

ISSN 2675-6854

REVISTA MÚSICA EM FOCO



VOLUME 2
OUT. 2020

**Programa de Educação Tutorial
do Curso de Música do
Instituto de Artes da Unesp**

TUTOR

Maurício Funcia De Bonis

INTEGRANTES

Andressa Samanta da Silva
Fábia Fusco Peres
Fernanda Dias de Moraes Ferreira
Fernando Santiago Serrano dos Santos
Inaiara dos Santos Sobral
Leonardo Matheus Souza Ribeiro
Leonardo Soares da Silva
Lucas Gabriel de Almeida Bispo
Maria Paula Roza e Silva
Natália Nicolaci Kuwahara
Sophia Alfonso Frederico
Tomas Callas Mistrorigo
Vinicius Siqueira Baldaia

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Maurício Funcia De Bonis

EQUIPE EDITORIAL

Fábia Fusco Peres
Leonardo Soares da Silva
Maria Paula Roza e Silva

PROJETO GRÁFICO

Mariano Barone
Mari Ra Chacon Massler

DIAGRAMAÇÃO

Maria Paula Roza e Silva

ARTE DA CAPA

Antonio Peticov

REVISÃO

Fabiana Colares

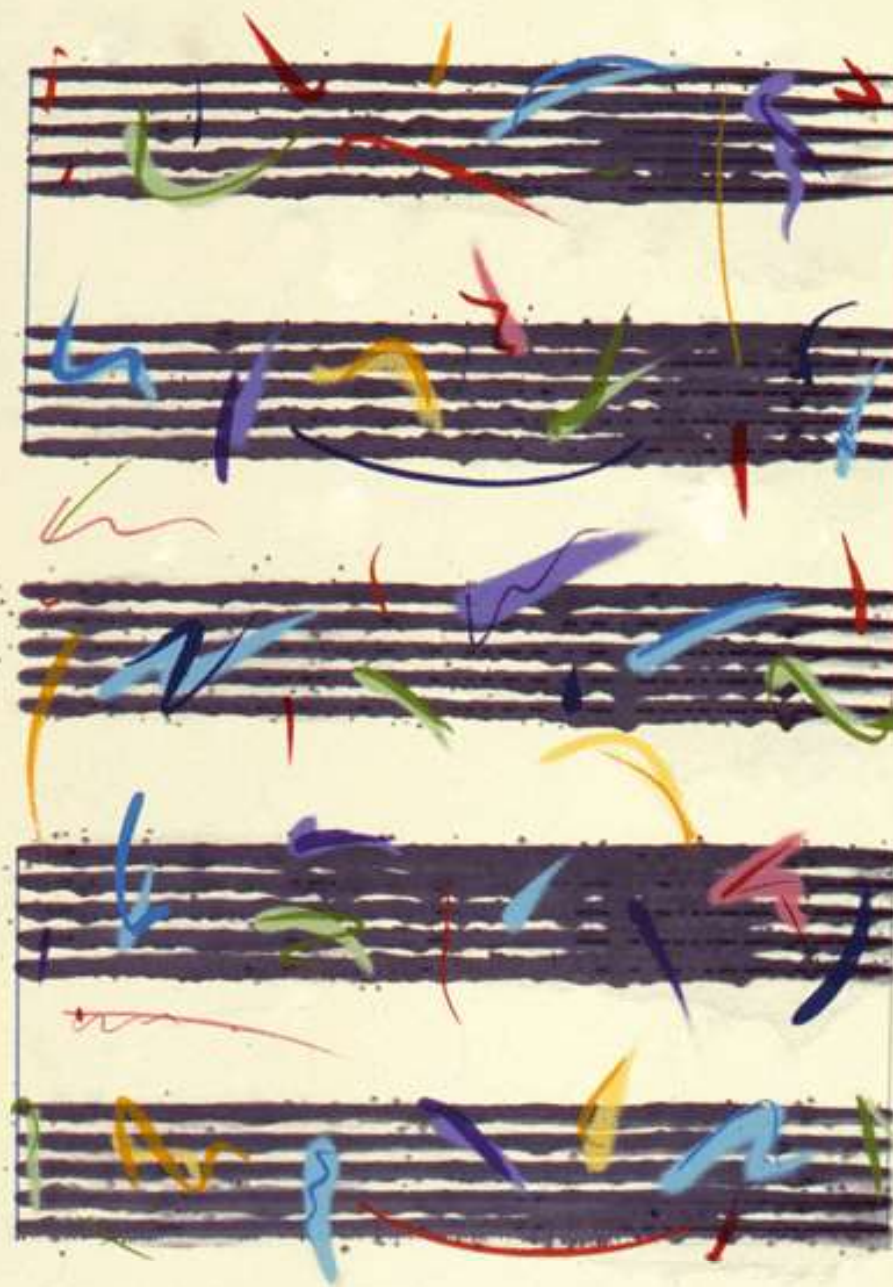
Revista Música em Foco

Pet Música - Instituto de Artes da Unesp
Rua Doutor Bento Teobaldo Ferraz, 271

2º andar - sala 208-B

São Paulo - SP

E-mail: petmusica.ia@unesp.br



REITOR

Sandro Roberto Valentini

VICE-REITOR

Sergio Roberto Nobre

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Milton Ribeiro

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Arnaldo Lima

Sumário

5	Editorial
	Artigos
7	Ensino de Percussão Para Mulheres: Reflexões Sobre Gênero e Música <i>Miriane Borges Valle</i>
16	As Marcas da Desigualdade de Gênero na Escolarização e Educação Musical <i>Aldrey Cristine Alves</i>
25	Percepção Musical: O Desenvolvimento do Ouvido Relativo e Suas Particularidades <i>Jeilson Morais Nascimento</i>
35	Marcos Leite: Maestro da Voz e da Cena <i>Lizandra Hak</i>
45	Movimento Manguebeat: Manifestações, Fenômenos Musicais e Diálogos de uma Cultura Híbrida e Globalizada <i>Rafael Gaia Ribeiro</i>
54	As Funções da Linguagem na Canção Orquídea, de Djavan <i>Vinicius André M. Costa</i>
62	How To Use Basics: Uma Introdução à Utilização dos Exercícios Contidos na Obra de Simon Fischer <i>Thayná Bonacorsi</i>
69	Temas, Texturas e Materiais: Comentários Analíticos da Sessão “O Príncipe”, Constante da “Sinfonia Apocalipse”, de Almeida Prado e Paiva Netto <i>Giovanni Cristhian Porfirio Silverio</i>
81	O Papel da Capela Musical de Leonor II no Desenvolvimento da Música Vienense (1657-1686) <i>Caio Amadatsu Griman</i>

Sumário

Diálogos Sonoros

88 Apresentação das entrevistas
Lia Vera Tomás

89 Entrevista com Ivanka Stoianova

99 Entrevista com Marita Fornaro Bordolli

108 Entrevista com Germán Gan-Quesada

Café com Paçoca

117 12º Encontro Brasileiro de Clarinetistas e 4º Encontro Brasileiro de Claronistas
Fábia Fusco Peres

EDITORIAL

Prezadas e prezados leitores,

Esperamos que a Revista Música em Foco, além de ter um certo impacto dentro do circuito acadêmico, dê aos alunos de graduação um incentivo à pesquisa e a escrita. Ao fazer a revista, desejamos que os estudantes sintam que têm a oportunidade de passar por etapas de submissão e ter seus trabalhos publicados em um periódico. Nesta segunda edição, a Revista Música em Foco continua com temática aberta, levando em consideração a abrangência que pode ser alcançada em todas as áreas do conhecimento humano quando correlacionadas à música, buscando assim contemplar o maior número de recebimentos de artigos e divulgar a rica e pouco reconhecida produção acadêmica dos alunos em cursos de graduação.

Iniciamos essa edição com dois textos que falam sobre feminismo e educação musical. Primeiro, temos o artigo de Miriane Borges Valle, em que, através de um estudo de caso com o grupo Mbeji, também componente do Bloco Pombagira, a autora problematiza a educação de percussão para mulheres, por vezes considerando esse um meio muito masculino. Ele é seguido do artigo de Aldrey Cristiane Alves, que aborda a desigualdade de gênero no processo educacional

e como esta toma forma dentro da educação musical, com uma pesquisa bibliográfica.

Logo após, o autor Jeilson Morais Nascimento nos apresenta sua pesquisa a respeito do desenvolvimento do Ouvido Relativo, observando o estudo dos discentes dentro do curso de percepção musical na Universidade Federal de Santa Maria. Já Lizandra Hak nos retrata, com relatos de integrantes e ex-integrantes de corais conduzidos por Marcos Leite (maestro e arranjador), o trabalho cênico realizado junto a três corais do país.

O estudante de história Rafael Gaia pesquisa e faz uma análise do Movimento Manguebeat, desenvolvido em Pernambuco no início dos anos 1990, observando suas “influências e principalmente seus diálogos acerca da ótica cultural local em sintonia com o ‘global.’” Em outra área correlata, Vinícius André Costa busca comprovar a aplicabilidade das funções da linguagem desenvolvidas pelo linguista russo Roman Jakobson na canção Orquídea, do compositor Djavan, além de ressaltar a possibilidade de músicas populares serem base para análises acadêmicas e educacionais. Thayná Bonacorsi, ainda, aborda a organização e eficácia dos exercícios práticos contidos no livro “Basics”, de Si-

mon Fischer, dedicado ao desenvolvimento técnico no ensino do violino e da viola.

E, para fechar com chave de ouro, temos mais dois artigos de autores unespianos. O primeiro é o de Giovanni Porfírio, que apresenta uma análise detalhada sobre alguns aspectos musicais como timbre e transtonalidade, pertencentes à sessão “O príncipe” da Sinfonia Apocalipse, dos compositores Almeida Prado e Paiva Neto; ele é seguido de Caio Grimán que, fechando essa edição, traz uma contextualização histórica sobre a personalidade de Leonor Nevers e sua importância na vida musical de Viena na segunda metade do século XVII.

A segunda edição da Revista Música em Foco teve uma grande mudança em seu corpo editorial, devido às alterações na composição do Grupo PET Música UNESP. Com isso, a transição da equipe ocorreu no segundo semestre de 2019, com a elaboração de seu novo edital e o planejamento para o lançamento deste volume. O processo de desenvolvimento se deu de maneira orgânica, tendo sua rotina alterada em consequência da COVID-19, mas mantendo seu compromisso e difusão. Também nesta edição trazemos três entrevistas, com a Profa. Dra. Ivanka Stoianova, musicóloga e professora da Universidade

Paris VIII; Profa. Dra. Marita Fornaro Bordoli, musicóloga, historiadora e professora da Universidade da República do Uruguai; e Prof. Dr. Germán Gan Quesada, professor da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); realizadas pelos petianos Fernando Santiago Serrano dos Santos e Natália Kuwahara Nicolaci, durante o V Encontro Nacional de Pesquisadores em Filosofia da Música e Congresso Internacional ‘Intercâmbios Norte-Sul’: Colaborações, Tensões, Híbridões, organizado pela Profª Livre-Docente em Estética Musical do IA-UNESP, Lia Vera Tomás, entre os dias 19 e 21 de setembro de 2018.

Para que essa edição acontecesse, contou-se com o apoio de vários colaboradores. Com isso, gostaríamos de agradecer à equipe da biblioteca, que tem nos apoiado e auxiliado em todo esse processo, e em especial à Fabiana Colares, Diretora Técnica de Biblioteca e Documentação, que nos ajudou desde a nossa primeira edição com a plataforma de lançamento, com as revisões infundáveis de normas ABNT e para finalmente conseguirmos o nosso ISSN. Sem o seu acompanhamento, não seria possível o lançamento desta Revista.

Também foi inestimável o apoio da Mari Ra Chacon Massler, que nos deu uma

capacitação no software em que a revista foi diagramada. Por isso, muito obrigade!

Agradecemos o artista plástico Antonio Peticov por nos ter cedido suas lindas obras, ilustrando as capas de nossa revista!

A entrevista que realizamos só foi possível graças à organização dos congressos, realizados pela Profª Drª Lia Vera Tomás, aos entrevistados que nos cederam a entrevista e aos petianos que a efetuaram.

Agradecemos também aos pareceristas pela atenção e empenho prestados, o que contribuiu para o aprimoramento do texto, e, cremos, para o desenvolvimento destes estudantes como pesquisadores.

Não podemos deixar de agradecer imensamente aos autores e seus respectivos orientadores e colaboradores, por terem acreditado no potencial da revista, submetido seus ótimos trabalhos e terem permanecido à disposição durante os vários meses de edição.

Agradecemos, por fim, ao MEC e ao FNDE, que há 24 anos permitem que o PET Música Unesp exista e realize suas atividades.

ENSINO DE PERCUSSÃO PARA MULHERES: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E MÚSICA

Autora

Miriane Borges Valle

miriane.borges@unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

Data de Submissão: 24/02/2020

Data de Aprovação: 07/05/2020

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino musical para mulheres através de estudos de gênero na música, enfatizando a percussão, que ainda é considerada um meio massivamente masculino. Para tanto, foram reunidos autoras e autores que tratam desse tema e mostram como foi construída essa invisibilidade histórica. Posteriormente, é apresentado o estudo de caso do curso Tambores Femininos de Mbeji e do Bloco das Pombagira, grupos formados por mulheres que escolheram aprender percussão num contexto exclusivamente feminino. Este estudo traz a dinâmica de funcionamento e de relacionamento das integrantes desses grupos entre si e com o aprendizado de percussão.

PALAVRAS-CHAVE

Percussão. Representatividade. Estudos de gênero. Ensino musical.

ABSTRACT

This article proposes a reflection about musical teaching for women through gender studies in music, emphasizing the percussion, which is still considered a massively masculine area. Therefore, authors who deal with this theme were brought together to show how this histo-

rical invisibility was built. After, it showed the case study of the course Tambores Femininos de Mbeji e do Bloco das Pombagira, groups formed by women who chose to learn percussion in an exclusively feminine context. This study brings out the dynamic of operation and relationship from the members of these groups, showing how they interact among themselves and with the percussion's learning.

KEYWORDS

Percussion. Representativity. Gender studies. Musical teaching.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge a partir de inquietações pessoais que me afligiam enquanto percussionista: por que, enquanto mulheres, somos cada vez mais numerosas no meio percussivo, porém pouco reconhecidas? Por que muitas vezes precisamos da opinião de um homem para legitimar nosso trabalho? Por que nossa presença em grupos artístico-musicais é motivo de espanto?

Começo trazendo uma breve amostra do papel da mulher na percussão, baseada na revisão bibliográfica sobre estudos de gênero na música. Nestes materiais, foi possível encontrar registros da invisibilidade históri-

ca das musicistas, assim como a criação de mitos para impedir o seu acesso à percussão (FIGUEIREDO, 2009; COOK, 1998; GREGORY, 2012; ROBERTSON, 1989; THEODORO, 2008).

Na segunda parte, realizo, nessa linha, o estudo de caso do grupo Mbeji, do curso Tambores Femininos de Mbeji: Percussão para Mulheres e do Bloco das Pombagira, grupo de mulheres que se unem em combate ao machismo através da prática musical. Fui a campo com a intenção de conhecer quem são essas mulheres que querem tocar percussão e o porquê da escolha desta grande família de instrumentos. Para tanto, realizei o acompanhamento das atividades, compreendendo a dinâmica deste grupo, anotando as minúcias deste processo em um diário de campo e compilando a etnomusicografia vivenciada naquela coletividade.

BREVE PANORAMA DA PARTICIPAÇÃO FEMININA NA PERCUSSÃO

Ao longo da história, sobretudo no Ocidente, os papéis femininos e masculinos foram sendo construídos e bem definidos pela sociedade. Aos homens, atribui-se o que é objetivo, racional, posições de tomada de decisão e poder e as atividades públicas.

Às mulheres, é atribuído o que é sentimental, subjetivo, atividades privadas, como cuidado do lar e da família. (FIGUEIREDO, 2009, p. 41-42).

A partir da Idade Média, no que se refere à música ocidental, a Igreja era quem detinha e disseminava o saber, de modo que esse conhecimento circulava somente entre os homens e era proibido às mulheres. Desse modo, foi construída uma história escrita por, para e sobre homens, de forma a se ter registros escassos da participação feminina no meio musical. Muitas mulheres tiveram que usar pseudônimos ou identidades neutras para conseguir ganhar espaço e terem suas obras publicadas (COOK, 1998; GREGORY, 2012).

No século XIX, a formação musical fazia parte da instrução das moças burguesas. Porém, somente atividades ditas femininas como o canto e o piano lhes eram ensinadas, às quais demonstravam sua desenvoltura para o entretenimento familiar em saraus, reuniões, ou seja, atividades no âmbito privado, sendo vedada ou ignorada a aprendizagem de outros instrumentos ou técnicas de composição (ROMERO, 2010, p. 3).

Em relação à percussão, essa invisibilidade só aumenta. Ao assistir concertos de orquestras ou ir a manifestações populares,

religiosas ou não, é raro encontrar mulheres tocando instrumentos percussivos. Ainda existe uma crença de que é necessário usar força para tocá-los e, por isso, são instrumentos mais adequados aos homens.

Segundo Carol E. Robertson (1989), existe uma convicção de que, em algumas culturas ancestrais, o poder das mulheres está ligado à espiritualidade e o dos homens às questões da força, como supostamente seria o caso da execução musical em tambores, o que leva os homens a impedirem que as mulheres toquem e se tornem ainda mais poderosas.

[...] os homens argumentam que as mulheres, dada a sua capacidade para conceber vida, possuem uma grande força e, portanto, devem manter-se afastadas de outras formas de poder que lhes proporcionariam a capacidade de controlar por completo a vida e a fertilidade de uma comunidade. Naqueles casos em que a música se mantém afastada das mulheres porque proporciona vias de conhecimento que os homens desejam reservar para si, as restrições no desenvolvimento da performance geralmente referem-se ao uso de determinados instrumentos - às vezes tambores e, mais frequentemente, flautas associadas a imagens fálicas ou a mugidos de touros¹. (ROBERTSON,

¹ Texto original: [...] “los hombres argumentan que las mujeres, dada su capacidad para concebir vida, poseen una gran fuerza y por tanto deben manten-

1989, p. 387-388, tradução da autora).

Nos cultos religiosos de matriz africana, como no candomblé, “o cargo de alabê, responsável por tocar e cantar para os Orixás nas festas, é masculino, escolhido entre os ogãs² da casa, por conta dos mitos, que ordenam a ordem e a contraordem social dos terreiros” (THEODORO, 2008, p. 163).

Porém, apesar dos tambores dos terreiros serem dominados por homens, a mitologia iorubá trata de que o surgimento do tambor batá veio de uma mulher:

O MITO DO TAMBOR BATÁ

Segundo a professora e dançarina Inacyra Falcão dos Santos (2002) o tambor Batá é o fio condutor do movimento, se ligando a Ayán, símbolo do fogo, princípio vibrante. Explica ainda que, segundo os mitos, nos primórdios da civilização, não existia nada parecido com o tambor na cidade de Oyo-Oro. Ali morava

erse alejadas de otras formas de poder que les proporcionarían la capacidad de controlar por completo la vida y la fertilidad de una comunidad. En aquellos casos en los que la música se mantiene alejada de las mujeres porque proporciona vías de conocimiento que los hombres desean reservarse para ellos, las restricciones en el desarrollo de la performance suelen referirse al uso de determinados instrumentos – a veces tambores y, más frecuentemente, flautas asociadas a imágenes fálicas o a bramidos de toros”.

² Ogã é a terminologia empregada no culto para designar, entre outras, a função de tocador de atabaques e cantor. O Alabê é um ogã de grau iniciático mais elevado.

uma mulher chamada Ayántoke, mas todos a chamavam de Ayán. Esta mulher não tinha filhos e andava sozinha pelo mato, sempre carregando um pedaço de madeira oco. Um dia, viu uma pele de bode e pensou que poderia cobrir as extremidades da madeira que carregava e tirar um som. Porém, quando ela batia no couro com um pedaço de pau ele rasgava. Ela insistiu várias vezes no seu intento, tendo usado até um pedaço de couro em forma de tira para bater nas extremidades do tronco, sem sucesso. Um dia, quando tentava mais uma vez, Exu apareceu e deu-lhe tiras de couro de veado e disse que amarrasse com firmeza o couro no tronco. E foi nesse momento que o tambor emitiu um som melodioso. Ayán começou a tocar o tambor por toda a cidade e as pessoas corriam para ouvi-la, muito surpresos, porque nunca tinham ouvido nada igual. Ayán passou a ganhar muitos presentes. Xangô – orixá do trovão – rei da cidade, quando a ouviu tocar, convidou-a para morar no palácio. Ela tornou-se a tocadora oficial do palácio de Xangô. Todos sabiam que ela não podia ter filhos, mas também sabiam que, mais cedo ou mais tarde, ela teria um filho, já que qualquer mulher estéril que entrasse no palácio de Xangô se tornava fértil. E assim foi... Ayán casou-se com Xangô e logo teve um filho que foi chamado de Aseorogi. Ela passou toda a arte de tocar e construir o tambor para o seu filho Ayán que é, até hoje, o nome

dado a todos os membros de uma família cultuadora do tambor, entre os povos iorubá. (SANTOS apud THEODORO, 2008, p. 163-164).

Baseados neste mito, o papel de tocadores nos terreiros ficou a cargo dos homens. Rodrigo C. S. Gomes (2013), em sua pesquisa sobre o samba na Pequena África do Rio de Janeiro, destaca que na casa das Tias Baianas³ o samba e a religião se misturavam, de modo que quem tocava no terreiro eram as mesmas pessoas que tocavam no samba, ou seja, apenas homens ao tambor, enquanto às mulheres era reservado o papel de coro, “às palmas, aos improvisos versados ou instrumentos mais leves de percussão, como agogô, prato-e-faca, reco-reco e, mais raramente, ao pandeiro” (GOMES, 2013, p. 186).

Gomes (2013) também fala da influência das Tias Baianas no meio musical no início do século XX e sobre como eram atuantes como compositoras, instrumentistas e cantoras, além do trabalho de cuidar da casa e da comida para os festejos familiares da época.

Nei Lopes, ao entrevistar Marinho da

³ Mulheres negras vindas da Bahia para o Rio de Janeiro em inícios do século XX, matriarcas com forte liderança nas comunidades precursoras do samba carioca. Entre elas as de maior renome são: Tia Ciata, Tia Perciliana, Tia Carmen do Ximbuca, entre outras.

Costa Jumbaba, neto de Tia Ciata, questiona se as mulheres faziam partido-alto em sua casa. Segue a resposta do sambista:

Fazia! Ah! Era a Mariquita, Sinhá Velha... Maria Adamastor era uma grande sambista, que fazia grandes sambas, compreendeu? A minha tia, por exemplo, a Mariquita, tocava muito pandeiro, compreendeu? Ela às vezes em casa, só brincando, fazia um grande partido-alto. Só com um pandeiro e os cantos. Mas tinha muita senhora que naquele tempo..., por exemplo, a minha tia Pequena, por exemplo, era grande. Sinhá Velha, que era minha tia também. E tinha as moças, em casa, inclusive a minha irmã Lili. Tinha a afilhada da minha tia, a Cicinha; tinha a Ziza, que era filha da... era minha prima; e era essa gente toda, minha família era muito grande. (LOPES apud GOMES, 2013, p. 184).

Gregory (2012), ao analisar a presença feminina em oficinas carnavalescas no Rio de Janeiro, nota que apesar de haver uma equiparação no número de homens e mulheres, elas ainda preferem instrumentos como o agogô e o chocalho, deixando instrumentos marcantes no samba, como o repique e o surdo, para os homens. Isso faz com elas não consigam uma posição de destaque no grupo e não participem de outras atividades realizadas pelos blocos, que muitas ve-

zes envolvem remuneração para os músicos. Ou seja, no momento da profissionalização, os homens tomam a frente, o que aumenta a disparidade entre os gêneros.

Outro exemplo de participação feminina são as caixeiras do Divino, em São Luís, no Maranhão. A festa do Divino Espírito Santo faz parte da tradição católica e ocorre no domingo de Pentecostes. As sacerdotisas que comandam a festa são as caixeiras do divino, que são mulheres geralmente negras e idosas, que são responsáveis por tocar a caixa do divino e cantar toda a liturgia do ritual. As caixeiras são dos poucos exemplos de mulheres ritmistas no meio das comunidades-terreiros (THEODORO, 2008).

ESTUDO DE CASO: TAMBORES FEMININOS DE MBEJI

Ao conversar com minha orientadora⁴ sobre a vontade de pesquisar algum tema que envolvesse a questão da desigualdade de gênero e a percussão, ela me indicou um grupo chamado Mbeji. Segundo a descrição

⁴ Prof.^a Dr.^a Marianna Francisca Martins Monteiro, orientadora da pesquisa de Iniciação Científica de minha autoria “Ensino de Percussão para Mulheres: uma perspectiva feminista”, durante os anos de 2018 e 2019, financiada pela Reitoria da Unesp através do edital 04/2018 – PROPe.

encontrada no canal do Youtube:

Mbeji, do Kimbundo, língua Banto, traz como significado Lua, ancestralidade feminina. Um coletivo intercultural de pesquisa de musicalidades e partituras corporais de origem brasileira afro ameríndia, afrolatina, que aportam nossa reconexão com a Ancestralidade através de diálogos rítmicos. Inspirado no Sagrado e Profano feminino e suas essências, o grupo apresenta músicas de culturas tradicionais encontradas nas religiões de matriz afro brasileiras, músicas de Magia, Feitiçaria, Encantarias e cantigas de ritos que em sua maioria são conduzidas por mulheres. (MBEJI, 2019).

Ariane Molina, uma das fundadoras do Mbeji, é quem promove o curso Tambores Femininos de Mbeji: Percussão para Mulheres. Este curso proporciona a prática de percussão através dos tambores (atabaques) e do canto, não sendo necessário conhecimento musical prévio. São vivenciadas práticas musicais de afro religiosidade, tanto Bantus quanto Iorubás⁵: Congo de Ouro, Cabula, Jongo, Ijexá, entre outras, além de fortalecer os laços femininos.

⁵ Os termos Bantu e Iorubá (ou Yorubá) referem-se a dois grandes troncos etno-linguísticos aos quais correspondem traços culturais de povos oriundos da região Congo-Angola e da África Ocidental, respectivamente.

Contextualizando o espaço

Entrei em contato com Ariane Molina, fundadora do grupo e professora de percussão e comecei a frequentar as aulas em setembro de 2018. A sede das aulas era nos Tambores Zé Benedito, loja e ateliê localizado no bairro de Pinheiros em São Paulo, que aconteciam às quartas-feiras das 20h às 22h e aos sábados das 14h às 16h.

Uma dificuldade enfrentada por quem ensina e aprende percussão é ter os instrumentos necessários. Como o local das aulas era uma loja de instrumentos de percussão, existia disponibilidade de atabaques e congas. No dia em que cheguei, elas haviam conseguido um empréstimo/doação de dez atabaques da Escola de Samba Vai-Vai (escola que Ariane Molina conheceu quando morou no bairro da Bela Vista), mas a turma de quarta-feira sempre tinha um número muito grande de participantes e, em algumas semanas, era necessário continuar ainda a usar os tambores da loja.

A sala utilizada para as aulas era pequena, com o espaço preparado com iluminação à luz de velas, incensos, plantas e ervas espalhadas e água e comidas que as alunas levavam. Havia pomadas terapêuticas, que uma delas produzia e deixava ali para passar

entre um toque⁶ e outro, para quem sentisse dor ou incômodo. Era criado um ambiente acolhedor, intimista e, em certo ponto, com um traço místico, diferente de uma aula de percussão comum, onde geralmente se tem um ambiente mais formal.

A aula sempre começava com um aquecimento físico. Durante esse aquecimento era o momento em que se conversava sobre assuntos extramusicais dos mais diversos, como por exemplo, os próximos eventos do Bloco das Pombagira, astrologia, ciclo menstrual, questões sobre feminismo e machismo, etc.

Outros pontos que gostaria de salientar são sobre alguns valores que são disseminados dentro do grupo. Ariane Molina sempre fala sobre seu respeito pelas mulheres mais velhas, como ela diz: “as que vieram antes” ou “as maiores”, como aprendeu em Cuba. Em um certo momento, ela sugeriu que as alunas levassem suas mães para participar das aulas, algo que infelizmente não se concretizou, acredito que pelos compromissos do Bloco. Outro ponto são as mulheres do grupo que tem filhos, que são sempre incentivadas a levarem suas crianças, em especial as me-

⁶ Aqui a palavra toque aparece tanto no sentido do ato de tocar os tambores com as mãos, quanto como sendo os ritmos que são tocados para cada orixá ou entidade.

ninas. Também foi criada uma rede de troca, venda e compra de produtos e serviços oferecidos pelas alunas. Ariane Molina permite que as mulheres divulguem seus trabalhos como uma forma de fortalecimento.

Ensino dos ritmos

Como as aulas têm por base a cultura afro-brasileira, a transmissão de saberes acontece através da oralidade. Até o momento, nas aulas do Mbeji, este foi o principal recurso utilizado para a difusão do conhecimento, tanto dos toques quanto das cantigas. Segundo Paradiso (2011):

O terreiro de candomblé é um espaço no qual se perpetuam tradições milenares através da palavra. Esta religião de matriz africana não possui livro sagrado, sendo os conhecimentos adquiridos do mais velho ao mais novo, de boca em boca, como os griots, velhos contadores de histórias da África. (PARADISO, 2011, p. 29).

Como dito anteriormente, somente aos homens é permitido aprender e tocar os toques no Candomblé. Por conta disso, Ariane Molina aprende as cantigas e ritmos “de ouvido”, como se diz no meio musical. Ela decora os ritmos e cantigas quando vai a terreiros, toca quando chega em casa e passa às alunas em aula.

Logo quando comecei a acompanhar as aulas, os ritmos mais trabalhados eram o Ijexá, o Congo de Ouro e o Jongu, com suas variações. Com o desenvolvimento das meninas, em especial em 2019, começou-se a aprofundar o estudo em outros ritmos, como a Cabula, o Adarrum e o Bravum. Estes dois últimos são encontrados no candomblé brasileiro, porém, devido à ida de Ariane Molina à Cuba em 2017, também são trabalhados em sua versão caribenha. São cantadas cantigas de orixás, como Iemanjá, Oxum, Ogum, Exu, e da entidade que dá nome ao bloco, a Pombagira, da qual trataremos mais à frente.

Analisando a dinâmica da aula, é possível encontrar uma linha didática que Ariane Molina segue: apresentar o toque médio e o toque agudo (tapa, slap), especificando a fôrma da mão para tirar cada toque e o quanto é preciso levantá-la para se obter o tônus necessário para que a pele do tambor vibre adequadamente. Após essa introdução de como obter som do tambor, começa-se a marcar o tempo da música com estralo dos dedos, sempre cantando a clave do ritmo⁷, através de “sílabas” rítmicas, que consistem em imitar o som do tambor com a voz - processo bem comum no meio percussivo, seguida da demonstração do toque ao tambor.

⁷ Clave é o padrão rítmico básico que caracteriza cada ritmo.

Esse processo ocorre em todos os ritmos que são apresentados.

Bloco das Pombagira

O Bloco das Pombagira surgiu como um desdobramento do show do Mbeji. Nele, são entoadas cantigas de exaltação à figura da Pombagira, uma entidade da Umbanda escolhida para dar nome ao Bloco, por ser uma alegoria do que não se enquadra nos estereótipos do que o patriarcado espera de uma mulher.

Quando comecei a participar das aulas, não havia uma separação evidente do que era ensaio do Bloco e o que era aula de percussão. Ou seja, as alunas automaticamente participavam da agenda de apresentações do Bloco. Já em 2019 houve de fato uma separação, com um horário específico oferecido, geralmente sábado ou domingo das 14h às 18h, uma vez por mês, e cobrado à parte, mas com descontos para as alunas das aulas regulares e gratuidade para mulheres negras.

Com esta divisão, foi possível ampliar o conteúdo oferecido nos ensaios. Diógenes Gomes (conhecido como Dee Macaco), companheiro de Ariane Molina, começou a dar cursos intensivos voltados à prática de instrumentos e ritmos de escola de samba. Além dos atabaques, as alunas puderam ter contato com repiniques, caixas e surdos.

Para auxiliar o aprendizado, Ariane Molina disponibiliza uma playlist privada no YouTube com as canções entoadas nos ensaios.

As cantigas sobre a Pombagira enaltecem seu caráter desafiador, livre, sua liberdade sexual, como podemos ver nesses exemplos:

Arreda, homem! / que aí vem mulher /
Arreda, homem! / que aí vem mulher /
Ela é a Pomba-Gira / Rainha do cabaré /
Tranca-Rua vem na frente / Pra mostrar quem ela é / Ela é a Pomba-Gira / Rainha do cabaré

Tem perfume no ar / a Pombagira chegou / que cheirinho gostoso / que essa casa ficou / Ai é ela! / Essa casa tá com jeito dela / Ai é ela! / mais cheirosa e muito mais bela

Mentira, mentira, sim / tu enganas as mulheres / não tente mentir pra mim / eu sou Maria Padilha, senhora da noite / rainha da encruzilhada / mentira, me diz que sim.

Além dessas cantigas, também são tocadas músicas de exaltação a Exu e funks cariocas.

O Bloco também tem um hino próprio, composto por Girlei Miranda, sambista, integrante do Ilú Obá de Min e amiga de Ariane Molina, tocado no ritmo de Congo de Ouro. A letra é a seguinte:

Bate o tambor de couro / Tem um pedido que eu tenho que lembrar (2x) / Cigana

ê! Cigana! / Eu me ajoelho é no pé da sua cama / Te dou vestido, charuto e moeda / O que você pedir pra nossa vida melhorar (2x).

Devido ao preconceito ligado à figura desta entidade, usá-la como símbolo exalta a contestação a que o grupo se propõe.

Sobre o papel das Pombagiras:

[...] as diversas Pomba-giras: Maria Padilha, Sete-saias, Cigana-da-estrada e muitas outras, são consideradas, na umbanda, como eguns e chamadas de entidades. Estão mais ligadas às ruas, às encruzilhadas, aos caminhos, à ordem e à desordem, estando em todo lugar e a toda hora. São a força de ligação entre os homens e as divindades. Não são diabos, nem demônios, não possuem rabo, chifre e nem usam tridentes! As Pomba-giras não usam biquínis nem minissaias; no seu tempo essas vestimentas não existiam! Não possuem coroa, pois não são rainhas! Os Exus e suas companheiras são entidades ambíguas, pois mostram-se amigas, mas são também traiçoeiras, interesseiras. Em compensação, se bem agradadas, criam uma relação de reciprocidade com o homem. (KILEUY; OXAGUIÁ, 2009, p. 227).

Já Maria Elise Rivas, ao falar sobre a desconstrução do estereótipo feminino causado pela Pombagira, diz:

Trate-se de uma questão central no comportamento ritual da pombagira e que

gera desconforto. Porque ela escancara de forma até caricatural o fato de as mulheres também possuírem desejo sexual. As pombagiras não demandam que as mulheres escondam seus desejos e sua agressividade (entenda-se aqui, em primeiro lugar, agressividade no sentido de conquistas, depois também como violência). Elas não impõem às mulheres que se escondam nos espaços privados, mas sim encorajam-nas para que saiam da condição de passividade, incitam-nas a serem ativas no processo biopsicossocial. Desse modo, as pombagiras as provocam e, por consequência, provocam os valores morais impostos pelas religiões de matriz judaico-cristã. Elas desmoralizam, elas corrompem, elas aviltam e desonram a figura das mulheres ditas de boa moral [...] (RIVAS, 2015, p. 80).

O figurino do Bloco são as cores tradicionais ligadas à Pombagira, que são vermelho e preto. Em apresentações maiores, Ariane Molina também sugere o uso de roupas com paetês e brilhos.

As alunas do Bloco

Durante as aulas, era muito interessante notar o quanto as mulheres se conectavam e criavam uma rede de apoio em diversos aspectos. Não há espaço para qualquer tipo de competição, seja no aspecto social ou no musical. Todas estão em pé de igualdade, e buscam se ajudar mutuamente.

Um exemplo de sororidade⁸ foi quando uma das integrantes teve sua casa queimada em um incêndio acidental. Algumas colegas foram ao seu encontro e se dispuseram a ajudá-la de alguma forma. O Bloco também fez uma pequena apresentação beneficente, com verba totalmente destinada à integrante.

Com diversas profissões é permitido que quem quisesse divulgasse e vendesse seus produtos e serviços nas aulas. Já foi possível encontrar desde cosméticos, como cremes para as mãos, até leitura de tarô, mandalas astrológicas e comidas veganas, além de outros tantos itens variados.

Tive a oportunidade de entrevistar oito alunas⁹, entre dezembro de 2018 e julho de 2019. Este número é baixo, comparado ao número de mulheres que passaram pelas aulas, mas por ter decidido entrevistá-las pessoalmente, ponderei que um menor número de entrevistadas facilitaria a organização das informações obtidas. Entre elas estão uma professora de pilates, uma arquiteta, uma corretora de imóveis, uma bailarina, uma

⁸ Relação de união, de afeição ou de amizade entre mulheres, semelhante à que idealmente haveria entre irmãs.

⁹ As entrevistas estão presentes em meu Trabalho de Conclusão de Curso.

consultora de vinhos, uma cantora, uma professora de Yoga e uma funcionária de um banco digital.

CONCLUSÃO

Sobre o grupo Mbeji, deve-se levar em conta que essa aula não tem o propósito de formar percussionistas profissionais, como pude notar ao entrevistar as alunas, que não demonstravam interesse em se profissionalizar na área. Este local é muito mais do que aprender percussão através dos tambores, mas um espaço de troca em diversos níveis, com experiências, produtos, etc. Em um grupo como esse, a percussão é usada como um mecanismo para desenvolver, afirmar e fortalecer o feminismo entre as mulheres envolvidas.

Não se trata de um lugar perfeito (provavelmente nunca existirá um ambiente que não seja passível de críticas), tendo em vista sua localização privilegiada, que impedia o acesso de diversas mulheres que gostariam de ter esse conhecimento. Todavia, era cativante o grau de envolvimento daquelas alunas em aprender e trocar umas com as outras; esse espaço possibilita um aprendizado saudável, onde não existia competição ou segregação de quem tem maior ou menor nível técnico. Acredito que muito disso se deva

ao fato dessa mudança de paradigma, de mulheres como aliadas e não como inimigas.

A partir do material colhido, tornou-se notório que esse ambiente que propiciou a união entre mulheres fez com que o aprendizado fosse mais otimizado, mais saudável, com mais engajamento na conquista por espaços até então dominados por homens.

Este trabalho não se propõe a afirmar que a percussão ou qualquer outro instrumento ou prática musical deva ser realizada separada por gêneros, mas sim, que um ambiente menos machista, com mais sororidade e menos competição propicia uma melhor aprendizagem para todas as pessoas envolvidas. Sugiro às professoras e, especialmente, aos professores, que repensem suas condutas, principalmente com suas alunas, e o quanto certas ações podem melhorar ou piorar seus rendimentos em aula e na atuação como percussionistas profissionais. Espero sincera e singelamente que este trabalho possa motivar mais meninas e mulheres a seguirem no embate pela equiparação de gênero em todas as esferas da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Marise Glória. **Pulsando junto:** caixeiros do divino e sua música diaspórica.

2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18900>. Acesso em: 22 jul. 2020.

COOK, Nicholas. **Music:** a very short introduction. Nova Iorque: Oxford University Press, 1998.

FIGUEIREDO, Vicente Augusto Aquino de. Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, MG, v. 21, n. 1. jan./jul. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/3687>. Acesso em 22 jul. 2020.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. Pelo telefone mandaram avisar que se questione essa tal história onde mulher não tá: a atuação de mulheres musicistas na constituição do samba da Pequena África do Rio de Janeiro no início do século XX. **Per musí**, Belo Horizonte, n. 28, p. 176-191, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517df-75992013000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2019.

GREGORY, Jonathan. Espaço, música e gênero: o lugar das oficinas de percussão nas festas carnavalescas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Uni Rio, 2012. Tema: O contexto brasileiro e a pesquisa em música, p. 766-775. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/issue/view/99/showToc>. Acesso em: 22 jul. 2020.

HERNÁNDEZ ROMERO, Nieves. A influência da educação musical na transmissão de papéis sociais associados ao gênero. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 5, n. 1, p.1-12, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3494>. Acesso em: 22 jul. 2020.

KILEUY, Odé; OXAGUIÁ, Vera de. **O candomblé bem explicado**: Nações Bantu, Iorubá e Fon. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

MBEJI. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCeVEGP3wsLxnBjEaEcPeClg/about>>. Acesso em: 5 de fev. de 2019.

PARADISO, Silvio Ruiz. Carço de dendê

(1997), de beata de yemonjá: a memória e identidade negra através das divindades iorubás. **Estação Literária**, Londrina: v. 8, p. A, dez. 2011. Vagão p. 25-33. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/EL/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=63. Acesso em: 22 jul. 2020.

RIVAS, Maria Elise G. B. M. Nem Maria, nem Eva, apenas Pombagira! In: RIVAS NETO, Francisco (org.). **Exu e Pombagira**: uma visão teológica. São Paulo: Arché Editora, 2015, p. 79-89.

ROBERTSON, Carol E. Poder y Género en las Experiencias Musicales de las Mujeres. In: **Las culturas musicales**: lecturas de etnomusicologia. CRUCES, Francisco. (Orgs). Trotta Editora: Madrid, 2001. p. 383-412.

THEODORO, Helena. As muitas mulheres ao tambor. In: NASCIMENTO, Alexandre et al (org.). **Histórias, culturas e territórios negros da educação**: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: E-papers, 2008. p.153-177.

VALLE, Miriane Borges. **Ensino de percus-**

são para mulheres: reflexões sobre gênero e música. 2019. 68 f.. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Instituto de Artes, UNESP, São Paulo.

AS MARCAS DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL

Autora

Aldrey Cristine Alves

aldrey_12@hotmail.com

Universidade Estadual Paulista Júlio
de Mesquita Filho (Unesp)

Data de Submissão: 27/02/2020

Data de Aprovação: 06/04/2020

RESUMO

Este trabalho pretende colaborar na elaboração de uma educação musical socialmente crítica, observando como a desigualdade de gênero ocorre na escolarização geral, eoa e têm suas especificidades no ensino da música. A fundamentação deste trabalho vem de autoras e autores que discutem a desigualdade de gênero; o gênero em contextos educativos; o feminismo; e o patriarcado musical. Esta pesquisa é bibliográfica e os procedimentos metodológicos são do tipo qualitativo. Os resultados permitiram-me tecer conclusões tanto no âmbito acadêmico e profissional, quanto no âmbito pessoal. O conceito de patriarcado musical elaborado por Lucy Green me possibilitou perceber a extensão das associações simbólicas que cerceiam as possibilidades de fazer musical das mulheres. Fui instigada a refletir sobre a constituição de minha própria subjetividade, sobre minha formação e minha atuação como educadora musical. Constatei que as histórias da educação musical das mulheres no Brasil são escassas e precisam ser revisitadas em trabalhos acadêmicos.

PALAVRA-CHAVE

Educação Musical. Gênero. Patriarcado.

ABSTRACT

This research intends to collaborate in the elaboration of a socially critical musical education, observing how gender inequality occurs in general schooling, its echoes and specificities in music teaching. This paper is based on studies by authors who discuss gender inequality; gender in educational contexts; feminism; and patriarchy in musical context. This research is bibliographic and the methodological procedures are qualitative. The results allowed me to draw academic, professional and personal conclusions. The concept of musical patriarchy elaborated by Lucy Green made me realize the extension of symbolic associations that surround women's musical possibilities. I was encouraged to reflect on the constitution of my own subjectivity as a woman, on my education and my role as a music teacher. I found that the stories of women in music education in Brazil are scarce and need to be revisited in academic works.

KEYWORDS

Musical Education. Gender. Patriarchy.

INTRODUÇÃO

Educar musicalmente de forma genderada é inevitável, pois perpassa nossa própria existência e performance de gênero, mas também se estende a métodos, materiais didáticos e repertório que selecionamos como educadoras(es). Nossa presença física em ambiente escolar, incluindo nossa aparência, nossas roupas, gestos e corporalidade transmitem aos estudantes uma forma de identificar-se com um gênero específico (masculino ou feminino). Em sala de aula, nosso corpo é uma informação sobre como um ser adulto entende e performa seu gênero.

A desigualdade de gênero se perpetua a partir de um processo de naturalização de que mulheres e homens se comportam de formas distintas devido à ação biológica dos corpos e que existe uma forma ideal de se viver no masculino ou no feminino. As práticas escolares são marcadas por uma clara divisão binária, que é intensamente sublinhada e reiterada através de discursos ditos “pedagógicos”. A escola consente, cultiva e produz o machismo e a homofobia, oferecendo uma contribuição decisiva para a sua atualização e o enraizamento (JUNQUEIRA, 2010).

O trabalho que segue é fruto de uma Iniciação Científica Fapesp, que realizei du-

rante dois anos de minha graduação. Esta pesquisa é bibliográfica e se fundamenta nos estudos de gênero, principalmente nos relacionados com a educação e educação musical. Busquei compreender a desigualdade de gênero na escola e na educação musical, incluindo a relação entre feminilidade e música.

A EMERGÊNCIA DO GÊNERO

O termo gênero é corriqueiramente utilizado nos dias de hoje para abordar as diferenças entre homens e mulheres que foram constituídas a partir de interações sociais e culturais entre os sexos. A partir de uma leitura interseccional, pode-se considerar o gênero como um estruturador de desigualdades na sociedade, assim como a classe, a raça e a etnia.

Segundo Marília de Carvalho (2011, p. 101, grifo da autora), “o termo [gênero] foi inicialmente apropriado por autores e autoras de língua inglesa, a partir da palavra *gender*, que, como em português, era utilizada para designar palavras femininas e masculinas (ou neutras).”

Todos os significados modernos de gênero derivam da afirmação de Simone de Beauvoir (2016), de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Donna Haraway de-

fine que “gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta” (HARAWAY, 2004, p. 211 apud CARVALHO, 2011, p. 101)

Entretanto, segundo Carvalho (2011, p. 101) este “paradigma da identidade de gênero”, que diferencia conceitualmente gênero de sexo, foi consolidado nos anos 1950/1960 através de uma versão funcionalista e essencializante que os psicólogos americanos John Money, Anke Ehrhardt e Robert Stoller fizeram deste termo. Eles o utilizaram para descrever elementos culturais em oposição aos biológicos na personalidade de seus clientes, que eram pessoas consideradas “hermafroditas”.

“Hermafrodita” era o nome que se dava às pessoas que nasciam com indefinições sexuais, endócrinas ou morfológicas. O hermafroditismo passou a ser chamado de intersexualidade quando estes sujeitos assumiram suas condições fora do binarismo de gênero como identidade política e passaram a questionar os processos violentos de intervenção cirúrgica e psicológica aos quais estas pessoas eram submetidas (GORISCH; VICTÓRIO, 2018, p. 279).

Atualmente, nas pesquisas feministas, especialmente devido às contribuições de Scott, Nicholson e Butler, o gênero têm

sido definido como uma construção variável que se sobrepõe ao sexo e determina não apenas as relações entre homens e mulheres, mas estrutura todas as relações sociais, entre mulheres, entre homens e do indivíduo consigo mesmo na construção de sua própria subjetividade (CARVALHO, 2011).

A ESCOLA E A DESIGUALDADE DE GÊNERO

Na escola, os corpos de meninas e meninos são treinados de formas distintas para reagir a determinados estímulos, seguindo diferenciações ocasionadas pelo gênero e sexualidade atribuída como “normal” para a raça, etnia e classe em que os indivíduos estão inseridos. Segundo Louro (2013, p. 65):

Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma reconheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras [...]

A escola não apenas reproduz concepções da desigualdade de gênero presentes na sociedade, mas, através de uma série de mecanismos preestabelecidos, também cria e introjeta nas crianças um estranha-

mento a comportamentos que se desviam do padrão.

É claro que a produção de sujeitos é um processo plural, em que esses não participam como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Eles são participantes ativos na construção de suas identidades, mas os mecanismos patriarcais deixam profundas marcas na constituição de suas subjetividades.

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 2018, p. 31).

No campo da sexualidade, esses mecanismos operam para conceber a heterossexualidade como natural e universal. Supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para se relacionar exclusivamente com pessoas do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são invisibilizadas, tidas como antinaturais, peculiares

e anormais. No entanto, essa dita inclinação natural à heterossexualidade é alvo de uma continuada e meticulosa vigilância, bem como de um intenso investimento (LOURO, 2018, p. 19).

Os corpos lidos como diferentes servem como o mau exemplo da escola. Louro (2018, p. 35) relata que:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren (1995) chamou de um apartheid sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as.

Rogério Junqueira (2010, p. 5) ressalta que as pessoas que não correspondem à heteronormatividade são submetidas à pedagogia do insulto, por meio da qual são degradadas à condição de “menos humanos” e vistas como merecedoras do desprezo cotidiano de seus pares e superiores.

Pessoas identificadas como não-heterossexuais veem-se desde cedo na mira de uma pedagogia do insulto, na qual pia-

das, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes, etc. se constituem poderosos mecanismos de objetivação, silenciamento, dominação simbólica, normalização, marginalização e exclusão. Não surpreende o terror da criança diante da possibilidade de ser flagrada por um pai temeroso de ver a sua masculinidade posta em risco. Ali, posicionamento da instituição é inequívoco: preferiu-se o silêncio conformista e a reiteração da norma. (JUNQUEIRA, 2010, p. 3).

Corrigan (1991, p. 200 apud LOURO, 2018, p. 20-21) conta sobre as violências de gênero que sofreu com a sua entrada em uma grande escola particular inglesa. Ele diz que havia formas legitimadas de violência exercidas por alguns garotos mais velhos sobre os mais novos:

Conforme ele conta, a “produção do menino” era um projeto amplo, integral, que se desdobrava em inúmeras situações e que tinha como alvo uma determinada forma de masculinidade. Era uma masculinidade dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida. Na percepção de Corrigan, todos os investimentos eram feitos no corpo e sobre o corpo. Nas escolas, segundo ele (p. 210), os corpos “são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos...” A passagem pela

adolescência, numa rígida escola inglesa, deixaria para sempre marcas no seu corpo. (LOURO, 2018, p. 20-21).

A maioria dos registros de homofobia nas escolas protagonizam os meninos, sendo a homossexualidade de meninas, por via de regra, bem mais camuflada em contexto escolar. As mulheres lésbicas, em geral, sofrem um grande processo de invisibilização na sociedade. É comum entre professores e dirigentes escolares, quando descobrem algum romance entre meninas em suas escolas, afirmar que elas se beijam por “brincadeira”, “moda” e que só não encontraram um “homem de verdade” por quem se apaixonarão. Dessa forma, tentam inibir e deslegitimar a possibilidade de existência feminina não-heterossexual.

Parte da violência lesbofóbica se relaciona com o princípio de que as mulheres não são protagonistas de seus desejos e desempenham mero papel de servir sexualmente aos homens. Infelizmente, esta é a raiz de muitos estupros corretivos:

O estuprador de uma lésbica agiria como um pretenso agente de normalização. Seria o estupro uma ‘oportunidade de redenção’ de mulheres que ousaram desobedecer aos cânones da matriz heterossexual? Estupros são truculências heterorreguladoras de afirmação mas-

culina. Por meio deles, se procura fazer as vítimas lembrarem que sexo para elas deve permanecer um sofrimento imposto, nunca uma iniciativa. (JUNQUEIRA, 2010, p. 7).

Na escola e na família residem os primeiros nichos de socialização dos indivíduos e estas instituições são as que mais frequentemente relegam acolhimento e suporte psicológico aos indivíduos que se identificam como homossexuais, bissexuais ou transgêneros. Isso ocorre majoritariamente porque os comportamentos desviantes do cisgênero e heterossexual são comumente interpretados como uma falha no processo de criação da menina ou do menino.

A escola acaba por se equilibrar em um fio tênue que, de um lado, incentiva o desenvolvimento de uma sexualidade que corresponda em seus toques, afetos e desejos aos padrões heteronormativos e simultaneamente contém o desenvolvimento desta sexualidade, esperando que ela seja adiada, de modo que a inocência e pureza das crianças seja mantida, e que adolescentes mantenham o foco nos estudos (LOURO, 2018).

O PATRIARCADO MUSICAL

O termo “patriarcado” é utilizado por diversas autoras e autores, com o sentido

de “nome unificador às múltiplas facetas da dominação masculina” (PATEMAN, 1988, p. 20 apud MIGUEL, 2014, p.18); ou como “sistema de opressão das mulheres pelos homens.” (HARTMANN, p. 186-187 apud FIGUEIREDO, 2009, p. 46).

A educadora musical britânica Lucy Green, no livro *Music, Gender and Education*, afirma ser a protagonista nas discussões sobre patriarcado, música e educação. Green traça compreensões sobre o patriarcado na música a partir de sua teoria sobre os significados musicais.

Ela argumenta que a experiência musical ao ouvir e se relacionar com uma música é baseada em dois tipos de significados interdependentes: o significado musical inerente, que se refere diretamente à organização sintática do discurso sonoro, ou seja, aos elementos da harmonia, melodia e ritmo; e o significado musical delineado, relacionado à imagem social e cultural atribuída à música, aqui incluído o ambiente, as gírias, a faixa etária, a etnia, a religião, as roupas, os costumes, etc. (GREEN, 2003).

Green, a partir de sua pesquisa realizada com jovens ingleses nos anos 1990, relata que as reações dos ouvintes à compreensão dos significados inerentes também dependem de sua relação com os significados

delineados da música. Uma obra pode ter um material musical altamente significativo e gratificante para uma pessoa e não para outra, dependendo de seus valores pessoais e culturais.

As compreensões sobre feminilidade e masculinidade dentro da música partem de interpretações sobre o significado musical delineado. Dentro do “estilo” de quem faz e quem ouve a música também são intrínsecas as compreensões de gênero, sem que haja, obrigatoriamente, uma intenção consciente. O que se segue são constatações generalizadas sobre as performances de música erudita, jazz e música popular, tratando a feminilidade segundo as particularidades da cultura ocidental, especialmente a inglesa (GREEN, 2003, p. 28).

Os significados patriarcais atribuem a natureza, o natural e a exposição do corpo físico como parte da feminilidade. Green (2003, p. 28) associa o ato de cantar a uma manifestação feminina, devido à ausência de tecnologia requerida ao usar a voz, já que o canto é natural aos humanos.

Quando as mulheres realizam performances em locais públicos, expondo corpo e voz nas apresentações, existe um imaginário coletivo ocidental que as interpreta como pessoas sexualmente disponíveis, como um ato de sedução, striptease ou prostituição. En-

quanto cantoras, elas passam, muitas vezes, por situações perigosas, como se estivessem abertas para abusos (GREEN, 2003, p. 29).

Entretanto, essa associação do canto com disponibilidade sexual é oposta em relação a quando as mulheres cantam em esferas privadas para os seus bebês ou familiares.

Green (2003, p. 30) afirma que:

As contradições em que eles envolvem, longe de representar uma alternativa lógica ou posições mutuamente excludentes, na verdade vão juntas, para articular um espaço em que a feminilidade é construída como contrário, desejável mas perigosa, sexualmente disponível mas matematicamente preocupada. Quando nós ouvimos música cantada por uma mulher, entre uma infinidade de delineados decorrentes dos contextos de produção musical, distribuição e recepção, existirá um delineado gendrado: o delineado da performance dela e de sua feminilidade.

As mulheres, quando estão ensinando música, também estão afirmando a sua feminilidade. Segundo Lucy Green (2003, p. 46), a popularização do aprendizado musical, tanto doméstico quanto escolar, gerou possibilidades de emprego para muitas delas. As mulheres dominaram o ensino musical na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e em todas as outras nações que investiram em educação musical institucionalizada e do-

méstica no século XX. A docência era uma das poucas ocupações em que elas eram respeitadas ao exercer, fora do serviço doméstico. Porém, sempre devemos ter em mente que as regras sociais e as oportunidades de aprendizado musical variam conforme o lugar social que as mulheres ocupam e a maioria delas não teve esta oportunidade.

Já as instrumentistas estão, em maior ou menor grau, segundo a classificação de Green (2003, p. 52), interrompendo a afirmação da feminilidade hegemônica. Alguns instrumentos, por séculos, foram bem-vindos para mulheres e foram considerados aceitáveis ou até desejáveis que as tivessem como instrumentistas, enquanto outros foram, em diversos períodos históricos, evitados ou proibidos para elas.

O piano, no caso europeu e também no brasileiro, é desde o século XIX um instrumento recomendado às mulheres de elite. Era sugerido que elas dominassem o instrumento para conseguirem agradar os maridos e, assim, conseguirem um bom casamento.

Em suma, as mulheres instrumentistas podem engendrar os delineados de suas exhibições qualitativamente diferentes das mulheres cantoras. Elas tendem a ser menos 'femininas' do que as mulheres cantoras, pois parecem estarem menos presas às vicissitudes de seus corpos, menos alie-

nadas da tecnologia, menos sexualmente disponíveis e menos personificadas da imagem contrária de Nossa Senhora/prostituta. (GREEN, 2003, p. 51).

A divisão ocidental feita entre corpo e mente, associada ao binarismo de gênero, divide a mente para eles e o corpo para elas. As normas patriarcais associam aos homens tudo o que é lógico e racional, e por isso, a interação musical de maior ameaça à feminilidade hegemônica, segundo Green (2003, p. 86), é a composição.

Existe uma necessidade cerebral para a criação da música, associada aos significados inerentes da composição musical. Por mais que a intérprete tenha alguma possibilidade de criação, é na composição que se exerce um controle musical superior. Isso conflita com as definições patriarcais de feminilidade que as submete às vicissitudes do corpo, sendo a principal razão pela qual as mulheres foram mais radicalmente ausentes na composição do que em qualquer outra atividade musical (2003, p. 88).

A DIVISÃO SEXUAL DOS INSTRUMENTOS MÚSICAIS

Caio P. Della Giustina (2017) investigou as relações de gênero na Escola de Música de Brasília, buscando entender os aspectos

sociais que influenciam os discentes da escola a escolherem tocar determinados instrumentos. Ele coletou os dados estatísticos e proporções entre o gênero de alunas e alunos inscritos para o Curso Técnico na EMB, separadas por instrumento; os números são referentes ao segundo semestre de 2016:

No resultado da prova para ingresso aos cursos técnicos de 2/2016, por ordem alfabética dos cursos, a distribuição sexual por instrumento foi: Canto Erudito (18 Feminino, 14 Masculino); Canto Popular (8 F, 2 M); Clarineta (1 F, 4 M); Contrabaixo (1 F, 4 M); Contrabaixo elétrico (1 F, 20 M); Fagote (1 F, 3 M); Flauta doce (3 F, 2 M); Flauta Transversal (17 F, 7 M); Guitarra (1 F, 33 M); Harpa (1 F, 2 M); Oboé (6 F, 2 M); Piano Erudito (11 F, 20 M); Piano Popular (5 F, 7 M); Saxofone (2 F, 13 M); Trombone (2 F, 7 M); Trompa (1 F, 4 M); Viola Caipira (1 F, 8 M); Viola Clássica (1 F, 1 M); Violão Popular (1 F, 21 M); Violino (13 F, 15 M); Violoncelo (5 F, 7 M). (DELLA GIUSTINA, 2017, p. 52).

Nos cursos da área popular estão as maiores disparidades entre as inscrições de homens e mulheres. No caso da Guitarra, a proporção de homens chega a ser de 97%. "O fato de existirem poucas mulheres alunas no curso de guitarra antes de traduzir uma questão apenas de gosto, reflete uma questão sociológica sobre a distribuição sexual dos

instrumentos” (DELLA GIUSTINA, 2017, p. 83, grifo do autor).

Nos cursos eruditos, a predominância masculina é menor e existem mais cursos com predominância feminina, como é o caso do curso de Flauta, com cerca de 70% de inscrições delas. As mulheres tiveram maior inscrição nos cursos de Canto Erudito e Popular, Flauta Doce, Flauta Transversal e Oboé.

As mulheres estão presentes em maior número nos cursos de canto, de instrumentos pequenos, dos que possuem menor projeção sonora e também não fazem o uso de amplificadores. Como afirma Green (2003), o canto se associa com um ato natural e logo com a feminilidade, já instrumentos pequenos não escondem tanto o corpo na hora de tocar, por isso, são compreendidos como instrumentos mais femininos.

Instrumentos maiores e de grande projeção sonora, como os instrumentos de metal, não são vistos como próprios para a feminilidade, por esconderem o corpo no momento da performance ou por serem audíveis a metros de distância, contrariando o ideal de mulher quieta, submissa e serviente.

Os homens estão, estatisticamente, mais inseridos nos Cursos Técnicos da EMB do que as mulheres. Estes cursos são

profissionalizantes, aprofundam ainda o conhecimento do instrumento e são pensados para preparar as pessoas para o mercado de trabalho. Della Giustina (2017, p. 52) argumenta que o provável motivo das mulheres não estarem no Curso Técnico é porque elas têm muito mais dificuldade para atuar no mercado de trabalho musical, especialmente quando são instrumentistas da área popular.

Para embasar as relações de gênero percebidas na Escola, ele dialoga com ideias sobre a performatividade de gênero de Judith Butler, que considera gênero um fazer, ao invés de essência:

Butler, nesse mesmo texto [Problemas de gênero, 2003], nos fornece reflexões interessantes para pensar o papel das instituições como reguladoras de políticas de naturalização do gênero. As instituições musicais, entendendo sua genealogia, foram determinantes para a criação de espaços masculinos e femininos bem delimitados no passado. Com o passar do tempo, tais divisões nos espaços físicos deixaram de ser tão evidentes, mas deixaram plantadas um universo simbólico que estabelece naturalizações em relação a que tipo de corpo toca determinado tipo de instrumento. É nesse sentido que não podemos deixar de lado certos aspectos históricos e genealógicos dos instrumentos para perceber que cada instrumento

possui uma carga histórica: quem foram os/as grandes instrumentistas que são referência no instrumento; quem ajudou e em que condições a popularizar tal instrumento; os espaços de aprendizado; os contextos sociais onde os instrumentos e músicos e musicistas estavam inseridos. Todas essas situações passam por um regime disciplinar de performar e sedimentar normas de gênero. (DELLA GIUSTINA, 2017, p. 70).

Della Giustina (2017), apesar de não se aprofundar no assunto, conta que percebeu modos de interagir com os instrumentos que não se resumiam a um binarismo de gênero ao ressaltar que estudantes LGBTs também ocupavam alguns cursos mais do que outros. Ele conclui que a relação entre mulheres e os instrumentos musicais parecia ser mais socialmente aceita nesta escola de música, quando elas interagiam com instrumentos pequenos, leves e que não tinham grande projeção sonora.

CONCLUSÃO

A intersecção de música e gênero ainda é pouco trabalhada no Brasil e há pouca bibliografia em português que trate diretamente sobre este assunto. Ter me debruçado sobre os estudos das relações de gêneros me permitiu enxergar com mais clareza as

assimetrias socialmente construídas entre corpos masculinos e femininos. Em consonância com o meu trabalho acadêmico, reflito sobre a constituição da minha própria subjetividade e ressignifico a minha relação comigo mesma e com os meus pares.

Considero a educação musical uma importante instância, dentre tantas outras possíveis, para quebrar estereótipos relacionados ao gênero. Durante as aulas de música, a escolha de repertório, conteúdo e até mesmo o vocabulário dos(as) educadores(as) frequentemente privilegiam homens masculinos, heterossexuais, brancos e burgueses. Busco construir uma educação que seja crítica, plural, representativa e ao mesmo tempo, acolhedora.

A minha percepção de como a desigualdade de gênero me atravessou durante os anos que estudei tanto em escolas regulares, quanto em escolas de música, se aflozaram com o caminhar desta pesquisa. As leituras de Louro (2018) e Junqueira (2010) me fizeram acessar as violências que sofri durante meu processo de escolarização. Por ter performado uma feminilidade incompatível com a hegemônica eu fui reprimida desde as primeiras socializações na educação infantil e, por ter me descoberto lésbica durante a adolescência, fui ainda mais.

A escola nunca representou para mim um local seguro, nem de acolhimento.

O conceito de patriarcado musical elaborado por Lucy Green (2003) me possibilitou fazer a extensão das associações simbólicas que restringem as mulheres com limitações de fazeres musical. Já o trabalho de conclusão de curso de Caio P. Della Giustina (2017) confirma a perpetuação destes símbolos e normas em um contexto atual de educação musical brasileira.

Também pude refletir sobre as minhas experiências como estudante de música. Foi um constrangimento familiar eu ter escolhido guitarra; tentaram me convencer a estudar violão, ‘porque era mais calmo’, ‘porque eu poderia tocar nas festas de família’ e ‘iria agradar a todos’. A guitarra era muito agressiva, temiam a personalidade que eu pudesse assumir quando eu me tornasse uma ‘guitarrista’ e consideravam um instrumento de rebeldia adolescente.

Todavia, teimei e continuei estudando. Antes da graduação, só tive professores homens, inclusive nas aulas de coral, teoria e prática em conjunto. Só via professoras na escola nas aulas de piano e musicalização para crianças. Recordo que meu primeiro professor de guitarra controlava minha posição de tocar, não por uma questão de téc-

nica, mas porque eu era uma menina e não podia sentar com as pernas muito abertas.

Hoje em dia, posso reconhecer algumas das marcas e traumas que adquiri durante meu processo de escolarização e educação musical. Porém, tendo contato com textos teóricos sobre a desigualdade de gênero tenho outra dimensão sobre isso tudo. O discurso heteronormativo legitima poucas formas de viver no feminino ou no masculino, as quais são tidas como hegemônicas e invisibilizam muitas outras formas de ser e estar sendo homem ou mulher.

Nós devemos ficar atentas(os) ao quê da nossa atuação pode cercar e limitar corpos de estudantes, inibindo-os de forma sexista. Nós somos passíveis de selecionar conteúdos “masculinos” e outros “femininos” mesmo de forma inconsciente.

Como educadora musical, tendo a dimensão deste patriarcado musical, acho importante que tentemos quebrar os estereótipos associados ao gênero, através do uso de um repertório que aborde positivamente homens e mulheres brancos, negros e indígenas em espaços públicos e privados, exercendo trabalhos dentro e fora de casa; ilustrados através de afetividades; e também pela nossa fala e conduta em momentos de conflito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Millet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 2.

CARVALHO, Marília. **O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009)**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan./abr. 2011

DELLA GIUSTINA, Caio Pinheiro. **Música e gênero: a divisão sexual dos instrumentos musicais no contexto da Escola de Música de Brasília**. 2017. 126 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2017.

FIGUEIREDO, Vicente Augusto Aquino de. **Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais**. Caderno Espaço Feminino, v. 21, n. 1. Jan./Jul. 2009.

GORISCH, Patrícia; VICTÓRIO, Paula Carpes. A patologização do intersexo pela OMS no CID-11: violações dos IRights? **UniSanta Law and Social Science**, Santos (SP), v. 7, n. 3, p. 275-293, 2018. (Volume Especial Con-

gresso Internacional de Direito da Saúde). Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/lss/article/view/1714>. Acesso em: 30 abr. 2020.

GREEN, Lucy. **Music, gender and education**. Nova York: Cambridge University Press, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo, Cotidiano Escolar e Heteronormatividade em Relatos de Professoras da Rede Pública. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GÊNERO, 9.**, 2010, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2010. Tema: Fazendo Gênero: diásporas, diversidades, deslocamentos.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

PERCEPÇÃO MUSICAL: O DESENVOLVIMENTO DO OUVIDO RELATIVO E SUAS PARTICULARIDADES

Autor

Jeilson Morais Nascimento
violaojm@gmail.com

Orientadora

Nayana Di Giuseppe Germano
nayana.germano@ufsm.br

Universidade: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Data de Submissão: 26/02/2020

Data de Aprovação: 27/05/2020

RESUMO

Nos cursos de percepção musical, almeja-se o aprimoramento do Ouvido Relativo (OR) que, para músicos, é a capacidade de identificar e nomear intervalos e outros elementos musicais como tonalidades, escalas, tríades/tétrades, progressões harmônicas, entre outros. Um total de 40 estudantes dos cursos de música da UFSM participaram da pesquisa. Os voluntários responderam a um questionário acerca de suas habilidades auditivas musicais e tempo de estudo. Como resultado, uma parte considerável dos alunos declarou enfrentar diversas dificuldades relativas à percepção musical, em especial ao solfejo, e relataram falta de estudo individual. A pesquisa levantou dados qualitativos sobre como alunos de nível superior em cursos de Música se comportam perante seus estudos de percepção musical e desenvolvimento do OR. Esses dados são parte de uma pesquisa em andamento que busca o aprimoramento dos métodos de ensino de percepção musical.

PALAVRAS-CHAVE

Ouvido relativo. Percepção musical. Graduação em música. Solfejo melódico. Ditado melódico.

ABSTRACT

The aim of aural skills courses is to improve Relative Pitch (RP). For musicians, it is the ability to identify and label intervals and other musical elements, such as tonalities, scales, triads/tetrads, harmonic progressions, among others. A total of 40 UFSM undergraduate music students took part in this research. Voluntaries answered a questionnaire about their aural skills and study time. Results indicate that a significant part of the students declared to face several difficulties related to musical perception, especially sight singing, and reported a lack of individual study. This research collected qualitative data on how undergraduate music students behave in their studies of music perception and RP development. These data are part of an ongoing research project that seeks to enhance music perception teaching methods.

KEYWORDS

Relative pitch. Aural skills. Undergraduate music course. Sight singing. Ear training.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de habilidades auditivas ligadas à percepção musical é essencial para o aprendizado e sucesso daqueles que escolhem a música como carreira

(CARLSEN, 1981; SIDNELL, 1973). A percepção musical tem o papel de auxiliar, através de habilidades auditivas, a compreensão de elementos fundamentais que compõem a música. Muito se questiona sobre a utilização e importância da percepção e leitura musical dentro da performance. Nesse sentido, podemos citar dois estudos. O primeiro demonstrou que músicos se utilizam da orientação visual enquanto estão aprendendo a música e da orientação auditiva durante a performance. Quando a música é tocada de memória, músicos se utilizam da notação musical para ajudar a internalizar a peça antes de reproduzi-la auditivamente sem o auxílio da partitura (MCPHERSON; BAILEY; SINCLAIR, 1997). O segundo estudo propôs avaliar, através de testes, a habilidade da performance como preditora da habilidade de leitura musical, ou seja, se uma boa desenvoltura performática permite inferir uma melhor habilidade de leitura musical. Os resultados sugerem que, embora as habilidades raciocínio/espço-temporal e proficiência técnica sejam independentes, a acurácia na leitura musical depende da combinação das duas (HAYWARD; EASTLUND, 2009). A correlação entre a notação musical e o entendimento de como a música soa sem o auxílio de um instrumento, ou seja, usando o que

chamamos de ouvido interno, é desenvolvida através da prática da percepção musical, em especial do solfejo.

A prática do solfejo exige que o músico olhe para a partitura e consiga perceber a melodia “soando em seu cérebro”, processo o qual Edwin Gordon (1999) chama de audição. A audição é crucial para um melhor desempenho na leitura melódica, ao passo que é possível aprimorar o solfejo por meio dos elementos que a compõem. Além disso, para um solfejo satisfatório, o músico deve evitar a leitura de “nota a nota”, o que seria equivalente a ler “letra por letra” em um texto complexo: dificilmente a compreensão do todo, do sentido, do significado ou sua interpretação, se dará de forma satisfatória. Dessa forma, o bom leitor faz uso de estruturas para aprimorar sua capacidade (SLOBODA, 1974). Através da consciência dos padrões musicais, o cérebro compacta informações e condensa vários elementos, armazenando-os na memória de curto prazo (WOLF, 1976).

Nos cursos de percepção musical, almeja-se o aprimoramento do Ouvido Relativo (OR) que, para músicos, é a capacidade de identificar e nomear intervalos e outros elementos musicais como tonalidades, escalas, tríades/tétrades, progressões harmônicas, entre outros (GERMANO, 2015). Contudo,

os alunos de ensino superior em música costumam apresentar um alto grau de heterogeneidade quanto à percepção de alturas, tanto no que diz respeito ao número de horas de exposição ao estudo perceptivo, quanto ao tipo de estudo em que estes foram inseridos (se formal, informal, popular, entre outros).

Nesse sentido, encontra-se um enorme desafio na abordagem coletiva do ensino/aprendizado da percepção musical para alturas em cursos de Percepção Musical de ensino superior, seja nos solfejos e ditados melódicos tonais, modais e atonais, ou no estudo de progressões harmônicas. Com tais questões em mente, iniciou-se uma pesquisa baseada em questionários¹ com o intuito de realizar um levantamento dos caminhos individuais utilizados pelos alunos dos cursos de Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no que diz respeito às tarefas perceptivas musicais que exigem o uso do OR: quais são esses meios, como é feita a correspondência entre a maneira de realizar o aprendizado individual e o modo como são conduzidas as aulas coletivas de percepção e como eles enxergam sua evolução no que diz respeito à percepção musical para alturas. Foi feito um levantamento de autodeclarações de discentes em relação à sua habilidade

¹ Aprovado pelo Comitê de Ética na Plataforma Brasil – CAAE: 15811419.6.0000.5346.

musical auditiva e metodologias de estudo individual. O objetivo da pesquisa é buscar informações que permitam aprimorar métodos, aulas e abordagens do ensino de percepção musical em nível superior. Tal questionário visa complementar qualitativamente as informações quantitativas apresentadas em Germano (2018).

METODOLOGIA

Um questionário foi aplicado nos meses de outubro e novembro de 2019 e respondido por 40 voluntários, 28 homens, com faixa etária entre 18 e 36 anos, todos alunos de graduação em cursos de música da UFSM. Os voluntários cursavam, naquele momento, as disciplinas Teoria e Percepção Musical II e IV. O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi assinado em duas vias pela docente responsável e pelo discente participante, sendo uma delas entregue ao voluntário. O questionário foi composto por 16 questões, dentre elas 13 objetivas e 3 discursivas. Opcionalmente, nas questões objetivas, os voluntários puderam escrever comentários que julgaram relevantes.

O tempo médio de resposta foi de 20 minutos e a coleta ocorreu tanto nas salas de aula quanto em outros espaços do prédio de Música da UFSM. Com todos os

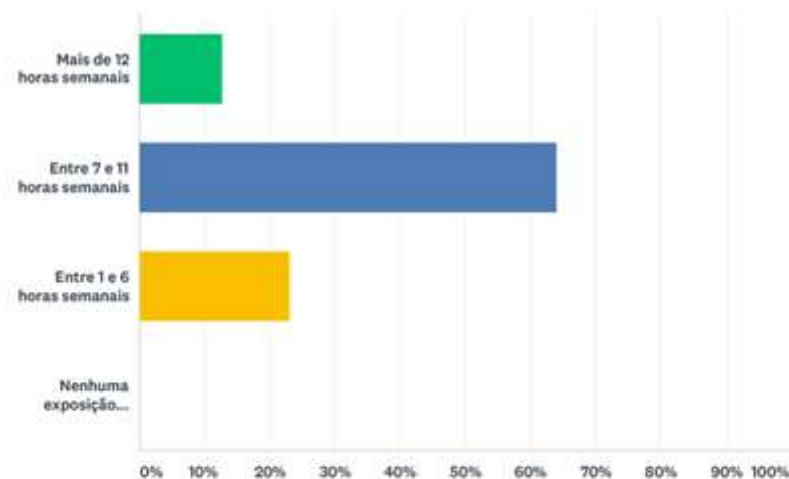
questionários entregues, em dezembro de 2019, as respostas foram tabuladas e analisadas em termos de frequência na plataforma Survey Monkey.

RESULTADOS

Os resultados foram observados e analisados no que diz respeito às autodeclarações dos voluntários discentes do curso

Questão: Atualmente, qual a carga horária semanal utilizada por você para treinar percepção musical? Considere o tempo em sala de aula na disciplina Teoria e Percepção somado ao tempo de treinamento fora do horário de aula.

Figura 1. Carga horária semanal dedicada ao estudo de percepção musical. Respostas: 39; Em branco: 1.



Respostas	Porcentagem	
Mais de 12 horas semanais	12,82%	5
Entre 7 e 11 horas semanais	64,10%	25
Entre 1 e 6 horas semanais	23,08%	9
Nenhuma exposição semanal	0,00%	0
TOTAL		39

Fonte: Plataforma Online Survey Monkey.

de música da UFSM, os quais descreveremos a seguir.

A primeira questão indagou sobre como os discentes enxergam a importância do desenvolvimento do OR em suas carreiras. Para sanar possíveis dúvidas, o conceito de OR foi explicado pelo pesquisador que aplicou os questionários. O total de 100% dos participantes declarou considerar o desenvolvimento do OR muito importante.

Compreender a necessidade da desenvoltura dessa habilidade é o primeiro passo para o empenho nos estudos e, apesar de ser um ótimo início, temos que ter em mente que é necessário dedicar tempo de estudo para o seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, para complementar a primeira questão, foi indagado qual o tempo dedicado ao estudo da percepção musical por cada estudante.

Tida como uma habilidade que demanda tempo de prática e exposição para seu pleno desenvolvimento, o número de horas despendido para tal tem influência direta em todas as perguntas que seguem.

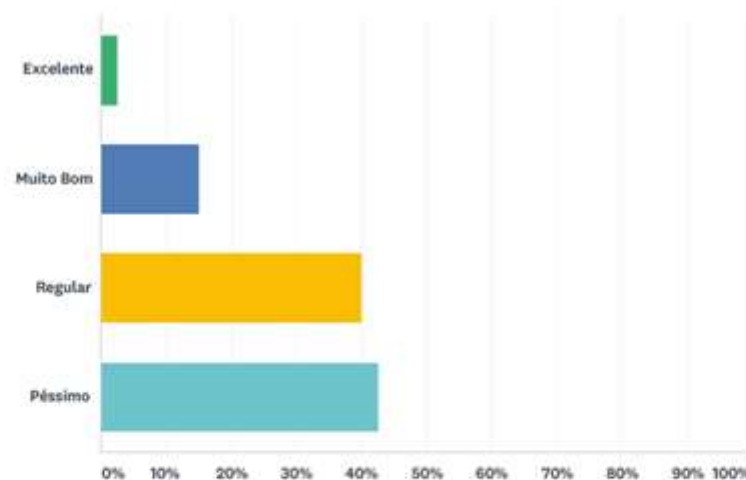
Em outra questão, observamos que 100% dos alunos consideram que possuem a habilidade do OR em algum grau. Combinando os resultados das duas questões,

pode-se suspeitar que os voluntários treinam percepção musical buscando um desempenho regular, mas não um excelente desempenho.

Para melhor compreender como os alunos definem sua percepção para alturas, as seguintes questões foram elaboradas:

Questão: Como você define seu solfejo melódico à primeira vista?

Figura 2. Habilidade do solfejo. Respostas: 40; Em branco: 0.

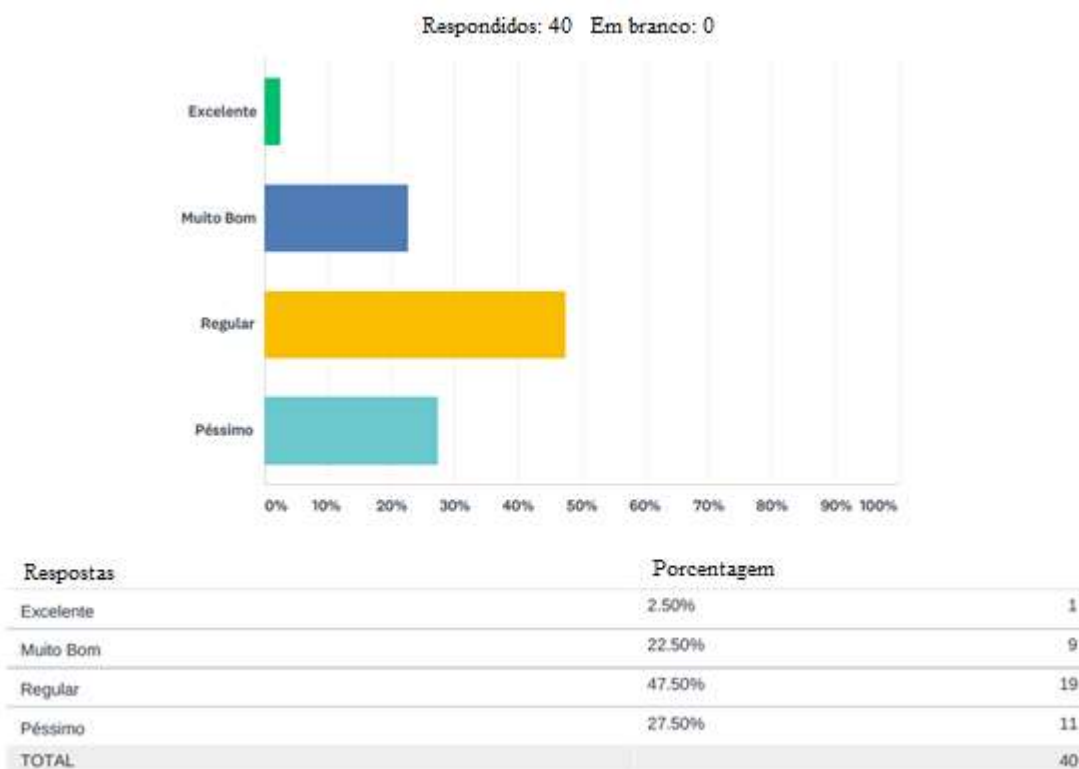


Respostas	Porcentagem	
Excelente	2.50%	1
Muito Bom	15.00%	6
Regular	40.00%	16
Péssimo	42.50%	17
TOTAL		40

Fonte: Plataforma Online Survey Monkey.

Questão: Como você define seu desempenho em ditado para melodias?

Figura 3. Habilidade em ditados melódicos. Respostas: 40; Em branco: 0.



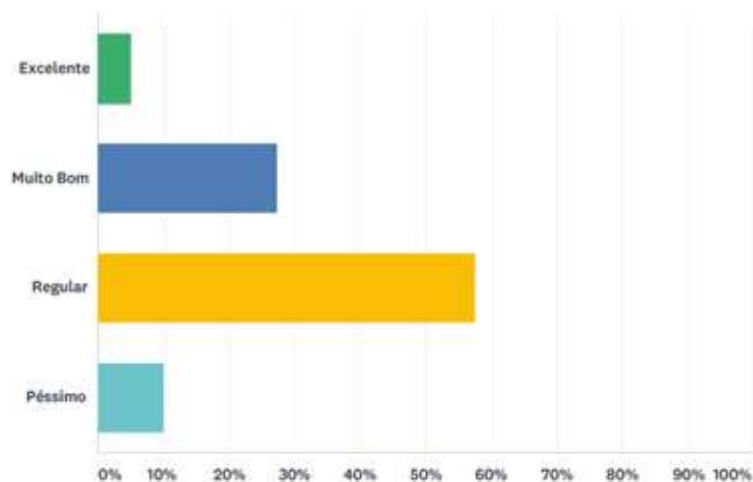
Fonte: Plataforma Online Survey Monkey.

A autodeclaração de desempenho em ditados melódicos, assim como o solfejo, é baixa. Visto que ambas as habilidades são dependentes e se somam, esperava-se que as respostas fossem semelhantes. O solfejo envolve o fenômeno da emissão: o músico lê a partitura, decodifica em seu cérebro as informações e emite, através da voz, aquilo que decodificou. O ditado envolve o fenômeno da recepção: o músico escuta determinada melodia, decodifica-a em seu cérebro e transporta essas informações para a partitura. Para compreender melhor a perspectiva dos voluntários, eles também foram questionados sobre o desempenho em ditados de progressões.

Os voluntários, em geral, se autodeclararam melhores em percepção harmônica quando comparada à melódica. Com este resultado, pode-se suspeitar que, para os alunos, é mais fácil reconhecer padrões musicais em exercícios harmônicos. Neles, ao invés de ouvir isoladamente as três notas de determinada tríade, os voluntários conseguem identificar sua qualidade e sua função harmônica. Apesar desses mesmos padrões estarem também presentes em melodias, foram considerados mais difíceis de serem reconhecidos.

Questão: Como você define seu desempenho em ditado de progressões harmônicas?

Figura 4. Habilidade perceptiva de progressões harmônicas. Respostas: 40; Em branco: 0.



Respostas	Porcentagem	
Excelente	5.00%	2
Muito Bom	27.50%	11
Regular	57.50%	23
Péssimo	10.00%	4
TOTAL		40

Fonte: Plataforma Online Survey Monkey.

Comparando o desempenho em solfejos e ditados, temos o seguinte resultado:

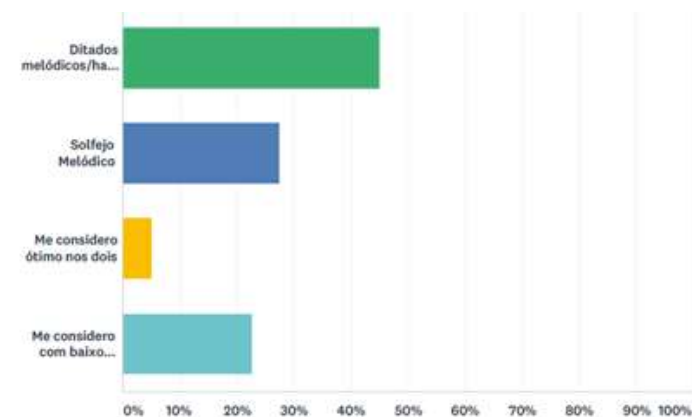
Os alunos se autodeclararam melhores em ditados melódicos (recepção) quando comparado a solfejos melódicos (emissão). Tal dado é curioso, uma vez que o desempenho nas provas regulares mostra o contrário².

² A informação acerca das provas regulares foi concedida pela professora dos alunos, que é orientadora deste trabalho.

Quando questionados sobre a capacidade de cantar a tônica quando uma progressão tonal básica I-IV-V-I é ouvida, os alunos responderam que, em geral, acertam, mas que eventualmente erram. Sendo assim, algumas questões foram elaboradas de forma a pesquisar como os alunos se relacionam com outros tipos de estruturas musicais.

Questão: Você se considera melhor em ditados melódicos/harmônicos ou em solfejo melódico?

Figura 5. Comparação entre habilidades de recepção (ditados) e emissão (solfejo). Respostas: 40; Em branco: 0.

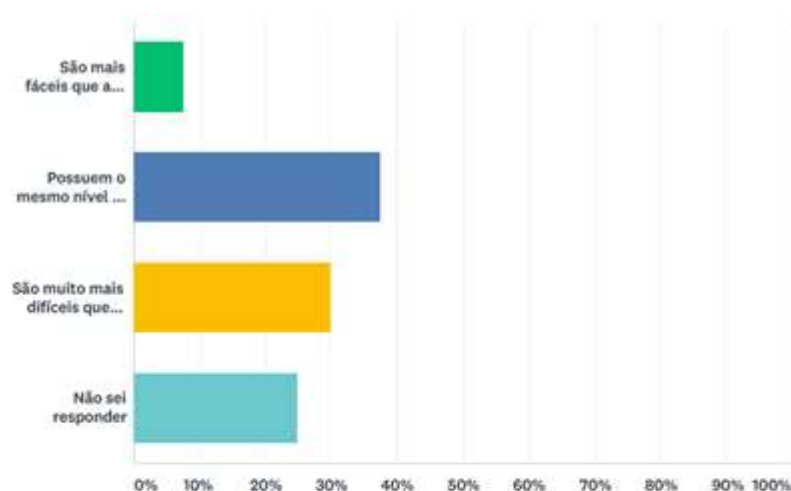


Respostas	Porcentagem	
Ditados melódicos/harmônicos	45.00%	18
Solfejo Melódico	27.50%	11
Me considero ótimo nos dois	5.00%	2
Me considero com baixo desempenho nos dois	22.50%	9
TOTAL		40

Fonte: Plataforma Online Survey Monkey.

**Questão: Qual é a sua relação com melodias modais,
tanto no solfejo quanto no ditado?**

Figura 6. Familiaridade com o repertório modal. Respostas: 40; Em branco: 0.



Respostas	Porcentagem	Quantidade
São mais fáceis que as tonais	7.50%	3
Possuem o mesmo nível de dificuldade das tonais	37.50%	15
São muito mais difíceis que as tonais	30.00%	12
Não sei responder	25.00%	10
TOTAL		40

Fonte: Plataforma Online Survey Monkey.

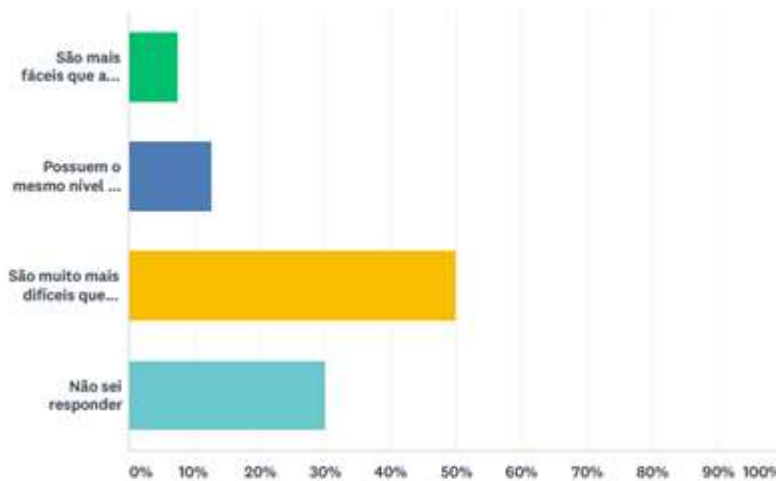
A maioria dos alunos considera que a percepção de melodias tonais tem o mesmo nível de dificuldade das modais, apesar de, juntamente com essa afirmação, alegarem falta de prática no repertório modal. Nas melodias atonais, as respostas foram as seguintes.

Os alunos, em geral, declararam que melodias atonais são bem mais difíceis que as tonais. Nos comentários, alguns estudantes argumentaram que, devido à falta de padrões melódicos, as melodias atonais tornam-se mais difíceis. É curioso observar que os alunos chamam de “padrões melódicos” apenas padrões tonais, o que nos leva a questionar sobre a ausência da compreensão do repertório atonal. As respostas sugerem que os alunos não são capazes de reconhecer padrões nas melodias, ou ao menos sentem grande dificuldade nesta tarefa, o que torna quase impossível a transcrição ou o solfejo fluente deste repertório.

Outro dado curioso é que quase 100% dos participantes deseja melhorar o desempenho em tarefas de percepção musical. No entanto, em comentários complementares, alguns estudantes acrescentaram que falta dedicação e esforço da parte deles para uma melhor desenvoltura.

Questão: Qual é a sua relação com melodias atonais, tanto no solfejo quanto no ditado?

Figura 7. Familiaridade com o repertório atonal. Respostas: 40; Em branco: 0.



Respostas	Porcentagem	
São mais fáceis que as tonais	7.50%	3
Possuem o mesmo nível de dificuldade das tonais	12.50%	5
São muito mais difíceis que as tonais	50.00%	20
Não sei responder	30.00%	12
TOTAL		40

Fonte: Plataforma Online Survey Monkey.

Outras três questões discursivas foram realizadas. A primeira visou investigar sobre os avanços individuais em percepção musical para alturas obtidos desde o início dos estudos na Universidade. A segunda questão abordou os pontos de maior dificuldade na percepção musical de alturas e que,

portanto, os estudantes precisariam aprimorar. A terceira questão foi dedicada a coletar informações sobre as aulas de percepção da Universidade: se elas poderiam melhorar, quais os pontos positivos e negativos, entre outros. A partir dessas respostas, observou-se que a maior parte dos alunos não teve

contato com o conteúdo de percepção musical antes da Universidade, logo, tudo o que desenvolveram nesse quesito foi após o ingresso (o que equivale a um tempo médio de exposição de 1 a 3 anos). Os voluntários também relataram necessidade de uma carga horária maior da disciplina, possibilitando maior exposição ao conteúdo. Declararam, por fim, que a metodologia da UFSM é boa e que acreditam que a dificuldade no aprendizado está na falta de dedicação e estratégia de estudo individual.

CONCLUSÕES

De acordo com os dados coletados, os alunos participantes declararam enfrentar diversas dificuldades relativas à percepção musical, em especial ao solfejo, e relataram falta de estudo individual. Os discentes passam, semanalmente, 6 horas expostos ao conteúdo de percepção musical durante as aulas (carga horária da disciplina na UFSM). Sendo assim, de acordo com as respostas dos alunos, percebemos que a grande maioria estuda sozinho cerca de 1 a 5 horas semanais (e alguns estudam 0 horas fora da sala de aula). Esse número de horas de estudo individual é extremamente baixo para uma boa desenvoltura na habilidade, especialmente se for considerado que a maior parte dos alu-

nos nunca teve contato com este conteúdo antes de ingressar na Universidade. A título de comparação, é sabido que um bom instrumentista passa, diariamente, de 5 a 10 horas estudando o seu instrumento, e esse tempo se mantém constante, mesmo quando o instrumentista se torna profissional. Visto que a percepção musical também é uma disciplina prática que exige estudo diário, é difícil alcançar bons resultados com baixa carga horária de exposição.

Outra questão importante é a qualidade do tempo despendido individualmente ao estudo da percepção musical. Muitas vezes o aluno não possui informações suficientes para estudar sozinho de forma eficaz. Entretanto, existem diversas estratégias para que se obtenha um melhor desempenho, sendo que uma delas é desenvolver a capacidade de identificar padrões musicais, o que ajuda a tornar o conteúdo inteligível. O mesmo procedimento pode ser aplicado em todos os tipos de repertórios, inclusive os atonais.

O crescimento é lento e gradual, demandando muitos exercícios de solfejos, ditados e progressões, mas é nítida a evolução dos alunos que se dedicaram, visto que muitos não haviam treinado formalmente suas habilidades auditivas antes da graduação. Sendo

assim, o desenvolvimento individual foi obtido a partir da ação conjunta entre as aulas de percepção musical e o empenho de cada um.

Esse foi um estudo baseado em depoimentos, que buscou levantar alguns dados qualitativos relativos ao estudo da percepção musical em alunos de graduação em música da UFSM. Esses dados fazem parte de uma pesquisa mais ampla que busca o aprimoramento dos métodos de ensino de percepção musical nos cursos de graduação em Música do Brasil. No futuro, serão agregados a outros dados para uma avaliação mais consistente.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer a todos os alunos da UFSM que se voluntariaram a participar da pesquisa. Agradecemos igualmente ao Centro de Artes e Letras e ao Departamento de Música da UFSM pelo apoio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLSEN, J. C. Auditory perception: concerns for musical learning. Musical educators national conference. In: **Proceedings of the ann arbor symposium on the applications of psychology to the teaching and learning of music**. Virginia: Reston, 1981. p. 8-15.

GERMANO, N. G. **Em busca de uma definição para o fenômeno do ouvido absoluto**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/128062>. Acesso em: 22 jul. 2020.

GERMANO, N. G. **Ouvido absoluto e ouvido relativo: um estudo psicométrico dos traços latentes**. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157223>. Acesso em: 22 jul. 2020.

GORDON, E. All about audiation and music aptitudes: Edwin E. Gordon discusses using audiation and music aptitudes as teaching tools to allow students to reach their full music potential. **Music Educators Journal**, v. 86, n. 2, 1999, p. 41-44.

HAYWARD, M.; EASTLUND, G. Relationships among music sight-reading and technical proficiency, spatial visualization, and aural discrimination. **Journal of Research in Music Education**, v. 57, n. 1, p. 26-36, 2009.

MCPHERSON, G.; BAILEY, M.; SINCLAIR, K. Path analysis of a model to describe a relationship among five types of musical performance. **Journal of Research in Music Education**, v. 45, n. 1, p. 103-129, 1997.

SIDNELL, R. **Building instructional program in music education.** New Jersey: Prentice-Hall, 1973.

SLOBODA, J. The Eye-hand Span: An Approach to the Study of Sight Reading. **Psychology of music**, v. 2, n. 2, p. 4-10, 1974.

WOLF, T. A Cognitive Model of Musical Sight-Reading. **Journal of Psycholinguistic Research**, v. 5, n. 2, p. 143-171, 1976.

MARCOS LEITE: MAESTRO DA VOZ E DA CENA

Autora

Lizandra Hak

lizandraahak@gmail.com

Conservatório Brasileiro de Música (CBM) –
Centro Universitário Brasileiro de Educação

Data de Submissão: 29/02/2020

Data de Aprovação: 07/05/2020

RESUMO

Maestro e arranjador da música vocal brasileira, Marcos Leite formou diversos grupos corais durante seus vinte anos de carreira. O principal objetivo desta pesquisa foi retratar o trabalho cênico do maestro junto aos grupos que se destacaram sob a sua regência, sendo eles: Coral da Cultura Inglesa ou Cobra Coral do Rio de Janeiro/RJ, Orquestra de Vozes – A Garganta Profunda, também do Rio de Janeiro/RJ e Vocal Brasileiro, de Curitiba/PR. Orientando-se pela abordagem qualitativa, cinco cantores e ex-cantores dos referidos grupos foram convidados a contribuir para este trabalho, relatando principalmente as suas vivências cênicas com o regente. Após alinhar a análise das respostas com autores que discorrem sobre Leite - sendo alguns deles Denise de Miranda Borborema, Regina Lucatto, Patricia Costa e Nestor de Hollanda Cavalcanti – concluiu-se que, mesmo sem pretensão, o maestro tornou-se um dos principais expoentes do coro cênico no Brasil e quiçá no mundo – devido a turnês e festivais internacionais em que esteve presente.

PALAVRAS-CHAVE

Marcos Leite. Coro cênico. Canto coral.

ABSTRACT

Conductor and arranger of Brazilian vocal music, Marcos Leite formed several choral groups during his twenty-year career. The main objective of this research was to portray

the conductor's scenic work with the groups that stood out under his regency, namely: Coral da Cultura Inglesa or Cobra Coral from Rio de Janeiro/RJ, Orquestra de Vozes – A Garganta Profunda, also from Rio de Janeiro/RJ and Vocal Brasileiro, from Curitiba/PR. Guided by qualitative approach, five singers and former singers of these groups were invited to contribute to this work, reporting mainly on their scenic experiences with the conductor. After lining up the analysis of the answers with authors who spoke about Leite – some of which are Denise de Miranda Borborema, Regina Lucatto, Patricia Costa and Nestor de Hollanda Cavalcanti – it was concluded that, even without pretension, the conductor became one of the main exponents of the scenic choir in Brazil and perhaps in the world – due to international tours and festivals in which he was present.

KEYWORDS

Marcos Leite. Scenic choir. Choral singing.

INTRODUÇÃO

Por ser uma das vertentes musicais que possibilita aprendizagens para além da própria música, o ato de cantar em coro é visto como uma experiência afetiva forte, que promove o crescimento pessoal e coletivo dos indivíduos nele inseridos. Sob este olhar, Villa-Lobos (apud COSTA, 2007) aponta que:

[...] o canto coletivo, com o seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a

perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. (VILLA-LOBOS apud COSTA, 2009, p. 1).

Além das questões sociais, dos sentimentos envolvidos, do estudo e preparação de cada peça musical, diversos grupos corais optam também por uma linguagem cênica, unindo outras artes – especialmente o teatro, em favor da música. Segundo Joana Christina de Azevêdo, autora do trabalho *Coro Cênico: estudo de um processo criador*, há registros de que tal linguagem surgiu no Brasil primeiramente em São Paulo com o maestro Samuel Kerr, em meados da década de 70 do século XX. Segundo a autora, “o primeiro coral a realizar esse tipo de trabalho foi o Coral do Centro Acadêmico Manuel de Abreu, da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo” (AZEVEDO, 2003, p. 4). Enquanto isso, no Rio de Janeiro, o maestro carioca Marcos Leite – ainda desconhecido no âmbito da música brasileira –, assumia o Coral da Cultura Inglesa em 1975. De acordo com Juliana M. F. Galline, autora do livro *Vocal Brasileiro – uma história*, ao abraçar o grupo da Cultura Inglesa, o maestro percebeu que os modelos de canto coral da época ainda se baseavam no canto orfeônico¹ o que

1 Possui essa nomenclatura em homenagem a Or-

já não se adequava mais à realidade da música coral no Brasil. Segundo ela:

O maestro percebeu que o modelo de coro no qual os cantores se apresentavam de maneira quase estática, homogêneos pelo uniforme (bata cinza ou colorida), acostumados a receber ordens de um regente autoritário e cantando MPB com a voz empostada não mais correspondia àquela realidade. Era hora de romper com todo o formalismo e toda a rigidez e cantar de um jeito mais espontâneo, mais verdadeiro. (GALLINE, 2018, p. 12).

Ainda segundo Galline (2018), ao assumir o Coral da Cultura Inglesa, o maestro Marcos Leite passou a pesquisar com mais afinco as canções da MPB – Música Popular Brasileira, criando arranjos inovadores para a época, vocalizes inusitados e criações coletivas na hora do ensaio. O maestro “ainda propôs performances (cênico musicais) que deixavam seus companheiros de profissão de cabelo em pé.” (GALLINE, 2018, p. 12). Concordando com o ponto de vista apresentado por Galline, Nestor de Hollanda Cavalcanti relata sua vivência com Marcos Leite no livro *Ensaio – olhares sobre a música coral brasileira*, organizado por Eduardo Lakschevitz:

feu, deus da mitologia grega que acalmava as feras executando sua música. O canto orfeônico é uma manifestação artística desenvolvida em países europeus a partir do séc. XIX. No Brasil, tomou corpo em 1931 com o maestro Heitor Villa-Lobos. A Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino) instituiu obrigatória a matéria de mesmo nome nas escolas de todo território nacional. (SOUZA, 2006).

Os coralistas ficavam bem à vontade para cantar e brincar. Marcos lhes dava bastante liberdade. Às vezes, liberdade até demais. Sem os vícios do tradicional canto coral, não passava para o coro as “neuroses” pessoais [...], o coro era alegre e espontâneo. Assisti a grandes e curiosos momentos nos ensaios. Lembro-me, por exemplo, muito bem de um dia em que o Marcos se dirigiu a um pequeno banheiro que ficava atrás, num corredor à direita da sala, abriu a porta, deu uma descarga na privada e ordenou que o coro imitasse o som que estava escutando. Imediatamente, o coro reproduziu o som da descarga. (CAVALCANTI, 2006, p. 62).

O grupo formado em 1975 tornou-se conhecido nacionalmente como Cobra Coral e acredita-se que, desde então, houve mudanças significativas para a música coral brasileira. Costa (2009, p. 87-88), destaca que Marcos Leite foi “regente de grupos com intensa estrutura cênica, cujo trabalho abriu portas para uma nova expressão coral carioca [...]”.

CORO CÊNICO: BREVES OLHARES

Antes de qualquer olhar mais atento em busca de uma definição para o que é coro cênico, é importante pontuar que Viola Spolin² afirma que “todas as pessoas são capazes

² Viola Spolin (1906-1994): diretora dramática, fundadora da Academia dos Jovens Atores em Hollywood e autora de inúmeros textos sobre improvisação. Publicou seu primeiro livro em 1963, *Improvisação para o Teatro*, e em 1975 publicou *Jog-*

de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco.” (SPOLIN, 1963, p. 3).

Afinal de contas, o que é coro cênico?

Nenhum coro em si é cênico, assim como nem todo coro cênico é – de fato – cênico. Qualquer manifestação em contrário não é prudente, é uma visão turvada, um nivelamento raso. Atribuir indistintamente a qualidade “cênico” a todo coro, repito, é um equívoco. (BUCCI, 2010).

Contrapondo-se a essa visão, Reynaldo Puebla (2017, p. 35) afirma que “cênicos são todos os coros. Todos estão em cena”. Regina Lucatto, viúva e parceira de música do maestro Marcos Leite, contou em conversa informal que ele não gostava da atribuição que lhe davam de ser o “divisor de águas do jeito de se pensar em canto coral” e também afirmava que “a nomenclatura ‘coro cênico’ é equivocada”, pois também defendia que “todo coro é cênico desde o momento que se sobe ao palco”, afirmação reiterada pelo maestro em diversas entrevistas:

O coro entrou em cena, minha amiga, é coro cênico. [...] Você pode até ter uma postura cênica tradicional: botar o coro todo de pé cantando, imóvel, mas, saiu da coxia e botou o pé no palco, ou seja lá onde for, mostrou a cara, é cênico. (LEI-

TE apud ALFONZO, 2004, p. 211).

Se você entra em cena, bota o pé no palco, você tá em cena. Então você pode adotar uma postura cênica tradicional, ou adotar uma postura cênica não tradicional. (LEITE apud KOHLER, 1997, p. 75).

Os diversos olhares em busca de uma definição sólida sobre o que é coro cênico abrem um leque de outras perguntas relacionadas à temática e geram discussões que, por ora, não são o foco deste estudo. As exposições dos regentes e diretores de teatro são aqui colocadas para contextualizar e instigar o leitor para o universo colorido e multifacetado do coro cênico, além de servirem como breve elucidação do pensamento de Marcos Leite – objeto de estudo e foco deste artigo – acerca de tal assunto.

Os trabalhos acadêmicos e a metodologia utilizada

Em relação aos trabalhos acadêmicos voltados para a obra do maestro, uma breve pesquisa foi realizada por esta autora. A maioria dos títulos encontrados traz o “regente e arranjador” Marcos Leite, como, por exemplo, a dissertação de mestrado de Denise de Miranda Borborema (2005), intitulada Marcos Leite e as diferentes vozes, bem como a dissertação de mestrado de Regina Lucatto (2013), sob o título de Método de canto popular brasileiro de Marcos Leite: uma pedagogia aplicada ao canto coral. No que diz respeito ao maestro e ao coro cênico, a dissertação Coro Juvenil: por uma abordagem diferenciada, de Patricia Costa (2009) e o artigo Coro Cênico: conceitos e dis-

cussões, de Cristiane Muller e Luiz Henrique Fiaminghi (2013), foram encontrados citando Leite como expoente da temática. Contudo, títulos específicos relacionados ao trabalho cênico de Marcos Leite junto aos grupos corais que estiveram sob a sua batuta são nulos. Portanto, o presente estudo visa contribuir não só para a pesquisa acerca do canto coral cênico mas, sobretudo, colaborar com a documentação formal da história do regente e arranjador, realizando uma síntese da sua atuação na esfera cênica com os principais corais por ele criados. Como objeto de pesquisa, optou-se por entrevistar cinco cantores e ex-cantores dos grupos citados a seguir, tomando como critério de seleção a representatividade de, pelo menos, um integrante de cada grupo criado pelo maestro, com a seguinte distribuição: um ex cantor do grupo Cobra Coral/RJ, um ex integrante da Orquestra de Vozes a Garganta Profunda/RJ e três cantores do grupo Vocal Brasileiro/PR. Os cantores foram convidados a responder três questões estruturadas a respeito da vivência do trabalho cênico de Leite, sendo elas: 1) Como foi a vivência do trabalho cênico no coro com Marcos Leite na época em que você cantou com ele? 2) De onde ou de quem surgiam as ideias cênicas dos espetáculos? 3) Você tinha, à época, ideia das transformações que o grupo provocou na linguagem coral? As entrevistas foram realizadas online, dada a impossibilidade do encontro presencial desta autora com os entrevistados. É importante ressaltar que este artigo não tem por objetivo a busca por respostas estanques no que diz respeito ao trabalho cênico do maestro. O principal intuito deste trabalho é provocar outras discussões e aguçar

os Teatrais – o fichário de Viola Spolin, tornando-se referência para educadores em todo o mundo. Disponível em: <http://musicalizandocrianca.blogspot.com/2013/12/viola-spolin-vida-obra-e.html>. Acesso em: 7 mai. 2019.

a curiosidade acerca da concepção de Leite sobre o universo da linguagem cênica no canto coral brasileiro. Partindo de tal ponto, faz-se necessário expor brevemente um panorama geral da vida de Marcos Leite, trazendo para este estudo a ótica de autores que discorrem não somente sobre o arranjador e maestro, mas sim sobre a pessoa – suas escolhas, filosofias e pensamentos.

NASCE O MAESTRO DA VOZ, DA CENA E DO BOM HUMOR

Sob o céu carioca do dia 25 de Março de 1953, nascia Marcos Leal Leite. O garoto que demonstrara genialidade musical desde a infância ficou conhecido no cenário do canto coral não só pela sua sensibilidade para com a música vocal mas também por sua personalidade doce, sua humildade e seu bom humor. Borborema (2005, p. 33) afirma que “seu humor era um instrumento dos mais importantes para o processo de destruição dos modelos de hegemonia”. Ainda no trabalho de Borborema, encontramos as palavras de José Leite – primo do maestro, que afirma que o mesmo foi “uma pessoa muito graciosa, o Marcos era muito assim, e as pessoas morriam de rir”³. Fosse por sua personalidade, fosse pela genialidade presente em seus arranjos ou fosse simplesmente pela convergência desses pontos, autores afirmam que Marcos Leite quebrou paradigmas da música coral executada no seu

³ LEITE, José. Entrevista realizada por Denise de Miranda Borborema na residência do entrevistado, no Flamengo, Rio de Janeiro, 2003. Gravação em fita cassete de 40 minutos. In: BORBOREMA, 2005. p. 33.

tempo. Em seu artigo escrito para o Observatório Coral Carioca, André Protásio Pereira (2017, p. 14) pontua, por exemplo, que o grupo Cobra Coral trouxe “uma nova proposta de performance, misturando teatro e música, inovando no gestual, nos figurinos, [...] na postura de cada cantor e do regente”. Já na sua dissertação, o mesmo autor defende que:

Marcos Leite procurava que a apresentação do Coral fosse algo leve e bem humorado. Sempre procurava inserir nos seus trabalhos o apoio do que ele denominava de “linguagens acessórias”: iluminação, figurino, dança, expressão corporal, roteiro. Com a desinibição dos cantores, de uma forma natural mas acreditamos que

bastante consciente, tirava o foco principal do regente coral e distribuía pelos cantores/atores, valorizando o papel de cada cantor. Seu principal objetivo era mudar a postura rígida dos corais brasileiros e ele tinha a certeza de que este objetivo seria alcançado através de um repertório calcado na música popular brasileira. (PEREIRA, 2006, p. 27).

Em alguns arranjos de sua autoria, é possível notar a preocupação do maestro para com a linguagem cênica. Na música Vatapá, de Dorival Caymmi, por exemplo, o mesmo realiza diversas anotações sugerindo interpretações timbrísticas que automaticamente abrem portas para nuances cênico-musicais:

Figura 1 – Arranjo da música “Vatapá”, de Dorival Caymmi.

Quarteto solo: S.A.T.B. **RELIGIOSAMENTE, COM O TIMBRE LINDO E ESGANIÇADO, SUAVE E ABERTO DAS CANTORAS DE PROCISSÃO.**

S
A
T
B

Quem qui - ser va-ta - pá que pro - cu-re fa - zer.
Quem qui - ser va-ta - pá que pro - cu-re fa - zer.
Quem qui - ser va-ta - pá que pro - cu-re fa - zer.
Quem qui - ser va-ta - pá que pro - cu-re fa - zer.

DEMAIS CANTORES DIZENDO FRASES DA MÚSICA E OUTRAS QUAISQUER, PROCURANDO CRIAR UM CLIMA DE FEIRA LIVRE, EM CONTRASTE COM O CLIMA SACRO DO QUARTETO.

Fonte: Arquivo desta pesquisadora, cedido por Juliana M. F. Galline.

Ainda rabiscado no canto da mesma partitura, encontra-se outra observação de Leite em letras garrafais:

O emprego de uma postura vocal lírica neste trabalho transportará o nosso ouvinte a uma instabilidade geográfica e emocional muito grande! Afinal, vatapá não é catedral, nem erudito, nem pretensioso. É apenas um incrível trabalho artístico do Caymmi que dá tesão. E tem que continuar dando no canto coral. Senão, eu (e muita gente) prefiro comprar o disco [...]. (CAYMMI apud LEITE, 1984).

Além de excelente pianista, acordeonista, guitarrista, baixista e violista, Leite ainda formou-se técnico em química e, segundo Borborema (2005, p.32) “ele afirmava que as vozes em conjunto eram mágicas, porque formavam uma grande química.” Quando finalmente decidiu estudar música, iniciou o curso de Composição e Regência na UFRJ, mas não concluiu, pois, segundo Regina Lucatto na oficina “O Legado de Marcos Leite”⁴, o mesmo não gostava de “reger cadeiras e sim pessoas”. Durante sua carreira, Leite tornou-se uma figura importante que fomentou o canto coral sob vários aspectos no Brasil e no exterior, participando de concursos, oficinas, festivais e turnês com o Grupo Vocal Garganta Profunda. Borborema (2005, p. 19), destaca que “sua contribuição, a sambópera,

⁴ Oficina frequentada por esta pesquisadora e ministrada por Regina Lucatto no dia 25 de março de 2017, no Observatório Coral Carioca, Centro de Artes Calouste Gulbenkian, Rio de Janeiro.

propôs várias releituras de obras conhecidas”, como por exemplo, Carmen, de Bizet, na qual o maestro atuou em parceria com Celso Branco e o teatrólogo Augusto Boal. Como produtor musical e arranjador, trabalhou na gravação dos sete CDs do grupo Vocal Garganta Profunda e na gravação do CD do Coro da FURB – Universidade Regional de Blumenau/SC, em 1997. Como professor de arranjo e de canto coral, atuou em diversas oficinas de música promovidas por todo o país e no exterior, sendo algumas delas: Oficina de Música de Curitiba, Festival Internacional de Música de Londrina – ambos no Paraná; Painéis FUNARTE de Regência Coral – ocorridos em todo país, Festival de Música de Itajaí, em Santa Catarina, Festival Sconfinando 98, na cidade de Sarzana na Itália (LUCATTO, 2013, p. 37) entre outros. Em Itajaí – SC, o maestro é lembrado com carinho por Normélio Weber, pois foi o “principal, o primeiro coordenador, o mentor intelectual, o cara que coordenou os primeiros festivais e modelou esse formato que a gente mantém até hoje”⁵. Nos eventos brasileiros, o maestro promoveu oficinas de arranjo e de canto coral, quase sempre acompanhado da sua esposa na época, Regina Lucatto que, por sua vez, coordenava a montagem de espetáculos, como, por exemplo, o musical Gota d’água, de Chico Buarque e Paulo Pontes, escrito em 1975.

⁵ Gravação em vídeo de 30 segundos, registrada por esta pesquisadora, da fala de Normélio Pedro Weber – superintendente administrativo da Fundação Cultural de Itajaí – SC na abertura de um dos shows nacionais no 20º Festival de Música de Itajaí, em 2017.

“CANTADOR, SÓ SEI CANTAR”⁶: OS PRINCIPAIS GRUPOS DE MARCOS LEITE

Coral da Cultura Inglesa ou Cobra Coral/RJ Criado em 1975 por Marcos Leite, o Coral da Cultura Inglesa ficou nacionalmente conhecido como Cobra Coral. Formado por cantores muito jovens, o grupo costumava apresentar-se de maneira descontraída: malha preta e pés descalços. Segundo Lucatto (2013, p. 36), “o grupo ganhou prêmio especial no 7º Concurso de Corais do Rio de Janeiro, por sua proposta de renovação do comportamento coral, concurso este promovido pelo Jornal do Brasil e Funarte”, em 1980. Cavalcanti narra uma apresentação do grupo interpretando a música Beba Coca-Cola de Gilberto Mendes:

[...] Peça de difícil realização, mas de ótimo efeito [...] o coro tirava tudo de letra. No meio da coisa, Henrique Wesley, barítono de sã loucura, arrota despudoradamente, enquanto Cláudia Cardoso, soprano, grita histérica. O arroto faz parte da partitura original [...] O público se delicia, arrotando e gritando junto. Nas apresentações desta peça, em geral, no final, enquanto todo o coro gritava “Clocaca”, seguindo rigorosamente a partitura

⁶ As seções 4, 5 e 6 deste artigo foram intituladas com frases de três canções das quais o maestro Marcos Leite escreveu arranjos: O Cantador (Dorival Caymmi e Nelson Motta), Como uma Onda (Lulu Santos e Nelson Motta) e A Saudade Mata a Gente (Antônio Almeida e Braguinha).

do Gilberto, três moçoilas e dois moçoilos do coro [...] avançavam e levantavam suas blusas acima das cabeças, cada uma com uma letra pregada na blusa, onde se podia ler a palavra cloaca. Com este singelo gesto, elas deixavam seus seios nus à mostra. (CAVALCANTI, 2006, p. 68).

O grupo participou do MPB Shell promovido pela Rede Globo, com a música

“Cobras e Lagartos”, de Nestor Cavalcanti e Hamilton Vaz Pereira; arranjo de Nestor Cavalcanti. Foram classificados para a final, no dia 12 de setembro de 1981, no Maracanãzinho – RJ e, a apresentação lhes rendeu o troféu “Melhor Trabalho Criativo” no MPB Shell 81. (SOARES, 2013, p. 7). Nota-se, conforme a figura 2, a irreverência na postura do maestro:

Figura 2 – Marcos Leite regendo o Coral da Cultura Inglesa no MPB Shell 81



Fonte: foto extraída da página “Orquestra de Vozes – A Garganta Profunda”, no Facebook.¹

¹ Disponível em: <https://m.facebook.com/117798425092066/photos/a.124903547714887/124904251048150/?type=3&source=54>. Acesso em: 30 Jul. 2020.

Orquestra de Vozes – A Garganta Profunda/RJ

Após a extinção do Cobra Coral em 1982, Marcos Leite, Nestor Cavalcanti e Regina Lucatto criaram um novo grupo, um laboratório de experiências vocais. Em 1984 nasceu – com um nome peculiar sugerido por Nestor, a Orquestra de Vozes – A Garganta Profunda. A proposta do trio era “desenvolver, ou seja, tratar os cantores e naipes como uma orquestra instrumental – sinfônica.” (GALLINE, 2018, p. 17). Nos primeiros anos, o Garganta possuiu formação coral com aproximadamente trinta cantores e, com o passar do tempo e das circunstâncias, reduziu-se à formação vocal, permanecendo apenas seis cantores e Marcos Leite que, de vez em quando, trocava o piano pelo sétimo microfone. Com arranjos vocais diferenciados e verdadeiros espetáculos – sempre dirigidos por diretores de teatro –, o grupo levou a música brasileira também para o cenário internacional, participando de turnês e festivais na Espanha, Itália, Argentina e outros países. Em mais um relato da vivência com Leite, Cavalcanti relembra um trecho de uma das primeiras apresentações do coro:

Vinha um carnaval com serpentina e tudo mais, com Forte Corrente, de Francisco Alves e Orestes Barbosa, seguido de Eu dei, de Ary Barroso, com arranjos em parceria de Marcos e Regina para coro, piano e bateria. Cida Fernandes, vestida

de vedete, fazia um ótimo solo em Eu dei, com intervenção do Jorge. A platéia acesa [...] (CAVALCANTI, 2006, p. 86).

Após a morte do maestro Marcos Leite no início de 2002, o grupo permaneceu em atividade até meados de 2008.

Vocal Brasileiro/PR

Criado em 1995 no Conservatório de MPB de Curitiba/PR, o Vocal Brasileiro nasceu no sul do Brasil com uma proposta parecida com a dos grupos criados anteriormente por Marcos Leite – arranjos inovadores e uma postura cênica distinta:

As referências não musicais próprias dos arranjos de Marcos também exigiam uma postura diferente no ato de cantar, um trabalho que estava muito além da técnica vocal. Muitas vezes o cantor só conseguia entoar a melodia quando conseguia se transformar em um típico personagem de uma situação dramática. (GALLINE, 2018, p. 54-55).

Para que isso ocorresse, Leite recorreu a Márcio Mattana que, além de cantor do Brasileiro, também trabalhava como ator e diretor de teatro. Assim como os grupos citados anteriormente, o Brasileiro realizou diversos espetáculos cênico-musicais, dos quais cabe destacar: Coisas Nossas (1996), Como uma Onda (1997), Cantador (2000) e Splish Splash (2001). O Jornal Gazeta do Povo de 22 de Novembro de 1996 noticiou o espetáculo Coisas Nossas: “[...] No repertório, a boa música brasileira de Noel Rosa a Caetano Veloso, sem preocupação crono-

lógica e muita movimentação cênica”. Já no espetáculo Splish Splash, uma cena cômica: o casamento celebrado por um padre com sotaque alemão e interrompido por uma das cantoras que chegava ao matrimônio cantando “Pare o Casamento” (Arthur Resnick e Kenny Young, versão de Luiz Keller). Reginaldo Nascimento, em entrevista, relata a Galline (2018): “no meio do show, eu colocava uma toga preta e me transformava em um padre alemão que abençoava o casamento da Adriana Fabro com o Márcio Mattana. Foi muito divertido⁷.” Após a morte precoce de Marcos Leite, o Vocal Brasileiro foi regido por Reginaldo Nascimento de 2002 a 2005 e, atualmente está sob a regência de Vicente Ribeiro (maestro carioca).

“NADA DO QUE FOI SERÁ DE NOVO DO JEITO QUE JÁ FOI UM DIA”: AS MEMÓRIAS

Questionados sobre a vivência cênica com o maestro Marcos Leite, os cinco entrevistados que contribuíram para esta pesquisa trouxeram à tona memórias de ensaios e espetáculos. Haja vista a impossibilidade da transcrição das entrevistas na íntegra, serão colocados nesta pesquisa os recortes de algumas respostas. Três perguntas estruturadas foram enviadas aos entrevistados, com exceção de Celso Branco, ex

⁸ É válido apontar que o espetáculo Como uma Onda encontra-se disponível dividido em quatro partes no YouTube. Primeira parte disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=veGur12beC0>. Acesso em: 20 fev. 2020.

cantor da Orquestra de Vozes – A Garganta Profunda, que foi questionado sobre a personagem Deby Amargo, que interpretou em alguns shows do grupo:

A Deby Amargo foi um personagem que surgiu vindo de diversas cabeças, basicamente: Marcos Leite, Pedro Paulo Rangel, João Brandão e eu [...]. A música e essa possibilidade de estarmos representando, além de estarmos cantando de uma maneira bastante intensa com muita interação com a plateia, foi muito divertido, muito bom [...]. Em São Paulo, eu lembro bem de uma apresentação no Teatro SESC [...] em que eu estaria entrevistando Ângela Maria e estávamos fazendo um show em que dividíamos o palco com ela [...] foi um marco na minha vida, foi um momento bastante importante porque eu me afirmava como um artista que sou. (BRANCO, 2019).

Três dos cinco entrevistados alegaram estar cientes quanto às transformações causadas no âmbito coral naquele momento. Felipe Abreu – ex cantor do Cobra Coral relata:

[...] era muito claro que a proposta cênico-musical do Cobra Coral era extremamente inovadora e bem recebida tanto pelo público, que sempre comparecia em grande número, como pela crítica (vide os prêmios que o Coral recebeu e as resenhas da crítica musical na imprensa carioca e brasileira). Durante todas as décadas que se seguiram, fui testemunha da influência duradoura da proposta do Cobra Coral em festivais de canto coral.

Por exemplo, em 2010 atuei como jurado de algumas edições do Festival Brasil Vocal do CCBB, organizado por Carlos Belém, e pude ver que o pioneirismo da proposta cênico-musical de Marcos Leite & Cobra Coral frutificou, multiplicou-se e segue vivo em todas as regiões do Brasil (ABREU, 2019⁹).

Freddy Branco – cantor do Vocal Brasileiro, fala sobre a convivência com o maestro: “o Marcos era muito democrático né, sensível... então todo mundo que queria dar palpite, ele tinha sempre a mente muito aberta pra discutir isso”. (BRANCO, 2019b). Além de Freddy Branco, todos os entrevistados alegaram ótimas experiências – musicais e não musicais com o maestro Marcos Leite. Cavalcanti complementa:

Marcos Leite foi um dos maiores regentes de coro do país. É preciso tê-lo visto nos ensaios, preparando os coros, deixando-os inteiramente à vontade, dirigindo e formando os naipes, inventando os exercícios, dançando enquanto regia e também se divertia com isso. É preciso ter visto os cantores sob a sua regência, cantando soltos, se expressando livremente com alegria e criatividade. É preciso ter visto os corpos e as faces dos cantores em cena. É preciso ter ouvido o som de um coral com Marcos Leite à frente, com toda a vivacidade, todo o calor, toda a emoção. É preciso ter ouvido as vozes cantar as obras originais, os arranjos: era

música! É preciso ter estado lá, ao vivo. (CAVALCANTI, 2006, p. 116).

“MAS AGORA, MEU BEM, VOU-ME EMBORA”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do movimento cênico nos grupos corais da década de 70 não ter sido provocado diretamente por Marcos Leite, faz-se claro que o pontapé inicial para maiores transformações deu-se a partir do momento em que um grupo irreverente formado por jovens vestidos com malha preta, cara pintada e um regente dançante à frente chegou a um canal aberto da televisão. Esse regente era Marcos Leite. Diante de tal ponto, pode-se concluir que, mesmo sem pretensão, o maestro foi responsável pelas maiores renovações no que diz respeito ao movimento do coro cênico. Sua obra, seus arranjos, seu estilo e suas filosofias de vida foram fundamentais e indispensáveis para que ocorresse tal mobilização. O maestro soube fruir o que muitas vezes a própria Música Popular Brasileira sugere em suas melodias, seus acordes e, principalmente, suas letras. Mais do que isso: diante da análise das respostas dos entrevistados, conclui-se também que a sensibilidade presente em suas criações também permeava o trato com as pessoas à sua volta. Sem pretensão de procurar respostas fechadas para o que foi o trabalho cênico de Leite, este artigo procura instigar ainda mais pesquisas a seu respeito, pois, além da cena, há muito do maestro para ser estudado: seus arranjos, suas composições, sua regência peculiar.

Marcos Leal Leite faleceu no dia 14 de Janeiro de 2002, sob o mesmo céu carioca que presenciou a sua chegada. Sua música, sua filosofia de vida e seu bom humor ecoarão para sempre nas vozes e nos corações tocados por sua obra genial e sua alma transgressora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Felipe. **Depoimento**. Entrevista [cedida a] Lizandra Hak. Rio de Janeiro, 12 de dez. 2018. 1 mensagem eletrônica.

ALFONZO, Neila Ruiz. **A prática coral como plano de composição em Marcos Leite e em dois coros infantis**. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2004.

AZEVÊDO, Joana Christina de. **Coro Cênico: estudo de um processo criador**. Dissertação (Mestrado em Música na Contemporaneidade) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

BORBOREMA, Denise de Miranda. **Marcos Leite e as diferentes vozes**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio

⁹ Entrevista concedida à Lizandra Hak em, 12 dez. 2018, por e-mail.

de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2005.

BRANCO, Celso. **Depoimento**. Entrevista [cedida a] Lizandra Hak. Rio de Janeiro, em 25 de jan. de 2019.

BRANCO, Freddy. **Depoimento**. Entrevista [cedida a] Lizandra Hak. Curitiba, 20 de jan. 2019b.

BUCCI, Magno. Nem todo coro é cênico e nem todo “coro cênico” é cênico: breves reflexões a partir de uma prática II, 2010. In: **CORO CÊNICO BOSSA NOVA 2010**. Disponível em: <http://www.corocenicobossanos.com/416277651>. Acesso em 7 mai. 2019.

CAVALCANTI, Nestor de Hollanda. Às voltas com o canto coral. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (org.). **Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira**. Rio de Janeiro: Centro de estudos de Música Coral / Oficina Coral, 2006. Disponível em: http://www.funarte.gov.br/projetocoral/wp-content/uploads/2012/07/LivroEnsaio_Ebook_28-08.pdf. Acesso em: 07 mai. 2019.

CAYMMI, Dorival. **Vatapá**. Arranjo Marcos Leite. 1984. 1 partitura.

COBRA CORAL AO VIVO NO MPB 81 [2]:

Cobras e Lagartos (vídeo inédito). [S. l.:s. n.], 2013. 1 vídeo (05:46 min). Publicado pelo canal NHCavalcanti. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UdNrFib7Uko>. Acesso em 8 mai. 2019.

COSTA, Patricia Soares Santos. **Coro Juvenil: por uma abordagem diferenciada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2009.

GALLINE, Juliana Maria Fontoura. **Vocal brasileiro: uma história**. Curitiba, PR: Cantaro, 2018.

KOHLER, Eusébio Nicolau. **Contracultura e movimento coral brasileiro**. 1997. Monografia (Pós Graduação em Música) – Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba, 1997.

LUCATTO, Maria Regina Tavares. **Método de canto popular brasileiro de Marcos Leite: uma pedagogia aplicada ao canto coral**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2013.

MULLER, Cristiane; FIAMINGHI, Luiz

Henrique. Coro cênico: conceito e discussões. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 8, n. 10, p. 167-181, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5965/1808312908102013167>. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/8065>. Acesso em: 24 jul. 2020.

PEREIRA, André Protásio. **Arranjo vocal de música popular brasileira para coro a cappella: estudos de caso e proposta metodológica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, André Protásio. **Arranjo para coros**. [São Paulo]: USP, 2019. 11 slides. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3504256/mod_resource/content/1/2017-05arranjos-para-coros-95.pdf. Acesso em 7 mai. 2019.

PUEBLA, Reynaldo. **O canto em cena: expressão cênica para canto coral**. São Paulo: Trampo Inovações e Marketing, 2017.

SOARES, Lineu Formigueri. **A escrita coral para a música popular brasileira na visão de Marcos Leite**. 2013. Dissertação (Mes-

trado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas Unicamp, Campinas, 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução e revisão: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VOCAL BRASILEIRÃO: show “Como uma onda” (1997) 1/4. [S. l.: s. n.], [20--?]. 1 vídeo (16:52 min). Publicado pelo canal de Luiz Alberto Faria. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=veGur12beC0>. Acesso em: 20 fev. 2020.

WEBER, Normélio Pedro. 1 vídeo (00:30 seg). 08 set 2017.

MOVIMENTO MANGUEBEAT: MANIFESTAÇÕES, FENÔMENOS MUSICAIS E DIÁLOGOS DE UMA CULTURA HÍBRIDA E GLOBALIZADA

Autor

Rafael Gaia Ribeiro

rafaelgaiaribeiro@gmail.com

Orientador

Prof. Dr. André Luis Bertelli Duarte

andrebduarte@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Data de Submissão: 09/04/2020

Data de Aprovação: 21/05/2020

RESUMO

Este artigo tem como proposta analisar o movimento cultural Manguebeat, a partir do contexto em que Recife-PE se encontrava nos anos 90 e, conseqüentemente, o processo de nascimento e desenvolvimento que, desde o seu surgimento, fomentou diálogos acerca da música e da cultura no âmbito dessa cena. Essa atividade aqui realizada tem colaboração de outros trabalhos a respeito do movimento Manguebeat. Nossa atenção está voltada para o mapeamento das manifestações, os principais personagens que a cena proporcionou e os diálogos que surgiram com base em algumas reflexões. Por isso, o artigo propõe explorar e desenvolver um entendimento maior sobre os aspectos do hibridismo e da globalização presente nas produções da cena. Para isso, analisaremos como fontes os periódicos de Pernambuco, trabalhos acadêmicos e uma vasta bibliografia sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE

Manguebeat. Música brasileira. Hibridismo. Globalização.

ABSTRACT

This article aims to analyze the musical and cultural movement called Manguebeat, from

the context of 90's Recife-PE and, consequently, the process of birth and development that, since its emergence, fosters dialogues about music and culture in the scope of this scene. This activity is carried out with the collaboration of other works concerning the Manguebeat movement. Our attention is focused on mapping the expression of the movement, the main characters that emerged from it and the dialogues that arise based on the reflections of its manifestation. Therefore, the article explores and develops a greater understanding of the aspects of cultural hybridity and globalization present in the music played by the movement. For that, we worked with sources such as newspapers of Pernambuco, academic works and a vast bibliography on the subject.

KEYWORDS

Manguebeat. Brazilian music. Hybridism. Globalization.

INTRODUÇÃO

Segundo Marcos Napolitano (2002), a música brasileira sempre esteve baseada no cruzamento de culturas e gêneros, mesmo construindo seus valores específicos e nichos; ou seja, a música brasileira nunca produziu um material musical “puro” e “autêntico”.

É necessário compreender o processo citado acima, uma vez que “neste continente, as transculturações e as diversas temporalidades históricas em jogo formam complexos culturais híbridos diferentes em relação à Europa.” (CANCLINI, 1998 apud NAPOLITANO, 2002, p. 14). Assim, podemos afirmar que a obra de Marcos Napolitano, e a de Néstor Canclini, partem do entendimento da “música brasileira” e do “hibridismo” como fundamental para compreendermos um pouco melhor o nosso objeto.

De acordo com o livro *História e Música no Brasil*, organizado por José Geraldo Vinci de Moraes e Elias Thomé Saliba (2010), fica explícita a influência de meios externos no que hoje se nomeia música brasileira. É evidente que a construção de uma tradição regional popular depende-se da atuação de uma miscigenação cultural já existente no Brasil colônia, com a prática de ritmos decorrente de variados contatos, como costumes indígenas, africanos e portugueses.

Desse modo, interessar-se pelo entendimento teórico da música nos mantém conectados com acontecimentos históricos que acompanham as diferentes formas de representação musical. Com efeito, a música popular urbana foi se diversificando, apanhando diferentes tipos de fontes e absorvendo a

realidade de culturas distintas, pois é nesse meio que a produção musical se manifestou, gerando forte impacto nos anos 1990 no Brasil. Nesse caso, a prática dependeu de uma inovação, ao mesmo tempo em que as condições sociais e musicais não contribuíam para tal acontecimento. Surgindo, portanto, do desequilíbrio que esses dois aspectos exercem na criação musical, observamos o movimento manguê, que abrange a mistura de gêneros e, ao mesmo tempo, a originalidade de seus fomentadores, o enraizamento da música manguê na música brasileira.

Procuramos aqui compreender, dentro do movimento recifense, seus principais nomes, influências e principalmente seus diálogos acerca da ótica cultural local em sintonia com o “global”. A partir dessa mudança no cenário mundial, buscamos ter uma percepção das mudanças, ou melhor, compreender como esse mundo globalizado, tecnológico e com novas ferramentas ofereceu possibilidades de produção e misturas musicais “excêntricas”. Rejane Sá Markman aponta que “os recursos tecnológicos de circulação de ideias e de informações, além dos meios de massas, propõem recursos digitais que, através dos computadores, realizam a circulação da cultura” (MARKMAN, 2007, p.31).

MANGUEBEAT, MANIFESTAÇÕES E FENÔMENOS

A escolha desse movimento como objeto de estudo se deu pela grande admiração relacionada à cultura nordestina, que além de sua riqueza e especificidades, superou as fronteiras geográficas para mostrar toda sua riqueza cultural ao resto do Brasil e do mundo. Dessa forma, cabe aqui falarmos em especial do Estado de Pernambuco, região que apresentou ao mundo alguns dos maiores expoentes da cultura do século XX: Josué de Castro, Ariano Suassuna, o Movimento Armorial e o nosso objeto de pesquisa, o Movimento Manguê, que revolucionou a música no início dos anos 1990 e é ainda hoje consumido por muitos apaixonados por essa arte. Afinal, quem foram os responsáveis por seu surgimento?

É importante percebermos que no período em que o Movimento Manguê surge, a cidade de Recife fora considerada uma entre as cinco piores capitais do mundo para se viver, conforme a pesquisa realizada pela Population Crisis Committee¹. Estamos falando de um ambiente com problemas sociais gravíssi-

¹ A Population Crisis Committee faz parte da Population Action International, uma organização internacional não-governamental que usa pesquisa e advocacia para melhorar o acesso global ao planejamento familiar e aos cuidados de saúde reprodutiva.

mos, como a miséria e a fome, deixando-nos o questionamento de como e porque essa movimentação surgiu em Recife.

A resposta que melhor contempla essa questão é justamente esse caos, bagunça, balbúrdia em que se encontrava Recife no final dos anos 1980 e início dos 90, devido aos problemas sociais e à falta de identificação cultural por parte dos jovens. Com isso, um grupo de amigos de diferentes classes sociais, a partir de uma série de iniciativas, redes informais, ferramentas tecnológicas e muito amor pela música, fomentaram e produziram um tipo de arte até então desconhecida por todos, que visava mostrar para o mundo a vida na “cidade mangue”. Desenvolveram uma “batida” diferente, forte, com características da cultura local e ao mesmo tempo referências de culturas globalizadas da Europa e EUA, como por exemplo o punk, rock, hip hop, funk, ou seja, tudo que fosse pertinente para eles. O propósito desses jovens foi justamente produzir um conteúdo que contemplava seus gostos, principalmente musicais, mas também se divertir, para esquecer aquele cenário no qual Recife se encontrava. Desse modo, foram surgindo as primeiras produções desses jovens acerca do movimento que foi intitulado de “mangue”.

Em 1991, ocorreu a publicação no

Jornal do Commercio² do manifesto “Caranguejo com Cérebro”, que passou a ser considerado o primeiro documento oficial do movimento, como veremos a seguir:

Emergência! Um choque rápido ou o Recife morre de infarto! Não é preciso ser médico para saber que a maneira mais simples de parar o coração de um sujeito é obstruindo as suas veias. O modo mais rápido, também de enfartar e esvaziar a alma de uma cidade como Recife é matar os seus rios e aterrar os seus estuários. O que fazer para não afundar na depressão crônica que paralisa os cidadãos? Como devolver o ânimo, deslobotomizar e recarregar as baterias da cidade? Simples! Basta injetar um pouco de energia na lama e estimular o que ainda resta de fertilidade nas veias do Recife. (ZEROQUATRO, 1992).

O propósito do movimento, de acordo com Rejane Markman, corresponde à “forma musical pop que representa uma miscigenação, uma integração entre as formas culturais, locais e a dimensão eletrônico – global da música atual” (MARKMAN, 1999, p.1). Posto isso, o símbolo do movimento foi representado por uma antena parabólica, personificação da globalização captando informações da cultura pop, enfiada na lama, retratando os manguezais e sua cultura local.

² Jornal do Commercio é um jornal brasileiro editado em língua portuguesa baseado em Recife, capital do estado do Pernambuco.

Figura 1 – Antena Parabólica fincada no Mangue em Recife-PE



Fonte: modulação.wordpress.com (2017)

Após a publicação do manifesto, o Movimento Manguebeat estava formado, passando a apresentar diferentes frentes culturais além da música, como artes plásticas, design, moda, esculturas, entre outros. Seus integrantes preferem o termo “cena” a “movimento”. Inicialmente, batizaram-no Mangue Bit, sendo o bit oriundo da computação gráfica (ideia de Fred 04). Mais tarde, a mídia local denominou Mangue Beat, com o beat de batida em inglês.

De acordo com Mendonça (2019), outro marco fundamental foi o lançamento dos CDs dos principais nomes e idealizadores do movimento mangue, Da lama ao Caos, de Chico Science & Nação Zumbi, e Samba esquema noise, da Mundo Livre S/A,

que tem como líder Fred 04. Esses álbuns foram lançados no ano de 1994 e até hoje são as principais produções da cena mangue e a da música brasileira. Mas que grupos são esses, afinal?

Conforme Rafael Santos (2013) apresenta muito bem em seu trabalho, o grupo Chico Science & Nação Zumbi surgiu ainda no final dos anos 80, a partir de uma fusão entre dois grupos musicais: a banda de rock Loustal e o bloco de samba-reggae Lamento Negro. Com essa junção, nasceu Chico Science & Nação Zumbi, nome que faz referência a Zumbi, o líder dos escravos rebeldes criadores do Quilombo dos Palmares, em Pernambuco, sendo considerada a principal manifestação de escravos em prol da libertação. A banda era liderada pelo vocalista Francisco de Assis França, vulgo “Chico Science”, mas também contava com Jorge Du Peixe, Gira e Gilmar Bola 8 nas alfaias, Canhoto na caixa, Toca Ogan nos efeitos e percussão, Alexandre Dengue no baixo e Lúcio Maia na guitarra. Outro grupo pioneiro na cena foi Mundo Livre S/A, dirigido por Fred Rodrigues Montenegro, popularmente conhecido com Fred 04, responsável pelos vocais, cavaquinho e guitarra da banda, juntamente com Pedro Diniz no baixo, Xef Tony na Bateria, Léo D nos teclados, Tom Rocha

e Otto na percussão, que esteve presente na primeira formação.

É evidente a importância que esses dois vocalistas, Chico Science e Fred 04, tiveram na criação e propagação desse movimento. Rejane Sá Markman (2007), aponta a relevância de outros agentes (bandas) que foram fundamentais na criação de conteúdo musical. Foram eles: Via Sat, Neutrons e Neurônios, Eddie, Mestre Ambrósio, Faces do Subúrbio, Cascabulho, Sheik Tosado, Devotos, Dona Margarida Pereira & OS Fulanos, Querosene Jacaré, Comadre Florzinha (esta composta só por mulheres), entre outras. Infelizmente, algumas dessas bandas foram extintas, como foi o caso do Mestre Ambrósio, em que seu vocalista seguiu carreira solo, e da banda Sheik Tosado, que se dispersou.

Por meio do Manifesto, um novo estilo de vida foi adquirido pelos jovens que passaram a se identificar com o movimento:

Contudo, a Cena Mangue também era fruto de criatividade de um grupo de jovens. Interessados em contestar a situação de sua região, inteirarem-se sobre cultura popular se divertirem com a música, ou seja, ‘diversão levada a sério’ como afirmava o próprio Chico Science. (VARGAS, 2007 apud SANTOS, 2013, p. 4).

O que uniu esses diferentes grupos e indivíduos sob o rótulo de Mangue não foi apenas uma estética musical, mas também um ponto de vista semelhante. De acordo com Herom Vargas (2002), a cultura popular seria essa paridade, sempre disposta a oferecer influências culturais distintas; pelo fato do movimento não ter um modelo estético único a ser defendido, o conceito musical mangue é aberto, não possui uma obra acabada ou superior a outras manifestações culturais.

O HIBRIDISMO NA MÚSICA MANGUE

De acordo com Paulo Rios Filho (2010), pensar o termo hibridismo nos remete ao século XIX. Sendo defendido pelas ciências biológicas, Charles Darwin apresentou essa terminologia a partir das misturas de espécies distintas. Entretanto, somente no final do século XX é que é possível observar assuntos referentes a este termo passarem a fazer parte da sociologia, cultura e história. Esse tipo de abordagem permite que se reflita sobre temas relacionados à identidade cultural e social e às formas de vida da atualidade.

Nesse artigo, estudaremos o hibridismo no que diz respeito à cultura. Dessa for-

ma, entendemos que o hibridismo cultural depende do contato, de relações entre grupos distintos. De acordo com Byung-Chul Han, em sua obra *Hiperculturalidade: cultura e globalização*, “[...] híbrido é tudo o que deve a uma mistura de linhas de tradição ou de sequências de significantes, tudo o que conecta diferentes discursos e tecnologias, tudo o que se realiza pelas técnicas do collage, do samplings, da bricolagem”. (HAN, 2019, p. 40-41).

O hibridismo cultural é um termo que surge a partir do desenvolvimento epistemológico da palavra “hibridismo” que, por sua vez, advém de um acontecimento histórico e social onde as interações humanas se consolidaram. Peter Burke (2003) fora um grande responsável por desenvolver esse conceito. Segundo ele, o termo divide-se em três momentos: “artefatos híbridos” (arquitetura, imagens e textos); “práticas híbridas” (esporte, religião, linguagem, música e festividade); e “povos híbridos” (união através da religião, política, economia). E ainda, de acordo com o autor, em relação à música “[...] devemos ver as formas híbridas como o resultado de encontros múltiplos e não como o resultado de um único encontro [...]” (BURKE, 2003, p. 31).

Na América Latina, observamos a existência de expressivos relatos acerca do

desenvolvimento analítico do hibridismo cultural. Para Néstor García Canclini (2008), os intercâmbios culturais e a globalização possibilitaram um estímulo a novas culturas, possibilitando que a adequação por conteúdos heterogêneos presentes nos circuitos transnacionais gere novas maneiras de fragmentação, uma vez que, ao fazer uso de uma outra cultura, a sua pode ser aprimorada.

Ainda segundo Canclini (2008), o ponto de partida para compreendermos um pouco sobre a influência desse hibridismo versa a respeito da modernidade, pois esta não se limita apenas em separar aspectos étnicos e de classes, mas baseia-se, também, nas ligações socioculturais entre o tradicional e o moderno. Dessa forma, a globalização destaca-se como processo fundamental para que este fenômeno se consolide, podendo levar à perda e a modificações relevantes de uma tradição.

É por esse motivo que ao se ouvir a música mangue, é possível observar mais de um ritmo acontecendo, aparecendo sempre de formas distintas, a ponto de surpreender o ouvinte. Isso vem do fato de a cultura Pernambucana ser riquíssima, tanto na música, nas festividades, nas danças, como também na cultura Pop. Desse modo, é possível ver resquícios desse processo na música mangue.

Rejane Sá Markman introduz muito bem essa questão, ao identificar a veracidade da música nacional:

A realidade musical brasileira, como já foi afirmado antes, é rica em diversidade e originalidade e na composição dessa multiplicidade de sons e de ritmos concorrem gêneros musicais nativos, misturados com outros de culturas exógenas. Esta síntese curiosa e infrequente está constantemente renovando nossas estruturas culturais, tornando o hibridismo algo natural. Entre as experiências comentadas, se destacam as adaptações musicais de formas regionais realizadas com componentes do pop, considerados como exemplos da cultura global. (MARKMAN, 2007, p. 135).

Neste tópico buscamos, portanto, apresentar as reflexões, valores e elementos da música mangue que formam um processo de hibridização com os gêneros regionais e da indústria cultural.

Avelar (2011) aponta a capacidade que Chico Science teve em criar diálogos como, por exemplo, a batida soberana e genuína do maracatu, ritmo intenso e preciso, com a formação clássica do rock guitarra/baixo/bateria. De certo modo, a música que Chico Science & Nação Zumbi produziu foi capaz de conservar a intensidade de cada gênero, absorvendo suas principais

características e sem fazer com que elas se dissolvessem.

CSNZ sistematicamente transgredia fronteiras: da música de capoeira sobre um groove de funk a uma guitarra samba-rock sobre uma batida de maracatu, logo depois reduzida a um andamento de reggae pontuado por efeitos eletrônicos, sampling ou scratching, não raro superposto a guitarras distorcidas com pedais wah wah, em estilo heavy metal [...] CSNZ cruzava tantas fronteiras culturais e musicais que um recém chegado à sua música não saberia como classificá-los: era uma banda pop ou um grupo folclórico? Como era possível que canibalizasse tantos gêneros anglo-americanos e afro-atlânticos e ainda mantivesse referências regionais tão claras? (TELES, 2000 apud AVELAR, 2011, p. 229).

É possível afirmar que, já no ano de 1997, a música manguebeat tinha acumulado um público sólido e possuía uma força que não era vista dentro de um movimento cultural desde os tropicalistas no final dos anos sessenta. Os canais de comunicação mundial já sabiam quem eram os mangueboys e as manguegirls, ou seja, já ressoavam a grandeza dessa cena cultural.

Segundo Avelar (2011), por todo álbum do Da Lama ao Caos é possível ver exemplos desses encontros de gêneros. Em

“Salustiano Song”, por exemplo, os tambores de maracatu apresentam um padrão rítmico igual ao do candomblé (forte e alternado), enquanto a guitarra faz referência ao rock (distorcida), sob uma melodia sonora sendo uma marca da música eletrônica. Já em “Risoflora”, oitava faixa do mesmo álbum, as guitarras chamam a atenção se sobrepondo aos tambores de maracatu (os instrumentos dão ritmo a essa canção romântica). Em “A Praia”, um groove rock-funk é apresentado sobre um ritmo de ciranda (dança marcada) e chama a atenção através da letra, descrevendo as dores e esperanças.

Avelar (2011) ainda acrescenta outro exemplo da simbiose na produção de gêneros musicais, a Banda Mundo Livre S/A, em seu primeiro disco “Samba Esquema Noise”, fez uma menção ao disco de Jorge Ben Jor “Samba Esquema Novo”, de 1963, pois se tratava de um período em que o samba ganhava componentes novos em sua estrutura musical. Sendo assim, Avelar realiza uma análise muito precisa do hibridismo na música do grupo, em que mais uma vez uma banda ultrapassa as fronteiras da música. Fred 04, na canção “Livre Iniciativa”, une um samba no cavaquinho, pandeiro e guitarras distorcidas em estilo heavy metal (agressivo), ou seja, faz a junção de instrumentos nunca vis-

tos juntos em uma mesma música até então. Em outras faixas do álbum é possível perceber a batida suingada de samba na guitarra, acelerando até o rock, diminuindo e passando pelo reggae, e tudo isso sem perder seu encanto, construindo uma melodia rígida. Desse modo, o Mundo Livre S/A pode ser definido como uma banda psicodélica, com presença do pop, samba, new wave, e com presença muito forte de ativismo político em suas letras e performances. Como afirma Tatiana Lima (2008), a presença de instrumentos elétricos passou a ser uma característica muito comum nos álbuns da cena, principalmente a guitarra e o baixo.

Assim, observam-se características musicais distintas entre as bandas pioneiras do movimento. Enquanto o CSNZ optou por um estilo mais dançante, o MLSA buscou algo mais swingado, devido à influência do samba. Essas bandas deram origem a uma nova proposta musical, fazendo dela um pilar do movimento mangue, com ideias consolidadas e sendo os principais grupos com produções e apresentações consistentes.

Cabe afirmar, portanto, que a música mangue fez uso do processo de hibridização, ou seja, adaptou outras formas culturais, providas de outros grupos, para substituir, em certa medida, as suas próprias práticas cultu-

rais. Ao invés de aparecerem como uma mera imitação, os mangueboys conseguiram renovar sem perder sua essência e sua originalidade, fugindo dos padrões da época e cultivando essa sintonia, de forma a anular aquela cultura presente e ultrapassada do Movimento Armorial, que circulava em Pernambuco. Este foi imposto nos anos 1970 por Ariano Suassuna e outros artistas que, por sua vez, tinham o objetivo de blindar a cultura pernambucana das demais culturas que estavam surgindo naquele período, com o advento da cultura pop. Como mostra Herom Vargas (2007), o manguebeat alimentou um hibridismo que fez parte da crítica mais apropriada do regionalismo e nacionalismo musical daquela que foi a maior barreira da música pernambucana popular, o Movimento Armorial. Dito isso, pode-se dizer que o hibridismo na cena mangue se desenvolveu a partir de uma unidade cultural, ancorado na música, moda, mídia, juventude e globalização.

GLOBALIZAÇÃO

Partimos agora da globalização, de acordo com a concepção de Tulio Barbosa (2015), como não sendo um fim ou resultado, mas entende-se que faz parte de um processo que, devido aos avanços do capitalismo e dos meios tecnológicos, passou

a fazer parte dos mais distintos diálogos. Portanto, o termo “globalização” é usado por todos os lados com o propósito de se adequar às situações da vida. Fábio de Sá Cesnik e Priscila Akemi Beltrame (2005) afirmam que, no mundo contemporâneo, a globalização atinge milhares de pessoas por meio da internet, música, intercâmbios, ou trocas de experiências, fazendo com que culturas distintas se relacionem.

Ao se tratar do movimento mangue e seu processo de globalização, percebe-se que essa troca cultural fez-se expressiva no âmbito de dialogar e dar uma nova roupagem à “ultrapassada” tradição imposta na década de 70 pelo Movimento Armorial, que tinha como objetivo “[...] realizar uma Arte brasileira erudita a partir das raízes populares da nossa Cultura [...] indo de encontro à Indústria Cultural, que exige produção em série das culturas em geral” (LIMA, A. 2000, p. 1). Neste sentido, o Manguebeat surge realizando uma arte genuinamente brasileira a partir das raízes populares, entretanto, suprindo a necessidade de ali se acrescentarem elementos de culturas estrangeiras, como o hip hop, punk, rock, funk, entre outros.

A partir desse fenômeno, o Movimento Mangue passou a integrar o meio globalizacional, ressaltando a própria definição

de Stuart Hall em sua obra “Identidade cultural na pós-modernidade”, onde ele cita o argumento de Anthony McGrew:

a ‘globalização’ se refere àqueles processos, atuantes em escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (HALL, 2006, p. 67).

Para Nadilson Manoel da Silva (2003) a integração no processo de globalização é um fato muito claro, pois as principais bandas da Cena Mangue foram levadas à comercialização, fazendo-se delas um produto, o que é bastante comum na circulação de produtos culturais como a música. Isso porque o manguebeat fez uso de outras culturas, como a norte americana e a inglesa, ou seja, regiões bastantes influentes da cultura pop com as manifestações do rap, hip-hop, funk, punk, etc. Não podemos descartar o assédio que as bandas sofreram de gravadoras internacionais tais como a Sony e os canais televisivos como a MTV. Logo, esses pontos revelam um pouco da interferência do processo de globalização nas técnicas e realizações dos grupos comprometidos com o movimento Manguebeat.

Mas porque a globalização passa a ser um diálogo controverso? Isso acontece

em virtude do processo globalizacional gerar homogeneidade. Com isso, há uma tendência a enquadrar um movimento cultural, como por exemplo o Mangubeat, à cultura pop, o que leva a um reducionismo. Se levarmos em consideração sua estrutura, é possível compreender que o fenômeno mangué é constituído a partir da união de diversas competências culturais, não só pop. Como indica Nadilson Manoel da Silva:

A cultura brasileira tem uma longa história de influência internacional em sua produção. Produtos europeus e norte-americanos sempre figuraram como um dos repertórios mais usados por artistas e produtores de várias classes sociais. Porém, a apropriação desse repertório não significou uma subserviência incondicional a qualquer forma de estética que conseguisse destruir a produção cultural brasileira. (SILVA, 2003, p. 65).

Mendonça (2007) conclui, a partir das afirmações de Stuart Hall, que a cultura popular é um espaço de luta, visto que existe uma relação entre a homogeneização e heterogeneização acerca da cultura nas circunstâncias entre local e global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo do trabalho, as culturas globais geraram uma intolerân-

cia por parte das culturas locais, ocasionando disputa por domínios e resistência por parte da cultura popular à uniformidade cultural. Dessa forma, o Movimento Mangué apresentou não uma homogeneidade, mas uma diversidade cultural, de forma a unir a cultura local àquelas apresentadas pela indústria globalizada.

Constatamos, portanto, o importante papel da hibridização cultural no que diz respeito à cultura mangué, uma vez que esse fenômeno emergiu com o propósito de suprir necessidades de um grupo de jovens específico. O repertório globalizado, que alimentou avidamente o hibridismo cultural na região, foi essencial e inspirador para a produção dos conteúdos pela cena, uma vez que seus idealizadores criaram um novo produto a partir do contato com a cultura internacional.

Sendo assim, é possível compreender a relevância de um movimento que, partindo de vertentes regionais como o maracatu, coco, ciranda, entre outros, dialogou com a cultura pop (globalizada) a fim de criar uma identidade local que valorizasse a tradição folclórica, ao mesmo tempo em que acompanhasse as transformações culturais internacionais. Com isso, toda aquela cultura regional considerada emergente ou até mesmo

periférica passou a fazer parte de um cenário central e reconhecido, responsável por transformar e motivar a cultura entre uma geração de jovens. Cumpre-se, dessa forma, o objetivo específico desse trabalho, em mapear como e quais influências o hibridismo cultural e a globalização agregaram ao surgimento do mangubeat. Concluímos então que o diálogo entre o hibridismo e a globalização resultou, nesse caso, em um dos movimentos culturais mais inovadores e genuínos na história da cultura brasileira, colocando em pauta a manutenção das tradições populares como fundamentadora de uma cultura que não se estagna, mas busca sempre inovação, sem deixar para trás suas raízes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELAR, Idelber. O mangubeat e a superação do fosso entre o nacional e o jovem na música popular. In: **outra travessia**, Florianópolis, n. 11, p. 25-37, jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2176-8552.2011n11p25>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2011n11p25>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BARBOSA, Tulio. **Globalização, neoliberalismo e lutas de classes no Brasil: 1990-2010**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2015. Disponível em: <https://>

repositorio.ufu.br/handle/123456789/16330. Acesso em: 24 jul. 2020.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas:** magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1, p. 168.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural.** São Leopoldo: Unisinos, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridadas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.

CESNIK, Fábio de Sá; BELTRAME, Priscila Akemi. **Globalização da cultura.** Barueri, SP: Manole, 2005.

CEVASCO, Maria Elisa. Hibridismo cultural e globalização. In: **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 131-138, 2006.

RIOS FILHO, Paulo. A hibridação cultural como horizonte metodológico na criação de música contemporânea. In: **Revista do Conservatório de Música**, Pelotas, n. 3, p. 27-57, 2010.

HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade:** cultura e globalização. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, Ana Paula Campos. **O Movimento**

armorial e suas fases: relatório de bolsa de iniciação científica, período: 01-09-1999 a 31-07-2000. Disponível em: <http://www.ene-fil2013.com/docs/A.M%C3%BAAsica.Armo-rial.pdf>. Acesso em: 06 Abr. 2020.

LIMA, Tatiana. A emergência do Mangubeat e as classificações de gênero. In: **Revista Ícone.** Recife, v. 10, n. 2, p. 01-16, dez. 2008.

MARKMAN, Rejane Sá. **Música e Simbolização–Mangubeat:** contracultura em versão cabocla. São Paulo: Annablume, 2007.

MARKMAN, Rejane Sá. **A identidade juvenil e simbolismo cultural do “movimento mangu beat”:** considerações preliminares. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 22., Rio de Janeiro, set. 1999. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/349d27da8e-12c941861243e10fd5d14c.PDF>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MENDONÇA, L. F. M. Legados do Mangu: o mangubeat e as transformações hierárquicas simbólicas. In: **Música Popular em Revista**, Campinas, ano 6, v. 2, p. 72-94, jul.-dez. 2019.

MENDONÇA, L. F. M. **Música pop(ular), diversidade e identidades: o mangubeat e outras histórias.** Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade d’Coimbra, 2007. 25f.

MORAES, J. G. V; SALIBA, E. T. **História e**

música no Brasil. São Paulo: Alameda, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música:** história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Rafael Stringasci. A relação entre imagem e som em “A Cidade” de Chico Science & Nação Zumbi. In: **Revista Belas Artes**, São Paulo, ano 5, n. 11, jan-abr. 2013.

SILVA, Nadilson Manoel da. Globalização e Diversidade Cultural: o caso do Mangubeat na música brasileira contemporânea. In: **Revista Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 9, p. 59-82, jan.-jun. 2003.

TELES, José. **Do frevo ao mangu beat.** São Paulo: Ed. 34, 2000.

VARGAS, Herom. Movimento Mangu Beat: música popular, antropofagia e o iluminismo. In: **Revista da Educação**, Cascavel, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2002.

VARGAS, Herom. **Hibridismos musicais de Chico Science e Nação Zumbi.** Cotia, SP: Ateliê, 2007.

ZEROQUATRO, Fred. Primeiro Manifesto Mangu – Caranguejos com Cérebro (1992). In: Chico Science & Nação Zumbi. **Da Lama ao Caos.** Rio de Janeiro: Sony Music; Chaos, 1994. CD.

AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM NA CANÇÃO ORQUÍDEA, DE DJAVAN

Autor

Vinícius André M. Costa

E-mail dele: viniciusandrecosta@gmail.com

Instituto de Estudos da Linguagem da
Unicamp

Data de Submissão: 27/02/2020

Data de Aprovação: 07/04/2020

RESUMO

Este artigo busca defender a aplicabilidade, na canção Orquídea, do álbum Vesúvio (2018), de Djavan, de todas as seis funções da linguagem, teoria criada pelo linguista russo Roman Jakobson (1969). Essa possibilidade seria justificada pelas valorações linguística e poética apresentadas nos versos. Vale ressaltar também que o músico alagoano é um dos autores brasileiros pouco explorados na literatura acadêmica, ainda que suas músicas frequentemente estejam circulando nas grandes mídias há pelo menos 40 anos. Tendo como referencial teórico Chalhoub (1989) e Casseb-Galvão (2006), faz-se a análise minuciosa da canção a fim de validar a ideia apresentada. Espera-se, com este artigo, ressaltar o fato de as canções populares serem objetos privilegiados de análise acadêmica e escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Funções da linguagem. Djavan. Música Popular Brasileira (MPB).

ABSTRACT

This article aims to defend the applicability, in the song Orquídea, from the album Vesúvio (2018), by Djavan, of all the six functions of language, a theory created by Russian linguist

Roman Jakobson (1969). That possibility is justified by the poetic and linguistic valuations presented in the verses. It is worth mentioning that the musician from Alagoas is one of the few Brazilian authors underexplored in the scholarly literature, though his songs have frequently circulated in the mainstream media for at least 40 years. With Chalhoub (1989) and Casseb-Galvão (2006) as a theoretical framework, the song will be minutely analyzed in order to validate the presented idea. With this article, it is expected to highlight the fact that the popular songs are privileged objects of educational and academic analysis.

KEYWORDS

Functions of language. Djavan. Brazilian Popular Music (MPB).

INTRODUÇÃO

No início da carreira, na década de 70, o estilo singular de Djavan Caetano Viana não foi bem aceito pelos críticos e pela mídia, que rotulavam a música desse cantor como estranha (DJAVAN, 2014). Entretanto, com o passar do tempo e o sucesso do músico, atualmente com 24 álbuns lançados e considerado um dos maiores nomes da Música Popular Brasileira (MPB), seu estilo se

tornou sua mais evidente marca, sendo, conforme o Escritório Central de Arrecadação e Distribuição (ECAD), o cantor brasileiro com maior arrecadação por direitos autorais no ano de 2015¹.

Djavan é um dos autores brasileiros pouco explorados na literatura acadêmica, fator consolidado, possivelmente, pela complexidade que apresenta em seus versos – o que os leva, por vezes, a serem interpretados como nonsense. Ademais, sabe-se da negligência que intelectuais negros sofrem nos estudos acadêmicos no Brasil, sobretudo.

Moraes (2001, p. 20-21) focaliza o caráter não comercial das músicas desse artista, as quais, pela especial inventividade de seu autor, podem ser validadas como poemas. O mais recente – e 24º – álbum do cantor e compositor, lançado em novembro de 2018, estreou 13 faixas, dentre as quais há apenas um² samba, “Orquídea”, que será

¹ ZERO HORA – ENTRETENIMENTO (Porto Alegre). Conheça os compositores que mais arrecadam com direitos autorais na música ao vivo. 2015. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretimento/noticia/2015/09/conheca-os-compositores-que-mais-arrecadam-com-direitos-autorais-na-musica-ao-vivo-4845754.html>. Acesso em: 04 maio 2017.

² Esse número nos chama a atenção devido ao fato de o cantor ser conhecido (mas não só) por sambas, de sua autoria, consagrados. Exemplos dessas canções são Flor de Lis (1976), Fato consumado (1976),

objeto de análise deste texto, o qual visa defender a ideia de que essa faixa, tamanha a complexidade linguística que apresenta em seus versos, abrange todas as seis funções da linguagem (JAKOBSON, 1969), teoria criada pelo linguista russo Roman Jakobson e que nos traz um interessante panorama a respeito do funcionamento do ato comunicativo.

REPERTÓRIO TEÓRICO

A teoria de Jakobson (1969) define a prática comunicativa, eixo central da linguagem, como sendo constituída por:

- um emissor, produtor da mensagem a ser transmitida. Ou seja, quem faz/produz o texto. Desse modo, parte-se do ponto de que todo o texto deve ter ao menos um emissor: até mesmo textos criados por algoritmos inteligentes não surgem ao acaso, mas sim são criados por essas ferramentas. Torna-se importante mencionar que a definição de texto extrapola o registro escrito, podendo ser também oral ou visual (KOCH, 1995). Se tomarmos como exemplo uma aula de língua portuguesa, o emissor seria então o(a) docente, que estaria então produzindo o texto no âmbito oral;
- um receptor, para quem a mensagem se Capim (1982) e Serrado (1979).

destina, ou seja, quem a recebe – ou ao menos deveria. A questão da interlocução aparece intrinsecamente relacionada à produção de textos no cotidiano, uma vez que, se uma mensagem é produzida, certamente é destinada a alguém. Pode haver registros em que o emissor e receptor são a mesma pessoa, como no caso de um diário, por exemplo. Entretanto, esse tipo de situação é menos recorrente do que os casos em que emissor e receptor são pessoas distintas. Para manter o exemplo citado anteriormente, no caso da aula de língua portuguesa, os receptores seriam, então, os estudantes;

- uma mensagem, uma vez que o ato comunicativo, para ocorrer, deve tematizar alguma(s) questão(ões); afinal, um conteúdo é fundamental para que duas ou mais pessoas entrem em contato. Para exemplificar, se o emissor não tiver o que dizer/escrever/mostrar, não haverá interação com o receptor, fazendo com que a comunicação, tecnicamente, não exista. No caso da aula de língua portuguesa, a mensagem poderia ser, por exemplo, o conceito e a aplicação de substantivos em práticas de linguagem cotidianas;
- um canal, por meio do qual a mensagem será transmitida. São várias as pos-

sibilidades: desde papel e caneta para a comunicação via bilhete até plataformas eletrônicas de troca de mensagens. No caso da aula, o canal principal seria a fala, transmitida do emissor ao(s) receptor(es) por meio de ondas sonoras;

- um código, pelo qual receptor e emissor se façam entender. Para que a comunicação ocorra, os participantes da interação comunicativa devem então ter bom domínio de um mesmo código: no exemplo da aula, a língua portuguesa, idioma pelo qual professor e estudantes se comunicam. Se, em um exemplo hipotético, o professor falasse em russo para estudantes brasileiros que não estudaram o idioma, o ato comunicativo seria dificultado ou até mesmo impossibilitado. Assim, para que a comunicação de fato ocorra, produtor e interlocutor devem dominar um código comum, podendo ele ser um idioma, um sistema de sinais (como é o caso dos emojis nas redes sociais, código morse, símbolos previamente combinados) etc.;
- um referente, pois para que a interação seja proveitosa ao emissor e também ao receptor é desejável que haja, conforme Chalhub (1989, p. 10), “informações definidas, claras, transparentes, sem ambi-

güidades”. Assim, a clareza comunicativa, que atesta a qualidade e a transparência do que é dito, faz-se fundamental para garantir o caráter qualitativo do ato de comunicação. No exemplo da aula, o professor, além de ter sido formado na área e, no momento de preparação, ter-se baseado em materiais com prestígio teórico, precisa transmitir de modo acessível e didático o conteúdo a ser ensinado;

Em síntese, para que o ato comunicativo ocorra, são necessários: uma mensagem e um referente, a fim de se ter o que conversar e algo que credibilize as informações trocadas, respectivamente; alguém produzindo e recebendo essa mensagem, concebendo assim a interação comunicativa; um código comum para fazer-se entender e um meio de transmissão pelo qual a mensagem chegue a outra pessoa.

A CANÇÃO ORQUÍDEA E AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM

A sexta faixa do álbum *Vesúvio* (DJAVAN, 2018), um samba bastante característico do estilo desse compositor, tematiza uma paixão de seu criador, já assumida em entrevistas³: as orquídeas. Para além da homena-

³ Um exemplo disso é RÉ, A. D. Djavan lança o disco ‘Vesúvio’, em que canta o amor, a natureza e músi-

gem, o autor sentiu-se desafiado a aproveitar, de modo fluido em uma canção, a sonoridade dos nomes em latim dessas plantas. Esse objetivo, ao que tudo indica, foi alcançado:

Orquídea Djavan

- (1) *Lembra aquela Phalaenopsis*
- (2) *Que você me deu (?)*
- (3) *Me deixou com Sophronitis*
- (4) *Por um beijo seu*

- (5) *Pleurothallis, Paphiopedilum*
- (6) *Cores demais*
- (7) *Nada comum*

- (8) *Cyrtopodium, Sarcoglottis*
- (9) *De um bem-querer*
- (10) *Fui à Brassia na Malaxis*
- (11) *Mas não vi você*
- (12) *Amabilis, Violácea-me aqui*
- (13) *Javanica, Guttata-me*

cas mais políticas. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 22 nov. 2018. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,djavan-lanca-o-disco-vesuvio-em-que-canta-o-amor-a-natureza-e-musicas-mais-politicas,70002616446>. Acesso em: 30 ago. 2019.

(14) *Cattleya ou Purpurata*

(15) *Me remete a você*

(16) *Uma Brassavola nata*

(17) *Seu labelo bicolor*

(18) *Desacata*

(19) *Pela fragrância da cor*

(20) *Sépala, labelo, coluna*

(21) *E pétala tem a flor*

(22) *Flor que nasce, cresce*

(23) *E flora por amor*

Letra da canção *Orquídea*. (DJAVAN, 2018). Os números de cada verso foram acrescidos pelo autor deste artigo a fim de facilitar a análise posterior. Foi também inserido um ponto de interrogação ao final do segundo verso, item que não consta na letra original, a fim de facilitar a análise a ser realizada neste texto. Tal fato não mostrou-se um problema, visto que o verso em questão é nitidamente uma pergunta, uma clara interação entre emissor e receptor.

Vê-se que a canção tematiza um amor não correspondido, fator evidenciado pelos quatro versos iniciais e também pelo (11). A letra, além de apresentar conteúdo relativo à botânica, vale-se de recursos fonéticos e morfológicos do português brasileiro junto

ao latim, idioma do qual são originados os nomes das referidas plantas, demonstrando originalidade na composição. Para comentar sobre esta questão interlinguística, o terceiro verso, ao aproveitar uma semelhança fonética de uma palavra latina com o verbo em português sofrer, trazendo à canção a ideia de tristeza por razões amorosas, realiza um trocadilho metonímico. Entretanto, este recurso específico será comentado com mais especificidade adiante, quando retornarmos à teoria de Jakobson (1969).

À segunda vista, os versos (13) e (14), quando apresentam “*Violácea-me*” e “*Guttata-me*”, recorrem ao recurso de derivação imprópria, troca linguística na qual a classe gramatical original de uma palavra é alterada por determinado contexto (CEGALLA, 2002). Uma vez que os nomes em latim das plantas são substantivos (*Violácea* e *Guttata*), o autor ao crescer ao final dessas palavras a terminação pronominal (-me) transforma-os em verbos⁴ por meio de um recurso morfológico.

⁴ Esse recurso já foi utilizado por Djavan em outras canções. Possivelmente o exemplo mais conhecido pode ser encontrado em “*Oceano*”: “Vem me fazer feliz porque eu te amo, você deságua em mim, e eu, oceano”. Nesse caso, o substantivo que intitula a música, no contexto cancional, assume o valor de verbo, que corresponderia, semanticamente, a “*transformo-me em oceano*”. Ainda com o mesmo recurso, a canção “*Sina*” transforma um substantivo próprio em verbo: “*Caetanear o que há de bom*”.

Outro ponto que explicitaria o singular caráter linguístico, sobretudo, e poético da letra em questão é a capacidade de abranger todas as seis funções da linguagem, estas definidas por Jakobson (1969). Cito-as: emotiva, poética, referencial, apelativa, metalinguística e fática. (CHALHUB, 1989)⁵. Assim, o objetivo deste texto será comprovar a ideia apresentada acima.

A iniciar pela função emotiva. Casseb-Galvão (2006, p. 143) aponta que essa função da linguagem focaliza o emissor. Para também contemplar o âmbito musical, uma conhecida canção que em determinado trecho traz essa mesma função é “*Sampa*”, de Caetano Veloso:

Alguna coisa acontece no meu coração
Que só quando cruzo a Ipiranga e a avenida São
João
É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi
(VELOSO, 2019).

Ao tratar da experiência individual, linguisticamente apoiando-se em pronomes (meu, eu) e verbos (cruzo, cheguei, entendi) na 1ª pessoa, a letra focaliza seu emissor, ou seja, o produtor do próprio texto (no caso, o cantor e compositor⁶). O mesmo recurso é então utilizado em “*Orquídea*” nos versos

⁵ Chalhub mostra que várias funções podem ocorrer na mesma mensagem.

⁶ Deve-se ter clara a diferença entre autor e eu-lírico.

(5), (6) e (11) – estes que abaixo estão colocados de modo isolado, fora de contexto, como será feito em outras partes do artigo para facilitar a visualização dos trechos analisados; mas recomenda-se em todas as recorrências a consulta, nas páginas anteriores, da letra na íntegra. Destaco, também, as marcas do uso da primeira pessoa:

Que você me deu (?)

Me deixou com Sophronitis

(11) Mas não vi você

Assim, de modo linguístico há claramente a presença da função emotiva, uma vez que o tema da canção é escrito a partir de um ponto de vista do emissor (eu-lírico), fator comprovado pela utilização de pronomes e verbos de 1ª pessoa. Ademais, ao tematizar uma paixão de seu criador (autor), a letra também faz, agora de modo extralinguístico, uma referência indireta a ele. Entretanto, pelo caráter poético do texto, observa-se que, no verso (13), quando o autor se vale da semelhança fonética e morfológica de seu próprio nome com o de uma orquídea (Javânica), há a impressão de uma referência à flor, mas também a ele (e, neste último caso, é justamente no qual residiria a função emotiva da linguagem).

Por sua vez, a função poética, segundo Chalhuh (1989, p. 32), focaliza a mensa-

gem, sendo esta elaborada de maneira inovadora, não usual, priorizando a forma. Trago, como exemplo, a poesia concreta de Augusto de Campos:

Figura 1

```

LUXO      LUXO LUXO      LUXO      LUXO LUXO LUXO
LUXO      LUXO LUXO LUXO      LUXO LUXO LUXO
LUXO      LUXO LUXO LUXO      LUXO LUXO LUXO
LUXO      LUXO LUXO LUXO      LUXO LUXO LUXO
LUXO      LUXO LUXO LUXO      LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO LUXO

```

Fonte: CAMPOS, A. (1965). In: CAMPOS (1986).

No texto acima, vemos que a palavra lixo é, na realidade, composta por uma repetição da palavra “luxo”, materializando, desse modo, uma figura de linguagem conhecida como paradoxo (CEGALLA, 2002), na qual dois elementos excludentes (no caso, lixo e luxo) se complementam⁷. Portanto, seria também característica da função poética a utilização de figuras de linguagem. Desse modo, por diversas vezes metáforas são mobilizadas na canção: “Fui à Brassia na Malaxis”; “Violácea-me aqui”; “Me remete a você uma Brassavola nata”; “Seu labelo bicolor”).

⁷ Para além do mencionado, vale registrar ainda a crítica social presente na poesia, ponto que não poderá aqui ser tratado por não ser o objetivo do artigo.

Além disso, conforme aponta Chalhuh (1989, p. 37):

[...] na feitura poética — técnica de sabedoria daquele que desenha a poeticidade da mensagem — o poeta seleciona, escolhe dentre/por/entre os elementos expostos no código aqueles que vai utilizar para compor o sintagma, o encadeamento, a combinatoria.

Com isso, torna-se indiscutível a presença da função poética na canção Orquídea, uma vez que Djavan se vale da sonoridade⁸ das palavras latinas para compor o texto, o que gera um efeito de sentido no qual o destaque⁹ é justamente a presença desses termos, fazendo com que a função poética seja, dentre todas as outras, a predominante nesta canção.

Portanto, até aqui ficaram defendidas a presença das funções emotiva e poética em Orquídea.

Segundo Chalhuh (1989, p. 49, grifos do autor), “uma mensagem de nível metalinguístico implica que a seleção operada no código combine elementos que retornem ao

⁸ Vale ainda retomar o já mencionado aproveitando fonético (sobretudo) e morfológico da palavra latina Sophronitis para trazer a ideia de sofrimento, um perfeito exemplo da função poética, na qual a mensagem é focalizada.

⁹ Para quem ouve a música ou analisa a letra pela primeira vez, de imediato o que chama atenção são justamente as palavras estrangeiras, seja pela rara utilização, seja pela sonoridade particular.

próprio código”. A fim de exemplificar, trago novamente uma canção de Caetano Veloso:

Linda, e sabe viver
 Você me faz feliz
 Esta canção é só pra dizer e diz
 (VELOSO, C., 2019).

O eu-lírico aponta que, ante a beleza da amada, a canção teria o puro objetivo de homenageá-la. Para isso, faz referência à própria canção (no verso “Esta canção é só pra dizer”). A metalinguagem teria, portanto, um caráter cíclico¹⁰, ao se referir ao próprio código, tal qual faz o poeta português Luis Vaz de Camões.

[...] Ó vós, que Amor obriga a ser sujeitos
 A diversas vontades, quando lerdas
 Num breve livro casos tão diversos,

Verdades puras são, e não defeitos,
 E sabeis que, segundo o amor tiverdes,
 Tereis o entendimento de meus versos.
 (CAMÕES, L. V., 2018).

No último terceto, é explicitado que para que os versos do eu-lírico (“meus versos” – e aí reside a metalinguagem, uma vez que há uma referência ao próprio texto) sejam compreendidos é necessário que o interlocutor já tenha vivenciado alguma experiência de amor verdadeiro.

¹⁰ No caso de “Você é linda”, a música se referindo à própria música.

Entretanto, e em Orquídea, onde a função metalinguística pode ser verificada? Há a ocorrência explícita em:

(20) Sépala, labelo, coluna
 (21) E pétala tem a flor

Ao elencar sépala, labelo e coluna, o compositor trata da morfologia das angiospermas, grupo no qual a orquídea está inserida. Portanto, a metalinguagem se evidencia neste ponto: uma música sobre orquídeas que trata da estrutura física dessa mesma planta – e então vê-se o caráter cíclico anteriormente mencionado.

Vale ressaltar também que, ao trazer os nomes científicos/latinos das plantas, também é configurada a função metalinguística. Nesse sentido, aproveito a oportunidade para tratar de outra função da linguagem que seria trazida por esse ato: a referencial, a qual focaliza o referente.

Ao tratar da função referencial, Chalhub (1989, p. 9) trata de denotação. Logo, essa função da linguagem é comum em jornais e artigos científicos pelo uso da linguagem impessoal, objetiva e descritiva. A referencial, então, configura-se em Orquídea por meio dos nomes científicos das plantas.

Resta-nos a defesa da presença das funções fática e conativa na canção analisada.

Focalizando o canal, a função fática tem como objetivo testar o canal e/ou prolongar, interromper ou reafirmar a comunicação, sendo então focada no contato (CASSEB-GALVÃO, 2006, p. 143). Vê-se, portanto, que a necessidade de testar o canal (que, ao mesmo tempo serve para medir se a comunicação está ou não funcionando) é uma característica humana. Afinal, para que haja diálogo, é fundamental que ao menos duas pessoas estejam participando atentamente da conversa. Nesse sentido, ao falar dessa função, Chalhub destaca a importância dos marcadores discursivos, que servem justamente para que o emissor se certifique de “não estar falando sozinho”:

[...] ‘certo?’, entende?, não é?, tipo assim etc. [...] .As conversas ao telefone, monossilábicas, apenas afirmam estar o receptor ouvindo a mensagem. Se do outro lado da linha sobrevir o silêncio, aquele que fala logo perguntará: ‘Alô, está me ouvindo?’. (CHALHUB, 1989, p. 29).

Na música analisada, a função fática aparece justamente nos dois primeiros versos:

Lembra aquela Phalaenopsis
 Que você me deu (?)

O eu-lírico busca, por meio de uma pergunta retórica, estabelecer interação com a interlocutora. Portanto, ao utilizar a voz (meio físico) para isso, testa o canal de co-

municação para certificar-se que esta de fato está ocorrendo. Teríamos, então, a função fática da linguagem.

Por fim, na entrevista de Djavan, lê-se:

[...] o samba Orquídea extrapola o status de homenagem. Foi puro desafio para o compositor, ao estruturar uma letra com nomes em latim de orquídeas – e que esses nomes pudessem ser assimilados naturalmente dentro de sua poética [...]. Eu sabia que essas palavras tinham uma música, e eu queria ver se conseguia envolvê-las numa música de maneira fluída. (RÉ, Adriana, 2018).

Deduz-se que a produção da letra foi, ao compositor, um autoexercício de convencimento sobre a sonoridade dos nomes latinos e de sua capacidade, como compositor, de uni-los em uma canção fluída. Convicto de si, a segunda etapa seria então a de comprovar isso aos ouvintes/receptores. O caráter persuasivo faz justamente parte da função conativa/apelativa da linguagem, comum por exemplo em propagandas (CHALHUB, 1989, p. 23), nas quais torna-se importante, segundo a autora, seduzir o interlocutor (por isso, o foco dessa função seria justamente o receptor). Em primeiro plano, vale ressaltar que “Orquídea” é exitosa nisso por despertar, em meio à levada do samba, a atenção do interlocutor às palavras estrangeiras e singularmente sonoras.

Orquídea é, como um todo, um exercício argumentativo: do autor para o autor (o que invocaria novamente a função metalinguística) e, por meio da poética (foco na mensagem), captaria a atenção do receptor (função conativa) para mostrar a real possibilidade de musicalização dos nomes dessas plantas. Essa ligação tríplex entre as funções mencionadas não é novidade alguma: “a consciência de possuir um receptor, nas articulações da linguagem, implica que a função conativa também pode conectar-se com a poética e com a metalinguística”, conforme já havia apontado Chalhub (1989, p. 23).

CONCLUSÃO

Espera-se, diante do exposto, ter sustentado que a canção Orquídea, do mais recente álbum de Djavan Caetano Viana, pela sua dimensão linguística e poética, abrange todas as seis funções da linguagem delimitadas por Jakobson (1969), teoria a qual resumimos por meio da tabela abaixo:

TABELA 1 – Funções da linguagem, por Jakobson (1969)

NOME DA FUNÇÃO	FOCO DA FUNÇÃO
Emotiva	Emissor
Poética	Mensagem

Metalinguística	Código
Referencial	Referente
Fática	Canal
Conativa/Apelativa	Receptor

Portanto, é justamente a qualidade linguística, poética e musical dessa faixa que permite a aplicação de todos os componentes dessa teoria de Jakobson, feito raríssimo no âmbito textual. Ainda assim, vale destacar que, pelo fato de a originalidade da canção ser justamente o aproveitamento das palavras latinas que nomeiam as orquídeas, a função predominante no texto é a poética.

Espera-se, com este artigo, ter-se proposto mais uma reflexão sobre o fato de as músicas populares serem objetos privilegiados de análise acadêmica e escolar, seja no âmbito linguístico e poético (estes trabalhados aqui), seja no histórico e sociológico, entre outros. Recomenda-se, inclusive, a audição de “Orquídea” na íntegra, disponível no Youtube e também em todas as plataformas digitais. Aos professores/às professoras de língua portuguesa, fica registrada a sugestão: sempre que funções da linguagem estiverem sendo trabalhadas na sala de aula (vale lembrar que esse conteúdo é recorrente em

vestibulares como o ENEM), a mencionada canção de Djavan é um completo exemplo a ser exposto aos/às estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASILIO, M. O papel da metonímia nos processos de formação de palavras: um estudo dos verbos denominais em português. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 6, n. 2, maio 2017. ISSN 0102-7158. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rabl.v6i2.52621>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52621>. Acesso em: 30 set. 2019.

CAMÕES, L. V. **20 Sonetos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

CAMPOS, A. Lixo. 1965. In: CAMPOS, A. **Viva Vaia: poesia 1949-1979**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CASSEB-GALVÃO, V. C. A noção de funções da linguagem: percurso teórico. **Signófica**, n. 2, p. 133-152, 2006. Disponível em: <http://200.137.217.156/bitstream/ri/14665/5/Artigo%20-%20V%C3%A2nia%20Cristina%20Casseb%20Galv%C3%A3o%20-%202006.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da**

língua portuguesa. 41. ed. São Paulo: Nacional, 2002.

CHALHUB, S. **Funções da linguagem**. São Paulo: Ática, 1989.

DJAVAN. **Rua dos Amores: ao vivo**. Direção de Hugo Prata. Produção de Luanda Records. Roteiro: Adriana Penna. 2014. (140 min.), DVD, son., color.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

KOCH, I. O texto: construção de sentidos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 29, p. 7-18, nov. 1995. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/9181/5800>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MORAES, M. H. M. **Cor, som e sentido: a metáfora na poesia de Djavan**. Maceió/Curitiba: HD Livros, 2001.

RÉ, Adriana Del. Djavan lança o disco 'Vesúvio', em que canta o amor, a natureza e músicas mais políticas. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 22 nov. 2018. Disponível em: [\[van-lanca-o-disco-vesuvio-em-que-canta-o-amor-a-natureza-e-musicas-mais-politicas,70002616446\]\(https://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,dja-van-lanca-o-disco-vesuvio-em-que-canta-o-amor-a-natureza-e-musicas-mais-politicas,70002616446\). Acesso em: 30 ago. 2019.](https://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,dja-</p></div><div data-bbox=)

VELOSO, C. **Sampa**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/41670/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

VELOSO, C. **Você é linda**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/43884>. Acesso em: 30 ago. 2019.

VESÚVIO. Intérprete e compositor: Djavan. Rio de Janeiro: Sony Music, 2018. 1 CD.

ZERO HORA – ENTRETENIMENTO (Porto Alegre). Conheça os compositores que mais arrecadam com direitos autorais na música ao vivo. 2015. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2015/09/conheca-os-compositores-que-mais-arrecadam-com-direitos-autorais-na-musica-ao-vivo-4845754.html>. Acesso em: 04 maio 2017.

HOW TO USE BASICS: UMA INTRODUÇÃO À UTILIZAÇÃO DOS EXERCÍCIOS CONTIDOS NA OBRA DE SIMON FISCHER

Autora

Thayná Bonacorsi

t187517@dac.unicamp.br

Orientador

Emerson de Biaggi

emersondebiaggi@gmail.com

Universidade Estadual de Campinas
(Unicamp)

Data de Submissão: 21/02/2020

Data de Aprovação: 06/04/2020

RESUMO

A transmissão de conhecimentos musicais sofreu grande transformação após a Revolução Francesa, substituindo a relação Mestre/Aprendiz pelo ensino conservatorial com métodos. Nessa vertente, Simon Fischer publica *Basics* (1997), com o intuito de unir a teoria com a prática. No presente artigo, discutimos a estrutura da obra e sua organização, características e preceitos defendidos por Fischer e introduzimos uma nova forma de organizar os trezentos exercícios.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de instrumento. Pedagogia do violino. Pedagogia da viola. Métodos. Pedagogia do Instrumento.

ABSTRACT

The transmission of musical knowledge underwent a great transformation after the French Revolution, replacing the Master/Apprentice relationship with conservative teaching with methods. In this regard, Simon Fischer publishes Basics (1997), to combine theory with practice. In this article, we discuss the structure of the work and its organization, resources, and precepts defended by Fischer and introduce a new way of organizing the exercises.

KEYWORDS

Instrument teaching. Violin pedagogy. Viola pedagogy. Methods. Instrument Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Durante muitos séculos, a transmissão do conhecimento musical se deu unicamente pela relação mestre/aprendiz. Entretanto, após a Revolução Francesa (1789-1799), com o surgimento de Conservatórios por toda a Europa, o ensino de instrumentos da família das cordas friccionadas a partir de métodos (como o *Méthode de Violon*, 1803, escrito por Baillot, Rode e Kreutzer), foi propagado com o anseio de embasar a profissionalização numa trajetória específica que garantisse o êxito na cada vez mais competitiva vida profissional. (SANTOS, 2011, p. 21).

Nessa nova configuração, a dicotomia entre a música teórica e a prática se estendeu por anos como centro de disputas valorativas (SANTOS, 2011, p. 22). Buscando uma resposta para essa separação e visando juntar os aspectos do fazer musical, três grandes pedagogos violinistas se destacam: Carl Flesch¹, Ivan Galamian² e Simon Fischer. Cada um,

¹ Carl Flesch (1873-1944) foi um dos principais pedagogos do violino do século XX, lecionando em Berlim, Amsterdã, Bucareste e Filadélfia.

² Ivan Galamian (1903-1981) foi um importante vio-

respectivamente, na primeira metade do século XX, na segunda metade do século XX e próximo à virada do século XX para o século XXI, publicou obras teóricas visando fins práticos: o aprendizado do instrumento e a performance como um todo.

APRESENTAÇÃO DO LIVRO

Simon Fischer, violinista proeminente da atualidade, que abarca tanto a área da performance como a de educador, publicou, durante os anos de 1991 a 2014, artigos na revista *The Strad*, nos quais discutia acerca de questões desde as mais básicas de técnica (como segurar o instrumento, como empunhar o arco, qual a direção da voluta etc.) até questões específicas de manutenção de técnica avançada (interpretação de peças de acordo com seu estilo, dedilhados clássicos, golpes de arco combinados etc.).

Basics é fruto das experiências do autor com seus professores e da prática de escrever para a revista. Ao constatar que a grande dificuldade de se tocar violino (e aqui cabe citar a viola também) é a imensa quantidade de abordagens técnicas que se fazem necessárias para tocar uma simples frase ou linista, de família armênia, que estudou em Moscou, em Paris e foi um importante professor de violino nos Estados Unidos da América, por incorporar aspectos tanto da escola Russa como da escola Francesa.

uma peça inteira, o livro se dispõe a ser um grande compilado de exercícios que subdividem a complexa técnica violinística geral em técnicas menores e individuais (FISCHER, 1997, p. VI).

A origem dos exercícios da obra é deixada em aberto, uma vez que são comumente passados e repassados para muitas gerações de profissionais, porém Fischer faz menções diretas a Ivan Galamian (produção de som), Carl Flesch (digitação e dedilhados), Otakar Sevcik³ (padrões de dedos) e Demetrius C. Dounis⁴ (mudança/ação de dedos), por serem referências em suas áreas; e a professora Dorothy DeLay⁵, que foi sua orientadora durante sua passagem por Nova York (FISCHER, 1997, p. VII).

Consideramos importante descrever, mesmo que de forma sintetizada, a genealogia violinística de Simon Fischer, que foi aluno de

³ Otakar Sevcik (1852-1934) foi um professor e influente violinista tcheco, que produziu um importante conjunto de obras sobre ferramentas de ensino do instrumento.

⁴ Demetrius Constantine Dounis (1886-1954) foi um professor influente da técnica do violino e de cordas em geral, enfatizando o ensino do deslocamento de dedos em seu livro *A técnica do Artista para tocar Violino* (1921).

⁵ Dorothy DeLay (1917-2002) foi uma importante pedagoga e instrutora do violino nos Estados Unidos, principalmente na Universidade de Cincinnati e na Juilliard School.

Yfrah Neaman⁶ (este, por sua vez, foi aluno de Jacques Thibaud⁷ no Conservatório de Paris), prosseguiu seus estudos com Max Rostal⁸ e fez sua pós-graduação na Juilliard School Of Music, em Nova York, sob a orientação de Dorothy DeLay, discípula e assistente de Ivan Galamian. Essa genealogia, que remete a diversos autores renomados da técnica violinística (Baillot⁹, Flesch e Galamian), comprova que com o passar das gerações, as ascendências tornam-se cada vez mais complexas e diversas (PEREIRA, 2019, no prelo).

PROPOSTA DO LIVRO

Basics não é um livro para se ler de capa a capa, ou ainda, como um grande tratado filosófico do fazer violinístico; o próprio

⁶ Yfrah Neaman (1923-2003) foi um importante violinista e pedagogo do instrumento, se estabeleceu em Londres e foi o fundador da ESTA (Associação Europeia de Professores de Cordas).

⁷ Jacques Thibaud (1880-1953) foi um violinista francês, professor de Neaman, entre outros, que adquiriu muito reconhecimento como performer, tanto no papel de solista como em grupos de música de câmara.

⁸ Max Rostal (1905-1991) foi um violinista e pedagogo do instrumento austríaco, aluno de Carl Flesch, que lecionou no Conservatório de Berna, entre outras instituições.

⁹ Pierre Baillot (1761-1842) foi um compositor e violinista francês, profundamente influente no desenvolvimento técnico virtuosístico do instrumento e responsável pelo curso de violino no Conservatório de Paris ao lado de Rodolphe Kreutzer (1766-1831) e Pierre Rode (1774-1830).

Tabela 1: Estrutura do Índice do livro e quantidade de exercícios para cada seção.

Seção	Área	Quantidade de Exercícios
A	Braço e Mão Direita	53
B	Produção de Som	29
C	Golpes de Arco	44
D	Mão Esquerda	77
E	Mudança de Posição	44
F	Afinação	27
G	Vibrato	26

Fonte: do autor (2019).

Simon Fischer revela que, para ele, Basics é uma coleção de métodos práticos e exercícios, portanto deverá ser usado na prática e não como um livro puramente teórico¹⁰ (FISCHER, 1997, tradução nossa).

A sugestão dada logo na introdução da obra é que o instrumentista (ou professor) deverá selecionar uma área (o livro é dividido em sete seções) e trabalhar questões específicas dentro dessa seção (FISCHER, 1997, p. VIII).

A abrangência do Basics se assemelha aos grandes livros sobre técnica violinística de nomes como Carl Flesch e Ivan Galamian, com suas obras *The Art of Violin Playing* (1924) e *Principles of Violin Playing and Teaching* (1962), respectivamente (PEREIRA, 2019, no prelo).

ESTRUTURA DA OBRA

De acordo com Santos (2011), no que tange a proposta de criação de um método, sua estrutura seria como um caminho que demonstra todos os estágios da formação musical de modo específico, com uma forma progressiva, abrangente e clara, mesmo que não definitiva. Assim, a proposta de

¹⁰ Texto original: “Basics is a collection of practice methods and exercises, and belongs on the music stand, not on the bookshelf.”

Fischer não se encaixaria como um método, mas sim uma fonte de referências, que muda de acordo com os pontos técnicos que se deseja trabalhar.

A Tabela 1 ilustra a estrutura geral e a disposição dos exercícios na obra.

Como Basics é uma obra muito extensa – trata-se uma coletânea de trezentos exercícios para técnica –; os preceitos referentes a cada um dos elementos técnicos abordados são apresentados esparsamente, o que dificulta a utilização do método em rotinas de estudo para iniciantes no instrumento (PEREIRA, 2019, no prelo).

Além disso, a estrutura do índice, a organização dos tópicos e o formato da obra diferem dos métodos precedentes (no caso, as obras de Flesch e Galamian), o que, novamente, requer uma preparação para um uso otimizado da obra e de todas as suas possibilidades, (PEREIRA, 2019, no prelo) mesmo para aqueles que já conhecem/utilizam as obras anteriores.

É importante lembrarmos que Basics não tem uma versão em português, assim, como é mencionado por Borges-Scoggin (1993, p. 142), a diferença de línguas pode gerar um fator de desmotivação do aluno

iniciante brasileiro, uma vez que a origem da maioria dos livros de estudo para os instrumentos de cordas utilizados no Brasil é estrangeira.

Como uma das propostas de ação do nosso projeto de pesquisa é a criação de um índice mais claro sobre o que cada exercício abarca e com possibilidades de outras classificações, fez-se necessário pensar sobre a estrutura proposta por Fischer e formas de reorganizar seus conteúdos.

NOVAS PROPOSTAS DE ORGANIZAÇÃO

A leitura analítica da obra de Fischer deixa clara sua preocupação técnica com o fazer violinístico. Em resumo, todos os exercícios possuem alguma das quatro principais premissas de atuação: afinação, ritmo, produção de som e articulação (FISCHER, 1997, p. VI).

Galamian (1985) conceitua produção de som com relação à flexibilidade dos movimentos de braço direito, além de considerar a movimentação durante a arcada (ou golpe de arco) com ângulos retos (ou perpendiculares) em relação ao comprimento da corda. A questão da afinação é abordada por Flesch (2000) como sendo a principal preocupação/

aspecto de técnica da mão esquerda. A articulação abarca a questão fisiológica do fazer musical, com as indicações acerca de movimento e preceitos de algumas escolas violinísticas (GALAMIAN, 1985; FISCHER, 1997; FLESCHE, 2000). Já o ritmo seria a variação dos valores dos tempos (GALAMIAN, 1985).

A proposta de Basics é quebrar as grandes complexidades técnicas em partes menores, que poderiam ser trabalhadas em todos os níveis, no processo de introjetar a maior quantidade de movimentos técnicos possíveis, para que não se precise mais pensar no movimento, mas sim na qualidade sonora que se quer na performance (FISCHER, 1997, p. VI).

Essa divisão da técnica encontra semelhanças com métodos de ensino de esportes, dentre eles o método analítico (GARGANTA, 1995). Este é caracterizado pela divisão de uma prática esportiva em partes menores, que devem ser ensinadas antes mesmo de se ensinar o movimento esportivo como um todo, ou seja, vai da aprendizagem das divisões até chegar ao jogo propriamente dito. Da mesma forma, Fischer subdivide a técnica geral em técnicas menores, que levam ao aprendizado do fazer musical como um todo.

Uma divisão por complexidade dos exercí-

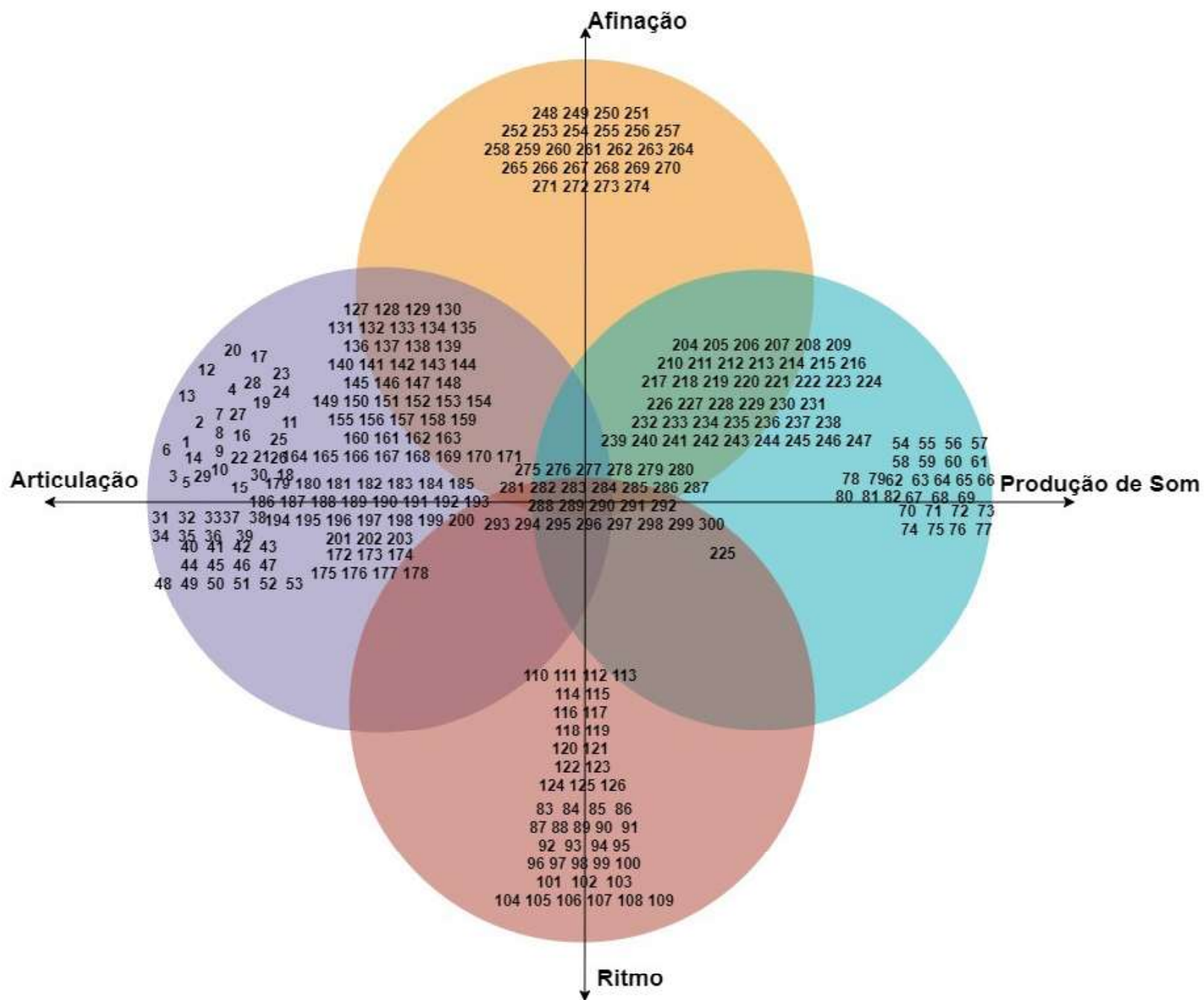
cios exigiria delimitarmos pontos rígidos para cada nível de aprendizagem (podendo variar entre iniciante, intermediário e avançado), e essa questão não é levantada em momento algum por Simon Fischer. Em seu livro é, sim, aberta uma discussão que envolve o foco do estudo; ele pode desenvolver uma base sólida de técnicas, auxiliar a criar esse arcabouço ou mantê-lo, como seria o caso de instrumentistas de alto nível sem muito tempo para estudar diariamente.

Entretanto, Fischer (1997) fala sobre as quatro premissas de atuação dos exercícios que propõe – Articulação, Afinação, Produção de Som e Ritmo – chegando em alguns casos a especificar, em textos corridos e complexos, pontos de atuação que confluem, dentro de cada uma das grandes áreas que organizam o índice.

Assim, o Diagrama 1¹¹, criado após a tradução dos trezentos exercícios da obra, traz uma ampla visão sobre como é a divisão dos exercícios, baseados nos quatro padrões de premissa de atuação citados anteriormente: afinação, articulação, ritmo e produção de som.

¹¹ Diagrama 1 foi criado no site draw.io, levando em consideração o foco de cada exercício e se utilizando do template de coordenadas de Veen. Acessado em: 04 de dez. de 2019.

Diagrama 1: Imagem índice que ilustra a divisão dos exercícios por área de enfoque.



Fonte: do autor, (2019).

A disposição dos exercícios no diagrama foi baseada na questão que cada um se propõe a trabalhar primordialmente, utilizando os eixos das quatro premissas como ligação entre o todo. Assim, quanto mais distante do eixo central, mais específico sobre uma premissa é o exercício. O inverso também é verdadeiro, o que não exclui possíveis correlações.

O termo correlações aqui é utilizado no sentido que Fischer traz de Ivan Galamian, ou seja, do processo de aprendizagem que considera o controle que nasce do estímulo mental do executante e posteriormente se torna uma ação muscular. Essa relação mente-músculo é chamada de ‘correlação’ (GALAMIAN, 1985, p. 5), e ela está presente em diversos exercícios propostos em Basics.

Por exemplo, o exercício 1, que trabalha com a posição do polegar na mão do arco foi alocado para o extremo da articulação. Como o exercício não traz nenhuma indicação de notação, mas sim, sugestões de movimentos para a compreensão da pressão necessária no decorrer do comprimento do arco, consideramos que este seria um exemplo ideal de como Fischer enfoca cada aspecto técnico durante a obra.

Já o exercício 284, que trabalha principalmente a questão do vibrato (deixando

Figura 1: Exercício sobre vibrato.

The image shows two musical staves for Exercise 284. Above the first staff, it says 'F = forward', 'B = back', and '♩ = 60'. The first staff has a treble clef, a key signature of one flat, and a 4/4 time signature. It contains a sequence of notes: F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4. Below the notes, fingerings are indicated: FINGER: F, B, F, B, F, B, F, B and THUMB: B, F, B, F, B, F, B, F. The instruction 'vibrate normally' is written at the end of the staff. The second staff is identical to the first but includes the word 'simile' at the beginning and 'vibrate normally' at the end.

Fonte: Reprodução do exercício 284, p. 218, no livro Basics (1997).

em aberto a escolha entre vibrato de pulso ou vibrato de braço), acaba por exigir a correlação, uma vez que a nota do vibrato tem altura definida; pede uma utilização consciente do movimento do polegar esquerdo, utiliza um golpe de arco específico e sugere uma variação de cordas utilizando os mesmos princípios.

Assim, sabendo que as técnicas se combinam no fazer musical, o diagrama não anula as possíveis – e presentes – junções de técnicas no fazer instrumental.

Realço que apesar da obra original ser voltada para a técnica violinística, os violistas podem ter um contato muito frutífero com Simon Fischer, uma vez que a transposição de suas ideias pode ser útil (ou desejável). A aplicação dos exercícios na viola requer que se-

jam consideradas as diferenças entre ela e o violino; pensar as suas especificidades, principalmente com relação aos exercícios intervalares e nas indicações acerca do repertório complementar.

CONCLUSÃO

Como vimos, Fischer empreendeu um caminho importante para a literatura da pedagogia do instrumento, no final do século XX, lançando, entre diversas outras obras de sua autoria, Basics (1997).

O propósito e intuito da nossa pesquisa é facilitar um primeiro contato ou ainda orientar usos da obra em sua rotina de estudo, o que, no que se entende ao ler a introdução da obra original, sempre foi a

vontade de Fischer (1997, p. III).

Não pretendemos encerrar aqui a discussão sobre a inegável importância de Fischer no cenário da pedagogia do instrumento, nem concluir terminantemente nossas intervenções sobre a obra *Basics*, mas sim introduzir, de uma maneira que acreditamos ser eficiente, as ideias e sugestões práticas dos exercícios sugeridos por Simon Fischer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES-SCOGGIN, Gláucia A. **A study of the pedagogy and performance of string instruments in Brazil and the social, cultural, and economic aspects affecting their development.** 1993. Thesis (Doctor of Music) – University of Iowa, 1993.

BOYDEN, David et al. Violin. In **GROVE music on-line.** Oxford: Oxford University Press, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41161>. Disponível em: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000041161#omo-9781561592630-e-0000041161>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FISCHER, Simon. **Basics:** 300 exercises and practice routines for the violin. Edition Peters, 1997.

FLESCHE, Carl. **The art of violin playing.** Translated and edited by Eric Rosenblith. New York: Carl Fischer, 2000. v. 1.

GALAMIAN, Ivan; GREEN, Elizabeth A. H. **Principles of violin playing & teaching.** 2nd. ed. New Jersey: Prentice Hall, c 1985.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.;

OLIVEIRA, J. (ed.). **O ensino dos jogos desportivos.** 2. ed. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 1995. v. 2, p. 11-26.

PEREIRA, F. E. L. **Fundamentos da técnica violinística:** história e conceitos contemporâneos. Orientadora: Ana Paula da Matta Machado Avvad. Tese. (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. No prelo.

SANTOS, Luís Otávio. **A chave do artesão:** um olhar sobre o paradoxo da relação mestre/aprendiz e o ensino metodizado do violino barroco. Orientador: Esdras Rodrigues

Silva. 2011. Tese. (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284454>. Acesso em 30 abr. 2020.

TEMAS, TEXTURAS E MATERIAIS: COMENTÁRIOS ANALÍTICOS DA SESSÃO “O PRÍNCIPE”, CONSTANTE DA “SINFONIA APOCALIPSE”, DE ALMEIDA PRADO E PAIVA NETTO

Autor

Giovanni Cristhian Porfirio Silverio
giovanni.cristhian@gmail.com

Orientador

Achille Guido Picchi
achillepicchi@gmail.com

Universidade Estadual Paulista Júlio
de Mesquita Filho (Unesp)

Data de Submissão: 13/02/2020

Data de Aprovação: 06/04/2020

RESUMO

O presente artigo oferece um breve histórico da peça, onde informa para qual circunstância fora encomendada, onde foi estreada, o número de performances registradas e uma curta biografia das principais personagens desta peça. Para a análise, são usadas as ferramentas da teoria dos conjuntos e de análise por textura, que se complementam para a interpretação do discurso transtonal, termo cunhado por Almeida Prado, também descrito no trabalho, para designar um tipo de música que pensa na série harmônica e no timbre.

PALAVRAS-CHAVE

Análise. Almeida Prado. Paiva Netto. Composição. Música contemporânea.

ABSTRACT

The present article offers a brief history of this piece, informing the circumstances in which it was commissioned, where it was premiered, the number of recorded performances and a short biography of the main characters of this piece. For the analysis, the tools of pitch class theory and texture analysis are used, which complement each other for the interpretation of transtonal discourse, a term coined by Al-

meida Prado, also described in this work, to designate a type of music that thinks of the harmonic series and timbre.

KEYWORDS

Analysis. Almeida Prado. Paiva Netto. Composition. Contemporary music.

INTRODUÇÃO

Em comemoração aos 30 anos de estreia da Sinfonia Apocalipse, que conta com apenas dois registros de performances (a primeira estreia no Brasil e a segunda na Bulgária), o presente artigo se propõe a analisar e dar destaque a essa peça tão importante para o repertório orquestral contemporâneo brasileiro. Aqui, seguir-se-á aplicação da técnica de análise da Teoria dos Conjuntos (STRAUSS, 2013) e de Textura (BERRY, 1987), a fim de destacar o pensamento tímbrico e transtonal.

A transtonalidade, termo criado pelo próprio Almeida Prado a partir do contato deste com diversos estilos de composição, se propõe a utilizar de forma consciente a série harmônica. Essa técnica leva em consideração a combinação de diferentes estéticas composicionais em que a resultante sonora é guiada pelo pensamento racional da organização das

ressonâncias destes harmônicos. A respeito disso, encontramos escrito em seu doutorado:

As Cartas Celestes, para a música contemporânea se propõem como uma tentativa de organizar a matéria sonora através de um novo posicionamento: nem tonal, nem atonal. Seria um novo caminho. Um sistema baseado na organização das ressonâncias. (PRADO, 1985, p. 29).

Para essa geração de compositores, além da busca pelo controle da série harmônica e das ressonâncias, a pesquisa a respeito da harmonia relacionada ao timbre também é nitidamente presente. A respeito disso, escreve Carole Gubernikoff (1999):

Quando Almeida Prado chegou à França em 1970, o apogeu do serialismo integral já havia passado e os compositores jovens que participavam das classes de Messiaen procuravam maneiras de se expressar que levassem em conta não apenas as relações abstratas, mas também os fatores perceptivos. Para esta geração, da qual fazem parte Almeida Prado e Tristan Murail, o maior ensinamento de Messiaen foi de caráter harmônico-timbrístico. (GUBERNIKOFF, 1999, p. 186).

Por se tratar de um trabalho em que o foco da análise é a harmonia e, quando

possível, menções ao timbre, a ferramenta metodológica usada é a teoria dos conjuntos, que auxilia na determinação de quais conteúdos intervalares e conjuntos de alturas foram usados e, a partir disso, conectar ideias sonoras umas às outras. Portanto, faz parte do artigo identificar os agregados e compará-los. Dessa forma, pelo número de ocorrências, será possível identificar similaridades e progressões entre cada conjunto, revelando, dessa maneira, a conectividade das alturas ao timbre.

De forma breve, pode-se explicar que a teoria dos conjuntos se propõe, dentro de um contexto da pós-tonalidade, a fornecer ferramentas de análise para esse tipo de repertório. Para isso, substitui os nomes das alturas (dó, ré, mi, etc.) por números de 0 a 11; o cálculo ocorre de forma ascendente a partir de 0, que pode ser fixo ou móvel. Neste artigo é usado o móvel.

Quanto aos comentários sobre a textura do trecho musical selecionado, foi adotada a análise textural, do compositor norte-americano Wallace Berry, na qual o analista utiliza as progressões texturais quantitativa (números) e qualitativa (traços) como ferramentas que descrevem a presença de tensão e distensão.

QUEM É JOSÉ ANTÔNIO REZENDE DE ALMEIDA PRADO (1943-2010)

Almeida Prado foi um dos principais compositores brasileiros do século XX. Teve aulas com Camargo Guarnieri (1907-1993), tomando contato com a música nacionalista brasileira, e posteriormente com Gilberto Mendes (1922-2016), um dos líderes do movimento Música Nova. Formou-se no Conservatório de Santos e no Conservatório de Paris, onde estudou com Olivier Messiaen (1908-1992), Nadia Boulanger (1887-1979) e foi colega dos compositores que se utilizam da técnica espectral Tristan Murail (1947) e Gérard Grisey (1946-1998). Ainda na Europa, tem aulas com Ligeti (1923-2006) e Stockhausen (1928-2007).

Diante das variadas abordagens técnicas dos mestres com que Almeida Prado tomou contato ao longa da vida, revela-se, neste compositor, a adoção de diferentes sistemas composicionais (do tonal ao pós-tonal) para diferentes obras. Almeida possui sete fases composicionais, organizadas por ele próprio, que constam no livro *Sinfonia Plural*, de Achille Picchi:

1 - Infantil: de 1952 a 1959;

2 - Nacionalismo, com Guarnieri;

3 - Autodidata (de 1965 a 1969): orientação informal do amigo Gilberto Mendes - atonalismo livre;

4 - Europa (1969 - 1973): Messiaen e Nadia Boulanger. Aprendizado rítmico, serial e timbrístico;

5 - (1973 - 1983) - ecologia, astronomia - transtonalismo. A flora, a fauna brasileira;

6 - (1983 - 1993) - Pós-modernismo - mistura de tudo, ecletismo total. Lirismo;

7 - Atual- tonalismo livre - simplicidade. (PICCHI, 2012, p. 106).

A peça Sinfonia Apocalipse, para orquestra, encontra-se como culminância da quinta à sexta fases.

QUEM É JOSÉ SIMÕES DE PAIVA NETTO (1941):

José de Paiva Netto (1941) é jornalista, escritor, radialista, poeta, compositor e diretor-presidente da LBV (Legião da Boa Vontade) – organização não governamental brasileira de cunho social, educacional e de abrangência internacional, com atuação na ONU desde 1994. Conta com o status consultivo geral no Conselho Econômico e Social (Ecosoc).

Teve contato com a música desde

criança, a começar com Dorival Caymmi, que fora o padrinho de casamento de seus pais, e quando aluno do professor Homero Dornelas (1901- 1990), assessor do notável Villa-Lobos (1887-1959). Como compositor, apresenta amplo repertório, dentre as principais obras: Poema Sinfônico Argentina, Sinfonia Apocalipse, Negrada – Jesus, o Grande Libertador!¹, dentre outras.

HISTÓRICO

A peça, encomendada e composta em 1987, regida por Achille Picchi e interpretada pela Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro, uma das principais do país, teve estreia em 21 de outubro de 1989 durante a inauguração do TBV (Templo da Boa Vontade)² e posteriormente gravada pela Bulga-

¹ Francisco Mignone, importante compositor brasileiro, escreveu sobre esta última: “É uma obra genialmente original, que soberanamente enriquece o patrimônio da contribuição negra na música brasileira”. Disponível: <https://www.paivanetto.com/pt/>. Acesso em: 03 jan. 2020.

² Tem o objetivo de ser um espaço que recebe pessoas de diferentes religiões e filosofias, incluindo ateus; possui variados ambientes para visitação, meditação, contato com a história da instituição e experiências artísticas e culturais, além de ser o ponto turístico mais visitado na capital federal, contando com cerca de 100 mil visitantes por mês, de acordo com dados

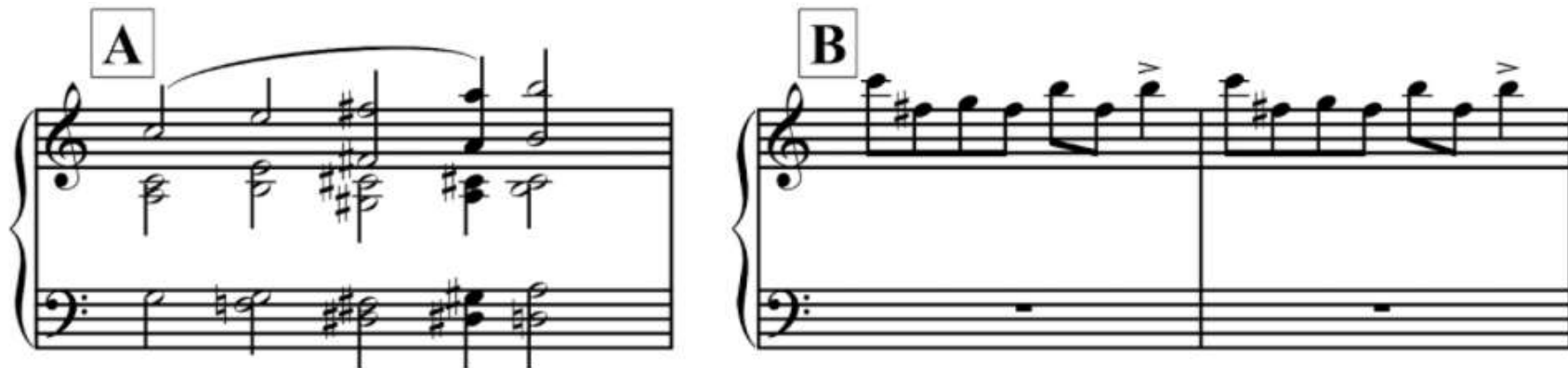
rian National Radio Symphony Orchestra e pelo Bulgarian National Radio Mixed Choir, sob regência de Ricardo Averbach. Conta com temas melódicos e motivos oriundos do “Poema Sinfônico Argentina”, de Paiva Netto, peça assim nomeada pelo fato deste país sul-americano ter sido o primeiro a acomodar, com o apoio da comunidade local, instalações autônomas da LBV.

PLANO DA OBRA

A partir do material de Paiva Netto oferecido a Almeida Prado, criou-se, então, um esquema formal, a fim de relacionar as principais melodias e motivos aos movimentos e variações. Abaixo os encontramos, em suas respectivas ordens de aparição ao longo da peça:

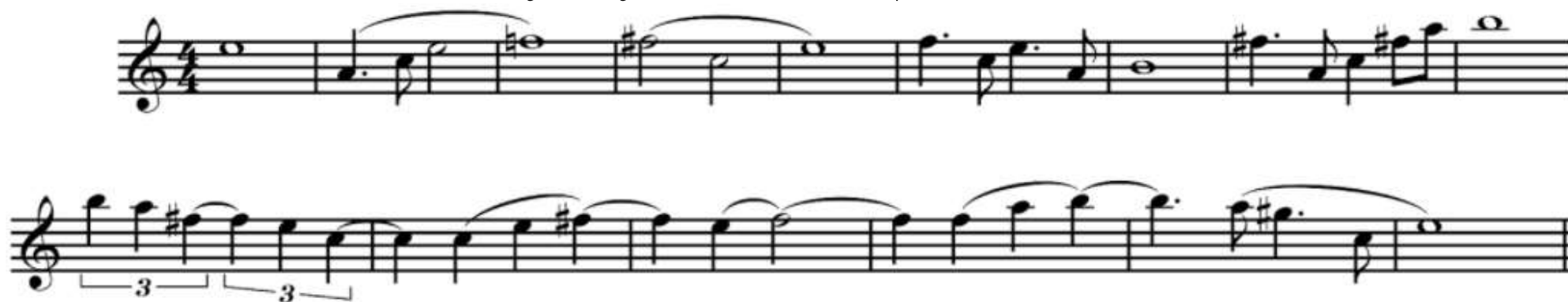
da Secretaria de Turismo do Distrito Federal (Setur-DF). Disponível em: <http://www.turismo.df.gov.br/tbv-comemora-24-aniversario/>. Acesso em: 28 jul. 2019. O local é em forma de pirâmide de sete faces, situado na Asa Sul do DF; conta ainda com a maior pedra de cristal puro do mundo, localizada no pináculo da nave, local de entrada principal, onde o piso fora construído com granito em formato de espiral em cores claras e escuras.

Figura 1 – Primeiro Movimento: Temas da Ilha de Patmos (A e B)



Fonte: partitura original, 1987.

Figura 2 – Segundo Movimento: Tema dos Anjos



Fonte: partitura original, 1987.

Figura 3 – Primeira variação – Arcanjo Gabriel: Flecha e oriente (motivos secundários)



Fonte: partitura original, 1987

Figura 4 – Quinta variação – Anjo do Abismo: Tema do Abismo



Fonte: partitura original, 1987

Figura 5 – Terceiro e quarto movimento: Tema da Jerusalém Celeste



Fonte: partitura original, 1987

Estes são os temas e materiais que estruturam toda a Sinfonia. Vale ressaltar que cada um dos nomes designados aos materiais fora referenciado pelos compositores a partir do livro sacro do Apocalipse. Observe o seguinte esquema e visualize a qual movimento pertence cada melodia:

Introdução;

I Movimento - A Ilha de Patmos: Temas da Ilha de Patmos (A e B), Figura 1

II Movimento - A Visão dos Sete Anjos: Tema dos Anjos, Figura 2:

1ª Variação - Arcanjo Gabriel: Flecha e oriente (motivos secundários), Figura 3

2ª Variação - Arcanjo Rafael

3ª Variação - Arcanjo Miguel

4ª Variação - O Anjo do Oriente

5ª Variação - O Anjo do Abismo: Tema do Abismo, Figura 4

6ª Variação - O Anjo do Tempo

7ª Variação - Interlúdio - E Vi novo céu e uma Nova Terra

III Movimento - Jerusalém Celeste: Tema Jerusalém Celeste, Figura 5

IV Movimento - A Ceia do Cordeiro de Deus: Tema Jerusalém Celeste, Figura 5

A sessão O Príncipe, inserida no quarto e último movimento da Sinfonia Apocalipse, é apresentada como trecho central do movimento, pois conecta as demais sessões. Como tema da exposição e reexposição da sinfonia, tem-se o tema da Jerusalém Celeste (Figura 5), que também é citado de forma fragmentada em outros movimentos.

Sessão O Príncipe, comentários fraseológicos:

Para a elaboração da análise deste trecho musical, foram delimitados segmentos de frase (segmentos 1, 2 3 e 4) calcados nas frases musicais, considerando as cadências e respirações aqui presentes (Figura 6), além de um acorde de tensão entre o segundo e terceiro segmento, que os conecta harmonicamente. Como a referida seção possui uma “lembrança tonal” dentro da pós-tonalidade, é possível comparar esta estrutura (Figura 6) com a estrutura do período clássico, em que há a noção de uma pergunta por meio do antecedente (segmentos 1 e 3) e a resposta por meio do consequente (segmentos 3 e 4). No livro “Fundamentos da Composição Musical”, de Arnold Schoenberg, encontramos a seguinte explanação sobre a construção periódica:

Ao compor períodos, será útil adotar um modelo-padrão que consiste em oito compassos divididos em um antecedente e um consequente de quatro cada um, separados por uma cesura no quarto compasso. Esta cesura, que é uma sorte de pontuação musical comparável à vírgula ou ao ponto-e-vírgula, é realizada tanto pela melodia quanto pela harmonia. (SCHOENBERG, 1990, p. 51).

Figura 6 – Partitura “O príncipe”

The musical score for "O príncipe" features three vocal parts and five instrumental parts. The vocal parts (Alto, Tenor, and Baixo) all sing the same lyrics: "É o Príncipe Senhor Se...". The instrumental parts (Violino I, Violino II, Viola, Violoncello, and Contrabaixo) provide accompaniment with dynamic markings of *f* and *p*. The score is divided into measures, with specific fingerings indicated by brackets below the notes.

Vocal Parts:

- Alto:** *p* É o Príncipe Senhor Se...
- Tenor:** *p* É o Príncipe Senhor Se...
- Baixo:** *p* É o Príncipe Senhor Se...

Instrumental Parts:

- Violino I:** *f* *p*
- Violino II:** *f* *p*
- Viola:** *f* *p*
- Violoncello:** *f* *p*
- Contrabaixo:** *f* *p*

Fingerings:

- Vocal Parts:** [0,2,3,5,8], [0,2,5], [0,4,6,7], [0,2,4,6], [0,2,7], [0,2,6,9], [0,2,4,7]
- Contrabaixo:** [0,3,7]

Fonte: partitura original, 1987.

Figura 7 – Partitura “O príncipe”

acorde de tensão: segmento de frase 3:

511

S. co - ra - ções *f* E - le é o Pão da Vi - da, o a - li - men - to mo -

A. nhor *f* E - le *f* JE - - - SUS mo -

T. nhor *f* E - le *f* JE - - - SUS mo -

B. nhor *f* E - le *f* JE - - - SUS mo -

[0,2,4,7] [0,2,4,6] [0,2,3,7] [0,2,7] [0,2,4,7] [0,1,3,5,7] [0,1,3,7]

segmento de frase 4:

516

S. ral das Na - ções *p* E - le faz bri - lhar o Seu ros - to so - bre to - dos to - dos nós!

A. ral das Na - ções *p* faz bri - lhar o Seu ros - to so - bre to - dos to - dos nós!

T. ral das Na - ções *p* faz bri - lhar o Seu ros - to so - bre to - dos to - dos nós!

B. ral das Na - ções *p* faz bri - lhar o Seu ros - to so - bre to - dos to - dos nós!

[0,1,3,7] [0,2,4,5,8] [0,3,4,8] [0,2,4,8] [0,2,3,6] [0,2,4,6,8]

Fonte: partitura original, 1987.

Figura 7 – Conjunto de notas em forma normal

segmento de frase 1:
 a) [0,2,3,5,8] b) [0,2,5] c) [0,4,6,7] d) [0,2,4,6] e) [0,2,7]

segmento de frase 2:
 f) [0,2,6,9] g) [0,2,4,7] h) [0,3,7]

acorde de tensão:
 i) [0,2,4,6]

segmento de frase 3:
 j) [0,2,3,7] k) [0,2,7] l) [0,2,4,7] m) [0,1,3,5,7] n) [0,1,3,7] o) [0,1,3,7]

segmento de frase 4:
 p) [0,2,4,5,8] q) [0,3,4,8] r) [0,2,4,8] s) [0,2,3,6] t) [0,2,4,6,8]

Fonte: partitura original, 1987.

Desta forma, constatamos que os segmentos 3 e 4 obedecem à construção de número de compassos observada por Schoenberg, ao passo que os segmentos 1 e 2 são exceções a esta regra, pois são compostos por dois compassos cada.

Ainda sobre a regularidade, também

observamos sua presença na quantidade de acordes neste trecho (Figura 7³), pois temos

³ A forma normal (normal form, no inglês) é o jeito mais compacto de se escrever um conjunto de classes de alturas, pois facilita a visualização de atributos essenciais e compará-los com outras sonoridades. Funciona como uma abstração, assim como, em comparação ao sistema tonal, uma tríade, sem, no entanto, oferecer hierarquia. Por convenção, estabeleceu-se

5 acordes nos segmentos 1 e 4 – ou seja, no início e no fim da sessão, 3 acordes no segmento 2 e 6 acordes no segmento 3, sendo, portanto, a quantidade de acordes no segmento 3 a multiplicação por 2 dos presentes no segmento 2.

que a forma normal é a mais compacta à esquerda.

Sessão 0 Príncipe, a relação entre classes de alturas – vetor intervalar:

Para a elaboração dos vetores, que são tabelas que ressaltam as relações intervalares de cada conjunto de altura, foram selecionados 2 agregados do primeiro (a e e), do segundo (f e g) e do terceiro segmento (k e m), o acorde de tensão (l) e mais 3 agregados do quarto segmento (p, s e t), conforme Figura 7. Os conjuntos aqui designados foram escolhidos por terem importância significativa na estrutura deste trecho, assim como é apontado no livro *Analytic Approaches to Twentieth-Century Music*, de Joel Lester (1989):

Qualquer grupo de classes de alturas pode, teoricamente, ser reunido num conjunto de classes de alturas, mas quando analisamos uma passagem ou uma peça, não estamos simplesmente buscando conjuntos de classes de alturas. Estamos procurando aqueles conjuntos que melhoram nossa escuta e compreensão da peça. (LESTER, 1989, p. 89).

Com base na Tabela 1, podemos observar que, logo no primeiro conjunto de alturas (a), há um total de ocorrências em cada conteúdo intervalar, assim como ocorre no agregado m, que é apresentado no segmento de frase 3 (Figura 7). Vale ressaltar, também,

que ambos os agregados possuem a mesma somatória de número de ocorrências, 10, mas não são iguais no conteúdo intervalar.

Tabela 1 – Vetor Intervalar

Conteúdo intervalar	1,11	2,10	3,9	4,8	5,7	6
Número de ocorrências						
a	1	2	3	1	2	1
e = k	0	1	0	0	2	0
f	0	1	2	1	1	1
g	0	2	1	1	2	0
i	0	3	0	2	0	1
j	1	1	1	1	2	0
k = e	0	1	0	0	2	0
m	1	3	1	2	2	1
p	1	2	2	3	1	1
s	1	1	2	1	0	1
t	0	4	0	4	0	2

Fonte: elaborada pelo autor, 2019.

Existem mais quatro conjuntos de alturas com o mesmo número de ocorrências, se levada em consideração a somatória de cada conteúdo intervalar na horizontal, cujo resultado é o número seis. Tais conjuntos de altura são f, g, i e s. Destes, f, s e mais p – que ainda não havia aparecido na análise – são conjuntos presentes em cinco das seis colunas de conteúdo intervalar. Os conjuntos e e k são idênticos no conteúdo intervalar e no número de ocorrências. Soma-se a isso o fato de estarem ligados à cadência do primeiro segmento e ao início do terceiro segmento, respectivamente.

Tomando como base a Tabela 1, constata-se que o conteúdo intervalar com maior porcentagem de aparecimento no trecho selecionado é a classe de altura 2, pois aparece em todos os conjuntos da Tabela 1, e que está presente em todos os conjuntos escolhidos para a representação na tabela. Tal intervalo encontra seu apogeu nas classes intervalares i, onde o acorde i carrega uma “lembrança tonal” e, comparativamente, seria um lá maior com sétima, (dominante de ré menor, acorde de resolução que é apresentado logo em seguida na peça) e t, que é o acorde de tensão e o conjunto que faz a cadência do quarto segmento, nesta ordem (conforme Figura 6). Tais agregados são clusters de segundas maiores,

se analisados na forma normal, e nos revelam o pensamento timbrístico dos vetores, ao determiná-los com o coro a capella em uma distância de classe de altura 6 e por fazer uso de classes de alturas distantes dos primeiros parciais harmônicos na série harmônica em um âmbito de trítono; assim, podemos observar o pensamento da transtonalidade.

Com base na lista de classes de conjuntos, Strauss (2013, p. 282) apresenta tetracordes que partem do conjunto (0123) e vão ao conjunto (0369), elevando as classes de altura gradativamente. A partir disso, observamos que os tetracordes f, g, i, j e s estão próximos não apenas na Tabela 1, mas também na lista de conjuntos intervalares apresentada por Strauss (trecho apresentado na Tabela 2). Isso nos revela a proximidade timbrística entre cada um dos conjuntos, pois existem pequenas variações entre as alturas destes. Importante observar também a disposição em que os acordes são apresentados no discurso da obra se comparados à Tabela 2, pois os acordes da Tabela 1 estão organizados em ordem de aparecimento na peça e em ordem alfabética, enquanto, na Tabela 2, do mais compressivo ao mais distensivo, resultando na exata retrogradação em que estes 5 tetracordes estão presentes na peça e de maneira contrária à ordem alfabética.

Tabela 2 – Vetores Intervalares Comuns

s	(0236)	4-12	112101
j	(0237)	4-14	111120
i	(0246)	4-21	030201
g	(0247)	4-22	021120
f	(0248)	4-24	020301

Fonte: elaborada pelo autor, 2019.

Sessão 0 Príncipe, comentários texturais

Aqui encontramos a única parte da música na qual o coro canta a capella. A transição para esta sessão ocorre no compasso 507 (conforme Figura 6), em que as cordas (naípe oriundo da parte anterior da música), que encontravam-se em textura polifônica, atacam o acorde [0,3,7], e em seguida o coro canta esta mesma classe de alturas, sendo somadas outras notas. Observa-se, assim, uma transferência timbrística das cordas para vozes, o que se sobrepõe às alturas da sessão anterior e inaugura a nova seção da música.

Tomando como base a proposta de


análise metodológica de Wallace Berry⁴, tem-se os seguintes esquemas de análise quantitativa e qualitativa para a sessão de “O Príncipe”:


- Progressão textural quantitativa, segundo Berry, dos segmentos de frase de 3 a 4:

$$\begin{array}{cccccccc} 1 & \underline{1} & \underline{1} & \underline{4} & \underline{1} & \underline{4} & \underline{4} & \underline{4} \\ \hline & 3 & 3 & & 3 & & & \end{array}$$

⁴ Diz respeito ao acúmulo de vozes na sua relativa progressão e recessão numérica (quantitativa) ou gráfica (qualitativa). São número de componentes sonoros e reais em cada ponto de mudança significativa do discurso; em outras palavras, cada número acrescentado diz respeito a uma voz. O acúmulo e perda de vozes diz respeito à relativa direcionalidade vertical e horizontal. Onde estão números maiores que 1, significa figuração isorrítmica ou não polifônica, com vozes cantando em movimento paralelo ou contrário à melodia principal, e o número 1 diz respeito à uma única linha melódica.

- Progressão textural qualitativa, segundo Berry, dos segmentos de frase 3 a 4:

1)  : Curva de qualidade (conforme condicionada por mudanças na independência-interdependência)

2)  : Curva de quantidade (número-densidade)

Podemos observar, tanto na análise quantitativa quanto na qualitativa, que há um adensamento das vozes, que vão para as extremidades opostas umas das outras à medida em que a melodia progride. Isso acontece pois a melodia começa no soprano de forma monofônica (1, de acordo com a análise quantitativa); em seguida somam-se contralto, tenor e baixo com rítmica igual entre as vozes, mas o soprano permanece com figuração rítmica distinta, caracterizando o caráter homofônico destes compassos ($\frac{1}{3}$, onde 1 representa a soprano e 3 as demais vozes), e logo no fim desta sessão as quatro vozes caminham de forma isorrítmica até a cadência final (4).

O acorde de tensão, presente no compasso 512, tem caráter conectivo entre as frases do respectivo discurso musical, entre os segmentos de frase 2 e 3 (Figura 6). Isto se

deve ao fato de que este agregado, $i [0,2,4,6]$, carrega uma lembrança tonal, como mencionado anteriormente, pois rememora a função dominante do discurso tonal. O mesmo acorde possui um trítone entre as notas externas do agregado, que estão organizadas em distância de um tom (classe de altura [2]) entre as vozes internas. E, a respeito da densidade, Berry escreve:

Além disso, a densidade tem claramente uma relação com a coloração; assim, duas notas simultâneas com forte compressão (por exemplo, uma segunda maior separada) projetarão graus variados de intensidade, dependendo da homogeneidade relativa da coloração (por exemplo, dois clarinetes, forte) em oposição a uma coloração diferente, na qual a proximidade no espaço musical parece atenuada pela separação implicada na disparidade de cores.⁵ (BERRY, 1987, p. 184, tradução nossa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa análise está longe de ser uma análise completa e definitiva da sessão O Príncipe, tampouco de todo o último movi-

⁵ Texto original: “Furthermore, density clearly has a relation to coloration; thus, two simultaneous pitches sounding in tight compression (say, a major 2nd apart) will project varying degrees of intensity depending on relative homogeneity of coloration (e.g., two clarinets, forte) as opposed to dissimilar coloration in which the proximity in musical space seems attenuated by the separation implied in the disparity of color.”

mento. Aqui, o uso da teoria dos conjuntos procurou ressaltar o pensamento harmônico e timbrístico da peça. A princípio, a busca pelos vetores intervalares e os conjuntos propriamente ditos foi feita com o objetivo de encontrar agregados ou conteúdos intervalares similares e, a partir daí, conectá-los uns aos outros, buscando elementos comuns em cada um destes conjuntos.

Nesse sentido, a técnica composicional da transtonalidade (sistema proposto por Almeida Prado e explicado no início do trabalho) faz-se presente também aqui, na Sinfonia Apocalipse. É possível identificar o transtonalismo a partir da análise harmônica realizada com a teoria dos conjuntos, pois há o uso de agregados que reforçam a projeção das ressonâncias dos harmônicos superiores, como por exemplo as classes de altura $[0,2,3,4,6]$. Por se tratarem de notas que correspondem aos primeiros parciais harmônicos da série harmônica e a voz humana ser rica nos respectivos parciais, auxiliam na projeção das ressonâncias.

Posteriormente a esta etapa, a análise harmônica dos vetores intervalares apontou semelhanças nos conjuntos, justamente por haver classes de alturas comuns aos agregados, o que fica evidente se levadas em consideração as tabelas aqui descritas. O mesmo

ocorre quando a análise textural menciona a questão das semelhanças e diferenças, ao tratar das texturas e transferências de alturas para naipes distintos (cordas para vozes).

Portanto, a metodologia da teoria dos conjuntos auxiliou não apenas a definir os grupos de classes de altura como também a encontrar os vetores intervalares e, assim, observar o pensamento transtonal, pois são utilizados agregados dos mais harmônicos (inclusive com materiais triádicos) aos inarmonônicos, progressivamente. Observamos a mesma direcionalidade ao falar das texturas, pois estas, assim, progridem das tensivas às distensivas; bem como a disposição das alturas nos agregados, que são apresentados da forma mais aberta à mais compacta; e, por fim, a linguagem transtonal, em que os agregados reforçam os primeiros parciais harmônicos a fim de enaltecer a ressonância dos harmônicos superiores, pois a projeção dos mesmos se dá pela disposição dos conjuntos aqui descritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERRY, Wallace. **Structural functions in music**. 2 ed. New York: Dover Publications, 1987.

GUBERNIKOFF, Carole. A Missa de São Nicolau, de Almeida Prado, na Confluência das Opções Estéticas dos Anos 80. **Revista Música**, São Paulo, v. 10, p. 183-209, 1999.

LESTER, Joel. **Analytic approaches to twentieth-century music**. New York: W. W. Norton, 1989.

MENEZES, Flo. **A acústica musical em palavras e sons**. 2 ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

PICCHI, Achille. **Sinfonia plural: ensaios e texturas**. São Paulo: Ed. do autor, 2012.

PRADO, Almeida. **Cartas celestes: uma uranografia sonora geradora de novos processos composicionais**. 1985. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Campinas, 1985.

PRADO, Almeida. PAIVA NETTO, José de. Encarte do CD Sinfonia Apocalipse. Bulgária. Brasil. Gravadora Som Puro. 1990.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical**. São Paulo, USP, 1990.

STRAUS, Joseph. **Introdução à teoria pós-tonal**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos.

Metodologia da pesquisa. 2. ed. Curitiba, PR: IESDE, 2008.

O PAPEL DA CAPELA MUSICAL DE LEONOR II NO DESENVOLVIMENTO DA MÚSICA VIENENSE (1657-1686)

Autor

Caio Amadatsu Griman
caiogriman@gmail.com

Orientadora

Dorotéa Machado Kerr
dorotea.kerr@unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio
de Mesquita Filho (Unesp)

Data de Submissão: 24/02/2020

Data de Aprovação: 27/04/2020

RESUMO

Leonor de Gonzaga-Nevers foi uma das mulheres mais importantes para o desenvolvimento da música na Monarquia de Habsburgo, tendo sido uma das principais patronas das artes em toda a Europa no século XVII. Neste artigo discorreremos sobre a influência de sua capela musical, inaugurada após a morte de seu marido Fernando III (em 1657), para a história da música em Viena. Ao longo do texto, procuramos contextualizar como os diversos empreendimentos musicais organizados pela imperatriz viúva fizeram com que sua corte pessoal se tornasse um dos principais focos da vida cultural vienense. Para isso, examinamos a trajetória dos dois principais mestres de capela da corte de Leonor II: Giuseppe Tricarico e Antonio Draghi.

PALAVRAS-CHAVE

Viena. Música barroca. Leonor II.

ABSTRACT

Leonor Gonzaga-Nevers was one of the most important women in the development of music in the Habsburg Monarchy, having been one of the main patrons of the arts throughout Europe in the 17th century. In this article we

will discuss the influence of her musical chapel, which opened after the death of her husband Fernando III (in 1657), for the history of music in Vienna. Throughout the text, we sought to contextualize how the various musical enterprises organized by the empress dowager made her personal court one of the main focuses of Viennese cultural life. For this, we have examined the trajectory of the two main chapel masters of Eleonora's court: Giuseppe Tricarico and Antonio Draghi.

KEYWORDS

Vienna; Baroque music; Eleonora II.

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XVII, os membros da Monarquia de Habsburgo contribuíram intensamente para o desenvolvimento da música na Áustria, tanto através da patronagem de compositores nativos dos territórios germânicos quanto pela incorporação de uma longa série de músicos italianos renomados, o que acabou por transformar a corte imperial de Viena em um dos principais centros musicais da Europa. Ainda que este tipo de investimento nas belas-artes já existisse durante o Renascimento, foi somente após a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) que

as produções vienenses começaram a ganhar uma maior notoriedade. Isto pois, em grande medida, com o fim das restrições financeiras associadas a guerra, os monarcas austríacos puderam expandir o número de músicos estrangeiros em suas capelas musicais e dedicar mais atenção às produções musicais de maior custo. Dentro deste contexto, o casamento do Imperador Fernando III com Leonor de Gonzaga-Nevers, em 1651, fortaleceu ainda mais o processo de italianização da música austríaca.

Leonor (1630-1686) nasceu em meio a Guerra da Sucessão de Mântua, que levou seu avô, Carlos I Gonzaga-Nevers, ao comando dos ducados de Mântua e Monferrato em 1631. Por conta do desejo de Fernando III em assegurar a lealdade de Carlos II (irmão de Leonor e sucessor de Carlos I) à causa imperial e, futuramente, anexar os ducados italianos à Áustria (o que ocorreu somente em 1708, durante a Guerra de Sucessão Espanhola), Leonor acabou tornando-se Imperatriz do Sacro Império Romano Germânico.

A educação marcadamente religiosa de Leonor, que passou a maior parte de sua adolescência no convento de Sant'Orsola, assim como seu interesse pelas artes, tornou a adaptação da imperatriz à vida na corte de Viena consideravelmente mais fácil. Segun-

do Schnitzer-Becker (1993, tradução nossa):

Apesar de não parecer excessivamente piedosa aos olhos de seu tempo, Leonor compartilhou com Ferdinando a atitude religiosa, os interesses literários e o amor pela música. Ademais, Leonor participou de passatempos judiciais, organizou banquetes, favoreceu e assistiu a apresentações teatrais.¹

Logo após a sua chegada à Áustria, Leonor começou a organizar regularmente diversos empreendimentos musicais dentro e fora da corte vienense. As datas comemorativas, como aniversários, casamentos, funerais, e festas religiosas, tornaram-se, desse modo, períodos de intensa produção artística. No ano de 1655, por exemplo, Leonor esteve profundamente envolvida com as obras relacionadas ao período de luto da morte de sua tia-avó, Leonor Gonzaga I (viúva do Imperador Fernando II).

Além da patronagem das artes, Leonor II também ficou conhecida neste período por suas habilidades musicais, principalmente por cantar ao lado de outras cortesãs de Viena. Ainda que a monarca não tivesse a permissão de se apresentar diante de grandes

¹ Texto original: “Pur non apparendo eccessivamente pia agli occhi del suo tempo, Eleonora condivideva con Ferdinando l’atteggiamento religioso, gli interessi letterari e l’amore per la musica. Eleonora partecipava ai passatempi di corte, organizzava banchetti, favoriva e presenziava a rappresentazioni teatrali.”

públicos, devido à proibição da participação de mulheres nos palcos e nas igrejas, a sua presença em produções musicais mais íntimas pôde ser observada com alguma frequência. De fato, os membros da Monarquia de Habsburgo se destacaram durante o século XVII pelo envolvimento regular com algum tipo de prática musical. Os imperadores Fernando III e Leopoldo I, por exemplo, compuseram um elevado número de peças que viriam a ser executadas em grandes celebrações sacras e seculares.

Entretanto, apesar da influência de Leonor II na vida musical vienense durante o reinado de Fernando III, foi principalmente após a morte de seu marido, em 1657, que a aristocrata italiana passou a exercer um papel verdadeiramente significativo para o rumo da música austríaca. O crescimento da importância de Leonor nesse período, ainda que possa parecer contraditório, estava relacionado ao fato de que nos séculos XVI e XVII,

[as] grandes famílias costumavam atribuir até um quinto do valor de suas propriedades em dotes, como forma de criar vínculos com outras grandes famílias; a taxa de juros sobre este montante proporcionava um usufruto que permitia à noiva cobrir seu custo de vida. Na viuvez, a soma total poderia ser reapropriada

por ela². (HUFTON, 2006, p. 15, tradução nossa).

Dentro desse contexto, o recebimento de cerca de 200.000 florins por ano, aos quais 21.452 eram despendidos com empreendimentos musicais diversos, permitiu que Leonor estabelecesse, em uma das alas do Palácio Imperial de Hofburg em Viena, sua própria corte pessoal, incluindo uma nova capela musical com 20 músicos, um mestre de capela, um copista, um luthier, e um tocador de fole. Segundo Deisinger (2016, p. 171, tradução nossa), “a fundação de uma corte para uma imperatriz viúva era comum naqueles dias e os pré-requisitos legais para isso já haviam sido estabelecidos no contrato de casamento”³.

GIUSEPPE TRICARICO

Ainda em 1657, Leonor convidou Giuseppe Tricarico para ocupar o cargo de mestre de capela de sua corte recém fundada, posição que o compositor ocupou até 1662.

² Texto original: “[the] great families could put up to a fifth of the value of their estates into dowries as a way of creating links with other great families; the interest on the sum provided a usufruct enabling the bride to meet her living costs. In widowhood the whole sum could become hers to reappropriate.”

³ Texto original: “the foundation of a court for a widowed empress was usual in those days and the legal prerequisites for this had already been established in the marriage contract.”

Tricarico, que havia estabelecido uma boa reputação em Roma e Ferrara entre as décadas de 1640 e 1650, teve então a incumbência de recrutar oito músicos italianos para acompanhá-lo em sua nova jornada; entre eles, foram escolhidos Alessandro Riotti, Jacomo Venturini, e seu irmão Antonio. Na segunda metade do século XVII, o nome de Tricarico havia se tornado amplamente conhecido entre os membros da Monarquia de Habsburgo por conta, em grande medida, da presença de uma de suas composições (intitulada *Crucifixus*) no prestigiado livro *Musurgia Universalis*, escrito pelo jesuíta alemão Athanasius Kircher em 1650. Em seu livro, “Kircher descreve Tricarico como um excelente e extremamente talentoso compositor e seu *Crucifixus* como uma excelente obra de arte”⁴ (DEISINGER, 2007, p. 46-47, tradução nossa).

O estilo composicional de Tricarico, em contraste com o gosto predominante dos Habsburgos, estava mais ligado aos compositores da Escola Romana, particularmente Giacomo Carissimi (professor e mestre de capela no Collegium Germanicum em Roma), do que à música do norte da Itália,

⁴ Texto original: “Kircher bezeichnete Tricarico als exzellenten und äußerst begabten Komponisten und dessen *Crucifixus* als ein ganz ausgezeichnetes Kunstwerk.”

como Mântua e Veneza. Uma grande parte de suas composições possuem características que indicam essa relação, como a preferência, em muitos casos, por poucos instrumentos adicionados ao contínuo (em geral dois violinos), e “a completa ausência de ostinatos e baixos que caracterizam as óperas de Claudio Monteverdi e Francesco Cavalli”⁵ (DEISINGER, 2013, p. 181-182, tradução nossa).

Ainda assim, as apresentações musicais na capela de Leonor alcançaram um sucesso tão grande que Tricarico rapidamente passou a ser solicitado pela aristocracia austríaca para compor novas peças em outras ocasiões religiosas e seculares. De acordo com Bennett, no curto período em que Tricarico trabalhou na corte de Viena (1657-1662), “ele compôs três óperas, três oratórios, e uma variedade de obras sacras”⁶ (BENNETT, 2013, p. 32, tradução nossa).

Entre as principais peças religiosas compostas por Tricarico nestes seis anos destacam-se três sepulcros⁷ executados entre

⁵ Texto original: “[das] völligen Fehlen von ostinaten und gehenden Bässen, die das Opernschaffen Claudio Monteverdis und Francesco Cavallis charakterisieren.”

⁶ Texto original: “For Vienna he composed three operas, three oratorios, and a variety of sacred works.”

⁷ No século XVII, outros termos, como *azione sacra*, *azione sepolcrale*, e *rappresentazione sacra*, eram frequente utilizados para nomear este gênero musical.

1660 e 1662. Ainda que se tenha preservado a partitura de apenas uma dessas obras (La Gara della Misericordia e Giustizia de 1661), elas tornaram-se muito significativas para a historiografia musical de Viena por marcarem o início de uma nova tradição, quase ininterrupta, de apresentações no Palácio Imperial de Hofburg. A partir de então dois sepulcros passaram a ser executados anualmente na Quinta e na Sexta Feira Santa, a primeira na capela da imperatriz viúva e a segunda na capela do Imperador Leopoldo I (enteado de Leonor II).

Este novo gênero musical, apesar de ser, assim como o oratório, um tipo de obra dramática cantada em italiano, se diferenciava de outras produções da época pelo uso extensivo de personagens alegóricos, figurinos e cenários (como uma escultura da tumba sagrada de Cristo), pela sua composição em uma única parte estrutural e sua limitação à temas relacionados a Paixão e Crucificação de Cristo, e pela escassez de grandes momentos de ação dramática (em decorrência de seu caráter essencialmente descritivo e reflexivo).

Todavia, para Robert Kendrick, a criação do sepulcro, no inverno de 1660, estava relacionada não somente a questões puramente estéticas e religiosas, mas também à necessi-

dade dos membros da Casa de Habsburgo, após o período de transição imperial entre 1657 e 1658, de estabelecerem novas tradições capazes de confirmar o poder de Leopoldo I e de sua madrasta aos olhos da nobreza vienense. Os sepulcros compostos por Tricarico para a corte de Leonor, por exemplo, apesar de serem consideravelmente mais simples e íntimos do que aqueles realizados durante as Sextas Feiras Santas na capela principal de Hofburg, possibilitaram a demonstração do poder financeiro e da sensibilidade religiosa da imperatriz viúva para um círculo restrito, porém imponente, de convidados.

A despeito do sucesso artístico e financeiro de Tricarico em Viena, o compositor decidiu retornar a Itália apenas seis anos após sua chegada à corte imperial. Segundo Deisinger, este tipo de “intercâmbio” de curto prazo não era incomum aos músicos italianos desse período.

Muitas vezes, buscava-se uma posição na corte vienense, a fim de sair após um certo período de exaustão financeira e retornar à Itália em uma posição privilegiada. Foi com essa intenção que os irmãos Tricarico começaram seu serviço, porque repassaram o dinheiro que haviam ganho em Viena para sua cidade natal de Gallipoli, onde o irmão mais velho Giovanni Angelo, padre e tesoureiro da catedral, administrou e investiu bem a

pedido dos irmãos⁸. (DEISINGER, 2007, p. 49, tradução nossa).

Entretanto, mesmo com a partida precoce de Tricarico, a capela musical de Leonor continuou exercendo um papel significativo para o desenvolvimento da música em Viena. Entre os três mestres de capela que serviram a imperatriz viúva após a renúncia de Tricarico destaca-se o músico italiano Antônio Draghi, que ocupou o cargo entre 1669 e 1681, e que ganhou fama no período por ser um dos compositores mais prolíficos e talentosos da corte vienense.

ANTONIO DRAGHI

O músico italiano, que acabou se tornando o compositor mais importante a ter trabalhado na corte de Leonor, iniciou sua trajetória em Viena ao ser contratado pela imperatriz viúva, em 1658, como cantor (baixo) e libretista. No início da década de 1660, por exemplo, Draghi escreveu os tex-

⁸ Texto original: “Häufig wurde ein Posten in der Wiener Hofmusik ange angestrebt, um ihn nach einer gewissen Zeit der finanziellen Ausschöpfung wieder zu kündigen und gut situiert nach Italien zurückzukehren. Mit dieser Absicht hatten wohl auch die Brüder Tricarico ihren Dienst angetreten, denn sie leiteten ihr in Wien verdientes Geld in ihre Heimatstadt Gallipoli weiter, wo es ihr älterer Bruder Giovanni Angelo, Priester und Schatzmeister der Kathedrale, verwaltete und auf Wunsch der Brüder gut anlegte.”

tos dos sepulcros realizados tanto na Sexta Feira Santa de 1661 quanto na Quinta Feira Santa de 1662. Diferentemente de Tricarico, a carreira de Draghi como compositor só teve início após sua chegada à Áustria, “a música mais antiga que definitivamente pode ser atribuída a ele é a composição dramática intitulada *La mascherata* (4 de março de 1666)”⁹ (BENNETT, 2013, p. 35, grifos do autor, tradução nossa).

Em 1668, apenas dois anos após a execução de sua primeira obra, Draghi foi nomeado mestre de capela assistente na corte de Leonor, e após a saída, no ano seguinte, de Pietro Andrea Ziani para Veneza, foi promovido a mestre de capela. Segundo Bennett (2013, p. 36, tradução nossa), após esta nomeação, “Draghi ofuscou completamente todos os outros compositores empregados pelos Habsburgos¹⁰”, chegando a ter um relacionamento com o Imperador semelhante àquele entre Jean-Baptiste Lully e Luís XVI. Em contraposição a Tricarico e Ziani, que optaram por permanecer em Viena por um curto intervalo de tempo, Draghi nunca abandonou a corte austríaca, servindo a Mo-

⁹ Texto original: “The earliest music that can definitely be attributed to him is the compositione drammatica entitled *La mascherata* (4 March 1666).”

¹⁰ Texto original: “Draghi completely overshadowed all other composers employed by the Habsburgs.”

narquia de Habsburgo até sua morte, em janeiro de 1700. Durante este período Draghi chegou a compor 170 peças seculares e pelo menos 41 obras dramáticas religiosas (como cantatas, oratórios, e sepulcros).

Entre as diversas cantatas escritas por Draghi, a obra *Lo specchio*, composta em decorrência do aniversário de Leonor em 1676, destaca-se pela participação da própria imperatriz viúva, acompanhada por mais quatro cortesãs. Apesar do acompanhamento instrumental restrito (apenas um baixo contínuo), inúmeros recursos composicionais são apresentados durante a peça, como linhas vocais em coloratura (em especial nas partes escritas para Leonor), estruturas imitativas entre voz e baixo, ritmos de dança, baixo ostinato, e o uso extensivo do estilo arioso.

Esta e outras obras de Draghi comprovam a capacidade do compositor em incorporar as novas técnicas musicais desenvolvidas pelos principais músicos de Viena na década de 1660, como Bertali, Sances, Cesti e Ziani. Entretanto,

[...] o estilo de compositores como Cesti e Ziani era, em si, uma contenção, uma busca por maior estabilidade após as experiências radicais de Monteverdi e sua geração. Depois que Draghi conseguiu assimilar as características da música da geração mais jovem, ele as seguiu pelo

resto de sua carreira. (BENNETT, 2013, p. 36, tradução nossa).¹¹

Apesar da absorção de algumas características mais progressistas, como o uso do violino e da flauta como instrumentos obbligato e a adoção da forma ária da capota, Draghi, seguindo a tendência geral da época, não procurou realizar novas experimentações ou adequar-se aos novos meios composicionais provindos da Itália, da França, e do norte da Alemanha. De acordo com Bennett:

Após um breve período de crescimento repentino e rica inovação artística na década de 1660, Viena se estabeleceu em uma longa geração de insularidade. Apesar da música do jovem Giovanni Battista Pederzuoli, contemporâneo de Draghi, ter antecipado o estilo do século XVIII, a introdução e absorção do novo estilo em Viena teve que aguardar a chegada de uma geração liderada por Carlo Agostino Badia, Giovanni Bononcini e Marc’Antonio Ziani¹². (BENNETT, 2013,

¹¹ Texto original: “[...] the style of composers such as Cesti and Ziani was itself a retrenchment, a search for greater stability following the radical experiments of Monteverdi and his generation. Once Draghi had assimilated the characteristics of the younger generation’s music, he mainly adhered to them for the remainder of his career.”

¹² Texto original: “After a brief period of sudden growth and rich artistic innovation in the 1660s, Vienna settled into a long generation of insularity. While the music of Draghi’s younger contemporary Giovanni Battista Pederzuoli anticipated the style of the eighteenth century, the introduction and absorption of

p. 36, tradução nossa).

Em grande medida, este estilo essencialmente conservador de Draghi, assim como de uma grande parte de seus contemporâneos, não correspondia simplesmente a um posicionamento retrógrado, mas à necessidade de atender o gosto pessoal de seus patronos (em especial Leopoldo I e Leonor II).

Foi justamente por conta dessa capacidade em satisfazer as exigências estéticas da aristocracia austríaca que Draghi conseguiu rapidamente conquistar o reconhecimento do imperador, assumindo, apesar de ainda trabalhar na corte de Leonor, a posição de diretor de música dramática em 1674. Entretanto, não demorou muito tempo para que Leopoldo acabasse nomeando o compositor para a posição de mestre de capela de sua corte (a mais alta posição musical em Viena), obrigando-o a abandonar o comando da capela musical da imperatriz viúva.

Logo após esta renúncia, o organista Giovanni Battista Pederzuoli foi convidado a ocupar o cargo deixado por Draghi em 1682. Em seus quatro anos na direção dos empreendimentos musicais da corte de Leonor (que viria a falecer em 1686), Pederzuoli, além de ter dado prosseguimento às execuções dos the newer style in Vienna had to await the arrival of a generation led by Carlo Agostino Badia, Giovanni Bononcini, and Marc'Antonio Ziani.”

sepulcros nas Quintas Feiras Santas, esteve profundamente envolvido com a elaboração de inúmeras peças para a Accademia degl'Illustrati, fundada pela imperatriz viúva em 1668. Todavia, ainda que, como comentado por Bennett, Pederzuoli tenha sido capaz de antecipar diversos procedimentos que se tornaram comuns no século XVIII, o músico italiano nunca foi capaz de alcançar o mesmo nível de prestígio que seu antecessor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que outras imperatrizes viúvas, como Leonor de Gonzaga I, já tivessem mostrado interesse na patronagem da música, o nível de influência exercido por Leonor II nunca havia sido observado anteriormente e, em grande medida, nunca conseguiu ser igualado novamente. Segundo Deisinger (2016, p. 179, tradução nossa), “com seus músicos, Leonor se tornou um foco da vida cultural na corte vienense. Ela organizou concertos e performances de obras musicais dramáticas e teve festivais religiosos adornados com músicas comemorativas.”¹³

Desse modo, é verdadeiramente

¹³ Texto original: “with her musicians, Eleonora became a focus of cultural life at the Viennese court. She arranged concerts and performances of musical dramatic works and had religious festivals adorned with celebratory music.”

surpreendente, levando em consideração a importância inquestionável da capela musical de Leonor II para o desenvolvimento da música em Viena, observar que a literatura sobre este tema, tanto em português quanto em inglês ou alemão, seja tão escassa. De modo geral, esta condição está relacionada a um certo desprezo de uma grande parte dos historiadores e musicólogos pelo barroco vienense, ainda que tenha sido justamente por conta deste período de intenso investimento cultural que a capital austríaca viesse a se tornar um dos principais centros musicais da Europa. De acordo com Harry White:

A história – incluindo a história da música – inseriu um véu sobre o barroco vienense. [...] Não é de forma alguma um estado de coisas excepcional ler a história monumental (e relativamente recente) da música ocidental de Richard Taruskin, por exemplo, um relato estupendamente detalhado da música antiga que, no entanto, consegue eclipsar todo o barroco vienense, apesar da magnitude evidente e proeminência da música na corte imperial durante esse período. (WHITE, 2013, p.11, tradução nossa).

Ademais, a dificuldade em encontrar fontes primárias prejudica intensamente a possibilidade de grande avanço na área, obrigando os pesquisadores a recorrerem a

fontes secundárias da época, como cartas entre embaixadores e outros visitantes que passaram pela corte da imperatriz viúva. “Como os arquivos da corte de Leonor, incluindo livros de contas, foram perdidos, é difícil reconstruir a história de sua Musikkapelle¹⁴” (DEISINGER, 2016, p. 172, tradução nossa).

Entretanto, o notável trabalho realizado nesse começo de século, por musicólogos como Marko Deisinger e Herbert Seifert, possibilita o estabelecimento de novos estudos sobre o barroco vienense capazes de reconhecer e investigar a importância de figuras históricas como Leonor II para o desenvolvimento da música austríaca.

Este trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (processo no 2019/12280-4).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENNETT, Lawrence. **The Italian Cantata in Vienna**: entertainment in the age of absolutism. Indiana, EUA: Indiana University Press, 2013.

¹⁴ Texto original: “Since Empress Eleonora’s archives of her court including account books were lost, it is difficult to reconstruct the history of her Musikkapelle.”

DEISINGER, Marko. Eleonora II und die Gründung ihrer Hofkapelle; Ein Beitrag zur Geschichte des kulturellen Lebens am Wiener Kaiserhof. **Frühneuzeit-Info**, v. 18, p. 45-48, 2007.

DEISINGER, Marko. Tricarico als Kapellmeister und Komponist sakraler Musik am Hof der Habsburger in Wien 1657–1662. Sepolcri, Kirchenmusik und Aufführungen von Oratorien im Auftrag der Kaiserin Eleonora II. In: ERHARDT, T. (org.). **Sakralmusik im Habsburgerreich**: 1570-1770. Viena: Österreichische Akademie der Wissenschaften, 2013. p. 169-189.

DEISINGER, Marko. The Music Chapel of Empress Eleonora II. Source-related Difficulties in Researching the History of an Italian-dominated Institution in Vienna (1657-1686). **Athens Journal of Humanities and Arts**, Athens, Greece, v. 3, n. 3, p. 171-180, 2016. Disponível em: <https://www.athensjournals.gr/humanities/2016-3-3-2-Deisinger.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

HUFTON, Olwen. Every tub on its own bottom: Funding a Jesuit College in early modern Europe. In: O’MALLEY, J.; BAILEY, G.; HARRIS, S.; KENNEDY, T. (ed.). **The Jesuits II**: cultures, sciences, and the arts: 1540-1773. Toronto: University of Toronto Press, 2006. p. 5-23.

KENDRICK, L. Robert. **Fruits of the cross**: passiontide music theater in Habsburg Vienna. California: University of California Press, 2019.

SCHNITZER-BECKER, Rotraut. ELEONORA Gonzaga Nevers, imperatrice. **Dizionario Biografico degli Italiani**. Roma: Treccani, 1993. v. 42. Disponível em: [http://www.treccani.it/enciclopedia/eleonora-gonzaga-nevers-imperatrice_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/eleonora-gonzaga-nevers-imperatrice_(Dizionario-Biografico)/). Acesso em: 30 abr. 2020.

WHITE, Harry. Johann Joseph Fux and the Musical Discourse of Servitude. In: ERHARDT, Tassilo (org.). **Sakralmusik im Habsburgerreich 1570-1770**. Viena: Österreichische Akademie der Wissenschaften, 2013.

APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas que se seguem foram realizadas no V Encontro Nacional de Pesquisadores em Filosofia da Música, ocorrido entre 19 e 21 de setembro de 2018 no Instituto de Artes da UNESP. Diferentemente das edições anteriores, este evento também recepcionou em simultâneo o Congresso Internacional “Intercâmbios Norte-Sul”: colaborações, tensões, hibridações, estendendo o intercâmbio entre os pesquisadores para além das fronteiras nacionais.

Os convidados Germán Gan Quesada (Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Espanha), Marita Fornaro Bordolli (Universidad de la República (Udelar), Uruguai) e Ivanka Stoianova (Université de Paris - VIII, França) foram entrevistados pelos discentes do PET Música da instituição e generosos em suas respostas, compartilhando suas trajetórias de formação e percursos profissionais.

O tom informal dos encontros deixa-se transparecer no desenrolar dos textos, proporcionando ao leitor uma experiência vívida, rica e envolvente, pois nos apresenta diferentes matizes da formação musical dos entrevistados, oriundos de países com realidades sociais e contingências políticas muito distintas. É essa mistura que torna estes textos tão prazerosos e convidativos aos interessados.

Como organizadora do evento citado, gostaria de agradecer aos palestrantes por sua disponibilidade, bem como aos integrantes do PET Música do Instituto de Artes da UNESP pelo apoio durante a realização do encontro e empenho em trazer a público estes relatos.

Boa leitura!

Autor

Lia Vera Tomás

IVANKA STAIANOVA

Fernando Santiago (PET): Creio que, antes de tudo, devemos agradecê-la por essa enorme oportunidade. Para nós é algo muito especial poder conhecer alguém como você.

Ivanka Stoianova: Eu é que agradeço seu interesse.

Fernando (PET): É uma oportunidade de amadurecer tanto como seres humanos quanto como músicos. Não é exatamente uma pergunta rápida; mas sempre nos perguntamos como os “grandes” começaram sua trajetória. Para nós é um pouco complicado aqui no Brasil, já começamos de uma maneira diferente: não é tão comum as pessoas entrarem no mundo da música. Sabemos um pouco de como você começou, ao violino; como se deu seu caminho?

Ivanka: Sempre se começa quando criança, em qualquer parte do mundo. Nasci em um país muito pequeno, a população da Bulgária é algo em torno de 7 milhões de habitantes. É menor de que a população do centro de São Paulo... Eu nasci em um país comunista, depois da Segunda Guerra, e devo dizer que sou feliz de ter estudado nesse país. Meus pais não eram músicos, interessavam-se pela filosofia, pela literatura. Uma família muito letrada, muito preparada nesse sentido, mas

ninguém ali se interessava pela música. Por acaso, comecei a estudar música, com cinco anos. Aos 10 anos já tocava muito bem, de maneira bastante profissional, porque na Bulgária tínhamos, ainda, escolas com um nível bastante alto em Música. Dos 13 aos 19 anos, frequentei o Liceu profissionalizante para músicos [Escola Nacional de Música]. Aos 10 anos de idade, estudava já quatro horas por dia (todos os dias da semana); não para entretenimento, para o prazer, mas algo realmente profissional, com o desejo de ingressar no conservatório. Nessas escolas se estudavam todas as disciplinas, Harmonia, Contraponto, Instrumentação, Orquestração, Análise Musical, História da Música etc. Aos 8 anos, ouvi pela primeira vez David Oistrakh. Oistrakh, o grande violinista, veio realizar concertos na Bulgária.

Fernando (PET): Gostaria de dizer uma coisa: perguntei sobre seu estudo do violino porque li sobre isso em sua biografia, mas também porque sou violinista.

Ivanka: Sim? Muito bom! Ouvi David Oistrakh pela primeira vez na vida aos 7 ou 8 anos, tocando o Concerto de Katchaturian. Era algo extraordinário, para mim foi verdadeiramente um choque. Nesse concerto, achei a música de Katchaturian a coisa mais interessante do mundo! Depois, aos 18 anos,

Por Fernando Santiago (PET Música Unesp)
Helivelton Neves (PET Música Unesp)
Natalia Nicolaci (PET Música Unesp)
Sophia Alfonso (PET Música Unesp)

Entrevista realizada durante o V Encontro Nacional de Pesquisadores em Filosofia da Música e Congresso Internacional “Inter-câmbios Norte-Sul: colaborações, tensões, hibridações”, em 21 de setembro de 2018.

concluindo o Liceu, eu já tocava o Concerto de Katchaturian. Quando estive em Moscou alguns anos depois (estudei no Conservatório de Moscou por cinco anos), ingressei na classe de Oistrakh tocando o Concerto de Katchaturian. Tudo isso para dizer que o acaso é muito importante sempre. Foi o acaso que me levou a ingressar na Música: quando eu tinha 5 ou 6 anos, o pai de uma amiga comprou um violino para ela, e fiquei sem uma amiga com quem brincar na rua. Daí disse a meu pai, “compra-me um violino, também quero tocar violino”... Ninguém pensou que se tornaria algo profissional ou sério para mim; foi visto como uma brincadeira, apenas entretenimento. Depois minha amiga virou bióloga, e a música é a minha vida, praticamente.

Aos 18 anos, entrei no Conservatório Superior¹ em Sófia, na Bulgária, com um nível bastante elevado. Depois de três anos, houve um concurso para matrículas no Conservatório de Moscou. Foram oferecidas vagas na Faculdade de Teoria e Composição. Estudei lá, continuando a tocar o violino. O acaso é muito importante para qualquer um, em qualquer parte do mundo, inclusive na Bulgária...

Fernando (PET): Bom, então você começou com o violino, com algo que está mais

¹ Hoje denominado Academia Nacional de Música.

próximo da performance; como você chegou à teoria, aos estudos de filosofia...

Ivanka: Primeiro: até os 35 anos, eu tocava o violino de maneira muito profissional, como solista, em orquestras, música de câmara etc. Mas no Conservatório de Moscou eu tinha a obrigação de estudar Teoria e Composição. Fora uma seleção para essa faculdade, especificamente. E eu me interessei muitíssimo, especialmente pela música contemporânea; Boulez, Stockhausen, Berio, Pousseur. Todos esses compositores não podiam ter suas obras apresentadas na União Soviética nesse período, no final dos anos 1960 (entre 1966 e 1970). Eram proibidas, por serem da vanguarda, uma música da burguesia, do imperialismo internacional. Era praticamente impossível estudar essa música. Mas eu estudei todas as coisas que eram proibidas; achava-as muito mais interessantes de que todo o resto. Todos achávamos, os jovens brasileiros também. Eu estudava a música contemporânea, o que incluía também a música de Schoenberg, Berg e Webern. Toda a dodecafonía também era proibida, como música imperialista burguesa ocidental; não era aceita pela estética oficial nesse período. Mas eu estudava tudo isso com compositores importantes, como Denisov, Schnittke, os compositores de destaque na URSS naquele momento.

Fernando (PET): Eles lecionavam em Moscou?

Ivanka: Sim. Denisov foi meu professor de Instrumentação e Orquestração no Conservatório. Schnittke era seu amigo, sempre o encontrávamos. Estudávamos com eles, praticamente, essa música proibida, não no programa oficial do Conservatório, mas na casa de um ou de outro.

Fernando (PET): No café.

Ivanka: Sim, no café. Mas como estrangeira, eu tive a possibilidade de realizar minha monografia sobre a música de Olivier Messiaen. Também era música contemporânea, mas excepcionalmente, a música do católico Messiaen não era vista como tão terrível; não era tão censurada como a música dos formalistas, como Stockhausen, Nono, Berio etc. Nono, que era membro do Partido Comunista Italiano, escrevia música como Schoenberg (e era casado com a filha de Schoenberg, Nuria).

Assim, estudávamos a música contemporânea também. Boulez esteve em turnê em Moscou com a orquestra da BBC (ele se tornou diretor dessa orquestra, após o grande regente Sir John Barbirolli). Ele era amigo de Denisov, e foi ali que eu conheci Boulez, em Moscou. Eu já conhecia seu livro *Penser*

la musique aujourd'hui², seu primeiro livro, onde explicava sua maneira de trabalhar, de compor. Fiz algumas perguntas a ele, e ele ficou bastante impressionado. Anos depois, Boulez intercedeu junto a seu amigo Paul Sacher para que eu obtivesse uma bolsa na Basileia (Suíça), onde ele lecionava Composição em cursos de verão. Assim, eu pude sair da URSS; com a bolsa da prefeitura da cidade, pude ir à Basileia estudar a música contemporânea. Como eu tinha a intenção de retornar a Moscou ou à Bulgária (não sabia qual seria o futuro), estudava muitíssimo a música contemporânea. Em um ano, tornei-me especialista em Boulez, em Stockhausen, porque me interessava muito por esse período, mas também porque, se retornasse à Bulgária ou a Moscou, gostaria de ter antes conhecido bem toda essa música que ali era proibida.

Depois, Boulez solicitou que eu fosse trabalhar com ele em Paris, no IRCAM³. O IRCAM foi oficialmente inaugurado em 1977, mas eu comecei a trabalhar com Boulez em Paris já em 1975. Assim, pude permanecer em Paris e obter também meu segundo doutorado - Doctorat d'État. Naquela época ha-

² publicado no Brasil com o título *A música hoje*.

³ Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique.

via dois tipos de Doutorado; um “normal”, como o que há hoje na Europa, e depois um “Doutorado de Estado”. Esse era feito aos 40, 50 anos, depois de uma carreira de destaque como pesquisador.

Fernando (PET): Desculpe a pergunta, mas quantos anos você tinha?

Ivanka: Quantos anos tenho hoje? Não, jamais direi! [risos]

Fernando (PET): Não, quantos anos tinha quando realizou o Doctorat d'État?

Ivanka: Concluí o Doutorado de Estado em 1981. O primeiro Doutorado, realizei em 1973.

Fernando (PET): Não foram tão distantes um do outro... Você disse que era feito depois de 40, 50 anos de carreira.

Ivanka: Antigamente era assim, na geração anterior à minha. Na minha geração já era um pouco diferente. Eu fiz o primeiro, que se chamava Doctorat de troisième cycle, em 1973, e o segundo em 1981. Eu poderia ter concluído antes, mas nessa época eu trabalhava no Instituto o dia todo, com Boulez, e ainda lecionava um pouco na Universidade.

Fernando (PET): Na Sorbonne?

Ivanka: Essa “Sorbonne” não existe... Sorbonne é o nome da antiga universidade francesa. Desde 1968, há treze universidades em Pa-

ris. Paris IV é a Sorbonne; Paris VIII [aponta para si], Saint-Denis; Paris VII, Jussieu; Paris I, Saint-Charles, e assim por diante. Mas ainda acham que Sorbonne é “a” universidade... É apenas o edifício antigo, no centro de Paris, onde ficam Paris IV e também uma parte de Paris I.

Fernando (PET): Então, depois que você foi morar em Paris, você trabalhou com Boulez no IRCAM e começou a lecionar em Paris VIII?

Ivanka: Sim; concluí minha primeira tese em Paris VIII, em 1973, e imediatamente comecei a lecionar um pouco.

Fernando (PET): Você fez seu doutorado em Paris?

Ivanka: Sim, e em francês. Na França, todo trabalho de pesquisa deve ser em francês. E paralelamente, trabalhava. Trabalhei com Boulez de 1975 até 1981. Por todo esse período lecionava na universidade, trabalhava em meu segundo doutorado... Uma vida muito difícil, trabalhava 18 horas por dia, normalmente.

Fernando (PET): Creio que vivemos um pouco disso aqui, mas não nessa dimensão.

Ivanka: No doutorado, trabalhei com a problemática da música contemporânea e da

literatura contemporânea. Antes, já em Moscou, interessava-me muito pela Semiologia. Sou da primeira geração de semiólogos, os primeiros a entenderem que a semiologia não se aplica bem à Música. Meus primeiros trabalhos em musicologia em francês foram sobre as relações entre as obras de Boulez e Mallarmé, entre a música contemporânea e a literatura moderna: Artaud, Joyce, Berio. Berio foi um dos responsáveis por esse departamento no IRCAM. Com isso fiz um livro sobre a obra de Berio; trabalhamos juntos por sete anos.

Meus trabalhos de musicologia são no campo da música do século XX, mas lecionei por toda a vida Análise Musical do repertório Clássico e Romântico. Publiquei livros didáticos de Análise Musical, para uso na universidade, e lecionei também Estética da música do Classicismo e do Romantismo. Depois de trabalhar no IRCAM, fui também diretora artística da Casa Ricordi. Em 1981, Boulez me demitiu [risos]. Não queria mais os compositores. Comigo, na primeira geração do IRCAM, todos os que trabalhavam ali de forma permanente eram compositores: Luciano Berio, Vinko Globokar, Jean-Claude Risset, Gerald Bennett, Michel Decoust. Em todos os departamentos do IRCAM, o chefe era um compositor. Em 1981, Boulez decidiu

fazer do IRCAM uma Stanford-sur-Seine. Convidou especialistas norte-americanos no campo da informática e de processamento de dados, como John Chowning (criador da Síntese por Modulação de Frequência), pesquisadores em Psicologia da Percepção, e sobretudo gente da informática. Os compositores vêm ao IRCAM para um projeto específico para realizar uma pesquisa, compor uma obra, apresentá-la em concerto e é só.

Depois de sair do IRCAM, em 1981, eu não tinha mais emprego em Paris, e também não tinha carga horária suficiente na Universidade para minha subsistência. Obtive uma bolsa em Berlim Ocidental, por dois anos, com Carl Dahlhaus. Dahlhaus se ofereceu para me ajudar, sabendo que eu não tinha recursos para sobreviver.

Fernando (PET): Uma curiosidade, nós lemos um livro de Dahlhaus em nossas disciplinas que está muito mais próximo da Musicologia de que da História da Música. Nós o lemos em uma disciplina de História da Música, mas nosso professor [Paulo Castagna] sempre trabalhou e nos incentivou a buscar algo muito mais próximo da Musicologia.

Ivanka: Dahlhaus trabalha na Systematische Musikwissenschaft, ou seja, em Teoria da

Música e sistemas de pensamento na Musicologia. Ele tem formação em Filosofia e Sociologia; é uma Teoria da Música com forte presença dessas duas áreas.

Fernando (PET): Nós lemos Fundamentos da História da Música.

Ivanka: Ele produziu muito; há uma edição integral na Alemanha em 10 ou 15 volumes, mas há pouca tradução em francês, não sei se há em português. É uma figura muito importante, um musicólogo de força, profundamente germânico, muito sério. Ajudou-me nesse período da minha vida, por acaso. Assim, tive que aprender a língua alemã em três meses. A motivação foi: não terei o que comer se não falar a língua. Então veio a inspiração e a possibilidade de aprender. Em três meses, já trabalhava fazendo emissões radiofônicas.

Depois retornei a Paris; voltei a lecionar na Universidade de Paris VIII (pela qual já tinha dois doutorados) e comecei a trabalhar como diretora artística da Casa Ricordi em Paris. Ali trabalhei com muitos compositores, como Berio, Nono, Bussotti, Donatoni, Manzoni, Sciarrino - praticamente com todos os compositores italianos, promovendo sua obra na Europa (não na França, mas para o resto da Europa). Trabalhei também

em edições críticas do repertório tradicional, como Verdi, Rossini, Puccini, Vivaldi.

Fernando (PET): Ontem, quando conversamos um pouco, você me disse que, em tudo que você produziu, escreveu sobre homens, sobre compositores do sexo masculino. O que você gostaria de dizer sobre as mulheres na música?

Ivanka: Não escrevo somente sobre homens. Hoje falei de uma compositora [Kaija Saariaho] de que gosto muito, que para mim é superior a muitos homens da mesma geração. Ela ficou muito impressionada com a geração dos compositores da Música Espectral, Grisey (que era representado pela Casa Ricordi de Paris), Murail, Levinas. Ela os admirava, mas hoje posso dizer que ela é uma compositora muito mais importante de que todos os compositores da geração espectral. Não digo isso por feminismo, pelo fato dela ser uma mulher como eu, mas porque é uma grande compositora. Ela estudou na Finlândia, onde há uma tradição fortíssima, no Conservatório de Helsinki. Ademais, ela tem uma ampla formação, estudou órgão, ocupou-se de pintura; é uma artista múltipla. Indo à Europa, estudou tudo que era possível: com Klaus Huber e Brian Ferneyhough na Alemanha, com os compositores espec-

trais em Paris, e também no IRCAM, para obter uma formação tecnológica de altíssimo nível. Casou-se com o responsável pela tecnologia no IRCAM, Jean-Baptiste Barrière, um exímio processador de dados, e tornou-se sua assistente permanente, praticamente. Ela o ajudou muito, também nesse último trabalho, do qual falei essa manhã; ele também é um especialista em imagens. Foi o responsável pela pedagogia em tecnologia do IRCAM por cinco ou seis anos. Agora trabalham de forma independente, em várias partes do mundo, ele com o ensino da tecnologia, e ela com encomendas de obras suas. Uma compositora fortíssima. Não tem apenas a formação do Conservatório de Paris... É pouco, em comparação com que ela pode fazer.

Há outras compositoras sobre as quais escrevi, como Betsy Jolas (que é da geração de Boulez, mais ou menos) e Michèle Reverdy; mas em meu trabalho não aplico o feminismo. Não pertencço a essa geração; essa moda dos estudos de gênero não me convém muito. Para mim, o nível mais importante é o trabalho artístico. Homem ou mulher, tanto faz: se o trabalho é interessante, escrevo. Nunca fiz jornalismo; na verdade fiz pouco, pouquíssimo, podes ver no meu currículo, no website. Mas não faço jornalismo; um jornalista tem

que escrever sobre tudo, eu só escrevo sobre o que me agrada. É mais fácil.

Eu trabalho muito, como os russos; e desde pequena, com o violino. Não é um entretenimento, é um trabalho sério, profissional. Sigo trabalhando muito sempre, e isso me agrada, não é um peso. Mas fiz relativamente poucos livros, pois tive que lecionar sempre: trabalhar paralelamente na Universidade, no Instituto de Boulez e na minha musicologia, ou na editora. Na Casa Ricordi era um trabalho enorme. À noite, e no verão, escrevia; por isso, tenho relativamente poucos livros. Publiquei um livro sobre Berio, um livro sobre alguns problemas da música do século XX. Meu primeiro livro foi sobre Boulez, Mallarmé, Kagel, Schnebel, sempre comparando com a literatura contemporânea. O último é sobre a música de Stockhausen, a quem conheci muito bem.

Fernando (PET): Você conheceu Stockhausen quando estava no IRCAM?

Ivanka: Stockhausen veio ao IRCAM muitas vezes. Eu já o conhecia, mas depois o conheci muito melhor, porque me interessava por sua música. Penso que é o maior compositor de toda essa geração de compositores. Com todas as possibilidades de pesquisa, ele fez de tudo: eletrônica, teatro, obra aberta;

tudo que estava no ar, na música da segunda metade do século XX. Fez também as obras mais importantes. Eu me interessava muito e fiz cursos sobre sua obra na universidade. Ele foi a pessoa mais generosa de toda essa geração, que conheci bem; trabalhei com todos: Ligeti, Pousseur, Schnebel, Kagel, Stockhausen, Rihm, Berio, Nono, Manzoni, Bussotti, Battistelli, Fedele, Grisey etc. Era o mais generoso; todo semestre, enviava quatro partituras suas para meus alunos, para um curso de análise de suas obras, como uma cena de Licht (seu ciclo de 7 óperas), por exemplo. Ele criou sua própria editora, e arcava com os custos desse envio aos alunos. Eu ia com meus alunos a seus cursos em Kürten (próximo a Colônia). Levei também alunos, por exemplo, a Amsterdam, para a estreia do Helikopter-Streichquartett. Ele falava muito com os estudantes, era muito aberto, muito generoso sempre. Como eu já tinha essa experiência ministrando os cursos sobre sua obra, realizei esse livro. Ele queria muito que eu escrevesse um livro sobre sua música. Lembro-me de um encontro com ele, em sua casa, em que ele me perguntou: “E esse livro? Quando sai?” [risos]. Eu tinha medo dele, aquele tipo grande, compositor importantíssimo... Depois, fiz uma comunicação em um congresso e enviei a ele o texto; ele ficou

contente e disparou: “E esse livro? Quando sai??”. Eu não sabia se faria um livro ou não, tinha receio. Disse a ele: “Não sei, talvez um livro de 150, 200 páginas”, e ele [com os punhos sobre a mesa e os braços arqueados, erguendo a voz]: “300!”.

Eu queria fazer um livro em francês, pois não havia nenhum livro em francês sobre sua música. O livro saiu depois da morte de Stockhausen; é um livro que trata da totalidade de sua produção. Isso é muito difícil de fazer, porque o catálogo de suas obras é enorme, é difícil estudar tudo isso e fazer uma síntese.

Fernando (PET): Precisa de um pouco mais de 300 páginas.

Ivanka: E tudo isso por acaso...

Fernando (PET): E mais uma curiosidade: vimos que você também conheceu Shostakovich.

Ivanka: Sim.

Fernando (PET): Como foi? Porque nos encanta a pessoa que ele foi, sua obra; eu pessoalmente gosto muito do Concerto para Violino.

Ivanka: Você tem que tocá-lo! Shostakovich, quando fui aluna em Moscou, não dava aulas lá; fora retirada a permissão para que ele ensinasse no Conservatório. Os anos de 1948,

1949, foram um período muito duro contra o formalismo e contra ele, pessoalmente. Ele falava pouquíssimo, estava sempre assim [retrai-se]. Nos anos 1960, já depois do degelo, com o governo de Khrushchev, depois da morte de Stalin em 1953, a situação estava muito mais calma; ele foi um compositor oficial, aceito, amado, mas não falava. Estava sempre assim [retrai-se novamente], não falava, praticamente... Pouco, pouquíssimo. Tinha medo, e não tinha mais boa saúde, estava com bastante idade. Mas teve êxitos importantes com suas últimas sinfonias, apresentadas na sala do Conservatório de Moscou.

Helivelton Neves (PET): Há essa polêmica em torno de Shostakovich, com pessoas que saíram da URSS e falaram que ele era oprimido pelo regime estalinista. Como você vê essa questão? Há argumentos dos dois lados, tanto de que ele realmente era uma pessoa que sofria dentro desse regime, como outros que ele vivia muito bem dentro do regime socialista.

Ivanka: A situação de Shostakovich foi muito difícil durante sua vida. Já em 1936, com Lady Macbeth do distrito de Mtsensk (sua ópera, que mais tarde ele reconceberia como Katerina Ismailova), houve um escândalo enorme, ele foi acusado de formalismo.

Era um período muito duro, o período estalinista. Ele, como outros, tinha medo de ser enviado a um campo de trabalho. Mas ele sempre soube continuar seu trabalho de compositor. Em 1936 houve o escândalo e a acusação de formalismo, pela qual podia-se pagar com a própria vida. Ele permaneceu na URSS, não saiu; ninguém podia sair. Depois, em 1948, 1949, houve outro período muito duro contra ele e contra todos os formalistas, que não compartilhavam da estética oficial, de que a música deveria estar próxima do povo e do folclore. Mas ele continuava a trabalhar como bem entendia. Há muitas interpretações de que, internamente, ele se posicionava contra o comunismo e contra a estética oficial, mas ele não se pronunciava nunca. O que era normal; você poderia falar e desaparecer em seguida. Em 1948, 1949, foi impedido de seguir ensinando no Conservatório. Sua música era chamada de elitista, como um fenômeno do formalismo. Depois do estalinismo, com Khrushchev, a situação era muito mais calma. Mas ele não falava mais. Depois de 1956, ele era o compositor oficial do país; passou integrar a União de Compositores Soviéticos, da qual foi presidente. Já podia sair do país para fazer concertos nos EUA, por exemplo. Davam sempre um texto para

que ele lesse, escrito por alguém do partido. Eu penso que há muitas pessoas que exageram essa situação, que se esquecem que Shostakovich, nos anos 1920, tinha uma visão muito positiva do comunismo, junto aos vanguardistas. Todos acreditavam verdadeiramente no humanismo comunista. Depois teriam suas decepções, como Maiakovski, que se suicidaria em 1936. Viver nessas condições é muito difícil. Acho que Shostakovich o fez de uma maneira muito positiva para a música do mundo. Também o fez porque estava em contato com músicos extraordinários, como Rostropovich, Oistrakh. Foi um ambiente de profissionais de alto nível, que também tinham uma postura contra o regime, que não podiam exprimir, e continuaram seu trabalho. É muito fácil dizer pejorativamente, hoje, que Shostakovich foi o compositor oficial da URSS. Como se faz para não ser o compositor oficial, quando você é o principal compositor, o mais importante, e há um só partido?

Vocês, que são todos jovens e vão ler sobre esse assunto agora: cada um de vocês tem que pensar com sua própria cabeça. Fala-se muito sobre esse período, sobre Shostakovich, sobre Prokofiev ter enviado sua esposa a um campo de trabalho (porque não teve opção, afinal). São acontecimentos que cada um

tem de colocar no contexto exato, e não olhar com as lentes de hoje, e de fora. Porque uma coisa é você estar de fora, outra é você viver com o estalinismo todos os dias. Há muitas pessoas que, quando falam de Shostakovich, falam só das questões políticas. Falam de suas obras relacionando ao Congresso do Partido, às decisões do Partido, ou de como ele era contrário, de como sua sinfonia é uma interpretação da política oficial. Isso não vale nada. É importante conhecer os documentos exatos, mas há que pensar com sua própria cabeça. Eu estudei as sinfonias de Shostakovich com livros de musicólogos soviéticos, muito relevantes como profissionais, escritos segundo as regras do partido. Hoje há muitos livros sobre Shostakovich, publicados depois da queda do comunismo, que encontram na mesma sinfonia citações da Bíblia! Ma dai... [une as pontas dos dedos das duas mãos, apontados para cima]. A Sinfonia “Leningrado” é tão ligada a acontecimentos concretos, e agora vêm falar da presença da Bíblia na obra, porque estão todos muito religiosos. Isso pode até ser importante para compreender o momento atual, mas não corresponde à realidade dos fatos.

Helivelton (PET): E é difícil achar fontes sobre esse repertório que não sejam tendenciosas.

Ivanka: Há muitas obras tendenciosas. Na

época havia, sob o comunismo. Findo o comunismo, deixaram de existir muitas dessas obras, mas agora há muitas obras tendenciosas para apagar todo o comunismo, como se fora inteiramente negativo e devesse ser esquecido. Igualam comunismo, nazismo, Pinochet, Hitler, Stalin, como se fossem a mesma coisa. Não são. Há diferenças. No comunismo há também aspectos positivos.

Sem o comunismo, eu não seria ninguém. Pois foi o sistema comunista que me deu a possibilidade de estudar, sem pagar nada, com Oistrakh, Rostropovich, com os teóricos mais importantes da URSS nesse período. Na Bulgária também, não se pagava absolutamente nada pelos estudos. Digo ainda hoje a meus alunos: as condições de Ivanka Stoianova em Moscou entre 1966 e 1970 eram muito melhores de que as condições de todos vocês, hoje, em Paris. Eles me olham torto e dizem que faço apologia do comunismo. É difícil explicar, leva tempo, não digo isso a todos. Porque há aspectos positivos e há também aspectos muito negativos. É fato que estudei sem pagar nada e minhas condições eram melhores. Minha família não tinha nenhum músico. Na Europa, se você não for filho de músicos, de artistas, ou de gente da elite, você não poderá ser musicista. Nunca, nunca. Eu fui porque estava em um

país comunista. Depois da escola, íamos ao curso de francês ou de inglês, ou de ballet, ou de música, ou do que você quisesse. E não eram pagas. Isso sempre se esquece. “Chega de comunismo, joguemos tudo fora”, dizem.

Eu defendo uma visão clara. Que se rejeite absolutamente tudo que seja ligado com os campos de trabalho, com a duríssima política estalinista, sem liberdades individuais. Mas há aspectos muito positivos. O sistema de educação musical do Conservatório de Moscou é para mim o mais importante do mundo, até hoje. Há quatro orquestras. Muitas vezes eles não têm dinheiro para pagar os professores, mas todos seguem trabalhando. Vão ao trabalho. Na França isso não existe, se não pagarem o salário por dois dias, já fazem greve e armam uma tremenda confusão. Lá, há outra mentalidade e um altíssimo nível.

O espírito crítico deve ser sempre pessoal, estudando os fatos históricos, e sem acreditar em tudo que se lê na internet.

Helivelton (PET): Gostaria de perguntar o que você pesquisou da obra de Henri Pousseur. Parece-me que a obra dele foi muito apagada; enquanto Berio e Boulez se destacaram bastante, ele ficou um pouco de lado na música da segunda metade do século XX - pelo menos no que chegou até nós, aqui no Brasil.

Ivanka Stoianova: Depois da morte de Boulez e de Stockhausen, mesmo na França suas obras não são muito executadas. Estamos em um período muito mais voltado à música pop, folk, rock, música ligeira. A música desses compositores é muito mais difícil. Mas na França a obra deles ainda é apresentada. Penso que suas obras são importantes para o desenvolvimento do pensamento composicional, e também para compositores jovens como vocês, que têm que conhecê-los para realizar algo diferente (não o mesmo!). Há muitas pessoas que acham que essa música é muito difícil, desagradável à escuta. Mas para qualquer músico profissional é importante conhecê-la.

Fernando (PET): Para mim parece que, para os que não são compositores, a música do século XX em geral não é considerada algo tão importante quanto as grandes obras românticas - especialmente para os instrumentistas.

Ivanka: É uma questão de tempo. Com o tempo se executam mais as obras de Arvo Pärt, de Boulez também, de Luigi Nono. Precisamos também de um período de adaptação. A estreia da Sagração da Primavera foi um escândalo, como foi com o Martírio de S. Sebastião de Debussy, a Carmen de Bizet. É muito fácil dizer que isso passa com o tem-

po. Não sei, não posso dizer o que irá ocorrer em 20, 30 anos. Mas penso que os profissionais da música têm que conhecer a história desse grupo importante para o pensamento musical, saber que esse tipo de composição existiu, e que se pode fazer algo distinto, para além dele. Não esquecê-lo, como se não tivesse existido.

Fernando (PET): Que outros compositores vivos você admira, além de Kaija Saariaho?

Ivanka: Salvatore Sciarrino. Há outros que me interessam... Não posso dizer que tenham a grandeza de Stockhausen, que é enorme demais, mas há compositores que me interessam. Recentemente trabalhei com um compositor argentino residente em Paris, chamado José Luís Campana, que utiliza instrumentos de diversas tradições populares do mundo, ao lado de recursos eletrônicos. Emprega os meios eletrônicos, mas em direção a uma música acústica, preservando o timbre da ocarina, do shakuhachi, do chistu, instrumentos populares do mundo todo. Ele trabalha também com sua mulher, de origem basca, Isabel Urrutia, que tem cinquenta anos, mais ou menos.

Sophia Alfonso (PET): A Profa. Lia Tomás nos contou que você conheceu Cathy Berberian. Poderia falar um pouco sobre ela?

Ivanka: Cathy era compositora também. Luciano Berio a conheceu em 1948, quando ela recebeu uma bolsa para estudar canto lírico em Milão; ele trabalhava como pianista correpetidor para cantores. Assim se conheceram, no fim dos anos 1940, e mais tarde se casaram. Ela vinha dos EUA, de origem armênia, e permaneceu em Milão vivendo com ele. Em 1952 John Cage compõe para ela *Aria*, uma das primeiras partituras gráficas da época, com diversas cores diferentes também. Outro compositor, por exemplo, Sylvano Bussotti, escreveu uma peça para ela (era um grande amigo dela), e depois Luciano compreendeu que Cathy poderia realizar muito com sua voz. No fim dos anos 1950 e início dos anos 1960 ele começou a compor para ela, como na célebre *Sequenza III*. Luciano dizia que Cathy Berberian era seu estúdio eletrônico para a voz. Cathy me apresentou com a partitura da primeira versão da *Sequenza III*, que era como uma antiga linguagem de programação por computador. Uma longa lista com indicações muito gerais para uma improvisação, praticamente. Indicações aproximadas para as alturas e uma lista: “histérico”, “amoroso”; sugestões para criação. Cathy criava esses estados diferentes, seguindo essas indicações. Não havia um pentagrama: havia só uma, duas ou três li-

nhas, em indicações aproximadas. E Luciano poderia decidir, “isso é muito, é demasiadamente erótico, não se deve utilizar, é muito histérico”; até que chegaram à outra versão, em três páginas muito precisas de partitura. Foi uma colaboração muito importante. Assim fizeram *Visage*, no estúdio de música eletrônica de Milão, onde estava também Bruno Maderna. Umberto Eco também trabalhou com eles ali, quando realizaram *Omaggio a Joyce*.

Cathy tinha talento também como compositora; tem uma obra que se chama *Stripso-dy*, por exemplo. Mas ela não tinha a clareza de que poderia ser uma mulher compositora. Cantora, sim. Mas na composição ela fez pouco. Era um problema de sua geração. Cathy era muito generosa, muito simpática, nunca teve a ideia de ser uma estrela. Diziam que ela era “a Maria Callas da música contemporânea”. Era capaz de fazer muito com sua voz.

De início, Berio compôs para ela *Folk Songs*. Cathy aprendeu essas canções folclóricas a partir de LPs de 45 rotações. Ela escutava os discos e repetia as melodias, mas não conhecia a língua do Azerbaijão, por exemplo. O texto jamais seria compreendido pelos azeris: é uma transcrição auditiva de Cathy Berberian a partir dos discos. E há esses cantos

com diferentes tipos de emissão vocal. Depois da morte de Cathy, Berio teve de programar a peça com quatro cantoras diferentes, para chegar ao mesmo resultado.

Cathy era filha de um cozinheiro. Chamava muitíssimas pessoas para refeições em uma mesa enorme, convidava meia Milão para comer. Quando ela vinha a Paris, eu tinha que ir buscar com ela linguiças árabes, para fazer cuscuz. Tinha uma biblioteca de cozinha; como filha de cozinheiro, amava a cozinha.

Trabalhou muito com Sylvano Bussotti, que praticamente fez sua carreira, ao lado de Berio. Bussotti compôs *La Passion selon Sade*, com Cathy como protagonista. Foi um grande êxito, e depois sua carreira começou, como uma “Callas da música contemporânea”.

Fernando (PET): A Profa. Lia relatou que você se sente como uma parte viva da história do mundo.

Ivanka: Sou a história viva da música do século passado [risos]. Não me rejuvenesce, dizê-lo...

Fernando (PET): Para nós é incrível ter alguém como você aqui conosco.

Ivanka: Eu tive sorte, e me interessava pela música contemporânea. Ainda que fosse como musicista, como violinista, te-

ria sido importante para mim sempre, até hoje, estar em contato com a música, com os compositores, com a criação. Para mim, pessoalmente, não interessa muito a teoria abstrata, sem contato direto com a criação, com a escritura. Eu o faço, porque tenho de fazê-lo. Teorizar, produzir bibliografia sem contato com a música, não me interessa muito. Porque acho que as pessoas mais inteligentes, mais interessantes, no âmbito da música, são os compositores, que buscam também temas, argumentos para óperas; são também pessoas abertas.

O grande filósofo do século XX Ernst Bloch, que escreveu *O Princípio Esperança*, via a Música como uma forma de utopia. Ele pensava que os compositores prevêm hoje o que acontecerá amanhã. Isso é importante para pensar que os músicos têm uma intuição e sensibilidade muito fortes - quando são inteligentes, cultos, quando lêem e não apenas tocam o violino...

IVANKA STOJANOVA

Musicóloga, é atualmente Professora do Departamento de Música da Universidade de Paris VIII. Em 2016 recebeu o título de Doutora Honoris Causa da Academia Nacional de Música ‘Pantcho Vladigerov’ em Sofia.

MARITA FORNARO BORDOLLI

Por Fernando Santiago (PET Música Unesp)
/ Natalia Nicolaci (PET Música Unesp)

Entrevista realizada durante o V Encontro Nacional de Pesquisadores em Filosofia da Música e Congresso Internacional “Inter-câmbios Norte-Sul: colaborações, tensões, hibridações”, em 21 de setembro de 2018.

Fernando Santiago (PET): Muito obrigado por estar conosco esta noite. Como fizemos com Ivanka Stoianova ontem, pensamos a entrevista como uma conversa. Procuramos, claro, saber um pouco da vida vocês, somente para que tenhamos, mais ou menos, por onde começar.

Marita Fornaro Bordolli: Bom, para começar, eu sou musicóloga, mas também sou antropóloga. Terminei também a graduação em história, ainda que não tenha exercido a profissão de historiadora. Eu acredito que na minha carreira, que é muito grande, eu consegui unir essas disciplinas diferentes em trabalhos distintos. Ou seja, essa separação que se faz em alguns países da América Latina e da Europa, de que este é musicólogo, aquele é etnomusicólogo, para mim não tem sentido, porque a Licenciatura, no Uruguai, não está enfocada dessa maneira, mas sim de uma maneira mais global. Eu tive épocas em que trabalhei com indígenas, em um momento, e em um arquivo com programas de teatro, em outro; trabalhei também com músicas populares do Uruguai (claro), da Espanha, do Brasil. Em 1985, fizemos um projeto da OEA (Organização dos Estados Americanos) que começava em Porto Alegre e terminava no Mato Grosso do Sul. Escutamos todas as gaitas-ponto que há no Brasil - essa

é a sensação que se tinha. Ou seja, são muitos anos de trabalho; mas sempre me sinto uma antropóloga olhando a música, no sentido de que, a mim, interessa a música na sociedade. Sim, faço o que seja necessário à análise de uma obra musical, do ponto de vista morfológico, ou como queira. Mas o meu trabalho está centrado no que significa a música na sociedade, nesse tecido sócio-cultural: como está inserida a música. Portanto, com a ideia de que a música não é um reflexo da cultura, mas sim, que a música produz cultura. Essa é uma posição contemporânea sobre a música. A música é uma produtora de identidade, a música é uma produtora de identificação etária; isso é o que me interessa.

Fernando (PET): Bom, eu gostaria de começar por esse ponto, de que você começou não pela música, mas sim pelas ciências históricas, e também pelas ciências antropológicas. Como foi começar como você começou?

Marita: Fui à Faculdade de Humanidades me inscrever em História. Não havia curso de Antropologia. Lá descobri que existia a Musicologia, e me inscrevi nas duas carreiras. Eu, nesse momento, tocava muito piano, tocava seis horas diárias, ou algo assim. Mas eu sabia que não gostaria de ser concertista ou algo do

gênero. Não era a minha escolha, eu tinha isso bem claro. Mas eu era muito jovem, e no Uruguai não era muito bem difundido que você poderia ser pesquisador. E foi isso que a Faculdade de Humanidades e Ciências me deu. O magistério se estudava no Instituto de Professores, e a carreira de pesquisador se estudava na Faculdade de Humanidades. Então eu fiz, em paralelo, História e Musicologia, numa época muito difícil, porque era 1971 quando eu entrei, com 18 anos, e em 1973 já estávamos em uma ditadura. Então era muito difícil: de uma quantidade de temas não se podia falar, uma quantidade de temas não se podia estudar. E houve uma coisa rara para as Américas: em geral, nas ditaduras, são fechados os cursos de Antropologia; no Uruguai, foi aberto nessa época o curso de Antropologia. Eu já tinha feito o curso de Antropologia como disciplinas que eram oferecidas como optativas no curso de História. Mas, então, eu tive um professor que me formou com rigor (uma maravilha de professor), Prof. Olaf Blixen, e comecei a carreira de Antropologia também. Depois eu fiz minha primeira pós-graduação, que foi no Instituto de Etnomusicologia e Folclore de Caracas, com a Professora Isabel Aretz, que foi uma das grandes impulsoras dos estudos de músicas populares na América. Foi a vez em que comecei a me conectar

com gente de toda a América, com gente daqui, do Brasil, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na pesquisa sobre a migração gaúcha em direção ao Norte, sobre como sua música se transformava.

Começou nesse momento um perfil que, nessa época, estava mais dedicado à música de transmissão oral; eu me dedicava plenamente a isso. Depois, em Caracas, com meu esposo (que é antropólogo também), trabalhamos sobre os wayuu da Venezuela e da Colômbia (uma cultura indígena também conhecida como *guajiros*), e depois nos chamaram para trabalhar na Amazônia Venezuelana. Um trabalho difícil, realmente... Imagine, gente de Montevideú, de um país sem montanhas, com poucos rios, e trabalhamos no Amazonas. Havíamos trabalhado no deserto, com os wayuu, com grupos arawak. Trabalhamos sua música, sua dança, e todos os problemas de aculturação, porque eram grupos seriamente ameaçados por uma cultura de descendência europeia que queria barrá-los. Trabalhamos com grupos que se defendiam muito bem, como os wayuu da Venezuela e da Colômbia, o maior grupo de indígenas da América do Sul, que lutaram e se adaptaram, apesar de todos os problemas que tenham; e também com grupos que estavam em franca desaparecimento, no Amazonas, com coisas terríveis,

como perda da cultura, perda da sua própria língua. Trabalhamos com grupos nos quais haviam sobrado cinco pessoas, de toda uma cultura. Com toda essa responsabilidade que sobre os ombros: o que devo gravar? O que devo registrar? E tudo isso numa época em que não existia um gravador como o seu, cujo pequeno problema é encontrar uma tomada para conectá-lo, se acabar a bateria. Íamos carregando, imaginem vocês, em uma enorme canoa no Rio Amazonas, caixas que não podiam se molhar, com fitas de rolo e fitas cassete (a cópia de segurança que fazíamos era em fitas cassete). Chegando em um povoado, perguntávamos onde havia corrente elétrica. Levávamos um gerador nas costas, porque se não houvesse eletricidade, tínhamos que colocar o gerador à distância com um cabo muito extenso, porque senão o ruído desse motor sairia em todas as gravações... Parece um mundo muito louco, não? Mas tudo isso tinha que ser organizado por telefone (em ligações pagas por nós) ou por cartas - cartas que nunca chegavam, porque o correio venezuelano, conectado com o correio uruguaio, é algo que nunca funcionou. Tudo isso parece muito louco: organizar um projeto, escrever os artigos, e eu me lembro então de ter perdido congressos, porque quando o convite para a participação no congresso (com tudo

prego) chegou pelo correio, o congresso já havia terminado. Era por carta. Era um mundo muito difícil, e ademais, subir num avião era uma coisa muito rara. Eu olho para trás agora e não poderia crer, nunca esperei, que sendo uma musicóloga e antropóloga uruguaia, tivesse uma carreira internacional assim. Deslançou: fui à Venezuela, comecei a conhecer pessoas, e depois, já nos anos 90, houve um intercâmbio com a Espanha.

Fernando (PET): Em Salamanca, não?

Marita: Eu fiz o doutorado em Salamanca, e fiz um curso em Valladolid. Não havia ninguém que falasse sobre músicas indígenas em Valladolid, e me convidaram, com uma maravilhosa bolsa. Era a Espanha pré-crise, e fomos os três, com meu filho. Meu filho sempre nos acompanhava, agora tem 26 anos. Meu filho me acompanhou nos trabalhos de campos mais loucos, desde quando não podia emitir opinião até agora, quando me ajuda com os desenhos do meu livro. E o meu marido trabalhou muito, muito comigo. É um antropólogo que se especializou em manifestações artísticas, de maneira que trabalhamos muito juntos. A mim, a Espanha abriu um mundo de trabalho. Ninguém havia feito um trabalho comparativo entre as músicas

tradicionais uruguaias e o povo espanhol, e comecei a trabalhar nisso. E também, eu me formei em um país onde havia um paradigma muito forte. Você tinha que fazer o que fizera Lauro Ayestarán, seguir o seu caminho. Lauro Ayestarán era o musicólogo uruguaio que havia pesquisado a primeira metade do século XX. Eu não o conheci; ele morreu muito jovem, antes que eu terminasse meus estudos secundários. Do ponto de vista teórico, por exemplo, começar a trabalhar com partituras populares, começar a trabalhar com a música na rádio, com os discos, significou uma ruptura no paradigma do que se fazia em musicologia no Uruguai, e provocou muitas rejeições. Quando você sai, volta com novas ideias, vê outras coisas, ocorrem-lhe temas, de repente dizem que você está louca. Então me diziam: “Ayestarán não disse isso!”, ao que eu respondia, “Ayestarán morreu em 1966 e estamos nos anos 90, não?” Na Argentina isso ocorreu com Carlos Vega, e no Uruguai com Lauro Ayestarán: pessoas que deixaram uma marca muito forte em ambientes pequenos. Vocês têm um ambiente com muitas universidades, mas pensem que, no Uruguai, música só se estuda em uma única universidade pública. Uma universidade que é enorme;

hoje em dia tem 110 mil estudantes, e o país tem 3 milhões de habitantes, ou seja, é totalmente desproporcional.

Houve épocas muito difíceis, mas sempre gostei de formar pessoas, formar pessoas é a minha paixão! Formar equipes, formar grupos. Sempre que houve editais para financiamento de pesquisas eu me inscrevi e fui contemplada, e era difícil um setor pequeno na universidade conseguir fundos para pesquisa; eu sempre formei grupos, sempre. Sempre assinamos trabalhos juntos, e a equipe foi aumentando cada vez mais, indo além da música. Por exemplo, eu agora dirijo um grupo em Salto, uma cidade que está ao norte do país, que é um centro de investigação em música e artes da cena. Marcelo de los Santos, que veio comigo, se uniu ao grupo, e trabalha com teatro, não trabalha com a música. Ele trabalha no Teatro Solís e é egresso da Escola de Artes Dramáticas. Participa nas temporadas de ópera (no ano passado trabalhamos muitíssimo sobre ópera), e eu sou sua orientadora de mestrado agora, só recentemente foi aberto um mestrado em artes teatrais no Uruguai - a questão educativa no Uruguai é uma coisa bastante incomum.

Outra coisa de que sempre tratei foi a multidisciplinaridade, e portanto a interdiscipli-

naridade. Mas é muito fácil atestar que um trabalho é interdisciplinar, mas a questão é realizá-lo de fato, compartilhar os saberes. Isso é uma coisa que faço de maneira muito fluida com Marcelo. Eu me inteirar de coisas de teatro, e ele inteirar-se de coisas de música. Que cada um faça sua parte. Estamos em um momento agora de transdisciplinaridade: que não trabalhemos só de disciplina, mas que trabalhemos sobre um problema, que é um problema que está muito trabalhado hoje em dia que é o corpo e as artes. Como o corpo é um núcleo da manifestação artística, seja representado em um programa, seja sobre um cenário, seja relacionando-se com um instrumento. Então temos, dentro do GIDMUS (Grupo de Investigación y Desarrollo “Música y Sociedad”), temos um subgrupo que se chama Corpos, Arte e Sociedade - CAS. Ali, sobretudo, trabalhamos Marcelo e eu, mas também um professor de história da arte, por exemplo, também participa, ou seja, já não trabalhamos mais com disciplinas, mas com um tema. Um tema que nos convoca, a distintas pessoas, inclusive uma investigadora espanhola que trabalha outros tipos de problemas das percepções corporais, das respostas do corpo, etc. É um tema que hoje está na plena atualidade das disciplinas, e que diz muito sobre nossa ma-

neira de nos comunicarmos com o mundo, de emitir mensagens, sobre o vestuário, a presença no cenário, no palco, a relação com o instrumento musical, a voz com o cantor, voz e afeto, por exemplo. Agora eu estou trabalhando com um sociólogo argentino sobre futebol, música e corpo, um tema que me apaixona: como a música se relaciona com o corporal, com o esportivo, e tudo isso tem a ver com uma identidade. Veja-se a Copa do Mundo, há uma quantidade de imagens de embriaguez, tanto na Argentina como no Uruguai, para se analisar.

Há algo que me assusta, tenho medo de chegar a ser a professora mais velha, que não pôde acompanhar as mudanças teóricas. Porque eu tive professores que foram brilhantes em seu momento, mas que começaram a rechaçar a teoria. Eu vi sua decadência nesse aspecto, pessoas que haviam sido magníficas. Disse a mim mesma: uma obrigação minha é estar a par da teoria atual, passe o que passe. E hoje em dia é muito fácil: há a internet, com o Google Scholar, com as bases de dados, Jstor etc. Há um acesso a revistas, por exemplo, que era impensável quando eu estudava. Do acesso a música, eu lhes conto uma anedota: eu fiz este programa na Venezuela, onde vivi por um ano, e um dia fui à casa de Isabel Aretz

que estava casada com um especialista de folclore, Luis Felipe Ramón y Rivera. Ele me chamou para assistir a um concerto de música barroca, e havia música venezuelana. Eu pus um gravador, imagine, na minha saia, um gravador mono de fita cassete, e ele me disse: “o que você está gravando”? E eu digo: “o concerto, porque dou aulas de História da Música e não tenho nada disso no Uruguai!” No Uruguai, o mercado de discos era mínimo. E ele me disse: “vai ficar tudo aqui, apaga isso!” Que pena, estava com música renascentista, barroca... Então ele me disse: “venha amanhã em minha casa!” E me abriu um móvel, largo como toda essa peça, e me disse, “escolha o que quiser!” E eu entendi “escolha para copiar”. Comecei a separar, e ao final separei 70 discos. Então disse, “professor, levo de três em três, e os copio em casa” (imaginem o que estou falando, do longplay a um cassete), e ele: “não! Eu os dou de presente!” E outra coisa que acumulei durante toda vida eram fotocópias de livros que não haviam no Uruguai. Então imaginem o excesso de bagagem, com caixas e caixas de materiais que trouxe da Espanha para o Uruguai. Eu me lembro que subi num avião com duas bolsas, com 30 livros de cada lado, discos, e depois disso fiquei dois dias na cama, mas até

hoje ainda os tenho comigo. E claro, eu digo isso aos meus alunos mais novos e para o meu filho, que nem imaginam. E Isabel me contava de como ia sobre o lombo de um burro aos cerros gravar sobre os discos, e que se a gravação fosse interrompida, ou se os discos caíssem da mula, perdia-se tudo que você havia gravado no povoado.

Para mim, o mundo atual é maravilhoso. Eu não sei se vocês estavam no momento em que eu dizia a Leonardo Martinelli, este que falava sobre o fim da crítica, que para mim a musicologia tem cada vez mais campo. Pode-se ler os comentários do YouTube de alguém da Rússia ou de qualquer outra parte, sobre tal tema, e se tem uma visão global. Ou mesmo sobre um tema Uruguaio. Temos que mudar as metodologias, e o conceito de trabalho de campo tem que se modificar. As coisas não morrem: as coisas se transformam em outras coisas, e outras permanecem. Quando apareceu a televisão eu era pequena, muito pequena, e acabou o rádio; mas não vi coisa que resista mais do que o rádio em todo mundo. O cinema ameaçou o teatro - e em um momento, de fato o ameaçou, como eu coloquei na minha exposição na conferência - e o teatro seguiu sua existência por outro lado, coexistindo com o cinema. A questão é ver como se modificam as artes e modificar as metodolo-

gias. Criar suas novas metodologias. Porque quando você escolhe um tema de estudo, você busca a teoria, mas também gera o seu marco teórico, específico para esta investigação, e também adapta as metodologias.

Quando eu comecei a trabalhar com partituras populares, que trabalhei com mais de 5 mil partituras, todo mundo dizia que eu estava louca, porque eu estava analisando a presença do Art Nouveau, do impressionismo com o professor de belas artes, verificando se isso que relacionava com os conteúdos de texto, com os conteúdos musicais e com os conteúdos da dança, no Uruguai. Então eram partituras de autores uruguaiois editadas no Uruguai, ou editadas em Buenos Aires e comercializadas no Uruguai, porque a Argentina era um centro de publicações desse tipo. Esse foi um dos trabalhos que abriu para mim as portas das universidades europeias, pela originalidade. Porém, fomos sumamente rechaçados em Buenos Aires, na primeira vez que o apresentamos em um congresso. O mesmo ocorreu quando eu comecei a gravar cultos de origem afro-brasileira presentes no Uruguai: Umbanda, Candomblé. Em um congresso eu disse: “entram em transe e colocam em um disco”, e todos reagiram: “ah! Mas isso não é folclore, é a morte do ritual!” E naquele momento, você

não tinha bibliografia como agora, então eu disse: “Para vocês, sim! Para mim, o ritual está mais vivo do que nunca!” Cantam, mas você põe um disco enquanto cantam. A mim não parecia que a parte ritual fosse morrer por isso. Depois me inteirei dos templos religiosos na Índia, com a indústria das fitas de cassete religiosas, mas no Uruguai não podia me inteirar disso. Hoje em dia, faria algo do tipo: “Cale a boca! O atrasado é você!” A capacidade de ver os temas, isso é tão criativo quanto compor, para mim. A mim, não me ocorre nada em composição, nem uma canção de ninar. Mas eu sinto que, para mim, sempre me ocorrem temas de investigação que a vida me dá, são os temas que me ocorrem. Eu sempre sinto a necessidade de seguir trabalhando, a necessidade de resgatar as coisas, mas não somente por resgatá-las, mas sim por analisá-las.

Fernando (PET): Gostaríamos de fazer uma pergunta relacionada à Etnomusicologia, porque nós temos essa disciplina na Unesp, mas ela está um pouco ameaçada. Nós não temos um professor fixo, efetivo para a disciplina.

Marita : No Brasil? Com tudo o que há?

Fernando (PET): Sim! A Unesp teve um professor que é incrível, não sei se o co-

nhece, Alberto Ikeda. Creio que já foi o seu tempo, ele se aposentou, e agora somente ajuda em algumas pesquisas.

Marita: Sim, eu o conheço! De qualquer maneira, ele ainda vai a congressos, estive com ele em Havana, por exemplo.

Fernando (PET): A disciplina agora é ministrada por estudantes de pós-graduação, e para mim, foi uma experiência muito grande conhecer a Etnomusicologia, mas ainda sinto que há muito o que descobrir.

Marita: E no Brasil, é um campo de trabalho inesgotável. Em todo o mundo é, mas aqui especialmente, com essas misturas que geraram coisas tão diferentes.

Fernando (PET): Como vive a Etnomusicologia hoje? Como, por que e para quem vive?

Marita: A ABET (Associação Brasileira de Etnomusicologia) me pediu um artigo justamente sobre isso. No ano passado, a ABET me convidou como conferencista para um encontro no Rio de Janeiro, e o tema que me pediram era “o que faz um etnomusicólogo hoje”. Eu creio que, como vinha te dizendo, a Etnomusicologia tem que se atualizar, porque você não pode pensar que vai encontrar um indígena isolado, no meio da floresta; isso não existe mais. Onde quer que você vá, você

vai encontrar meios de comunicação, rádio, festas: a música midiaticizada invadindo tudo. Invadindo não no sentido pejorativo, mas no sentido de que está presente em todo lugar. Você não pode continuar procurando o bom selvagem de Rousseau. Ele já não existe mais.

A Etnomusicologia ampliou seu campo, ampliou seu olhar, que é um olhar fundamentalmente antropológico, em direção a outros campos. Eu não sou partidária de dividir a Etnomusicologia da música popular, não vou cortar com a tesoura; está tudo tão unido! E para mim, é um campo de tal vigência, e ademais, nesses tempos em que se fala tanto, em que se diz tanto da boca para fora sobre a diversidade - mas deve-se exercer a diversidade! Com todas as misturas, todas as riquezas que a música tenha. A música de transmissão oral, para mim, é um magnífico campo para se estudar a diversidade. E os portadores da música fazem o que querem. Vão para um lado, mesclam este com outro, e que sei eu? Gravei bandoneonistas que no meio de uma polka, põem uma passagem de Bach, porque estudaram música erudita. E se você segue o nascimento de um gênero com o tango, que mescla coisas de origem andaluza com elementos da habanera, que saiu do campo inglês, passa pelos salões europeus, volta ao campo latino americano nas

colônias e se mescla com ele? E podem haver ainda coisas afro-brasileiras, como o lundu, inseridas nesses princípios, porque o tango nasce nas cidades de porto, não? Em Buenos Aires e Montevideu, e juntou-se de tudo para que saísse o tango. Para dar o exemplo de um gênero apenas. E ontem, escutei um trabalho sobre arranjos de Piazzolla. Um pesquisador estadunidense tratou de seus arranjos, absolutamente acadêmicos: um Verano Porteño do qual poderiam dizer “isso não é tango!” E há ainda o tango eletrônico: você vê uma coisa que começou com a habanera e o maxixe e agora resulta no tango eletrônico, que é um sinal de identidade rioplatense praticamente fundado, em alguns aspectos, por um uruguaio, Luciano Supervielle.

O campo da Etnomusicologia é enorme. Eu penso, às vezes: levamos anos, em embaixadas, para conseguir rituais que me interessavam dos malinke (um grupo sobretudo da República do Mali e do Golfo da Guiné), para compará-los com coisas uruguaianas. E agora os próprios malinke colocaram seus rituais no YouTube... Isso significa que acabou a etnomusicologia? Não! Muito pelo contrário, o que temos agora é uma riqueza impressionante.

Fernando (PET): E, na verdade, é uma coisa que choca, às vezes, que temos justamente

um país imenso, grandíssimo...

Marita: Com milhares de manifestações...

Fernando (PET): E me parece que a etnomusicologia ainda não chegou aqui. Porque há alguns professores que trabalham com isso, mas são quase sempre os mesmos. Por exemplo, esses pós-graduandos que ministram agora a disciplina vieram do Amazonas, e faz muito pouco tempo que foi criada a disciplina de etnomusicologia por lá, e isso em meio a tudo que acontece por ali.

Marita: Mas, por exemplo, em Brasília havia José Jorge de Carvalho, que é uma pessoa respeitada a nível mundial, como etnomusicólogo, como também Rafael Menezes Bastos.

Fernando (PET): Bom, me perdoe se eu me exaltei...

Marita: Bom, são pessoas já velhas! São mais velhos que eu.

Fernando (PET): Para as gerações mais jovens, seguimos fazendo o que fizeram há 100, 200 anos com a mesma música, e são só algumas pessoas que começam seus estudos e que têm este contato.

Marita: Há o grupo formado por Samuel

Araújo, no Rio de Janeiro, com pessoas jovens trabalhando com ele. Na verdade é uma surpresa que não haja tanto desenvolvimento aqui em São Paulo, achei que haveria mais.

Fernando (PET): Na verdade, nós não conhecemos muito, e há muito o que eu, pessoalmente, ainda tenho que pesquisar, mas é algo que me interessa!

Marita: Mas vocês têm uma disciplina. Ela dura quanto, um semestre, um ano?

Fernando (PET): Até o ano passado ela era anual, mas, me parece que agora será semestral.

Natalia Nicolaci (PET): Eu cursei só por um semestre.

Marita : Para nós, para o curso de Musicologia, temos quatro semestres. Para os outros cursos (composição, regência orquestral, regência coral, instrumentos), a disciplina tem um semestre, e para musicologia, quatro semestres. O primeiro semestre é introdutório, geral, e está pensado para os conteúdos fundamentais da disciplina, e estão inclusas as músicas populares midiaticizadas nesse primeiro semestre. Eu a ministrei por muito anos, e tínhamos dois professores, eu era um deles. Para mim, é uma matéria fundamental para abrir cabeças, sabem por quê? Porque você vê

as músicas de outros povos, você escuta timbres e mais timbres, você vê funções para a música que são muito distintas daquelas que há na sua cultura, mesmo em um lugar tão variado quanto o Brasil.

Eu dou um curso chamado Audições Programadas, para pré-universitários, que é uma experiência muito linda que temos no Uruguai, que se dá paralelamente ao ensino secundário. Porque, no Uruguai, muitos daqueles que podem fazer a prova para ingresso nos cursos de instrumento não poderiam pagar suas aulas de instrumento, e com isso não poderiam ingressar na universidade. Então, deu-se uma permissão para que a universidade ministrasse um curso pré-universitário de três anos. E me fascinam as turmas dessas crianças, que são muito jovens e têm muito entusiasmo. Na minha matéria há determinados eixos temáticos. Eu posso falar de ritmo usando a poesia de Mario Benedetti, como “Testigo de uno mismo”, e depois uso um ritmo africano e uma canção da Madonna. Porque o que você está tratando de provar aí, de mostrar, é que as distintas culturas têm certos parâmetros básicos, e depois os elaboram como queiram. Falo de melodia, e analiso como em “A cathedral submersa” de Debussy se rompe o conceito de escritura horizontal. E ao mesmo tempo, mostro um

ritual de outra cultura e um tema de folclore uruguaio. Então, com isso, escutando muitas músicas de muitas culturas, primeiro se rompe com isso de que a música é uma linguagem universal, o que é um disparate. Basta ver as guerras que se declararam tratando de música. E segundo, isso abre as cabeças. Para os compositores é valiosíssimo esse mundo de timbres que se irrompeu no século XX, porque você tinha um mundo finito de timbres, no sentido de que seriam milhões, mas estavam fechados ao que se utilizava dos instrumentos, ou ao que se conhecia em uma cultura. O século XX multiplicou os timbres, desde a música concreta, e também com a computação, com o midi. Você senta em sua casa com um computador doméstico, com o software adequado (que de repente você pirateou, porque não tinha dinheiro para comprar o original), e cria timbres: infinitudes. Isso é uma coisa que começou no século XX. Por um lado, conhecemos cada vez mais os instrumentos e os modos de emissão da voz de muitas distintas culturas, e por outro, se abriu uma capacidade infinita de gerar timbres. Isso é uma mudança fundamental do século passado e deste. Bem, uma matéria como Etnomusicologia também se ocupa disso, para mim. Aplicar um olhar antropológico (é justamente o que eu dizia, o que me

interessa), esse olhar holístico ao fenômeno da música. Mas não somente pensá-la como o estudo de um grupo ao qual só chegaram cinco pesquisadores até hoje, e estão isolados em Caparaó, porque isso não existe mais. E tampouco dizer que essa música é boa porque a fez o “bom selvagem”. Quem sou eu para dizer o que é bom e o que é ruim; e também, quem sou eu para dizer “não mudem sua música, porque é um patrimônio”? Eu trato de gravar, de registrar os universos sonoros que eu puder, mas eles são os donos de sua música. Tudo isso tem problemas éticos, problemas jurídicos...

Fernando (PET): Queríamos perguntar ainda de quando você falava, no congresso, sobre o incêndio no Auditorio del Sodre em Montevideu (em 1971); na verdade, passamos por algo muito parecido, há duas semanas (com o incêndio do Museu Nacional).

Marita: Isso foi muitíssimo pior, não se pode comparar. Cada coisa única que se queima é uma tragédia, mas a tragédia de vocês foi multiplicada por um milhão de peças!

Fernando (PET): E o que você acha de algo assim que ocorre não somente a um patrimônio nacional, a objetos que pertencem à cultura e à história de um país, mas de todo o mundo?

Marita: Acho que o governo deveria ser responsabilizado pelo que aconteceu. E no Sodre foi a mesma coisa. Eu li que o orçamento desse museu havia diminuído muito, muitíssimo, e o que vi de orçamento era ridículo. Eu não sou museóloga, mas num lugar como esse você tem que ter um sistema corta-fogo suficiente, porque é a coisa mais fácil de se acontecer no museu, ou num teatro. Se você tem compartimentos estanques, com material ignífugo (que tem que haver!), se pegasse fogo em uma parte, não pegaria fogo nas outras 20 milhões de peças assim de uma vez. Você se dá conta? E era talvez o quinto museu do mundo! Um imperador teve a cabeça para criá-lo e depois um governo contemporâneo, do século XXI, não tem cabeça para cuidá-lo; é terrível.

O Sodre, é claro que iria queimar, e não foi o único teatro que se queimou. No Uruguai, foi restaurado o Teatro Solís porque incendiou-se um outro teatro na véspera de natal, onde meu esposo e eu organizamos um espetáculo com crianças, quinze dias antes. Não víamos a hora de sair com as crianças, porque havia curto circuitos por todos os lados. Quando se incendiou o Teatro Carlos Brussa, aí foi que se reagiu e se restaurou o Solís, porque se não, não restaria também o Solís. E o Solís agora tem as medidas que se

deve ter; e o arquivo do Solís, que se organizou agora, tem as medidas necessárias para que não pegue fogo um acervo maravilhoso. Mas que não se compara em nada com o que queimou aqui, é uma outra dimensão.

MARITA FORNARO

Doutora pela Universidad de Valladolid e Professora na Universidad de La República, no Uruguai, com intensa produção científica na área de Etnomusicologia nos últimos 30 anos.

GERMÁN GAN-QUESADA

Por Fernando Santiago (PET Música Unesp)
Natalia Nicolaci (PET Música Unesp)

Entrevista realizada durante o V Encontro Nacional de Pesquisadores em Filosofia da Música e Congresso Internacional “Inter-câmbios Norte-Sul: colaborações, tensões, hibridações”, em 21 de setembro de 2018.

Fernando Santiago (PET): Muito obrigado por estar aqui conosco, e por ter aceitado nosso convite. Gostaríamos de começar pedindo que você contasse um pouco de como foi seu início na música, como fizemos com as outras entrevistadas nesse evento, Ivanka Stoianova e Marita Fornaro.

Germán Gan-Quesada: Bom, comecei meus estudos pelo instrumento, no meu caso o piano, no Conservatório de minha cidade natal, Granada, na Espanha. Existe uma diferenciação muito clara entre o conservatório e a universidade. Lá, os estudos práticos de instrumento, canto e composição se fazem no Conservatório, enquanto que a parte científica, histórica e musicológica se faz na Universidade. São dois caminhos paralelos, mas que convergem em si.

A minha formação prática foi no conservatório, em estilo francês ou italiano. Comecei com o piano, e quando chegou a idade de escolher um curso universitário, eu poderia ter continuado somente estudando piano. Mas em seguida me dei conta de que, por um lado, não achava que viria a ser um grande pianista (tenho que ser sincero), e por outro, tampouco gostava da ideia de me dedicar ao piano, sobretudo ao piano como solista. Talvez à música de câmara, que é algo de que

sempre gostei, mas ao piano como solista não. Então, aos dezessete anos, decidi começar outra graduação. Dava-se a circunstância de que em Granada, minha cidade natal, havia uma das poucas universidades em que, naquele momento (estou falando do ano de 1992), existia a especialização em musicologia, que ainda hoje não é oferecida em todas as universidades espanholas. Só é oferecida em sete delas. Em minha cidade ela não existia como um curso completo, mas apenas como uma especialização de dois anos. Ou seja, havia história, geografia, arte e filosofia, e os dois últimos anos do curso eram específicos de musicologia. Dessa forma, pude conciliar de forma natural as duas coisas que me interessavam, que eram música e história, ao invés de me tornar intérprete. Segui então por esse caminho e terminei os meus estudos no ano de 1997.

Fernando (PET): E depois, como foi seguir com a musicologia e como pesquisador?

Germán: Boa pergunta. Em 1997, quando acabei o curso (em algum momento ele acaba), eu tinha 23 anos, e fiz o que faço até hoje. Fiz o caminho natural daquela época, que era preparar as aulas para ser professor de música no ensino médio, para o qual tinha que fazer um curso específico em um

colégio (um instituto), assim como passar pela prática: um professor que já estava dando aula te ensina como dar aula aos jovens de 14, 15 e 16 anos. Eu o fiz, e também não era meu caminho. Tampouco me encontrei; não me via, simplesmente, trabalhando ali, por minha personalidade, mas também pelas coisas que me interessavam trabalhar naquele momento. Naquela circunstância, havia a possibilidade de uma bolsa de estudos que se chamava “formação de professores universitários”, que durante 4 anos me permitiria dar algumas aulas mas, sobretudo, me daria tempo para a confecção de uma tese. Nesse momento eu já tinha mais ou menos pensado qual eu queria que fosse o tema da minha tese de Doutorado. Então solicitei a bolsa, e cometeram o erro de concedê-la [risos], e então fiquei mais 4 anos na minha Universidade de origem, terminando a tese. Na verdade fiquei um ano a mais, completando 5 anos, acabando, por fim, em 2003.

Fernando (PET): Sua área de pesquisa está próxima da política, entre música e política. Foi assim desde o princípio ou foi algo que começou a partir de algum momento específico?

Germán: É curioso, porque foi uma série de, por um lado, casualidades, e por outro lado,

também, sorte. Penso que seja algo necessário, para estudar e se formar, ter um pouco de sorte. Às vezes a sorte é simplesmente estar no lugar certo no momento certo, mas para isso você tem que estar lá. E casualidades: quando comecei a estudar musicologia, me interessei pela música medieval.

Fernando (PET): Uma curiosidade: fazemos parte de um projeto na Unesp que se chama Projeto de Educação Tutorial. É um grupo de estudantes dos cursos de música (composição, instrumentos e regência). Agora somos 11 estudantes e trabalhamos sob a orientação de um de nossos professores, o professor Maurício De Bonis, que estava na sua comunicação no congresso, e buscamos propor atividades e eventos que complementem e ajudem enquanto estamos na Universidade, complementando as nossas disciplinas. Nesse projeto há um grupo do qual faço parte, que é sobre pesquisa e interpretação de música medieval.

Germán: Vou interligar essas áreas; com o passar do tempo você se dá conta de que a música medieval e a música do século XX têm muitos pontos em comum, como em termos, por exemplo, de complexidade rítmica (ao menos em alguns momentos da música medieval), em termos de tratamento de tex-

tura, de recuperação do pensamento polifônico. Um compositor que eu adoro, que é György Ligeti, tem muitos pontos de contato com a música medieval; como ele trata o hoquetus, por exemplo. Mas de tudo isso, só me dei conta mais tarde. Me interessava por música medieval e por música antiga, e cantava em um coro de câmara com repertório renascentista. E então, com 19 anos, fiz um curso de música medieval, e esse curso acontecia em uma cidade muito pequena que fica no caminho de Santiago. Você conhece o caminho de Santiago?

Fernando (PET): Sim.

Germán: O curso era em León, no norte da Espanha, e nessa cidade residia um compositor. Ele segue morando ali, já tem mais de 88 anos.

Fernando (PET): Mas qual é a cidade em questão?

Germán: Villafranca del Bierzo. É uma cidade muito pequena na fronteira entre León e Galicia. Fui a esse curso porque era sobre música medieval, e esse compositor estava lá; em certa medida era uma espécie de guia, de mestre, e ele vendia um disco com suas obras. Não sei o aconteceu: se comprei, se me deram; era uma espécie de Réquiem, um Of-

ficium defunctorum. Levei para casa, escutei e era uma música que me deixou absolutamente chocado, que me tocou muito. Parecia muito interessante o tipo de coisas que ele fazia também com música antiga, sua maneira de tratar a polifonia; em seu *Officium defunctorum* ele utiliza o coral principal da Paixão Segundo São Mateus de Bach, entre outras referências. Fui pesquisar um pouco mais sobre esse compositor, que é Cristóbal Halffter. Com o passar do tempo, pensei: “por que não me dedicar a pesquisar, a princípio, este compositor, do qual não encontro nada, e me interesso por sua música?” Claro que se trata de um compositor que, como todo compositor, tem um contexto por trás. E seu contexto era que foi um protagonista da música na Espanha desde o início do anos 1950 até a atualidade. E claro, conforme fui me aprofundando em sua música, vi como se abria essa série de contextos políticos. É um compositor que se formou durante o Franquismo; que trabalhou, no fim dos anos 60, não contra o franquismo, mas sim sendo crítico em algumas questões, e que, depois, continuou fazendo sua carreira na transição para a democracia. Na realidade, essa dimensão política me foi posta pelo fato de que o compositor que eu trabalhava estava inseguro, nessa realidade política tão com-

plexa. Digamos que essa seja a parte da casualidade, e eu poderia ter sido perfeitamente alguém que se dedica a transcrever organa da Escola de Notre Dame. E houve também a sorte de encontrar, na minha universidade, a professora Gemma Pérez Zalduondo, que estava começando a trabalhar nesse momento o tema “música e franquismo”, que era um tema que a Universidade Espanhola, no final dos anos 90, ainda não trabalhava, e foi quando pareceu possível fazer uma tese sobre a estética musical deste compositor e seu contexto sociopolítico. Aí está a parte de sorte, porque provavelmente, se eu não tivesse encontrado alguém que me orientasse uma tese de doutorado sobre este tema - que era um tema... não vou dizer perigoso, mas ainda assim arriscado (do ponto de vista metodológico) - teria que ter tomado outro caminho, fazer a tese sobre outra coisa. Porque quando se faz uma tese de doutorado, definitivamente, ser pragmático também é muito importante. Você tem que escolher um tema que se pode fazer, se não você pode dar com a cara na parede milhares de vezes, e na décima vez tem que pensar: “é melhor por aqui do que por outro lado”.

Fernando (PET): A partir do seu trabalho com a música e a política, qual parece ser a função da música (se ela tem alguma) nes-

se contexto, em todos esses diálogos dos que estão acima, no controle, com os que estão abaixo?

Germán: Há muitas dimensões quando se fala de música e política, e me vêm muitas coisas à cabeça. Há a utilização política da música. Estou falando da utilização, por parte de regimes, ao suscitar determinadas emoções em uma massa eleitoral ou em algum movimento social. Seria a parte mais utilitária: partidos políticos e movimentos sociais que utilizaram a música para determinados fins, como marchas, sinfonias, canções, hinos etc. Uma segunda parte que vem à mente é o compromisso político dos próprios músicos: a ampliação, em direção a um contexto político, de circunstâncias que podem ser biográficas. E todo compositor, todo intérprete, todo músico, é também uma pessoa, um indivíduo, e como tal tem sua própria ideologia. Às vezes, podemos nos sentir tentados a pensar que esta ideologia privada, pessoal, tem um reflexo, um paralelo, em sua criação como artista. Isso pode ocorrer, mas não necessariamente. Talvez essa tendência se deva ao desconhecimento documental, mas quanto mais remontamos ao passado, essa conexão entre a ideologia privada de um compositor ou de um intérprete e sua criação é mais difícil [de ser esta-

belecida]. Por exemplo, que ideologia tinha Palestrina? Ou então, que pensamento político tinha Guillaume de Machaut? Pode-se tentar responder, não tanto porque conheçamos seu pensamento pessoal, mas sim porque, provavelmente, conhecemos o contexto da época. Então é como uma espécie de baldeação. Pois Palestrina é um compositor que trabalha para o Papado em uma determinada época (Contrarreforma) e portanto se podem fazer esses tipos de baldeações. Conforme nos aproximamos de épocas mais recentes, há mais testemunhos acerca de qual é a real ideologia do compositor. Sabe-se, por exemplo, o que pensava Berlioz em termos políticos; sabe-se o que pensava Debussy. Sabe-se qual era o posicionamento político de Schoenberg, por exemplo. Com isso corremos o risco de, por assim dizer, exagerar na projeção, em sua produção musical, desta faceta política. Sempre estamos jogando com uma inter-relação que não é tão clara. Esta é outra dimensão em que música e política podem se interconectar. E a terceira, que é a que a mim, atualmente, mais interessa, seria a organização política dos feitos musicais. De que maneira as instituições públicas - mas não só públicas, também instituições que podem ser privadas, ou semi-privadas, instituições que são de certa medida supervi-

sionadas ou controladas pelo poder político público - organizam a vida musical de um determinado período, de uma determinada realidade social ou urbana circundante. Ou seja, de que maneira se programam teatros, festivais, séries de concertos; como se define uma política editorial - o que se publica e o que não se publica, o que se grava e o que não se grava, por que determinadas músicas se promovem e outras não, por que algumas inclusive são proibidas e outras, ao contrário, tem facilitada sua difusão.

Digamos que, agora mesmo (espero que no futuro mude minha maneira de pensar) esse é o campo que mais me interessa. E creio que justamente por isso me dedico a esse período do Franquismo, no qual todos esses tipos de conexão se dão. Estas três dimensões: o compromisso ideológico do compositor, a presença de diretrizes políticas muito claras na vida cultural, e um contexto sociopolítico muito amplo quanto aos níveis de público, por exemplo. Você falava de como se conecta essa criação naquelas alturas e o consumo real. Digamos que são anos nos quais a ideia de que um compositor escreve uma obra, edita a partitura, de como ele a edita, passa aos músicos que a tocam, e há gente que escuta, há gente que faz crítica (o que seria o percurso normal, até 1920, nesse campo);

essa ideia começa a ficar mais complexa com o rádio, o cinema, a televisão, as estratégias publicitárias maciças. Há um momento de mudança na ideia de consumo musical, nos anos 60, e isso também me interessa.

Fernando (PET): Falando um pouco também dessa rede de consumo da prática musical (não somente nessa conexão com a política), como está o cenário musical na Espanha agora? O que gostaria de perguntar é justamente como os espanhóis, ou os europeus em geral, recebem a música que realizamos na universidade (a música 'clássica', por assim dizer)? Nós conhecemos um pouco do que se passa aqui e nos países vizinhos da América latina, e sempre nos parece algo muito distinto; distante. O que ocorre do outro lado do oceano?

Germán: Bem, essa pergunta é complicada, não? Creio que devemos partir de um fato, que é: o público potencial (o nicho de mercado, podemos dizer dessa maneira) da música de concerto (da música clássica, da música culta, como queira chamar) sempre é pequeno, em qualquer lugar. Há uma tendência a idealizar a situação, pensando que em países com uma maior tradição de formação de público, de apresentações públicas de concertos e óperas - me refiro à Itália, Alemanha,

Áustria, França - as coisas são muito diferentes, em boa parte porque tende-se a projetar o que se conhece da evolução histórica do consumo musical nesses países nos séculos XVII, XVIII e XIX. Hoje em dia, creio que as circunstâncias estão mudando muito. E estão mudando muito porque está se produzindo, por um lado, uma enorme ampliação das músicas que estão ao alcance de qualquer um. Esse é o primeiro ponto. Ou seja, já não se trata unicamente de públicos que consomem exclusivamente música clássica, ou exclusivamente música popular; todos, em maior ou menor medida, somos onívoros. Consumimos qualquer tipo de música, e a consumimos através de qualquer tipo de meio. Consumimos no sentido mais estrito palavra consumo, quer dizer, não assimilando-a completamente, mas nos deixando, em muitas situações, invadir por ela. Essa é outra coisa da qual poderíamos falar, se na realidade escutamos a música que ouvimos e se entendemos a música que escutamos.

No caso da música clássica na Espanha, posso dizer que, por um lado, há um notável envelhecimento do público que assiste aos concertos. Podemos restringir essa ideia dos concertos (não quero dizer necessariamente um “concerto tradicional”, mas todas as apresentações ao vivo), e separá-la da ques-

tão da discografia, de escuta pelo rádio, pela internet, por exemplo. Eu tenho notado um envelhecimento; há doze anos faço crítica musical, frequento a temporada completa de ópera do Liceo de Barcelona, e percebi que o público está cada vez mais velho. Mas não só na ópera, que tem um público muito específico dentro da música clássica, mas também nas assinaturas das orquestras sinfônicas, por exemplo.

Talvez os campos em que se observa uma maior vitalidade em sua programação por consequência tenham públicos mais variados, e em muitas ocasiões, mais jovens. Isso acontece justamente com a música antiga e com a música contemporânea. Na música antiga, porque houve um autêntico boom na interpretação de música antiga na Espanha nos últimos trinta anos, com repertório hispânico (e por repertório hispânico quero dizer também latino-americano, colonial); e por outro lado a música contemporânea, que é um âmbito que já estava em atividade desde os anos setenta, oitenta, mas que necessitava de grupos específicos, especializados, de um circuito próprio. Nesse campo está se trabalhando muito, criando público, sobretudo porque são dois repertórios que se conectam bem com o público e permitem formatos de concertos diferentes, e que permitem uma maior flexibilidade

de na hora de montar um programa. Pode-se misturar épocas diferentes, formações diferentes. Pode-se buscar um conceito que não esteja limitado aos concerti grossi barrocos da primeira metade do séc. XVIII, e sim procurar outros tipos de argumentos. Pode-se fazer inclusive propostas mistas, que são cada vez mais comuns, de música antiga e música contemporânea no mesmo concerto; e ainda, pode-se fazer pontes com outras músicas, pode haver um componente muito importante de improvisação ou de contato com músicas populares. Ou, no caso da música contemporânea de concerto, o contato com músicas que não são acadêmicas: rock, jazz, pop, a música eletrônica; são campos que estão, digamos, mais abertos.

Conforme você se aproxima do que é o concerto tradicional, digamos que o público se restringe. Sempre haverá quem queira escutar a Quinta Sinfonia de Sibelius, o 3º Concerto para piano de Rachmaninoff e Romeu e Julieta de Tchaikovsky; sempre haverá, mas cada vez menos. Porque isso, você pode escutar tranquilamente em casa; você não tem que se deslocar ao teatro, não tem que disponibilizar o tempo necessário para isso, não tem levar em conta se a orquestra é melhor ou pior, se gosto de estar por uma hora e meia em um ambiente fechado com outras

pessoas. Não. Posso escutar em casa, apertando uma tecla do meu computador, ouvindo a versão que eu quiser, com a qualidade de som que eu quiser, e quando me der vontade. Creio que essa ideia de que o consumo privado é cada vez mais prioritário está afetando, sobretudo, a música clássica canônica, que curiosamente, é normalmente aquela que estudamos no conservatório, através do qual vamos terminar fazendo música para disponibilizar na internet. Enquanto a ideia de um concerto com sonatas de Beethoven não vai interessar a ninguém. Talvez eu esteja sendo um pouco exagerado, não?

Fernando (PET): Aqui não é muito diferente. Nós (e por nós digo a população em geral) sempre temos a ideia de que a Europa é tudo que todos queremos ser. Que lá a cultura é melhor, que as tradições são melhores, que toda essa cultura (em especial a Música) é mais presente, é mais forte. Mas me parece que em todo lugar esse acontece esse fenômeno, isso que chamamos de cultura canônica está se perdendo.

Germán: Creio que a diferença fundamental é que a diversidade e a tradição cultural são próprias. Há um tecido prévio, a existência de instituições há 300 anos, teatros de óperas, orquestras, conservatórios, escolas de

música. Há um público que, apesar de envelhecido, continua sendo fiel a esses tipos de repertórios. E, com seus altos e baixos, há a situação econômica, isto é claro. A própria Europa, como sabem, passou por uma crise tremenda há 10 anos e veio se recuperando, e a cultura, sobretudo a cultura que podemos chamar de cultura canônica (que em outros contextos podemos chamar de alta cultura), digamos que normalmente é a que mais sofre para sua difusão. O primeiro lugar onde se faz cortes orçamentários é a cultura. Visto de fora, é compreensível. Se é necessário escolher entre educação, saúde, alimentação e cultura; se temos que realizar menos concertos, publicar menos livros, organizar menos exposições, que seja assim. Mas claro, haveria que perguntar se as necessidades espirituais, formativas, e socializadoras de uma população (mesmo que antes se tenha que comer, estar são e ter educação) não constituem algo fundamental para a sociedade.

Aliás, nós vivemos de nosso acervo cultural, de nossa tradição, de como a expandimos e de como a aceitamos ou rejeitamos. Na Espanha também foram suprimidos, nesse momento, muitos dos concertos programados, foram suspensas as programações de museus, e agora mesmo, não tanto no âmbito musical, mas no âmbito dos museus, sei que estamos

vivendo uma pequena involução nesse momento. Nos anos 80 e 90, em um momento de boom econômico, foram criados muitos museus de arte contemporânea. Cada região tinha que ter o seu próprio museu, e também sua orquestra sinfônica ou filarmônica. Claro, hoje em dia isso parece pouco sustentável do ponto de vista econômico, e são muitos os museus e orquestras criados há vinte, trinta anos que pouco a pouco foram diminuindo sua programação. Antes faziam doze concertos por ano, agora fazem sete; se antes se programavam seis óperas, agora programam três; faziam espetáculos de dança ou balé, e quando precisam cortar algo, o primeiro que se suprime é o balé. Digo isso porque gosto muito de balé, e me dá muita raiva. No caso dos museus é a mesma coisa. Há uma coisa que antes não se fazia, e que agora se faz cada vez mais: por que cada museu, cada orquestra precisa fazer suas próprias programações? Podem fazer colaborações, que permitam que uma exposição permaneça três meses em um lugar e dois meses em outro lugar; dividem-se os gastos e assim se aproveita melhor a organização. As orquestras estão passando pelo mesmo, sobretudo na produção de óperas. Antes, no Liceo de Barcelona, tudo o que se fazia era produção própria; nós sabemos o quanto custa mon-

tar uma ópera, custa tempo, custa dinheiro. Então imagine uma produção em que você faz seis récitas e depois guarda tudo em um depósito; roupas, cenografia. Porque como é de sua produção, só você as utiliza, e foram pensadas unicamente para o seu palco. De um tempo para cá, o mais normal é que se co-produza. E então, o que se produz em Barcelona é algo que será feito em Bruxelas e em Houston. É um conceito que me parece muito mais lógico, e é um conceito derivado da crise econômica. Não é, provavelmente, algo desejado pelo diretor de teatro, mas uma adaptação às circunstâncias.

Fernando (PET): Temos mais duas perguntas. No começo da entrevista você disse que, depois de sua primeira titulação, começou a lecionar. Como você vê o ensino de música hoje? Como algo mais especializado, que só se encontra em conservatórios, ou há também uma tradição de ensino de música na escola regular? Aqui no Brasil essas esferas são um tanto separadas. Há escolas específicas que trabalham com música - aqui em São Paulo temos duas, a Escola Municipal de Música e a EMESP - e muito poucas escolas regulares têm música em seu currículo.

Germán: Estamos falando de música do

ponto de vista da prática musical? Ou de rudimentos de teoria e linguagem musical? E para que faixa etária? Para crianças pequenas, no ensino médio...

Fernando (PET): Para nós parece algo mais generalizado: ensina-se a prática junto à teoria. Não com um grau tão grande de profundidade, mas nessas escolas há inclusive aulas individuais de instrumentos, de história, de teoria.

Germán: Estamos falando de algo fundamental, que é o ensino de música para não músicos, em escolas primárias e secundárias. Essa é a questão fundamental. Porque esses lugares, por um lado, formam algumas pessoas que irão às escolas de música para serem intérpretes, regentes, compositores, mas também exercem um papel de formar um público potencial, que irá apreciar esse tipo de música que se faz nas escolas de música. E na escola primária, a música existe como disciplina. Há a iniciação musical, para crianças de cinco a seis anos. O grande problema é produzido quando se passa da escola primária para a secundária. Estamos falando de quando se passa dos doze aos dezesseis anos. Porque hoje só é obrigatório o ensino de música (música em um sentido amplo: história, solfejo e prática instrumental) nos dois pri-

meiros anos, quando se tem de doze a treze, e de treze a quatorze anos. Na etapa seguinte, quando se tem de quatorze a dezesseis anos, é optativa. E atualmente, no último ano, quase não se ensina música no último ano do ensino secundário (aos dezesseis anos). O que isso significa? O problema principal que se pode produzir, então, é que uma criança, caso não vá a um conservatório, estude música pela última vez com quatorze anos, e que depois não receba mais formação musical (fora do que seus próprios gostos, ou do que o seu meio possa oferecer). Este é o grande problema da música enquanto formação de novos públicos, enquanto apreciação da música como fato cultural. Isso também afeta a percepção que se tem daqueles que se dedicam à música profissionalmente, no sentido de que não é uma profissão que, do ponto de vista social, seja vista com o mesmo prestígio de um sociólogo, um filólogo, um historiador ou outras áreas entre as ciências humanas. Não sei se ocorreu algo similar com vocês, mas quando eu estudava música, se me perguntavam “o que você estuda?” e eu respondia “música”, muitas vezes a pergunta seguinte era “e fora isso, o que mais”? Como se na realidade não fosse um estudo científico.

Fernando (PET): Conosco acontece o mesmo. Música e o que mais?

Natalia Nicolaci (PET): Mas qual é a sua profissão?

Germán: E isso tem a ver com essa fragilidade no ensino musical em níveis infantis e secundários. Uma vez que você diz “quero ser um músico profissional”, o nosso equivalente [na Espanha] às escolas de música daqui seriam os conservatórios, que é onde se dá uma formação eminentemente prática, mas onde também são ministradas disciplinas teóricas, como harmonia, contraponto, história, estética e outras. Mas na Espanha, os conservatórios que são conhecidos por “superiores” oferecem musicologia. Você pode cursar musicologia no conservatório e não somente nos cursos superiores. Digamos que a instituição oficial para um ensino musical teórico avançado é a universidade. Não qualquer universidade: na Espanha há sete universidades públicas que oferecem musicologia, e mais uma ou outra privada que também oferece. Mas há uma incompatibilidade histórica muito grande entre o que se ensina nos conservatórios e nas universidades. É como se fossem dois mundos diferentes. É difícilimo fazer uma colaboração entre alunos de conservatório e alunos universitários, ou entre professores do conservatório e da universidade, porque tiveram evoluções históricas absolutamente diferentes. E inclu-

sive já houve muitas inimizades pessoais, que fizeram com que os responsáveis pelos conservatórios não quisessem fazer nada junto às universidades. É uma espécie de bicefalia, este caráter incongruente. É algo ideológico, sobretudo em uma escola de música onde, em nível universitário, pode-se trabalhar como intérprete, ou compositor, ou como regente, ou como musicólogo. Podemos citar, por exemplo, as Hochschulen, na Alemanha, em que você pode se especializar em teoria musical, se quiser, pode ser musicólogo e do lado ter alguém tocando viola, e do outro lado alguém compondo uma peça eletroacústica. Esse isolamento também provoca que, muitas vezes, os teóricos na Espanha, fiquem com essas questões absolutamente metafísicas e históricas, e os intérpretes permaneçam à parte. Digamos que isso é um exagero, quase uma caricatura, mas ainda corresponde em alguma medida à realidade dos anos oitenta e noventa, quando estudei musicologia na universidade. E ainda somos herdeiros de tudo isso.

Fernando (PET): Uma pergunta que não posso deixar de dizer é: isso acontece só na Espanha, ou na península ibérica, ou também em todo o continente ocorre a mesma coisa? Porque vemos aqui algo muito semelhante, não sei se por um legado cultural...

Germán: Acredito que sim, acho que tem a ver com o círculo cultural. Isso que estou dizendo sobre a Espanha é mais comum na área mediterrânea. Por exemplo, na França. Há uma ampla tradição de conservatórios, como o Conservatoire National de Musique (a Schola Cantorum não era um conservatório, mas era similar), que também acolheram estudos teóricos e musicológicos. Mas já há mais de um século a musicologia está na universidade. E no caso da Itália acontece o mesmo. A palavra conservatório nasceu na Itália. Essa ideia de que de um lado se oferece uma formação prática com alguma formação teórica, e de outro lado se oferece a pesquisa, ou a formação teórica e acadêmica forte. Nos países germânicos isso é muito menos evidente. Não que não exista... Por exemplo, em Viena, o lugar onde se oferecem cursos de música é a Universität für Musik und darstellende Kunst, e isso é tudo. Você vai se formar como o melhor artista do mundo, e como o musicólogo que mais sabe sobre Pérotin, mas não como ser humano. Na Inglaterra, no Royal College e na Royal Academy of Music, ocorre o mesmo. Um caso um pouco diferente é o dos Estados Unidos, porque nos Estados Unidos inclusive o sistema universitário é diferente, mas também há a ideia de que uma

universidade acolhe a formação integral do músico. E uma formação integral inclusive em um nível bastante avançado. Essa ideia de que estudo 4 anos de musicologia, exclusivamente, porque não vou fazer nada que não seja musicologia, não é tão normal. Para o estudante é comum terminar seu curso de contrabaixo, composição, regência orquestral, e em seguida dedicar-se à musicologia, estudando alguns anos. Mas ele tem uma bagagem prática, de reger, de fazer arranjos, de instrumentar, que os musicólogos na Espanha, e até menos na França e na Itália, se não passaram por um conservatório, não possuem. Por exemplo, na grade curricular de musicologia na minha universidade, que pode se comparar às universidades espanholas nesse sentido, não existe nenhuma disciplina de prática instrumental. O aluno pode entrar no primeiro ano de musicologia e sair no quarto sem nunca ter tido que cantar ou tocar. Se supõe que os fundamentos da música já foram estudados antes, ou ao mesmo tempo, mas não no currículo.

Quando eu estudei era diferente; havia disciplinas de práticas instrumentais e corais, mas foram removidas justamente por isso, em boa medida porque os conservatórios consideravam que isso não era competência do ensino universitário. Que eles é que deviam ensinar

a ler, cantar, a tocar. Pode parecer surrealista que pensem assim, mas sim, pensam assim.

Fernando (PET): Creio que isso me parece tão surreal quanto tocar e estudar sem a pesquisa.

Germán: Penso se a pessoa não quer entender, não entenderá. Por exemplo, no sistema de ensino musical em países orientais, como China e Japão, formam-se instrumentistas com uma técnica apavorante, mas muitas vezes absolutamente limitados em contextos interpretativos, contextos teóricos, contextos históricos. Mas há também a circunstância de que estão fazendo músicas completamente alheias às suas tradições, isso é uma questão.

Fernando (PET): Teríamos muito mais coisas a perguntar; para nós é uma oportunidade incrível essa entrevista, incomparável...

Germán: Que conste que também o é para mim! Assim como vocês vêem a Europa, do outro lado do Atlântico, nós os vemos de lá. Estive nos Estados Unidos, no Uruguai e na Argentina mas nunca estivera no Brasil, e para mim essa tem sido uma semana que me trouxe muitas coisas à cabeça. Muitas maneiras de ver que podemos parecer muito diferentes, mas que no fundo o que nos une é que somos músicos. Que os músicos são músicos

em qualquer latitude. Temos uma comunhão genética que faz com que façamos música.

GERMÁN GAN-QUESADA

Doutor em História da Arte-Musicologia, atualmente Professor de Musicologia no Departament d'Art i de Musicologia da Universitat Autònoma de Barcelona e Presidente do Comitê de Publicações da Sociedade Espanhola de Musicologia.

12º ENCONTRO BRASILEIRO DE CLARINETISTAS E 4º ENCONTRO BRASILEIRO DE CLARONISTAS

Autora

Fábia Fusco Peres

INTRODUÇÃO

Há aproximadamente duas décadas e meia, 1996, na cidade de Brasília - DF, ocorria o 1º Encontro Brasileiro de Clarinetistas, organizado e realizado pelo Prof. Dr. Ricardo Dourado Freire (UNB), criando um espaço de compartilhamento de informações, conhecimentos e realidades do país, além do início de uma organização social da classe dos instrumentistas, a criação da Associação Brasileira de Clarinetistas (ABCL).

Fig. 1 – Logo do evento



Fonte: Arquivo da organização do evento

De lá para cá, muitos eventos acadêmicos e artísticos regionais, nacionais ou internacionais, como encontros, colóquios, simpósios e festivais, aconteceram em nosso país, tendo como base a busca pelo aprofundamento de especificidades, a troca de experiências e a manutenção da comunidade.

Em 2014, Poços de Caldas - MG, sob orientação do Prof. Dr. Luis Afonso “Montanha” (CMU - ECA/USP), ocorreu o 1º Encontro Brasileiro de Claronistas, evento que ficou marcado devido à iniciativa inovadora de valorização do Clarone. É o instrumento mais grave pertencente à família da Clarinete e nos últimos anos tem sido popularizado no meio musical, resultando num aumento considerável de instrumentistas interessados em desenvolver-se no instrumento.

Seguindo todo esse caminho, retornamos a São Paulo -SP, em 2019, para a 12ª edição do Encontro Brasileiro de Clarinetistas e 4º Encontro Brasileiro de Claronistas, com organização de quatro universidades de São Paulo - USP, Unesp, Unicamp e Faculdade Cantareira.

12º ENCONTRO BRASILEIRO DE CLARINETISTAS E 4º ENCONTRO BRASILEIRO DE CLARONISTAS

Partindo da temática escolhida para as edições: A Clarineta no Século XXI, seus apontamentos e perspectivas, a organização do evento buscou elaborar uma programação com mesas redondas, bate-papos, oficinas, masterclasses, recitais e concertos, a partir de propostas enviadas por convidados e participantes, atendendo a diferentes abordagens e assuntos:

- pesquisa e performance musical antiga, contemporânea, erudita e popular;

Fig. 2 – Clownrinetas: Daniel Oliveira e Diogo Maia Instituto de Artes - UNESP, 23 de novembro de 2019.



Fonte: Arquivo da organização do evento.

- organização social da classe e promoção do instrumento no país;
- educação, pedagogia e prática no ensino do instrumento;
- construção de projetos e carreiras.

Além disso, também buscou-se atender a diferentes públicos: amadores, iniciantes, intermediários, avançados e profissionais, trazendo, dessa maneira, uma grande troca de experiências.

O encontro se dividiu em duas partes, sendo a primeira realizada no Espaço das Artes (EDA-USP), e a segunda no Instituto de Artes (IA-Unesp), tendo como coordenadores os professores das universidades responsáveis Prof. Dr. Luis Afonso “Montanha” (USP), Prof. Me. Sergio Burgani (Unesp), Prof. Dr. Vinicius Fraga (Unicamp), Prof. Me. Diogo Maia (Faculdade Cantareira) e o instrumentista Daniel Oliveira (ORTHESP). A equipe de apoio foi formada por seus alunos de graduação e pós-graduação.

Em sua totalidade, ocorreram 4 mesas-redondas, 1 oficina, 19 masterclasses, 3 bate-papos, 9 concertos compartilhados, e ainda homenageou-se o clarinetista carioca Paulo Sérgio Santos, membro do Quinteto Villa-Lobos, ex-professor da UNIRIO e da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal do

Rio de Janeiro, grande referência para a classe clarinetística pelo desenrolar de sua carreira artística.

Fig. 2 – Sérgio Albach Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, 22 de novembro de 2020.



Fonte: Arquivo da organização do evento.

A 12ª edição do Encontro Brasileiro de Clarinetistas e 4º Encontro Brasileiro de Claronistas buscaram proporcionar um aperfeiçoamento a todos que estudam a clarineta, oferecendo a oportunidade de trocas de experiências em diferentes esferas; a visibilidade e apresentação de profissionais; a divulgação de pesquisas teóricas e performáticas; além de debater questões históricas e sociais da classe musical.

Fig. 4 – Concerto de Abertura - Big Band Aldeia e convidados. Instituto Tomie Ohtake, 20 de novembro de 2019.



Arquivo da organização do evento.

Fig. 5 – Bate Papo: I Encontro Feminino da UFBA - Paula Pires, Fabricia de Medeiros e Patrícia Pérez. Instituto de Artes - UNESP, 24 de novembro de 2019.



Fonte: Arquivo da organização do evento.

Fig. 6 – Bate Papo: Panorama Histórico da Clarineta - Profa. Dra. Mônica Lucas e Prof. Me. Lucia no Pereira Espaço das Artes - USP, 21 de novembro de 2019.



Fonte: Arquivo da organização do evento.

Fig. 7 – Professores e estudantes da USP, Unesp e Unicamp. Instituto de Artes - Unesp.



Fonte: Arquivo da organização do evento.

CHIRPA / BIR
JUNSTRANE / JARREI
P... / ...

MARDIN / MURPHY
... / ...
THOMAS

... / ...
... / ...
... / ...

GARRIC / ...
... / ...
... / ...

... / ...
... / ...
... / ...