom Jobim, principal compositor gravado por João Gilberto e produtor musical de seu primeiro disco, compor é "encontrar uma melodia que não pode ser variada, já que ela é o centro da composição, mas pode ser colorida por infinitas nuances harmônicas" (MAMMÌ, 1992: 64-65).

Na geração pós-bossa-nova surgiram Baden Powell e Paulinho Nogueira, dois violonistas que tinham em sua música uma mistura interessante de diferentes elementos como: a MPB[1] em formação, a técnica erudita, a música de Bach, a cultura do candomblé, entre outros. Esses músicos começaram a adaptar ao repertório do violão solo as canções do repertório popular, em especial da bossa-nova, da canção de protesto e das músicas dos festivais. A MPB, posteriormente, passou a representar um termo de possibilidades imensas, que poderia abarcar desde compositores das décadas de 1930 e 40, como Noel Rosa, Ary Barroso e Dorival Caymmi, até todo o tipo de música considerada digna de obter essa classificação nos tempos atuais.

Baden Powell tornou-se conhecido internacionalmente e podemos destacar, particularmente, sua grande capacidade de execução de mão direita na adaptação de ritmos afro-brasileiros à execução do violão. Criou arranjos de canções de Tom Jobim, Caymmi e Pixinguinha; compôs muitas peças para violão solo e um número considerável de canções em parceria com Vinícius de Moraes e Paulo César Pinheiro, com destaque para os Afro Sambas de 1966. Baden possuía um grande domínio técnico sobre o instrumento, adquirido tanto através do estudo do violão clássico quanto de sua vivência prática junto a outros músicos populares. Tornou-se referência para toda a geração seguinte de violonistas brasileiros. Já Paulinho Nogueira teve uma carreira mais voltada à produção de arranjos e composições para violão solo, dentre as quais a mais famosa é *Bachianinha n. 1*, que apresenta uma influência, possivelmente intuitiva, da obra de Bach.

[1] Sigla que significa Música Popular Brasileira, mas que foi aplicada inicialmente à produção artística da era dos festivais de canção da década de 1960.

Seguindo a linha de compositores resultantes do hibridismo discutido acima, chegamos ao violonista Marco Pereira. Iniciou seus estudos na década de 1960 e, apesar de o violão popular brasileiro já ter, na época, história e repertório suficientes para representar uma escola violonística, ainda não havia métodos consolidados para o ensino. A maioria dos professores ainda improvisava sua didática ou ensinava violão através de materiais importados e com base na estética clássico-romântica, como os livros de Matteo Carcassi e Francisco Tárrega. Em entrevista concedida a este pesquisador (PEREIRA, 2012), Marco Pereira afirma que estudou inicialmente através do método de Tárrega, com um professor que era pianista, mas que pela grande demanda tornou-se também professor de violão. Posteriormente, foi encaminhado a estudar com o uruguaio Isaías Sávio, que se tornou durante longo período a principal referência de violão clássico na cidade de São Paulo e também no Brasil. Marco Pereira aspirava à vida de concertista. Formou-se no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e preparou-se para estudar na Alemanha, mas decidiu-se posteriormente por estudar na Sorbonne, em Paris, onde escreveu uma dissertação, depois lançada em livro no Brasil, sobre a obra de Heitor Villa-Lobos para violão (PEREIRA, 1984). Quando voltou ao Brasil, decidiu abandonar o repertório erudito para trabalhar em composições próprias, com forte influência da música brasileira, mas sem abandonar a técnica e a sonoridade de concertista adquirida em sua formação.

Em 1985, então com 35 anos, depois de ter sido premiado em famosos concursos internacionais de violão na Espanha (*Concurso Andrés Segovia*, em Palma de Mallorca e *Concurso Francisco Tárrega*, em Valência), Marco Pereira lançou o LP *Violão Popular Brasileiro Contemporâneo*. Trata-se de um LP essencialmente autoral, possuindo 8 faixas, das quais 7 são composições próprias. Participam deste primeiro disco os músicos Zé Eduardo Nazario (bateria), Sizão Machado (contrabaixo acústico) e Oswaldinho da Cuíca (percussão).

Em 2003, Marco Pereira lançou pelo selo norte-americano GSP o CD *Original*, formado apenas por obras para violão solo de sua autoria. Na mesma década foram produzidos, entre outros discos, os títulos *Samba da Minha Terra* (2004) e *Cristal* (2010) que incluem majoritariamente a produção de arranjos de músicas do repertório popular dedicados ao violão solo ou como solista acompanhado de contrabaixo e bateria.

A obra de Marco Pereira apresenta singular interesse porque une a exigência técnico-sonora do violão erudito, a variedade rítmico-melódica da música popular brasileira e o caráter improvisatório do *jazz*.

A *leadsheet* e a peça

A prática do *jazz* e da música popular de maneira geral geram problemas quanto à definição do que Aragão chama de "instância de representação do original". Segundo o autor:

> De forma geral, podemos considerar que na música clássica é relativamente simples visualizar algo que poderíamos denominar "instância de representação do original", isto é, a maneira pela qual o compositor apresenta suas intenções, possibilitando que elas sejam alcançadas e compreendidas pelos intérpretes para execução ou performance. A "instância de representação do original" seria, nesse caso, a partitura - que na música clássica aparece como o mais importante referencial de comunicação. Mesmo não sendo um registro totalizante e absolutamente fiel do que acontecerá na execução de uma obra clássica, a partitura tem, salvo poucas exceções, a característica de apontar *todas* as notas a serem executadas, além de fornecer uma gama de instruções que visa aproximar ao máximo a execução daquilo que fora imaginado pelo compositor (ARAGÃO, 2001: 16).

A "instância de representação do original" na música popular não pode ser tão facilmente definida, especialmente porque a partitura é, na maioria das vezes, escrita depois que a música já foi gravada e executada. Essa partitura, quando existe, é feita normalmente no formato de *leadsheet,* que como definem Fabris e Borém é: "o tipo de partitura mais comum na música popular, geralmente inclui apenas a melodia e os acordes simplificados na forma de cifras e, algumas vezes, detalhes rítmicos ('convenções') ou de instrumentação."

Sobre a questão do registro original na música popular, Aragão ainda acrescenta que:

> Poderíamos supor que a música popular comercial tem na melodia um elemento considerado como constituinte do original na maior parte das vezes. Para além da melodia, porém, a análise se torna ainda mais difícil: que outros elementos poderiam fazer parte do original? Uma harmonização? Uma "levada"?
>
> Na música popular, não há definição exata acerca de quais os elementos que constituem o "original" de uma peça, e nem parece ser essa uma questão tão relevante quanto na música clássica (ARAGÃO, 2001: 17).

A falta de algumas informações na *leadsheet* é intencional. Não há informações definitivas sobre como deve ser feito o acompanhamento, já que a condução rítmica e harmônica é expressa apenas por cifras. Até as informações definidas na partitura como as cifras ou a melodia não são consideradas intocáveis, podendo sofrer alterações e variações que normalmente são definidas pelo intérprete ou pelo arranjador, previamente ou de improviso. Esta forma de escrever a música deixa margens para que cada nova interpretação incorpore ou exclua informações diversas, desde aquelas de caráter mais interpretativo, como dinâmicas e timbres, até aquelas de caráter mais fundamental, como notas e ritmos. No *jazz* tradicional há, ainda, mais um agravante a este caso, pois a *leadsheet* é também a referência base para a improvisação feita, normalmente, em formato de *chorus* - repetição da forma, respeitando o "esqueleto" harmônico sobre o qual cada músico pode improvisar melodias.

Em contrapartida, na tradição da música de concerto europeia há uma manutenção do original proposto pelo compositor através da partitura. Na peça, a interpretação não é completamente rígida, mesmo em casos nos quais os parâmetros de altura, duração, andamento, articulação, fraseado, dinâmica e timbre são definidos pelo compositor. É o intérprete quem define - quase sempre intuitivamente - as proporções que serão atribuídas a cada um desses parâmetros. Nesse caso, também é possível que a cada nova interpretação existam diferenças, mas em uma proporção menor do que no caso das *leadsheets*.

Potencialidades da *leadsheet* e da partitura

Tanto as *leadsheets* como as partituras tradicionais tornaram-se essenciais na prática diária da música popular e da música erudita, respectivamente, por atenderem a requisitos específicos de cada uma das práxis. Para atender as exigências presentes em cada um dos campos, essas duas formas de escrita apresentam potencialidades, códigos decifráveis que fazem sentido apenas para aqueles habituados à sua prática.

A partitura surgiu, a princípio, para que as melodias criadas estivessem sempre disponíveis, sem que fosse necessário buscar na memória fragmentos que, fatalmente, trariam com eles novos contornos. Com seu desenvolvimento, a partitura acumulou mais signos que determinam outros parâmetros, além da altura e do tempo, os quais seriam capazes de esboçar traços importantes para uma futura interpretação. A escrita também permitiu que os compositores, ao longo do tempo, fossem capazes de lapidar suas peças, o que possibilitou um nível mais alto de exploração do discurso musical e das possibilidades

instrumentais. O uso - consciente ou inconsciente; implícito ou explícito - das potencialidades de cada instrumento pode ser associado ao termo "idiomatismo" que, como afirma Scarduelli:

> [...] refere-se ao conjunto de peculiaridades ou convenções que compõem o vocabulário de um determinado instrumento. Estas peculiaridades podem abranger desde características relativas às possibilidades musicais, como timbre, dinâmica e articulação, até meros efeitos que criam posteriormente interesse de ordem musical (SCARDUELLI, 2007: 139).

A aplicação dos idiomatismos instrumentais encontra na partitura a oportunidade de cristalizar um aproveitamento mais amplo do instrumento, possibilitado pelo fato de que cada nota é pensada previamente. O fato de a partitura apresentar uma estrutura fechada[2] favorece a fixação de ideias que podem ser concebidas através da improvisação e, caso não fossem escritas, estariam à mercê da memória.

A *leadsheet* fixa um número bem menor de parâmetros para o intérprete, sendo que até os parâmetros fixados, como a melodia, por exemplo, podem sofrer alterações durante a execução. Por esse fato, considera-se a *leadsheet* como um guia para a execução que permite a exploração e variação de diversos elementos - como harmonia, ritmo, textura, timbre, dinâmica, fraseado - de acordo com o gênero executado e o gosto pessoal de cada intérprete. As cifras harmônicas se limitam a designar os acordes a serem executados, mas deixam em aberto, em um primeiro olhar, a condução das vozes, salvo a exceção de algumas linhas de baixo que aparecem grafadas. Alguns gêneros, como o choro e o samba, ainda têm como tradição a improvisação das linhas de baixo - normalmente feita pelo violão de 7 cordas - o que resulta em uma grande quantidade de acordes invertidos. Pressupõem pelas *leadsheets* de outros estilos, como o *jazz* e a bossa-nova, que o músico executante possa mudar ou complementar os acordes cifrados, muitas vezes escritos apenas na forma de tétrades, cujas extensões são escolhidas durante a interpretação.

Outros elementos do acompanhamento como a rítmica e a textura (gerada pela organização rítmica, harmônica e contrapontística) não aparecem descritos nesse tipo de notação. Os elementos referentes à interpretação - variação tímbrica, gama dinâmica,

[2] Há, evidentemente, exceções presentes na música do século XX, na qual a estrutura não é fechada, mas que representa uma parcela pequena em relação ao uso da partitura na música erudita.

indicações de frase etc. - também não aparecem grafados nas *leadsheets*. Na música popular, cabe ao intérprete ou ao arranjador definir esses parâmetros.

Podemos considerar também como potencialidades presentes nas *leadsheets* dois aspectos definidores do *jazz*, mas que estão presentes quase sempre de maneira implícita: o *swing* e a improvisação (GRIDLEY, 1987). Subentende-se, em uma *leadsheet*, que o intérprete tenha conhecimento do gênero escrito e dê a ele a devida articulação e contorno rítmico. O *swing* (do *jazz* e da música brasileira) encontra-se na forma sutil na qual se aliam pequenos detalhes de articulação a pequenas "imprecisões" rítmicas, características de cada estilo. A improvisação, no *jazz*, se faz tanto durante o tema (apresentação da melodia) quanto durante os *chorus*, quando um solista improvisa melodicamente sobre a progressão harmônica. No *chorus* também acontece uma acentuação do "grau" de improvisação utilizado pelos acompanhadores.

My Funny Valentine

A canção *My Funny Valentine* foi originalmente composta por Bobby Darin, Richard Rodgers e Lorenz Hart para o musical *Babes in Arms* de 1937, mas se tornou um *standard* do repertório "jazzístico", tendo sido um dos temas mais gravados até hoje.[3] Entre tantas gravações há inúmeras versões diferentes, desde arranjos orquestrais, passando por trios e quartetos de *jazz* e duos de voz e piano, até a versão para violão solo de Marco Pereira, apresentada no CD *Samba da Minha Terra*, lançado em 2004. Esse disco contém arranjos e composições de Marco Pereira, tocados em diversas formações, sendo essa a única faixa para violão solo.

O interesse por esse arranjo surgiu da constatação, intuitiva e despretensiosa a princípio, de que o arranjador conseguiu unir vários elementos diferentes sem que estes perdessem suas características fundamentais. Esses elementos são: a liberdade e expressividade do *jazz*, o uso pleno do instrumento, o caráter de improvisação e a sonoridade do violão erudito.

A partitura (*leadsheet*) referencial utilizada no Brasil para a execução de *My Funny Valentine* encontra-se disseminada através do *Real Book* (KERNFELD, [s.d.]), coletânea de *leadsheets* criada e divulgada clandestinamente (sem o pagamento de direitos autorais) por estudantes de *jazz* da Berklee College of Music nos Estados Unidos. Esse registro chegou

[3] No site www.myfunnyvalentine.com.br, o brasileiro Geraldo Barbosa, afirma ter recebido certificado do Guinness Book, por possuir 1384 gravações diferentes da música *My Funny Valentine*.

ao Brasil provavelmente com o grande número de músicos brasileiros que foram estudar nessa universidade. O *Real Book* se caracteriza por ser um apanhado de *leadsheets* de *standards* de *jazz* e temas dos principais compositores do gênero até a década de 1970.

Análise

O arranjo de Marco Pereira não se encontra disponível em partitura, portanto, para esta análise, será utilizada uma transcrição nossa (Fig. 1). Os critérios adotados no processo de transcrição buscam uma aproximação às outras partituras escritas pelo arranjador e compositor, nas quais o nível de detalhamento é grande e inclui indicações de digitação das duas mãos (inclusive qual corda deve ser utilizada), de dinâmica (incluindo *crescendo* e *decrescendo*), de fraseado (como arcos de frase, fermatas*, rallentando, ritardando* e *acellerando*), de articulação (como ligado*, stacatto* e acentos), indicações de timbre (como *dolce,* metálico e *pizzicato*) e indicações expressivas (como *molto cantabile, rítmico, preciso* e *intenso*).

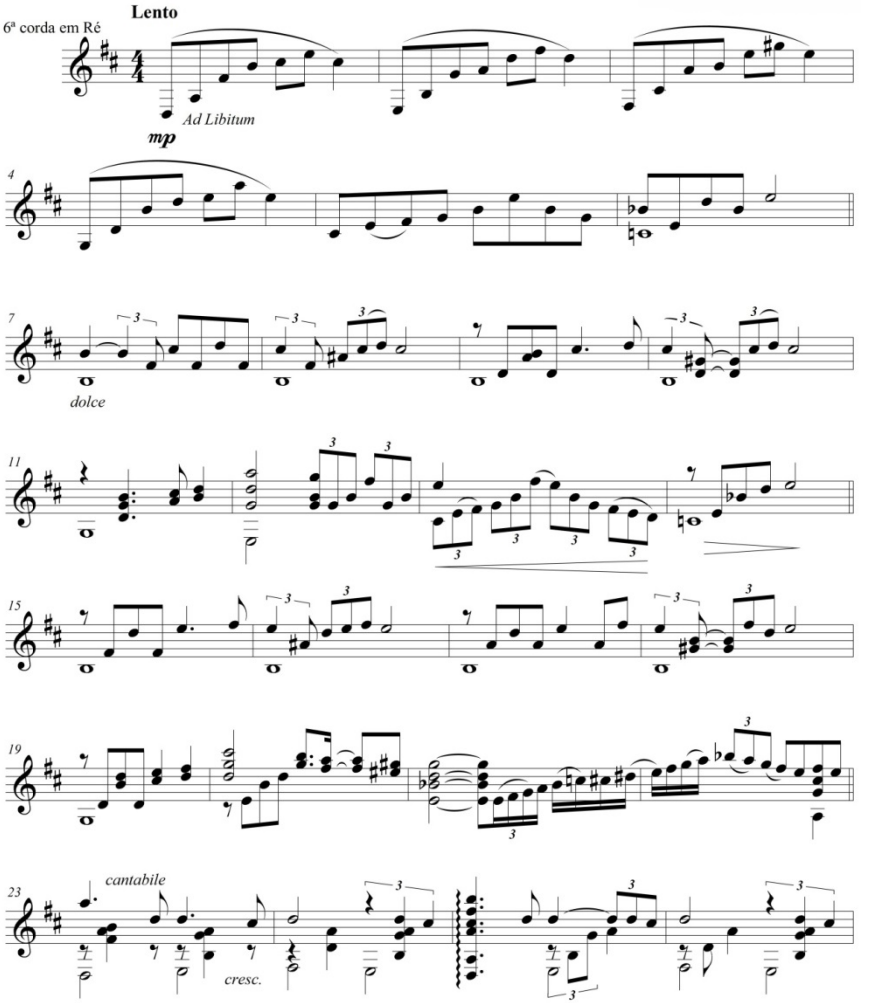
Forma. A forma utilizada no arranjo segue descrita no quadro abaixo (Tab. 1):

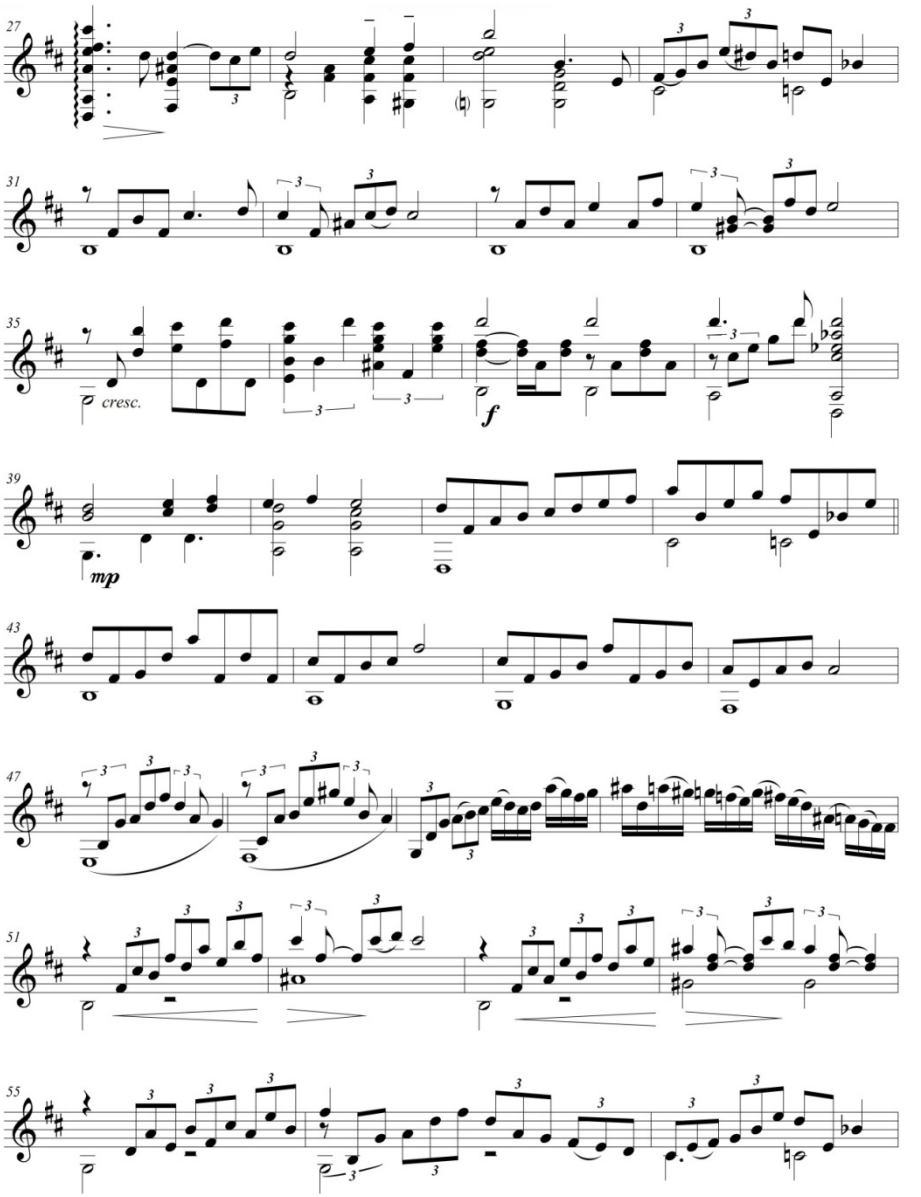
Introdução	c. 1-6 (progressão harmônica *ad libitum*)
A	c. 7-14 (apresentação do tema)
A'	c. 15-22
B	c. 23-30
A"	c. 31-42
Ponte	c. 43-50 (reutilização de acordes da introdução)
A	c. 51-57 (solo sobre a harmonia)
A'	c. 58-63 (solo sobre a harmonia)
B	c. 64-71 (retomada do tema)
A"	c. 72-81
Coda	c. 82-88 (cadência harmônica repetida 3 vezes)

Tab. 1: Forma

Podemos identificar, na forma descrita acima, características do tratamento dado

às *leadsheets* no *jazz*. Alguns indicadores são: o uso de uma introdução em caráter lírico com rítmica suspensa; apresentação do tema completo como na canção original, solo de caráter improvisado sobre a forma da música (nesse caso por se tratar de uma canção lenta apenas metade de um *chorus);* coda com cadência harmônica repetida por três vezes.




27
31
35
cresc.
f
39
mp
43
47
51
55

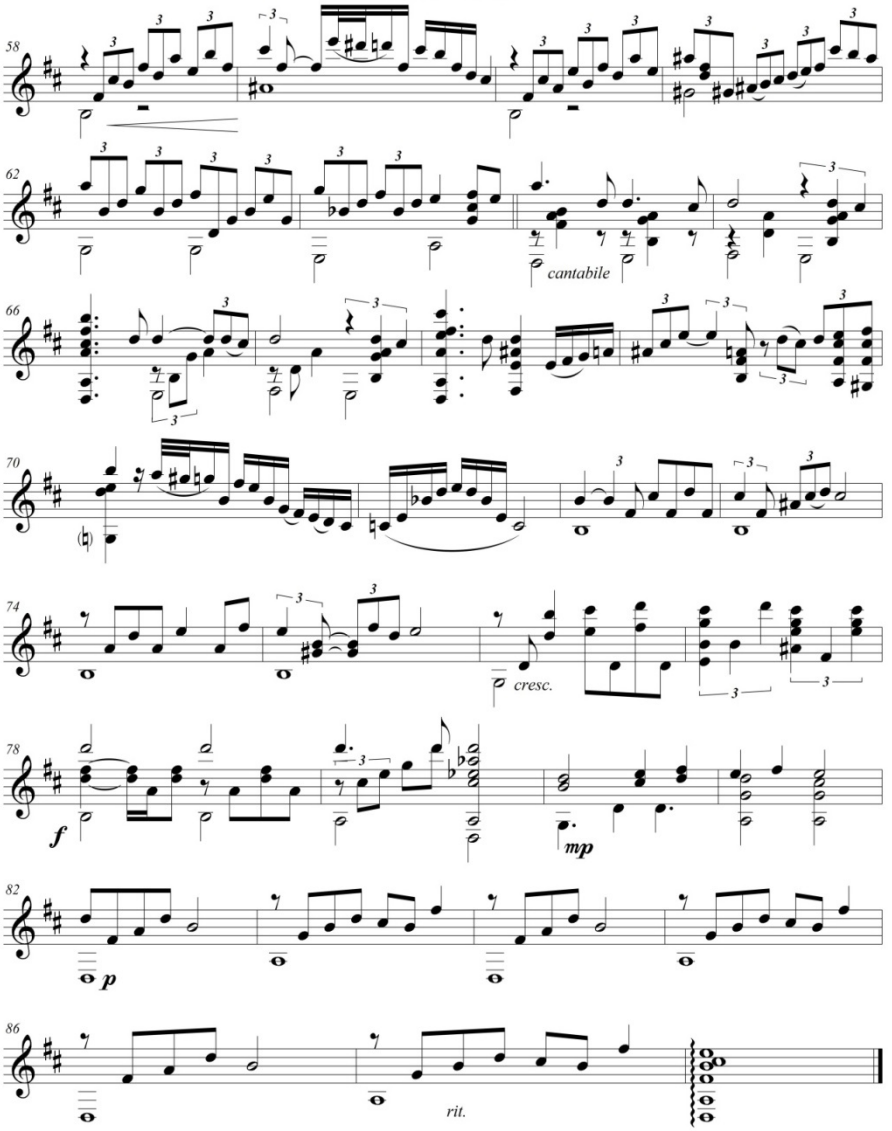


Fig. 1: *My Funny Valentine,* de Rodgers e Hart,
com arranjo de Marco Pereira e transcrição de Rafael Thomaz.

Tratamento rítmico-melódico. Como afirmamos no tópico em que foram tratadas as potencialidades das diferentes escritas, mesmo a melodia sendo a única informação definida na *leadsheet*, ela pode sofrer alterações, como podemos identificar nas Fig. 2 e 3:

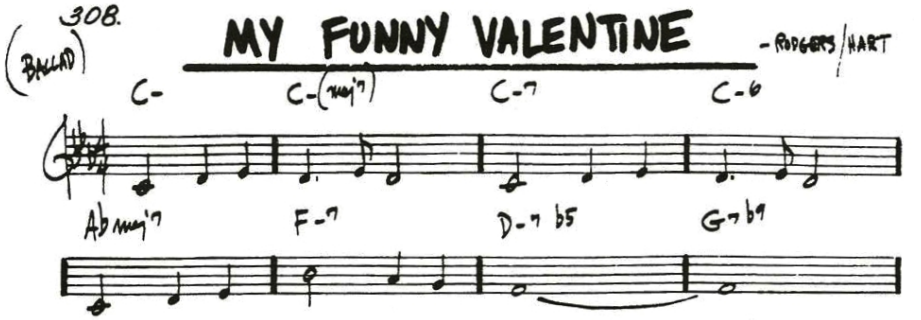


Fig. 2: Trecho da *leadsheet* de *My Funny Valentine,* de Rodgers e Hart, extraída do *Real Book* (compassos 1-8).

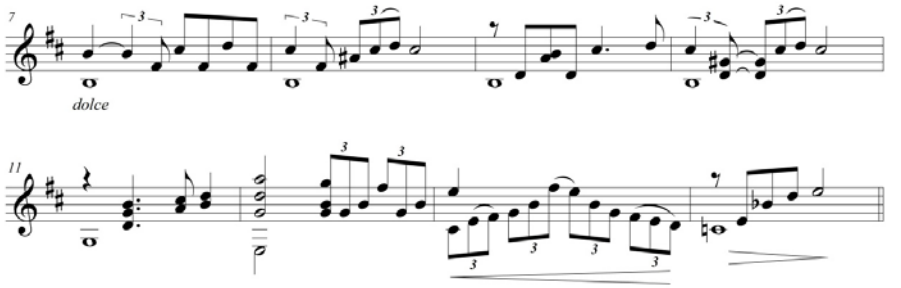


Fig. 3: Transcrição de *My Funny Valentine*, de Rodgers e Hart, com arranjo de Marco Pereira e transcrição de Rafael Thomaz (compassos 7-14).

Nesse caso, há duas alterações visíveis: a variação rítmica e a adição de notas de passagem. O ritmo escrito na *leadsheet* é bastante simples com o intuito de ser apenas um guia dos contornos rítmico-melódicos. Há, na prática do *jazz*, o *swing* um elemento subentendido de caráter muito forte, no qual as *swing eights* (colcheias suingadas) são

executadas de maneira bem diferentes das *straigth eights* (colcheias "retas"). Essa mudança na forma de executar as colcheias é chamada de *swing feeling*. A execução normal das colcheias pressupõe duas notas dividindo um tempo (pulsação) em duas partes iguais. Na execução com *swing*, a segunda nota é deslocada numa proporção de 3:2, 2:1 ou até 3:1 (Fig. 4):



Fig. 4: Relação entre *straight eights* e *swing eights*.

As notas de passagem adicionadas ao contorno melódico original fazem parte da interpretação jazzística ao longo do tempo e são parte da marca pessoal de cada intérprete. São normalmente notas de aproximação diatônica ou cromática, sendo que não há nenhuma regra rígida para sua utilização. Seu uso demonstra experiência por parte do intérprete que consegue compreender a base e adicionar intervenções pessoais ao tema.

Tratamento harmônico. Os acordes expostos na Introdução (Fig. 5), como uma referência à tonalidade da parte B, apresentam o contexto harmônico ao qual o arranjo alude de diversas maneiras. Nesses primeiros acordes são utilizadas extensões das tétrades, configurando acordes de seis notas diferentes, como descrito abaixo:

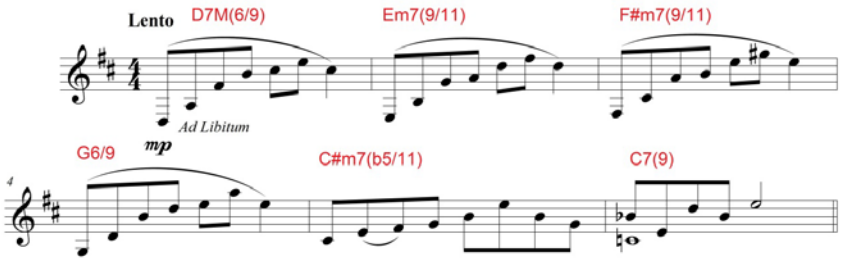


Fig. 5: Progressão harmônica nos compassos iniciais de *My Funny Valentine*.

Não é possível manter no violão esse tipo de condução harmônica durante toda a peça por limitações do instrumento. Mas, através de frases de preenchimento - executadas entre as frases da melodia - o arranjo ganha características mais dissonantes, devido ao uso de escalas com alto grau de tensões[4], como nos exemplos abaixo (Fig. 6 e 7):

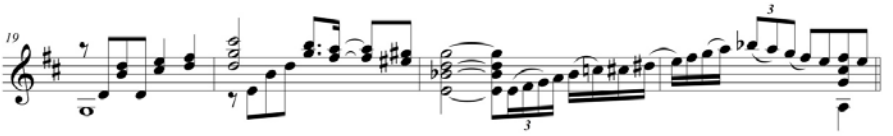


Fig. 6: Escalas com alto grau de tensões, em *My Funny Valentine* (compassos 19-22).

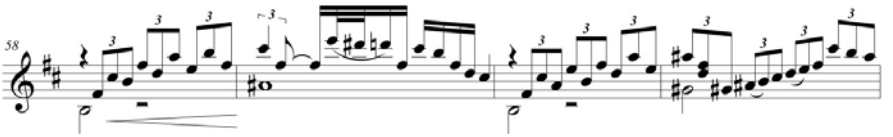


Fig. 7: Escalas com alto grau de tensões, em *My Funny Valentine* (compassos 58-61).

Na Fig. 6, terceiro compasso transcrito, há o uso da escala diminuta logo após o acorde Em7(b5), explicitando as extensões de nona (Fá#), décima primeira (Lá), décima terceira menor (Dó) e a sétima maior do acorde diminuto (Ré#). Já na Fig. 7, quarto compasso transcrito, o que na *leadsheet* seria o acorde de Bm6 é apresentado em uma inversão como um acorde de G#m7(b5/9) e seguido a ele há a escala de Si menor melódica, que também pode ser nomeada, nesse caso, de Sol# Lócrio com 2ª maior, que explicita no acorde meio-diminuto a tensão da nona maior. Se consideramos que este acorde é também a terceira inversão do acorde da *leadsheet*, teremos, em relação ao acorde menor com sexta, a extensão da sétima maior, que é mais dissonante em relação ao modo dórico largamente aplicado a esse tipo de acorde.

Esse tratamento harmônico é típico do *jazz* e da bossa-nova, apesar da progressão indicada na *leadsheet* não determinar a aplicação desta ou daquela escala correlata, ficando a cargo do intérprete ou arranjador definir qual "colorido" dar ao trecho.

[4] Consideramos tensões, neste caso, as notas não diatônicas utilizadas como extensões dos acordes.

Escrita violonística e idiomatismo. A escrita para violão exige certos cuidados, devido a algumas características técnicas do instrumento, especialmente de caráter harmônico, pois algumas aberturas de acordes são impossíveis de serem tocadas em certas tonalidades. Ao conjunto de características particulares de um instrumento, Scarduelli (2007: 140), aplica o termo *recursos idiomáticos*, como citado no item 4 deste artigo. O autor ainda classifica-os em dois grupos: *implícitos* e *explícitos*. Os recursos idiomáticos implícitos são definidos "como a escolha de centros, modos e tonalidades que favoreçam um amplo uso de cordas soltas no instrumento e, conseqüentemente, a exeqüibilidade da peça" (SCARDUELLI, 2007: 140). Já os recursos idiomáticos explícitos "são aqueles que exploram características e efeitos peculiares do instrumento, utilizados para a elaboração de idéias ou motivos musicais" (SCARDUELLI, 2007: 140).

O arranjo em questão apresenta especialmente o uso de idiomatismos implícitos. Há dois fortes indícios: (1) A mudança da tonalidade, de Dó menor para Si Menor e (2) a mudança da afinação da 6ª corda para Ré. Essas duas escolhas fazem com que o arranjo fique mais simples de ser executado no violão e, consequentemente, amplie sua sonoridade, por conta dos harmônicos gerados pelas cordas soltas. Na tonalidade de Si menor, todas as cordas (Ré[5], Lá, Ré, Sol, Si e Mi) fazem parte da escala diatônica.

Além desses, podemos apontar outro elemento implícito do violão que é explorado nesse arranjo. O acompanhamento durante o tema é quase constantemente feito apenas pela nota fundamental do acorde no baixo, sem nenhum preenchimento harmônico. Isso ocorre, possivelmente, por conta da maior dificuldade técnica em se executar acordes em posição fechada no violão, já que a melodia encontra-se apenas uma oitava acima do baixo (nota Si) nos primeiros acordes. Essa escolha gera um contraste "textural" entre esse trecho e a introdução, que apresenta acordes arpejados.

Considerações finais

O arranjo de *My Funny Valentine* realizado por Marco Pereira é uma amostra do diálogo entre as tradições da música popular e da música erudita na geração de um produto artístico novo, de difícil enquadramento, que tem sido apreciado tanto por concertistas quanto por "jazzistas". O produto final é claramente mais direcionado à música de concerto, mas não deixa de lado características fundamentais da música popular como o

[5] Na afinação tradicional do violão a corda mais grave (6ª) é afinada em Mi, mas como descrito no texto, para este arranjo foi utilizada a 6ª corda em Ré.

caráter de improvisação e o *swing*, além de ser uma releitura, entre inúmeras possíveis, de uma *leadsheet*. Tal releitura traz em si, de forma definitiva - por estar escrita -, elementos até então abertos na *leadsheet* como: variações rítmicas da melodia, ornamentações possíveis, a distribuição dos acordes, a textura do acompanhamento, as extensões das cifras e o *chorus*. Nesse processo de releitura, esses elementos se encontram com outros, mais fechados e definitivos, tanto na interpretação quanto na escrita, como os cuidados com timbres, dinâmica, articulação, fraseado e expressão, e, mais implicitamente, o cuidado de tornar todos os elementos do arranjo mais idiomáticos, possíveis e sonoros ao violão.

Referências

AIRE LATINO (Latin Music for Guitar). David Russell (intérprete, violão). Maryland: [Telarc International], 2004. 1 compact disc.

ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*. 3. ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972. – Disponível em: http://www.ufrgs.br/cdrom/mandrade/mandrade.pdf

ANTUNES, Gilson Uehara. *Américo Jacomino "Canhoto" e o desenvolvimento da arte solística do violão em São Paulo.* Dissertação (Mestrado em Música). USP, São Paulo. 2002

ARAGÃO, Paulo de Moura. *Pixinguinha e a gênese do arranjo musical brasileiro (1929 a 1935)*. Dissertação (Mestrado em Música). UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

BRASILEIRÍSSIMO. Turíbio Santos et al. (intérprete, violão). Rio de Janeiro: [JSL] - 214 013, 1990. 1 compact disc.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800 (1978)*. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo, Companhia da Letras, 2010.

CHEGA DE SAUDADE. João Gilberto (intérprete, violão). Rio de Janeiro: [EMI-Odeon], 1959. 1 compact disc.

COSTA, Marta Morais da. *O Modernismo segundo Mário de Andrade.* In: COSTA, Marta Morais da; FARIA, João Roberto G. de; BERNARDI, Rosse Marye (Org.). *Estudos sobre o Modernismo*. Curitiba: Criar, 1982.

DELNERI, Celso Tenório. *O violão de Garoto – A escrita e o estilo de Annibal Augusto Sardinha*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música). USP, São Paulo, 2009.

FABRIS, Bernardo; BORÉM, Fausto. *Catita na leadsheet de K-Ximbinho e na interpretação de Zé Bodega*. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.13, p. 5-28, 2006.

FERREIRA, Claudio Leal. *Música Popular, Tecnologia Sonora e João Gilberto*. In: Garcia,

Walter. *João Gilberto* (Org.). São Paulo: Cosac Naify, 2012.

GRIDLEY, Mark C. *Jazz styles: history and analysis.* Englewood Cliffs New Jersey, EUA: Prentice Hall, 1987. Tradução e Resumo por Rafael dos Santos, 2003.

GUITAR CLASSICS FROM LATIN AMERICA. Marcelo Kayath (intérprete, violão). [s.n.]: [IMP Classics], 1985. 1 compact disc.

JULIE IS HER NAME. Julie London (intérprete, canto); Barney Kessel (intérprete, guitarra), et al. [s.n.]:[EMI-Br 799804], 1955. 1 compact disc.

KERNFELD, Barry. *Pirateo en la música pop, Fake books, y una prehistoria del sampling.* [s.n.]: [s.d.]. Disponível em: <www.polemica.org>. Acesso em: 17 mai. 2012.

KIEFER, Bruno. *Música e Dança Popular, sua influência na música erudita.* 3. ed. Porto Alegre: Movimento, 1990.

MAMMÌ, 1992. "João Gilberto e o projeto utópico da Bossa Nova". Revista Novos Estudos CEBRAP34: 63-70.

OLIVEIRA, Thiago Chaves de Andrade. *Sérgio Assad: sua linguagem estético-musical através da análise de Aquarelle para violão solo*. Dissertação (Mestrado em Música). USP, São Paulo, 2009.

PEREIRA, Marco. *Marco Pereira: depoimento*. Vinhedo, 28 ago. 2012. Entrevista concedida a Rafael Thomaz para sua Dissertação de Mestrado em Música.

_____. *Heitor Villa-Lobos – sua obra para violão.* Brasília: Musimed. 1984.

SAMBA DA MINHA TERRA. Marco Pereira (compositor), Marco Pereira et al. (intérprete). Rio de Janeiro: [selo independente], 2004.

SCARDUELLI, Fabio. *A obra para violão solo de Almeida Prado***.** Dissertação (Mestrado em Música). UNICAMP, Campinas, 2007.

TABORDA, Márcia. *Violão de Identidade Nacional*. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIOLÕES: PROJETO MEMÓRIA BRASILEIRA. Carlos Barbosa-Lima; Sharon Isbin et al. (intérpretes, violão). [Crescente CR-0009], 1989. 1 compact disc.

WISNIK, José Miguel. Entre o erudito e o popular. *Revista de História*, São Paulo, n. 157, 2007.

Rafael Thomaz é mestrando em música pela UNICAMP, onde cursou o Bacharelado em Música Popular e atualmente atua como auxiliar docente através do PED (Programa de Estágio Docente). Atua como violonista, tanto no âmbito da música de concerto quanto na música popular, tendo sido premiado em concursos nacionais de violão e se apresentado desde 2009 com o grupo Algaravia (www.algaravia.mus.br). rafaelthomaz@terra.com.br

Fabio Scarduelli é violonista, professor e pesquisador. Mestre e Doutor em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e Bacharel pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná, tendo lecionado em instituições como a UFRN e a UNICAMP. Apresentou-se em vários estados brasileiros, como solista, camerista e palestrante. Atualmente, realiza seu pós-doutorado na UNICAMP, com bolsa da FAPESP, lidera o *Grupo de Pesquisa em Violão: estudos da performance, pedagogia e repertório*, assim como orienta pesquisas de iniciação científica e mestrado na mesma instituição, onde é credenciado no Programa de Pós-graduação em Música. fabioscarduelli@yahoo.com.br

O pensamento de professores de música e suas recordações-referências para ensinar flauta doce

Zelmielen Adornes de Souza (UFSM)
Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Resumo: O artigo apresenta compreensões e reflexões emergidas de uma pesquisa, concluída em 2012, que teve como objetivo investigar o pensamento de professores de música no processo de constituição de sua docência com a flauta doce. Para tanto, discorre sobre os aportes teórico-metodológicos da pesquisa, trazendo o referencial sobre o pensamento do professor (PACHECO, 1995. BRAZ, 2006, 2007), a abordagem da história oral temática (MEIHY, 2005. FREITAS, 2006) aliada à entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) e à Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Em seguida, são relatadas, brevemente, as trajetórias dos quatro professores de música que participaram da pesquisa e suas recordações-referências (JOSSO, 2010a) para ensinar flauta doce. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre o estudo realizado, discutindo o papel do pensamento desses profissionais na construção da docência com a flauta doce. Como contribuições da pesquisa, destaca-se a compreensão da relação dinâmica entre o pensamento, a memória e a narrativa; a importância das vivências e experiências fundadoras com a flauta doce na infância e na universidade como formadoras das recordações-referências; o envolvimento afetivo com o instrumento musical na construção de sentidos e significados na prática pedagógico-musical dos professores entrevistados; e a dimensão do *pensar* como produtora do *fazer* e *ser* docente dos professores de música com a flauta doce.

Palavras-chave: Educação musical. Pensamento do professor de música. Docência com a flauta doce. História oral temática.

Title: The Thinking of Music Teachers and Their Memory-References in Teaching with the Recorder

Abstract: This article presents insights and reflections on a study conducted in 2012 which aimed to investigate the thinking process of teachers in teaching music with the recorder. To this end, this paper discusses the theoretical and methodological basis of the project focusing on the thinking of the teacher (PACHECO, 1995; BRAZ, 2006, 2007), the approach to thematic oral history (MEIHY, 2005; FREITAS, 2006) combined with the narrative interview (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) and Grounded Theory (CHARMAZ, 2009). Subsequently, there is a brief description of the career paths of the four music teachers who participated in the study and their memory references (JOSSO, 2010a) in teaching the recorder. Finally, the paper addresses a number of considerations in regards to the role of the teacher's thinking process while constructing a method of teaching music with a recorder. Among the most notable contributions of this study are the understanding of the dynamics between thought, memory and narrative; the importance of the living experience with the recorder during childhood and the college years in the formation of memory references; emotional involvement with the instrument in building of meanings and feelings in the pedagogical practice of the music teachers interviewed; and the dimension of "thinking" as the producer of "doing" and "being" a music teacher who use recorders.

Key words: Music Education. Music Teacher Thinking. Teaching with the Recorder. Thematic Oral History.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O pensamento de professores de música e suas recordações-referências para ensinar flauta doce. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 163-186, jun. 2013.

Nos últimos anos, o ensino de flauta doce expandiu-se para diferentes cenários socioeducativos e musicais. Barros (2010: 52) aponta o perfil desse ensino a partir de três ramificações: no ensino escolar e nas escolas de música; nos projetos de inclusão social; e nos meios universitários. Junto à significativa ampliação do ensino desse instrumento musical, alguns trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos (cf. BEINEKE, 1997, 2003. CUERVO, 2004, 2009. PAOLIELLO, 2007. WEILAND, 2006. PEREIRA, 2009. GARBOSA, 2009. WIESE, 2011. SOUZA, 2012).

Nos diferentes espaços nos quais o ensino de flauta doce se faz presente, atuam profissionais de diferentes formações musicais e pedagógico-musicais, tanto de nível médio quanto superior, abrangendo desde professores sem formação específica em flauta doce até licenciados e bacharéis neste instrumento. São esses profissionais que desenvolvem e potencializam o ensino de flauta doce. Nesse contexto, questionamos: o que os levou a ensinar flauta doce? Quais conhecimentos e vivências com a flauta doce trazem esses profissionais? O que eles pensam sobre o ensino de flauta doce? Como eles estão desenvolvendo o ensino desse instrumento musical?

Desse modo, conhecer e compreender seus pensamentos e suas ações pedagógico-musicais se torna relevante para a reflexão no âmbito da educação musical e do processo formativo docente em música. Com esse intento, foi realizada uma pesquisa, concluída em 2012, a qual teve como objetivo principal investigar o pensamento de professores de música no processo de constituição de sua docência com a flauta doce. Embora se tenha conhecimento da pluralidade de profissionais que atuam com o ensino desse instrumento musical, conforme comentado anteriormente, para essa investigação foi selecionado um grupo específico de professores de música, os quais são egressos do curso de Licenciatura em Música de uma mesma instituição de nível superior.

Neste artigo apresentamos a pesquisa realizada, iniciando pelo referencial sobre o pensamento do professor (PACHECO, 1995. BRAZ, 2006, 2007; entre outros), o qual subsidiou o estudo, discutindo as conexões entre o pensamento, a memória e a narrativa no processo de "se contar" acerca da aprendizagem de ser professor de flauta doce. Na sequência, abordamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, trazendo o enfoque da história oral temática (MEIHY, 2005. FREITAS, 2006) e os procedimentos de produção de dados através da utilização de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) e de estratégias de análise e interpretação da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Após, relatamos brevemente as trajetórias de quatro professores de música que participaram da investigação e discutimos suas recordações-referências (JOSSO,

2010a) para ensinar flauta doce. Por fim, tecemos algumas considerações, discutindo e refletindo sobre o papel do pensamento na construção da docência com a flauta doce.

O pensamento do professor: modos de se pensar a docência

O pensamento e as ações dos professores em sala de aula têm sido foco de estudos há muitos anos. Alguns desses trabalhos, nos Estados Unidos da América, configuraram e deram início a um campo de investigação que, desde meados da década de 1970, busca compreender o pensar e o fazer dos professores levando em conta a relação de interdependência existente nesse processo. Esse campo foi designado por "paradigma mediacional centrado no professor" ou mais comumente conhecido por "pensamento do professor" (PACHECO, 1995: 45).

> Neste modelo, concebe-se o ensino como um processo complexo e vivo de relações e trocas, dentro de um contexto natural e mutante no qual o professor/a, com sua capacidade de interpretar e compreender a realidade, é o único instrumento suficientemente flexível para adaptar-se às diferenças e peculiaridades de cada momento e de cada situação. [...] A base da eficácia docente encontra-se no pensamento do professor/a capaz de interpretar e diagnosticar cada situação singular e de elaborar, experimentar e avaliar estratégias de intervenção (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 74).

Assim, os estudos sobre o pensamento do professor surgem como uma forma de superação ao paradigma "processo-produto", vigente na época, e que buscava, através de métodos quantitativos observáveis, mapear as condutas dos professores em sala de aula, sem considerar o contexto, os conhecimentos e os objetivos desses profissionais. Contrapondo-se a esse paradigma, o referencial sobre o pensamento do professor insere-se nas pesquisas qualitativas em educação, tendo como foco a perspectiva do professor *sobre*, *para* e *no* ensino. Nesse contexto, o ensino "caracteriza-se como um processo de planificação e execução de actuações com base num processo de tomada de decisões, sendo o professor consciente das suas actuações, realizando-as às vezes de forma automática" (PACHECO, 1995: 35).

Embora, em um primeiro momento e devido ao enfoque cognitivista da educação presente na época, esse referencial não tenha levado como referência importante o

contexto de atuação dos professores, mudanças na década de 1980, juntamente com a expansão dos estudos para diversos países do ocidente, provocaram o destaque ao papel dos espaços sociais e educativos na construção dos pensamentos e das ações docentes. Assim, outras pesquisas foram sendo realizadas a partir da abordagem socioconstrutivista. Sob a visão dessa abordagem,

> O professor é um profissional racional que, tal como outros profissionais, emite juízos e toma decisões num contexto complexo e incerto. Reconhece-se que actua em três contextos: o psicológico (integra as crenças, valores, dilemas, etc.), o ecológico (inclui as circunstâncias externas em que ocorre o processo de ensino desde o espaço da sala de aula até às normas administrativas) e o social (refere-se à interacção social existente na turma e à interacção escola-meio) (PACHECO, 1995: 60).

Independentemente do enfoque, os pressupostos que orientam os estudos sobre o pensamento do professor partem de duas premissas: a primeira, de que o professor é um ser racional e reflexivo, que pensa e reflete sobre a sua prática docente; e a segunda, de que seus pensamentos dirigem as suas ações no contexto de sala de aula (BRAZ, 2006, 2007).

É relevante destacar que esse referencial trouxe contribuições para a compreensão dos processos mentais envolvidos no pensamento e nas ações dos professores e, segundo Mizukami (2004: 34), "sobre como aprende a ser professor". Nesse contexto, o foco do referencial se desdobra também para a questão da aprendizagem: como, ao ensinar e ao pensar sobre o ensino, o professor promove a construção de sua docência?

Refletindo sobre isso, os estudos sobre o pensamento do professor, ao mesmo tempo em que possibilitam conhecer e entender como esses profissionais organizam seus pensamentos e ações, também permitem o acesso ao seu processo formativo através da ligação entre o *pensar*, o *fazer* e o *ser* docente. Para entender essa ligação, na pesquisa realizada, levamos em consideração os significados do pensamento em suas dimensões como: *função psicológica superior*, "cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio" (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005: 538); *pensar*, ação que envolve a conexão com a memória e a linguagem como meio de aprendizagem e de interação com o mundo; e *produto*, resultado do pensar, através de sua solidificação na forma de ideias, imagens, construtos, crenças, perspectivas, projeções etc.

(PACHECO, 1995).

Nesse contexto, há uma relação de interdependência entre o pensamento, a memória e a linguagem, as quais também se constituem em funções psicológicas superiores. Em sua relação com a memória, o pensamento tem acesso a lembranças, informações, imagens, acontecimentos, conhecimentos, o qual possibilita um processo dinâmico em que há a reconstrução de fatos vividos, a reflexão sobre os mesmos e a construção de aprendizagens. A linguagem, nesse sentido, promove a exteriorização de parte do pensamento, através de sua verbalização ou de sua expressão de diferentes formas (linguagem corporal, artística etc.) e, através disso, comunica-o a outras pessoas, potencializando seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008) e a socialização da memória.

> Através da linguagem, a memória é socializada e unificada, aproximando os sujeitos e limitando suas lembranças sobre os acontecimentos vividos no mesmo espaço histórico e cultural. Neste sentido, as construções elaboradas em nossa memória dependem não apenas das nossas experiências individuais e não partilhadas com outros sujeitos. Como construções sociais, elas dependem do relacionamento social e das solicitações familiares, da classe social, da escola, da igreja, da profissão... que nos fazem lembrar de coisas acontecidas, de uma maneira coletiva e particular (KENSKI, 2005: 146-147).

No caso da pesquisa abordada, sobre o pensamento do professor de música, investigar o processo do pensar em sua relação com a memória possibilitou acessar as trajetórias desses profissionais com a flauta doce e as vivências e experiências que foram fundadoras de suas formas de pensar e agir *sobre*, *para* e *no* ensino desse instrumento musical. Nesse contexto, a narrativa, como forma de linguagem que se organiza por meio do relato de uma história, promoveu que: "Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória" (SOUZA, 2006: 104).

Assim, no processo de estudar o pensamento dos professores através da narrativa de suas histórias, emergiram também as suas recordações-referências (JOSSO, 2010a), as quais se constituem das experiências significativas e formadoras que os professores vivenciaram ao longo de seu percurso com a flauta doce e seu ensino. Essas recordações-referências expressam os construtos, as crenças, as teorias, os conhecimentos

etc., desses profissionais para ensinar esse instrumento musical, como um quadro de referências formado por suas lembranças e aprendizados.

A história oral temática e os procedimentos de produção e análise de dados

Para acessar as trajetórias dos professores de música com a flauta doce optamos pela história oral temática, tendo em vista que essa abordagem metodológica possibilita a articulação com as pesquisas (auto)biográficas[1] ao buscar conhecer os percursos de vida dos professores através do estudo e da compreensão sobre um assunto, em particular, em suas histórias ou como forma de reconstrução de suas biografias. Por esse, entre outros motivos, essa abordagem tem tido grande projeção em diferentes áreas do conhecimento, inclusive no campo da Educação Musical (cf. TORRES, 2003. BOZZETTO, 2004. LOURO, 2004. GOMES, 2009. FERLA, 2009. MACHADO, 2012).

Assim, na pesquisa desenvolvida, foi realizado um estudo a partir das histórias de quatro professores de música, egressos do curso de Licenciatura em Música de uma mesma universidade. Esses quatro professores escolheram como pseudônimos: Maria Lucia, Vera, Luis Henrique e Bernardo. O estudo enfocou a história oral tematizada pelas construções das trajetórias pessoais com a flauta doce e seu ensino.

Nesse contexto, "como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida" (MEIHY, 2005: 57), foi feito o "registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas" (FREITAS, 2006: 14), por meio da realização de entrevistas narrativas (EN). De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008: 91), as EN encorajam e estimulam o entrevistado "a contar sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social", tornando-se, como expressa Louro (2004: 27), "um instrumento mais adequado para a pesquisa de História Oral, porque a memória deve ser lembrada e reconstruída. É durante a entrevista que se faz 'história', na medida em que as lembranças são reconstruídas no ato de se narrar".

Nesse sentido, a história oral vincula-se à memória e à narrativa ao buscar reconstruir fatos vividos e percursos trilhados.

[1] As pesquisas (auto)biográficas, de acordo com Nóvoa (1995: 19), nascem "no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores".

> O que foi lembrando, como foi lembrado, em que circunstância foi evocado o fato: tudo isso integra a narrativa, que sempre nasce na memória e se projeta na imaginação, que, por sua vez, depois de articular estratégias narrativas, se materializa na representação verbal que pode ser transformada em fonte de escrita (MEIHY, 2005: 61).

Assim, a história oral sublinha a dinâmica que abarca a narrativa em sua relação com a memória e o pensamento, enquanto fonte oral viva e em permanente transformação, emergindo, segundo Josso (2010a: 38), "[...] do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor de um questionamento presente".

Levando em conta o exposto, as entrevistas foram realizadas individualmente com cada participante da pesquisa e organizadas em duas etapas: EN I e EN II. Na primeira etapa (EN I), foi elaborado um roteiro com questões semiestruturadas, tendo como pergunta central "Como a flauta doce entrou em sua vida?", a qual teve o objetivo de desencadear a narrativa dos participantes sobre suas trajetórias com a flauta doce e seu ensino; na segunda (EN II), não houve um roteiro previamente elaborado, a entrevista foi realizada com questões abertas, as quais foram sendo formuladas no decorrer do processo de narrativa dos entrevistados. Como diferencial, nessa última entrevista foi solicitado aos participantes que falassem sobre os significados que a flauta doce e seu ensino têm em suas vidas através de uma imagem, de uma poesia e de uma música selecionadas antecipadamente por eles.

Na pesquisa - antes, durante e após a realização das entrevistas e de suas transcrições - foram utilizados alguns procedimentos da Teoria Fundamentada na análise e interpretação dos dados, tendo em vista que "serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los" (CHARMAZ, 2009: 24-25).

Os procedimentos da Teoria Fundamentada utilizados compreenderam, principalmente, os processos de codificação qualitativa e de redação de memorandos. Antes de iniciar o processo de codificação, foi realizada uma análise temática geral das transcrições, através da qual foram agrupadas partes das duas etapas das entrevistas, tendo como foco as recordações dos participantes com a flauta doce e seu ensino. Assim, a análise temática geral organizou as histórias mantendo a globalidade da narrativa na realização da codificação.

O processo de codificação abrangeu duas fases: a codificação inicial e focal. Na codificação inicial, foi feita a análise de linha a linha, a qual consistiu em um procedimento

atento e minucioso, produzindo os primeiros códigos da pesquisa. Nesse tipo de codificação, embora cada linha tenha sido analisada em partes, houve o cuidado em não se perder seu sentido junto a outras linhas, ou seja, no contexto como parte de um todo. Após, na codificação focal, os códigos iniciais foram retomados e, novamente analisados de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesse processo, foram construídas as categorias analíticas, as quais, de acordo com Charmaz (2009), produzem compreensões acerca de ideias, eventos ou processos nos dados, fazendo isso em aspectos reveladores. Assim, emergiram as seguintes categorias da pesquisa: (a) refletindo a imagem de um flautista; (b) experimentando a docência com a flauta doce; (c) somando referenciais de professores na construção de uma docência singular com a flauta doce; (d) ampliando horizontes musicais "através da" e "com a" flauta doce; (e) aprendendo flauta doce em grupo; (f) fazendo música e expressando-se com a flauta doce.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foram redigidos memorandos pela pesquisadora, os quais se constituíram no registro pessoal e reflexivo dos processos envolvidos na construção da investigação sobre o pensamento dos professores na docência com a flauta doce. Nesse sentido, a redação dos memorandos pode ser considerada, segundo Charmaz (2009: 106), "a etapa intermediária fundamental entre a coleta de dados e a redação dos relatos de pesquisa. Quando você escreve os memorandos, você para e analisa suas ideias sobre os códigos de todas e quaisquer formas que lhe ocorram naquele momento".

Assim, através do estudo e das análises feitas sobre as histórias dos participantes, foi possível reconstruir seus percursos com a flauta doce, bem como conhecer e compreender parte de seus pensamentos e suas ações pedagógico-musicais com esse instrumento musical. A pesquisa possibilitou, juntamente com a perspectiva do referencial sobre o pensamento do professor, acessar as experiências formadoras e as recordações-referências para ensinar dos professores entrevistados.

Como a flauta doce entrou em sua vida? - as trajetórias dos professores de música com a flauta doce

A flauta doce entrou na vida de cada professor de música entrevistado de uma forma, ao mesmo tempo, particular e coletiva. Nas histórias de Maria Lucia e de Vera esse instrumento musical entrou em suas vidas quando ainda eram crianças, por isso, elas se referem ao seu envolvimento com a flauta doce como ao de uma amizade de infância, como Maria Lucia comenta na entrevista: "Somos amigas de infância" (EN I). Vera não

chega a usar a palavra amizade, mas em sua narrativa descreve uma relação de companheirismo: "Quando eu estava me sentindo sozinha, eu tocava flauta. Quando eu estava feliz, eu tocava flauta" (VERA, EN I).

Enquanto Vera dedicou-se apenas ao estudo de flauta doce, primeiramente, com aulas particulares e, depois, também participando da orquestra da escola, Maria Lucia iniciou seus estudos com a flauta doce juntamente com o do piano, no entanto, a forma como concebia e interagia com cada instrumento era diferente. "A flauta era o meu instrumento de grupo e o piano era o meu instrumento individual. Então, era muito divertida a questão de tocar em grupo" (MARIA LUCIA, EN I).

No decorrer dos anos, o envolvimento de Maria Lucia com o aprendizado da flauta doce a levou para a sua primeira experiência docente com esse instrumento musical aos quinze anos de idade. Essa experiência foi tão significativa que a fez decidir seguir a carreira como professora de música, como conta: "Foi quando eu decidi que queria dar aula de música. Queria especificamente dar aula. Não queria ser instrumentista" (EN I).

Luis Henrique também teve seu primeiro contato com a flauta doce na infância, no entanto, diferentemente de Maria Lucia e Vera, não criou laços fortes com o instrumento musical nesse período, pois o considerava apenas um brinquedo. Foi no curso de Licenciatura em Música e, especificamente, na disciplina de "Práticas Instrumentais – Flauta Doce" que esse instrumento musical começou a fazer parte de sua vida. Ele narra que: "[...] o meu mundo flautístico, na verdade, iniciou na universidade" (EN I).

Os vínculos criados na graduação fizeram com que Luis Henrique se apaixonasse pela flauta doce e que seu interesse crescesse a cada nova experiência vivida. Um fato que marcou o início dessa paixão foi a experiência de apreciar quartetos de flauta doce tocando. Em suas palavras destaca: "Ali, eu me apaixonei completamente pela flauta doce" (LUIS HENRIQUE, EN I). Para ele, que já possuía uma trajetória como músico de bandas de rock, nas quais tocava contrabaixo ou violão, e sabia de sua importância para o aprendizado grupal de música, a experiência de ver e de tocar em quartetos de flauta doce mostrou-se reveladora.

Assim como Luis Henrique, Bernardo iniciou sua história com a flauta doce, formalmente, na disciplina de "Práticas Instrumentais - Flauta Doce" do curso de Licenciatura em Música. Antes da Licenciatura, ele havia iniciado o curso de Bacharelado em Violão e, até então, não havia estudado sistematicamente outro instrumento musical. Nesse contexto, estudar flauta doce representou, para ele, a abertura para outros universos

musicais e educacionais. Maria Lucia também enfatiza esse ponto, comentando que a flauta doce foi costurando seus percursos musicais e profissionais com a docência em música.

Vera foi a única do grupo que não cursou a disciplina de "Práticas Instrumentais – Flauta Doce", no entanto, participou de diferentes formações musicais com esse instrumento na graduação. Em seu recital de formatura, teve a possibilidade de tocar uma música que havia marcado sua história com a flauta doce na infância. Essa música foi *Allegro for a flute clock* de Ludwig Van Beethoven (1770-1827), arranjo de E. Spiegl, na qual tocou pela primeira vez, naquela época, uma flauta doce tenor, tendo uma parte de destaque na obra. Assim, em sua formatura teve a oportunidade de reviver a nostalgia que havia tido na primeira vez, no entanto, de maneira diferente, ressignificada pela situação presente.

Maria Lucia, Luis Henrique e Bernardo além de participarem de grupos instrumentais com a flauta doce no curso, também se envolveram com atividades pedagógico-musicais. Maria Lucia, desde sua primeira experiência docente, aos quinze anos de idade, praticamente não parou com sua atividade como professora, trabalhando em escolas e em projetos de inclusão social enquanto cursava Licenciatura em Música.

No período em que estudou na universidade, Luis Henrique ficou conhecido como flautista por sempre carregar, consigo, suas flautas doces. Esse fato fez com que fosse convidado para ensinar flauta doce em uma oficina de música ligada a um projeto de extensão e de ensino, a qual considera sua primeira experiência real com a docência. Antes disso, só havia ministrado aulas de flauta doce para a sua mãe por exigência de uma atividade acadêmica.

Bernardo deu início à sua primeira experiência docente juntamente com a disciplina de "Práticas Instrumentais – Flauta Doce". Nesse processo, ao mesmo tempo em que era aluno e aprendia o instrumento, ensinava seguindo o modelo de seu professor.

Na trajetória de Bernardo, as qualidades da flauta doce para o ensino de música destacam-se em suas relações com esse instrumento musical. Para ele: "A flauta doce é um instrumento fantástico para ser inserido no cotidiano da escola como um instrumento de aprendizado musical e como um instrumento por si só" (EN I).

Atualmente, os quatro professores de música atuam com o ensino de flauta doce em escolas particulares do Rio Grande do Sul, desenvolvendo suas atividades ou na forma de oficinas de música ou através do ensino do conteúdo música na disciplina de Artes ou trabalhando de ambas as formas.

Na escola, Maria Lucia é a professora responsável pela educação musical na

educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, trabalha com a flauta doce apenas em oficinas de música denominadas "clubinhos". No componente curricular "Artes", ela desenvolve outras atividades musicais que não se restringem apenas ao ensino instrumental.

Luis Henrique trabalha com a flauta doce em oficinas de música em dois espaços socioeducativos: na escola em que atua como professor de música para crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; e em um projeto de inclusão social.

Vera desenvolve o ensino de flauta doce na escola particular, a partir do 5° ano do ensino fundamental no componente curricular "Artes" e, na forma de oficina de música, almejando a formação de um grupo instrumental com seus alunos. Como professora, Vera vê que o processo de pensar na flauta doce e em seu ensino não é dissociado do resto de sua vida (EN II).

Bernardo inseriu o ensino de flauta doce em sala de aula, na escola particular em que atua, como uma forma de possibilitar o desenvolvimento musical de seus alunos, o aprendizado da notação musical e a introdução do estudo de um instrumento de sopro. Sua decisão de introduzir a flauta doce na disciplina de Artes decorre das exigências e necessidades da escola, a qual possui uma banda musical e uma orquestra. Desse modo, como único professor de música responsável por todas as atividades musicais da instituição, viu na flauta doce uma forma de promover que os objetivos da escola fossem atingidos. No entanto, não foi apenas com esse motivo, como mostra em seu relato, comentando que ensinar flauta doce: "É a atividade, que no momento, traz-me muita satisfação de trabalhar com os alunos" (BERNARDO, EN I).

Nas entrevistas, os professores de música narraram um pouco de seus *universos musicais, flautísticos*[2] e *docentes* através do relato de seus percursos com a flauta doce e seu ensino. As narrativas mostram o envolvimento dos professores com o instrumento musical, os sentidos atribuídos ao ensino de flauta doce, a singularidade do vivido e a coletividade da qual fazem parte como alunos egressos do mesmo curso de Licenciatura em Música e como um grupo de professores de música que trabalha com o ensino de flauta doce.

[2] Termo utilizado por Luis Henrique nas entrevistas.

As recordações-referências dos professores de música para ensinar flauta doce

A partir das histórias dos professores de música entrevistados, observamos a presença de vivências e experiências que se constituem como recordações-referências para ensinar flauta doce. Para fins de estudo, as recordações-referências, identificadas através da análise das narrativas dos participantes, encontram-se organizadas nas categorias apresentadas anteriormente e que serão discutidas a seguir.

(a) Refletindo a imagem de um flautista. Além de ideias, construtos, crenças, representações, o pensamento é constituído e expresso por imagens (VYGOTSKY, 2008). Nesta categoria é discutida a relação entre a imagem com o processo de internalização e de constituição do ser flautista e do ser professor de música.

Nas histórias de Maria Lucia, Vera e Luis Henrique com a flauta doce, eles foram construindo a imagem de flautistas ao redor de si. Essa imagem, a princípio, não lhes era consciente, ou seja, eles não se viam como flautistas, embora estudassem flauta doce. No entanto, as pessoas que os conheciam e os viam com a flauta doce ou sabiam que estudavam esse instrumento musical, tinham a visão de que eles eram flautistas. Como comenta Luis Henrique (EN I): "Todo mundo me conhece por flautista, porque era com os únicos instrumentos que eu andava por lá"; e Maria Lucia (EN I): "[...] as pessoas sabiam que eu tocava flauta doce".

Assim, suas primeiras incursões na docência com a flauta doce ocorreram por intermédio de pessoas que tinham a visão de que eles eram flautistas. Como relata Vera (EN I), "[...] o diretor dessa escola tinha sido meu diretor quando eu comecei a tocar flauta, naquela escola onde eu estudei flauta. Então, todos eles pediram para eu ir lá fazer a entrevista [para o cargo de professor de música]". Nesse sentido, a imagem de flautistas os conduziu, de certa forma, para a docência com a flauta doce, ao passo que foi sendo internalizada e, hoje, exerce um importante papel na forma como pensam o seu trabalho com esse instrumento musical. Nesse sentido, a partir de uma referência de outros (JOSSO, 2010b) foi sendo construída uma referência de flautista e de professor para si, a qual iniciou, propriamente dita, através de um processo de experimentação e de exploração com o ensino de flauta doce.

(b) Experimentando a docência com a flauta doce. Um ponto importante que emergiu das narrativas dos professores de música, e que é abordado nesta categoria, diz respeito à questão da recente inserção na carreira docente após a conclusão da

formação acadêmico-profissional[3]. Essa questão é recorrente em pesquisas que tratam sobre o professor iniciante (MARCELO, 2012. SOUZA, 2009. NONO; MIZUKAMI, 2006) e as fases da carreira docente (HUBERMAN, 1995. XISTO, 2004). No âmbito das pesquisas sobre a docência com a flauta doce, Pereira (2009) discorre sobre as dificuldades encontradas pelos professores de música no início de sua atuação profissional com o ensino desse instrumento musical.

Para os professores de música entrevistados nesta pesquisa, o início da docência com a flauta doce constitui-se em um período dedicado à exploração de suas potencialidades e à experimentação. Esse período é marcado por muitos dilemas e desafios, nos quais cada um está buscando a sua maneira singular de ensinar. Nesse processo, Vera relata que logo que assumiu sua primeira turma, com o ensino de flauta doce, tentou seguir os passos de uma professora de música que atua em outra escola da mesma rede de ensino que a sua. Fez isso, por exigência da escola, no entanto, não se adaptou e, hoje, está fazendo um trabalho diferente, através do qual se sente mais motivada, o mesmo acontecendo com seus alunos. Esse trabalho se baseia nas experiências que teve no período em que era aluna de flauta doce. Assim, aquilo que lhe foi significativo serve como referência no momento em que planeja e desenvolve suas aulas.

Com Luis Henrique acontece algo um pouco diferente, embora também se baseie nas experiências significativas e formadoras que teve em seu percurso com a flauta doce, principalmente as vividas em grupos instrumentais. O que acontece de diferente é que Luis Henrique está confeccionando seu próprio método para iniciação à flauta doce e, nesse processo, atua como um professor-pesquisador, investigando, refletindo e aperfeiçoando o seu método a cada aula. Assim, não só reflete sobre o método e a forma que o trabalha, mas também sobre sua atuação como professor de música.

Para Bernardo, as vivências que teve com a flauta doce também funcionam como guias de suas ações e de seus objetivos pedagógico-musicais em sala de aula. Um ponto que se destaca em sua história é o fato de a flauta doce ter promovido a abertura de seu universo musical para o estudo de outros instrumentos musicais. Esse ponto, hoje, é projetado para seus alunos, no seu fazer docente, ou seja, assim como aconteceu com ele, espera que a flauta doce potencialize essa abertura aos seus alunos.

[3] Segundo Diniz-Pereira (2008: 255), a formação acadêmico-profissional é a "etapa da formação que acontece no interior das instituições de ensino superior".

Nessa fase inicial de docência profissional, os professores de música estão construindo o seu fazer docente singular através das experiências significativas e formadoras que tiveram enquanto alunos de flauta doce e em experiências docentes anteriores. Cabe destacar ainda que, nessa fase, "estão presentes muitas das crenças, dos valores e das perspectivas dos professores de música com o ensino de flauta doce" (SOUZA, 2012: 115). Muitas dessas crenças, valores e perspectivas trazem em seu âmago a referência de alguns professores que marcaram sua trajetória com a flauta doce.

(c) Somando referências de professores na construção de uma docência singular com a flauta doce. É expressivo o número de trabalhos sobre formação docente que sublinham a presença de uma referência docente ou de um modelo de professor na história de vida de professores (GOODSON, 1995. BELLOCHIO, 2011). A existência da referência de um ou mais professores também foi narrada de forma significativa pelos entrevistados e, por isso, é tratada nesta categoria.

Desse modo, foi observada a presença de professores que atravessaram a vida dos participantes da pesquisa deixando marcas profundas e constituindo-se em referências docentes para o ensino de flauta doce, influenciando, como sublinha Goodson (1995: 72), "de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno".

Embora muitos professores tenham sido citados nas entrevistas, um mesmo docente se destacou na narrativa de Maria Lucia, Luis Henrique e Bernardo. O referido professor foi o responsável pela disciplina de "Práticas Instrumentais – Flauta Doce" do curso de Licenciatura em Música no período em que eram alunos. Maria Lucia conta que através dele aprendeu como organizar e planejar suas aulas de flauta doce. Bernardo relata que em suas primeiras experiências docentes com a flauta doce seguiu a metodologia do professor. E Luis Henrique destaca que a partir das aulas desse docente sentiu-se motivado a conhecer mais sobre a flauta doce, sua história, seus métodos e repertório, e se interessou pelo seu ensino.

Através das referências de professores e das experiências que tiveram em seu percurso com a flauta doce, os professores de música foram tecendo seus primeiros conhecimentos sobre o instrumento e seu ensino. Esses conhecimentos, hoje, somados às suas vivências cotidianas com o ensino de flauta doce nos espaços em que atuam, subsidiam seus pensamentos e ações docentes, assim como possibilitam a reconstrução desses conhecimentos e novas aprendizagens.

(d) Ampliando horizontes musicais "através da" e "com a" flauta doce. Nesta categoria é enfatizada a relação entre o pensamento e o contexto de interação social vivido pelos participantes. A forma como eles recordam e significam suas vivências com a flauta doce está ligada a vários fatores que "se interpõem e se articulam: o psicológico, o funcional e o contextual, num processo que une o racional e o emocional; o utilitário e o lúdico; o grupal e o individual" (SOUZA, 2012: 146).

Nesse sentido, a flauta doce além de promover o estudo de um instrumento musical na vida dos professores de música, também significou a ampliação de seus horizontes musicais através de diferentes experiências vividas por eles. Na infância de Maria Lucia e Vera, a flauta doce possibilitou diversas situações e experiências, nas quais conheceram diferentes pessoas, lugares e participaram de variadas atividades musicais, marcando de forma significativa suas vidas.

Na história de Luis Henrique e de Bernardo, os quais vinham de uma formação musical em violão, foi na universidade que a flauta doce possibilitou a ampliação de seus universos musicais ao inserir o aprendizado de outro instrumento musical, provocando paixões, como aconteceu com Luis Henrique, e o interesse pela educação musical, como significou para Bernardo.

A partir disso, percebemos a importância que essas vivências, proporcionadas pela entrada da flauta doce na vida dos professores de música, tiveram em suas trajetórias pessoais e profissionais, de modo a afetar suas formas de pensar, sentir e fazer o ensino desse instrumento musical. Dentre as diversas vivências que os professores tiveram com a flauta doce, sublinham-se as experiências musicais compartilhadas em grupo.

(e) Aprendendo flauta doce em grupo. Pesquisadores como Swanwich (1994) e Beineke (2003) apontam a prática musical em grupo e o aprendizado coletivo de um instrumento como formas de interação com a música e, por conseguinte, de promoção da educação musical. Essa questão, enfocada na presente categoria, é destacada por todos os participantes da pesquisa em suas vivências com a flauta doce.

Nas entrevistas, os professores de música contaram muitos dos momentos marcantes que tiveram com a flauta doce em formações de conjunto, sendo que alguns deles puderam compartilhar experiências entre si, tendo em vista que chegaram a ser colegas em algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Música.

O fator que mostra a importância das experiências em grupos de flauta doce pode ser visto através do relato de Luis Henrique: "A gente toca em grupo e aprende muito"

(EN II). Assim, o ponto de destaque está nas aprendizagens que o estudo coletivo de flauta doce pode proporcionar, o qual os professores já conhecem, por terem vivido em seus percursos, e entenderem ser positivo para o desenvolvimento musical de seus alunos.

Nesse contexto, as lembranças das experiências em conjuntos de flauta doce aparecem e são projetadas nos pensamentos e nas ações pedagógico-musicais dos professores de música com seus alunos. Tais lembranças reforçam suas crenças e teorias sobre o ensino coletivo e sua importância para que alunos com diferentes níveis de conhecimentos musicais possam tocar juntos, trocando aprendizagens não só com os professores, mas também com outros colegas.

(f) Fazendo música e expressando-se com a flauta doce. De uma forma singular, e ao mesmo tempo coletiva, o pensamento dos professores de música, em seus percursos como estudantes de flauta doce, foi promovendo o desenvolvimento da musicalidade (cf. CUERVO, 2009) com o instrumento. Nesta categoria, refletimos sobre as relações construídas pelos participantes com a flauta doce, as quais sustentam o seu pensar e fazer pedagógico-musical atual com o ensino desse instrumento.

Nas trajetórias dos professores com a flauta doce, o aprendizado do instrumento possibilitou que eles fizessem música e se expressassem musicalmente em seu amplo significado. Nesse sentido, as relações tecidas com esse instrumento musical basearam-se: na *identificação*, através do sentimento de que a flauta doce era uma continuação de si, como comentou Maria Lucia, e na narrativa de Luis Henrique: "parece que faz parte do teu corpo" (EN I); na *entrega*, como expressa Vera: "a gente não consegue viver a arte sem se entregar" (EN II); na *dedicação*, ao reservarem grande parte de seu tempo para o instrumento, como fez Luis Henrique ao deixar de lado seus outros instrumentos musicais; e no *estudo*, buscando aprender mais *sobre*, *com* e *no* instrumento musical.

Assim, para construírem relações nessa amplitude, foi preciso de *tempo*, como conta Luis Henrique: "Demorou a eu estar confortável, conseguir improvisar e todas aquelas questões. [...] Então, é o tempo. Eu imagino que com dez anos de flauta, vou tocar 'tri bem'. Agora, imagino um grupinho com cinco anos de flauta..." (EN I); e de *implicação*, através de um trabalho engajado com a flauta doce, o qual faça sentido tanto para os professores quanto para os alunos. Implicação que foi demonstrada pelos quatro participantes da pesquisa, os quais veem a importância da criação de laços afetivos entre a flauta doce e seus alunos para potencializar o desenvolvimento da musicalidade.

Refletindo e analisando as categorias apresentadas e discutidas, começamos pela imagem de flautista para destacar como uma referência ou imagem externa (a visão dos outros) foi sendo incorporada e construída por cada professor de música. Nessa imagem, vemos que o fato de tocarem o instrumento musical foi o ponto de partida para que os considerassem capacitados para atuarem com o seu ensino. Vera também compartilhava desse pensamento, quando ainda não atuava como professora de flauta doce, mas não se via como flautista. "Se eu não tenho formação específica, eu prefiro não trabalhar, porque eu nunca estudei flauta doce profissionalmente. Sempre fui amadora no sentindo de que eu não estava me especializando. Não tenho um conhecimento que eu julgo bastante amplo de técnica" (VERA, EN I).

Embora, no início, Vera não se sentisse preparada para ensinar flauta doce por não ter um conhecimento aprofundado de técnica, o fato de já ter uma trajetória com esse instrumento musical fez com que ela aceitasse o desafio e buscasse se aperfeiçoar não só no que diz respeito ao estudo do instrumento, mas também ao conhecimento pedagógico necessário para ensiná-lo. Com Maria Lucia e Luis Henrique esse envolvimento com a flauta doce foi acontecendo mais naturalmente à medida que adentravam no *universo flautístico*. A imagem de flautista foi sendo assimilada conforme foram traçando o caminho em direção à mesma.

No entanto, mais que a imagem de flautista, a imagem de professor de música é a mais forte e presente em suas práticas pedagógico-musicais diárias com o ensino de flauta doce. Essas práticas, intimamente ligadas aos seus pensamentos, são responsáveis pela construção da docência, a qual é marcada pelas recordações-referências para ensinar flauta doce, ou seja, às lembranças de suas trajetórias como alunos de instrumento, aos primeiros passos como professores, às referências de docentes que marcaram significativamente seus percursos, ao papel que a flauta doce teve na ampliação de seus horizontes musicais, à importância da aprendizagem em grupo e ao fazerem música, expressando-se musicalmente com a flauta doce. Assim, se eles iniciaram a docência por serem reconhecidos pelos outros como flautistas, exceto no caso de Bernardo que buscou esse caminho por iniciativa própria, hoje, todos estão construindo a sua imagem de professor de música com a flauta doce.

Refletindo sobre o pensamento do professor na construção da docência com a flauta doce

Buscando conhecer e compreender o pensamento dos quatro professores de música entrevistados em sua relação com as ações pedagógico-musicais desenvolvidas no

ensino de flauta doce, percebemos que muitos fatores "influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam" (HOLLY, 1995: 82).

Nesse contexto, é evidente a complexidade que envolve os professores e seu pensamento, na qual diferentes relações tecidas ao longo da vida desses profissionais atuam afetando e influenciando o seu pensar e fazer docente. Algumas dessas relações foram expressas nas recordações-referências dos professores de música, as quais se remetem, principalmente, às vivências e às experiências com a flauta doce na infância e na universidade.

> As histórias da nossa infância e da nossa escolarização são revisitadas no sentido das referências construídas: temos recursos experienciais e também representações sobre escolhas, influências, modelos, formação de gostos e estilos, o que é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje e para as possibilidades autopoéticas que nos singularizam como pessoas e professores (OLIVEIRA, 2006: 184).

As vivências e experiências, carregadas de sentido e significado para os professores de música, guiam seus pensamentos e ações pedagógico-musicais com esse instrumento musical nos espaços socioeducativos em que atuam. Além disso, também nutrem a sua crença na potencialidade educativa e musical da flauta doce no âmbito da educação musical, como possibilidade de promover o desenvolvimento musical dos alunos.

Assim, podemos inferir que as relações socioafetivas com a flauta doce foram cruciais para o envolvimento dos participantes com esse instrumento musical e sua docência e que o afeto, "como fonte geradora de potência, de energia" (ROSSINI, 2001: 9), move seus objetivos e ideais pessoais e pedagógico-musicais com o ensino instrumental. Desse modo, o processo de pensar o ensino expressa-se por uma ação relacionada tanto a fatores emocionais quanto racionais. Como comentam Baggio e Oliveira (2008: 137), "a razão e a emoção estão entrelaçadas em nossas ações".

No processo de pensar o ensino de flauta doce, os professores de música acessam suas lembranças e tecem reflexões a partir de suas recordações-referências para ensinar. Essas explicitam seus construtos, conhecimentos, crenças, perspectivas, teorias, valores etc. Nesse processo, o pensamento é constantemente transformado e reconstruído

na inter-relação com as recordações-referências e o contexto presente, promovendo a aprendizagem do ser professor.

Desse modo, ao pensar o ensino, o professor de música, ao mesmo tempo em que produz o seu *fazer*, possibilita a construção do seu *ser* docente com a flauta doce. Nesse contexto, entendemos que no processo formativo, o qual "é atravessado por múltiplos processos relacionais" (DOMINCÉ, 2010: 211), o processo de pensar o ensino de flauta doce se configura como uma dimensão importante na constituição do ser professor de música ao possibilitar a reflexão sobre as suas ações pedagógico-musicais e os seus objetivos docentes.

Pensando a formação docente com a flauta doce

A pesquisa, ao compreender o papel do pensamento e sua importância no processo de constituição da docência com a flauta doce dos professores entrevistados, abriu espaço para a reflexão sobre os caminhos formativos ao longo da vida. Marcelo (2012: 14) fala do mito que se criou de que se aprende a ser professor na prática, no entanto, mais que aprender na prática diária de ensino, aprende-se a ser professor pensando *sobre*, *para* e *com* a prática, ou seja, pensando e refletindo sobre as ações educativas e pedagógico-musicais no contexto do fazer docente.

Cabe destacar que as pesquisas embasadas no paradigma "processo-produto" tiveram uma parcela de contribuição para a construção desse mito ao enfatizar o professor como um simples executor e reprodutor de técnicas e métodos de ensino, reduzindo a docência ao acúmulo de um repertório de ferramentas pedagógicas. Percorrendo um caminho oposto, os estudos sobre o pensamento do professor deslocaram o seu foco de investigação do ensino para o professor de modo a "compreender o que faz com que o processo de ensino seja especificamente humano" (PACHECO, 1995: 46). Nesse processo, os estudos passaram a levar em consideração tanto a dimensão profissional quanto pessoal dos professores (BEN PERETZ, 1995. NÓVOA, 1995; entre outros), o que possibilitou a compreensão da dimensão do pensamento no processo formativo docente (MIZUKAMI, 2004).

Nesse sentido, a presente pesquisa sublinhou que o pensar dos professores de música não ocorre no vazio, ele é subsidiado pelos conhecimentos, vivências, construtos etc., que são construídos ao longo da trajetória de vida, muitos desses formando as recordações-referências para ensinar seja música, em seu sentido amplo, seja música através

do ensino de um instrumento, como no caso da flauta doce; e é influenciado e afetado pelo contexto complexo e incerto da sala de aula (PACHECO, 1995. PÉREZ GÓMEZ, 1998). Desse modo, o pensar subsidiado pelas recordações-referências, e em inter-relação com a prática pedagógico-musical, está promovendo o processo formativo docente em música com a flauta doce dos professores participantes da pesquisa.

Na história dos professores de música entrevistados, as recordações-referências, presentes em seus pensamentos, constituem-se de vivências com a flauta doce, principalmente na infância (exceto no caso de Bernardo) e na graduação. Nesse contexto, chamamos a atenção para o curso de Licenciatura em Música, o qual tem por objetivo a formação de professores. Esse curso é o responsável por potencializar os conhecimentos e vivências necessários à prática docente em música. Na narrativa dos participantes da pesquisa, a graduação teve importante contribuição para o envolvimento dos professores com a flauta doce e seu ensino. Mesmo no caso de Vera, que não cursou a disciplina de "Práticas Instrumentais – Flauta Doce", o instrumento esteve presente através de outras práticas musicais no espaço do curso. Foram essas vivências na graduação, somadas a outras vividas em diferentes contextos e épocas, que possibilitaram que hoje esses professores estejam ensinando flauta doce e construindo a sua docência com esse instrumento musical.

Referências

BAGGIO, A.; OLIVEIRA, V. F. A complexidade do imaginário tolerante e procedimentos educativos. *Cadernos de Educação:* FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 31, p. 133-147, jul/dez. 2008.

BARROS, D. C. *A flauta doce no século XX*: o exemplo do Brasil. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BEINEKE, V. A Educação Musical e a Aula de Instrumento: Uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. *Revista Expressão*, Santa Maria, v. 1, n. 1-2, p. 25-32, jan./dez. 1997.

_____. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música*: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

BELLOCHIO, C. R. Representações de estagiárias de música: transformando crenças e valores da docência na formação acadêmico-profissional. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011,

Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 2216-2226.

BEN-PERETZ, M. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 199-214.

BOZZETTO, A. *Ensino particular de música*: práticas e trajetórias de professores de piano. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.

BRAZ, A. M. G. *Teorias Implícitas dos estudantes de Pedagogia sobre a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.* Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

_____. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 365-380, mai./ago. 2007.

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada*: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUERVO, L. C. *Musicalidade na performance com a flauta doce.* Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. A construção do repertório para flauta doce em um projeto de inclusão social. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 630-635.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. *Trajetória e processos de ensinar e aprender*: didática e formação de professores. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 253-266.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FERLA, J. J. *Helma Bersch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do Vale do Taquari*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

FREITAS, S. M. *História oral:* possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GARBOSA, G. S. O ensino da flauta doce no curso de licenciatura em música da UFSM. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 844-850.

GOMES, C. H. S. *Educação musical na família*: as lógicas do invisível. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 79-110.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

JOSSO, M.-Ch. *Experiências de Vida e Formação.* 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

_____. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.*). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.* 7. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 137-159.

LOURO, A. L. M. *Ser docente universitário-professor de música:* dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MACHADO, R. B. *Narrativas de Professores de Teoria e Percepção Musical*: caminhos de formação profissional. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>. Acesso em: 17 jan. 2012.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S.

Shulman. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-15.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

OLIVEIRA, V. F. Narrativas e Saberes Docentes. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). *Narrativas e Saberes Docentes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 169-190.

PACHECO, J. A. *O Pensamento e a Acção do Professor.* Porto: Porto Editora, 1995.

PAOLIELLO, N. O. *A Flauta Doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical.* Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música). Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, F. A. *A Flauta Doce no Ensino Fundamental nas Turmas do 1º ao 5º ano*. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música). Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; _____. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-97.

ROSSINI, M. A. S. *Pedagogia Afetiva*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Saber Acadêmico*, São Paulo, n. 8, p. 35-45, dez. 2009.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si*: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Z. A. *Construindo a docência com a flauta doce*: o pensamento de professores de música. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2012.

SWANWICK, K. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo*: Educação Musical, São Paulo, n. 4/5, nov. 1994. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acesso em: 5 fev. 2012.

TORRES, M. C. A. R. *Identidades musicais de alunas da Pedagogia*: músicas, memória e mídia. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Educação,

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VERONEZI, R. J. B.; DAMASCENO, B. P.; FERNANDES, Y. B. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. *Revista Ciência Médica*, Campinas, v. 14, n. 6, p. 537-541, nov./dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento* e *Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEILAND, R. L. *Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WIESE, T. *O(s) conceito(s) de musicalidade na perspectiva de experts, professores e bacharéis da área de flauta doce.* Dissertação (Mestrado em Música). Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

XISTO, Caroline Pozzobon. *A formação e a atuação profissional de licenciandos em música*: um estudo na UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2004.

Zelmielen Adornes de Souza é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Participa do grupo de estudos e pesquisas FAPEM: formação, ação e pesquisa em Educação Musical, realizando pesquisas no âmbito da educação musical e do ensino de flauta doce. Também possui experiências docentes na área da educação e da educação musical, tendo atuado como pedagoga em escolas e como professora de flauta doce em oficinas de música. Atualmente, integra o quadro de servidores técnico-administrativos em educação da UFSM, atuando como Pedagoga no Colégio Politécnico (CPSM/UFSM). zelmielen@hotmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio é Coordenadora da ABEM, região sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora da UFSM, junto aos Cursos de Música Licenciatura, Pedagogia, Educação Especial. Vinculada ao departamento de Metodologia do Ensino, é professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do FAPEM: formação, ação e pesquisa em Educação Musical, editora da Revista Educação (UFSM) e bolsista PQ do CNPq. claubell@terra.com.br

Motivação para o estudo da música com base em pressupostos interacionistas piagetianos

Marcelo de Magalhães Cunha (UEMG)
Regina Helena de Freitas Campos (UFMG)

Resumo: Esse artigo relaciona-se às linhas da psicologia da educação e da psicologia da música, e tem como objeto de estudo a motivação para o aprendizado da música. O referencial teórico partiu de alguns pontos da teoria interacionista de Jean Piaget. O objetivo principal foi analisar de que forma as relações com as pessoas da família e com a escola favorecem a motivação para o estudo da música. Como exemplos, foram realizados dois estudos de caso - um estudante e uma instrumentista profissional - investigados através de entrevistas sobre as questões afetivas nas relações sociais durante o processo de formação musical. Conclui-se que as figuras de mãe e pai são os principais motivadores para o aprendizado da música e que, na ausência desse apoio familiar, o sujeito pode se motivar no ambiente escolar desde que professores ou colegas representem ou simbolizem tais figuras. Nesse sentido, o estudo e o domínio da música podem ser motivados como uma forma de criação de laços sociais.

Palavras-chave: Música. Piaget. Motivação.

Title: Motivation for the Study of Music Based on the Interactionist Theories of Piaget

Abstract: This article investigates the psychology of education and psychology of music through the study of the motivation for music learning. The theoretical framework is based on certain points of the interactionist theory of Jean Piaget. The main objective was to analyze in which way family and members of the school environment motivate the study of music. A case study of two individuals--a student and a professional musician--was conducted by interviewing them on the affective issues in social relations during the musical training process. The findings shed light on the role of the mother and father as the main motivators for learning music. In the absence of such family support, the student can be motivated at school since teachers or classmates may represent or symbolize the family figure. In this way, the study and mastering of music may be motivated by means of creating social ties.

Keywords: Music. Piaget. Motivation.

CUNHA, Marcelo de Magalhães; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Motivação para o estudo da música com base em pressupostos interacionistas piagetianos. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 187-214, jun. 2013.

A motivação é abordada pela psicologia da educação como uma área específica de estudo. Ela pode ser encontrada dessa forma como tema e objeto de pesquisa, nos dois volumes da *Handbook of Educational Psychology*, editados pela Associação Americana de Psicologia (ALEXANDER; WINNE, 2006. BEELINER; CALFEE, 1996). Os autores desses artigos se referenciam especificamente na psicologia cognitiva, considerando os afetos, de ordem emocional, como componentes principais da motivação. Os dois principais referenciais usados na maior parte dos artigos se referem à *autorregulação da aprendizagem* e *à autoeficácia*, delineada pela *teoria social cognitiva*, elaborada pelo psicólogo comportamentalista Albert Bandura (1997); e à *teoria da autodeterminação*, fundamentada pelos também comportamentalistas e educadores Edward L. Deci e Richard M. Ryan (DECI; RYAN, 1985). Deci e Ryan diferenciam a *motivação intrínseca*, determinada por fatores pessoais, internos ao sujeito, como necessidades, interesses, curiosidade ou prazer encontrado na execução da tarefa, e a motivação *extrínseca*, derivada de recompensas ou punições externas obtidas na relação com o grupo social (DECI; RYAN, 1985). Bandura, por sua vez, também considera que as fontes da motivação para dedicar-se a uma tarefa podem ser tanto intrínsecas quanto extrínsecas, mas reconhece que o valor atribuído pelo sujeito aos objetivos que pretende alcançar é fortemente mediado pelo grupo social (BANDURA, 1986). Assim, na discussão dos fatores que motivam um sujeito a perseguir objetivos e dedicar-se a uma tarefa é importante compreender como se processa essa influência do grupo social e da relação com o outro na gênese do interesse que leva à ação e a sustenta no tempo.

Para compreender esse processo de maneira mais aprofundada é que a obra do psicólogo suíço Jean Piaget torna-se relevante. Para Piaget o afeto é a base do interesse, da necessidade e, assim, da motivação, sendo, portanto, a energia da cognição (PIAGET, 1962). O interesse seria, pois, um estado emocional positivo e que pode nos impulsionar para momentos de prazer e autoestima elevada, favorecendo, consequentemente, a construção das estruturas cognitivas necessárias ao aprendizado. A relação dialética que o sujeito estabelece com o outro e com o meio ambiente físico e social, nessa construção, é o foco principal do trabalho de Jean Piaget. Ao descrever e interpretar, de forma detalhada, como se dá essa dialética no movimento de assimilação do mundo físico e social, e de acomodação das estruturas aos novos conhecimentos que vão sendo adquiridos, o autor nos ajuda a compreender como o sujeito desenvolve a motivação para o aprendizado (CAMPOS; NEPOMUCENO, 2007).

No Brasil, encontramos alguns trabalhos de pesquisa na área da psicologia da música relacionados com o tema da motivação que também se baseiam em algumas ideias

de Piaget. Primeiramente, destacamos a tese de Patrícia Kebach (2008), orientada pela Profa. Dra. Esther Beyer, que também orientou outras várias pesquisas sobre psicologia da música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Kebach verificou o modo de funcionamento e estruturação de estudantes de música adultos através de interações de grupos, em situações de cooperação, para compreender como os processos coletivos de aprendizagem musical contribuem para resoluções de problemas. Citando Piaget, ela enfatiza que todo conhecimento novo no adulto supõe abstrações, reorganizações do pensamento e nunca constitui um começo absoluto, porque sempre se extraem elementos de uma realidade anterior. A proposta da autora é verificar como a cooperação e o grupo social são mediadores relevantes para a transformação das estruturas do pensamento voltadas para a apreciação, a recriação e a criação musical. Com base em seus estudos piagetianos, ela diz que, para desenvolver os esquemas do pensamento, o sujeito depende de uma estruturação afetiva e esta, de uma lógica. O afetivo está ligado ao desejo ou ao interesse e a lógica depende da internalização dos processos de assimilação e acomodação de novos conhecimentos, visando atingir a *equilibração*. O estudo focalizou especialmente como as interações sociais diversificadas podem mobilizar o sistema de significação individual dos sujeitos envolvidos no processo de musicalização, levando-os a posturas mais criativas e a um descentramento progressivo, em termos de cooperação e autonomia na produção musical.

O segundo trabalho que gostaríamos de apontar é a tese de Leda Maffioletti (2005). A autora parte do pressuposto de que os problemas para o aprendizado de música não devem ser buscados apenas nas questões familiares e sociais, mas a partir de reflexões sobre o processo de construção do pensamento do estudante, ou melhor, do próprio sujeito. Ela vincula a construção de novos conhecimentos aos processos de *abstrações reflexionantes* e ao *mundo real* das crianças, termos apoiados na epistemologia genética de Piaget. Buscou-se analisar como as novidades ou ideias criativas surgem na criança durante os atos de composição e improviso musicais. Para isto, ela coloca como principal desafio da pesquisa a investigação de como se processa a dinâmica da relação e reconstrução de um nível do pensamento para outro e de como resulta numa totalidade para se configurar numa criação musical.

Outra tese é a de Maria Helena Jayme Borges (2001)**,** que também trata da motivação. A autora relaciona a falta de motivação com a dificuldade de equalizar a racionalidade, a concentração e o prazer no estudo do instrumento e, em um segundo momento, com as possíveis inibições em se apresentar em público. Ela sugere uma pedagogia que incentive o aluno a criar abstrações, suas próprias estratégias de estudo, a se

autodirigir e exercer autonomia; o que pode favorecer mais os estados motivacionais. Para a fundamentação teórica buscou os trabalhos de Piaget e dos autores que estudaram o desenvolvimento da autonomia na criança e no adolescente.

Também apoiada no interacionismo piagetiano temos a dissertação de Ana Cláudia Specht (2007), novamente orientada por Esther Bayer. Segundo Ana Cláudia, o ensino do canto normalmente se foca muito na técnica, padroniza, rotula e formata o estudante, além de desarticular perspectivas e projeções individuais a respeito da música. Para ela, a construção dos processos cognitivos para esse tipo de aprendizagem deveria acontecer através da execução, da apreciação, da criação e da reflexão sobre o canto, sua área de atuação. Segundo a pesquisadora, do ponto de vista piagetiano, a construção do pensamento para o aprendizado do canto é um processo individual e depende do interesse. Esse processo permitirá a expressão da subjetividade simbólica e a lógica estrutural, mas que depende também das ações motoras e interações cognitivas com o objeto e o meio ambiente.

Paralelamente aos trabalhos acima citados, destacamos a pesquisa específica sobre motivação e educação musical desenvolvida pela Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araujo, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. A autora investiga os processos motivacionais dos estudantes de música que favorecem a experiência de fluxo, baseada no autor Csikszentmihalyi. Embora não se baseie na epistemologia piagetiana ou interacionista e se foque mais nos aspectos cognitivos e individuais, as diversas publicações de suas pesquisas com essa temática têm contribuído para a reflexão sobre a motivação pelos educadores musicais brasileiros (ARAÚJO; PICKLER, 2008).

Já nossa pesquisa procura abordar a motivação apoiada em alguns pontos da teoria piagetiana, explorando especialmente a presença dos aspectos afetivos na construção do interesse e a mediação do outro nessa construção. Visamos investigar, através de entrevistas com um estudante de música e uma musicista profissional, como se desenvolveu seu interesse pelo estudo da música, compreendendo a motivação como determinada basicamente por afetos e vínculos com os outros, presentes ao longo do desenvolvimento, na família e na escola. Esta pesquisa se diferencia das citadas acima pelo deslocamento de dois pontos. O primeiro é o favorecimento do aspecto afetivo em detrimento do cognitivo. Certamente, não há como analisar uma estrutura sem a outra, pois o próprio Piaget dizia que o afetivo regula o cognitivo. No entanto, procuramos nos apoiar mais no afetivo, o qual se aproxima mais da motivação. O segundo ponto é o deslocamento das possibilidades motivacionais estritamente vinculadas ao sujeito. Assim, relacionamos os aspectos afetivos

da motivação a partir da relação do sujeito com as pessoas de seu círculo social.

Serão enfocados os aspectos afetivo-relacionais da motivação para o aprendizado da música, ou seja, em que medida as pessoas da família (pais, irmãos) e escola (professores e colegas) contribuem ou não, do ponto de vista afetivo, para a motivação. O termo relativo à motivação usado por Piaget, como já dito, com vistas ao aprendizado e desenvolvimento mental, é *interesse*. Para ele, o interesse é um aspecto do comportamento emocional, similar a motivação, vontade, curiosidade ou determinação, que cria uma dinâmica para as atividades mentais ou intelectuais (PULASKI, 2009: 140). É o interesse que impulsiona o sujeito à ação e à busca de respostas a suas questões em um processo que Piaget chamou de dupla estimulação, ou seja, a dinâmica da assimilação/ acomodação levando à consequente equilibração. No processo são construídos os "esquemas afetivos" advindos dos jogos simbólicos proporcionados pelas relações interpessoais (PIAGET, 1975: 225-226). A questão central é, pois, como essas relações motivam o aluno para o estudo da música. Neste sentido, nos diz o próprio Piaget, no texto originalmente publicado em 1932: "O apego aos grupos sociais não é menos importante. Não tendo os indivíduos valor moral por si próprios, só o grupo constitui um fim legítimo" (PIAGET, 1994: 264).

A motivação para o aprendizado específico da música é um dos grandes desafios dos estudantes dessa área, visto que o estudo musical envolve um grande esforço para a disciplina diária de práticas das atividades de estudo - de concentração, memorização e repetições de exercícios mentais e físico-motores. Essas atividades são comuns em ambientes educacionais nos quais o currículo aparece voltado para o aprendizado da música erudita. É nesse recorte de estilo musical e ambiente educacional que analisaremos a motivação.

Confrontaremos nosso pressuposto inicial sobre motivação com a análise de duas entrevistas de dois recentes trabalhos de pesquisa: um na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG) e outra através do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). A abordagem dessas duas entrevistas caracteriza dois estudos de casos. Ambos envolvem a temática da motivação, em que os sujeitos são um estudante de graduação de instrumento de cordas e o outro, uma instrumentista profissional de orquestra, também de instrumento de cordas. Todos os dois relataram as diversas formas de interações e motivações através do convívio com família e escola, desde o início dos estudos musicais, quando eram crianças.

Por fim, procuraremos sugerir algumas diretrizes pedagógicas para cursos de formação musical, no contexto da música erudita, no qual aparecem implicadas as relações com família e escola. Da mesma forma, apontaremos sugestões semelhantes aos pais ou familiares. Tais diretrizes e sugestões se encontram mais no esboço da teoria piagetiana sobre motivação do que na parte final do artigo.

Motivação a partir da perspectiva de Piaget

Piaget considera a motivação como uma energia de ordem afetivo-emocional, o que inclui os sentimentos e interesses, e possibilita o desenvolvimento intelectual (PULASKI, 2009). Porém, mesmo motivada, para uma pessoa iniciar um aprendizado faz-se necessário um processo adaptativo, dinâmico e aberto, que ele denominou de dupla estimulação. Mais conhecido nas operações lógicas, se equivale para as estruturas afetivas quando as questões morais estão em jogo (PIAGET, 1975: 272). O processo inclui, primeiramente, a *assimilação*, que é a porta de entrada dos estímulos externos e a *acomodação*, que é uma espécie de ajustamento interno dos estímulos e informações. Essa estimulação dupla é constante e tende a uma consequente *equilibração*, fator organizador final do processo. Caracterizado como um processo adaptativo e autorregulador, apenas entra em atividade a partir de uma "perturbação" ou estímulo externo, como salienta o próprio autor (PIAGET, 1998: 88). As questões afetivas envolvidas nas relações com familiares e pessoas da escola, em nossa análise, podem se caracterizar como essas perturbações ou estímulos externos.

Em um artigo publicado em 1962, Piaget salienta que "sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e consequentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência" (PIAGET, 1962: 1). Afirma, ainda, que as relações afetivas, primeiramente com os pais, influem diretamente nos esquemas afetivos; similares e paralelos aos motores e cognitivos. Mas, pondera no sentido de que o afeto, dependendo do caso, também pode retardar tais estruturas. Ainda explica que o afeto não resulta diretamente em interesse (ou motivação) e nem uma pessoa motivada estaria necessariamente apta à construção de processos cognitivos. Por outro lado, a estrutura cognitiva não causaria necessariamente atitudes de afeto e esse de interesse (ou motivação). Há, na verdade, certo paralelismo entre afeto e cognição. O afeto, base do interesse, seria apenas a *energia* para as atividades intelectuais, funcionando assim, como regulador. Para Piaget, os estágios da afetividade correspondem aos das estruturas cognitivas, ocorrendo, assim, uma correspondência e não uma sucessão.

Do ponto de vista relacional, o envolvimento da mãe com os estudos do filho contém um fator afetivo forte por ela simbolizar o primeiro objeto de *descentração* do sujeito de si mesmo. A descentração, na teoria piagetiana, é o processo através do qual o sujeito progressivamente supera a perspectiva egocêntrica, autocentrada, e passa a compreender a perspectiva do outro. Assim, o apoio de mãe/ pai nas atividades de estudo pode levar ao primeiro sinal de motivação para o deslocamento das atividades iniciais e egocêntricas (sensório-motoras com o próprio corpo) para as primeiras percepções e atividades mentais (pré-operatórias e fora do corpo). Depois da relação inicial com mãe-pai, e mesmo irmãos, os afetos podem se tornar mais representativos ou simbolizados e o sujeito tem a possibilidade de se motivar fora da presença da família. Dessa forma, o simbolismo pode ser representado na relação com os primeiros colegas (como irmãos) e professores (como pais). No entanto, como dito, os sentimentos podem ser positivos ou negativos, o que propicia desenvolvimento ou retardo das estruturas cognitivas. A relação afetiva com o pai, por exemplo, pode ser motivadora ou desmotivadora e se estender para com um professor. Deduzimos, então, que caso haja semelhança ou identificação do professor com o pai, o ambiente escolar pode ser motivador ou não, como Piaget supõe através dos simbolismos secundários e proporcionados pelas inter-relações:

> Em resumo, cada um dos personagens do meio ambiente da criança ocasiona, em suas relações com ela, uma espécie de "esquemas afetivos", isto é, de resumos ou moldes dos diversos sentimentos sucessivos que esse personagem provoca, e são esses esquemas que determinam os principais símbolos secundários, como determinarão muitas vezes, no futuro, certas simpatias ou antipatias difíceis de explicar de outro modo, a não ser por uma assimilação inconsciente com modos de comportamento passados (PIAGET, 1975: 226).

Simbolismo e afetividade na teoria piagetiana

As pessoas da escola podem simbolizar os afetos iniciais dos familiares. Piaget (1975: 267) confirma esse processo e chama-o de "simbolismo inconsciente" ou "simbolismo secundário" (PIAGET, 1975: 217). Para ele, trata-se de um "jogo simbólico", ou jogo social, entre significantes e significados e se presta inicialmente mais à linguagem afetiva do que a intelectual. Tal jogo pode não ser compreendido de imediato pelo sujeito, pois se inicia de forma inconsciente. Na forma inconsciente se caracteriza por uma

assimilação de ordem afetiva, que ele chama de *secundária*, e se divide em três tipos nos relacionamentos interindividuais:

> As ações voltadas para os outros são como as outras ações: elas tendem a se reproduzir (assimilação reprodutora), a encontrar os alimentos que os sustentam (assimilação recognitiva) e a descobrir outros deles (assimilação generalizadora) (PIAGET, 1975: 267).
>
> Mas a condensação, como a generalização, consiste em construir uma significação comum para um certo número de objetos distintos, o que lhe permite precisamente exprimir o encaixe de diversos esquemas afetivos, a assimilar umas às outras situações diversas e frequentemente afastadas no tempo (PIAGET, 1975: 271).

Assim, os afetos das primeiras relações podem ser conservados e em seguida acomodados ao real (PIAGET, 1975: 262) e ao presente (PIAGET, 1975: 265), o que torna o jogo e o símbolo adaptados e conscientes, como forma de compensação (referindo-se à Adler[1]) e, assim, mais intelectual do que afetivo. Para Piaget os primeiros jogos simbólicos ocorrem dentro da família (PIAGET, 1975: 225-226) e podem ser transferidos para novos personagens através de identificações, projeções, oposições e duplos sentidos (PIAGET, 1975: 236). Quando se acomodam tais identificações, o símbolo se torna consciente, socializado e, portanto, equilibrado; servindo, assim, aos esquemas cognitivos. Deduzimos que, na acomodação dos símbolos, os sujeitos se motivam ou se desmotivam para as ações em ambiente escolar, fora da família. No entanto, Piaget pontua que, para os esquemas afetivos se equilibrarem, deverão se regular por operações reversíveis de reciprocidade, tornando-se esquemas morais ou de valores.

Moral e afetividade na teoria piagetiana

Embora a questão moral se inicie nas atividades pré-operatórias e com os familiares, é quando ocorrem envolvimentos maiores com pessoas da sociedade e da escola que Piaget considera que se estruturam também os sentimentos morais, relacionados aos

[1] Alfred Adler (1870-1937): médico psiquiatra, psicólogo e psicanalista vienense cuja interpretação da psicanálise (a chamada escola da Psicologia Individual) enfatizou os fatores sociais na formação da personalidade e a necessidade de superar sentimentos de inferioridade como o principal motor do desenvolvimento humano.

valores de colegas e professores, por exemplo. Podemos encontrar pistas para associar os sentimentos morais à motivação no clássico *O Juízo Moral na Criança* (PIAGET, 1994), publicado pela primeira vez em 1932 e desde então considerado uma referência imprescindível nos estudos sobre o desenvolvimento sócio-afetivo e moral das crianças. Nesse livro, ele aponta as questões morais, mas principalmente as afetivo-relacionais, nas diferentes faixas etárias, pois em cada idade estamos mais sujeitos à relação com a família, a sociedade ou a escola. Embora não trate especificamente de motivação, podemos compará-la com as diversas formas de interesses pelo aprendizado das regras de jogos de bolinhas e amarelinha entre crianças, que Piaget usou como exemplos para cada etapa psicogenética.

Observamos que o período pré-operacional, entre 2 e 7 anos de idade, é bastante crítico em relação à questão moral e à motivação, pois é aí que as crianças iniciam o deslocamento do ambiente familiar em direção a círculos sociais mais amplos. Elas precisam ser aceitas pelos demais como foram (ou não) na família. No entanto, as características afetivo-relacionais de cada fase podem se antecipar ou adiar, inclusive para o período adolescente ou adulto, através do processo que Piaget chamou de *decalagem*. A decalagem é usada para descrever aquisições estruturais análogas e que podem ocorrer em momentos diferentes, conforme o domínio cognitivo a que se referem. De certa forma, são aquisições parciais das estruturas de conhecimentos, que geram contradições, repetição ou a reprodução do mesmo processo formador em diferentes idades (BAILLARGEON, 2002: 71).

Voltando à questão da moral, Piaget diz que, entre pais e professores, a imposição de deveres sem explicações pode reforçar o egocentrismo intelectual e moral da criança e mesmo no futuro adulto, pois na fase egocêntrica toda regra imposta é considerada absoluta, sem possibilidade de discussão, sendo equivalente a fenômenos físicos naturais. À aceitação dessas imposições ele chamou *respeito unilateral*. Por exemplo, a obrigação de fazer o dever de casa equivale, na criança pequena, ao mesmo princípio de uma pedra afundar quando jogada num lago; são leis universais. Dessa forma, a moral do respeito unilateral pode levar a atitudes de coação por parte dos pais e professores e a uma consequente desmotivação intelectual na criança. A coação adulta pode ser reproduzida entre as crianças na forma expiatória, quando as punições relacionam-se simplesmente ao descumprimento de uma regra imposta. Quando a regra vem exclusivamente do adulto, que normalmente representa para a criança uma figura superior ou de autoridade, simboliza uma justiça imanente, como vinda de Deus. O aspecto religioso ou metafísico, então, impõe uma culpa maior e, muitas vezes, a punição não é percebida como tendo relação com o ato cometido.

Os pequenos fazem ligação também entre um erro e um fenômeno físico, este último servindo de punição. Se não se concentrou para estudar, por exemplo, e depois pegou uma gripe, a doença pode ser percebida como manifestação de uma justiça imanente e a natureza física (a gripe) como cúmplice do adulto. Consequentemente, quando uma criança comete um erro de aprendizado, não intencional, já antecipa uma punição automática. A dificuldade de aprendizado, ou não entendimento de um conteúdo escolar, pode ser considerada por um aluno como "erro", uma falha de ordem moral, ou invés de ser entendida como consequência de uma desmotivação. Dessa forma, pode surgir o sentimento de culpa. Uma maneira de se livrar da justiça imanente e de uma punição seria possível quando os adultos - pais ou professores - mostrarem que também possuem imperfeições. De acordo com Piaget, apenas os exemplos dos mais velhos são capazes de apaziguar os sentimentos de culpa dos menores.

Outra possível causa de falta de motivação em ambiente familiar ou escolar é o prevalecimento da justiça retributiva, no lugar da distributiva. Na justiça retributiva, um pai ou professor favorece um irmão ou aluno obediente, ou "bom" - comportamento quase estereotipado e sempre esperado por um adulto - em retribuição às suas atitudes convenientes. O "desobediente" se sente diferenciado, com ciúmes e pode mostrar-se desmotivado para as aulas desse professor. O "mau" aluno pode também ter sentimento de inferioridade por acatar a atitude de diferenciação imposta por um adulto frente à outra criança e, assim, sentir-se injustiçado. Já na prática da justiça distributiva prevalece a igualdade entre pares, onde pode ocorrer mais frequentemente a compreensão da subjetividade das ações. Esse processo normalmente ocorre entre 7 e 12 anos de idade, na fase que Piaget denominou *de operações concretas*, quando há possibilidade de uma evolução da fase de *heteronomia* (julgamento moral regido pela opinião do outro, percebido como autoridade) para o início da *autonomia*. A prática da autonomia inicia-se comumente entre crianças; as experiências de heteronomia, retributivas e punitivas são advindas apenas dos adultos. No entanto, se uma criança quer se destacar dos demais pela idade maior ou por outro atributo, as relações podem regredir à heteronomia. Diz o próprio Piaget:

> ... toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à autonomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1994: 155).

Outra consequência de uma atitude retributiva por parte de um adulto é a *emulação*, ou seja, o estímulo à competição entre pares. O favorecimento de uma criança em detrimento de outra pode incentivar essa outra a competir com a que teve retribuição, para ganhar os mesmos elogios. O elogio pode se tornar uma ilusão por parte do desfavorecido e pode expressar também a necessidade de proteção, por reação ao sentimento de ciúme ou mesmo como vingança pela injustiça percebida. Caso não receba o elogio fantasiado, a criança pode partir para atitudes de delação e levar o ambiente familiar ou escolar ao individualismo. A emulação e o individualismo em ambientes educacionais decorrem de práticas pedagógicas baseadas apenas em testes e notas, produzindo estereótipos do bom e do mau aluno, ou quando a retribuição desigual se sobrepõe à distribuição mais equitativa de prêmios e elogios.

Piaget observa também que a opção pela severidade das punições pode partir da própria criança, como forma de reafirmar sua relação com o adulto, de agradá-lo e para contar, assim, com sua proteção. Neste sentido, a criança quer, no fundo, estar de acordo com a moral adulta e manter uma relação de heteronomia. Mesmo o exercício das punições, para as crianças, normalmente vem de um maior, seja criança ou adulto, pois entre iguais teria o caráter de vingança. Por outro lado, Piaget observou que a cooperação é uma atitude mais rara em grande número de crianças, independentemente da idade. Normalmente, elas são mais individualistas e acusadoras de erros alheios. A punição, nesse caso, objetiva atingir a inferioridade do outro e, em ambiente escolar, esse tipo de comportamento tende a provocar baixa autoestima. Dessa forma, o exercício da cooperação e da responsabilidade coletiva torna-se um caminho para evitar condições expiatórias de punição entre crianças. Como para Piaget a responsabilidade objetiva - de ordem material e individual - é resultado da coação adulta, então, supomos que, na verdade, necessita-se primeiramente de um exercício de participação vinda dos próprios pais ou professores para que haja comunhão entre seus filhos e alunos. Tal exercício pode levar a uma maturidade mental e das ações na criança, livre da coação, em que se pode experimentar uma equilibração e como resultado o exercício da autonomia, como salienta Piaget (1994: 300).

Por outro lado, a busca do diálogo pode levar a criança a um grau de motivação diferenciada e despertar sentimentos positivos. Diz Piaget: "... quanto pode ser amoral acreditar demais na moral e quanto um pouco de humanidade vale mais do que todas as regras" (Piaget, 1994: 152). Acrescenta, ainda, que a falta de diálogo é típica de pais ou de professores medianos que, "como governantes sem inteligência, acumulam leis com desprezo das contradições que possam gerar" (PIAGET, 1994: 152). Alguns adultos têm

prazer em aplicar sanções e usam de sadismo para quebrar a vontade das pessoas e fazê-las sentirem-se inferiores a uma vontade superior. Assim, a criança acaba por concluir que o bem é obedecer ao mando do adulto e o mal é ter opinião própria. Quando adulta essa criança poderá repetir os mesmos esquemas estereotipados dos pais e professores. A autonomia surgirá apenas a partir de sentimentos de cooperação e reciprocidade observados em exemplos do próprio adulto, como explicado no parágrafo anterior.

Com a experiência de cooperação, a criança cria autonomia, ou seja, a capacidade de refletir e de se posicionar a partir de seu próprio julgamento da situação e, de acordo com Piaget, isso acontece normalmente apenas no período que ele chama de operações formais, que ocorre no início da adolescência. Mas, tal vivência pode ser experimentada anteriormente - como no período entre 7 e 12 anos - por meio da decalagem, já citada, e por iniciativa de pais e professores. A experiência da autonomia poderá promover sentimentos de motivação para qualquer atividade, seja motora ou intelectual e, consequentemente, às possibilidades de aprendizado. No espírito de cooperação, a comunidade familiar e escolar tende a se responsabilizar coletivamente e abrandar as culpas e punições, ingredientes geradores de desmotivação. Ele diz que as inovações pedagógicas têm dificuldades de se estabelecerem na prática porque há uma tendência de se tratar a questão do ponto de vista individual - ver o problema específico de um aluno, por exemplo - enquanto devem ser vistas no âmbito coletivo.

Nas relações entre as crianças, Piaget observou que, com o passar da idade, elas quebram as tradições e escapam da coação entre elas próprias. Porém, basta uma pressão adulta ou de um maior entre elas para que voltem à tradicional coação no grupo como forma de dever moral. Esse dever está impregnado de medo e amor, nas palavras de Piaget, enquanto o bem verdadeiro ultrapassa o medo através da autonomia. Daí, observamos os limites que a pedagogia tradicional enfrenta, pois está calcada em fazer o bem como dever moral. Então, carrega o medo e a coação juntos, enquanto as possibilidades de autonomia, respeito mútuo e cooperação permitem atitudes mais maduras e positivas, típicas de algumas pedagogias mais modernas. O processo de autonomia pode levar à estruturação pessoal e será possível, a partir do momento em que o detentor do poder moral e coercitivo abrir mão da unilateralidade e autorizar o exercício moral e mental do sujeito, o que permitirá sua coerência interna e ajustes afetivos.

No entanto, no exercício da autonomia, com o passar da idade, descobrem-se os erros e imperfeições dos modelos dos mais velhos. Os sujeitos, então, comparam, opõem-se, discutem, praticam um controle mútuo. Piaget diz: "Assim se explicam, ao mesmo

tempo, a possibilidade de progresso moral e a liberdade interior da consciência. Portanto, a consciência do eu individual é, ao mesmo tempo, um produto e uma condição da cooperação" (PIAGET, 1994: 290, 293).

Mas são compreensíveis, embora nem sempre admissíveis, os limites impostos pela família e pela escola, porque o sujeito depende do grupo social, pois, como já dito, individualmente não há moral e qualquer atitude isolada pode ser taxada de individualista ou de egoísta. Então, uma forma legítima de levar a criança a exercer a autonomia no pensamento e na ação seria, segundo Piaget, promover a reflexão, o questionamento e a participação na criação de regras coletivas - que é a moral própria do grupo. Essa participação pode originar o interesse pela atividade e promover a motivação para o aprendizado.

No intuito de investigar e exemplificar como se desenvolve o interesse pelo estudo da música no contexto familiar e escolar, e em que medida a autonomia no pensamento e na ação pode promover a motivação para o aprendizado, foram realizados dois estudos de caso, que passamos a descrever.

O método

Primeiramente, cabe dissertar um pouco sobre a metodologia usada nesses estudos de caso. A respeito de considerar os sujeitos de pesquisa como *estudo de caso*, optamos por tal metodologia de cunho mais qualitativo com base na interpretação de Robert Yin, na qual os estudos de caso são estratégias comumente usadas na psicologia e uma das formas é a *exploratória*, como no nosso trabalho (YIN, 2001: 21-22). Segundo esse mesmo autor, é comum que a coleta de dados nos estudos de caso seja feita por entrevistas; e essa foi propriamente nossa metodologia. Neste sentido, adotamos entrevistas abertas semiestruturadas e com um roteiro que apenas induzisse as lembranças afetivas nas relações com os familiares e com pessoas da escola durante o processo de formação musical. O tipo aberto de entrevista nos permitiu uma coleta de dados que possibilitou analisar um aspecto particular, como a motivação, através de lembranças e autorreflexões, e dentro de um contexto social, como família e escola (FRASER; GONDIM, 2004: 145).

Portanto, o objetivo central foi identificar como a família e pessoas da escola influenciaram ou não a motivação para o aprendizado da música, a partir de possíveis representações simbólicas e de questões morais. Primeiramente, procuramos investigar

como as relações com pai, mãe e irmãos propiciavam interesse pela música e seu aprendizado. Em um segundo momento, como colegas e professores influenciaram a motivação. No entanto, nas falas dos entrevistados, observamos que alguns professores, por exemplo, eram citados quando ainda se falava da família.

Cabe agora analisar as duas entrevistas coletadas em nossa pesquisa, para nos determos na área do ensino da música e tentar confrontar os relatos dos entrevistados com alguns desses pressupostos piagetianos. Os dois estudos de casos foram retirados de duas pesquisas maiores que ainda se encontram em andamento. Chamaremos CARLOS o sujeito escolhido da primeira pesquisa e MARIA o da segunda. CARLOS conta com 26 anos de idade, ainda cursa Graduação em Música como instrumentista de cordas e já exerce atividades profissionais. MARIA, aos 33 anos de idade já possui Pós-Graduação em Música e exerce profissionalmente atividades como instrumentista em orquestras, também na área de cordas.

Resultados – o que disseram os sujeitos nas entrevistas

Estudo de caso 1:

CARLOS iniciou os estudos da música aos 8 anos de idade, juntamente com um irmão e incentivado pela mãe. Em um primeiro momento, o pai não o apoiava por constituírem uma família pobre e a profissão de músico poderia dar continuidade aos parcos recursos financeiros. No entanto, após frequentar dois anos junto à escola de música, o filho demonstrou facilidade motora com um instrumento de cordas e um grande envolvimento com a música. Assim, quando o filho contava cerca de 10 anos de idade, o pai mudou de atitude, digamos moral e afetivo-relacional, quando passou a comprar partituras e acessórios do instrumento. Porém, poderemos observar na entrevista, que a motivação inicial relacionava-se com o apoio da mãe e a consequente aceitação no ambiente escolar musical. Essa aceitação, por sua vez, aumentou e a mãe o incentivou mais, passando a acompanhá-lo para uma cidade maior, capital de um Estado vizinho, para que o filho pudesse ter aulas particulares de instrumento.

Dessa forma, entre 8 e 10 anos de idade, CARLOS dependia mais da influência dos pais e irmãos do que das outras pessoas da sociedade e da escola, portanto supomos que o aprendizado da música progredia em função da positividade emocional, vinda da relação com os pais. Relatamos anteriormente que, segundo Piaget, essa positividade da

estrutura afetiva regula a estrutura cognitiva, de maneira que a habilidade motora e o interesse pela música podem ter surgido e/ou se fortalecido como forma de agradar aos pais e manter a motivação em relação à música proporcionada por eles e, assim, poder contar com a proteção deles (PIAGET, 1994: 151). Nessa fase em que as crianças não têm autonomia completa, a atitude de uma mãe ou pai levar o filho para uma aula de música, por exemplo, pode ser traduzida pelo filho como um explícito símbolo de afeto familiar; e é através deste sentimento, mesmo em um contexto de relação de heteronomia, que o sujeito pode se mover, ou adquirir energia (PIAGET, 1962) para as explorações motoras e de aprendizado de um objeto específico. Diz o entrevistado sobre esses pontos:

> ... no começo eu não lembro, mas tenho a impressão que no começo de eu [sic] estudar música meu pai não gostava muito não. Era aquele velho raciocínio que se vai virar músico não vai ganhar dinheiro. Mas, não consigo nem lembrar disso, porque logo que ele viu que eu gostava do negócio, que eu queria fazer e que algum resultado estava dando ele começou a apoiar muito, minha mãe também... meu pai teve que pagar tudo e por ser bombeiro hidráulico não tinha muito dinheiro para pagar a um filho de ir para lá. Então, eu sinto que a família foi toda muito envolvida, de certa forma, porque meus irmãos tiveram que perder um pouco a qualidade de vida deles no crescimento, nessa idade 10 anos... para eu estudar música.

Podemos perceber a motivação vinculada aos relacionamentos fora do ambiente familiar quando CARLOS, depois dos 10 anos, passou a interagir com o ambiente escolar. Como o domínio de um instrumento de cordas e da linguagem musical chamou a atenção dos professores, estes o colocaram como solista da orquestra da escola. Como solista, passou a chamar a atenção também dos colegas e, assim, cada vez mais se motivava em relação à música. Ele relata que aprendeu mais sobre música nas atividades coletivas da orquestra, onde estava exposto aos olhos e aos "ouvidos" de muitos, e menos na sala de aula, onde pouco frequentou as aulas de teoria e solfejo, pois na classe sentia-se igualado aos demais. Com 12 anos de idade, CARLOS passava mais tempo na escola de música do que na escola regular ou em casa:

> Foi nessa época aí, porque eu comecei a "spallar" a orquestra e sempre... ah! O *cello* está tocando ali um Lá sustenido que não está funcionando bem!... Era em função da minha posição dentro daquilo, porque eu não era, vamos dizer, era criança, mas eu não era *tutti* nas orquestras [não tinha a mesma função dos outros], sempre fiquei na

> frente, solando... Depois disso virou uma dependência da escola, eu passava o dia inteiro na escola, por causa da namorada, por causa das aulas, por causa de ensaiar, por causa de tocar, por causa de música de câmara. Eu ficava o dia inteiro dentro da escola...

Por volta dos 14 anos de idade, como relata, iniciou um namoro na escola de música, com uma aparentada da diretora. Como ocorrera com os jogadores dos jogos de bolinhas de gude analisados por Piaget, CARLOS parecia desejar dominar as regras do jogo para vencer o adversário. No caso, quis dominar as regras da música para conquistar uma pessoa do ponto de vista afetivo-sexual e, por outro lado, para vencer os adversários; ou seja, competir e se mostrar melhor em relação aos colegas para poder conquistar a atenção de todos, inclusive da namorada. Assim, a competição foi um fator motivador para o aprendizado da música, porque normalmente CARLOS era o vencedor e se sentia incluído socialmente. Ao comparar a necessidade da inclusão social nessa faixa etária com as regras dos jogos de bolinhas citadas, Piaget explica:

> Na verdade, nunca, mesmo entre os mais velhos, a criança dá grande importância ao fato de tirar uma ou duas bolinhas a mais que seus adversários; portanto, não é simples competição que constitui o motor afetivo do jogo. Procurando vencer, a criança se esforça, antes de mais nada, por lutar com seus parceiros *observando as regras comuns*. O divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social (Piaget, 1994: 44).

Já os professores, que lhe davam apoio incondicional e destaque, podem simbolizar uma continuação da motivação de seu pai e sua mãe, de maneira que permaneceu a relação afetiva experimentada junto à família. Observamos que uma atenção especial a um aluno, por parte de um docente, pode dar o sentido amplo de uma aceitação em ambiente familiar, quando o docente representa pai/ mãe; ou o sentido social, quando confere sua importância ou valor na escola. Nesse caso, CARLOS relata os seguintes vínculos afetivos com os professores:

- A professora que ministrava aulas para as crianças no festival de música de sua cidade é sua amiga ainda hoje e mãe de seu melhor amigo.
- O regente da orquestra da escola de música tocava oboé e, devido à sua relação afetiva com esse regente, que tinha a função também de professor, chegou a cogitar passar a

estudar esse instrumento de sopro.

- Considera explicitamente os professores com os quais teve relações diretas e particulares como importantes para sua motivação e formação.
- Detinha apreço aos professores porque esses lhe davam posição de destaque na orquestra da escola.

Assim, consideramos que o estudante contou com um apoio afetivo integral da família: a motivação para o aprendizado parece ter tido uma relação inicial e direta com o apoio da mãe e a falta de apoio inicial por parte do pai, que poderia ter gerado um sentimento de desmotivação, foi superada pelo posterior apoio explícito deste. Na fase seguinte, a motivação se estruturou pela inclusão nos grupos da escola de música através dos professores e pela consequente atenção dos colegas, decorrente do destaque que obteve como solista e, posteriormente, por uma relação amorosa.

Em outra interpretação do mesmo caso, na primeira fase, em relação ao deslocamento do ambiente familiar (apoio dos pais) para o social (escola), observamos que a motivação foi apenas lúdica, porque seu interesse dependeu exclusivamente do ponto de vista e do apoio dos pais, como lembra o próprio Piaget, quando descreve essa fase como de respeito unilateral - ou seja, são as figuras de autoridade e de coação, respeitadas pela criança que definem as opções sociomorais (PIAGET, 1994: 296). Já na segunda fase, entre 10 e 12 anos, o interesse do sujeito se deslocou da relação familiar para a relação com colegas e professores e essa inserção social proporcionou uma motivação mais efetiva para os aspectos cognitivos de aprendizado da música e do instrumento. Nessa segunda fase, de acordo com a citação em que Piaget se refere aos jogos, as crianças se relacionam com os outros em uma relação de respeito mútuo, e o aspecto relacional proporcionou-lhe motivação para o aprendizado da música, porque através dele obtinha a atenção dos demais para uma troca afetiva.

Em uma análise desta natureza, o que há de específico no domínio de habilidades musicais é a expressão através de um objeto estético (a arte) e com possibilidades sedutoras imediatas, pois o sujeito se apresenta em público e para um público através do domínio de uma linguagem estética. A necessidade de chamar a atenção dos demais através da música se expressou fortemente e levou CARLOS a competir e a se destacar em relação aos demais. Podemos observar esse ponto na transcrição de um trecho da entrevista que, embora tenha causado problemas de amizade, demonstra sua necessidade de ser aceito:

PESQUISADOR: Então, essa questão de estar com outros colegas, em um ambiente social, era motivadora?

ENTREVISTADO: Exatamente. Uma coisa que trabalhei muito e venho trabalhando até hoje é a questão da competição. Na verdade é uma coisa natural para a gente, mas quando eu era criança...

PESQUISADOR: Natural para quem?

ENTREVISTADO: Eu acho que para todo mundo, quando se faz alguma coisa. Mas, para mim especialmente era muito... eu era muito competitivo...

PESQUISADOR: Você era competitivo? Porque podemos chamar a competição como uma motivação extrínseca, às vezes. E a competição era motivadora e positiva para você?

ENTREVISTADO: Exato. Foi positiva porque continuei buscando desenvolver melhor do que os alunos e amigos.

PESQUISADOR: E por que você queria se desenvolver mais do que eles?

ENTREVISTADO: Aí que está... hoje eu acho uma coisa negativa. Inclusive eu ensino meus alunos a não buscar as coisas dessa forma. Mas, para mim funcionou muito bem porque eu nunca tive a disciplina como uma qualidade.... principalmente porque o violino é um instrumento que tem numericamente muita gente fazendo isso, estudando, e por causa disso tem muita gente evoluída e você fica com aquela coisa "o cara toca até isso também"...

PESQUISADOR: E qual o motivo de querer saber mais do que eles?

ENTREVISTADO: Então, eu acho que não é uma questão de amizade, então eu te falo isso com toda tranquilidade, porque na época... eu tenho amigos até hoje, amigos dessa época que falam "você, pó!, era o maior nariz em pé, maior orgulhoso" [sic]. Mas, era, no fim das contas, uma vontade de desenvolver artisticamente, de virar uma pessoa...

Nesse ponto, caberia lembrar o caso do famoso violoncelista brasileiro, Antonio Meneses, que declarou em sua biografia que uma das motivações para estudar o instrumento era se destacar na família e sociedade. Ele conta que se considerava feio, usava óculos e tinha um caráter introspectivo, e que por isso não recebia muita atenção. O irmão caçula era o contrário e tinha a atenção de todos. Assim, ao se apresentar em público, ganhava os votos da plateia e família: "Aqueles eram meus primeiros momentos de glória,

através da música. De repente, as pessoas me notavam" (SAMPAIO; MEDEIROS, 2010: 27-28).

Estudo de caso 2:

Na segunda entrevista, MARIA, uma profissional de orquestra da área de cordas, também contou-nos que, quando tinha 3 anos de idade, a mãe dava aula de música para outras crianças em casa e ela ficava debaixo do piano, brincando, ouvindo e assistindo tudo. Quando a criança contava com 4 anos, a mãe lecionava também em uma escola de música e a filha a acompanhava. Sob essa influência, iniciou formalmente os estudos de música aos 6 anos, através de aulas com a própria mãe. O pai era músico amador e os irmãos também eram estudantes de música desde crianças. Em casa ouviam muita música clássica, além de frequentarem concertos. Com a família cantava também no coro da igreja, que tinha tradição musical. Relata haver uma tradição intelectual dos pais e irmãos, que são acadêmicos, e uma influência em seu comportamento diante do ambiente escolar. Diz ela:

> Com a minha família, então, isso que acontece... Eu acho que esse jeito de aprender cabe muito bem com a escola, tem muito a ver com a escola... Com o sistema da escola... tem pessoas que são muito mais inteligentes do que eu... Mas eles, de um jeito diferente... que não cabe tão bem na escola ... Então eu acho que todos nós [da família] tivemos sucesso na escola, porque todos nós temos um jeito de ser... Que cabe bem... acomoda....

Todo esse ambiente familiar, musical e intelectual, certamente influenciou sua motivação. Ela diz novamente: "Antes que eu nasci [sic] já tinha instrumento, alguém estudando música na minha casa". No entanto, houve uma fase de pequena desmotivação na infância, quando MARIA queria brincar no horário de estudar, mas tinha consciência da necessidade de se estudar o instrumento. Nesse momento, seus pais não a forçaram e perguntaram se ela gostaria de parar de estudar música, ao que ela logo respondeu que não. Em outra fase de sua vida, na adolescência, diante de uma crise, parou de estudar música por um breve período e se sentiu culpada - mais precisamente, por volta de 17 anos de idade, tendo parado por 2 anos, quando estudou literatura e teatro. Podemos perceber explicitamente essa culpa pelas próprias palavras da entrevistada, que declara ter existido, por um lado, uma pressão interna, dela mesma, que queria experimentar outras coisas além

da música; por outro lado, havia uma expectativa da família, principalmente dos pais, pelo seu sucesso musical e disso resultou o sentimento de culpa. O episódio é relatado nessa parte da entrevista:

> PESQUISADOR:
>
> - Se você desistisse de estudar violoncelo, não ia ter problemas com seus pais?
>
> ENTREVISTADA:
>
> - Ia, mas no final... Era a minha vida, não?... E eu estava me sentindo muito culpada todo dia por não ter estudado mais... Que sentia que tinha que estudar 4 horas [sic]...
>
> PESQUISADOR:
>
> - Seus pais iriam ficar tristes se você parasse de estudar violoncelo...?
>
> ENTREVISTADA:
>
> - Pois, aconteceu! Então... Eu parei! Eu tive uma crise... ... Então teve uma briga grande com meus pais, que queriam me forçar de terminar as aulas que eles já tinham pagado [sic]...

Outro aspecto a motivou a se envolver junto a atividades intelectuais ou artísticas: sentir-se diferenciada em relação aos demais, como ocorria em casa, onde tinha atenção especial por ser a única filha mulher e caçula. No entanto, quando cursou as aulas coletivas de literatura e teatro, aquilo que ela já sabia sobre Shakespeare por influência dos pais, por exemplo, não a fez se destacar dentre os demais:

> Eu lembro que chegou um dia que eu disse "nossa, eu sou exatamente como todo mundo..." eu deixei as aulas de violoncelo, que era a coisa que me fez especial, que fez muito parte da minha identidade, que me separou [diferenciou] das outras pessoas... E eu parei, então agora eu sou como os outros.

Voltemos agora aos 6 anos de MARIA, quando sua mãe passou a lecionar apenas fora de casa e ela foi matriculada em uma escola de música, para estudar o instrumento que sua mãe escolheu, em aulas em grupo ministradas por outro professor. Nossa entrevistada relata que essa primeira tentativa não deu muito certo, e sua mãe a encaminhou para que

tivesse aulas particulares individuais com uma professora. Suponhamos duas questões: para ela, uma figura materna exerceu mais fortemente a função de símbolo motivador da música do que uma figura paterna, pois o ensino da música vinha de sua mãe; e MARIA gostava de exclusividade nessa relação (era a caçula e única mulher entre os irmãos), então as aulas em grupo eram desmotivadoras. A falta de identidade com o grupo foi certamente percebida por sua mãe, que a transferiu para uma professora de instrumento, em aulas particulares individuais. O que chamou mais a atenção nesse sentido foi o fato de MARIA ter considerado explicitamente essa professora de instrumento como uma segunda mãe, que é até hoje uma grande amiga. Ela narra que brincava com o filho da professora como se fosse um irmão, e frisa que essa professora nunca foi "dura" com ela nas aulas. E foi exatamente através dessa professora que ela relata ter encontrado sua grande motivação para o estudo mais efetivo da música, pois a relação era de baixa coação e uma extensão das relações iniciais com a família, embora estivesse presente o respeito unilateral. Segundo a opinião de MARIA, a motivação vem da relação direta do professor com aluno:

> Eu acho que a coisa legal em dar aula particular é que você pode entender o que essa pessoa precisa, como músico e como pessoa e o que eu posso fazer para ajudar essa pessoa a se desenvolver. Você pode ensinar a uma pessoa com muitos problemas psicológicos, mas conseguir sair um músico, se você apoia e ensina num jeito mais "ajudante"... Mas é complicada essa ideia de motivação e eu acho que tem muita coisa a ver com o relacionamento pessoal entre professor e aluno... Mas o mais importante é a relação, eu acho, entre o professor e o aluno...

Existia competição entre os colegas da escola de música, mas, segundo MARIA, esta ocorria de forma positiva. Essa forma previa boas relações, no sentido cooperativo, e tocar melhor do que o outro era motivador para ela: "Eu sou uma pessoa competitiva". Percebe-se que uma tendência ao destaque perante os colegas, como analisamos no caso de CARLOS, pode simbolizar uma demanda por atenção e inclusão.

Por volta de 12 anos, MARIA se sentia bem ao tocar solos diante dos colegas nas aulas, pois gostava de falar e de se apresentar em público; apesar do nervosismo, motivava-se com essa situação. Mas, entre os 14 e os 16 anos, o nervosismo perante os colegas passou a ser desmotivador, por ser decorrente dela não conseguir tocar de memória, e por ela acreditar que a superação dessa dificuldade a destacaria mais entre os estudantes. Segundo a própria MARIA, o nervosismo em ambiente escolar acontece mais na

adolescência e provém da formalidade e do olhar avaliativo dos estudantes e professores, sendo mais focado nos erros do que nos acertos - e pondera que esse foco faz parte do ambiente do ensino de música clássica, imagina ser necessário para formação do músico profissional, mas lembra que o fato desmotivou alguns de seus colegas. Em outro ponto da entrevista, MARIA considera ser melhor a motivação através do elogio por parte da família, dos colegas e dos professores, quando se percebe que se está agradando o outro e trocando afetos. Notamos, então, haver uma ambivalência nos fatores motivacionais advindo das relações. De toda forma, ela não se "contaminou" por esse ambiente formal e avaliativo porque tinha uma autoavaliação positiva, o que lhe permitiu receber críticas e não se desmotivar; a desmotivação veio por outro fator, quando deixou a música por 2 anos e percebeu que trocava mais afeto com os colegas de música do que com os de literatura e teatro, em cujo ambiente não se destacava:

> PESQUISADOR:
>
> - Você achou, então, que era uma pessoa especial e se tornou uma pessoa comum [quando estudava apenas literatura e teatro]... É isso?
>
> ENTREVISTADA:
>
> - (risos) Era! Então parar [com a música] era uma coisa super emocional... Bom, pra mim, primeiro, teve épocas diferentes, porque, eu acho que quando eu era mais jovem, eu sempre gostava de apresentar... Sempre gostava...
>
> PESQUISADOR:
>
> - De fazer solo?
>
> ENTREVISTADA:
>
> - É,... Eu gosto de falar em público... Eu gosto de atuar... Então eu sempre tinha isso... Eu acho que para mim... Eu acho que já falei para você... Eu sempre tinha uma avaliação interna mais forte que a avaliação externa... Eu queria tirar notas boas, mas eu não me enganava... Eu sabia quando eu tocava bem ou quando eu tocava mal, então eu... Eu gosto de... Elogio... Receber elogio... Se eu tocava bem... Eu gostava de receber elogios... Então, é uma motivação grande, não? E isso é uma motivação egoísta, mas também tem um lado de dar prazer para os outros. Por exemplo, minha mãe adorava me ver tocar... E isso me dava prazer, de receber elogios da minha mãe... E eu quero ficar nesse estado de receber... Mas também eu sei que ela adora quando toco, então tem coisa egoísta [sic], e tem coisa que eu tenho que entender, que eu tenho uma coisa para oferecer, que as pessoas vão gostar.

Discussão dos resultados

Procuraremos, agora, interpretar a relação desses sujeitos de pesquisa com as pessoas que os motivaram a estudar e aprender música. De antemão, pressupomos que os fatores afetivos ou emocionais, advindos das relações com familiares e com a comunidade escolar, são os principais ingredientes reguladores da motivação para o aprendizado musical. Como já foi dito, junto à família - no caso de nossos dois entrevistados, principalmente e através da mãe - obtemos a primeira experiência de descentração, que se configura como simbolismo secundário. Piaget explica assim o simbolismo a partir dos familiares:

> Quanto às preocupações relativas aos pais e aos irmãos e irmãs, basta colecionar e comparar entre eles todos os jogos que simbolizam esses personagens para constatar quanto o pormenor desse simbolismo é revelador de tendências e de sentimentos, dos quais uma boa parte escapa à consciência clara da criança pela razão muito simples de que eles não são quase nunca postos em questão. São primeiramente as identificações com a mãe... ou o pai, os irmãos mais velhos ou os mais novos (PIAGET, 1975: 225).

As histórias de vida dos dois entrevistados exemplificam que a motivação para o aprendizado da música atravessa etapas definidas, que coincidem com as etapas descritas por Piaget acerca do desenvolvimento moral e social de crianças e adolescentes. Nos primeiros anos, os pais são os primeiros e principais agentes relacionais aos quais nos referenciamos afetivamente para adquirir energia emocional e nos motivar mentalmente para qualquer forma de aprendizado. O pai como referência do ponto de vista moral, por exemplo, está de acordo com o que Piaget conclui ao entrevistar crianças (PIAGET, 1994: 53-54). Já a figura da mãe pode simbolizar ou representar o agente primeiro de descentração das atividades egocêntricas, de ordem puramente emocional, para as primeiras atitudes pré-operacionais e cognitivas. No entanto, um movimento contrário por parte da família, no sentido de desmotivar a criança (ou adolescente) que evidencie interesse por determinado objeto de estudo - como a música, em nosso caso - pode favorecer o surgimento de certas dificuldades futuras, se disso decorrer uma opção tardia pela profissão de músico; por outro lado, a sociedade e a escola podem reparar tal desmotivação se os agentes desses ambientes simbolizarem os afetos da família. Isto pode

ocorrer mesmo se a família, em um primeiro momento, não tiver proporcionado afetividade através do incentivo pela música.

As figuras dos professores e dos colegas podem, então, corrigir uma desmotivação inicial se simbolizarem, mesmo inconscientemente, o apoio de mãe, pai ou irmãos. Se propiciarem um clima afetivo e de cooperação, ou mesmo de competição pela atenção de professores e colegas, o estudante tem uma segunda chance para se motivar ao estudo da música. É possível que o apoio inicial que relatam ter recebido por parte de suas famílias os tenha protegido contra o medo do fracasso na escola. De toda forma, no caso de nossos entrevistados, fica evidente que o apoio do grupo (pais, professores ou colegas) foi um fator fundamental na motivação para o aprendizado de música, e também na manutenção dessa motivação ao longo dos anos de treinamento sistemático necessário ao domínio do instrumento.

Conclusões

É possível afirmar que os afetos advindos das relações com as pessoas estão entre as principais fontes para a motivação ao aprendizado; mas certamente, não as únicas. Porém, destacamos essa gênese da motivação para o aprendizado da música, uma vez que, para que queiramos aprender e dominar a linguagem musical, e nos tornemos músicos, não agimos em função de apenas apresentar uma obra artística <u>para</u> o outro, mas de nos relacionar <u>com</u> o outro. O ato de interpretar uma obra musical em si pode configurar apenas um meio para nos mostrarmos diferentes perante os demais, para chamar a atenção dos colegas e amigos, para seduzi-los e nos mantermos aceitos e incluídos afetivamente nos grupos sociais. O artista intérprete ou criador pode se colocar facilmente na posição de sedutor dos demais, porque domina uma linguagem estética. Assim, pode-se dizer que o estudante de música teria como uma de suas motivações chamar a atenção dos outros para si mesmo através da música.

Nas publicações de pesquisas no Brasil, que anunciamos no início do texto, observamos que as interações em grupo são uma forma de ajuste dos esquemas afetivos, que podem favorecer as estruturas cognitivas ao se internalizarem, como ocorre no trabalho de Patrícia Kebach (2008). Nessa pesquisa, a autora salienta a interação no grupo e a cooperação como fatores de tal ajuste afetivo. No entanto, nos nossos estudos de casos, observamos que, no ambiente de formação da música erudita, a competição, de ordem pouco colaborativa, tornou-se também um elemento motivador, no sentido de provocar o

destaque entre os demais e criar laços afetivos pela admiração do outro.

Ainda do ponto de vista piagetiano, observamos que nossos entrevistados passaram de uma fase inicial de relações de heteronomia para uma final de autonomia, tanto no ambiente familiar como no escolar. Entendemos que tal processo se concretize a partir do momento que o lado afetivo originário das relações, ao se internalizar, regula o pensamento e a ação; ou seja, no caso do ambiente de aprendizado musical, o aspecto afetivo colabora para o aprendizado e a *performance* musical. Cabe frisar que essa regulação depende também da assimilação e da acomodação tanto da estrutura afetiva quanto da mental. Dessa forma estamos em concordância com a tese de Maria Helena Jayme Borges (2001), que chegou à conclusão de que o aluno de música pode se encontrar em estado motivacional quando experimenta uma pedagogia que o incentive a criar suas próprias abstrações, a autorregular-se e, assim, exercer a autonomia.

Essas conclusões são compatíveis com os resultados das pesquisas das duas autoras acima citadas, evidenciando a relevância de se respeitar o nível de desenvolvimento cognitivo e sociomoral do estudante ao planejar sua inserção no ensino de música e também a importância da dimensão relacional da aprendizagem musical. Tanto a literatura consultada quanto nossos dois entrevistados ressaltaram que as interações com professores e colegas, seja em situações de competição ou de cooperação, seriam cruciais para motivá-los a persistir no aprendizado. Seria interessante, em pesquisas futuras, investigar melhor em que medida a competição ou a cooperação seriam mais favoráveis ao desenvolvimento das habilidades e do gosto pela música, indispensáveis à formação de um músico.

Referências

ALEXANDER, Patrícia A; WINNE, Philip H. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; PICKLER, Letícia. *Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical.* São Paulo: Paulistana, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Rosane%20Araujo_e_LPickler.pdf.> Acesso em: 12 jul. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023*: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BAILLARGEON, Renée. O conhecimento do mundo físico do bebê: heranças piagetianas. In: HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire (Org.). *O espírito piagetiano*: homenagem internacional a Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 59-86.

BANDURA, A. *Self-efficacy*: The Exercise of Control. New York: Freeman, 1997.

_____. *Social Foundations of Thought and Action.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

BERLINER, David C.; CALFEE, Robert C. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmilan, 1996.

BORGES, Maria Helena Jayme. *O Ensino do piano e o desenvolvimento da autonomia: uma experiência inovadora.* 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

CAMPOS, R.H.F.; NEPOMUCENO, D. O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas idéias no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A.M.; FERREIRA, A.A.L.; PORTUGAL, F.T. (Org.). *História da Psicologia - Rumos e percursos*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora, 2007. p. 243-264.

DECI, E.L., RYAN, R.M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado**:** discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes (Ed.). *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-52, maio/ago. 2004.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo.* 131 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. 279 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PIAGET, Jean**.** The relation of affetivity to intelligence in the mental development of the child. MENNINGER, W. Walter (Ed.). *Bulletin of the Menninger clinic*, Topeka, v. 26, n. 3, p. 129-137, 1962.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975. Texto originalmente publicado

em 1945.

_____. *O juízo moral na criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. Texto originalmente publicado em 1932.

_____. *Seis estudos de psicologia.* 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. Texto originalmente publicado em 1964.

PULASKY, Mary Ann Spencer. *Compreendendo Piaget*: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2009.

SAMPAIO, João Luiz; MEDEIROS, Luciana. *Arquitetura da emoção*. São Paulo: Algol, 2010.

SPECHT, Ana Cláudia. *O Ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professores de educação infantil.* 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Marcelo de Magalhães Cunha é doutorando em Psicologia da Educação pela Faculdade de Educação UFMG. Possui Mestrado em Música pela UNIRIO e Graduação em Música pela UNICAMP. É professor de música da Universidade do Estado de MG e músico instrumentista da Orquestra Filarmônica de MG. marcelo_cunha62@yahoo.com.br

Regina Helena de Freitas Campos é psicóloga, PhD em Educação pela Stanford University (1989) e professora de Psicologia da Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. regihfc@terra.com.br

Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional

Fabio Scarduelli (UNICAMP, FAPESP)
Carlos Fernando Fiorini (UNICAMP)

Resumo: O presente artigo constitui parte de nossa pesquisa de pós-doutorado, cujo objetivo principal é o desenvolvimento de um programa de curso para o Bacharelado em Violão da UNICAMP. Esta pesquisa apresenta múltiplas frentes de trabalho, relacionadas ao repertório, à técnica, ao estudo de programas diversos, à interação entre alunos de violão e alunos de composição, dentre outras atividades e estudos. Aqui, discutimos os caminhos fundamentais para os quais desejamos direcionar o curso, baseados na reflexão a respeito da realidade profissional do bacharel, a partir de observações empíricas e diálogo com autores que escreveram sobre a profissão no universo da música erudita. A discussão aponta para o ensino, a pesquisa e a *performance* como tripé norteador da formação, com base na multiplicidade de atuação que estes profissionais acabam desempenhando quando formados.

Palavras-chave: Bacharelado em música. Violão. Pedagogia do violão.

Title: An Undergraduate Degree in Classical Guitar: a Dialogue between Curriculum and Professional Performance

Abstract: This article is part of an ongoing post-doctoral research project that aims to develop an undergraduate course of study in classical guitar at the University of Campinas (Brazil). The scope of the work is multi-faceted, including issues related to repertoire, technique, benchmarking other courses, the interaction between students of classical guitar and composition, among others. The article will discuss the fundamental way we hope to direct the course based on reflections on the current professional reality of the guitarist with an undergraduate degree compiled from empirical observations and interviews with writers who focus on the profession of classical music. Based on the multiple functions these professionals end up performing after graduation, teaching, research and performance are pointed out as the pillars of training and education.

Keywords: Undergraduate programs in music. Classical Guitar. Pedagogy of Classical Guitar.

SCARDUELLI, Fabio; FIORINI, Carlos Fernando. Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 215-238, jun. 2013.

A observação de aspectos recorrentes no universo acadêmico e profissional relacionados ao violão nos trouxe à reflexão sobre as bases fundamentais nas quais se solidificam os cursos de bacharelado, e os caminhos pelos quais desejamos construir um curso vivo, em diálogo com a realidade da profissão e dos perfis de interesse dos estudantes. As premissas para esta discussão concentram-se em afirmativas de pesquisas anteriormente realizadas (BASKERVILLE, 1982. BENNET, 2010. CARMONA, 2012. MORATO, 2010. OLIVEIRA, 2010. PIMENTEL, 2011. PIMENTEL; JUNIOR, 2012. REQUIÃO, 2005. TOURINHO, 2011), da observação de concertistas que atuam em abrangência internacional (ZANON, 2006; além de nosso diálogo com o professor e concertista Miguel Trápaga, do Real Conservatório Superior de Música de Madrid), e de dados empíricos de nossa observação sobre a realidade do bacharel, cuja atuação não se concentra em apenas uma frente de trabalho, mas em uma multiplicidade de atividades. Segundo Bennett (2010: 78, tradução nossa):

> Historicamente, a profissão dos músicos tem abarcado muito mais do que a interpretação e o sistema de formação tem muito a oferecer aos estudantes no que diz respeito à preparação para o mundo real. É pouco provável que os alunos formados na tradição dos conservatórios possam estar imersos no entorno cultural ou expostos às suas complexidades e oportunidades.

Requião (2005:1385) reforça esta afirmação:

> Em grande parte dos casos o músico não consegue se estabelecer profissionalmente ao restringir suas possibilidades profissionais em uma única competência. O instrumentista, por exemplo, acaba por atuar como professor, técnico de som, produtor, etc. Além do mais, é preciso saber administrar a profissão pois os contratos de trabalho, quando existem formalmente, em geral são temporários.

Oliveira (2010: 254) completa:

> Importante destacar que o universo do mercado profissional musical permite configurar um campo de atuação que pode estar caracterizado tanto pela mobilidade quanto pela simultaneidade de atuações dos músicos. Além de aulas particulares, os

> músicos realizam atuações em bandas municipais, da polícia militar, em orquestras. Fazem apresentações musicais e composições de trilhas sonoras. Tocam, [em] casamentos, festas, banda de baile.

O que temos verificado na prática é que a profissão do violonista, pelo fato de não estar inserida em grupos financiados pelo estado, como orquestras ou bandas, por exemplo, não está restrita ao ato da *performance* e sua respectiva preparação técnico-musical. A amplitude de atuação vai muito além do tocar, estendendo-se a atividades mais próximas ou mais distantes de seu real objeto de estudo. Bennett (2010: 78, tradução nossa) ainda observa que "é crucial redefinir o termo músico de maneira que inclua a grande quantidade de papeis que resultam em carreiras sustentáveis". Dessa forma, é também crucial pensarmos em pilares da formação, de maneira a proporcionarmos preparo artístico-profissional sustentável.

Zanon (2006) elenca, em seu artigo, uma série de atividades que podem ser desenvolvidas pelo músico que não tem a *performance* solista como atividade central. Cita, dentre outras, trabalhos esporádicos em musicais, estúdios de gravação (para trilhas sonoras, publicidade ou no suporte para gravação de música popular), arregimentação de músicos para atividades diversas, eventos, trabalhos relacionados à educação, participação em grupos camerísticos, dentre outros. Ao final de sua reflexão, conclui:

> Mas será que é possível ganhar a vida com estas atividades? A resposta, na maioria das vezes, seria não, ao menos de forma integral. O quadro mais comum - e, na minha opinião o mais saudável e rico - é o do músico que gasta sua segunda-feira dando aulas particulares, que faz trabalho social na terça, que participa de alguma gravação ou tira o dia livre para projetos pessoais na quarta, que toca num musical ou em eventos nas noites de quinta, sexta e sábado, que dá um curso aos sábados de manhã e ainda consegue manter o seu grupo de câmera e se envolver com a organização de um curso de férias nas horas livres (ZANON, 2006: 126).

Tourinho (2011: 342) também fala que o campo de atuação de um bacharel em violão tem se ampliado para atividades múltiplas, como agente, produtor, diretor, comerciante, compositor, arranjador, músico de estúdio e de mídias, além de intérprete.

Entretanto, de acordo com o diálogo que realizamos com professores de violão de universidades brasileiras (SCARDUELLI, 2011), podemos observar que a ênfase, na

maioria dos cursos, está essencialmente e apenas na *performance* do repertório solista, no aperfeiçoamento técnico-interpretativo, sem que seja observado o perfil e anseio dos estudantes. Tourinho (2011: 341) afirma que, "tradicionalmente, os currículos dos cursos de bacharelado em música priorizam aspectos qualitativos da *performance* instrumental de seus egressos". Continua o seu discurso questionando: "Mas é possível afirmar que os egressos dos cursos de bacharelado realmente atuam nas funções para as quais estão sendo preparados? E se não, em que campos específicos da música conseguem sua subsistência?".

Surgem, então, por parte dos professores, reclamações diversas, relacionadas à falta de preparo dos ingressantes (SCARDUELLI, 2011), com o argumento de que quatro anos seriam insuficientes para a formação de um concertista e que, se não forem absorvidos estes alunos, os cursos se tornam numericamente inviáveis. Ora, a variedade de perfis que se desenvolve durante um curso, assim como as oportunidades reais de trabalho, não condiz com cursos rígidos. Não são todos os estudantes que desenvolvem, durante a graduação, perfil de concertista, que venham a subsistir desta atividade, e os cursos não podem ignorar este relevante dado.

De outro lado, concordamos que o papel essencial do músico na sociedade é o do fazer musical e, neste aspecto, não se pode abrir mão da excelência na formação universitária. Como, então, conciliar a multiplicidade de frentes de atuação com o enorme tempo que demanda o preparo de um *performer* de excelência? Acreditamos que o caminho para se aproximar do êxito neste sentido seja a convergência. A multiplicidade é uma realidade profissional, mas não pode ser assumida de forma tão ampla e tão diversa, sem que haja diálogo entre as partes que a constitui. Se, de um lado, é preciso preparar o profissional com responsabilidade para uma realidade artístico-profissional, de outro lado é necessário que esta realidade seja delimitada e focada em alguns aspectos possíveis, sem que se desloque excessivamente do real objeto de estudo de um bacharel. A multiplicidade observada na realidade da profissão apontada pelos autores acima citados é, em alguns casos, demasiadamente ampla e desfocada. O real objeto de estudo pode ser excessivamente acadêmico e distante de uma realidade profissional, assim como muitas vezes é a ciência em relação à prática e anseios da sociedade. Um meio-termo entre os extremos se faz necessário, de maneira que estes últimos devem ser tratados de forma convergente ao foco dos estudos e das atenções de um programa de bacharelado.

Um dos pontos consensuais a respeito da prática profissional dos bacharéis é que grande parte exerce a docência como atividade principal. Constroem, a partir dela, uma base sobre a qual desenvolvem outras atividades rentáveis mais esporádicas, de *performance*

e de desenvolvimento de outros projetos ligados ao Estado, meios privados ou organizações não governamentais. Zanon (2006: 109) comenta que raros são os violonistas que não extraem sua subsistência do ensino. Bennett (2010: 36, tradução nossa) fala que "o ensino e a interpretação são as duas atividades mais comuns entre os músicos, e a proporção de tempo que dedicam a cada um muda em função do trabalho que há disponível". E isso não é uma exclusividade do Brasil. Em nossa visita ao Real Conservatório Superior de Música de Madri, na Espanha, o professor Miguel Trápaga nos revelou que a grande maioria dos formandos de violão procuram postos de trabalhos estáveis como professores em escolas, sobre os quais consolidam outras frentes de suas carreiras, relacionadas principalmente à *performance*. Nesta mesma escola, investigando a grade de estudos, observamos que há disciplinas específicas que tratam do preparo dos estudantes ao exercício da didática do violão. Estudam os diversos métodos, escolas e suas aplicações. Desta forma, é relevante que, em nossa elaboração do curso, possamos prever um preparo dos estudantes à didática do instrumento, combinando o conhecimento teórico a uma prática através de estágios.

Outro ponto de grande importância na formação de um bacharel é a sua iniciação à pesquisa. Projetos de iniciação científica representam, em nosso ponto de vista, três frentes importantes na formação do estudante: o aprendizado da escrita de projetos, cuja expertise é essencial para a elaboração e submissão a editais de naturezas diversas, seja relacionados à própria pesquisa ou a outras atividades de natureza cultural, na seleção e recortes temáticos de relevância; o preparo para a pós-graduação, já que coloca o estudante em contato com o universo da pesquisa; e o desenvolvimento da reflexão e consistência metodológica, essenciais não apenas à pesquisa, mas também a atividades que se estendem desde a abordagem de uma partitura, até toda atuação acadêmica do estudante. A iniciação científica aumenta de importância se o projeto de pesquisa se relaciona com a *performance* ou com o ensino, garantindo uma convergência saudável ao amadurecimento profissional. Neste diálogo, a pesquisa é uma mediadora importante e reveladora de novos caminhos criativos, constituindo-se um eixo de convergência e possibilitando a geração de trabalhos mais consistentes. Além disso, as possibilidades acadêmico-profissionais com a pesquisa se abrem cada vez mais no Brasil, e as oportunidades de engajamento em projetos de pesquisa financiados são inúmeras.

E finalmente, o terceiro ponto que completa o tripé básico da formação é a *performance*, que acreditamos ser o alicerce básico sobre o qual se apoiarão a pesquisa e o ensino. O fazer musical é o ponto principal e o objetivo máximo pelo qual a carreira do músico se guia. E quando falamos da *performance* nos referimos a duas frentes básicas de

atuação: a solo e a camerística. O domínio técnico sobre o instrumento, o conhecimento de sua literatura, o domínio dos diversos estilos e suas técnicas de realização, aliado a uma atividade contínua de palco devem constituir, em nosso ponto de vista, a essência da formação. Mas o repertório e o potencial camerístico do violão são imensos, e as oportunidades artístico-profissionais neste campo são inúmeras e requerem um preparo adequado. Zanon (2006: 105) comenta:

> Muitos instrumentistas pensam que, quando uma carreira solo é impraticável, a profissão de camerista é uma das alternativas. Um engano terrível, porque a formação do camerista tem de ser igualmente sólida, se não mais completa e variada que a de um solista. O solista, de certa maneira, atua com uma certa independência criativa; o camerista, contrariamente, ao lado de todos os atributos técnicos do solista, tem de desenvolver a flexibilidade para se mesclar a outros músicos que pensam diferentemente.

Bennett (2010: 72, tradução nossa) comenta que "os músicos consideram que, na maioria de titulações universitárias, não está presente a preparação eficaz para a interpretação em conjuntos e que se aprende muito mais no trabalho do que na universidade". A disciplina de música de câmera já existe nos cursos de bacharelado em instrumento no Brasil, mas, em geral, acreditamos que poderia ser otimizada e atrelada de maneira formal à formação técnico-musical do estudante. Demetrio Ballesteros, professor do Real Conservatório Superior de Música de Madrid, comenta em entrevista à revista *Roseta* (SUÁREZ-PAJARES, 2010: 143) que: "para mim, o principal capítulo pendente no ensino oficial do violão é a música de câmera, algo que considero absolutamente fundamental [...]". Segundo o professor espanhol, embora os professores de violão desejassem tomar frente da disciplina, isso nem sempre é possível pelo fato de que, oficialmente, ela tem seu próprio departamento, no qual a atenção ao violão tem deixado muito a desejar. É de fato uma questão complexa, porque se trata de um ponto de contato importante entre os diversos cursos de instrumento e, por isso, deve ser flexível o suficiente para que não haja conflitos e para que se possa lançar mão das formações disponíveis de acordo com os interesses dos estudantes dos outros instrumentos, ao mesmo tempo em que deve prever um contexto formativo do aluno. Assim, nossa proposta de programa de curso prevê também a discussão da música de câmera no contexto da formação do violonista, sincronizada com a sua formação técnico-musical.

A partir desse tripé artístico-profissional - ensino, pesquisa e *performance* - passaremos a discutir agora as habilidades e competências que julgamos relevantes a um bacharel em violão, bem como os caminhos que vislumbramos para atingi-los. Acreditamos que um preparo consistente e convergente nas três frentes proporcionará alternativas integradas e múltiplas dentro desses limites.

Habilidades e competências de um bacharel em violão: estratégias para a sua efetivação

Segue abaixo (Tab. 1) uma relação de habilidades e competências que julgamos relevantes ao bacharel em violão, associadas às respectivas áreas previamente discutidas:

Ensino	Experiência e conhecimentos da pedagogia do violão e seus métodos, a partir de projetos de monitoria e disciplinas que ofereçam aporte teórico na área.
Pesquisa	Experiência com pesquisa, a partir da participação em projetos de iniciação científica, congressos, encontros, simpósios e grupos de pesquisa.
Performance	Domínio técnico sobre o instrumento.
	Domínio de aspectos estilísticos da interpretação de diferentes estéticas nas quais o repertório do violão se insere.
	Criatividade e atitude ativa frente ao texto musical, através do processo de audiação (GORDON: 2000).
	Domínio da leitura ao instrumento.
	Conhecimento da história e da literatura do violão no contexto solista e camerístico.
	Noções de escolha e preparo de um repertório.
	Conhecimento e experiência com as especificidades da atividade artística no palco, tais como controle e outros aspectos cognitivos.
	Capacidade de realização de música de câmera.
	Capacidade para realização de transcrição nas diferentes estéticas em que esta prática ocorre.
	Experiência no diálogo com compositores, no comissionamento de obras originais e na elaboração de propostas artísticas envolvendo outros artistas locais contemporâneos.
	Noções de planejamento e administração de carreira como violonista.
	Noções de gravação de violão solo em estúdio.

Tab.1: Habilidades e competências de um bacharel em violão.

Passemos, então, à discussão de estratégias que visam uma efetivação destas áreas, em uma condução convergente dos estudos, de forma que se possibilite a consolidação de saberes de forma integrada e consistente. Tomaremos como base a realidade e a estrutura de curso da UNICAMP, onde é sediada a pesquisa e para qual está sendo estruturado o programa de curso, usando, para a realização da proposta, termos e o corpo de disciplinas que consta em sua grade curricular.

Ensino

O preparo de um aluno de graduação para a pedagogia do instrumento envolve a combinação de atividades teóricas e práticas (SILVA; SOARES, 2010), se possível articuladas com a pesquisa. Para as atividades teóricas pode-se utilizar a estrutura já existente de *Tópicos especiais*, que ocorre a partir de temas abertos oferecidos a cada semestre pelos professores da instituição, para o provimento de um aporte teórico específico da área. Não se trata de disciplinas abrangentes do campo da pedagogia. Estas, caso haja interesse, podem ser cursadas pelos alunos como eletivas no Instituto de Educação, como normalmente ocorre no curso de Licenciatura em Música. Referimo-nos ao conhecimento específico de literatura e práticas da pedagogia do instrumento, como o conhecimento de métodos, das diferentes escolas de violão e suas abordagens, de questões sobre o ensino individual e coletivo, de repertório de peças e estudos adequados a diferentes fases e idades, dentre outras questões relevantes para a prática do ensino. Abaixo (Tab. 2) apresentamos uma proposta de disciplina (*Tópicos especiais I - Pedagogia do violão I* e *Tópicos especiais II - Pedagogia do violão II*), que poderá vir a ser oferecida, com a duração de dois semestres ou 30 horas/ aula[1]:

[1] O intuito desta disciplina é oferecer os conteúdos de forma panorâmica, mostrando suas características fundamentais e colocando-as em perspectiva com a realidade prática do ensino, sem que exista um grande aprofundamento para cada item, que naturalmente se estenderia para muito além do tempo proposto. Aqueles que desejarem um aprofundamento em algum ponto poderão fazê-lo de acordo com suas necessidades. Acreditamos, assim, que o mais relevante nesta fase é mostrar a história e as alternativas das ferramentas de ensino do instrumento.

Quadro de sugestão de conteúdos para a disciplina *Pedagogia do violão*

Conteúdo	**Descrição**
	PEDAGOGIA DO VIOLÃO I
Escolas de violão (4 horas/aula)	Estudo das diferentes escolas de execução, partindo da concepção do instrumento moderno, desde a clássico-romântica, a escola de Tárrega e sua disseminação, a escola *carlevariana* e os distintos movimentos *pós-carlevarianos* surgidos no século XX. Estudo de detalhes técnico-estéticos advindos destas diferentes abordagens.
Métodos publicados (8 h/a)	Listagem e estudo das especificidades dos principais tratados de ensino do violão partindo das escolas supracitadas. Clássico-românticos: • Dionísio Aguado, *Nuevo Método para Guitarra* • Fernando Sor, *Method for the Spanish guitar* • Mauro Giuliani, *Studio per la Chitarra*, op. 1 • Matteo Carcassi, *Método*, op. 59 • Ferdinando Carulli, *Método completo de guitarra* Abordagens da escola de Tárrega: • Emílio Pujol, *Metodo Razionali per Chitarra* (v. 1 a 4) • Isaías Sávio, *Escola Moderna do violão* (v. 1 e 2); *Exercícios Diários para Velocidade* Escola Carlevariana • Abel Carlevaro, *Série Didática para Guitarra* (v.1 a 4); *Escuela de la Guitarra* • Eduardo Fernandez, *Técnica, Mecanismo e Aprendizagem* • Eduardo Castañera, *La Guitarra Práctica* Abordagens *Pós-Carlevarianas* • Scott Tennant, *Pumping Nylon* • Ricardo Iznaola, *The Path to the Virtuosity*; *On Practicing*; *The Physiology of Guitar Playing* • Aaron Shearer, *Classic Guitar Technique* (v.1 e 2); *Suplemento 1 (Slur, Ornament and Reach Development Exercises)*; *Suplemento 3 (Scale Pattern Studies for Guitar)* • David Russel, *A Técnica de David Russel em 165 conselhos* • Lee Ryan, *The Natural Classical Guitar* • Martha Masters, *Reaching the Next Level*
O estudo do mecanismo (3 h/a)	Abordagem dos mecanismos de execução de acordo com as principais escolas e tratados de violão. A base deste trabalho é nossa *Tabela de Mecanismo com Associação à Literatura Pedagógica*, desenvolvida especificamente para esta pesquisa. As discussões giram também em torno do uso mais ou menos intenso destas ferramentas na pedagogia e em que casos se aplicam.

PEDAGOGIA DO VIOLÃO II	
A literatura pedagógica pelo repertório de estudos (8 h/a)	Abordagem das inúmeras séries de estudos para violão e sua aplicação na pedagogia, partindo dos níveis de dificuldade de cada série, dos objetivos gerais e específicos dos estudos mais representativos, de acordo com os principais mecanismos de execução. Organizados e aplicados com ênfase na variação estilística, com o intuito de preparação técnica simultânea à abordagem estética da execução. As principais listas de estudos a serem abordadas são: Classicismo . Fernando Sor, op. 60, 35, 31, 6 e 29 . Matteo Carcassi, op. 60 . Mauro Giuliani, op. 1, 48, 51, 98, 100 e 139 Romantismo . Napolean Coste, *25 Estudos*, op.38 . Giulio Regondi, *10 Estudos* . Francisco Tárrega, *Estudos Completos* . Emílio Pujol, *Estudos extraídos dos seus métodos* Século XX . Leo Brouwer, *Estudios Sencillos* (I a XX); *Nuevos Estudios Sencillos* (I a X) . Frederic Hand, *Five Studies* . Stephen Dodgson, *20 Studies* . Abel Carlevaro, *Cinco Estudios (Homenagem a Villa-Lobos)* . Angelo Gilardino, *Estudos de Virtuosidade* Brasileiros . Villa-Lobos, *12 Estudos* . Radamés Gnattali, *10 Estudos* . Francisco Mignone, *12 Estudos* . Camargo Guarnieri, *3 Estudos* . Milton Nunes, *Estudo em Sol menor, Luz e Saudade (Trêmulo)*; *Estudo Melódico, Estudos Simétricos* . Maurício Orosco, *4 Estudos em Arabescos*
O repertório nas diferentes fases e idades (5 h/a)	Levantamento e discussão de obras referenciais do repertório possíveis de serem aplicadas nas diferentes fases de desenvolvimento, com uma observação especial ao repertório destinado ao universo infantil.
As especificidades do ensino individual e coletivo (2 h/a)	Estudo das questões que envolvem o ensino coletivo do instrumento e seus diferenciais em relação ao ensino individual, tais como: planejamento, dinâmica das aulas, materiais didáticos, repertório, dentre outros.

Tab. 2: Sugestão de conteúdos para a disciplina *Pedagogia do violão*.

Em conjunto com o conhecimento teórico, é fundamental que o bacharelando já exerça a atividade didática com alunos de diferentes níveis. Esta aplicação pode ser feita de inúmeras maneiras dentro da universidade, a partir de seu potencial de ensino, pesquisa e extensão. Uma alternativa relevante é o oferecimento de cursos específicos para a comunidade, que pode se entrelaçar com projetos de pesquisa relacionados, garantindo a convergência já citada neste trabalho.

Outra forma de atuação didática do bacharelando tem sido a participação em projetos de monitoria (*Prática de Ensino*) para alunos de Licenciatura em Música, Composição e Regência que estudam violão. Trata-se de um instrumento bastante procurado por alunos destes cursos, e a alta procura torna praticamente impossível que apenas um professor atenda a todos de maneira individualizada e satisfatória. Nesse momento, o papel do estudante de Bacharelado em Violão é crucial no apoio às disciplinas *Instrumento* e *Instrumento complementar*. Sua atuação pode envolver desde assistência periódica, até ministrar aulas específicas sobre certos temas que já tenha domínio.

É relevante que o programa possa prever uma sequência de atividades que conduzam uma linha de desenvolvimento pedagógico do aluno dentro do curso (Tab. 3). Este planejamento deve seguir, a nosso ver, o desenvolvimento do bacharelando nas atividades de *performance*, o seu caminhar nas fases do curso que se resumem a três, com certa flexibilidade à adaptação dos diversos perfis:

Fase	Tempo mínimo	Tempo máximo	Conteúdo
1	2 semestres	3 semestres	Abordagem de mecanismos com apoio no repertório de estudos, visando aperfeiçoamento técnico e já trabalhando aspectos interpretativos a partir da variedade estilística.
2	2 semestres	3 semestres	Abordagem de um repertório intermediário, com ênfase nos aspectos interpretativos.
3	2 semestres	4 semestres	Abordagem de um repertório superior, com vistas ao preparo do concerto de formatura.

Tab. 3: Síntese da proposta de fases do curso.

Assim, é interessante que a disciplina *Pedagogia do violão* seja cursada após o aluno ter concluído a primeira fase, ou seja, que a inicie no terceiro ou quarto semestre. Cursando obrigatoriamente os dois níveis (*Pedagogia do Violão* I e II), ele poderá iniciar o

estágio (*Prática de Ensino*) no quinto ou sexto semestre, ou seja, do terceiro ano em diante (Tab. 4).

Fases	Fase 1: Mecanismos e estudos		Fase 2: Repertório intermediário			Fase 3: Repertório de complexidade superior		
Semestres	1	2	3	4	5	6	7	8
Disciplinas e atividades		História e literatura do violão						
			Pedagogia do violão I	Pedagogia do violão II	Prática de ensino	Prática de ensino		
					Iniciação científica	Iniciação científica		
			Música de câmera I	Música de câmera II	Música de câmera III	Música de câmera IV		
					Projeto *Encomendas*	Projeto *Encomendas*		
					Transcrição	Transcrição		
								Gravação
	Participação em dois recitais por semestre.							
	Leituras livres de textos relacionados a questões da área de *performance* disponibilizados no *Teleduc*.							

Tab. 4: Proposta do curso em sua totalidade.

Naturalmente que não se trata de uma obrigação ao aluno passar por esta linha de trabalho pedagógico. Estas disciplinas, tanto *Pedagogia do violão* como *Prática de ensino,* são eletivas. Caso apresente uma vocação mais enfática à *performance* ou à pesquisa, os caminhos da pedagogia podem não lhe interessar. Assim, embora o 5° e o 6° semestre possam parecer um pouco sobrecarregados de atividades, lembramos que tanto a prática de ensino como a iniciação científica não são obrigatórias, mas oferecidas em função de se dar oportunidade à variedade de perfis dos estudantes. Já a Música de Câmera faz parte da grade geral de disciplinas obrigatórias do curso como um todo, e sua presença em nossa grade mostra nosso intuito de otimizá-la dentro do bacharelado em violão.

Pesquisa

O meio pelo qual um estudante de graduação se insere no universo da pesquisa é a iniciação científica. Um dos cuidados do professor orientador de projetos dessa natureza é de observar a existência de convergência com as atividades de *performance* ou dos trabalhos de pedagogia supracitados, de modo que não se torne um elemento dispersivo, cuja carga de trabalho comprometa o desenvolvimento instrumental. Esses projetos devem ser pensados em conjunto com cada aluno, de maneira que formem uma frente de trabalho que dialogue com seus eventuais anseios, problemas e dificuldades, ajudando-o a refletir e a buscar soluções de forma autônoma.

Uma situação que podemos considerar um exemplo neste sentido, e que temos vivenciado em nossa experiência pedagógica, trata-se de uma estudante sob nossa orientação que desenvolve um projeto de aplicação de mecanismos propostos por Abel Carlevaro em alunos de violão popular, visando avaliar resultados na *performance* desses estudantes (SILVA; SCARDUELLI, 2012). O projeto de pesquisa dialoga com a pedagogia e com a própria *performance*, visto que a aluna tem aperfeiçoado sua própria técnica em decorrência da observação e da reflexão sobre a execução instrumental.

Além de projetos de iniciação científica, outras estratégias também colaboram com o desenvolvimento de atividades de pesquisa. Podemos citar outro exemplo do que temos desenvolvido, que integra e proporciona diálogo entre diferentes níveis, como a graduação, a pós-graduação e a pesquisa. Trata-se da elaboração de grupos de pesquisa, constituindo uma base sobre a qual se desenvolvem projetos de naturezas semelhantes. O diálogo entre os participantes proporciona um estímulo e um enriquecimento das pesquisas individuais (COUTO; ALMEIDA, 2011). Nosso grupo, intitulado *Grupo de Pesquisa em Violão: estudos da performance, pedagogia e repertório*, foi fundado em 2010. Sediado na UNICAMP e registrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, conta com 7 projetos em andamento, sendo seis deles com bolsas FAPESP, CAPES e PIBIC/UNICAMP, com onze publicações realizadas em revistas e anais de eventos.

Por último, a participação dos alunos em eventos acadêmicos como Congressos, Simpósios e Encontros representa um importante meio de troca e incentivo às atividades de pesquisa. O incentivo do professor pode ocorrer principalmente através da criação de artigos em coautoria com os estudantes, partindo sempre dos projetos de pesquisa em andamento.

Acreditamos que projetos de iniciação científica podem ser desenvolvidos entre o final da segunda e início da terceira fase do curso, após terem sido cursadas as disciplinas

História e literatura do violão (indicada para o segundo semestre, será discutida mais adiante) e *Pedagogia do Violão*, ou seja, a partir do quinto semestre. Em geral, esses projetos têm duração de um ano, podendo eventualmente ser prorrogados. Mas uma situação ideal, a nosso ver, seria o estudante iniciar o projeto no quinto semestre (após dois anos de curso), em um momento que já apresenta certa maturidade para a escolha de um tema, concluindo-o no fim do sexto, permitindo que o último ano seja dedicado mais enfaticamente ao recital de formatura.

Performance

As atividades de *performance* constituem o centro de um bacharelado em instrumento. As habilidades e competências ligadas a esta área se baseiam na busca pela excelência da execução instrumental, fundamentadas em um modelo de carreira que pode ser observado em concertistas atuantes no cenário atual. A primeira dentre as listadas na Tab. 1 é o domínio técnico sobre o instrumento, condição básica para a execução de obras desde as mais simples às mais complexas, a fim de que as ideias musicais se concretizem de forma clara. Segundo Fernandez (2000: 11, tradução nossa), técnica é:

> [...] a capacidade concreta de poder tocar uma passagem determinada da maneira desejada. [...] Para este trabalho de resolução de uma passagem musical concreta é necessário, antes de mais nada, ter uma ideia clara do que se quer conseguir na passagem a ser estudada. Isso implica, necessariamente, que se tenha tomado decisões prévias referentes ao andamento, dinâmica, timbre, articulação e agógica. Do contrário, o trabalho técnico funcionará como uma maquinaria sem controle nem direção.

Assim, tanto a consciência do que se quer musicalmente quanto o desenvolvimento de ferramentas para sua realização são relevantes para o processo de desenvolvimento da técnica instrumental. Associado ao conceito de técnica, temos o mecanismo que, ainda segundo Fernandez (2000: 11, tradução nossa):

> É uma estrutura interdependente de reflexos adquiridos que torna possível, em seu conjunto, possuir a capacidade geral ou abstrata de tocar. Quanto enfrentamos um trabalho concreto em uma obra específica, esse mecanismo que nos permite tocar

> não nos permitirá necessariamente tocar sempre bem. [...] Este paradoxo de saber tocar e ao mesmo tempo não poder fazê-lo obriga, ao meu entender, a estabelecer um novo conceito. Técnica [...].

Desta maneira, o domínio dos mecanismos de execução precede a técnica. Para que se faça um bom *legato* em uma obra é necessário que, antes, se tenha dominado a mecânica de gesto e uso consciente da musculatura para este tipo de procedimento, a fim de que a complexidade que venha a ocorrer no repertório possa ser resolvida de forma satisfatória. Consideramos a aplicação deste trabalho prévio do mecanismo quase sempre necessária, levando em conta a nossa observação de que são raros os alunos ingressantes preparados neste aspecto. Concentramos tais estudos no início do curso, essencialmente na primeira fase.

Já o amadurecimento da execução instrumental ocorre posteriormente com a abordagem do próprio repertório, naquilo que Fernandez (2000) chama propriamente de técnica. Ela se desenvolve ao longo dos quatro anos de curso, na progressão de nossa indicação de obras[2]. Mas tal domínio técnico, considerando ainda o conceito de Fernandez (2000), subentende uma atitude ativa frente ao texto musical. O autor fala da necessidade de se ter claros aspectos como tempo, cores, dinâmica, articulação e agógica no estudo de cada trecho. Para a abordagem desta atitude ativa no estudo de uma obra nos apoiamos no conceito de audiação de Edwin Gordon (2000). Segundo o autor, a música, a execução e a audiação são itens correlatos à linguagem, à fala e ao pensamento respectivamente: "a música é o resultado da necessidade de comunicar, a execução é o modo como a comunicação ocorre e a audiação é o que é comunicado" (GORDON, 2000: 19). Assim, para o autor, audiar é compreender e interagir com os diversos elementos que constituem a música enquanto se escuta, cria ou executa uma música. No caso do intérprete, esta interação se relaciona com o conteúdo expressivo que é dado ao texto, variando de indivíduo para indivíduo de acordo com o nível de aptidão musical, a esfera de educação e a experiência.

O exercício da audiação possui estreita relação com a estilística e com o desenvolvimento do ouvido interno. Saber o que se quer de um texto musical envolve, além da criatividade, o conhecimento de estilos. Já o desenvolvimento do ouvido interno relaciona-se com a capacidade de se executar a partir da atividade mental (audiar), sem o

[2] A abordagem do repertório no programa de curso constitui um capítulo à parte em nossa pesquisa, atualmente em desenvolvimento.

uso do instrumento. Neste caso, partindo deste tipo de abordagem, as intenções musicais podem ser colocadas em primeiro plano, sem os impedimentos das barreiras físicas que podem caracterizar as primeiras abordagens de uma peça ao instrumento. Traçar este caminho com o aluno pode gerar hábitos saudáveis de estudo. Vai além da preocupação mecânica. No próximo passo, em que o instrumento é incorporado a este estudo, muitas questões relacionadas a intenções expressivo-musicais estarão definidas, e o que se buscará são questões técnicas que possam corresponder a tais intenções. Segundo Gordon (2000: 25), "muitos dos problemas comumente relacionados à técnica podem ser corrigidos sem o auxílio do instrumento, através da audiação, já que o fundamental é que primeiro se saiba ouvir o som que se quer produzir".

No que diz respeito às questões estilísticas, o domínio de sua variedade começa pela própria abordagem variada do repertório a cada semestre. O guia para o desenvolvimento do repertório em nosso programa sugere a abordagem periódica do repertório renascentista, barroco, clássico, romântico, do século XX e de música brasileira. O método de abordagem desses repertórios em sala de aula deve privilegiar a resolução técnica, sempre em conjunto com aspectos estilístico-interpretativos, conforme prevê Fernandez (2000: 11) no próprio conceito de técnica. Assim, aspectos como estilo de fraseado, ornamentação, sonoridade, articulação, dentre outros temas, são fundamentais na abordagem de cada repertório.

Outro ponto elencado em nossa lista de habilidades e competências é o domínio da leitura ao instrumento. Relaciona-se à questões como agilidade no preparo de um repertório e desempenho em música de câmera. Para o desenvolvimento de tal habilidade, uma das orientações básicas é sua prática intensiva, ou seja, quanto mais se lê, melhor se lê. Mas há discussões teóricas no campo da cognição musical que abordam esse tema, visando otimizá-lo (SLOBODA, 2008. OTUTUMI, 2011). Entretanto, nosso intuito aqui é propor algumas atividades a serem trabalhadas com alunos que apresentem maiores dificuldades. Há instituições que oferecem em sua grade a disciplina de leitura à primeira vista, porém, este aspecto foge do controle do professor de violão, já que envolve um pensamento mais abrangente para o curso da instituição. Mas uma das atividades possíveis e recomendadas que melhora consideravelmente o desempenho do aluno na leitura é a música de câmera. E no caso do violão o instrumentista deve quase sempre, além de tocar a sua parte, estar atento às outras partes que compõem a obra. Além disso, a dinâmica dos ensaios é propícia a uma fluência de execução que difere do estudo solo. A necessidade de continuidade exige uma concentração muito grande na leitura. Decorrente desses dois aspectos supracitados, o aluno é levado a quase sempre tocar lendo, contrário à prática comum dos violonistas de

se tocar de memória.

Outra estratégia que pode ser usada pelo professor para a melhora do desempenho na leitura do aluno é a extensão da primeira fase do curso obrigatoriamente para três semestres, usando assim o seu tempo máximo. Aliás, quase sempre as dificuldades de leitura são acompanhadas de outros problemas, relacionados a questões técnico-interpretativas, como refinamento de fraseado, realização qualitativa de contrapontos, dentre outros. Isso porque é comum no aluno que não apresenta uma boa leitura o equívoco ou omissão de notas, além de dificuldades de visualização da dinâmica ou articulação de fraseado, relacionados a uma visão micro da partitura, cuja preocupação é dirigida apenas a acertar as notas. Isso obriga, naturalmente, a extensão da primeira fase do curso com este estudante.

Este problema pode ser contornado a partir de um trabalho mais fluido, com um número maior de estudos nos primeiros semestres, atendo-se mais a aspectos quantitativos do que qualitativos desse repertório. A leitura integral dos estudos de Fernando Sor e Mauro Giuliani constitui uma ferramenta relevante na aquisição desta habilidade.

Outro ponto presente em nossa lista de habilidades e competências é a capacidade para realização de música de câmera. Trata-se de uma atividade que traz grande otimização no desempenho geral das atividades de palco. É relevante ainda por colocar os resultados interpretativos em primeiro plano em relação à técnica, principalmente se o grupo constar de diferentes instrumentos. Na UNICAMP, o aluno deve cursar obrigatoriamente quatro semestres da disciplina, podendo optar por fazer mais quatro semestres de forma eletiva. Entretanto, aconselhamos que o estudante inicie estas atividades ao término da Fase I do curso, que ocorre normalmente no segundo ou terceiro semestre. Isso se deve ao fato de que o início é concentrado na resolução de questões de mecanismos e no aperfeiçoamento de aspectos técnicos a partir de estudos simples. Mas há, naturalmente, casos excepcionais em que a música de câmera pode se aplicar antes do previsto. Em uma situação ideal, o aluno concluiria a Fase I no segundo semestre, iniciando música de câmera no terceiro. Cursaria, assim, esta disciplina no terceiro, quarto, quinto e sexto semestres, reservando o último ano de curso para o preparo do recital de conclusão.

Outro ponto listado dentre as habilidades e competências é a noção de gravação solo em estúdio. Além do potencial profissional que pode ser propiciado por esta experiência, o conhecimento dos caminhos da gravação pode auxiliar em noções de planejamento de carreira e divulgação do trabalho a partir do registro fonográfico. Para isso, há duas atividades possíveis na UNICAMP que podemos incorporar no programa de curso.

A primeira se refere a uma disciplina já existente, destinada principalmente aos alunos do curso de Música Popular, e que pode ser cursada pelos alunos de violão como eletiva. Trata-se da disciplina *Prática de estúdio*, em que são passados a princípio conhecimentos teóricos a respeito de acústica e equipamentos, seguidos de uma experiência de gravação pelos próprios alunos em um estúdio profissional. A segunda atividade seria o próprio uso do estúdio da UNICAMP pelo aluno, em seu último semestre de curso, para registro de seu repertório do recital de formatura. Essa atividade, além de proporcionar que o estudante escute e aperfeiçoe sua *performance*, pode ser utilizada para o desenvolvimento de um portfólio necessário ao ingresso em uma pós-graduação.

Outro ponto a ser discutido, o conhecimento e experiência com atividades de palco, trata-se de uma habilidade essencialmente prática, do saber lidar com as especificidades do momento da *performance* e com as próprias reações físicas decorrentes da ansiedade. Assim como ocorre na leitura à primeira vista, é a prática constante que promove o ambiente propício à auto-observação e ao autoconhecimento, necessários ao domínio desta atividade. Em nossa experiência com os alunos da UNICAMP, com o intuito de propiciar esse ambiente da experimentação, organizamos os recitais semestrais. A princípio tratava-se apenas de um recital realizado no final de cada semestre, com as obras estudadas naquele período de aproximadamente quatro meses. Mas, a partir da observação da melhoria de aspectos como controle e autoconfiança, acrescentamos um recital na metade do semestre, após dois meses de aula. Desta forma, em um primeiro momento são apresentadas duas peças recém-estudadas, e posteriormente a repetição de uma delas e acréscimo de outras duas.

Este modelo, além de aperfeiçoar os aspectos já citados, garantiu ao curso uma dinâmica com metas mais definidas, do preparo e apresentação do repertório com prazos bem estipulados, fazendo melhorar consideravelmente o rendimento dos estudantes. Esses recitais semestrais são vinculados à avaliação dos alunos. Assim, a preocupação com a avaliação é deslocada para a concentração à *performance*. Isso elimina a necessidade de cobranças por parte do professor e muito raramente há notas baixas, porque a responsabilidade pelo êxito diante de uma plateia é algo que vai além de uma nota.

Os estudantes participam dos recitais entre o segundo e oitavo semestres, obrigatoriamente. No primeiro, podem participar de forma voluntária. Sua avaliação ocorre de outra forma, a partir de seu desempenho em sala de aula. Neste momento, o trabalho de mecanismos muitas vezes sobrepõe o repertório e, por isso, ficam dispensados de participarem.

Entretanto, além da prática de palco com os recitais semestrais, um aporte teórico também pode ser oferecido, especialmente àqueles alunos que apresentam maiores dificuldades em lidar com a situação da *performance*. Há uma série de pesquisas e artigos que discutem esta temática, nas áreas de *performance* e cognição, com o intuito de levar o estudante a conhecer mais a fundo as especificidades e origens dos problemas pelos quais são afetados (CUNHA, 2013. RAY, 2009. SLOBODA, 2008. STENCEL; SOARES; MORAES, 2012. LEHMAN; SLOBODA; WOODY, 2007). Para tais atividades de leitura sugerimos o uso do ambiente virtual TelEduc[3], bastante utilizado nos cursos da UNICAMP. Nele é possível criar um meio de estudo de temas diversos, a partir do compartilhamento de textos e outros materiais. Das demais habilidades e competências que podem ser discutidas neste ambiente, destacamos, ainda, as noções de escolha e preparo de repertório e noções de planejamento e administração de carreira como violonista. São temas de certa forma correlatos, que dizem respeito a um universo profissional no campo da *performance*.

Seguindo nossa lista de habilidades e competências, consideramos o conhecimento da história e da literatura do instrumento como elemento de convergência e contextualização de todas as atividades que o aluno desempenhará durante o bacharelado. Por isso, é relevante que esteja localizado como disciplina logo no início do curso, preferencialmente no segundo semestre. Desta maneira, é muito provável que o estudante tenha tido já um primeiro contato com a história da música, pelo menos de forma panorâmica, o que o ajudará a compreender melhor a história do violão. Assim, como na disciplina de pedagogia do instrumento, *História e literatura do violão* pode ser oferecida de forma eletiva, como *Tópicos especiais*.

Há outro ponto importante a ser discutido e implementado no programa como apoio à prática é a capacidade para realização de transcrição. Uma parte numerosa do repertório do violão advém da transcrição de obras de outros instrumentos, mais próximos ou mais distantes de sua constituição físico-sonora. É interessante, neste universo de execução de música transcrita, o incentivo ao estudante para que prepare a sua própria partitura, visando desenvolver uma atitude crítica frente aos materiais disponíveis, principalmente em uma época de muitas facilidades na obtenção desses materiais pelos meios digitais. A questão da qualidade a partir de um embasamento musicológico deve ser

[3] O TelEduc é um ambiente virtual desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação da UNICAMP, cujo fim é a criação, participação e administração de cursos via Web. Trata-se de um *software* livre, que pode ser instalado em qualquer instituição. Pode ser utilizado para o oferecimento de cursos à distância ou mesmo como apoio a disciplinas presenciais.

trazida à discussão. Em nossa visita ao Real Conservatório Superior de Música de Madrid, o professor Miguel Trápaga nos revelou que todos os alunos desta escola passam no início do curso por uma disciplina voltada à musicologia centrada no estudo da qualidade e fidedignidade do texto musical, com vistas a desenvolver uma atitude crítica em relação aos materiais com os quais o músico se depara. Acreditamos que inserir mais uma disciplina no programa seria inviável dentro de nossa estrutura, mas o incentivo à prática da transcrição e da comparação entre as diversas versões de uma mesma obra colabora para o desenvolvimento desse espírito crítico. Isso pode ser feito de forma mais enfática entre o quinto e o sexto semestre, quando o aluno já apresenta certa maturidade no curso, com tempo hábil para preparar a obra no sétimo e oitavo semestres, para que seja executada no seu recital de graduação.

Outra atividade de certa forma correlata a esta é o incentivo do aluno à realização de trabalhos junto a estudantes de composição. A experiência no comissionamento de novas obras proporciona o debate com a contemporaneidade e o incentivo à elaboração de projetos originais, colocando o violão em um centro artístico mais amplo. E esta experiência beneficia não apenas o estudante de violão, mas também o aluno de composição, que adquire conhecimentos e passa a ter uma inclinação a escrever para o instrumento. Nossa experiência com projetos desta natureza na UNICAMP tem rendido bons resultados. A primeira edição ocorreu em 2011, com ênfase no repertório solista. Agora, em 2012, uma nova edição está em andamento, cujo foco é o violão no meio camerístico. Os alunos de composição escrevem as obras, que são comissionadas pelos estudantes de violão. As partituras são entregues e preparadas para um recital, que encerra o projeto.

Embora este projeto tenha ocorrido com frequência ainda não programada, por conta de nosso estágio na UNICAMP, prevemos que, independentemente disso, é interessante que o aluno realize a encomenda entre o quinto e sexto semestre, para que possa prepará-la para o seu recital de formatura, entre o sétimo e oitavo semestre.

Considerações finais

Acreditamos que os temas discutidos neste artigo são centrais na carreira do bacharel em violão, dentre os quais destacamos a multiplicidade da atuação profissional. Nossa proposta se fundamenta na busca por sua otimização, a partir da convergência das frentes relacionadas ao ensino, à pesquisa e à *performance*. Desta maneira, acreditamos poder criar carreiras sustentáveis sem um acentuado afastamento dos reais objetos de

estudo de um bacharel.

Embora nem tudo o que foi proposto possa ser plenamente aperfeiçoado nos quatro anos previstos para a graduação, acreditamos que o mais relevante é que as atividades sejam desenvolvidas com base na convergência, de maneira que formem um todo consistente. Além disso, a multiplicidade proposta visa atender a diferentes perfis de alunos, proporcionando que seja dada ênfase em uma ou outra frente, mesmo que a *performance* represente ainda o guia fundamental. O empenho despendido a uma ou outra frente depende dos interesses dos estudantes e o mais relevante é que se ofereçam opções alternativas à carreira profissional de solista. Muitas são as necessidades no universo do violão, relacionadas à musicologia e à pedagogia. O meio carece de profissionais especializados em áreas correlatas. Além disso, o oferecimento de caminhos alternativos pode representar também uma importante ferramenta na diminuição da evasão.

As habilidades e competências descritas neste texto representam frentes de trabalho, a maioria delas já em desenvolvimento em nossa atuação na UNICAMP, constituindo um referencial importante na elaboração do curso. Não poderíamos desenvolver um programa sem antes nos perguntarmos que perfil de profissional desejamos formar. Assim, este artigo constitui uma parte relevante de nossa pesquisa e uma reflexão importante para estratégias pedagógicas futuras.

Referências

BASKERVILLE, David. Career Programs in Higher Education. *Music Educators Journal*, v. 69, n. 2, p. 33-34, 1982.

BENNETT, Dawn. *La música clássica como profesión*: passado, presente y estratégias para el futuro. Barcelona: Editorial Graó, 2010.

CARMONA, Raquel. Curso Técnico em Música: que sentido para os estudantes? Que papel formador? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. *Anais*... João Pessoa, 2012. p. 829-836.

COUTO, Ana Carolina Nunes de; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Processos de formação do pesquisador em Música: refletindo sobre as concepções e posturas de licenciandos em Música a respeito da pesquisa científica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. *Anais* ... Vitória, 2011. p. 2058-2068.

CUNHA, André Sinico. *Ansiedade na Performance:* causa, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERNANDEZ. Eduardo. *Técnica, mecanismo, aprendizaje:* una investigación sobre llegar a ser guitarrista. Montevideo: Art Ediciones, 2000.

GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical*: competências, conteúdos e padrões. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Gulbenkian, 2000.

LEHMANN, Andreas; SLOBODA, Jonh; WOODY, Robert. *Psychology for Musicians:* Understanding and Acquiring the Skills. New York: Oxford Press. 2007.

MORATO, Cíntia Thais. A formação profissional em música: uma reflexão pensada sob o ponto de vista da construção social da profissão musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais*... Goiânia, 2010. p. 220-230.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. Formação técnica e atuação do músico: um estudo introdutório na perspectiva do currículo e de um mercado musical em mudanças. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20. 2010, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis, 2010. p. 252-256.

OTUTUMI, Cristiane H. Vital. Considerações iniciais sobre a leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 5., 2011, Curitiba-PR. *Anais*... Curitiba, 2011. v. 1. p. 1-18.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. A inserção da disciplina "Produção Cultural e Empreendedorismo" nos cursos técnicos do conservatório estadual de música Lorenzo Fernândez. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. *Anais*... Uberlândia, 2011. p. 492-498.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros; JUNIOR, Carmerindo Miranda de Souza. O egresso do curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez e o mercado de trabalho do século XXI. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. *Anais*... João Pessoa, 2012. p.1472-1479.

RAY, Sonia. Considerações sobre o pânico de palco na preparação de uma performance musical. *Mentes em Música*. ILARI, B.; ARAUJO, R. C. (Org.). Curitiba: Deartes – UFPR, 2009. p.158-178.

REQUIÃO, Luciana. Processos de Trabalho do Músico & Formação Profissional: Fundamentos Metodológicos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro, 2005. p.1380-1386.

SCARDUELLI, Fabio. A Situação Atual do Ensino do Violão no Contexto Universitário Brasileiro. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 5., 2011, Curitiba-PR. *Anais*... Curitiba, 2011. v. 1. p. 1-22.

SILVA, Gabriele Mendes da; SOARES, José. A formação do professor de instrumento: tendências e perspectivas. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis, 2010. p.361-364.

SILVA, Camilla dos Santos; SCARDUELLI, Fabio. Métodos técnicos criados para violão erudito aplicados em alunos de violão popular: acompanhamento e análise de resultados. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 8., 2012, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis, 2012. v. 1. p. 1-3.

SLOBODA, John A. *A mente musical*: psicologia cognitiva da música. Londrina: EDUEL, 2008.

STENCEL, Ellen; SOARES, Lineu; MORAES, Maria José Carrasqueira. Ansiedade na Performance Musical: aspectos emocionais e técnicos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 8., 2012, Florianópolis. *Anais*..., Florianópolis, 2012.

SUÁREZ-PAJARES, Javier. Entrevista com Demetrio Ballesteros. In: *Roseta: revista de la sociedade española de la guitarra*. Madrid, n. 4, p.136-146, 2010.

TOURINHO, Cristina. Possibilidades de mercado de trabalho para egressos dos cursos de bacharelado em violão: um estudo de duas IES brasileiras. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. *Anais*... Uberlândia, 2011. p. 341-345.

ZANON, Fábio. Música como profissão. In: LIMA, Sonia Albano de (Org.) *Performance e Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa, 2006. p. 102-127.

Fabio Scarduelli é violonista, professor e pesquisador. Mestre e Doutor em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e Bacharel pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná, tendo lecionado em instituições como a UFRN e a UNICAMP. Apresentou-se em vários estados brasileiros, como solista, camerista e palestrante. Atualmente, realiza seu pós-doutorado na UNICAMP, com bolsa da FAPESP, lidera o *Grupo de Pesquisa em Violão: estudos da performance, pedagogia* e *repertório*, assim como orienta pesquisas de iniciação científica e mestrado na mesma instituição, onde é credenciado no Programa de Pós-graduação em Música. fabioscarduelli@yahoo.com.br

Carlos Fernando Fiorini é Doutor em Música (Regência), Mestre em Artes (Música) e Bacharel em Regência e Composição pela UNICAMP. Desde 1998 é docente da área de Regência do Departamento de Música da UNICAMP. Trabalhou como Regente Assistente das Orquestras Sinfônicas da UEL, de Sorocaba e de Bragança Paulista. Em 2000 e 2001 atuou como Regente e Diretor Musical do Festival *Aldo Baldin* de Florianópolis, e de montagens de óperas pela Cia. Ópera São Paulo. De 2005 a 2008 foi Regente da Orquestra Sinfônica Municipal de Campinas. Criou, em 1996, a *Camerata Anima Antiqua*, grupo dedicado à música renascentista, do qual ainda é seu Diretor Artístico. Em 2009 criou no Instituto de Artes da UNICAMP um Centro Interno de Pesquisa dedicado à regência coral e orquestral denominado *Regência - Arte* e *Técnica*, do qual fazem parte o Coro do Departamento de Música e a Camerata Anima Antiqua. fiorinic@unicamp.br

Ansiedade na *performance* musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta

Andre Sinico (UFRGS)
Leonardo L. Winter (UFRGS)

Resumo: O artigo aborda causas, sintomas e estratégias utilizadas por estudantes de flauta do curso de Bacharelado em Música de três Instituições de Ensino Superior para lidar com a ansiedade na *performance* musical (APM) em um recital de caráter avaliativo. Os procedimentos de coleta e análise de dados ocorreram à semelhança do estudo realizado por Siw Nielsen (1999), isto é, através da análise observacional do comportamento dos participantes no recital e de relatos verbais por meio de entrevistas semiestruturadas, ambos registrados em áudio e vídeo. Como resultados, a pesquisa aponta dezesseis causas, dezenove sintomas e dezoito estratégias utilizadas pelos estudantes de flauta para lidar com a APM. A ansiedade esteve constantemente presente, em maior ou menor grau, entre os participantes desta investigação e sua principal causa foi o repertório para flauta solo; o nervosismo foi o sintoma mais relatado pelos participantes; o pensamento positivo foi a estratégia mais utilizada pelos mesmos para lidar com a APM. A pesquisa conclui que, sendo a ansiedade uma emoção inerente ao fazer musical, faz-se necessário que o músico utilize uma gama rica e variada de estratégias - antes ou durante a execução - para lidar com causas e sintomas da ansiedade de forma integrada. O trabalho também aponta para a necessidade do conhecimento das causas da APM e de seus sintomas pelos professores de instrumento, para que possam realizar um planejamento compatível às necessidades de seus alunos, utilizando estratégias que os auxiliarão a lidar com os efeitos negativos desta emoção.

Palavras-chave: Ansiedade. P*erformance* musical. Estratégias. Estudantes de flauta.

Title: Music Performance Anxiety: Causes, Symptoms and Coping Strategies for Flute Students

Abstract: This article addresses the causes, symptoms and coping strategies used by undergraduate flute students from three universalities in Brazil to cope with music performance anxiety (MPA) during jury recitals. The data collection and analysis procedures used were similar to a study by Siw Nielsen (1999), i.e., recital participant behavioral observation and verbal reports using semi-structured interviews. Both procedures were recorded in audio and video. As a result, the study highlights sixteen causes, nineteen symptoms, and eighteen strategies used by flute students to cope with MPA. Anxiety among the participants was constantly present to a greater or lesser degree. Its main cause was the repertoire for solo flute; nervousness was the symptom most reported by the participants; and positive self-talk was the most used coping strategy. The research concluded that, since anxiety is an inherent emotion in performing music, musicians must use a broad range of strategies—before and during the performance—to thoroughly deal with the causes and symptoms of anxiety. The article also highlights the importance of music professors in knowing the causes of MPA and its symptoms so that they can plan a strategy consistent with the needs of their students that will help them cope with the negative effects of anxiety.

Keywords: Anxiety. Music Performance. Coping Strategies. Flute Students.

SINICO, Andre; WINTER, Leonardo L. Ansiedade na *performance* musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 239-264, jun. 2013.

Processos e características inerentes à atividade da *performance* musical fazem com que o intérprete - profissional, estudante ou amador - necessite lidar com uma gama de emoções. Dentre as emoções presentes na *performance*, podemos identificar aquelas que o intérprete tem a intenção de transmitir ao seu público através do conteúdo musical e outras que podem influenciar o intérprete em seu fazer musical. Neste caso, durante o processo de preparação do repertório para fins de apresentação pública, o músico costuma se confrontar não somente com dificuldades e demandas técnico-interpretativas que necessitam ser aprendidas e superadas, mas também com prazos, desejos e expectativas - tanto do executante quanto dos espectadores - e que podem conduzir o músico a um estado de ansiedade[1] perante esta situação. Salmon (1990) afirma que "o estresse ocupacional, inerente à profissão de músico, constitui um cenário de sensibilização contra o qual os indivíduos experienciam sintomas fisiológicos, comportamentais e cognitivos que normalmente acompanham a ansiedade" (SALMON, 1990 apud KENNY et al., 2003: 759, tradução nossa)[2].

Para Andrade e Gorenstein (1998), "ansiedade é um estado emocional com componentes psicológicos e fisiológicos que fazem parte do espectro normal das experiências humanas, sendo propulsora do desempenho". A maioria das pesquisas e estudos sobre influência da ansiedade no desempenho da *performance* provêm da área da saúde e da educação física. O estudo da relação entre estímulo (*stress*) e *performance* foi inicialmente observado pelos psicólogos Robert M. Yerkes e John Dillingham Dodson. A Lei de Yerkes-Dodson (1908), representada graficamente por uma curva invertida de U, relaciona o nível da *performance* com o estímulo (*stress*) fisiológico e/ou mental na realização de diferentes tarefas, da mais simples para a mais complexa (Fig. 1):

[1] Spielberger (1983) e Lazarus (1991) definiram estado de ansiedade como uma resposta emocional não prazerosa ao lidar com situações ameaçadoras ou perigosas, o que inclui avaliação cognitiva da ameaça como um precursor para o seu surgimento, enquanto o traço de ansiedade refere-se às diferenças individuais estáveis em tendências para reagir com o aumento do estado de ansiedade antecipando uma situação de perigo (SPIELBERGER, 1983; LAZARUS, 1991 apud TOVOLIC et al., 2009: 492).

[2] "The occupational stress inherent in the music profession provides a sensitizing backdrop against which individuals experience the physiological, behavioral and cognitive symptoms that typically accompany anxiety" (SALMON, 1990 apud KENNY et al., 2003: 759).

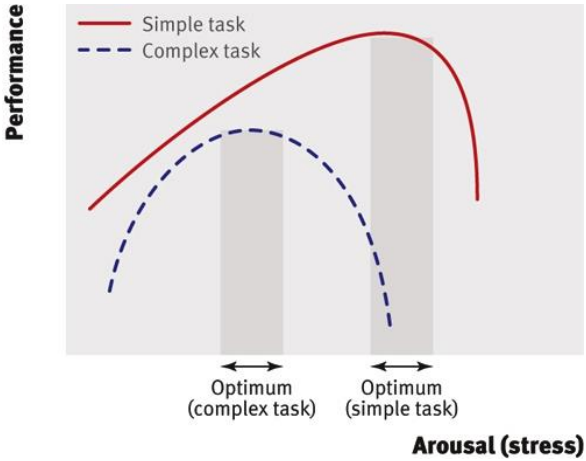


Fig. 1: Gráfico representativo da Lei de Yerkes-Dodson (1908), que apresenta a curva invertida de U na linha pontilhada azul, o eixo X refere-se ao estímulo (*stress*) e o eixo Y, à *performance*.

A representação gráfica acima nos permite concluir que, uma vez considerado o mesmo sujeito de pesquisa, tarefas consideradas "mais simples" podem apresentar um nível da *performance* mais alto, enquanto tarefas consideradas "mais complexas" podem apresentar um nível da *performance* mais baixo. Yerkes e Dodson concluíram que a *performance* atinge seus níveis mais altos quando o estímulo apresenta níveis moderados: quando o nível do estímulo torna-se muito alto, o nível da *performance* tende a decrescer sensivelmente; estímulos (*stress*) muito baixos ou altos tendem a prejudicar o nível da *performance*, enfatizando a necessidade de equilíbrio e moderação na tarefa. Steptoe (1983 apud VALENTINE, 2004), pesquisando a tensão emocional e a qualidade da *performance* musical de cantores (estudantes e profissionais) em diferentes situações, confirmou o padrão gráfico invertido de U da Lei de Yerkes e Dodson (conforme demonstra a linha vermelha na Fig. 1) e, após atingido esse patamar, o nível de *stress* cai acentuadamente.

Em música, mais especificamente na *performance* musical, observamos que a ansiedade é um elemento que pode tanto restringir quanto facilitar a *performance* com causas, sintomas e estratégias variáveis. Wilson (2002) observa que a qualidade da *performance* está relacionada à excitação, isto é, baixa quantidade de excitação poderá resultar em execução enfadonha, sem vida. Já uma excitação excessiva poderá resultar na

perda de concentração, lapso de memória e instabilidade no corpo e instrumento musical (WILSON, 2002 apud MARSHALL, 2008: 7).

Estratégias de enfrentamento costumam ser utilizadas por músicos de diferentes níveis de *expertise* para lidar com efeitos negativos da ansiedade musical. É provável supor que músicos profissionais utilizem grande número de estratégias para lidar com a ansiedade, porém pouco sabemos sobre como estudantes de música (menos experientes que músicos profissionais) lidam com a ansiedade na *performance* musical. A partir dessa constatação surgiram questionamentos que foram desenvolvidos durante a pesquisa de Mestrado em Música[3], sobre a existência da ansiedade na *performance* musical em estudantes de flauta: como a ansiedade poderia se manifestar nesses estudantes ao realizar determinada tarefa e situação de *performance* musical, ou seja, quais as principais causas e sintomas experienciados pelos estudantes de flauta ao executar uma obra do repertório para flauta solo em recital de caráter avaliativo? Quais estratégias os estudantes de flauta utilizam para lidar com a ansiedade na preparação e execução de uma obra do repertório para flauta solo em recital de caráter avaliativo? Além disso, outros questionamentos surgiram quanto à semelhança entre as causas e sintomas de ansiedade experienciados pelos estudantes de flauta e outros instrumentistas de sopro, como por exemplo, na pesquisa de Silva e Santiago (2011) com clarinetistas.

Ansiedade: definições, causas, sintomas e estratégias

Barlow (2000) define a ansiedade como sendo:

> uma única e coerente estrutura cognitivo-afetiva dentro de nosso sistema motivacional defensivo. No centro desta estrutura está uma sensação de incontrolabilidade focada em futuras ameaças, perigo ou outros eventos potencialmente negativos (BARLOW, 2000 apud KENNY, 2011: 22)[4].

[3] Mestrado em Música, Área de Concentração: Práticas Interpretativas - Flauta, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/70226>.

[4] "Anxiety is a unique and coherent cognitive-affective structure within our defensive motivational system. At the heart of this structure is a sense of uncontrollability focused on future threats, danger, or other potentially negative events" (BARLOW, 2000 apud KENNY, 2011: 22).

A ansiedade pode influenciar tanto positivamente quanto negativamente a *performance* musical por meio de causas e sintomas variados. A experiência de ansiedade na *performance* musical (APM) pode ser, de acordo com Kenny, "uma defesa contra a experiência ou reexperiência emocional fortemente dolorosa ou o medo da possibilidade de enfrentar uma futura ameaça intolerável", isto é, o medo da vergonha ou da humilhação diante de uma apresentação malsucedida (KENNY, 2011: 23, tradução nossa)[5]. Segundo Cordioli e Manfro (2004), "a ansiedade passa a ser patológica quando se torna uma emoção desagradável e incômoda, que surge sem estímulo externo apropriado ou proporcional para explicá-la, ou seja, quando a intensidade, duração e frequência aumentam e estão associadas ao prejuízo do desempenho social ou profissional" (CORDIOLI; MANFRO, 2004 apud JARROS, 2011: 20).

Além da ansiedade, duas outras emoções podem estar presentes e influenciar no processo de preparação para a *performance* musical: o medo (*fear*) e o pânico (*fright*). Freud (1973) realizou a seguinte distinção entre estas emoções: ansiedade relaciona-se com a situação/condição e ignora o objeto, enquanto o medo chama a atenção precisamente para o objeto. Podemos dizer, portanto, que a pessoa se protege do medo pela ansiedade (FREUD, 1973: 443 apud KENNY, 2011: 28). O pânico, por outro lado, enfatiza o efeito produzido por um perigo que não é refutado pela ansiedade, ou seja, apresenta-se de modo súbito em uma situação, sem preparação cognitiva. Essas diferentes emoções, algumas vezes confundidas pelos próprios intérpretes, podem estar presentes em atividades performáticas que demandam habilidades, concentração, autoavaliação e, dependendo de seus efeitos em cada indivíduo, podem prejudicar acentuadamente a *performance* musical.

A terminologia ansiedade na *performance* musical (APM), adotada neste estudo, difere-se de outra expressão também bastante recorrente na literatura: o medo de palco. Steptoe (2001) estabelece diferenciações entre as expressões medo de palco e APM:

> Primeiramente, ansiedade na *performance* musical refere-se especificamente aos sentimentos experienciados pelos músicos. Em segundo lugar, a ansiedade na *performance* musical ocorre em muitos contextos e não somente no palco. [...] Em terceiro lugar, o termo "medo [de palco]" implica em um medo súbito ou pavor, enquanto a ansiedade na *performance* musical pode ser bastante previsível e se

[5] "Anxiety in music performance: it may be a defense against experiencing or re-experiencing overwhelmingly painful affect or a fear of the possibility of facing an intolerable future treat" (KENNY, 2011: 23).

> desenvolver gradualmente ao longo dos dias que antecedem a uma ocasião importante. E, por fim, o termo tem implicações na maneira segundo a qual a música é tocada e não somente no medo que o executante experiencia (STEPTOE, 2001: 292, tradução nossa)[6].

As causas da ansiedade na *performance* musical (APM). Conforme Valentine (2004: 172), três fatores contribuem para a APM: a pessoa, a tarefa e a situação. A pessoa refere-se ao conjunto de aspectos da personalidade de cada indivíduo que possam vir a exercer quaisquer influências no comportamento, isto é, introversão, extroversão, independência, dependência, sensibilidade, insensibilidade, além dos traços de perfeccionismo e ansiedade, dentre outros. Trata-se de um fator individual e manifesta uma predisposição habitual da pessoa ao reagir ao ambiente no qual está inserido.

O nível de ansiedade na *performance* é proporcional à tarefa a ser realizada, ou seja, quanto mais difícil a tarefa, maior a ansiedade (SINICO et al., 2012: 939). O intérprete musical, ao se confrontar com uma tarefa considerada de difícil execução perante a seu atual nível técnico-interpretativo, poderá agregar elementos psicológicos e cognitivos que dificultarão ainda mais a realização da tarefa. Entre os fatores musicais que podem influenciar na preparação e realização da tarefa e, consequentemente, causar ansiedade, estão: o repertório, a leitura à primeira vista, o estudo individual, o ensaio e a memorização.

Assim como na pessoa e na tarefa, a ansiedade provocada pela situação é de caráter individual e pode variar de pessoa para pessoa. Quanto aos fatores que geram ansiedade na execução musical, há certas situações que são relativamente estressantes para os executantes, independentemente de suas suscetibilidades individuais (WILSON, 1999: 231). Essas situações também foram apontadas e comparadas por Hamann (1982) de forma antagônica: a apresentação solo *versus* apresentação em grupo; apresentação pública *versus* estudo; concurso *versus* apresentação por prazer; apresentação de obras difíceis ou mal preparadas *versus* aquelas que são fáceis, familiares ou bem aprendidas (HAMANN, 1982 apud WILSON 1999: 232). Assim sendo, pode-se dizer que a primeira situação de cada par de situações acima mencionadas pode gerar mais ansiedade no executante do que a

[6] "Firstly, music performance anxiety refers specifically to the feelings experienced by musicians. Secondly, musical performance anxiety occurs in many settings, and not just on the stage. [...] Thirdly, the term 'fright' implies a sudden fear or alarm, while musical performance anxiety may be quite predictable and develop gradually over days prior to an important occasion. Finally, the term has implications for the way in which the music is played, and not just the fear that the performer experiences" (STEPTOE, 2001: 292).

segunda situação, por deixá-lo mais exposto. Por fim, a ação individual ou coletiva dos fatores supracitados pode desencadear a ansiedade no músico que perpassam diferentes etapas do processo (da preparação à apresentação musical).

Os sintomas de ansiedade. Os sintomas[7] da ansiedade na *performance* musical são bem conhecidos e podem ser classificados em três tipos: fisiológicos, comportamentais e mentais (VALENTINE, 2004: 168). Para Lehmann et al. (2007: 149), sintomas fisiológicos, comportamentais e cognitivos são inter-relacionados e podem ocorrer simultaneamente durante o processo de preparação e *performance* de uma obra musical.

Segundo Marshall (2008), os sintomas físicos/fisiológicos experienciados durante a ansiedade na *performance* são similares àqueles experienciados em uma situação de estresse (MARSHALL, 2008: 9). Como sintomas fisiológicos, em resposta ao excesso de excitação do sistema nervoso automático, encontram-se o nervosismo, dor de cabeça, aumento do batimento cardíaco, palpitação, falta de ar, hiperventilação, boca seca ou xerostomia, sudorese, náusea, diarreia e tonturas.

Valentine (2002) comenta que os sintomas comportamentais podem tomar a forma de sinais de ansiedade tais como agitação, tremores, rigidez, expressão de palidez ou o comprometimento da própria *performance* (VALENTINE, 2004: 168-169). Steptoe (2001) acrescenta outros sinais a esses como a dificuldade em manter a postura, o movimento natural e falhas técnicas (STEPTOE, 2001: 295). Infelizmente, esses sintomas podem exalar sinais claros aos outros de que o executante está nervoso ou prejudicar a sua execução em si (WILLIAMON, 2004: 11).

Os sintomas mentais podem ser subdivididos em cognitivos e emocionais. Os sintomas cognitivos consistem em perda de concentração, distração elevada, falha da memória, cognições inadequadas, interpretação errada da partitura, entre outros (STEPTOE, 2001: 295). O pensamento negativo, segundo Williamon (2004) é, muitas vezes, associado à superidentificação da autoestima e esta com o sucesso da apresentação (WILLIAMON, 2004: 11). Uma das ações que pode decorrer do pensamento negativo é a catastrofização ou exagero na imaginação da probabilidade de ocorrência de eventos

[7] Entre os sintomas físicos, podemos citar: dor de cabeça, problemas digestivos, aumento da sudorese e problemas musculoesqueléticos, alterações na pressão sanguínea, no ritmo cardíaco e na frequência respiratória, tensão muscular, mãos frias, fadiga, diarreia. Entre os sintomas psicológicos, destacam-se: perda da capacidade de concentração, depressão, ansiedade, redução de autoestima, medo, insegurança, pânico, alienação, preocupação excessiva, dificuldade de relaxar, pensamento fixo, hipersensibilidade, irritabilidade, perda da memória, mudança brusca de humor.

negativos durante a apresentação (STEPTOE 2001: 298). Lehmann et al. (2007: 150) responsabilizam os sintomas cognitivos como elemento fundamental na deterioração da *performance* pela ansiedade: quanto mais ansiedade cognitiva for acrescentada, mais efeitos negativos poderão assolar a *performance*.

Já os sintomas emocionais são oriundos do sentimento de ansiedade, tensão, apreensão, pavor ou pânico, o medo, os quais formam a experiência central de ansiedade para muitos músicos (STEPTOE, 2001: 295).

Estratégias. Segundo Weistein e Mayer (1986), estratégias de aprendizado são:

> Pensamentos e comportamentos que os aprendizes engajam durante a aprendizagem e que se destinam a influenciar o processo de codificação do aprendiz. Assim, o objetivo de qualquer estratégia de aprendizagem pode ser influenciar no estado emocional ou afetivo do aprendiz, ou o modo como o aprendiz seleciona, organiza, integra novos conhecimentos (WEISTEIN; MAYER, 1986: 315, tradução nossa)[8].

Jørgensen (2004) salienta que as estratégias são geralmente aplicadas de maneira consciente pelo músico, mas podem tornar-se automáticas com a repetição (JØRGENSEN, 2004: 85). O autor sustenta que "o instrumentista, independentemente de seu nível de conhecimento ou habilidade (de estudante a músico profissional), deve ter um profundo conhecimento de seu repertório de estratégias e deve estar apto a controlá-lo, regulá-lo e explorá-lo" (JØRGENSEN, 2004: 87, tradução nossa)[9].

Para Nielsen (1999), uma estratégia envolve igualmente pensamento e comportamento. A autora afirma que este não é um processo de pura informação cognitiva, mas consiste também de diferentes formas de ação dirigidas ao material de aprendizagem. Nielsen (NIELSEN, 1999: 276), a partir da definição de estratégias de Weistein e Mayer (1986), define dois objetos que as estratégias de aprendizado destinam-se

[8] "Behaviors and thoughts that a learner engages in during learning and that are intended to influence the learner's encoding process. Thus, the goal of any learning strategy may be to affect the learner's motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge" (WEISTEIN; MAYER, 1986: 315).

[9] "Every practitioner – from student to the professional musician – must have a thorough knowledge of his or her *repertory* of strategies and must be able to control, regulate, and exploit this *repertory*" (JØRGENSEN, 2004: 87).

a influenciar: (a) o estado motivacional e afetivo do aprendiz; (b) a maneira que o aprendiz seleciona, organiza, integra novos conhecimentos.

Dansereau (1985) define estratégias - destinadas a operar sobre os mesmos dois objetos de Nielsen - como sendo primárias e de apoio. As estratégias primárias destinam-se a influenciar diretamente na aquisição de novo conhecimento do aprendiz. Já as estratégias de apoio destinam-se a manter a concentração do aprendiz, dominar a ansiedade, estabelecer a motivação e garantir o uso eficiente do tempo (DANSEREAU, 1985 apud NIELSEN, 1999: 276-277). Portanto, podemos considerar as estratégias utilizadas para lidar com a ansiedade na *performance* musical como estratégias de apoio.

Desse modo, podemos afirmar que a utilização de estratégias é ferramenta imprescindível para a resolução de um problema ou, dito de outro modo, a utilização de estratégias pressupõe a existência de um objetivo claro e definido a ser alcançado pelo sujeito. No caso da ansiedade, podemos afirmar que esta é condição geradora para o desenvolvimento daquela, ou seja, é necessário que o músico experiencia a ansiedade para que haja o desenvolvimento de estratégias adequadas para lidar com isto. A adoção de estratégias para lidar com a APM está diretamente relacionada às causas e aos sintomas experienciados por cada indivíduo, ou seja, para cada causa ou sintoma de ansiedade pode existir uma ou mais estratégias para o controle ou para amenização destes. Dentre as estratégias disponíveis para lidar com as causas e os sintomas da ansiedade podemos citar as estratégias cognitivas, comportamentais, cognitivo-comportamental, de autoajuda e diversas, explanadas abaixo.

As estratégias cognitivas, oriundas da psicoterapia cognitiva, se desdobram em quatro estratégias: a reestruturação cognitiva, a inoculação do estresse, o *self-talk*[10] e a utilização de imagens. As estratégias comportamentais estão apoiadas na psicoterapia comportamental e de suas estratégias utilizadas em estudos como: dessensibilização sistemática, relaxamento progressivo dos músculos, consciência e respiração (KENNY, 2011: 181). Já a estratégia cognitivo-comportamental, que tem sua origem na psicoterapia cognitivo-comportamental, segundo Kenny (2005), é:

[10] O pensamento positivo foi chamado de *self-talk* pelo terapeuta racional emotivo Albert Ellis, e "pensamentos automáticos" pelo teórico cognitivo Aaron Beck (DUNKEL; DUNKEL, 1989: 87). No entanto, de acordo com Kenny (2011), o *self-talk* é uma estratégia relacionada, na qual o executante foca sobre seu diálogo interno para identificar autoafirmações negativas e substituí-las por autoafirmações positivas e mais reais (KENNY, 2011: 186).

> uma combinação de intervenções educativas e psicológicas que se baseiam na ideia de que a mudança dos padrões de pensamento negativo e comportamentos pode ter um efeito poderoso sobre as emoções de uma pessoa, que, por sua vez, pode alterar o comportamento das pessoas em situações em que as emoções negativas surgiram (KENNY, 2005: 185, tradução nossa)[11].

A prática de meditação, exercícios de respiração, exercícios físicos, ioga, entre outros, são considerados por Kenny (2011: 278) como estratégias de autoajuda. Além disso, as estratégias diversas utilizadas com o objetivo de amenizar ou controlar os sintomas da ansiedade na *performance* musical são a Técnica de Alexander, *biofeedback*, hipnoterapia, além da farmacoterapia com as drogas chamadas ansiolíticas que operam no centro emocional do cérebro reduzindo a aquisição e expressão das respostas emocionais condicionadas (WILSON, 1999: 238). A conscientização de diferentes estratégias para lidar com a APM fornece recursos importantes ao trabalho do intérprete musical. Diferentes possibilidades apresentam-se ao intérprete através da ampliação de seu repertório de estratégias, fazendo com que características inatas da *performance* musical possam ser melhor exploradas e controladas. Do mesmo modo, diferentes causas e sintomas da APM podem ser amenizadas utilizando uma mesma estratégia.

A pesquisa

A pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa, por valorizar principalmente a descrição, a interpretação de dados e a subjetividade dos sujeitos (tanto do pesquisador quanto dos participantes da investigação). A fim de facilitar a categorização da amostra, os dados demográficos dos participantes foram tratados por estatística descritiva, objetivando a descrição da população investigada. Para a pesquisa foi utilizada a amostragem por conveniência de natureza não probabilística, na qual os participantes são selecionados com base na sua semelhança presumida com a população útil e na sua disponibilidade imediata (REA; PARKER, 2002: 150). Além disso, procurou-se manter, conforme a possibilidade, o

[11] "Cognitive Behavioral Therapy is a combination of educational and psychological interventions that are based on the idea that changing negative thinking patterns and behaviors can have a powerful effect on a person's emotions, which in turn can change people's behavior in situations in which the negative emotions arose" (KENNY, 2005: 185).

controle de algumas condições não variáveis[12], com o objetivo de diminuir o surgimento de imprevistos que pudessem dificultar obtenção dos dados e, consequentemente, de sua análise. Desse modo, alguns parâmetros foram delineados para esta pesquisa como: os participantes, a tarefa e a situação, e os procedimentos para a coleta e a análise de dados. Esses parâmetros serão descritos a seguir.

Os participantes. Os participantes da presente pesquisa foram estudantes do curso de Bacharelado em Música, ênfase Flauta Transversal. Foram contatadas oito Instituições de Ensino Superior (IES) do país por meio de seus respectivos professores de flauta, via *e-mail* e telefone, com seis meses de antecedência para a coleta de dados. Das IES contatadas, obteve-se resposta positiva de professores e estudantes da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Faculdade Cantareira e Universidade Federal de Pelotas (UFPel), localizadas nas cidades de Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP) e Pelotas (RS). No total, doze estudantes de flauta participaram da pesquisa, sendo sete do sexo masculino e cinco do sexo feminino. A Fig. 2 apresenta um gráfico com o total de participantes da pesquisa, dividido conforme o número de participantes de cada IES.

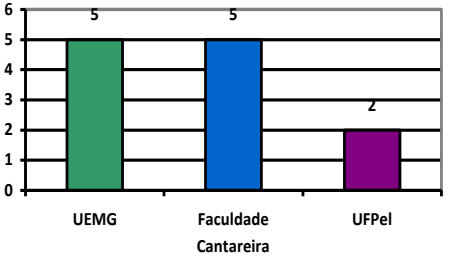


Fig. 2: O gráfico apresenta o total de participantes da pesquisa, dividido conforme o número de participantes de cada IES supracitada.

[12] Para tentar obter situações semelhantes nas três localidades de coleta de dados, algumas variáveis foram controladas: a qualidade dos participantes da pesquisa, isto é, a participação de apenas estudantes de flauta do curso de Bacharelado em Música; a ciência prévia dos participantes da pesquisa, por meio de seus respectivos professores de instrumento; a escolha de uma obra do repertório para flauta solo e seu estudo durante um semestre; o agendamento e o aviso prévio aos estudantes de flauta sobre a realização do recital de caráter avaliativo ao final do semestre letivo, assim como o comprometimento dos estudantes durante a realização do mesmo. Variáveis essas que não foram possíveis de ser controladas em sua totalidade, visto que algumas delas dependiam da ação dos professores de flauta como colaboradores da pesquisa.

Outros dados demográficos que contribuíram para traçar um perfil dos participantes da pesquisa foram: a idade, os anos de estudo do instrumento, o semestre letivo que os estudantes de flauta cursavam naquele momento, o repertório e seu nível de dificuldade técnico-musical. A média de idade entre os participantes foi de aproximadamente 23 anos, sendo que o estudante mais jovem relatou ter 18 anos idade e o mais velho, 34 anos de idade. A média de anos de estudo da flauta foi de aproximadamente 8 anos entre os participantes. Esses mesmos estudantes de flauta cursavam diferentes semestres letivos que variavam entre o primeiro e o sétimo semestre. O número de participantes em cada semestre letivo pode ser verificado na Fig. 3:

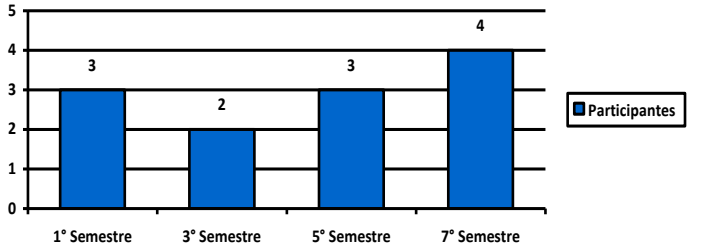


Fig. 3: Número total de participantes, dividido em seus respectivos semestres letivos no momento da coleta de dados.

Os participantes diferenciavam-se entre si em nível de execução instrumental e anos de estudo do instrumento, porém possuíam repertório de nível técnico-musical equivalente[13]. Esta afirmação é feita com base na observação e avaliação da *performance* musical dos participantes pelo pesquisador na primeira etapa da coleta de dados que será explanada posteriormente.

A tarefa e a situação. Com o objetivo de investigar única e exclusivamente os estudantes de flauta durante sua *performance* musical, o pesquisador solicitou junto aos professores de flauta das IES que orientassem seus respectivos alunos na escolha de uma

[13] Apesar destas variáveis, o objetivo da pesquisa foi investigar a presença de ansiedade na *performance* musical, bem como causas, sintomas e estratégias entre os participantes. A pesquisa não teve como objetivo, nesse momento, investigar os fatores de anos de estudo do instrumento e nível de execução musical e sua influência na APM.

obra do repertório para flauta solo para o estudo durante o semestre letivo, conforme a avaliação docente do nível técnico-musical de cada estudante (Tab. 1). A opção por não eleger uma obra para flauta solo comum a todos os participantes da pesquisa teve dois motivos: a preocupação do pesquisador em influenciar demasiadamente (para mais ou para menos) o estado de ansiedade dos participantes em uma obra determinada e que lhes proporcionasse dificuldades técnico-musicais muito aquém ou além de suas capacidades e a motivação dos estudantes de flauta ao preparar, por um semestre letivo, uma obra para flauta solo que fosse significante para si. Após a escolha, o participante deveria preparar, isto é, solucionar os problemas técnico-interpretativos da obra durante o semestre letivo junto ao seu professor de flauta. Entretanto, foi observado o surgimento da seguinte variável nos participantes 6, 10, e 12: a escolha de uma obra para flauta solo já estudada anteriormente, cujo estudo foi retomado no semestre em que se realizou a coleta de dados da pesquisa.

Participantes	**Obras do repertório para flauta solo**
Participante 1	Taffanel; Gaubert, *Estudo Progressivo* n. 17, em Mi maior
Participante 2	Claude Debussy, *Syrinx*, para flauta solo
Participante 3	J. S. Bach, *Partita*, em Lá menor, BWV 1013, para flauta solo
Participante 4	Taffanel; Gaubert, *Estudo Progressivo* n. 4, em Sib maior
Participante 5	G. Ph. Telemann, *Fantasia* n. 3, em Si menor, para flauta solo
Participante 6	Claude Debussy, *Syrinx*, para flauta solo
Participante 7	C. P. E. Bach, *Sonata* em Lá menor, 1° mov., para flauta solo
Participante 8	G. Ph. Telemann, *Fantasia* n. 8, em Mi menor, para flauta solo
Participante 9	J. S. Bach, *Partita* em Lá menor, BWV 1013, 1° mov., para flauta solo
Participante 10	Marlos Nobre, *Solo I*, op. 60, para flauta solo
Participante 11	Osvaldo Lacerda, *Improviso*, para flauta solo
Participante 12	G. Ph. Telemann, *Fantasia* n. 3, em Si menor, para flauta solo

Tab. 1: Lista de obras do repertório para flauta solo escolhida por cada um dos participantes para a primeira etapa da coleta de dados.

É importante ressaltar que três obras do repertório para flauta solo foram escolhidas em comum por mais de um participante - a saber, *Syrinx*, de Debussy; *Partita* em Lá menor, de J. S. Bach e *Fantasia* n. 3 em Si menor, de Telemann. Contudo, as execuções

dessas obras foram realizadas por participantes com tempo de estudo do instrumento e em semestres letivos diferentes, resultando em execuções de qualidades distintas[14].

A construção da situação de *performance* musical apoiou-se em algumas das situações apontadas por Hamman (1982) que, segundo a autora, podem permitir a suscetibilidade do executante à ação da ansiedade na *performance* musical e que, ao mesmo tempo, a situação fosse comum aos músicos em processo de formação. Assim sendo, o recital foi escolhido como a situação mais adequada para esta pesquisa. Entretanto, outras características acabaram por ser acrescidas a esta situação como ser recital de caráter avaliativo, contando ainda com a presença do pesquisador, do professor e colegas da classe de flauta.

Procedimentos de coleta de dados. Os procedimentos de coleta e análise de dados foram realizados com base no referencial de Nielsen (1999), isto é, por meio da observação e por relatos verbais[15]. Desse modo, a primeira etapa da coleta de dados refere-se ao recital, enquanto a segunda etapa refere-se à entrevista com os participantes. Ambos os procedimentos de coleta de dados foram registrados em áudio e vídeo. O recital foi realizado conforme as características descritas anteriormente, ou seja, recital avaliativo, com a execução de uma obra do repertório para flauta solo escolhida e estudada pelos participantes durante o semestre letivo sob orientação de seus respectivos professores. O registro do recital[16] permitiu uma observação posterior, que dialogou com os dados obtidos na segunda etapa da coleta de dados (entrevista). A segunda etapa da coleta de dados[17], realizada através de entrevista semiestruturada[18], consistiu na coleta dos relatos verbais de cada participante.

---

[14] Embora seja possível realizar uma comparação da qualidade das apresentações dos participantes que executaram uma mesma obra para flauta solo, não foi este o objetivo da pesquisa.

[15] Segundo De Rose (1997), o relato verbal é uma fonte de dados muito utilizada na Psicologia, como em outras áreas. Além disso, o autor aponta a importância do relato verbal na coleta de dados em uma pesquisa, já que é através dele que o pesquisador poderá fazer inferências sobre certo estado de coisas ao qual apenas o sujeito tem acesso direto (DE ROSE, 1997: 140).

[16] Uma filmadora digital da marca Sony, modelo *Handycam*, foi utilizada para registrar o recital, a qual era acionada após cada participante se posicionar em frente à estante. Os professores de flauta solicitaram a cada participante que se identificassem e comunicassem o título da obra que iriam executar. A ordem das apresentações também foi determinada pelo professor do instrumento.

[17] As entrevistas com os participantes também foram registradas em áudio e vídeo devido ao entendimento da existência de linguagem visual e corporal presentes no momento da entrevista, além das emoções e subjetividades entre o pesquisador e o entrevistado, e que poderiam fornecer subsídios para a interpretação dos dados coletados.

A coleta de dados foi realizada em três datas e localidades distintas e definidas em conjunto com os professores de flauta conforme o calendário de cada IES (Tab. 2):

IES	Datas	Locais
UEMG	12 jun. 2012	Auditório da Escola de Música
Faculdade Cantareira	21 jun. 2012	Sala da Escola Superior de Música
UFPel	26 jun. 2012	Auditório do Conservatório de Música

Tab. 2: Calendário de coleta de dados realizados nas IES, em datas e locais definidos previamente entre o pesquisador e os professores de flauta, conforme seus respectivos calendários.

Para a segunda etapa da coleta de dados, realizada após os recitais avaliativos, foi elaborado um roteiro para a entrevista semiestruturada. Este roteiro[19] foi pensado como

[18] Segundo Laville e Dionne (2008: 188), a entrevista semiestruturada é uma série de perguntas abertas feitas verbalmente em ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.

[19] O roteiro da entrevista semiestruturada foi formulado com perguntas em quatro seções, a saber: traço e estado de ansiedade: causas, sintomas, estratégias e dados demográficos. Na primeira seção da entrevista foram realizadas perguntas como: "Com base em suas observações, você se considera uma pessoa ansiosa no seu dia a dia?"; "Como você lida com isso?". Na segunda parte foi indagado se o participante costuma ficar ansioso ao se apresentar publicamente, tipos de situações performáticas (*masterclass*, recital, audição, etc.) onde a ansiedade poderia estar presente e, dentro destas situações, quais níveis mais significativos. Além disso, foram realizadas perguntas quanto à tarefa, isto é, a preparação e execução da obra para flauta solo, bem como se este tipo de repertório os deixavam mais ansiosos e por que. Posteriormente buscou-se averiguar os sintomas de ansiedade: "Você poderia me descrever as sensações que experienciou?". Na terceira parte, foram realizadas perguntas como: "Baseado na sua experiência, como você lidou com as sensações ao tocar a obra para flauta solo no recital de caráter avaliativo?"; "Em que momento você utilizou essa estratégia?"; "Como você chegou até a essa estratégia?"; "Até que ponto essas estratégias mencionadas foram eficazes?" e "O que você faria da próxima vez para obter um resultado, do seu ponto de vista, mais satisfatório?". Na última seção da entrevista, as perguntas foram direcionadas para a construção do perfil dos participantes: tempo de estudo instrumental, trajetória musical, semestre letivo, repertório que estava sendo estudado naquele semestre letivo e idade. Além disso, outras perguntas foram realizadas como: "Com o passar dos anos, você tem a impressão que o nível de ansiedade diminuiu, aumentou ou estabilizou?"; "Com que frequência você costuma apresentar obra do repertório para flauta solo?"; "Você acredita que o repertório afeta o nível de ansiedade?"; "Há algum estilo, período ou compositor que você se sinta mais à vontade?".

uma ferramenta de apoio ao pesquisador no decorrer da entrevista[20] com o objetivo de requisitar, na medida do possível, o comentário dos participantes sobre alguns tópicos presentes na revisão de literatura, tais como: o traço e o estado de ansiedade[21], causas, sintomas e estratégias para lidar com a ansiedade na *performance* musical, além dos dados demográficos, isto é, idade, tempo de estudo da flauta, trajetória musical, semestre letivo, repertório etc., que compuseram a parcela quantitativa desta pesquisa. Antes que os itens acima mencionados fossem abordados na entrevista semiestruturada, o pesquisador solicitou a cada um dos participantes que realizassem uma autoavaliação de seu desempenho no recital.

Análise de dados. A análise dos dados ocorreu à semelhança ao estudo desenvolvido por Nielsen (1999), sendo adaptada de acordo com os objetivos da mesma, isto é, com base na observação do comportamento dos estudantes de flauta em recital de caráter avaliativo e do relato verbal por meio da entrevista semiestruturada. O conteúdo das entrevistas foi tratado, em sua maioria, qualitativamente e procurou-se transcrevê-las integralmente.

A análise observacional foi realizada em dois momentos distintos: primeiramente quando o pesquisador esteve presente no recital para assistir e registrar o mesmo em áudio e vídeo e, em um momento posterior, ao assistir as gravações, procedimento que possibilitou ao menos duas análises observacionais do comportamento dos participantes. A primeira contribuiu para o direcionamento de algumas perguntas durante a entrevista semiestruturada, ao realizar anotações sobre o comportamento dos participantes durante o recital. A segunda permitiu que fosse reobservada a existência de possíveis causas, sintomas e estratégias para lidar com APM. No entanto, não foi possível averiguar os quatro tipos de sintomas (fisiológico, comportamental, cognitivo, e emocional), tampouco todos os sintomas que estão inseridos em uma mesma classificação apenas a partir da observação.

[20] Os participantes foram entrevistados individualmente em uma sala oferecida pelos professores de flauta ao pesquisador. A ordem das entrevistas não foi a mesma utilizada na apresentação do recital, tendo em vista a possibilidade e disponibilidade individual de cada participante. Ao final da entrevista, o pesquisador solicitou aos participantes a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a posterior autorização para a utilização e publicação das informações obtidas por meio do recital e da entrevista semiestruturada, com garantia do anonimato.

[21] Segundo Kemp (1999: 33), o traço e o estado de ansiedade não são facilmente separáveis, quer conceitualmente, quer em termos de mensuração. Entretanto, compreende-se como traço de ansiedade a predisposição geral do indivíduo a ser ansioso (isto é, no seu dia-a-dia), enquanto o estado de ansiedade varia de acordo com os tipos de situações que os indivíduos se encontram (ou seja, a ansiedade é oriunda de uma determinada situação, por exemplo, a *performance* musical).

Igualmente, há também alguns sintomas fisiológicos e cognitivos que só podem ser identificados por meio de aferição e/ou do relato verbal daquele que experiencia tais sintomas de ansiedade. Portanto, coube ao pesquisador observar e relatar unicamente o comportamento dos participantes da pesquisa, bem como os resultados sonoros de suas execuções por meio da percepção e sua avaliação tendo como base a atuação e experiência profissional do pesquisador, considerando os seguintes parâmetros: questões referentes à postura, afinação, precisão rítmica, regularidade da digitação, articulação e quaisquer indícios que pudessem sugerir uma resposta à ansiedade. A partir disso, o pesquisador pôde levantar hipóteses por meio da análise observacional quanto aos sintomas que cada participante experienciou em sua *performance* musical, as quais seriam confirmadas pela análise dos relatos verbais.

Na análise dos relatos verbais, o pesquisador procurou, ao analisar as entrevistas de cada participante da pesquisa, identificar as causas e os sintomas de ansiedade relatados pelos entrevistados. Posteriormente, buscou identificar as estratégias utilizadas pelos estudantes de flauta para lidar com a ansiedade na *performance* musical.

O cruzamento dos dados consistiu na comparação dos dados obtidos na análise observacional do comportamento dos participantes no recital e da análise dos relatos verbais das entrevistas semiestruturadas. Desse modo, as hipóteses levantadas pelo pesquisador na análise observacional foram confirmadas ou não pelos relatos dos participantes, resultando ao final em três gráficos com causas, sintomas e estratégias relatadas nesta pesquisa.

Resultados. Dentre as dezesseis causas[22] de APM relatadas pelos doze estudantes de flauta nesta pesquisa, o repertório para flauta solo foi mencionado por onze participantes como causa de APM (exceto pelo participante 6), enquanto a apresentação pública e a avaliação foram relatadas por nove participantes. A falta de estudo, o conhecimento da data da apresentação, a *masterclass* e a qualidade da plateia foram apontados por cinco estudantes de flauta como causa de APM, enquanto a presença de repertório barroco e dificuldades técnicas foram apontadas por quatro participantes. O perfeccionismo e o repertório com três relatos, o traço de ansiedade, exposição social e o

22 Repertório para flauta solo; apresentação pública; avaliação; falta de estudo; conhecimento da data da apresentação; *masterclass;* qualidade da plateia, repertório barroco; presença de dificuldades técnicas; perfeccionismo; escolha do repertório; traço de ansiedade; exposição social; obras de W. A. Mozart; pouco tempo de preparo; recital.

recital com dois relatos, e por fim, a obra de W. A. Mozart e o pouco tempo de preparo foram relatados uma única vez pelos participantes como possível causa de APM (Fig. 4).

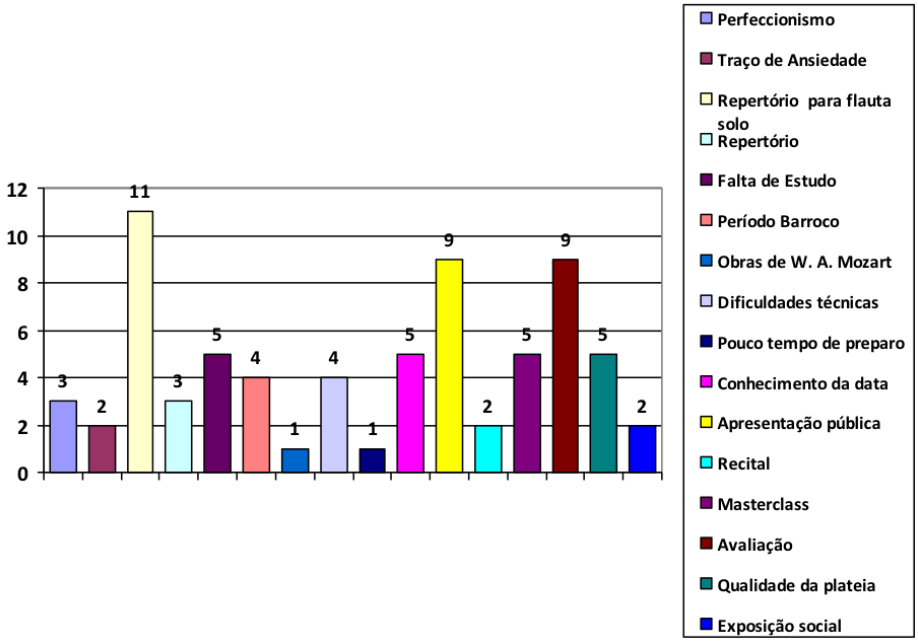


Fig. 4: 16 causas relatadas de APM nos 12 estudantes de flauta desta pesquisa.

Além dessas causas relatadas pelos participantes da pesquisa como geradoras da APM, podemos apontar outro fator presente: os participantes 10 e 12 utilizaram obras para flauta solo na primeira etapa da coleta de dados que foram estudadas em semestres anteriores. No entanto, não apenas com base na literatura, mas também a partir da experiência como músicos-intérpretes: obras estudadas e apresentadas anteriormente poderiam causar menos ansiedade. Portanto, era esperado que esses participantes tivessem os efeitos negativos da ansiedade amenizados por este fator. Entretanto, o que constatamos aqui foi o oposto ao que era esperado: esses estudantes de flauta apresentaram níveis acentuados de ansiedade.

Os sintomas de ansiedade relatados pelos estudantes de flauta nesta pesquisa (Fig. 5) somam dezenove, sendo que, do maior para o menor número de relatos, encontram-se: o nervosismo (relatado por onze participantes) e falta de concentração (por dez dos estudantes de flauta). Pensamentos negativos foram reportados por sete participantes, medo (de errar, ser avaliado, etc.) e "boca seca" por seis e cinco participantes, respectivamente. Falta de ar, aumento dos batimentos cardíacos, mãos e pernas trêmulas foram relatados por quatro estudantes de flauta; sudorese e insegurança por três participantes, seguidos da tensão, apreensão e decepção relatados por dois participantes como sintomas de ansiedade. Em último lugar, os sintomas experienciados por apenas um estudante de flauta foram: dor de cabeça, perda do controle motor fino das mãos, agitação, autoavaliação durante a *performance* musical e a subestimação do erro.

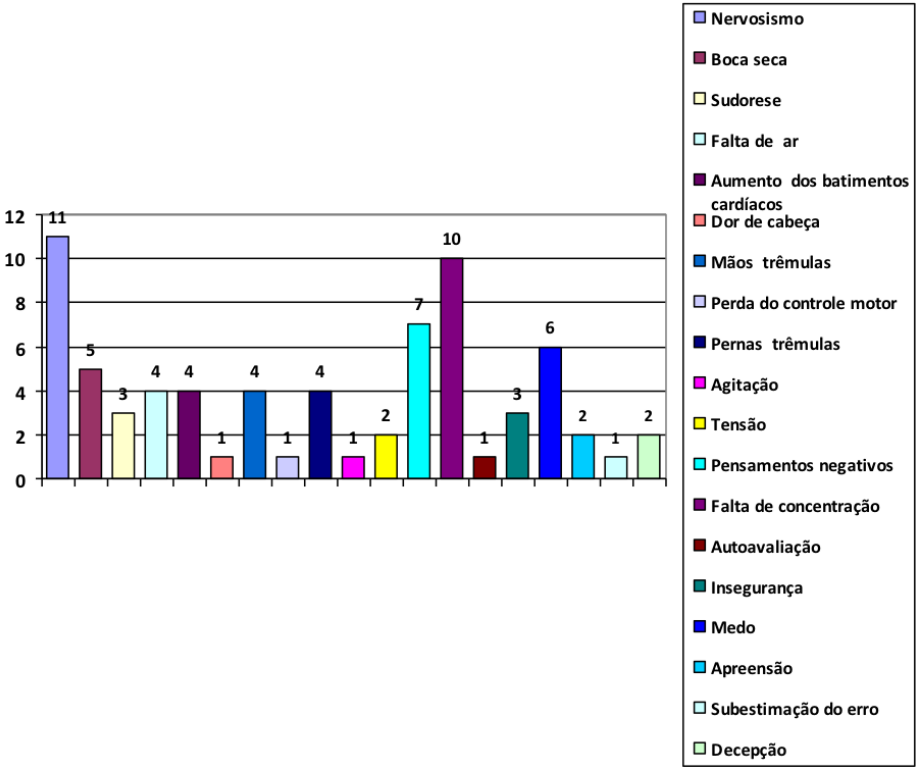


Fig. 5: 19 sintomas de APM experienciados pelos 12 estudantes de flauta.

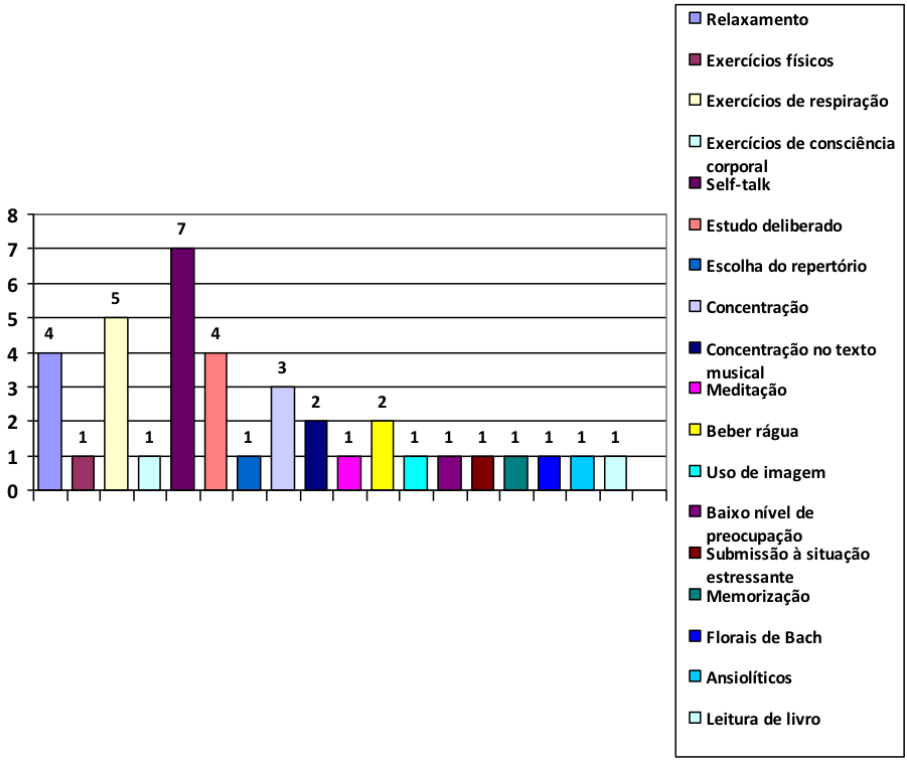


Fig. 6: 18 estratégias utilizadas pelos estudantes de flauta para lidar com a APM nesta pesquisa.

Os doze estudantes de flauta desta pesquisa relataram dezoito estratégias para lidar com a ansiedade na *performance* musical (Fig. 6): o *self-talk* foi utilizado por sete participantes, seguido pelos exercícios de respiração por cinco estudantes de flauta. O relaxamento e o estudo individual foram relatados por quatro estudantes, enquanto a concentração foi relatada por apenas três participantes. Beber água e concentração no texto musical foram estratégias utilizadas por dois estudantes de flauta. Por último, com apenas um relato cada, encontram-se estratégias como: exercício físico, exercício de consciência corporal, escolha do repertório, meditação, uso da imagem, baixo nível de

preocupação[23], submissão à situação estressante, memorização, uso de Florais de Bach, utilização de ansiolítico e leitura de livro.

Conclusão

A presente pesquisa teve como objetivo investigar causas, sintomas e estratégias utilizadas por doze estudantes de flauta de Instituições de Ensino Superior (IES) para lidar com a ansiedade na *performance* musical (APM). A metodologia utilizada foi semelhante ao estudo de Nielsen (1999), cuja coleta e análise de dados se processaram através da observação do comportamento e relatos verbais dos participantes. Fundamentado pela análise dos dados coletados é possível afirmar que a ansiedade está presente - em maior ou menor grau - na *performance* musical entre os estudantes de flauta participantes desta pesquisa. A partir disso, verificou-se a existência de dezesseis causas de APM destes participantes.

Dentre as causas de APM relatadas pelos estudantes de flauta desta pesquisa, dois se referiram à pessoa[24] (perfeccionismo e traço de ansiedade), sete se referiram à tarefa (repertório para flauta solo; falta de estudo; repertório barroco, obras de W. A. Mozart; pouco tempo de preparo, presença de dificuldades técnicas), sete se referiram à situação (conhecimento da data da apresentação, apresentação pública, recital, *masterclass*, avaliação, qualidade da plateia, exposição social).

Assim, o repertório para flauta solo foi identificado como uma das principais causas da APM. Este fato pode estar relacionado à constatação de que a maioria dos participantes não possuía em seu repertório, naquele semestre letivo, outras obras para flauta solo além daquela que apresentaram na primeira etapa da coleta de dados. Quando perguntados sobre a frequência que costumam apresentar esse tipo de repertório as respostas apontaram entre raramente ou quando previsto no programa. É importante citar que os participantes 7 e 12 relataram dez e oito causas para a ansiedade nesta pesquisa,

[23] O baixo nível de preocupação foi a única estratégia utilizada pelo participante 5 nesta pesquisa, o qual relatou que todas as vezes que cometeu erros em sua execução durante o recital não deu importância ao ocorrido. No entanto, esta atitude não foi suficiente para considerar a nulidade da preocupação por parte do participante 5 e sim, um nível baixo relativo à preocupação como estratégia para lidar com a ansiedade na *performance* musical.

[24] Quanto às causas oriundas de características pessoais, é importante ressaltar que são de difícil averiguação nesse tipo de pesquisa por necessitar do uso de ferramentas de avaliação psicológica como inventários, bem como maior número de participantes.

respectivamente, o que poderá ter resultado no experimento da ansiedade em um maior grau nestes participantes. Além disso, os participantes 10 e 12, que relataram haver estudado as obras para flauta solo em semestres anteriores e que retomaram o estudo com o objetivo de participar desta pesquisa, não apresentaram ausência de sintomas da ansiedade como seria provável supor. Pelo contrário, o fato de não terem retomado o estudo da obra para flauta solo com antecedência pode ter contribuído significativamente para a experiência da ansiedade em suas *performances* musicais, ou seja, o repertório aprendido antes não influenciou no resultado da ansiedade na *performance* musical[25].

Ao mesmo tempo, é possível comparar os resultados obtidos nesta pesquisa com o estudo com clarinetistas de Silva e Santiago (2011), onde encontramos algumas semelhanças entre as causas de ansiedade na *performance* musical como: a dificuldade técnica, o repertório, a apresentação pública, a avaliação e a qualidade da plateia. Contudo, nove dentre doze participantes relataram que a ansiedade tem diminuído ao longo dos anos e apenas um participante afirmou que a ansiedade aumentou em decorrência da autoconsciência sobre a necessidade de uma execução próxima à perfeição. As causas apontadas pelos participantes da pesquisa são indicações que fornecem subsídios importantes tanto para o planejamento pedagógico quanto para estratégias para lidar com a APM, principalmente com estudantes de música.

Os sintomas de ansiedade identificados na análise dos dados desta investigação somam dezenove no total, sendo seis do tipo fisiológico, cinco comportamentais, três cognitivos e cinco emocionais. O nervosismo e a falta de concentração, de origem fisiológica e cognitiva, respectivamente, foram os sintomas mais relatados, seguido da boca seca e dos pensamentos negativos também do tipo fisiológico e cognitivo. A boca seca, por exemplo, pode ser um sintoma característico da ansiedade experienciada pelos instrumentistas de sopro e cantores pela necessidade do uso da boca e de certo nível de salivação para a produção do som. No entanto, essa hipótese precisaria ser mais investigada em pesquisas futuras que versem sobre esse sintoma fisiológico em outros instrumentistas de sopro e cantores; bem como a sua influência em suas *performances* musicais. Em terceiro lugar, estão sintomas fisiológicos, comportamentais e emocionais, como a falta de ar, as mãos e pernas trêmulas e o medo, sendo este último sintoma em decorrência,

[25] Este mesmo resultado pode ser interpretado de outra forma: pessoas *sem traços de ansiedade* (grifo nosso) ao executarem uma obra estudada anteriormente podem apresentar uma diminuição do nível de ansiedade. Entretanto, pessoas *com traços de ansiedade* (grifo nosso), ao executarem uma obra estudada anteriormente podem apresentar um aumento do nível de ansiedade, enfatizando a importância da presença do traço de ansiedade na personalidade individual.

principalmente, da avaliação e do julgamento pelos pares, além do medo de errar. O participante 12 relatou ter experimentado nove sintomas de ansiedade, seguido do participante 1 com oito sintomas, e dos participantes 2, 4 e 11, com seis dos diferentes tipos de sintomas de APM. De maneira semelhante, alguns sintomas de ansiedade dos estudantes de flauta nesta pesquisa também foram relatados por clarinetistas no estudo de Silva e Santiago (2011). Entre os sintomas com maior índice de incidência entre os clarinetistas encontram-se: a boca seca, aumento dos batimentos cardíacos, tensão muscular, tremores e agitação.

Quanto às estratégias utilizadas pelos estudantes de flauta para lidar com a ansiedade na *performance* musical foram dezoito e o pensamento positivo (*self-talk*) foi a estratégia mais utilizada. Em segundo lugar estão os exercícios de respiração de que os estudantes de flauta costumam usar para a produção e manutenção do som, mas que também podem ser utilizados para eliminar a sensação de falta de ar, relaxar e diminuir efeitos do aumento dos batimentos cardíacos. O estudo individual também foi apontado pelos participantes da pesquisa como estratégia para lidar com a APM, isto é, o estudo da flauta de forma eficiente com a solução de problemas técnico-interpretativos, além da otimização do tempo por meio do planejamento e da avaliação dos objetivos conquistados ao final da sessão de estudo. Estratégias como a terapia cognitiva, comportamental e cognitivo-comportamental não foram mencionadas pelos estudantes nesta pesquisa, nem mesmo estratégias como a Técnica de Alexander, *biofeedback*, ioga etc. No entanto, não podemos afirmar quais seriam os motivos da ausência de utilização dessas estratégias: se falta de conhecimento ou opção própria dos estudantes. O participante 7 apresentou o maior repertório de estratégias para lidar com a APM (em relação aos demais participantes da pesquisa), totalizando seis estratégias relatadas. É importante ressaltar aqui que o número de estratégias ou o repertório de estratégias[26] de cada estudante de flauta não contemplou o enfrentamento de todas as causas e sintomas de ansiedade que foram relatadas pelos participantes.

Desse modo, é possível concluir que, sendo a ansiedade uma emoção inerente ao fazer musical, faz-se necessário que o músico utilize um repertório rico e variado de estratégias (antes ou durante a execução) para lidar com causas e sintomas da ansiedade de forma integrada. Nesse sentido, entre as ações que podem aperfeiçoar a execução musical

[26] Algumas estratégias desta pesquisa também foram relatadas no estudo de Silva e Santiago (2011) tais como: relaxamento, exercícios de respiração, uso da imagem, ansiolíticos, *self-talk*, concentração e memorização.

estão a escolha do repertório, o planejamento do estudo individual, a vivência constante em atividades performáticas - como *masterclasses*, recitais, concursos, audições - bem como da ampla experiência em repertório de diversas formas e formações instrumentais de diferentes períodos, estilos e compositores. Da mesma maneira, é importante que os professores de instrumento tenham conhecimento das causas de APM e seus sintomas, com o objetivo de realizar um planejamento compatível às necessidades de seus alunos e encontrar estratégias que os auxiliarão a lidar com os efeitos negativos desta emoção.

Este trabalho deixa margens para que outros pesquisadores interessados no tema ansiedade na *performance* musical possam verificar com maior profundidade as causas de ansiedade em estudantes de flauta aqui apresentadas, além de aprofundar a investigação em um ou nos diversos sintomas de ansiedade, por exemplo, os de ordem fisiológica nos músicos diretamente ligados à *performance* musical. Nesse sentido, seria possível a utilização de estudos empíricos com grupos de estudo e de controle para verificar, por exemplo, a eficácia da terapia cognitivo-comportamental sobre a APM. Por fim, sugere-se a realização de pesquisas sobre os efeitos positivos da APM, que não foram abordados nesta pesquisa.

Referências

ANDRADE, Laura Helena G. S.; GORENSTEIN, Clarice. Aspectos Gerais da Escalas de Avaliação da Ansiedade. *Revista de Psiquiatria Clínica*, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 25, n. 6, 1998.

CUNHA, Andre Sinico. *Ansiedade na Performance Musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DE ROSE, J. C. C. O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In: BANACO, R. A. (Org.). *Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. v. 1. Santo André: ESETec, 2001. p. 140-164.

DUNKEL, Allan V.; DUNKEL, Stuart E. *The Audition Process: Anxiety Management and Coping Strategies*. Pendragon Press. 1989.

JARROS, Rafaela B. *Perfil neuropsicológico de adolescentes com transtorno de ansiedade*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

JØRGENSEN, Harald. Strategies for Individual Practice. In: WILLIAMON, A. (Org.).

Musical Excellence – Strategies and techniques to enhance performance. New York: Oxford University Press, 2004. p. 85-103.

KEMP, A. E. Individual Differences in Musical Behaviour. In: HARGREAVES, David. J., NORTH, Adrian C. (Org.). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 25-45.

KENNY, Dianna T.; DAVIS, Pamela, OATES, Jenny. Music Performance Anxiety and Occupational Stress Amongst Opera Chorus Artists and their Relationship with State and Trait Anxiety and Perfectionism. In: *Journal of Anxiety Disorders*, v. 18, p. 757-777, 2003.

KENNY, Dianna T. A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. In: *Anxiety, Stress, and Coping*, v. 18, n. 3, p. 183-208, 2005.

KENNY, Dianna T. *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2008.

LEHMANN, Andreas; SLOBODA, Jonh; WOODY, Robert. *Psychology for Musicians: understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford Press, 2007.

MARSAHALL, Anne J. *Perspectives about Musician´s Anxiety Performance*. Dissertação (Mestrado). University of Pretoria, 2008.

NIELSEN, S. Learning Strategies in Instrumental Music Practice. *B. J. Music Ed*., v. 16, n. 3, p. 275-291, 1999.

REA, L. M.; PARKER, R. A. *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SILVA, Geisiane R.; SANTIAGO, Diana. Ansiedade na performance do clarinetista. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 11., 2011, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goias, 2011. p. 9 -12.

SINICO, A.; GUALDA, F.; WINTER, L. Coping Strategies for Music Performance Anxiety: a Study on Flute Players. In: CAMBOUROPOULOS, E., TSOUGRAS, C., PASTIADIS, K. (Ed.). *Proceedings of the 12th International Conference of Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Science of Music*. Thessaloniki, Greece: Aristotle University of Thessaloniki. 2012. p. 939-942.

SINICO, A., WINTER, L. L. Ansiedade na performance musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, n. 5, p. 36-64, 2012.

STEPTOE, Andrew. Negative Emotions in Music Making: The Problem of Performance Anxiety. In: JUSLIN, Patrick N.; SLOBODA, John A. (Ed.). *Music & Emotion*. New York: Oxford University Press, 2001. p. 291-307.

TOVILOVIC, S.; NOVOVIC, Z.; MIHIC, L.; JOVANOVIC, V. The Role of Trait Anxiety in Induction of State Anxiety. *Psihologija*, v. 42, n. 4, p. 491-504, 2009.

VALENTINE, Elizabeth. The Fear of Performance. In: RINK, J. (Org.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 168-182.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock, M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3. ed. New York: McMillan, 1986. p. 315-327.

WILSON, Glenn D. Performance Anxiety. In: HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian C. (Org.). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 229-245.

WILSON, Glenn D.; ROLAND, D. Performance Anxiety. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Org.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

WILLIAMON, Aaron. A Guide to Enhancing Musical Performance. In: WILLIAMON, Aaron (Ed.). *Musical Excellence – Strategies and techniques to enhance performance.* New York: Oxford University Press, 2004. p. 3-18.

Andre Sinico é doutorando em Música e Mestre em Música (Práticas Interpretativas, Flauta) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como bolsista CAPES, sob a orientação do Prof. Dr. Leonardo Loureiro Winter. Bacharel em Música (Flauta) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Licenciado pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Foi professor de música de câmara da Escola de Música de Brasília, professor de flauta transversal no Conservatório Carlos Gomes de Campinas e flautista da Orquestra Sinfônica Jovem de Campinas, UNICAMP. asinico@hotmail.com

Leonardo Loureiro Winter é professor de flauta transversal, música de câmara e orientador do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, tem publicado artigos em revistas especializadas enfocando o repertório brasileiro para flauta, *performance* e análise musical. Tem procurado conciliar sua atuação como professor com movimentada carreira artística, como camerista e solista, atuando frente a diversas orquestras brasileiras, na estreia de novas obras para a flauta transversal e como músico integrante da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA) em sua temporada de concertos. llwinter@uol.com.br

Entrevista com Italo Babini

Fabio Presgrave (UFRN)

Resumo: Nascido na cidade de Natal em 1928, o violoncelista Italo Babini é fruto de uma escola de violoncelistas formada por seu pai, Thomaz Babini, na capital potiguar. Sua atuação no cenário musical o coloca como um dos principais intérpretes do Século XX, tendo trabalhado com compositores como Samuel Barber e Olivier Messiaen. Estudou com Pablo Casals em Porto Rico e foi primeiro violoncelo da Orquestra Sinfônica de Detroit por trinta e nove anos. Apesar da importância da carreira do violoncelista, pouco se registrou no Brasil sobre suas atividades e sobre a carreira do seu pai, que, além de Italo, formou músicos como Aldo Parisot, Mario Tavares, Nany Devos e Waldemar de Almeida Jr. Nessa entrevista, Babini discorre sobre sua formação básica, sua infância em Natal, seu período europeu, sua carreira e visão sobre o violoncelo e sua pedagogia.

Palavras-chave: Italo Babini. Thomaz Babini. Violoncelo.

Title: Interview with Italo Babini

Abstract: Italo Babini, born in Natal in 1928 comes from a school of cello playing created by his father Thomaz Babini. He ranks amongst the most important cellists of the Twentieth Century, having worked with composers such as Samuel Barber and Olivier Messiaen. Babini was a student of Casals in Puerto Rico and held the chair of Principal Cellist at the Detroit Symphony for thirty nine years. Despite his importance there are few records of his career in Brazil and even less about his fathers' who besides Italo taught musicians such as Aldo Parisot, Mario Tavares, Nany Devos and Waldemar de Almeida Jr. In this interview, Italo Babini talks about his childhood, early music lessons, his European period, his career and his vision on cello playing and teaching.

Keywords: Italo Babini. Thomaz Babini. Violoncello.

PRESGRAVE, Fábio. Entrevista com Italo Babini. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 265-278, jun. 2013.

Nas primeiras décadas do Século XX foi notável no Brasil a atividade em torno do violoncelo. No Rio de Janeiro, então capital federal, destacavam-se nomes como Alfredo Gomes (1888-1977)[1], Benno Niederberger (1860-?)[2] e Frederico Nascimento (1852-1924)[3]. Esses três violoncelistas tinham uma ligação próxima com os compositores ativos na época, como Henrique Oswald, Glauco Velasquez, Alberto Nepomuceno e Francisco Braga. Podemos observar inúmeras obras a eles dedicadas e aferir que grande parte do repertório que executavam na época era a música escrita por seus contemporâneos. Volpe (1994: 138-139) cita a ligação desses violoncelistas com os clubes musicais que eram "verdadeiros agentes divulgadores da música de câmara produzida por compositores brasileiros e por estrangeiros" e o surgimento dos grupos de câmara estáveis, como o Quarteto Tatti, em que tocava Niederberger, o Trio Barrozo-Milano-Gomes, de que fazia parte Alfredo Gomes, e o Duo de Nepomuceno com Frederico Nascimento, que se apresentou em Fortaleza, no Clube Iracema.

Nessa mesma época, mais precisamente no ano de 1907, o violoncelista Thomaz Babini (1885-1949), de origem italiana, aportou em Natal, que era então uma cidade com 20.000 habitantes. Distante da capital, centro da produção musical do Brasil daquela época, Babini foi capaz de criar uma classe de padrão internacional, na qual se destacaram seu filho Italo Babini e seu enteado Aldo Parisot. Italo e Aldo são amplamente reconhecidos como grandes expoentes do violoncelo no Século XX.

Aldo Parisot, nascido em Natal no ano de 1921, apresentou-se como solista de orquestras como as Filarmônicas de Berlim, Londres e Nova Iorque, as Sinfônicas de Boston, Chicago e Munique, além de ter sido responsável por estreias de peças como o

[1] De acordo com Corrêa do Lago (2010: 94): "Alfredo Gomes, um dos principais violoncelistas da sua geração, foi responsável pela 1ª audição de diversas obras do repertório contemporâneo internacional (e.g. Debussy e Ravel) e brasileiro (Nepomuceno, Henrique Oswald, Francisco Braga, Glauco Velasquez e Villa-Lobos), participando de numerosos concertos ao lado de Milhaud e de Nininha Velloso Guerra, no período 1917-1919".

[2] Benno Niederberger foi violoncelista austríaco, descrito pelo Jornal *A Época* (EDITORIAL, 1912: 3) como um músico "muito conhecido nas rodas de apreciadores da boa música". De acordo com Uhde (2013: 1) estudou no Conservatório de Leipzig com Hegar e Schroeder, e foi violoncelo solo da Opera de Budapest. Foi responsável pela estreia de peças como a Romanze e Tarantella de Alberto Nepomuceno, e executou a peça com "sucesso em Viena". (EXPOSIÇÃO, [s.n.]).

[3] Frederico Nascimento foi professor de violoncelo de Villa-Lobos, assim como Niederberger. Segundo Corrêa do Lago (2010: 94), teve uma ampla atuação como professor de harmonia, tendo tido alunos como Glauco Velasquez e Lorenzo Fernandes, além de ter traduzido, com Nepomuceno, o Tratado de Harmonia de Schoenberg (cf. SCHOENBERG, 1999).

Concerto n. 2, para violoncelo e orquestra, de H. Villa-Lobos; o *Choro*, para violoncelo e orquestra, de Camargo Guarnieri; o *Concerto*, para violoncelo e orquestra, de Claudio Santoro e a *Parisonatina Al´Dodecafonia*, para violoncelo, de Donald Martino. Como pedagogo, Janos Starker se referiu a Parisot como sendo "o melhor professor de violoncelo que já conheci. Ele combina de forma primorosa assuntos técnicos com os detalhes da performance" (STARKER apud KIRSCHBAUM 2009: 54). Entre os ex-alunos de Parisot, podemos elencar Ralph Kirschbaum, Shauna Rolston, Tim Hugh, Han-na Chang e Jian Wang.

Italo Babini, nascido também da cidade de Natal, no ano de 1928, estudou com Thomaz Babini por aproximadamente dez anos. Foi primeiro violoncelo da orquestra de Detroit por mais de quarenta anos, e foi solista de orquestras como Detroit, Londres, Helsinque. Entre seus alunos figuram sua filha Susan Babini (Primeiro violoncelo da Minnesota Orchestra) e Brinton Smith (Primeiro violoncelo da Houston Symphony).

Apesar da relevância de nomes como Babini, Gomes, Niederberger e Nascimento, notamos haver uma ausência de trabalhos sobre suas ideias técnicas e musicais, e seus conceitos pedagógicos. Podemos encontrar menções breves sobre esses violoncelistas em pesquisas que discorrem sobre os compositores, mas ainda não temos estudos sobre os conceitos técnicos, artísticos e pedagógicos dos mesmos.

Por acreditarmos que a pesquisa da bibliografia, técnica e pedagógica desses violoncelistas pode gerar inúmeros benefícios para a Pesquisa de Pós-Graduação em Música em nosso país, iniciamos em 2012 o Projeto de Pesquisa intitulado *Thomaz Babini e a Escola de Violoncelos no Rio Grande do Norte*[4].

A escolha de começar por Thomaz Babini (Fig. 1) se deu pela localização geográfica da Escola de Música de UFRN, por ele ter sido professor do Instituto de Música do Rio Grande do Norte, precursor da Escola de Música atual e pelo feito de Babini que ainda causa inquietação, pois no início do Século XX, na então pequena cidade de Natal, conseguiu construir uma escola de violoncelistas de destaque internacional, fato ainda sem réplica em nosso país, em qualquer outra época ou região.

[4] O Projeto de Pesquisa "Thomaz Babini e a Escola de Violoncelos no Rio Grande do Norte", registrado na PROPESQ-UFRN com o código "PVH8533-2012" no âmbito da linha 2 do PPGMUS UFRN (Processos e Dimensões da Produção Artística) e financiado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Por não haver nenhum tipo de registro sobre as ideias musicais, técnicas e pedagógicas de Thomaz Babini, decidimos como procedimento metodológico entrevistar seu filho Italo Babini, que teve seus primeiros dez anos de estudos de violoncelo orientados por Thomaz. Na entrevista, realizada por *e-mail* no ano de 2010, abordamos também o pensamento técnico-musical de Italo, pois mesmo sendo um violoncelista de grande relevância internacional, nada havia sido pesquisado sobre suas ideias a respeito do contato com o violoncelo e sobre sua carreira.



Fig. 1: Reprodução fotográfica de Thomaz Babini (Acervo particular do pesquisador Claudio Galvão).

Presgrave - O senhor pode nos falar sobre o início da vida violoncelística, sobre seu pai e sua subsequente vinda ao Brasil?

Babini - Thomaz nasceu em Faenza, na época uma pequena vila de camponeses, hoje uma cidade cosmopolita, que exporta para o mundo inteiro seus produtos. Ele sempre

me dizia que, quando ia estudar, sentia as cordas do violoncelo cortarem seus dedos devido ao intenso frio do inverno. Sobre sua motivação inicial para estudar o violoncelo, nada posso dizer. Durante seus anos de formação, ele tomava duas vezes por mês um trem para Bologna para fazer aulas com Francesco Serato[5], um renomado professor da época. Quando ele veio ao Brasil, trouxe um violoncelo que foi feito por Nicola Utili[6], de Castel Bolognese, uma cidade vizinha a Faenza. Meu pai sempre dizia ter ajudado na construção de seu instrumento.

Quanto à razão que ele teve para visitar o Brasil, acredito ter sido motivada pelo espírito de aventuras. Ele tocava em um trio de cordas e dava concertos para financiar as viagens. Em uma dessas viagens, ele foi ao Rio de Janeiro, e veio a conhecer o Villa-Lobos. Na época, o compositor era o primeiro violoncelista da orquestra sinfônica da cidade. Os dois construíram uma sólida amizade e meu pai ficou tocando na orquestra como o assistente do Villa. Reconhecendo a superioridade de meu pai como violoncelista, o Villa-Lobos falou com o maestro para colocar o Thomaz na cadeira de primeiro violoncelo da Orquestra, ficando o compositor como assistente dele.

A temporada de concertos da orquestra era pequena e meu pai continuou a tocar com seu Trio, visitando Belém, Fortaleza, Recife e, quando chegou a Natal, ficou encantando com a cidade e o clima da mesma. Apesar da cidade não possuir um violoncelista, eram muitos os natalenses que possuíam um considerável conhecimento e gosto pela música clássica, e essas pessoas o convenceram a ficar morando em Natal. Para criar uma escola de violoncelistas, o Professor Severino Bezerra[7], diretor de um Ginásio, o ajudou muito na sua realocação. Meu pai aos poucos se transformou em uma atração no mundo musical de Natal; ele era também um bom pianista, e nessas "horas de música" que fazia, veio a conhecer Luiz Parisot, um engenheiro que se casaria com minha mãe. No casamento de Luiz Parisot com a minha mãe, meu pai tocou um belo programa na Igreja.

---

5 Francesco Serato (1843-1919) foi Professor no Conservatório de Bologna. Entre seus alunos, além de Babini, figuravam violoncelistas como Amadeo Baldovino (Trio de Trieste) e Arturo Bonucci. É citado por Wasielewscki (1894: 112), como um dos mais representativos violoncelistas italianos de sua época, junto com Toscanini e Forino.

6 Nicola Utili (1888-1962) foi Luthier e inventor de instrumentos. É autor do livro *Liuteria tecnofisicacustica: guida liutaria del suonatore* e *del costruttore* (UTILI, 2003).

7 Severino Bezerra de Mello (1888-1971) foi um educador potiguar, pai da violoncelista Nany Devos. De Acordo com Lucena (2000: 703), "exerceu por quase 20 anos, as funções de diretor do Departamento de Educação, hoje Secretaria de Educação [...] No desempenho de suas atividades como diretor, implantou o ensino pré-primário através de jardins de infância, instituiu a merenda escolar nas escolas públicas, incentivou o estudado da Música [...] e da formação do Canto Orfeônico".

Parisot faleceu após dez anos de casado e, então, meu pai se casou com a minha mãe, sendo um pai exemplar para os filhos do Parisot - Danilo, que faleceu recentemente e o Aldo que, apesar dos seus 95 anos, continua vigorosamente ensinando na Yale University.

Presgrave - Poderia nos descrever seu pai, Thomaz Babini, como professor?

Babini - A dedicação de meu pai a inúmeros alunos é algo que merece ser mencionado, algo excepcional... Uma hora marcada para uma aula de violoncelo terminava sendo duas ou mais. Cada aluno era precioso para ele, passavas horas avaliando mentalmente "qual o estudo ou a escala que o estudante deveria observar na próxima aula". Muitas vezes, após a aula de violoncelo ter acabado, ele prosseguia com uma aula de solfejo. Na concepção dele, realizar a leitura métrica não era suficiente, o aluno tinha que conseguir entoar as notas também.

Presgrave - O senhor poderia descrever Thomaz como violoncelista?

Babini - Meu pai era um excelente violoncelista, com um ótimo controle da mão esquerda, um belo som e uma musicalidade notável. Infelizmente, a dedicação dele para o ensino do instrumento tirou dele as horas que ele deveria ter usado no violoncelo. Apesar disso, ele adorava estudar escalas, estudos e os Concertos de Karl Davidoff. Quando ele tinha um raro momento livre, tocava, com minha mãe ao piano, um recital para os filhos.

Da minha parte, agradeço aos céus pela rara oportunidade de ter tido Thomas Babini como pai. Ele me iniciou no violoncelo quando eu ainda tinha sete anos (colocou um espigão em uma viola para que eu pudesse estudar) e era totalmente inflexível quando eu não estudava ou demonstrava pouco interesse nas aulas.

Presgrave - Em um momento posterior, seu pai se mudou com a família para Recife?

Babini - Sim, ele recebeu um bom convite para ir para Recife, ensinar no Conservatório de Música da cidade e ser o primeiro violoncelo da Orquestra do Recife. Em Recife, o número de alunos duplicou. Muitas vezes ele dava aula comendo o jantar dele ou o almoço. Uma vez, lembro-me que o aluno chegou um pouco cedo para a aula, meu pai estava tomando um banho e, quando o aluno começou a tocar, ele gritou: "Não, não, Fá natural!". Outra vez, saiu do banheiro coberto de sabão com uma toalha na cintura, molhando o chão todo para apontar na música que era um Fá Natural. Enfim, dedicação ao extremo!

Presgrave - Como foi o seu início ao violoncelo?

Babini - O violinista Nicolino Milano[8] ajudou meu pai a encontrar uma viola e a colocar um espigão na mesma. Confesso não ter gostado da ideia de esfregar as cordas do instrumento e preferia passar o tempo brincando com as crianças de minha idade. Aos nove anos fui premiado com um violoncelo inteiro e cometi o gravíssimo erro de usar uma tesoura para cortar duas cordas, pensando que iria demorar pelo menos dois meses até que novas cordas chegassem do Rio. O velho Babini "realmente" não gostou muito, e lembro ter tido dificuldades em "me sentar" muitos dias após isso.

Presgrave - Quais os procedimentos pedagógicos do seu pai e como foram os anos seguintes?

Babini - Escalas e estudos faziam parte da dieta do dia e, aos poucos, a vontade de me dedicar seriamente ao violoncelo apareceu. Ao mesmo tempo, eu frequentava o colégio Marista e estudava o piano com minha mãe. Quando meu pai aceitou o convite para morar em Recife, lembro de ter tocado o Concerto de Haydn em Ré Maior com o maestro Vicenti Fittipaldi[9], regente da Orquestra Sinfônica do Recife, aos 11 anos de idade. Vários anos após isso, o Aldo veio do Rio para tocar um recital e convenceu meu pai para me mandar para o Rio, estudar com o Iberê Gomes Grosso. Hoje em dia, reavaliando meu passado, vejo como foi imensamente benéfico eu ter passado pela escola italiana de meu pai; sem o alicerce que ele criou, a pedagogia de Diran Alexanian[10], usada pelo Iberê, não teria dado os resultados que deram.

Presgrave - Poderia nos falar mais sobre sua relação com Iberê?

Babini - Iberê foi muito mais que um professor, foi um amigo, e com ele regendo a Orquestra Sinfônica da Radio Nacional (cujo Diretor Artístico era Leo Peracchi) toquei o Concerto de Dvorak. Iberê convidou seu grande amigo Villa-Lobos para ouvir o concerto. Isso ajudou muito minha vida musical, porque o Villa sempre batalhava no Ministério da Educação, com o objetivo de ajudar os jovens músicos do Brasil. Uma carta de recomendação dele realmente quebrava empecilhos e representava um antídoto para a falta de inteligência que existia naquele tempo no Governo.

Presgrave - Pode nos falar sobre o início da sua vida profissional?

---

8 De acordo com Galvão (2010: 58), Nicolino Milano (1876-1962), "considerado um dos maiores violinistas brasileiros [...] foi contratado pelo Governador Alberto Maranhão para lecionar violino na Escola de Música que o estado havia implantado. Residiu em Natal entre maio de 1909 e abril de 1911".

9 Vicenti Fittilpaldi (1901-1975) foi um maestro italiano, fundador da Orquestra Sinfônica do Recife em 1930.

10 Diran Alexanian (1881-1954) foi violoncelista e pedagogo, associado ao intérprete catalão Pablo Casals e autor do livro *Traité théorique et pratique du Violoncelle* (ALEXANIAN, 1922).

Babini - Aos 17 anos, tive que voltar para Recife, pois meu pai sofreu uma hemorragia cerebral e não pode mais trabalhar. Assumi a responsabilidade de sustentar minha mãe e duas irmãs, e de prover tudo que meu pai necessitava. Na época, eu estava tocando na pequena orquestra da Rádio Clube do Recife, ensinando no conservatório e tocando como primeiro violoncelo nos poucos concertos que a Sinfônica do Recife dava por ano. Foi um período de grande crescimento pessoal para mim.

Infelizmente ou felizmente, a situação financeira da Radio Clube causou o fim da sua pequena orquestra e do dia para noite o dinheiro para sustentar a família desapareceu. Mandei uma carta para o Iberê contando a situação e ele ligou para o Villa, que pessoalmente falou com o Eleazar de Carvalho para me ouvir. O Iberê mandou minhas passagens e por um ano fiz parte da Orquestra Sinfônica Brasileira.

Nesse período, uma vaga para a Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal apareceu. Uma vaga para a Orquestra do Teatro era comparável à "Corrida do Ouro da Califórnia". Era o melhor emprego que existia no mundo musical do Brasil. Após alguns meses tocando ópera, a situação política no Brasil recebeu o impacto da morte do presidente Getúlio Vargas, um verdadeiro caos no país. O prefeito do Rio estava sem autoridade para assinar as folhas de pagamento dos músicos do Teatro. Ficamos seis meses sem receber um centavo. Lembro-me que me chamavam para tocar com uma orquestra numa rádio, que o Alceu Bocchino regia, quando eles precisavam de um violoncelista, e também tocava na orquestra da televisão Tupy, na Urca. Porém, o dinheiro não era suficiente - eu mandava a metade do que ganhava para minha mãe e, durante esse período, lembro-me de ter perdido trinta quilos. Com essa situação, pude aprender como é bom poder comer todos os dias...

Presgrave - E após os seis meses de dificuldades?

Babini - Após esse período, aos poucos a situação do Brasil ficou normalizada e o Teatro Municipal pagou os seis meses acumulados. Com isso, o anúncio do Concurso do Ministério da Educação, que premiava com uma bolsa de estudos por um ano na Europa, não despertou muito entusiasmo para mim, afinal eu tinha o melhor emprego que existia, e só teria que trabalhar por 25 anos no teatro, aposentar-me e continuar trabalhando, ganhando o salário em dobro. Fiquei pensando no risco de deixar o que era certo para algo duvidoso. O Prêmio do Concurso era uma bolsa para ser disputada entre pianistas, violinistas e *cellistas*. Um dia, quando estava terminando o ensaio de Rigolleto, o Iberê chegou no Teatro e disse: "O Maestro Villa que falar com você!" , e então me fez entrar em seu carro. Ao chegar à casa do Villa, a Arminda falou que o maestro estava no estúdio dele.

Encontrei, então, o maestro escrevendo música, com as cinzas do charuto dele espalhadas por todos os cantos, um papagaio falando e um rádio tocando samba. Sem tirar os olhos do que estava escrevendo, o Villa falou: **"**Babini, você tem que entrar nesse Concurso!". O Iberê estava muito aborrecido porque eu realmente não queria sair do Teatro. Sem tirar os olhos da partitura e continuando a compor ao mesmo tempo em que falava, o Villa falou dos esforços dele para "acordar essa gente do Ministério...", citou também que o pianista Oriano de Almeida[11] muito contribuiu para os detalhes do concurso[12].

Presgrave - Então o senhor foi convencido a fazer a prova?

Babini - Sim e me mudei para Munique, na Alemanha. A Academia de Música de Munique da época é algo que mereceria ser imitada, era a última palavra em organização. Meu professor foi Herman von Berckerath[13], ex-aluno de Julius Klengel, ele foi algo muito especial em minha formação musical. Os melhores alunos eram premiados com viagens pagas para participar das *masterclasses* com os grandes nomes da Europa. Como exemplos, posso citar: Pablo Casals, em Zermat, Maurice Gendron e Paul Tortellier, em Salzburg. Minha bolsa foi renovada por três anos, e a direção da Academia não criou empecilho quando fiz o concurso para a vaga na Orquestra de Câmara de Munique. Quando viajava com a orquestra, o prof. Von Bercherath me dava o material para estudar e, quando retornava das viagens, tinha aulas diárias. O sistema utilizado na época na Alemanha é algo que deveria ser copiado: era obrigatório o estudo do piano, e de outro instrumento, eu acabei estudando Tímpano e Viola concomitantemente com minhas aulas de Composição e Harmonia. A Educação Musical, na Alemanha, é considerada prioridade. Para os alemães, o sucesso de seus alunos é a principal propaganda para as Universidades. As escolas fazem o impossível para ajudar os alunos e criam situações para fomentar suas carreiras. Vejo isso de forma bem distinta aqui nos EUA, onde o sistema de Educação da Música Clássica precisa de modificações urgentes, e também posso imaginar que a situação aí no Brasil seja semelhante.

---

[11] Nascido em Belém e criado em Natal, Oriano de Almeida (1921-2004) teve uma carreira internacional destacada e figura entre os principais pianistas brasileiros do Século XX.

[12] Segundo Galvão (2010: 167), em 1956 a Radio MEC promoveu um concurso para jovens instrumentistas brasileiros, proporcionando bolsas de estudo no exterior. O organizador do concurso foi Oriano de Almeida e, na banca, figuravam nomes como Leo Peracchi, Cristina Maristani e Heitor Alimonda. O vencedor de violino ou violoncelo ganharia um ano de estudos na Alemanha. Italo Babini foi o vencedor do concurso em sua área,

[13] Hermann Von Beckerath (1909-1964) foi professor da Escola Superior de Munique e violoncelo solo da Orquestra Filarmônica de Munique. Atuou no Festival Richard Wagner.

Presgrave - E a sua vivência com Pablo Casals?

Babini - Acho que o Casals gostava do meu Bach, apesar de ser totalmente diferente do dele. A mente desse grande homem nunca foi limitada pelas convicções que ele possuía. A individualidade de cada aluno era algo que ele respeitava incondicionalmente. Ele me aconselhou a escrever para o Alexander Schneider para obter uma bolsa para estudar com ele em Porto Rico. Meus dois anos com Casals em Porto Rico foram anos inesquecíveis. Nas *masterclasses*, devido ao numero de alunos, ele somente comentava a parte musical da composição tocada; contudo, nas aulas individuais, quando ele tinha mais tempo, falava sobre a parte técnica do violoncelo, a coordenação das mãos, o relaxamento dos músculos. Arcadas e dedilhados eram minuciosamente detalhados por ele. A última vez que o ouvi foi durante o Festival Casals de 1962, quando ele tocou com o Horzowsky as Variações de Beethoven. Após cada variação, o publico ofereceu uma espontânea ovação, o som dele era puro e bem projetado no grande auditório, a mais perfeita afinação e um *ensemble* magnífico - enfim, música deslumbrante. Infelizmente, os últimos discos que gravou não fazem jus às *performances* de vida desse grande ser humano.

Presgrave - Como ocorreu a mudança para os EUA?

Babini - Quando cheguei aqui, morei na casa do Aldo por alguns meses. Ir a Tanglewood foi uma nova experiência para mim. Deram-me o primeiro prêmio, que estava sem vencedor há três anos, e toquei as *Variações Rococó* de Tchaikovsky, com Charles Munch regendo a Orquestra do Berkshire Festival, em Lenox.

Presgrave - Pode nos falar da sua experiência profissional nos Estados Unidos?

Babini - Fui durante 39 anos primeiro violoncelo da Detroit Symphony Orchestra. Toquei com a regência de Antal Dorati os Concertos de Barber e Walton pela primeira vez em Michigan.

Certa vez, Dorati programou uma semana com composições de Samuel Barber e, então, convidou-me para tocar o Concerto de Violoncelo que estava inativo por mais de 13 anos. Fui tocar para Barber em Nova Iorque e Dorati convidou Barber para ir a Detroit. O compositor já estava com câncer em estágio adiantado, mas passou oito horas no Aeroporto de La Guardia tentando conseguir um vôo para Detroit. A costa leste americana estava toda coberta de neve e as más condições do tempo fecharam a maior parte dos aeroportos, de Nova York a Washington. Dorati mandou a gravação dos concertos para que o compositor pudesse ouvir e Barber escreveu uma carta, que foi lida em público por Dorati, expressando entre outros comentários que a interpretação do seu

concerto "esquecido" trouxe um oceano de lágrimas aos seus olhos moribundos.

Em Detroit, tivemos a sorte de ter o violinista Mischa Mischakoff como nosso *spalla*. Ele havia ocupado o cargo de spalla do Maestro Toscannini durante os 15 anos de existência da NBC Orchestra. Apresentei com ele o Concerto Duplo de Brahms quarenta e duas vezes, com as mais diversas orquestras americanas. Também com ele, toquei em um trio que foi muito bem recebido pelas platéias americanas. A nossa pianista, maravilhosa, era a Ruth Smith, mãe do renomado violoncelista Brinton Smith[14]. Eu fui o primeiro professor de violoncelo do Brinton, guiei as mãos deles pela primeira vez quando ainda tinha sete anos e sinto-me muito feliz por tê-lo feito.

Antes de me mudar para Detroit, passei seis meses como primeiro violoncelo da Connecticut Symphony Orchetra, cujo Diretor Musical era Joel Perlea, que era ao mesmo tempo Diretor da Orquestra de Bamberg.

Ainda em Detroit, participei das comemorações dos 100 anos de relações entre EUA e Finlândia. O mais importante violoncelista finlandês, Arto Noras, veio a Detroit e eu fui a Helsinque tocar Schlomo com a Filarmônica de Helsinque. Uma orquestra formidável, mas o frio de dezembro era algo horroroso**.**

Presgrave - Pode nos falar sobre a história do seu violoncelo?

Babini - A história do meu Andrea Guarnerius Figlius (de 1708)... O grande Paul Paray era o Diretor Musical da Detroit Simphony Orchestra. Eu tinha um instrumento bastante inferior e Paray me colocou como solista do *Don Quixote* de Richard Strauss. Em Boston, um crítico escreveu uma matéria com grandes elogios e também mencionou que "a DSO deveria oferecer ajuda para Babini comprar um instrumento de qualidade superior" (Deus abençoe esse crítico do *Boston Globe*). O Conselho da Orquestra me autorizou a procurar um instrumento e, assim que coloquei meus olhos no instrumento em Chicago, sabia que era o instrumento que o universo tinha me mandado. Na época, a orquestra pagou quatorze mil dólares. Imagine que hoje em dia esses instrumentos podem chegar a dois ou três milhões. Eu paguei tudo de volta e a orquestra utilizou de um artifício para que eu ficasse vinculado: eu só poderia pagar vinte e cinco dólares por mês e não poderia me

[14] Brinton Smith, um dos principais violoncelistas americanos da atualidade, foi membro da Orquestra Filarmônica de Nova Iorque e detém o cargo de Primeiro Violoncelo da Orquestra Sinfônica de Houston, além de ser professor da Shepherd School na Rice University. A pianista Ruth Smith, que tocou com músicos como Leonard Rose e Issac Stern, apresentou-se com Italo Babini em maio de 2012, na UFRN.

desligar do grupo enquanto estivesse pagando. Você conhece uma música popular que diz: "Pegou o touro amarrado no pé de cajarana"?

Atualmente, tenho um Matteo Goffriller, que minha filha Susan está usando. O Goffriller está em uma condição primorosa, não tem nenhuma rachadura e está em uma condição de preservação incrível. O Gofriller foi comprado em Londres (Fig. 2), quando vendi o Guarnieri.



Fig. 2: Italo Babini gravando as *Variações Rococó* de Tchaikovsky, com a Orquestra Filarmônica de Londres. (Acervo particular de Italo Babini.)

Presgrave - O senhor poderia nos dar uma visão geral de suas ideias como pedagogo do violoncelo?

Babini - Não gosto de perder tempo. Quando inicio um aluno na primeira posição, ele também começa nas posições do polegar. À medida que ele toca nas sete primeiras posições, ele se adapta também às posições mais altas, e em um ano ele conhece

bem todo o espelho do violoncelo.

Escalas, terças, sextas, oitavas e arpejos devem ser estudados em uma base diária, sem nenhuma exceção, e estudos também. Qualquer sistema que seja baseado em escalas gerará bons resultados, se o aluno entender como manter a mão esquerda propriamente balanceada no instrumento.

A mão direita é algo que sempre demora mais, principalmente no que tange como a sonoridade deve ser projetada em uma sala de concerto. O violoncelista deve conseguir emitir sonoridade próxima ao cavalete ou na região do espelho sem arranhar e com uma profusão de cores. Sempre comento o perigo do aluno se acostumar com a acústica de uma sala pequena. Tenho ouvido violoncelistas de grande reputação, tocando em instrumentos de grande valor e o som que eles projetam em uma sala grande de concertos é totalmente insuficiente. É o mesmo que ver mímicas de Marcel Marceau, vemos o arco se mover e os dedos articularem e não é possível ouvir nada depois das primeiras cadeiras da plateia. É uma tragédia que existe hoje em dia entre os solistas, e eu me refiro a essa precária projeção da sonoridade como "Mosquito Fart Sound" (sic).

Acredito que qualquer que seja o problema com o arco (*spicatto*, *stacatto* ou qualquer outro), seja causado pela falta de balanço apropriado entre a mão e o braço. O mesmo eu observo com a mão esquerda: nada é mais irritante do que observar um solista tendo dificuldades com certas passagens. O solista deve ter completo domínio do instrumento antes que possa se dedicar à música que toca. Acredito também que aprender a tocar piano seja de fundamental importância para qualquer aluno.

Acredito que usar um método de ensino para todos os alunos seja uma total perda de tempo; cada um deles difere fisicamente e tem graus diferentes de habilidades, talento e entendimento. O uso diferente de sistemas de ensino para cada aluno traz os melhores resultados.

Referências

ALEXANIAN, Diran. *Traité théorique et pratique du Violoncelle*. Préface de Pablo Casals. Paris, Editions Salabert, 1922.

BIBLIOTECA NACIONAL – UNIVERSIDADE DO CEARÁ. Exposição Iconográfica sobre Alberto Nepomuceno. Disponível em <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon693311.pdf>. Acesso em: 02 de fev, 2013.

EDITORIAL. Notas Musicaes (sic). *A Época.* Rio de Janeiro, p. 3, 13 out. 1912.

EXPOSIÇÃO Iconográfica sobre Alberto Nepomuceno, Biblioteca Nacional de Música – Universidade do Ceará. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon693311.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2013.

GALVÃO, C.A.P. *O CÉU ERA O LIMITE: Uma Biografia de Oriano de Almeida.* Natal: EDUFRN, 2010.

GALVÃO, C. A. P. *ALGUNS COMPASSOS: Câmara Cascudo e a Música (1920/1969*. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KIRSCHBAUM, R. Cello Teacher with a License to Dazzle. *New York Times*. Nova Iorque, p. 54, 7 abr. 2009.

CORRÊA DO LAGO, M. "Glauco Velasquez": uma conferência de Darius Milhaud. *Revista Brasileira de Musicologia*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 93-106, 2010.

LUCENA, Jardelino. Professor Severino Bezerra de Melo. In: 4000 NOMES DE NATAL. Prefeitura Municipal de Natal, 2000.

SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia.* Trad. Marden Maluf. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

PRESGRAVE, Fabio. Entrevista com Michael Uhde sobre Benno Niederberger. Natal, 13 abr. 2013. Texto enviado por meio eletrônico, de Michael Uhde a Fabio Presgrave.

UTILI, Nicola. *Liuteria tecnofisicacustica: guida liutaria del suonatore e del costruttore.* Bikigna: Aspasia, 2003.

VOLPE, M.A. Período Romântico Brasileiro: Alguns Aspectos Sobre a Produção Cameristica. *Revista Música,* São Paulo, v. 5, n. 2, p. 133-151, nov. 1994.

WASIELEWSKI, W.J. *The Violoncello and its History.* Londres: Novello and Company, 1894.

Fabio Presgrave é Bacharel e Mestre pela Juilliard School, de Nova Iorque, e Doutor pela Unicamp, tendo estudado com Joel Krosnick e Harvey Shapiro. Apresentou-se como solista de diversas orquestras Qatar Philarmonic, Sinfônica Brasileira, Sinfônica da Bahia, Sinfônica de Minas Gerais e Camerata Fukuda. Foi artista residente e professor em Festivais como Campos do Jordão, Poços de Caldas e Brasília. É professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi coautor do livro *Violoncelo XXI*. fabiopresgrave@yahoo.com

OPUS • VOLUME 19 • NÚMERO 1 • JUNHO 2013

Editorial 7

Instruções para autores 8

O desenvolvimento da teoria musical como disciplina independente: princípio, conflitos e novos caminhos 9
Irna Priore

Expanded Tonality in Quartal Space: Back to Debussy's *Étude pour les Quartes* 27
Didier Guigue

Interface entre os processos criativos de Paul Klee e H. Villa-Lobos: gráficos para gravar as Melodias das Montanhas 47
Rodrigo Felicissimo, Gil Jardim

Estímulos e resultantes musicais em *Désordre*, de György Ligeti 71
Luciana Sayure Shimabuco

Uma ária para Virginia Damerini: a última *Fosca* de Carlos Gomes 111
Marcos Virmond, Rosa Maria Tolón Marin, Lenita Nogueira

O arranjo de Marco Pereira para *My Funny Valentine*: da *leadsheet* à peça 141
Rafael Thomaz, Fabio Scarduelli

O pensamento de professores de música e suas recordações-referências para ensinar flauta doce 163
Zelmielen Adornes de Souza, Cláudia Ribeiro Bellochio

Motivação para o estudo da música com base em pressupostos interacionistas piagetianos 187
Marcelo de Magalhães Cunha, Regina Helena de Freitas Campos

Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional 215
Fabio Scarduelli, Carlos Fernando Fiorini

Ansiedade na *performance* musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta 239
Andre Sinico, Leonardo L. Winter

Entrevista com Italo Babini 265
Fabio Presgrave