

Marcio Spartaco Nigri Landi
Inez Beatriz de Castro Martins Gonçalves
Organizadores



A FORMAÇÃO DO REGENTE:

competências formativas, possibilidades
de ação e desafios profissionais



Marcio Spartaco Nigri Landi
Inez Beatriz de Castro Martins Gonçalves
Organizadores



A FORMAÇÃO DO REGENTE:
competências formativas, possibilidades
de ação e desafios profissionais

Fortaleza - CE
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmus Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatary Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

Todos os textos aqui publicados fizeram parte da primeira edição do I Simpósio de Regência e Interpretação Musical, "A formação do regente: competências formativas, possibilidades de ação e desafios profissionais", realizado pelo Curso de Música da Universidade Estadual do Ceará, com a parceria do curso de Graduação em Música da Universidade Federal do Ceará, do curso de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do curso de Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba nos dias 18, 19 e 20 de outubro de 2018, na Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil, e são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores, cabendo a eles responder por quaisquer questões e/ou atos que venham ser levantadas.

A FORMAÇÃO DO REGENTE: COMPETÊNCIAS FORMATIVAS, POSSIBILIDADES DE AÇÃO E DESAFIOS PROFISSIONAIS

© 2019 Copyright by Marcio Spartaco Nigri Landi e Inez Beatriz de Castro Martins Gonçalves

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (85) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmio Miessa Ruiz

Diagramação e Capa

Narcelio Lopes

Editor

Marcio Spartaco Nigri Landi

Revisão de Texto

Marcio Spartaco Nigri Landi
Inez Beatriz de Castro Martins Gonçalves

Ficha Catalográfica

Lúcia Oliveira CRB - 3/304

-
- F724 A formação do regente: competências formativas, possibilidades de ação e desafios profissionais [recurso eletrônico] / Organizado por Marcio Spartaco Nigri Landi, Inez Beatriz de Castro Martins Gonçalves. - Fortaleza : EdUECE, 2019. (Coleção IRIM; v. 1).
Livro eletrônico.
ISBN: 978-85-7826-766-7 (E-book)
1. Regência (Música). 2. Regência (Música) - Estudo e ensino. I. Landi, Marcio Spartaco Nigri. II. Gonçalves, Inez Beatriz de Castro Martins. III. Título.

CDD: 781.45



I SIMPÓSIO DE REGÊNCIA E INTERPRETAÇÃO MUSICAL (I SIRIM)

Coordenação

Presidente

Marcio Spartaco Nigri Landi (Universidade Estadual do Ceará)

Vice-Presidente

Inez Beatriz de Castro Martins Gonçalves (Universidade Estadual do Ceará)

Comitê Científico

Inez Beatriz de Castro Martins Gonçalves (Universidade Estadual do Ceará)

Ewelter de Siqueira e Rocha (Universidade Estadual do Ceará)

Alfredo Jacinto Barros (Universidade Estadual do Ceará)

Mário Tadeu Siqueira Barros (Universidade Estadual do Ceará)

Gerardo Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará)

Filipe Ximenes Parente (Universidade Federal do Ceará)

Marco Antônio Silva (Universidade Federal do Cariri)

José Robson Maia de Almeida (Universidade Federal do Cariri)

Márcio Mattos Aragão Madeira (Universidade Federal do Cariri)

José Maurício Valle Brandão (Universidade Federal da Bahia)

Marcos Botelho Lage (Universidade Federal de Goiás)

Adeline Annelyse Marie (Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral)

Marco Antônio Toledo (Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral)

Conferencistas

Roberto Clemente Ramos López (Pós-graduando da Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

André Luiz Muniz Oliveira (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Erickinson Bezerra de Lima (Pós-graduando da Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Marcio Spartaco Nigri Landi (Universidade Estadual do Ceará)

Mediadores

Ewelter Rocha (Universidade Estadual do Ceará)

Inez Martins (Universidade Estadual do Ceará)

Mario Tadeu (Universidade Estadual do Ceará)

Debatedores

Leandro Serafim (Universidade Federal do Ceará)

Enio Antunes (Tapera das Artes)

Robson Lima (Regente Big Band Unifor)

Potiguar Fontenele (Universidade Estadual do Ceará)

Gerardo Júnior (Universidade Federal do Ceará)

Alfredo Barros (Universidade Estadual do Ceará)



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 9

INTRODUÇÃO | 10

COMPETÊNCIAS FORMATIVAS DO REGENTE | 15

**O PAPEL DO REGENTE: DE SUA CONSTITUIÇÃO NO PASSADO À SUA FUNÇÃO ARTÍSTICO SOCIAL
NO PRESENTE | 16**

Marcio Spartaco Nigri Landi
Inez Martins Gonçalves

RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DO MESTRE DE BANDA DA BAHIA E TRÊS CURRÍCULOS DE GRADUAÇÃO | 27

Joel Luis Barbosa

METACOGNIÇÃO E BANDA DE MÚSICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO | 42

Marco Antonio Toledo Nascimento

POSSIBILIDADES DE AÇÃO E DESAFIOS PROFISSIONAIS DO REGENTE | 52

O MAESTRO DE ORQUESTRA E O MERCADO DE TRABALHO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS | 53

Camila Carrascoza Bomfim

O REGENTE PROFESSOR: REFLEXÕES EM GRUPOS AMADORES E ESTUDANTIS | 67

Marcos Botelho

JOGOS MUSICAIS NO CANTO CORAL: MOTIVAÇÃO E POSSIBILIDADES | 78

Jéssica Barbosa de Sales

PERFORMANCE E INTERPRETAÇÃO MUSICAL | 88

COMPOSITOR-REGENTE E REGENTE-INTÉRPRETE: CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS E INTERPRETATIVAS | 89

Willian Aparecido Ciriaco da Silva
André Luiz Muniz Oliveira

O REGENTE NA CONSTRUÇÃO DA SONORIDADE DA BANDA SINFÔNICA | 97

Frances Serpa

ENSAIO SOBRE AS RELAÇÕES ORQUESTRAS NO CONCEITO PERFORMÁTICO DE PAUL ZUMTHOR | 105

Caio Anderson Ramires

ARTICULAÇÃO MUSICAL NAS SONATAS PARA PIANO DE W. A. MOZART | 112

Nelma Maria Moraes Dahas Jorge



O USO DAS TÉCNICAS ESTENDIDAS NA PEDAGOGIA DA FLAUTA TRANSVERSAL | 123

Paulo Ferreira da Costa

GARIMPANDO SONS: CATALOGAÇÃO DAS COMPOSIÇÕES DE LUIZINHO DUARTE | 133

Karine Freire Teles Alves
Luciana Rodrigues Gifoni

O REGENTE COMO EDUCADOR MUSICAL | 148

FUNDAÇÃO RAIMUNDO FAGNER E O ESPETÁCULO *GLORIA* DE VIVALDI | 149

Ezequiel da Silva Moreira

CAMPO E HABITUS NO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS | 160

Magali F. Bielski Serafim

NÍVEIS DIDÁTICOS PARA INICIAÇÃO EM INSTRUMENTOS DE SOPRO: NOTAS/RITMOS | 171

Tenison Santana dos Santos

RESUMOS DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO I SIMPÓSIO DE REGÊNCIA E INTERPRETAÇÃO MUSICAL | 179

A APLICAÇÃO DA ARTICULAÇÃO “P-M-I” EM TRECHOS ESCALARES PARA VIOLÃO | 180

Jeias Silvestre Silva de Araújo

A CONTRIBUIÇÃO “THE SCORE, THE ORCHESTRA, AND THE CONDUCTOR” DE GUSTAV MEIER PARA TÉCNICA DE REGÊNCIA | 181

Édipo Matias Bezerra

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE BEBÊS | 182

Andrêssa da Silva Lopes
Vanessa Lima de Carvalho
Luciana Rodrigues Gifoni

A PRÁTICA DA TRADUÇÃO COMO AÇÃO FORMATIVA: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE MÚSICA | 183

Lucas Barreto Santos
Luciana Rodrigues Gifoni

ARTE E MÚSICA NA ESCOLA: DEBATES E DIÁLOGOS | 185

Luciana Moreira Teixeira

AS FUNÇÕES COGNITIVAS IMPLICADAS NA REGÊNCIA DE ORQUESTRAS UNIVERSITÁRIAS | 186

Adeline Stervinou
Leticia Muniz da Costa
Kátia Sousa Ferreira

CONHECENDO POLIRRITMIAS NAS OBRAS PARA FLAUTA SOLO DE LIDUINO PITOMBEIRA | 187

Samuel Pereira de Castro
Heriberto Cavalcante Porto Filho



ESTUDO ORGANOLÓGICO DOS INSTRUMENTOS DE TECLAS | 188

Benedito Júnior Florêncio Lopes

FUNÇÃO E GESTUAL DO REGENTE EM UM GRUPO MUSICAL | 190

Kleiser Gomes de Oliveira

INTRODUÇÃO AO SOLFEJO A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE MOVIMENTOS DISTINTOS PARA A MARCAÇÃO DOS COMPASSOS MUSICAIS | 192

Christian Emanuel Aires Pinheiro

METODOLOGIAS DE ENSINO DE TROMPETE EM CURSOS MEDIOTEC | 193

Washington de Sousa Soares

MÚSICA, MOVIMENTO, EXPRESSÃO CORPORAL - MEDIANDO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS | 194

Paulo Bruno de Andrade Braga

Luciana Rodrigues Gifoni

Marilene Calderaro Munguba

O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA WALDORF MICAEL FORTALEZA | 196

Carla Rebecca Carneiro de Souza Freitas

PELOS OLHOS DO CEGO: O ESCURO MUSICALIZADOR | 197

Alef James Braga Fonseca

PRÁTICAS CULTURAIS E IDENTIDADES NO SUBCAMPO VIOLONÍSTICO DE FORTALEZA | 198

Sarita Cristina Saito

UMA VIAGEM ATRAVÉS DA MÚSICA E DANÇA MEDIEVAL E RENASCENTISTA | 199

Elidia Clara Aguiar Veríssimo

Taynah Monte Façanha Barreto

YOUSICIAN: UMA FERRAMENTA DE INICIAÇÃO À LEITURA PARA PIANO | 200

Yago Fernando Bastos de Castro



APRESENTAÇÃO

O Simpósio de Regência e Interpretação Musical – SIRIM é um evento coordenado pelo grupo de pesquisa Investigação em Regência e Interpretação Musical (IRIM), homologado pelo CNPq. A primeira edição do SIRIM foi realizada em 2018, em Fortaleza, tendo sido muito bem recebido pela comunidade acadêmica, regentes e educadores musicais. O SIRIM tem por objetivo propor a discussão acadêmica sobre temas ligados à formação do regente e seu campo de atuação e fomentar a divulgação de pesquisas de acordo com as diversas áreas de atuação abrangidas pelos grupos de trabalhos (GT), de modo a promover – por meio de comunicações orais, mesas redondas, conferências, oficinas de regência e concertos –, a reflexão e a discussão sobre a formação e atuação do regente e educador.

O Curso de Música da Universidade Estadual do Ceará, o programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do curso de Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Ceará (UFC) – através do grupo de pesquisa Investigação em Regência e Interpretação Musical, do Laboratório Banda Sinfônica da Universidade Estadual do Ceará e do Laboratório Orquestra Sinfônica da Universidade Estadual do Ceará –, resolveram se unir para promover o I Simpósio de Regência e Interpretação Musical, tendo como tema: “A formação do regente: competências formativas, possibilidades de ação e desafios profissionais”.

O SIRIM é destinado aos pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação em música e áreas afins, regentes de corais, bandas e orquestras, instrumentistas e coralistas, educadores musicais, que trabalham e atuam em escolas de educação básica, escolas especializadas, instituições municipais e socioeducativas.

Coordenadores do I SIRIM

Marcio Landi
Inez Martins



INTRODUÇÃO

Com o intuito de aprofundar as questões relativas à prática da regência na atualidade foi criado, em 2017, o grupo de pesquisa Investigação em Regência e Interpretação Musical (IRIM), homologado pelo diretório de pesquisa do CNPq. A criação desse grupo parte do princípio que seus pesquisadores compreendem a atuação do regente na atualidade de forma mais ampla do que aquelas exercidas no passado. Cada campo de atuação deste profissional, como os grupos escolares ou universitários, associações, filarmônicas ou grupos profissionais, exige habilidades específicas deste músico.

Como um grupo de pesquisa ativo, seu objetivo geral é desenvolver um aporte teórico-metodológico para investigar a teoria da regência, comunicação e performance, numa perspectiva artística e multidisciplinar, com a finalidade de discutir a regência musical segundo modalidades da comunicação (linguagem gestual), entendendo-a não somente nos moldes tradicionais, mas distinguindo, por meio de suas pesquisas, outras possibilidades e técnicas de regência contemporânea.

Neste sentido o IRIM propõe realizar pesquisas referentes a interpretação musical/regência atendendo à quatro eixos de interesse: (1) arte-educação: abordagens históricas, estéticas e de educação no ensino coletivo em grupos musicais; (2) técnicas de regência e interpretação: técnicas de regência musical, determinação de repertório, técnicas de ensaio, programação de concertos e atividades correlatas à direção artística de um grupo musical (estudos sobre as possibilidades e formas de conhecimento envolvidas no processo de interpretação de repertório e transcrição dos mesmos para outras formações musicais); (3) regência e performance: discussão teórica no campo da comunicação e arte da performance acerca do papel do corpo na construção da regência, e a performance como dispositivo de significação da linguagem gestual; e (4) tradução e intertextualidade: tradução de trabalhos científicos e domínio discursivo do material bibliográfico sobre regência.

No primeiro eixo, o objetivo é abordar o tema de acordo com a perspectiva histórica dos processos de ensino/aprendizagem musical e seus desdobramentos no ensino coletivo de grupos musicais sinfônicos. No segundo eixo, o objetivo é estudar a linguagem corporal e gestual da regência, promover o aprimoramento da atividade de correpetição, estudar os processos de transcrição para o aprimoramento do repertório para banda

sinfônica. No terceiro eixo, o objetivo é desenvolver aporte teórico-metodológico para investigar a teoria da regência. No quarto eixo, o objetivo é desenvolver trabalhos de tradução e domínio discursivo no material bibliográfico da regência. As pesquisas repercutirão na produção de material científico voltado à metodologia do ensino da regência, produção de obras originais, arranjos e transcrições para banda sinfônica, performance musical e interpretação de conjuntos sinfônicos.

Sendo este o primeiro livro da coleção do IRIM, o presente material reúne artigos ligados ao tema da regência, focando no papel do regente, sua formação, competências e ações. Os textos foram escritos por pesquisadores, maestros e educadores ligados à área no Brasil, bem como pelos participantes do I Simpósio de Regência e Interpretação Musical – SIRIM que apresentaram suas pesquisas no formato de comunicação oral.

I SIMPÓSIO DE REGÊNCIA E INTERPRETAÇÃO MUSICAL

Organizado pelo Grupo de Pesquisa IRIM, pelo Laboratório Banda Sinfônica da Universidade Estadual do Ceará, do Curso de Música da Universidade Estadual do Ceará, o I SIRIM contou também com a parceria do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará (UFC, campi Fortaleza e Sobral), Curso de Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA), do programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do programa de Pós-Graduação Profissional em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realizado em Fortaleza nos dias 18, 19 e 20 de outubro de 2018, o Simpósio teve como tema “A formação do regente: competências formativas, possibilidades de ação e desafios profissionais”.

O evento trouxe para o âmbito acadêmico a discussão e reflexão de um tema pertinente e atual. Além disso, a realização deste evento contribuiu para o fortalecimento da área da regência enquanto conhecimento científico. Ressaltamos a abrangência nacional e o caráter de cooperação do evento comprovado pela participação dos membros do Comitê Científico e dos conferencistas convidados participantes das instituições parceiras.

Participaram também professores acadêmicos, regentes de projeção nacional, profissionais atuantes em escolas e projetos sociais, estudantes de pós-graduação e graduação. Esta esfera diversificada dos participantes contribuiu para que atingíssemos o objetivo de promover uma discussão ampla nos mais diferentes níveis de formação e atuação do regente.

Na sessão de comunicações foram apresentados 30 trabalhos envolvendo 38 autores e coautores. Divididos em 07 grupos de trabalho (GT), as comunicações discorreram sobre relatos de experiência bem como projetos de pesquisa em andamento ou finalizados, todos relacionados ao tema do evento ou relativos à área de Educação Musical. Submetidos na forma de resumo simples e artigos, os trabalhos em artigo estão inclusos neste presente livro. Disponibilizados como anexo, incluímos os resumos aprovados e apresentados no I SIRIM.

A conferência de abertura foi centrada sobre o tema *El Sistema*: uma experiência de grupos corais e orquestra na Venezuela, proferida pelo professor Roberto Ramos (UFRN). O Sistema Nacional de Orquestras e Coros Juvenis e Infantis da Venezuela, ou simplesmente o *El Sistema* é um projeto social e cultural do Estado venezuelano. Trata-se, talvez, de um dos maiores e mais exitosos programas educacionais de âmbito nacional de nossa contemporaneidade.

O projeto foi concebido e fundado em 1975, pelo maestro José Antonio Abreu (1939-2018), para sistematizar a instrução e prática coletiva e individual da música por meio de orquestras sinfônicas e corais, como instrumentos de organização e desenvolvimento social humanista. Este modelo pedagógico, artístico e social, alcançou relevância em todo o mundo. Constitui-se hoje, o programa de responsabilidade social com maior impacto na história da Venezuela.

A experiência do *El Sistema* desperta, naturalmente, o interesse de todo e qualquer educador musical, notadamente, dos regentes que se colocam à frente dos conjuntos sinfônicos, corais e formações diversas. Por tratar-se claramente de uma política de intervenção do Estado no campo da cultura, claro está a necessidade de se trazer o tema no âmbito do histórico das políticas públicas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas.

Por este motivo, buscou-se anteceder a apresentação da conferência de Roberto Ramos com um breve panorama sobre a tipologia histórica das políticas culturais e os modelos ideológicos destas políticas ensejadas no Brasil. Foi tomado como ponto de partida as diferenças entre políticas de democratização da cultura e políticas de democracia cultural. Esta discussão encontra-se amplamente desenvolvida no artigo de Luciana Lima, Pablo Ortellado e Valmir de Souza (2013) sobre políticas culturais.

Os autores enfatizam que, no primeiro caso, o conceito de direito à cultura está centrado na distribuição e popularização da cultura (ou “alta” cultura). Sobre esta imposição paternalista do consumo cultural pousam,

naturalmente, críticas severas que fragilizam este modelo nos dias atuais. No segundo caso, na perspectiva da democracia cultural, em contrapartida, o acesso à cultura se dá pela participação efetiva nos processos culturais.

Outra discussão importante poussa sobre as modalidades de políticas culturais de produção e difusão e como estas políticas impactaram, em maior ou menor grau, os músicos que atuam, principalmente, diante de conjuntos sinfônicos. Dentre estas modalidades, os autores tipificam a chamada primeira geração, identificada aqui pelas políticas de identidade nacional e pelas políticas de reconhecimento da diversidade. A segunda geração de políticas culturais estaria alinhada aos conceitos de políticas de proteção à indústria cultural nacional e políticas de economia criativa. Por fim, a terceira geração, notabiliza-se pelas políticas de difusão e políticas produção cultural.

Após esta breve elucidação dos modelos ideológicos de políticas culturais – identificados por Luciana Lima, Pablo Ortellado e Valmir de Souza¹ conforme três concepções distintas, alinhadas ao modelo liberal americano, socialdemocrata francês e socialdemocrata inglês –, procurou-se discutir exemplos de cada uma destas ideologias concorrentes expressa em instrumentos de atuação do Estado, notadamente no Ceará, no passado recente.

O panorama apresentado serviu para contextualizar o relato da experiência vivida pelos venezuelanos. O *El Sistema* logrou enorme êxito por se dedicar ao resgate pedagógico, profissional e ético de crianças e jovens, por meio da instrução e prática coletiva da música, destinada à formação, prevenção e recuperação dos grupos mais vulneráveis no país, tanto pelas características étnicas como pela situação socioeconômica.

O *El Sistema* dá frutos de esperança a milhares de crianças, adolescentes e jovens venezuelanos que se encontraram através da música seus sonhos de realização pessoal e profissional. Músicos que todos os dias oferecem ao seu país novas possibilidades de melhoria e vitalidade. Eles simbolizam o esforço para resistir ao longo do tempo e se estendem a outras esferas da atividade cultural.

O Sistema de Orquestras e Coros da Venezuela é um projeto artístico-social de educação musical único no mundo (agora replicado em vários países). Sua abordagem é destacada pela prática musical coletiva desde tenra idade, onde a premissa é fazer música de qualidade através de gêne-

¹ LIMA, Luciana; ORTELLADO, Pablo; SOUZA, Valmir de. O que são as políticas culturais? Uma versão crítica das modalidades de atuação do estado no campo da cultura. *Políticas Culturais*, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, RJ, p.1-17, out., 2013.



ros orquestrais, corais, de câmara, folclóricos, e diversos estilos que constituem e fazem parte de uma comunidade.

Como nos relatou Roberto Ramos, a estrutura funcional, educacional, artística e administrativa que molda o *El Sistema* é o núcleo. Os núcleos são a espinha dorsal, educacional, artística e administrativa do projeto em todo o território nacional. Eles são implantados em todas as cidades que solicitam os programas ofertados pelo projeto que os transformam em centros de ensino. Em muitos casos, funcionam como centros de promoção das atividades educativas, artísticas e culturais das comunidades.

Os núcleos variam em tamanho e complexidade e estão localizados em todos os estados do país. O módulo é uma estrutura que é adicionada a esta rede para alcançar as aldeias mais remotas do país, áreas de fronteira, comunidades, urbanizações e escolas, com o objetivo de que nenhuma criança ou jovem venezuelano seja excluído da experiência de fazer música.

O Programa Orquestral é a gênese do *El Sistema*. Baseado em um processo de ensino-aprendizagem da prática coletiva e individual da música voltada para milhares de crianças e jovens, orientados por professores e regentes com alta formação profissional. Para ensinar música, eles treinam seus alunos de forma abrangente sob os princípios de igualdade, respeito, solidariedade, compromisso, responsabilidade, trabalho em equipe.

O *El Sistema* tomou este programa de treinamento como bastião, graças ao impacto e aos inúmeros benefícios que pode gerar na construção da sociedade. Por isso, por meio da consolidação de sua estrutura organizacional e gerencial em todo o país, estabeleceu-se como metodologia indispensável para a incorporação da criança e jovem ao mundo da música, a inserção na prática coral.

O I SIRIM partiu da reflexão sobre a estrutura artística e social do projeto venezuelano para embasar os debates acerca da formação do regente, suas competências formativas, suas possibilidades de ação e seus desafios profissionais, assuntos que serviram de base para as discussões dos pesquisadores e participantes. Partindo desses temas, apresentamos os artigos dispostos em quatro áreas, seguidos dos resumos dos autores que apresentaram comunicações orais no Simpósio 2018. Desejamos a todos uma boa leitura!

Marcio Landi e Inez Martins (orgs.)

Fortaleza, 31 de maio de 2019.



COMPETÊNCIAS FORMATIVAS DO REGENTE



O PAPEL DO REGENTE: DE SUA CONSTITUIÇÃO NO PASSADO À SUA FUNÇÃO ARTÍSTICO SOCIAL NO PRESENTE

MARCIO SPARTACO NIGRI LANDI
Universidade Estadual do Ceará
marcio.landi@uece.br

INEZ MARTINS GONÇALVES
Universidade Estadual do Ceará
inez.martins@uece.br

Resumo: O artigo em questão parte de uma breve reflexão histórica sobre a constituição do papel do regente à frente de grupos musicais para compreender e refletir sobre a formação desse músico na atualidade. Pretende refletir sobre a constituição do regente historicamente atuante como chefe de um grupo musical, passando pelo desenvolvimento da técnica da regência até chegar a uma nova maneira de pensar o papel do regente, ampliando da sua atuação artística para congregar uma atuação também sócio educacional.

Palavras-chave: Regência. Trajetória histórica. Função do regente. Atuação sócio educacional.

INTRODUÇÃO

A figura de um “regente”, ou seja, de uma pessoa a frente de um grupo musical pode ser constatada ao longo de toda a história da música ocidental. Na Antiguidade, os registros bíblicos mencionam a presença de um responsável para guiar os ofícios musicais do povo hebreu, comandado pela tribo dos Levitas “Eis os que Davi encarregou de dirigir o canto no templo de lahweh, [...]. Eis os que estavam em função e seus filhos: Entre os filhos de Caat: Emã o cantor, [...]. Seu irmão Asaf ficava à sua direita, [...]. À esquerda, seus irmãos, [...]” (BÍBLIA DE JERUSALÉM, [1985], p. 607).

A prática musical da Antiguidade era fortemente realizada em grupos. Nas culturas desse período como as dos gregos, por exemplo, o “regente” era uma pessoa que ficava no centro do agrupamento. Ele era chamado de chefe, o antifoneiro, o guia do canto e tinha a função de cantar ou bater os ritmos a serem repetidos posteriormente pelos outros participantes (ZANDER, 1979, p. 31).

O regente na atualidade é uma espécie de mímico no qual traduz, com suas mãos e de forma plástica, o “ritmo no espaço” (MARIE-ROSE, 1960, p.



95), bem como a dinâmica, os fraseados e outros aspectos musicais. Contudo, esta concepção de “movimento corporal” tem uma forte ligação com o pensamento dos antigos gregos que compreendiam a poesia, música e dança como “Artes de Movimento”. “A mão que traça um gesto, o corpo que descreve uma curva operam um movimento” (MARIE-ROSE, 1960, p. 93).

Documentos antigos apontam para uma marcação por meio das mãos que exteriorizavam o “desenrolar rítmico e melódico” do canto (ZANDER, 1979, p. 32). Esta forma de conduzir foi denominada de regência quironômica, sendo praticada principalmente na fase do canto religioso organizado por Gregório Magno, durante a Idade Média, no período do século VI até o século XIII (MARIE-ROSE, 1963, p. 191).

A técnica quironômica realiza movimentos com as mãos indicativos da métrica e da agógica do canto (ZANDER, 1979, p. 37). Seus elementos fundamentais são curvas opostas realizadas em sentido ascendente e descendente, que indicam os tempos fracos (*arsis*) e fortes (*tesis*) do ritmo. “É o gesto quironômico fundamental. Da esquerda para a direita, à esquerda os gestos ársicos, à direita os téticos” (MARIE-ROSE, 1960, p. 96). O gestual desenvolvido na técnica quironômica da Idade Média apresentam os vestígios da regência praticada na atualidade (ZANDER, 1979, p. 31).

Com a mudança de pensamento sentida durante a Renascença (a partir do século XIV), de um ideal mais grupal, vivido pelo cristianismo, para a busca do homem, sua individualidade, com a presença cada vez maior de música instrumental profana, estes fatores ajudaram a desenvolver uma polaridade musical interna nos séculos seguintes. O estilo concertante foi resultado dessa mudança social, representando um diálogo entre solista e *tutti*, forma que caracterizou o período Barroco. Ao mesmo tempo que ressaltou a importância do solista, acentuou a necessidade e presença de um regente (ZANDER, 1979, p. 38).

É somente a partir do fim do século XIX, começo do XX que o regente passa a ser compreendido como um recriador, o intérprete da obra a ser executada. É nesse momento que a técnica da regência se firma. Portanto, além de ser uma das especialidades da profissão musical mais recente, ser regente foi, por muito tempo, associado somente a carreira do “chefe” que ficava à frente das grandes orquestras mundiais. Em uma visão mais contemporânea da competência desse músico, entende-se o campo de ação do regente de forma mais ampla, abrangendo atuações ligadas as grandes orquestras, bandas e coros profissionais como também a grupos instrumentais e vocais ligados a escolas e ao terceiro setor.



Introduziremos aqui uma breve reflexão histórica sobre a constituição do papel do regente à frente de grupos musicais para compreender e refletir sobre a formação desse músico na atualidade. Em seguida, apresentaremos algumas ideias refletidas durante o I Simpósio de Regência e Interpretação Musical (SIRIM), evento realizado na Universidade Estadual do Ceará, em Fortaleza, no mês de outubro de 2018, para pensar a atuação do regente na atualidade

DA REGÊNCIA QUIRONÔMICA AO REGENTE-INTÉRPRETE

Se desde a Antiguidade foi possível observar a existência de um chefe ao centro do grupo com o intuito de fornecer um marcação rítmica, mesmo que livre, para os executantes (regência quironômica), o relativo aumento da “complexidade” da partitura musical a partir do século XIV proporcionou o surgimento de uma regência mais metronômica, baseada na pulsação.

Na música vocal, essa complexidade pôde ser compreendida como uma ausência de acentos regulares e métricos, observados nas músicas de Palestrina, por exemplo. Neste caso, a marcação da pulsação ajudava na independência das vozes. Na música folclórica, os ritmos tornaram-se mais complexos, situação pela qual a marcação metronômica demonstrou ser necessária também. Neste período, os movimentos ascendentes e descendentes da mão ajudaram a guiar a execução da música (ZANDER, 1979, p. 17-18).

Com o aumento da complexidade orquestral no século XVII, a regência dos grupos instrumentais ficava a cargo do primeiro violino, o *Konzertmeister*. Este era responsável por dirigir o grupo, cuidando da marcação do ritmo, mas também de dar as indicações de andamento, ataques, articulação, dinâmica. Dessa forma foi, pouco a pouco, “impondo a sua vontade interpretativa” (LAGO, 2008, p. 25).

Auxiliando o *Konzertmeister* havia o *Kapellmeister*, geralmente um compositor que, sentado no cravo ou órgão, participava da regência junto com o *Konzertmeister*. *Konzertmeister* e o *Kapellmeister* realizavam portanto, uma regência compartilhada, realidade que permaneceu frequente durante o século XVIII (LAGO, 2008, p. 25-26).

“A carreira do regente, propriamente dita, começa com a criação da Escola de *Mannheim*, no século XVIII” (ZANDER, 1970, p.19). A orquestra dessa cidade ficou conhecida pelas inovações nas dinâmicas, os crescendos e diminuendos, a precisão do fraseado, o refinamento da execução e



pelo efetivo de músicos que chegou ao número de 45 integrantes (LAGO, 2008, p. 21-28).

Durante o século XIX muitos compositores estiveram à frente de orquestras regendo suas próprias obras e de outros compositores. Muitos deles, a exemplo de Beethoven, Berlioz, Brahms, Wagner, foram diretores de orquestra e ganharam prestígio como maestros. É durante o período romântico que surge a função do regente enquanto recriador de uma obra, ou seja, o regente-intérprete.

O maestro transforma-se em um “pensador da música e no grande ator da expressão interpretativa” (LAGO, 2008, p. 22). Sob sua responsabilidade trabalhava questões de andamento, emissão de notas, expressão, dinâmica, planos sonoros instrumentais, timbres, capacidade expressiva e técnicas dos instrumentistas (LAGO, 2008, p.21-28).

Ainda neste século, houve o crescimento das apresentações musicais públicas e dos concertos que se transformaram em verdadeiros espetáculos. Este crescimento proporcionou o aumento do número de espectadores nos eventos, tanto de orquestras quanto dos grupos corais. A qualidade das orquestras e dos programas além do prestígio dos maestros titulares e convidados atraíram o público (LAGO, 2008, p. 21).

O século XX foi testemunha do crescimento da fama dos maestros e das suas representações como figura mítica. O regente é “a encarnação do poder aos olhos dos todo-poderosos” (LEBRETCH, 2002, p. 11). Furtwangler, Toscanini, Karajan, Bernstein, Eleazar de Carvalho, dentre outros, viveram em uma época em que os maestros tornaram-se celebridades mundiais, ligados à política, devotados por figuras poderosas dos seus países (LEBRETCH, 2002, p.11-22).

Contudo, é preciso ampliar o local de atuação desse músico na atualidade. Retomando o princípio dos antigos que grupos musicais necessitam, de uma maneira geral de, pelo menos, um responsável musical para estar à frente do grupo, organizando os ensaios, as apresentações e seus aspectos inerentes a execução, o campo de ação do regente contemporâneo amplia-se para além de sua atuação à frente das orquestras. A reflexão sobre o regente e a regência na atualidade são hoje, os principais pontos de reflexão e pesquisa do grupo de pesquisa IRIM, organizados pelos autores do presente texto.



O PAPEL DO REGENTE NA ATUALIDADE

A discussão acadêmica sobre temas ligados à formação do regente e sua atuação tem sido praticamente inexistente no Brasil. No caso dos eventos, afora os festivais de música, os encontros da Funarte e de outras instituições que promovem encontros específicos de capacitação musical do regente, pode-se dizer que esse debate quase não existe. Não se promovem eventos que tenham por objetivo discutir o papel do regente e sua atuação na sociedade, refletindo sobre sua formação, as disciplinas propostas nos cursos de graduação e sobre sua formação ao nível de pós-graduação nas universidades brasileiras.

Este pretensão esquecimento pode indicar uma falsa concepção de que a figura do regente esteja aparte da discussão universitária do ensino, como se não houvesse uma problemática específica a ser discutida envolvendo sua formação e atuação. Na realidade, a função do regente é mais abrangente do que apenas atuar nos grupos profissionais de orquestra. Envolve também os grupos profissionais de coral, as milhares de bandas municipais espalhadas pelo país, os espaços escolares e os projetos socioeducativos.

O grande desafio da atualidade dos músicos profissionais e estudantes envolvidos com a prática da regência é adequar sua formação acadêmica à realidade profissional do mercado de trabalho. Os cursos de bacharelado focam, naturalmente, no desenvolvimento da técnica da regência, buscando vivenciar estes conhecimentos práticos pelo aprimoramento cumulativo de obras do repertório e seus desdobramentos efetivos na sala de ensaio.

No entanto, a atuação profissional do egresso dos Cursos de Música nos últimos anos, vem acontecendo, de forma mais expressiva, em conjuntos musicais de caráter educacional ou social. A realidade destes projetos sociais e ou educacionais, que oportunizam a democratização da educação musical aos segmentos mais carentes de recursos financeiros, exigem uma série de habilidades profissionais não contempladas pelo ensino tradicional.

Em particular, podemos citar a necessidade de uma capacitação técnico-instrumental que possibilite ao egresso que assumirá o cargo de regente de bandas e orquestras, instruir efetivamente o jovem músico participante destes projetos. Sua função será o de ajudar a desenvolver a habilidade musical do aluno para que possa tornar-se um profissional capacitado em seu instrumento.

No Brasil, os projetos NEOJIBA e Guri que acontecem, respectivamente, na Bahia e em São Paulo, são exemplos de projetos sócio musicais consagra-

dos, os quais possuem uma estrutura financeira e didática mais estável e eficiente. Na realidade, a discussão sobre a formação do regente e seu campo de atuação é direcionada para aqueles músicos de projetos socioculturais que estão à margem dos grandes centros, cuja existência e êxito se revelam muitas vezes sazonais, em função da flutuação de interesses políticos e de aportes econômicos pouco expressivos.

Por estes motivos, os membros do grupo de pesquisa IRIM propuseram a criação de um evento científico que reunisse os profissionais e estudantes da área com objetivo de propiciar a polarização da atenção de todos os envolvidos. A proposta foi partir da troca de experiências e do estabelecimento de uma rede efetiva de troca de informações para poder contribuir com a proposição de novas metodologias de ensino a serem incorporadas nos estabelecimentos de ensino superior.

Desta maneira, a finalidade de realização do Simpósio de Regência e Interpretação Musical (SIRIM) foi concretizar a união de forças dos profissionais da área no sentido de discutir a problemática em torno da formação do regente, oriundos do ensino superior ou de cursos técnicos. Refletir também as efetivas competências do regente requeridas no exercício de sua atividade profissional, quer seja junto aos grupos artísticos profissionais e consolidados, grupos amadores com fortes implicações de caráter social ou mesmo grupos amadores de caráter socioeducativo. Por fim, ampliar a rede de discussão, de troca de informações, de dados concretos de nossos profissionais oriundos das universidades e que estejam atuando no mercado de trabalho.

A segunda conferência do I SIRIM trouxe para o debate exatamente o tema da formação do regente e seus desafios de atuação. As reflexões introdutórias centralizaram-se nas questões levantadas por Gabriela Almeida Kronemberger (2016). Tomou-se como ponto de partida da discussão a seguinte afirmação da autora:

Na esfera convencionalmente denominada de música erudita ou música clássica as orquestras ganham centralidade não só pela produção artística de caráter complexo, mas pelo fato das principais possibilidades de emprego de músicos eruditos estarem diretamente vinculadas à sua existência. [...] A centralidade que possuem como forma de possibilidade de emprego para músicos eruditos, a alta qualificação demandada destes, o prestígio social desta profissão, e sua fragilidade de referência institucional, são aspectos que, somados a crises recorrentes, fazem das orquestras e da profissão músico de orquestra interessante objeto de pesquisa (KRONEMBERGER, 2016, p.2).

A autora levanta vários questionamentos a respeito da profissão dos músicos e seu campo de atuação: quais são as fronteiras que definem um grupo profissional? Quais são os critérios existentes para a definição da profissão de músico de orquestra no Brasil? Se existem, como funcionam as barreiras para não membros? Quais são os critérios de distinção entre amadores e profissionais? Quais são os direitos de entrada a este grupo profissional?

Gabriela Kronemberger traça uma reflexão sensível sobre três aspectos intrínsecos do exercício da atividade musical profissional e que estão diretamente relacionados às prerrogativas dos currículos de nossas instituições de ensino e seus desafios na formação do regente e músicos em geral.

A primeira reflexão diz respeito à problematização das profissões artísticas. A autora traz à tona questionamentos muito pertinentes à nossa atividade profissional. Onde se passa a linha de fronteira entre amadores e profissionais: seria uma diferença de qualidade ou de finalidade? Neste sentido ela sintetiza a noção de profissão à três denominadores: (a) expertise, especialistas com competência e conhecimento frutos do treinamento e da experiência; (b) credencialismo, sistema de treinamento convencional para certificar e intitular especialistas; e (c) autonomia, a existência de arbítrio pelos trabalhadores em seu trabalho.

Segundo a autora, a problematização de noções usuais de trabalho nas profissões artísticas possuem duas singularidades: a primeira, relaciona-se ao status do artista o qual não é protegido por títulos ou certificados educacionais. Dessa ausência de títulos e certificados resulta em outra questão: quais seriam os critérios sociais legítimos para se tornar um artista?

A segunda singularidade reside na relação particular com o mercado e a demanda instável de produtos artísticos. “As profissões artísticas e seus produtos culturais de grande alcance colocam problemas sociológicos evidentes quando baseados em critérios apenas econômicos e de certificações educacionais formais” (KRONEMBERGER, 2016, p. 5). Resumindo, este é um caso em que objetivamente são os critérios sociais os principais definidores da posição social desse grupo.

A segunda reflexão que a autora levanta diz respeito a regulamentação da profissão de músico estabelecida pela Lei nº 3.857/1960, que cria a Ordem dos Músicos do Brasil. A lei menciona que os músicos só poderiam exercer a profissão depois de registrados no órgão competente do Ministério da Educação e no Conselho Regional dos Músicos. Em 2011, no entanto, a ministra Ellen Gracie deliberou que: “A atividade de músico prescinde de controle. Constitui, ademais, manifestação artística protegida pela garantia



da liberdade de expressão” (RE nº 414.426/SC). Isso mostra a “existência de permanente estado de tensão dialética entre o exercício do poder e a prática da liberdade artística”. Institucionalidade e legitimidade, políticas culturais e relações de poder, são binômios presentes nas discussões voltadas ao exercício da profissão de músico.

O debate em torno da legitimidade do exercício profissional dos músicos reforça ainda mais a necessidade de investigar quais são os critérios sociais considerados legítimos pelos músicos para se tornar um músico profissional e se inserir profissionalmente nas orquestras (KRONENBERGER, 2016, p.4).

A terceira reflexão de Kronenberger traz inquietantes questionamentos sobre diploma, currículo e performance. “O que pesa mais?” Sendo o concurso a forma mais utilizada para o recrutamento do músico de orquestra, existe a necessidade, no processo de avaliação e escolha dos músicos, de atribuir um peso relativo a cada um dos três quesitos mencionados.

Kronenberger observa que, no ambiente de orquestra, a performance é o critério social legítimo no processo de seleção. No que concerne à problematização sobre a relação entre certificados e diplomas, de um lado, e performance, de outro, a autora ressalta que “não há uma correspondência direta entre a posse de diplomas e a existência de práticas musicais de qualidade.” Diplomas de mestrado e doutorado “não têm vaidade nenhuma em orquestra” (KRONENBERGER, 2016, p.8). A qualificação profissional dos músicos pode muito bem ser desenvolvida a partir de masterclasses, participação em festivais de música, cursos de especialização ou, até mesmo, mestrado e doutorado.

Ao analisar a profissão músico de orquestra como um grupo social em que, a partir das interações sociais existentes no seio profissional, há a constituição de delimitação de fronteiras e o estabelecimento de critérios de entrada a este grupo profissional, podemos perceber a importância dos pares no desenho e estabelecimento das regras de funcionamento deste campo e na avaliação e seleção dos membros do grupo (KRONENBERGER, 2016, p.7).

A quarta e última reflexão traz questionamentos sobre o capital social. A autora reflete sobre o direito de entrada explícito, segundo o qual o recrutamento e reconhecimento se dá pela avaliação de pares através de concurso, e um conjunto de direitos tácitos “favoráveis à inserção profissional – prêmios, estágios, participação em cachês e, em destaque, estudar com grandes professores” (KRONENBERGER, 2016, p. 9).



Em sua reflexão sobre os desafios na formação do regente de coro, o professor Gerardo Júnior da Universidade Federal do Ceará² partiu do contexto espaço-temporal local para iniciar suas considerações. Dentre as condições fundamentais ao exercício da regência de coro destacou as habilidades técnicas (bom ouvido, conhecimento específico em música, etc.), habilidades sociais (liderança, personalidade conciliadora, etc.) e habilidades pedagógicas.

Para ele, as principais atribuições do regente de coro resumem-se a ser modelo vocal para seus cantores, coordenar os ensaios, selecionar o repertório, dirigir o grupo durante as apresentações e concertos ou mesmo, selecionar os cantores.

[...] ouvido agudo, carisma para inspirar músicos ao primeiro contato, vontade de impor seu estilo, grande capacidade organizacional, aptidão física e mental, ambição implacável, inteligência poderosa e um senso natural de ordem que lhes permitia atravessar milhares de notas dispersas para atingir o cerne artístico. Essa capacidade de obter uma visão de conjunto da partitura e transmiti-la a outros é a essência da interpretação" (LEBRECHT, 1948, p. 18).

Gerardo Júnior fez críticas ao modelo "tradicional" de regente. Como a imagem do regente dominador e tirano, do regente marcador de compasso e "balançador" de braços (tecnicismo) ou a do regente como "ser" inalcançável, infalível e onisciente. Imagens todas estas ultrapassadas e em absoluta discordância com a prática moderna de canto coletivo como atividade de formação humana.

O canto coletivo dispõe uma ação incomum de socialização, onde força seus integrantes ao abandono de sentimentos egoístas, favorecendo a integração na sociedade, a disciplina, a solidariedade humana e a "participação anônima na construção das grandes nacionalidades" (VILLA-LOBOS, 1987, p.87)

Em uma perspectiva contemporânea de educação musical é importante contemplar a subjetividade dos indivíduos, a construção das identidades e o convívio com a diversidade.

[...] a prática coral passa a ser tratada como um proposta de educação musical que proporcione o estímulo do corista através do desenvolvimento da sensibilidade artística e musical, e, sobretudo, da interação com o outro para a construção de uma nova forma de ser e estar no mundo, na medida em que as pessoas se aproximam umas das outras para a realização de um objetivo comum (DIAS, 2010, p. 6).

2 Resumo da conferência do professor Dr. Gerardo Júnior da Universidade Federal do Ceará.



Criação artística coletiva, motivação, aprofundamento de relações interpessoais são qualidades recorrentes no ambiente do coro. Elas devem ser nutridas pelos regentes e “construída por uma política dinâmica e participativa, possibilitando bons resultados socioeducativos e musicais” (FUCCI AMATO, 2009, p.2). A atividade do regente não é unicamente musical, mas, primordialmente educativa.

Ao analisarmos os caminhos e desafios para a formação e atuação de regentes de coral devemos levar em conta a necessidade de se substituir as relações de dominação por relações de compartilhamento no âmbito do coral. Devemos considerar que o coral é o locus privilegiado da formação de seu regente e que a compreensão da voz em relação ao estilo do repertório abordado e o reconhecimento do corpo como instrumento do cantor são atributos impreteríveis do regente coral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função do regente, enquanto músico que está à frente de uma prática coletiva, existe desde a Antiguidade. Contudo, a consciência dessa função como atividade específica de um músico, que tem conhecimentos técnicos e formação específicos para assumir essa posição é mais recente, tem início no século XIX.

Passada a fase inicial de desenvolvimento da técnica, do surgimento dos primeiros regentes e do estabelecimento de um modelo tradicional de formação e atuação desse músico, as reflexões atuais sobre o papel do regente direcionam-se para a necessidade de ampliar sua formação. Além disso, é importante também que ela seja mais condizente com o (s) espaço (s) atual (is) de atuação desse músico.

O I Simpósio de Regência e Interpretação Musical, evento promovido pelo grupo de pesquisa IRIM, comprovou ser um excelente momento de reflexão e atualização das questões relacionadas ao tema da regência. O evento procurou desconstruir os modelos tradicionais e chamar à atenção para novas perspectivas, novas formas de ser e atuar como regente no século XXI, objetivo da existência do grupo de pesquisa IRIM.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA KRONENBERGER, Gabriela. Profissão e performance: um estudo de caso sobre músicos de orquestra. *Revista Música Hodie*, [S.l.], v. 16, n. 2, fev. 2017. ISSN 1676-3939. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/45203/22392>>. Acesso em: 12 out. 2018.

DIAS, Leila Miranda Martins. A prática coral e a formação de sujeitos: uma reflexão teórica e algumas práticas pedagógicas. In: *IX ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE. II FÓRUM NORTE-RIO-GRANDENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL*. Disponível em: <https://slidex.tips/download/a-pratica-coral-e-a-formacao-dos-sujeitos-uma-reflexao-teorica-e-alguas-praticas#>

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O canto coral como prática sócio-cultural e educativomusical. *Opus*, v. 13, n. 1, jun. 2009, pp. 75-96.

KRONENBERGER, Gabriela Almeida. Profissão e performance: um estudo de caso sobre músicos de orquestra. 2016. *Revista Música Hodie*, Goiânia, V. 16, 232p., n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/rt/printerFriendly/45203/22392>

LAGO, Sylvio. *Arte da Regência: história, técnica e maestros*. São Paulo: Algor Editoria, 2008.

LEBRECHT, Norman. *O mito do maestro: grandes regentes em busca do poder*. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARIE-ROSE, Irmã. *Canto Gregoriano: método de Solesmes*. 3 Ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1963.

MARIE-ROSE, Irmã. *Canto Gregoriano: método de Solesmes*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1960.

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

ZANDER, Oscar. *Regência Coral*. 3 Ed. Porto Alegre: Editora Movimento, 1979.



RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DO MESTRE DE BANDA DA BAHIA E TRÊS CURRÍCULOS DE GRADUAÇÃO

JOEL LUIS BARBOSA
Universidade Federal da Bahia
jlsbarbosa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir as relações entre a formação musical do mestre de banda na Bahia e três cursos de graduação em música. Sobre a formação deste mestre, é abordada apenas sua função musical conforme exposta no trabalho de Benedito (2011), intitulado “O Mestre de Filarmônica: Um Educador Musical Baiano”. Quanto aos currículos, o trabalho analisa dois cursos de graduação da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e um do *VanderCook College of Music*. Da UFBA, são tratados os cursos de Licenciatura em Música e o Bacharelado de Regência com Habilitação em Regência de Banda e, do *VanderCook College*, o bacharelado de Educação Musical em Instrumentos de Banda. Apesar do estudo se limitar à Bahia, a discussão do tema pode ter relações com a formação de mestres de banda de outros estados da federação, assim como com outros currículos de bacharelado e licenciatura em música do país.

O principal motivo que me faz realizar este estudo é que sou professor da Escola de Música da UFBA e a Bahia tem uma forte tradição de bandas de música. São mais de 150 anos de tradição, mais de 120 bandas de música e mais de uma dezena de bandas centenárias em atividades. Acredito ser de responsabilidade das escolas de música das universidades públicas apoiar e trabalhar pela continuidade e avanço das tradições musicais do país. Assim, é incumbência da UFBA zelar pela tradição sesquicentenária de bandas de música do Estado onde está instituída. Esta tradição estava aqui antes dela e tem contribuído significativamente com seus quadros docente e discente e com suas produções artísticas, bibliográficas e técnicas. Além disso, este estudo pode colaborar com o campo de atuação profissional do músico, pois estima-se que há mais de 3.000 bandas de música no país e a maioria delas possui sua própria escola de música.

O MESTRE DE BANDA DA BAHIA

Dentre os aspectos pesquisados por Benedito (2011), estão a formação e a pedagogia dos mestres de banda de música filarmônica da Bahia. A coleta de dados de sua pesquisa se deu dentro e fora de um curso em que ele foi um dos ministrantes. Ele aplicou questionários e realizou entrevistas com 56 sujeitos de 39 bandas de música.

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a prática de ensino da música nas filarmônicas da Bahia. Figura central desta prática pedagógica, os mestres baianos, ao longo de mais de um século de intensa vivência musical, além de regentes, têm exercido também a função de professores, lecionando música para estudantes jovens e adultos (BENEDITO, 2011, p. vi).

O estudo constatou que “todos os entrevistados e cursistas tiveram um ou mais mestres. O mestre de banda é a figura principal da educação musical nas bandas” (BENEDITO, 2011, p. 82) O mestre não é apenas o regente de sua banda, ele também é um educador musical que tem a função de preparar os instrumentistas que integrarão sua banda.

No princípio, as aulas podem ser administradas tanto de maneira individual como coletiva. A prática individual ou coletiva depende da necessidade e situação que se encontra a instituição. Duas situações distintas podem ser destacadas: 1) se a banda está no início de sua formação, o mestre irá preparar todos de uma só vez e; 2) se a corporação já está com o corpo musical estruturado e a necessidade vem, então, somente da reposição e preparo de novos integrantes para o grupo, as aulas podem vir a ser ministradas de forma individual (BENEDITO, 2011, p. 70).

Dentre os aspectos do mestre destacados pelo pesquisador está o ensino de instrumento: “Com estas considerações, a ênfase na figura do professor de instrumento, seu comportamento e suas pedagogias são importantes” (BENEDITO, 2011, p. 27) Em muitas bandas onde há instrutor de instrumentos ou mesmo contramestre, ele fica ainda responsável por acompanhar o processo de ensino. Ele afirma que “a presença do mestre é importante para tomar lições, dar e repetir muitos exercícios e certificar se os alunos podem avançar para outros níveis. Somente o mestre poderá assegurar as necessidades do aprendiz e aplicar as devidas medidas” (BENEDITO, 2011, p. 69).

As bandas filarmônicas têm a necessidade de estar sempre formando novos instrumentistas para garantir sua continuidade e existência. Segundo Benedito (BENEDITO, 2011, p. 68), “o aprendizado do instrumento está diretamente associado a um objetivo muito bem definido que é tocar na banda”;

e “o ensino tem por finalidade preencher a banda.” (BENEDITO, 2011, p. 91)
Neste objetivo também se juntam, naturalmente, alguns componentes da
banda que, mais tarde, poderão se tornar contramestre e até mesmo mestre.

Um outro aspecto que ressalta das respostas dos cursistas e das observações em campo é o como o mestre aprende a ensinar. Muitos aprendizes ou músicos da banda começam a explicar certos elementos de teoria ou do instrumento aos iniciantes, naturalmente, independente da solicitação do mestre, refletindo a dinâmica que conviveram. Estes demonstram uma certa natureza, vocação, para o ensino. Paralelo a isso, muitos aprendizes têm curiosidade de tocar o instrumento do outro e, assim, trocam de instrumentos entre si e absorvem informações de como tocá-los. Alguns destes também aprendem músicas “de ouvido”, normalmente da mídia, e as ensinam aos colegas. Essas são habilidades e informações que utilizarão no decorrer de seu percurso didático. Em um segundo momento, eles começam a ensinar a convite do mestre e iniciam, dessa maneira, seu discipulado. Eles ensinam conforme aprenderam e observando o mestre. Além disso, alguns tomam cursos oferecidos pelos programas de apoio às bandas de música e outros, mais recentemente, recebem formação em cursos superiores de música. Tradicionalmente, contramestre é o último estágio deste processo de aprendizagem de como ensinar (BENEDITO, 2011, p. 94-95).

Apesar do sucesso do processo pedagógico desta tradição musical na Bahia, há certa carência de mestres, fazendo com que músicos não devidamente preparados assumam a função.

Com referência aos problemas relacionados à pedagogia, temos que, conforme Oton, da “Filarmônica Dois de Janeiro” de Jacobina, “os professores não têm uma especialização e todo conhecimento é adquirido só”. Jailton vai mais longe, acha que “mesmo com tantas dificuldades que temos aqui, sem acesso a todo aparato de técnicas e maestros, a música está sendo lecionada com muito amor, carinho e respeito pelo que ensinamos”. Marcelo Batista comenta: “Sabemos que não é fácil e, mesmo assim, eles continuam surpreendendo, cada vez mais, as pessoas, formando músicos com uma grande capacidade de desempenhar sua função”. Luiz Henrique, da “Filarmônica 19 de Março” de Acupe, gostaria de “poder melhorar na questão de ensinar os alunos a criar músicas”; e seu colega de filarmônica Aneilton Soares diz com originalidade que: “a pedagogia é boa por não complicar a cabeça dos futuros músicos”. No entanto, segundo Murilo Santiago: “os mestres estão com métodos antigos e não procuram se atualizar”. Em contraste, Joilson visualiza que “se hoje existe muitos músicos de filarmônica em corporações como marinha, exército, bombeiros, etc; ruim é que [a pedagogia] não pode ser”. Gerson lamenta que, “devido à falta de mestres, muitos são substituídos por músicos de pouca formação”. Ramon Macedo reforça esta falha na busca de professores com capacidade para exercer esta responsabilidade (BENEDITO, 2011, p. 92-93).

A dificuldade acima tem sido trabalhada, parcialmente, em cursos de curta duração oferecidos principalmente por ações governamentais. A Escola de Música da UFBA tem participado ativamente destas ações e realizado também suas próprias atividades, independentemente das governamentais, para as bandas de música. Contudo, talvez um curso de graduação ou uma habilitação de curso para formação de mestre de banda se constitua em uma maneira mais consistente da Universidade trabalhar com e para a tradição de bandas de música.

Baseando-se no estudo de Benedito (2011), podemos resumir a formação musical do mestre de banda em seis etapas sequenciais e aditivas que resultam em habilidades básicas para suas funções musicais. São aditivas porque, em cada nova etapa, a anterior continua sendo trabalhada. De maneira geral, elas costumam acontecer dentro da tradição musical da banda e abrangem suas práticas de técnica instrumental, pedagógica e de performance. Quadro 1 – O Processo de Formação do Mestre de Banda da Bahia.

Etapas da Formação do Mestre	O Processo de Aprendizagem	Resultados para a Atividade do Mestre
1. Aprender leitura da escrita musical;	a. Início do treinamento da habilidade de leitura da escrita musical;	i. Conhecimentos para ensinar leitura da escrita musical;
2. Aprender um instrumento de banda de música;	b. Início do treinamento de se tocar um instrumento de banda de música; c. Aprendendo a ler a escrita musical ao instrumento;	ii. Conhecimentos para ensinar técnica instrumental e performance musical de seu instrumento;
3. Aprender como tocar este instrumento em conjunto com os demais da banda;	d. Continuidade do desenvolvimento técnico e musical em seu instrumento; e. Continuidade do desenvolvimento da leitura musical ao instrumento; f. Início do aprendizado de como se toca seu instrumento em conjunto, com os demais instrumentos da banda de música;	iii. Conhecimentos para ensinar como se toca um instrumento em conjunto, em banda de música;
4. Aprender como se ensaia e toca o repertório de banda, como instrumentista;	g. Continuidade dos três aprendizados acima; h. Início do aprendizado de como se ensaia, interpreta e executa o repertório de banda;	iv. Conhecimentos de como se ensaia, interpreta e executa os gêneros e os estilos musicais do repertório de banda;
5. Aprender a tocar e ensinar os demais instrumentos da banda, com orientação do mestre;	i. Continuidade dos quatro aprendizados acima; j. Início do aprendizado de como ensinar os instrumentos de banda;	v. Conhecimentos e habilidades para ensinar os instrumentos da banda;
6. Aprender a ensaiar e reger a banda.	k. Continuação dos cinco aspectos tratados acima; l. Início do aprendizado de técnicas de ensaio e regência de banda.	vi. Conhecimentos e habilidades de técnicas de ensaio e de regência.

Fonte: Elaboração do autor.



Sumarizando o Quadro 1, constata-se que o processo de formação musical do mestre de banda inclui três subáreas fundamentais: 1) Performance em banda de música; 2) Pedagogia de instrumentos de banda; 3) Técnicas de ensaio e de regência de banda. A técnica de ensaio, neste caso, está relacionada ao ensino da performance do repertório.

Assim, este estudo aborda a seguinte questão: Que relações existem entre a formação do mestre de banda da Bahia e os currículos dos três cursos de graduação em música pesquisados?

ANÁLISE DE CURRÍCULOS

Ao analisarmos as constatações do estudo de Benedito mencionadas acima, compreendemos que dois aspectos fundamentais se destacam na prática musical do mestre de banda: ensinar e reger. O primeiro se desdobra, principalmente, em ensinar leitura da grafia musical, instrumentos e execução do repertório de banda. O segundo inclui, pelo menos, definir, preparar e reger o repertório das apresentações musicais, atividades que implicam, minimamente, em conhecimentos de gêneros e estilos do repertório para banda de música e de técnicas de ensaio e regência. Em alguns casos, implicam em fazer adaptações, arranjar e compor especificamente para seu conjunto de músicos.

O perfil musical que requer que o profissional seja responsável por formar e reger seus próprios instrumentistas não é comum apenas nas bandas de música, mas também em outras tradições musicais e, principalmente, nas bandas escolares do ensino básico estadunidense. Para se ter noção da importância deste perfil para as bandas escolares estadunidenses, cito o fato de que o componente curricular banda de música, mesmo sendo optativo, foi o segundo mais ministrado no ensino básico do país na década de 1980, atrás somente da disciplina de inglês, obrigatória em todos os anos escolares (COLWELL, 1992, p. 8). Pelo fato de as universidades estadunidenses trabalharem há décadas com currículos voltados para o perfil profissional, que é tema deste estudo, analisaremos um currículo deste país.

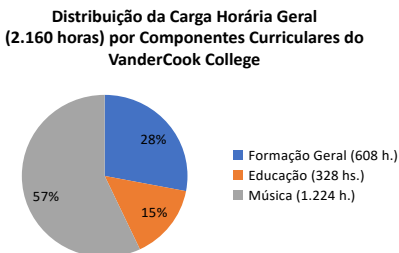
BACHARELADO DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM INSTRUMENTO DE BANDA DO VANDERCOOK COLLEGE OF MUSIC

Os bacharelados em educação musical nos EUA têm, em sua grande maioria, habilitações em pelo menos duas áreas: música vocal e música ins-

trumental. Algumas escolas, como o *VanderCook College of Music*, divide a habilitação instrumental em Instrumentos de Banda e Instrumentos de Cordas.

O Bacharelado de Educação Musical em Instrumentos de Banda do *VanderCook College of Music* (2018, p. 11-12) requer um total de 135 créditos/horas, equivalentes a 2.160 horas totais. Os créditos estão divididos em cinco blocos de componentes curriculares. São 38 (608 horas) para Formação Geral (*General Education*), 16 (256 horas) para Fundamentos e Teoria da Música (*Fundamentals and Theory*), 20,5 (328 horas) para Educação (*Professional Education*), igualmente 20,5 para Educação Musical (*Music Education - Instrumental Track*), e um requisito mínimo de 40 (640 horas) para Performance Musical (*Applied Music Performance*).

Figura 1 – Carga horária geral do Bacharelado de Educação Musical em Instrumento de Banda do *VanderCook College of Music*³

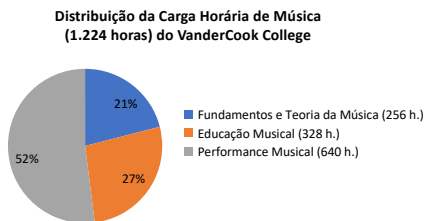


Nos EUA, os cursos de bacharelado incluem uma carga horária de componentes curriculares em Formação Geral, fora da área principal do curso. O curso do *VanderCook College* destina 28% da carga horária geral para ela. Educação ocupa 15% e Música (Fundamentos e Teoria da Música, Educação Musical e Performance) 57%, como demonstra a Figura 1.

Como o estudo de Benedito (2011) tem seu foco na formação musical do mestre de banda, este trabalho analisará apenas as relações musicais entre a formação deste e os três currículos (o estadunidense e os dois da UFBA). Assim, a Figura 2 apresenta a distribuição somente da carga horária de música do curso do *VanderCook College* em suas subáreas.

³ Os índices de porcentagem que aparecem no trabalho foram arredondados.

Figura 2 – Disciplinas obrigatórias de música do bacharelado de Educação Musical em Instrumento de Banda do VanderCook College of Music



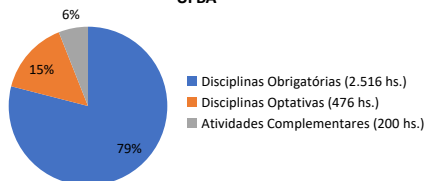
A Figura 2 demonstra que dentro da área de música o currículo do *VanderCook College* dá maior ênfase à Performance Musical do profissional que trabalhará como professor de banda escolar, 52% da carga horária. A Educação Musical vem em segundo lugar ocupando 27% e, por último, Fundamentos e Teoria da Música com 21%. Dos 20,5 créditos de Educação Musical, 10 créditos (160 horas) estão voltados para a banda de música e 10,5 créditos (168 horas) para disciplinas gerais de ensino de música, orquestra e coral. As disciplinas destinadas à banda tratam de métodos de ensino coletivo de instrumentos de banda, regência, técnicas de ensaio e reparos de instrumentos. Os 40 créditos de Performance estão divididos, resumidamente, em um instrumento principal (7 créditos, ou sete semestres), recital e práticas de conjunto (banda, orquestra, coral e música de câmara, geralmente realizados com o instrumento principal), regência e aprendizado dos instrumentos de sopro, cordas, percussão e teclado.

LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFBA

O currículo atual do curso de Licenciatura em Música da UFBA (Nº 507120) é de 2011.1 e seu reconhecimento oficial de 1958. (UFBA, 2016a) A Figura 3 mostra como sua carga horária total está distribuída em seus componentes curriculares.

Figura 3 – Carga horária geral da Licenciatura em Música da UFBA

Distribuição da Carga Horária Geral (3.192 Horas) por Componentes Curriculares da Licenciatura em Música da UFBA



A carga horária total do curso de licenciatura em música é de 3.192 horas e está dividida em 2.516 horas, 79%, em componentes curriculares obrigatórios, 476 horas, 15%, em componentes optativos e 200 horas, 6%, em atividades complementares. 357 horas (14%) da carga horária obrigatória é dedicada à Educação. Então, a fim de relacionar apenas as cargas horárias obrigatórias de música entre os três cursos, a Figura 4 desconsidera as 357 horas de Educação e aborda as 2.159 horas restantes.

Figura 4 – Disciplinas obrigatórias de música da Licenciatura em Música da UFBA

Distribuição da Carga Horária Obrigatória de Disciplinas de Música (2.159 horas) da Licenciatura em Música da UFBA



A Figura 4 demonstra que as duas maiores concentrações da carga horária obrigatória de música da Licenciatura em Música da UFBA estão em Fundamentos e Teoria da Música, 46%, e em Educação Musical, 35%, somando um total de 81% da carga horária geral. A Performance Musical fica com a menor carga horária, de apenas 19%, e inclui piano suplementar, coral, regência e prática de conjunto instrumental.

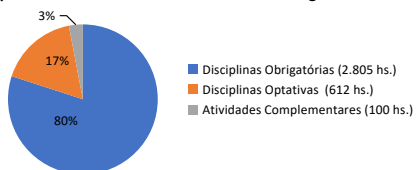
O conjunto de disciplinas optativas da Licenciatura em Música da UFBA oferece disciplinas nos mesmos cinco blocos apresentados no currículo do *VanderCook College*. Elas concentram em Fundamentos e Teoria da Música e em Performance, incluindo muitas opções para o aprendizado de instrumentos musicais diversos.

BACHARELADO EM REGÊNCIA DA UFBA

Assim como mencionado em relação ao curso de Licenciatura em Música da UFBA, o atual currículo do Bacharelado em Regência com habilitação em Regência de Banda da UFBA (Nº 502143) é de 2011.1 e seu reconhecimento de 1958. (UFBA, 2016b) Sua carga horária total é de 3.517 horas.

Figura 5 – Carga horária geral do Bacharelado em Regência de Banda da UFBA

Distribuição da Carga Horária Geral (3.517 Horas) por Componentes Curriculares do Bacharelado em Regência da UFBA



Sua carga horária de disciplinas obrigatórias é de 2.805 horas, 80% do curso. Para as disciplinas optativas são reservadas 612 horas, 17%, além de 100 horas, 3%, para atividades complementares. Diminuindo 119 horas (4%) da carga horária de disciplinas obrigatórias, que correspondem a disciplinas de Formação Geral, obtém-se 2.686 horas destinadas apenas à área de música.

Figura 6 – Disciplinas obrigatórias de música do Bacharelado em Regência de Banda da UFBA

Distribuição da Carga Horária Obrigatória de Música (2.686 horas)
do Bacharelado em Regência da UFBA



A carga horária de disciplinas obrigatórias da área de música se divide, quase que igualmente, em apenas duas das três subáreas de música que estamos considerando: 1) Fundamentos e Teoria da Música (52%), e 2) Performance Musical (48%). O currículo não inclui nenhuma disciplina de Educação Musical. As disciplinas de Performance abordam canto coral, regência, instrumentos suplementares, técnica vocal e redução de partitura. Diferentemente da Licenciatura, ele possui quatro disciplinas de Instrumento Suplementar, 68 horas ao todo, que podem ser realizadas em qualquer instrumento de orquestra escolhido pelo bacharelado.

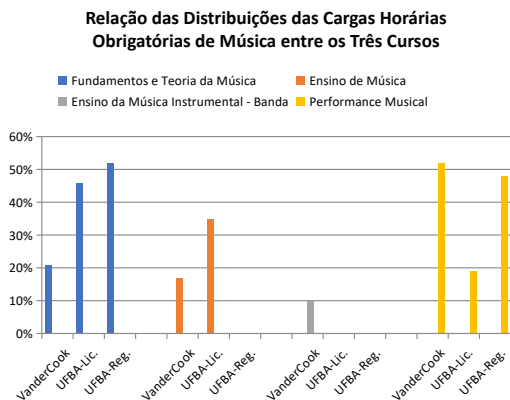
O conjunto de disciplinas optativas do Bacharelado em Regência apresenta opções em quatro das cinco subáreas que estão sendo consideradas neste estudo, em Formação Geral, Educação, Fundamentos e Teoria da Música, e Performance, porém não inclui nenhuma em Educação Musical. Igualmente à Licenciatura em Música da UFBA, seu conjunto de disciplinas optativas oferece muitas opções para o aprendizado de instrumentos diversos, mas, diferentemente dela, não oferece nenhuma de prática de instrumento em conjunto.

ANÁLISE DOS CURRÍCULOS

O Quadro 1 relaciona as cargas horárias das disciplinas obrigatórias de música dos três cursos analisados neste trabalho. A distribuição das disciplinas obrigatórias por subáreas da música aponta o perfil básico de formação musical que estes cursos acreditam ser necessário que seus egressos tenham para atuarem no campo profissional. Afirmando isso baseado, principalmente, no predomínio de suas cargas horárias de disciplinas obrigatórias em relação às de optativas, além da alta quantidade e diversidade das

últimas para uma carga horária pequena. Nos dois currículos da UFBA, a carga horária das disciplinas obrigatórias é, pelo menos, quatro vezes maior que a soma das cargas horárias das optativas e atividades complementares. No *VanderCook College*, o currículo mínimo é composto apenas por disciplinas obrigatórias. Desta maneira, a escolha e a distribuição da carga horária das disciplinas obrigatórias destes três cursos têm a ver com o conceito que cada uma das instituições tem sobre o profissional que quer formar.

Quadro 2 – As cargas horárias obrigatórias de música dos três cursos



A fim de relacionar os três cursos de graduação com a formação do mestre de banda da Bahia, foi necessário dividir as três subáreas de música consideradas neste estudo em quatro. A Educação Musical foi subdividida em Ensino da Música geral e Ensino da Música Instrumental - Banda, considerando, principalmente, os ensinos de seus instrumentos e de sua performance musical. Destas quatro subáreas, a subárea de Fundamentos e Teoria da Música é majoritária nos dois cursos da UFBA. Ela integra 52% das disciplinas obrigatórias de música do Bacharelado em Regência e 46% da Licenciatura, enquanto que 21% do curso do *VanderCook College*. Ensino de Música é a segunda prioridade da Licenciatura da UFBA, somando 35% da carga horária. Já o curso do *VanderCook College* destina 17% de sua carga horária para Ensino de Música e o curso de Regência não inclui ne-



nhuma disciplina nesta subárea. O Ensino da Música Instrumental – Banda aparece apenas no curso do *VanderCook College*, com o índice de 10% da carga horária, ou seja, 160 horas. Somando as duas subáreas de ensino do *VanderCook College*, tem-se o índice de 27% em Educação Musical. Diferentemente deste, os cursos da UFBA não incluem disciplinas, obrigatórias ou optativas, de pedagogia instrumental ou de ensino da performance. Em relação à Performance Musical, enquanto o curso de Regência da UFBA a valoriza tanto quanto Fundamentos e Teoria da Música, 48% e 52%, respectivamente, e o curso do *VanderCook College* a tem como sua subárea de música principal, com 52% da carga, a Licenciatura da UFBA é a que menos a enfatiza em seu currículo, 19%.

Considerando os dois cursos voltados à formação do Educador Musical, o do *VanderCook College* e o de Licenciatura da UFBA, há uma inversão de ênfase nas subáreas da música que, de certa maneira, demonstra que cada um deles acredita em perfis profissionais opostos para atuar na educação musical de seus respectivos países. No currículo do *VanderCook College*, a carga horária de Performance é 1,9 vezes maior que a de Educação Musical, quase o dobro, enquanto que, no da UFBA, a carga horária de Educação Musical é 1,8 vezes maior que a de Performance. Além disso, há uma relação inversa de prioridades entre as subáreas de Performance Musical e de Fundamentos e Teoria da Música entre os dois cursos. No currículo do *VanderCook College*, a carga horária de Performance é 2,47 vezes maior que a de Fundamentos e Teoria da Música, enquanto que no de Licenciatura da UFBA a carga de Fundamentos e Teoria da Música é 2,42 vezes maior que a de Performance. Percebe-se assim que cada um destes dois currículos expressa um conceito diferente do que é ser educador musical, independente da habilitação em banda de música do *VanderCook College*. De maneira simples, talvez se possa dizer que um almeja formar o músico que educa e o outro o educador que ensina música.

DISCUSSÃO

Como tratado no início do trabalho, pode-se resumir as funções musicais do mestre de banda em: 1) ensinar os instrumentos de banda; 2) ensinar a tocar o repertório; e 3) reger a banda. Para desempenhar tais funções, ele precisa: 1) saber tocar os instrumentos de banda; 2) saber como ensiná-los; 3) conhecer e saber tocar o repertório de banda de música; 4) ter conhecimentos e habilidades para ensaiar e ensinar o repertório; e 5) saber



regê-lo. Na tradição, o mestre de banda de música conhece o repertório e sabe como o tocar, ensinar, ensaiar e reger, de acordo com a prática de execução dos seus gêneros e estilos, porque integrou uma banda de música como instrumentista, conhece e ensina seus instrumentos, e atuou como contramestre. Ademais, ele sabe como ensinar os instrumentos de banda dentro dos requisitos técnicos e musicais da tradição, porque: 1) aprendeu a tocá-los o suficiente para ensinar dentro tradição; 2) passou um tempo ensinando-os sob a orientação de um mestre; e, ainda, 3) possui um razoável desenvolvimento musical e instrumental advindo de tocar seu instrumento principal na banda. O conhecimento adquirido no instrumento principal lhe dá habilidade para ensinar os elementos de performance do repertório de banda que os novatos necessitam aprender após passarem do nível elementar. Ele aprende técnicas de ensaio e de regência com o mestre enquanto toca e atua como contramestre. Desta forma, seu aprendizado se dá principalmente por meio das práticas orientadas de performance e ensino dentro da própria tradição da banda de música.

Há uma forte semelhança entre a ênfase da formação musical do *VanderCook College* e a formação musical do mestre de banda da Bahia. Ambas as formações têm a performance e o ensino como subáreas principais da música. As disciplinas do *VanderCook College* concentram-se em um instrumento de banda principal, no aprendizado dos demais instrumentos da banda, na prática de banda com seu repertório como instrumentista, no ensino de música e dos instrumentos de banda, e nas técnicas de ensaio e regência. Esta ênfase demonstra que o *VanderCook College* acredita que estas duas subáreas da música são fundamentais para o educador musical que trabalha com banda no ensino básico estadunidense.

Como constatado acima, as ênfases curriculares dos cursos da UFBA diferem das observadas na formação do mestre de banda da Bahia e no curso do *VanderCook College*. O curso de Regência de Banda da UFBA inclui apenas as subáreas de Fundamentos e Teoria da Música e a de Performance em suas disciplinas obrigatórias, e não contem disciplinas de Educação Musical. A Licenciatura em Música da UFBA prioriza as subáreas de Fundamentos e Teoria da Música e de Educação Musical. Além disso, os dois cursos não exigem disciplinas voltadas para: 1) a formação em um instrumento de banda como principal; 2) a prática de banda como instrumentista, essencial para se saber como se toca em banda e executa seu repertório; e, 3) o ensino dos instrumentos de banda. O curso de Regência requer quatro disciplinas em instrumento(s) suplementar(es), porém o de Licenciatura não.



A ênfase em Fundamentos e Teoria da Música e em Educação Musical em detrimento da Performance na grade de Licenciatura da UFBA expressa que o curso advoga que estas duas subáreas são as mais importantes para os educadores musicais da Bahia, aquelas que eles mais precisam conhecer e dominar durante a graduação para atuar profissionalmente. Por último, o curso de Regência de Banda da UFBA visa formar o regente para, principalmente, reger bandas de música e nem tanto para atuar como educador musical ou mestre de banda.

Em ambos os cursos da UFBA cabe uma habilitação para formação de mestre de banda, segundo o conceito desta atuação musical definida neste trabalho. A extensa lista de disciplinas optativas que possuem juntos, com acréscimos de algumas disciplinas de outros cursos da Escola de Música da UFBA, permitiria tal proposta. Em termos de criação de novos componentes curriculares, creio que seria importante criar disciplinas de ensino coletivo de instrumentos de banda, as quais são inexistentes nos currículos da Escola de Música da UFBA, por esta modalidade de ensino ter se demonstrada eficaz e de custo compatível à realidade do país (CRUVINEL, 2005; NASCIMENTO, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão deste trabalho se limitou à análise do trabalho de Benedito (2011) e dos currículos dos três cursos, sem considerar a real prática pedagógicas destes cursos. Ele também se ateu apenas à formação musical do mestre de banda, não tratando de suas funções extras musicais. Encerrando, pergunto ainda: Como o processo de formação de mestres da tradição de bandas de música da Bahia pode contribuir com os currículos aqui estudados? Creio que esta pergunta é mais pertinente ao currículo da Licenciatura em Música da UFBA. Em termos musicais, o mestre de banda ensina aquilo que ele aprendeu a fazer, ou seja, formar instrumentistas de banda de música e ensiná-los a tocar seu repertório. Se a performance musical for compreendida como a centralidade da educação musical, como sustenta Elliott (1995) em sua Filosofia Praxial da Educação Musical e como se vê na formação e no trabalho do mestre de banda, consequentemente, ela, a performance, deveria ser a atividade principal do educador musical.

Neste sentido, assim como o mestre de banda, o educador musical deveria ter o domínio da performance musical para poder ensiná-la. Afi-



nal, como se pode ensinar algo prático que não se conhece bem e do qual não se tem um domínio suficiente? Entendo que em um currículo de licenciatura em música as disciplinas de Fundamentos e Teoria da Música e de Educação Musical são disciplinas-meio para ensinar as disciplinas-fim, ou seja, as de Performance Musical. É na prática da performance que se aprende performance e também a aplicar e compreender as disciplinas teóricas para fazer música. Na Licenciatura da UFBA, a carga horária obrigatória em música das disciplinas-meio (1.751 horas) é 4 (quatro) vezes maior que o das disciplinas-fim (408 horas). Acredito que, neste caso, o fim deveria justificar o meio, no bom sentido da frase, mas, infelizmente, isso ainda não foi alcançado.

REFERÊNCIAS

- BENEDITO, C. J. R. *O Mestre de Filarmônica: Um Educador Musical Baiano*. 2011. 161 f. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- COWELL, R; GOOLSBY, T. *The Teaching of Instrumental Music*. New Jersey: Prentice Hall, Inc. 1992.
- CRUVINEL, F. M. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- ELLIOTT, D. J. *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- NASCIMENTO, M. A. T. O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XVI, 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2006, p. 94 – 98.
- UFBA. *Grade Curricular*: Licenciado em Música: Licenciatura. Salvador, 2016a. 3 p. <<http://dmusufba.com/wp-content/uploads/Grade-Licenciatura-em-M%C3%BAsica-Piano.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2019.
- UFBA. *Grade Curricular*: Bacharel em Regência: Regência de Banda. Salvador, 2016b. 4 p. <<http://dmusufba.com/wp-content/uploads/Grade-Reg%C3%Aancia-de-Banda.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2019.
- VANDERCOOK COLLEGE OF MUSIC. *VanderCook College of Music: 2018-19 College Catalog*. Chicago, 2018. 78 p. Disponível em: <<http://www.vandercook.edu/undergraduate/overview/>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

METACOGNIÇÃO E BANDA DE MÚSICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

MARCO ANTONIO TOLEDO NASCIMENTO
Universidade Federal do Ceará - Campus de Sobral
marcotoledo@ufc.br

Grupo de Trabalho: O regente de orquestras, bandas e coros municipais, universitários e profissionais.

RESUMO: Este trabalho consiste na apresentação da primeira fase de um projeto de pesquisa em andamento realizado em cooperação internacional entre a Universidade Laval (Québec/Canadá), Universidade de Toulouse (França) e a Universidade Federal de Ceará (UFC) no Campus de Sobral. Este projeto tem por objetivo avaliar o impacto da aprendizagem do instrumento musical com estímulos à utilização de estratégias metacognitivas através do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) em bandas de música. Financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) este projeto defende a hipótese que é possível aplicar estratégias metacognitivas no Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais em bandas de música e em grupos instrumentais oriundos desta formação específica e obter resultados positivos no desenvolvimento musical dos aprendizes, de maneira similar às experiências realizadas no ensino individual de instrumento (Garcia e Dubé, 2012 e 2014). A primeira parte do projeto consistiu em uma pesquisa exploratória onde foram utilizados alguns procedimentos metacognitivos nos ensaios da Banda de Música do Curso de Música - Licenciatura da UFC em Sobral. A coleta de dados foi realizada através de formulários de auto-avaliação respondidos pelos integrantes da banda após a administração de estímulos metacognitivos pelos mediadores, e após a análise de execução de obras do repertório trabalhadas neste experimento. Esta primeira fase da pesquisa teve como objetivo elaborar e testar procedimentos de estímulos metacognitivos nestes ambientes de ensino e aprendizagem musical dialogando com informações da revisão de literatura no assunto. Os resultados desta fase colocaram em questão os pressupostos sobre o tema demonstrados anteriormente por Hallan (2001) e por Garica e Dubé (2012).

Palavras-chave: Metacognição. Banda de música. Ensino coletivo de instrumentos musicais.

INTRODUÇÃO

Metacognição é 'cognição sobre cognição', 'pensar sobre o pensamento', 'saber sobre o conhecimento', tornar-se 'consciente da consciência' e com habilidades de pensamento de ordem superior. O termo vem do radical meta, que significa 'além'. A metacognição pode assumir muitas formas; inclui o conhecimento sobre quando e como usar estratégias específicas para aprender ou para resolver problemas (Metcalfe, J., & Shimamura, A. p. 1994).⁴

4 Metacognition is "cognition about cognition", "thinking about thinking", "knowing about knowing", becoming "aware of one's awareness" and higher-order thinking skills. The term comes from the root word meta, meaning "beyond". Metacognition can take many forms; it includes knowledge about when and how to use particular strategies for learning or for problem-solving.



Desde a década de 70 do século XX, autores começam a inferir à Metacognição como um fator para a melhoria da aprendizagem, sendo John Flavell o seu maior expoente. No ensino da Música o estudo mais significativo sobre o assunto só aparece em 2001 com o artigo da professora Susan Hallan, demonstrando que os instrumentistas profissionais têm um raciocínio metacognitivo bem mais elevado do que os músicos iniciantes, demonstrando que o desenvolvimento metacognitivo se adquire com o tempo de prática no instrumento (HALLAN, 2001). Já Garcia e Dubé (2012) acreditam que o aprendizado da Música, assim como o aprendizado de línguas, pode ser estimulado através do desenvolvimento de um raciocínio metacognitivo aos iniciantes por meio de estratégias. Porém, observamos que, tanto o estudo de Hallan, quanto Garcia e Dubé, se referem ao ensino dito tradicional ou tutorial (um professor para um aluno), metodologia comum em escolas de música especializadas e/ou conservatórios. Por outro lado, observamos que as estratégias metacognitivas, apesar desta terminologia não estar explícita, já são utilizadas em publicações e métodos norte-americanos (Canadá e EUA) para o ensino de Música de forma coletiva, principalmente no que se refere às bandas de música escolares. Citamos aqui alguns exemplos como Battisti (2002 e 2011); Barden (2010), Jagow (2007) e toda a série de métodos Standard of Excellence da famosa editora Hall Leonard.

Apesar destas constatações, não foi encontrado em nossa revisão de literatura estudos atestando que o ensino de instrumento em contextos coletivos, com o uso de estímulos de estratégias metacognitivas, favoreça a tomada de consciência do próprio processo cognitivo do aprendiz, proporcionando ao músico iniciante uma aprendizagem mais eficaz e mais rápida na prática de um instrumento musical.

Com o objetivo de produzir conhecimento sobre este assunto nasce, sob a coordenação deste autor, o projeto de pesquisa intitulado “Metacognição e Banda de Música: estratégias aplicadas ao ensino de instrumentos de sopro”, sendo um projeto em cooperação internacional liderado pelo PesquisaMus⁵ (UFC/Sobral) e em colaboração com a Universidade Federal de Toulouse, através do LLA Creatis⁶ e com a Universidade Laval, através do Laboratório de Pesquisa em Percepção Auditiva e Didática Instrumental

5 Grupo de Pesquisa em Educação, Artes e Música, vinculado ao Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará em Sobral (www.pesquisamus.ufc.br).

6 Laboratório de Letras, Linguagem e Artes, criado com a vocação de acolher doutorandos e pesquisadores interessados nas relações de suas disciplinas com os domínios das Letras, das Linguagens e das Artes (<https://lla-creatis.univ-tlse2.fr/accueil>).

(LaRFADI⁷). Este projeto tem por objetivo avaliar o impacto da aprendizagem do instrumento musical no contexto das bandas de música, onde estímulos à utilização de estratégias metacognitivas são utilizados através da metodologia de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM).

O texto em questão traz os resultados da primeira fase deste projeto, onde se verificou o uso de estratégias metacognitivas por parte dos participantes da “Banda do Norte⁸”, depois de estímulos para o desenvolvimento de tais estratégias.

METACOGNIÇÃO E MÚSICA

O conceito de metacognição foi definido por John Flavell⁹ (1976) que é considerado como pioneiro nas pesquisas sobre o tema. A metacognição trata do conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlá-los, seja monitorando, organizando, e/ou modificando-os para realizar objetivos concretos. A partir destes pressupostos podemos compreender a metacognição como uma habilidade de extrema importância, sobretudo no campo da Educação. No entanto, apesar dos estudos já empreendidos sobre a importância deste conceito para a aprendizagem, pouco sobre isso foi levado aos ambientes formais de ensino.

No fazer musical a realidade não se faz diferente, sendo a metacognição podendo ser utilizada para auxiliar os estudantes a entenderem sua melhor forma de aprender música. De acordo com Hallam (2001), as habilidades metacognitivas podem contribuir para que o desenvolvimento musical ocorra de uma forma mais eficaz, assim o indivíduo pode

Ser capaz de reconhecer a natureza e os requisitos de uma tarefa específica; identificar dificuldades particulares; possuir uma gama de estratégias para lidar com essas dificuldades; saber qual estratégia é apropriada para realizar cada tarefa; para monitorar o progresso em direção à meta. Se o progresso não é satisfatório, deve ser reconhecido e usado estratégias alternativas; avaliar os resultados da aprendizagem em contextos de desempenho e tomar medidas para melhorar o desempenho no futuro (HALLAM, 2001, p. 3).

7 Laboratório de Pesquisa em Percepção Auditiva e Didática Instrumental visa contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos ligados aos mecanismos e estratégias que favorecem o ensino e a aprendizagem da formação auditiva e de instrumentos musicais (<http://larfadi.oicrm.org/>).

8 Banda de Música do Projeto de Extensão do Curso de Música - Licenciatura da UFC em Sobral intitulado “Capacitação de Mestres de Banda” (<https://mestresdebandaufcsobral.wordpress.com>)

9 Psicólogo Americano com mais de 120 livros publicados é especialista no desenvolvimento cognitivo de crianças. Foi professor em diversas universidades americanas. É professor emérito da Universidade Stanford e membro da Academia Nacional de Ciências dos EUA.



Porém, vale a pena ressaltar que este estudo, um dos mais citados sobre o tema na área da música, não validou o uso das estratégias metacognitivas na aprendizagem. Foi um estudo que teve como objetivo medir o desenvolvimento de estratégias de metacognição no planejamento para o desempenho em músicos de nível iniciante a profissional, onde 77 músicos, divididos entre 22 profissionais e 55 novatos, foram entrevistados sobre as suas práticas com o instrumento musical. Como resultado, a Dra. Hallan conclui que os músicos profissionais demonstraram extensa metacognição em relação às suas preparações para o desempenho, abrangendo questões técnicas, interpretação e questões relativas à própria aprendizagem, concentração, planejamento, monitoramento e avaliação, enquanto os novatos não demonstraram uma relação estreita entre a metacognição e as habilidades técnicas necessárias para uma boa performance no instrumento. Concluiu-se então, que o desenvolvimento metacognitivo se adquire com o tempo de prática no instrumento.

Já Garcia e Dubé (2012) se interessaram em antecipar o desenvolvimento do raciocínio metacognitivo de alunos instrumentistas e propõem, para isso, estratégias pedagógicas que possam favorecer o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Esses autores acreditam que na música, o saber-fazer se adquire através do trabalho cotidiano no instrumento, e que a eficácia dentro dos momentos de estudo está condicionada às habilidades metacognitivas colocadas em prática pelo músico. Baseados no estudo supracitado de Hallan (2001), Garcia e Dubé salientam que os professores de instrumento são músicos experts, e que estes poderiam ajudar seus estudantes a desenvolverem habilidades metacognitivas, obtendo assim um estudo instrumental mais eficaz. Para isso, Garcia e Dubé desenvolveram, baseados nos estudos de Lafortune, Jacob e Hébert¹⁰, estratégias pedagógicas para a formação do músico instrumentista a serem estimuladas pelos próprios professores de instrumento. Esses professores farão o papel de Mediadores¹¹ atuando em três fases distintas, a saber: modelagem, prática guiada e prática autônoma (GARCIA e DUBÉ, 2012).

A modelagem corresponde a primeira etapa do processo de interiorização. Nesta etapa o professor oferece ao aluno um modelo para concluir uma determinada tarefa a partir de seus conhecimentos pessoais. Nesta fase, o professor verbaliza em alta voz sua abordagem mental ao mesmo

10 Lafortune, Jacob et Hébert. *Pour guider la métacognition*. Québec: Presses de l'université du Québec, 2000.

11 A mediação, segundo Doly (1997), trata-se da maneira de como o indivíduo expert em um determinado domínio organiza o meio físico e mental de um outro indivíduo menos experiente com o objetivo de este possa pensar, agir e construir melhor a sua identidade (p. 45).



tempo que ele executa a tarefa. O objetivo do professor é de deixar visível seu diálogo interior mostrando para o aluno as operações mentais que ele deve colocar em ação para realizar a atividade adequadamente.

Na prática guiada, o professor deve convidar o aluno a verbalizar, a sua maneira, como o mesmo deve proceder para realizar a tarefa ensinada na etapa anterior. Em seguida, com a utilização de perguntas e de incentivos, o professor ajuda o aluno a planejar a sua atividade, chamando atenção para os aspectos importantes para a melhor realização da tarefa. Depois, o professor deverá instigar o aluno a se auto avaliar e se autocorriger.

Por fim, temos na prática autônoma, o momento de estimular um diálogo interior quando a tarefa é realizada, bem como se questionar de forma pertinente sobre a realização da mesma. O estudante reproduz a interação realizada na etapa anterior (prática guiada), porém fazendo agora o papel simultâneo do expert e do aluno.

CONTEXTO E METODOLOGIA

O contexto escolhido para a aplicação desta pesquisa exploratória foi o Projeto de extensão “Capacitação de Mestres de Banda”. Este projeto começou suas atividades em 2012 e no ano de 2019 começará a sua oitava turma. Com o objetivo de formar e capacitar músicos oriundos das bandas de música da região norte do Estado do Ceará, incluindo os alunos do curso de Música – licenciatura da UFC em Sobral, este curso de capacitação já atendeu, de forma totalmente gratuita, mais de trezentas pessoas. Hoje, o projeto recebe o apoio da Secretaria de Cultura Artística da UFC e da diretoria do Campus da UFC em Sobral¹².

Para participar do referido projeto de extensão os inscritos devem pertencer ou ter pertencido aos quadros de alguma banda de música da região e/ou, para os acadêmicos do Curso de Música da UFC em Sobral, ter cursado ou estarem cursando a disciplina de prática instrumental Sopros. Em ambos os casos, os integrantes devem ter um conhecimento de leitura de partitura e praticar algum instrumento de sopro ou percussão utilizado nas bandas de música.

A aplicação da pesquisa que dá origem a este texto começa no semestre 2018.1 com uma palestra sobre a metacognição e didática instrumental, e logo após isso começam os ensaios da “Banda do Norte”, grupo formado

¹² <https://mestresdebandaufcsobral.wordpress.com/>

pelos participantes do projeto, incluindo bolsistas e professores. Participam da equipe de formadores deste projeto de extensão, além do autor deste texto, que exerce a função de regente titular e coordenador pedagógico, dois professores do curso de música da UFC/Sobral, uma professora do IFCE em Sobral e um graduado em música.

Utilizar-se como metodologia o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM) cujos encontros recebem a nomenclatura de Ensaio-aula, onde cada aula coletiva funciona como um ensaio e se treina a execução de uma peça. Os saberes a serem ministrados são, de acordo com a necessidade e/ou dificuldade, disseminados simultaneamente com o ensaio pelo regente (chamado de professor/regente), auxiliado pelos outros professores ou mesmo por outros participantes integrantes da banda. Assim, os primeiros encontros foram consagrados para exercícios de afinação e dinâmica, bem como, na execução de peças conhecidas para a maioria dos integrantes, com ênfase para os dobrados. Esta fase teve como objetivo equalizar e ambientar o som do novo grupo.

Depois desta fase inicial foi escolhido um repertório de certa forma “novo” para os participantes, onde as peças continham certos elementos que pudessem trazer alguma dificuldade na execução instrumental. Começamos com a peça Skyfall¹³ (grade 2-3)¹⁴ de andamento lento (mínima = 76 bpm). Os conteúdos elencados para o trabalho foram identificados pelas seguintes dificuldades encontradas pelo grupo, a saber: a) problemas de andamento, atrasos recorrentes principalmente em partes onde a dinâmica estava em pp ou ralentando ocorridos quando a maioria das vozes executavam notas longas (ex. comp. 55 a 58); b) falta de precisão nos ataques, principalmente nos *Sforzando* e nos fortíssimos seguidos por piano súbito; c) notas longas, onde o valor executado era às vezes diferente do que o determinado na partitura, e d) problemas de afinação perceptíveis em alguns momentos específico.

Visando a solução dos problemas supramencionados a partir da utilização de estratégias metacognitivas, seguimos as orientações de Garcia e Dubé (2012 e 2014), onde o professor/regente e uma das professoras do projeto fizeram o papel de mediadores nas três fases pré-estabelecidas: modelagem, prática guiada e prática autônoma (GARCIA e DUBÉ, 2012).

13 Adele Adkins e Paul Epworth, com arranjo para banda de Johnnie Vinson.

14 As editoras americanas utilizam o termo grade para indicar o nível de dificuldade dos arranjos, indo de grade 1 para o nível mais fácil, até grade 5 para o nível de elevada dificuldade. No caso de 2-3, indica um nível de dificuldade intermediário entre os níveis 2 e 3.

Na modelagem os mediadores ofereceram soluções para os problemas de execução elencados acima, e durante os ensaios tais soluções foram testadas. Essas soluções eram verbalizadas em voz alta e resolvidas pelos professores. Para a prática guiada, após o trabalho com as soluções propostas no ensaio, o professor/regente estimulou os músicos de cada naipe¹⁵ a verbalizar, a sua maneira, o procedimento que eles achavam mais adequado para a execução correta do trecho que apresentava problemas. Em seguida, como orientado por Garcia e Dubé (2014), os mediadores utilizaram-se de perguntas e de incentivos como forma de ajudar os alunos a planejar a sua atividade, chamando atenção para os aspectos importantes para uma melhor execução dos trechos. Após isso, o naipe executava o trecho trabalhado e o professor/regente solicitava uma autoanálise do naipe e uma autocorreção, caso houvesse necessidade. Esse último procedimento foi realizado também com a banda completa.

Para a realização da última fase do treinamento metacognitivo sugerido por Garcia e Dubé, chamada de prática autônoma, foi primeiramente demandado como tarefa de casa aos participantes do projeto o preenchimento de um formulário¹⁶ visando estimular um diálogo interior e o questionamento sobre a melhor maneira de se estudar a peça *Skyfall*. Neste formulário o participante deveria descrever as suas próprias sugestões de estratégias para uma boa execução da peça. O formulário também continha uma parte onde deveria ser indicado o tempo utilizado em casa para o trabalho com a música em questão, além de um trecho destinado para a auto-avaliação de seu desenvolvimento na preparação desta música durante a semana.

No encontro da semana seguinte o professor/regente lia em voz alta o conteúdo de cada formulário¹⁷ respondido solicitando, após a leitura de cada um, que o participante descrevesse com exemplos práticos o que havia sido relatado no formulário.

15 Na banda de música o naipe é a divisão dada por família de instrumentos, por exemplo o naipe de saxofones, o naipe de clarinetas, de trompetes, de percussão, etc.

16 O formulário utilizado foi baseado no livro *Practice and Reflection in Band and Orchestra: maximizing Student Performance*. San Diego: Kjos Music Press, 2010, de Wendy Barden. Apesar de não estar especificado em nenhuma parte do livro o nome metacognição, encontramos diversas indicações reflexivas em modelos de diários de bordo, nomeado pela autora de formulários. Estes formulários possuem objetivos muito similares aos propostos por Garcia e Dubé (2012). Verificamos, ainda, que a Dra. Barden é co-autora e colaboradora de diversos métodos americanos de ensino coletivo de instrumentos musicais, entre eles, o *Standard of Excellence*.

17 Dos 25 integrantes da Banda, 10 membros não responderam ao questionário, incluindo o professor/regente e a uma das professoras, pois dois últimos estavam encarregados de exemplificar as estratégias metacognitivas.



Este mesmo procedimento de estratégias pedagógicas de Garcia e Dubé, incluindo o formulário, foi repetido com as peças no *Shape Of You*¹⁸, grade 3 e Inúbia de Caboclinho¹⁹, esta sem indicação de dificuldade, por se tratar de um arranjo brasileiro. As maiores dificuldades encontradas foram as células rítmicas, bem como as superposições dessas células pelos diversos naipes, causando um problema sistemático de sincronização. Como solução, foi realizado primeiramente, uma reflexão sobre a construção dos ritmos e de suas matrizes históricas e culturais. Após isso, foi sugerido pelos professores o trabalho de subdivisão aliado ao movimento corporal, visando a independência rítmica. Nesses exercícios os participantes deveriam executar as diferentes divisões rítmicas da música ao mesmo tempo, utilizando partes diferentes do corpo, guiados primeiramente pelo áudio da música (no caso de *Shape of You*) e pelo ritmo da caixa-clara e/ou congas (no caso do ritmo do caboclinho). Posteriormente se executou, ainda com o corpo, as células rítmicas somente com o auxílio do metrônomo. O trabalho efetuado trouxe resultados extremamente positivos para o ensaio e posteriormente para a execução da peça com a banda completa, inclusive em apresentações públicas.

EXPERIMENTO

Para mensurar o aprendizado metacognitivo das atividades do grupo, foi elencada uma peça já estudada, no caso a "Inúbia de Caboclinho". Após passarmos um período de três semanas sem a realização de ensaios, devido ao recesso do meio do ano, o professor/regente solicitou que o grupo ensaiasse essa peça. Diferentemente das vezes anteriores, o professor/regente agiu somente como regente, sem utilizar de nenhum procedimento pedagógico. Apenas foi dado um tempo estipulado de trinta minutos, aproximadamente, para que os músicos se lembrassem das estratégias utilizadas no último ensaio. Após esse tempo e várias tentativas, a música não foi executada a contento devido à reprodução dos mesmos problemas identificados em sua primeira execução. Após os participantes serem indagados sobre as estratégias utilizadas para treinarem a execução, foi identificado que os mesmo não utilizaram nem as estratégias realizadas anteriormente e também não utilizaram novas estratégias, mas sim, a estra-

18 Composta por Ed Sheeran e colaboradores, com arranjo para banda de Matt Connaway.

19 Música de César Guerra-Peixe com arranjo para banda de Adeline Stervinou.



tégia de ensaio e erro, ou seja, como eles sempre fizeram antes de estarem participando do ambiente do projeto em questão.

A hipótese esperada era que os participantes, depois de terem treinado a utilização das estratégias metacognitivas iriam, mesmo após três semanas, refletir sobre o seu próprio funcionamento cognitivo em relação com um ato passado, como sugere Noël (2016).

RESULTADO

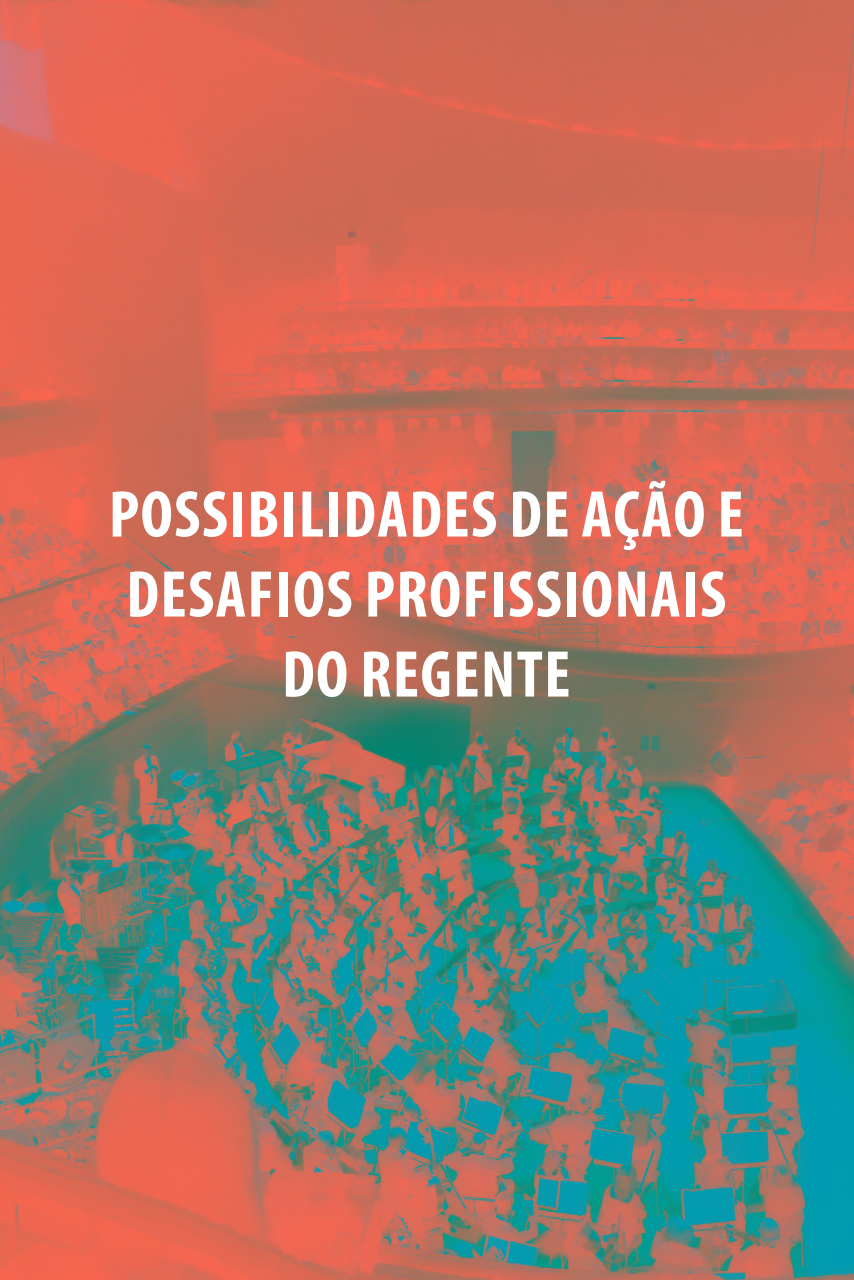
Com este estudo, concluiu-se que não houve um desenvolvimento metacognitivo dos participantes em relação à preparação para o desempenho das peças trabalhadas. Ressaltamos que o menos experiente do grupo tinha mais de quatro anos de prática instrumental e vários componentes são profissionais, incluindo regentes e professores de música. Esse fato contraria a afirmação de Hallan (2001), que os músicos profissionais devido ao tempo de prática no instrumento demonstraram extensa metacognição.

Constatamos, ainda, que mesmo utilizando os estímulos de estratégias pedagógicas sugeridas por Garcia e Dubé (2012 e 2014) para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, os participantes não conseguiram por em prática essas estratégias para resolver um problema técnico sem o auxílio do professor/regente, mesmo que a resolução para problemas similares tenha ocorrido há algumas semanas anteriores e com uma mesma peça já trabalhada com estratégias metacognitivas.

Não podemos deixar de ressaltar os limites de tal estudo, principalmente pelo fato de não termos verificado de forma científica a qualidade da aplicação de estímulos metacognitivos efetuados pelos mediadores. Não obstante, dado aos fatos supramencionados, sugerimos que estudos mais aprofundados sejam efetuados para dirimir as muitas dúvidas que ainda existem sobre o tema. Qual seria a definição de um expert ou profissional em música? Nos parece que a definição utilizada por Hallan (2001) é mais centrada ao músico com uma formação ocidental europeia. Sendo assim, podemos nos basear neste estudo para os casos do Brasil ou mesmo no norte do Estado do Ceará? Ou ainda, por que as estratégias pedagógicas aplicadas para o desenvolvimento da metacognição não surtiram o efeito esperado neste estudo como foi o caso da pesquisa realizada no Canadá conforme demonstrado por Garcia e Dubé (2012 e 2014)?

REFERÊNCIAS

- BARDEN, Wendy. *Practice and Reflection in Band and Orchestra*: maximizing Student Performance. San Diego: Kjos Music Press, 2010.
- BATTISTI, Frank, L. *The Winds of Change*. Galesville: Meredith Music Publication, 2002.
- _____. *The Winds of Change: the new millennium*. Galesville: Meredith Music Publication, 2012.
- DOLY, A. M. *Métacognition et médiation*. Auvernia: CDP, 1997.
- FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (p. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976.
- GARCIA, Malinalli P; DUBÉ, Francis. Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales. In: *La Revue musicale OICRM*. Volume 1, n° 1. Montreal, 2012.
- _____. Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Habilidades Metacognitivas del Alumno de Instrumento con el Fin de Maximizar la Eficacia de sus Prácticas Instrumentales. In: *Revista Internacional de Educación Musical*. Nº2, jul. 2014.
- HALLAM, S. (2001). *The development of metacognition in musicians*: Implications for education. In: *British Journal of Music Education*. March 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/231961083_The_Development_of_Metacognition_in_Musicians_Implication_for_Education> Acesso em: 07 abr. 2018.
- JAGOW, Shelley. *Teaching Instrumental Music*: developing the complete band program. Galesville: Meredith Music Publication, 2007.
- METCALFE, J., & SHIMAMURA, A. P. *Metacognition: knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.
- NOËL, Bernadette. D'une approche exploratoire à un modèle opératoire de la métacognition. In: *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Bernadette Noël et Sylvie C. Cartier (org.). Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2016.



POSSIBILIDADES DE AÇÃO E DESAFIOS PROFISSIONAIS DO REGENTE

O MAESTRO DE ORQUESTRA E O MERCADO DE TRABALHO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

CAMILA CARRASCOZA BOMFIM
Universidade Estadual de São Paulo
camilabomfim167@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de analisar aspectos do mercado de trabalho do maestro de orquestra sinfônica a partir da observação da situação das orquestras sinfônicas no Brasil. Para tanto, analisa as variações do número de orquestras referidas em todos os Anuários VivaMúsica! publicados de 1999 até 2013.

Palavras-chave: Maestros. Orquestra Sinfônica. Mercado de trabalho.

MAESTROS E ORQUESTRAS SINFÔNICAS

A despeito da construção idealizada do maestro regente de orquestra sinfônica, que tomou forma a partir do século XIX, na qual essa liderança era vista com contornos de sacralização, a profissão de maestro de orquestra no Brasil do século XXI está sujeita, assim como a maioria das profissões, às variações de mercado - sejam elas advindas da economia, de questões sociais, ou mesmo das possíveis mudanças de parâmetro no que diz respeito aos conceitos de arte, de beleza, de funcionalidade ou mesmo ao reconhecimento e empatia de uma determinada manifestação musical por um grupo ou classe social.

Além disso, a existência de orquestras sinfônicas é fundamental para que essa profissão maestro exista. Para construir uma análise sobre o mercado de trabalho do maestro de orquestra sinfônica é fundamental observar a situação desses organismos, examinando a variação do número de orquestras no Brasil.

PESQUISA SOBRE O MERCADO DE TRABALHO EM ORQUESTRAS NO BRASIL

A tarefa de analisar a situação das orquestras sinfônicas no país é complexa, uma vez que praticamente não existem sistemas oficiais de cadastramento de orquestras brasileiras, nem dados oficiais²⁰ que computem a quantidade de orquestras sinfônicas no território nacional.

²⁰ O Perfil dos municípios brasileiros, que tem como base os resultados do *Munic - Pesquisa de Informações Básicas Municipais*, publicação anual do IBGE (a partir de 2003 – ano de publicação, até 2015), reuniu informações diversas sobre os municípios do território nacional, e computou também orquestras. Somado à publicações específicas na área de cultura, no anos 2006, 2007 e 2013, formam um corpo de informações importantes para a observação da cultura no Brasil, mas as imprecisões nas definições de orquestra utilizadas para essa pesquisa invalidam a utilização dos dados para uma análise quantitativa (ver BOMFIM, 2017, p. 189 e 190).



Entre os poucos trabalhos sobre o tema, a primeira publicação que efetivamente apresentou uma relação de orquestras do país foi a Enciclopédia da música brasileira (1977, v. 2, p. 887), não havendo anteriormente nenhuma fonte musicológica que reunisse o nome das orquestras brasileiras conhecidas, ativas ou inativas. A obra apresentou, na forma de apêndice, um quadro de 15 orquestras, atuantes em 7 estados, com informações importantes sobre sua fundação, situação jurídica e número de instrumentistas fixos. Porém, os mesmos dados foram reapresentados sem alteração (novamente em forma de apêndice) na segunda edição da Enciclopédia, vinte e um anos depois (1998, p. 859), o que impossibilita a utilização desses dados para o ano de 1998.

Uma outra ação se deu com o Projeto Orquestras Brasileiras, publicada em 2001 pela Academia Brasileira de Música com o apoio do Ministério da Cultura, se propôs a efetivar “o cadastramento das orquestras brasileiras em atividade no país”, tendo como objetivo “o reconhecimento desse universo em suas particularidades para, em segunda instância, oferecer subsídios para a implantação de uma política cultural de apoio às orquestras brasileiras” (ABM, 2001, p.1). A pesquisa identificou, no período, 124 orquestras em funcionamento no país, divididas pelos estados brasileiros da seguinte maneira: 7 na região Norte, 10 na região Nordeste, 5 na região Centro-Oeste, 84 na região Sudeste e 18 na região Sul.

Porém, a publicação mais importante para observar esse mercado de trabalho é o Anuário VivaMúsica!, publicado de 1999 a 2013, o maior e mais bem documentado banco de dados sobre questões relativas à música clássica, reunindo mais de mil cadastros, organizados em categorias como “escolas de música”, “festivais”, “orquestras”, “concursos e prêmios”, “editoras”, “gravadoras”, “salas de concerto”, “sociedades musicais” e outros. No decorrer dos quinze anos de publicação, o Anuário coletou informações de cerca de 236 orquestras, organizadas nas categorias “câmara”, “estudantil-jovem” e “sinfônica”, o que fez do anuário um excelente meio de consulta. Porém, para este trabalho foram utilizadas as classificações e tabelas formuladas por Bomfim (2017), na qual as orquestras relacionadas no anuário foram reclassificadas em três novas categorias, e cada uma delas foi novamente subdividida, resultando em categorias que expressam os grupos orquestrais com maior clareza. Cada classificação recebeu uma letra, e a combinação entre essas classificações resultou em siglas de três letras, configurando assim uma classificação bastante detalhada (Quadro 1).



Categoria 1	Letra
Sinfônica	S
Câmara	C
Não convencional	N
Categoria 2	Letra
Profissional	P
Jovem	J
Categoria 3	Letra
Subsidiada por organismo público	P
Não subsidiada por organismo público	N

Quadro 1. Categorias utilizadas para classificação (BOMFIM, 2017, p. 214).

As categorias 1 e 2 receberam letra maiúscula, enquanto a categoria 3 foi grafada em fonte maiúscula sobrescrita. Assim, uma determinada orquestra classificada como “sinfônica, profissional e não subsidiada por organismo público” recebeu a sigla SP^N, bem como outra orquestra, que se enquadrou nas categorias “orquestra de câmara, jovem e subsidiada por organismo público”, recebeu a sigla CJ^P. Alguns grupos receberam a classificação “Não convencional”, e são aqueles formados por instrumentistas que não fariam parte, formalmente, de uma orquestra sinfônica tradicional, como a Orquestra Clássica do Mato Grosso do Sul (que tinha violões no seu corpo orquestral) e a Orquestra Jazz Sinfônica do Estado de São Paulo, que possui uma Big Band. Portanto, uma orquestra que recebeu a sigla NP^N, se trata de “orquestra não convencional, profissional e não subsidiada por organismo público”.

As definições exatas das classificações podem ser consultadas em BOMFIM, 2017 (ver bibliografia). Porém, a categoria “Orquestra subsidiada por organismos públicos (P)” necessita de uma explicação, pois desse grupo fazem parte orquestras subsidiadas por entidades públicas, como prefeituras, governos, fundações e instituições vinculadas a algum sistema de governo, como as universidades públicas, mas também as orquestras subsidiadas por organizações sociais (OS)²¹, entidades civis formalizadas por meio da Lei Federal 9.637 de 15 de maio de 1998.

21 Instituições jurídicas não governamentais e sem fins lucrativos que, subvencionadas por organismos públicos, gerenciam áreas diversas do interesse público, entre elas áreas da cultura.

PERSPECTIVAS DE TRABALHO DO MAESTRO DE ORQUESTRA SINFÔNICA: DADOS QUANTITATIVOS E ANÁLISE.

Como já dito, as tabelas utilizadas como base para essa análise foram formuladas por Bomfim (2017) (aqui referenciadas por “tabela base”), a partir de consulta de todos os Anuários VivaMúsica! publicados de 1999 até 2013. A partir delas foram elaboradas, para este trabalho, tabelas específicas relativas aos valores de crescimento ou diminuição, expressos em porcentagem. Esses valores foram organizados tendo como base a categoria Subsidiadas por organismos públicos e Não subsidiadas por organismos públicos, procurando assim compreender as variações desse mercado de trabalho nos anos abarcados pela publicação. Tais dados, somados à observação das políticas públicas federais para as áreas de cultura nos últimos anos, permitem uma análise que indica possíveis caminhos desse mercado. Ainda, com o objetivo de aprofundar a observação das orquestras sinfônicas (e não de câmara, uma vez que o foco é o mercado de trabalho do maestro de orquestra sinfônica), também foram elaboradas tabelas que trazem os números absolutos das orquestras sinfônicas jovens e profissionais, no ano inicial e no ano final do anuário. Tais dados também estão organizados pela categoria relativa à subvenção ou não dessas orquestras ao poder público.

Os dados relativos às orquestras brasileiras apresentam os seguintes índices:

Tabela 1. Quantidade de orquestras do Brasil, relacionadas nos Anuários VivaMúsica! (1999 a 2013), por ano de publicação, indicados por seus dois últimos dígitos. **S** - Orquestra Sinfônica; **C** - Orquestra de Câmara; **N** - Orquestra Não-convencional; **P** - Orquestra Profissional; **J** - Orquestra Jovem. Em sobrescrito: ^o - Orquestra subsidiada por organismo público; ⁿ - Orquestra não subsidiada por organismo público.

Categorias	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
	Quantidades														
NJ ⁿ	3	3	4	4	4	4	5	6	6	6	5	5	4	5	5
NJ ^p	8	8	10	10	10	10	11	11	12	12	12	12	11	10	10
NP ⁿ	7	7	6	5	6	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5
NP ^p	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
CJ ⁿ	19	21	21	22	23	22	22	25	25	28	28	27	26	26	27
CJ ^p	14	14	16	16	15	16	19	17	18	16	16	16	17	17	17
CP ⁿ	27	26	27	26	27	27	28	29	31	31	32	30	27	29	27
CP ^p	5	5	5	5	6	6	6	6	6	5	5	5	6	7	7
SJ ⁿ	11	13	13	14	16	16	16	20	25	26	29	29	30	30	30
SJ ^p	22	23	24	26	30	34	36	39	41	42	44	45	48	48	43
SP ⁿ	16	16	19	20	18	19	21	21	21	22	23	24	25	23	22
SP ^p	31	30	31	31	31	31	31	32	34	36	37	37	37	37	38
Total	167	170	180	182	191	196	206	216	229	234	241	240	241	242	236

Os dados da Tabela 1 foram divididos em dois blocos de categorias para a elaboração da Tabela 2: orquestras subsidiadas por organismos públicos e orquestras não subsidiadas por organismos públicos, possibilitando observar o crescimento de cada uma das categorias elencadas:

Tabela 2. Porcentagem de crescimento das orquestras do Brasil, relacionadas nos Anuários VivaMúsica! (1999 a 2013). **S** - Orquestra Sinfônica; **C** - Orquestra de Câmara; **N** - Orquestra Não-convencional; **P** - Orquestra Profissional; **J** - Orquestra Jovem. Em sobrescrito: ^P - Orquestra subsidiada por organismo pública; ^N - Orquestra não subsidiada por organismo público.

Categorias		Porcentagem de crescimento (%)
Orquestras subsidiadas por organismos públicos	NJ ^P	25%
	NP ^P	25%
	CJ ^P	21,42%
	CP ^P	40%
	SJ ^P	95,45%
	SP ^P	22,58%
Orquestras não subsidiadas por organismos públicos	NJ ^N	67%
	NP ^N	-28%
	CJ ^N	42%
	CP ^N	0
	SJ ^N	173%
	SP ^N	37%

Observa-se que a taxa de crescimento do total de orquestras no Brasil, no período de quatorze anos, foi de 41,32%. Ao observarmos a Tabela 1b, chama a atenção a taxa de crescimento do número de orquestras jovens subsidiadas por organismos públicos (95,45%), consideravelmente maior que o crescimento das orquestras profissionais subsidiadas (22,58%). O mesmo acontece com relação ao crescimento do número de orquestras jovens não subsidiadas (173%) e profissionais não subsidiadas (37%), além de um decréscimo de orquestras profissionais não convencionais não subsidiadas de -28%.

É importante observar também que, no final do período, o número absoluto de orquestras profissionais é menor que o número absoluto de orquestras jovens – tanto na categoria “subsidiadas” quanto na categoria “não subsidiadas”:

Tabela 3. Número absoluto de orquestras sinfônicas jovens e profissionais do Brasil, nas categorias “Subsidiadas por organismos públicos” e “Não subsidiadas por organismos públicos”, nos anos de publicação 1999 e 2013.

Categorias	1999	2013
Orquestras subsidiadas por organismos públicos	- 22 orquestras jovens - 31 orquestras profissionais	- 43 orquestras jovens - 38 orquestras profissionais
Orquestras não subsidiadas por organismos públicos	- 11 orquestras jovens - 16 orquestras profissionais	- 30 orquestras jovens - 22 orquestras profissionais

Para uma melhor compreensão desse panorama, é necessário aprofundar essas observações detalhando os dados das tabelas relativas ao Brasil pelas cinco regiões brasileiras, a começar pela Região Norte.

Tabela 4. Quantidade de orquestras da Região Norte, relacionadas nos Anuários VivaMúsica! (1999 a 2013), por ano de publicação, indicados por seus dois últimos dígitos. **S** - Orquestra Sinfônica; **C** - Orquestra de Câmara; **N** - Orquestra Não-convencional; **P** - Orquestra Profissional; **J** - Orquestra Jovem. Em sobrescrito: ^o - Orquestra subsidiada por organismo público; ⁿ - Orquestra não subsidiada por organismo público.

Categorias	Quantidades														
	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
CJ ^N	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
CJ ^P	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1
CP ^N	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CP ^P	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SJ ^N	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3
SJ ^P	0	1	1	1	2	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3
SP ^P	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	6	8	8	8	10	11	11	11	12	13	12	11	13	12	11

Tabela 5. Porcentagem de crescimento das orquestras da Região Norte, relacionadas nos Anuários VivaMúsica! (1999 a 2013). **S** - Orquestra Sinfônica; **C** - Orquestra de Câmara; **N** - Orquestra Não-convencional; **P** - Orquestra Profissional; **J** - Orquestra Jovem. Em sobrescrito: ^o - Orquestra subsidiada por organismo público; ⁿ - Orquestra não subsidiada por organismo público.

Categorias	Porcentagem de crescimento (%)	
Orquestras subsidiadas por organismos públicos	NJ ^P	-
	NP ^P	-
	CJ ^P	0
	CP ^P	100%
	SJ ^P	300%
	SP ^P	0
Orquestras não subsidiadas por organismos públicos	NJ ^N	-
	NP ^N	-
	CJ ^N	0
	CP ^N	-100%
	SJ ^N	200%
	SP ^N	-

A Região Norte apresentou, no período, a expressiva taxa total de crescimento de 83,33%, e as porcentagens indicam um significativo crescimento do número de orquestras jovens, nas categorias Subsidiada por organismo público (300%) e Não subsidiada por organismo público (200%), além de apresentar um decréscimo na categoria CP^N – Câmara profissional não subsidiada por organismo público – o que, no caso, significa o encerramento da única orquestra classificada nessa categoria. Ao detalhar a observação dos dados anteriores, é possível perceber que o número absoluto final das orquestras jovens também é superior ao número absoluto de orquestras profissionais em ambas as categorias relativas ao subsídio, sendo que não existiram no período orquestras enquadradas na categoria SP^N – Sinfônica profissional não subsidiada por organismo público.

Tabela 6. Número absoluto de orquestras sinfônicas jovens e profissionais da Região Norte, nas categorias “Subsidiadas por organismos públicos” e “Não subsidiadas por organismos públicos”, nos anos de publicação 1999 e 2013.

Categorias	1999	2013
Orquestras subsidiadas por organismos públicos	- 0 orquestras jovens - 2 orquestras profissionais	- 3 orquestras jovens - 2 orquestras profissionais
Orquestras não subsidiadas por organismos públicos	- 1 orquestra jovem - 0 orquestras profissionais	- 3 orquestras jovens - 0 orquestras profissionais

Com relação à Região Nordeste, observa-se os seguintes resultados:

Tabela 7. Quantidade de orquestras da Região Nordeste, relacionadas nos Anuários VivaMúsica! (1999 a 2013), por ano de publicação, indicados por seus dois últimos dígitos. **S** - Orquestra Sinfônica; **C** - Orquestra de Câmara; **N** - Orquestra Não-convenional; **P** - Orquestra Profissional; **J** - Orquestra Jovem. Em sobrescrito: ^P - Orquestra subsidiada por organismo público; ^N - Orquestra não subsidiada por organismo público.

Categorias	Quantidades														
	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
NJ ^N	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
CJ ^N	1	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3
CJ ^P	3	3	3	4	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3
CP ^N	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CP ^P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SJ ^N	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3	3	3	4
SJ ^P	4	4	4	5	5	5	4	5	6	7	8	8	10	10	9
SP ^N	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
SP ^P	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6
Total	18	20	19	21	19	19	17	21	23	22	25	25	28	28	28

Tabela 8. Porcentagem de crescimento das orquestras da Região Nordeste, relacionadas nos Anuários VivaMúsica! (1999 a 2013) por ano de publicação, indicados por seus dois últimos dígitos. **S** - Orquestra Sinfônica; **C** - Orquestra de Câmara; **N** - Orquestra Não-convencional; **P** - Orquestra Profissional; **J** - Orquestra Jovem. Em sobrescrito: ^P - Orquestra subsidiada por organismo público; ^N - Orquestra não subsidiada por organismo público.

Categorias		Porcentagem de crescimento (%)	
Orquestras subsidiadas por organismos públicos	NJ ^P		-
	NP ^P		-
	CJ ^P	0	
	CP ^P	0	
	SJ ^P	125%	
	SP ^P	20%	
Orquestras não subsidiadas por organismos públicos	NJ ^N	100%	
	NP ^N		-
	CJ ^N	200%	
	CP ^N	-100%	
	SJ ^N	300%	
	SP ^N	-50%	

Com taxa total de crescimento de 55,5%, a Região Nordeste também exibiu os maiores índices de crescimento nas categorias Orquestras jovens subsidiada por organismo público (125%) e Orquestras jovens não subsidiada por organismo público (300%), além de apresentar o decréscimo de duas categorias, Orquestra de câmara (-100%) e Orquestra sinfônica profissional (-50%), ambas não subsidiadas por organismo público. Assim como na Região Norte, o número absoluto final das orquestras jovens da Região Nordeste também é superior ao número absoluto de orquestras profissionais, nas mesmas categorias relativas ao subsídio:

Tabela 9. Número absoluto de orquestras sinfônicas jovens e profissionais da Região Nordeste, nas categorias "Subsidiadas por organismos públicos" e "Não subsidiadas por organismos públicos", nos anos de publicação 1999 e 2013.

Categorias	1999	2013
Orquestras subsidiadas por organismos públicos	- 4 orquestras jovens - 5 orquestras profissionais	- 9 orquestras jovens - 6 orquestras profissionais
Orquestras não subsidiadas por organismos públicos	- 1 orquestra jovem - 2 orquestras profissionais	- 4 orquestras jovens - 1 orquestra profissional

Já a Região Centro-Oeste apresenta dados distintos das regiões anteriores:

Tabela 10. Quantidade de orquestras da Região Centro-Oeste, relacionadas nos Anuários VivaMúsical (1999 a 2013), por ano de publicação, indicados por seus dois últimos dígitos. **S** - Orquestra Sinfônica; **C** - Orquestra de Câmara; **N** - Orquestra Não-convencional; **P** - Orquestra Profissional; **J** - Orquestra Jovem. Em sobrescrito: ^P - Orquestra subsidiada por organismo público; ^N - Orquestra não subsidiada por organismo público.

Categorias	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
	Quantidades														
NP ^N	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
CJ ^P	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
CP ^N	0	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1
SJ ^P	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
SP ^N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SP ^P	3	2	2	2	2	2	2	3	4	4	4	4	4	4	5
Total	7	7	7	10	10	10	10	10	11	10	11	12	12	12	12

Tabela 11. Porcentagem de crescimento das orquestras da Região Centro-Oeste, relacionadas nos Anuários VivaMúsical (1999 a 2013). **S** - Orquestra Sinfônica; **C** - Orquestra de Câmara; **N** - Orquestra Não-convencional; **P** - Orquestra Profissional; **J** - Orquestra Jovem. Em sobrescrito: ^P - Orquestra subsidiada por organismo público; ^N - Orquestra não subsidiada por organismo público.

Categorias		Porcentagem de crescimento (%)
Orquestras subsidiadas por organismos públicos	NJ ^P	-
	NP ^P	-
	CJ ^P	100%
	CP ^P	-
	SJ ^P	100%
	SP ^P	66,67%
Orquestras não subsidiadas por organismos públicos	NJ ^N	-
	NP ^N	-100%
	CJ ^N	-
	CP ^N	100%
	SJ ^N	-
	SP ^N	0

Com taxa total de crescimento no valor de 71,42%, a segunda maior taxa de crescimento dentre as regiões brasileiras, os dados da Região Centro-Oeste indicam índices máximos de 100% de crescimento, a não ser a categoria Orquestras não convencionais, profissionais e não subsidiadas por organismos públicos, que teve um decréscimo de 100%. Com relação aos números absolutos entre as categorias jovem e profissional, a tendência observada anteriormente não se confirma e, com relação à categoria Subsidiadas por organismos públicos, o número final de orquestras profissionais permanece superior ao número de orquestras jovens. Ainda, a categoria Não subsidiadas por organismos públicos não tem variação no valor de orquestras profissionais, e não existem orquestras categorizadas como jovens dessa categoria:

Tabela 12. Número absoluto de orquestras sinfônicas jovens e profissionais da Região Centro-Oeste, nas categorias "Subsidiadas por organismos públicos" e "Não subsidiadas por organismos públicos", nos anos de publicação 1999 e 2013.

Categorias	1999	2013
Orquestras subsidiadas por organismos públicos	- 2 orquestras jovens - 3 orquestras profissionais	- 4 orquestras jovens - 5 orquestras profissionais
Orquestras não subsidiadas por organismos públicos	- 0 orquestras jovens - 1 orquestra profissional	- 0 orquestras jovens - 1 orquestra profissional

A Região Sudeste apresentou os maiores valores com relação aos números absolutos:

Tabela 13. Quantidade de orquestras da Região Sudeste, relacionadas nos Anuários VivaMúsica! (1999 a 2013), por ano de publicação, indicados por seus dois últimos dígitos. **S** - Orquestra Sinfônica; **C** - Orquestra de Câmara; **N** - Orquestra Não-convencional; **P** - Orquestra Profissional; **J** - Orquestra Jovem. Em sobrescrito: ^o - Orquestra subsidiada por organismo público; ⁿ - Orquestra não subsidiada por organismo público.

Categorias	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
	Quantidades														
NJ ^N	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
NJ ^P	8	8	10	10	10	10	11	11	12	12	12	12	11	10	10
NP ^N	5	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
NP ^P	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
CJ ^N	16	16	16	16	18	18	18	20	20	23	23	23	21	21	22
CJ ^P	7	7	9	7	7	8	11	10	11	10	8	7	8	9	9
CP ^N	21	19	20	18	19	18	19	20	21	22	22	20	18	19	18
CP ^P	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	3	3
SJ ^N	9	10	10	11	13	13	13	16	20	21	24	24	24	24	23
SJ ^P	11	11	12	12	15	18	21	23	23	23	23	23	24	25	22
SP ^N	11	11	13	13	11	12	14	14	14	16	17	18	19	17	17
SP ^P	16	16	17	17	17	17	17	17	18	19	20	20	20	20	20
Total	110	109	118	113	120	124	135	142	150	156	159	157	155	157	153

Tabela 14. Porcentagem de crescimento das orquestras da Região Sudeste, relacionadas nos Anuários VivaMúsica! (1999 a 2013). **S** - Orquestra Sinfônica; **C** - Orquestra de Câmara; **N** - Orquestra Não-convencional; **P** - Orquestra Profissional; **J** - Orquestra Jovem. Em sobrescrito: ^o - Orquestra subsidiada por organismo público; ⁿ - Orquestra não subsidiada por organismo público.

Categorias	Porcentagem de crescimento (%)	
Orquestras subsidiadas por organismos públicos	NJ ^o	25%
	NP ^o	0
	CJ ^o	28,6%
	CP ^o	50%
	SJ ^o	100%
	SP ^o	25%
Orquestras não subsidiadas por organismos públicos	NJ ⁿ	200%
	NP ⁿ	-40%
	CJ ⁿ	37,5%
	CP ⁿ	-14,28%
	SJ ⁿ	155,55%
	SP ⁿ	54,54%

A taxa total de crescimento das orquestras na Região Sudeste, no período, foi de 39,1%. Novamente, chamam a atenção os índices relativos às orquestras jovens, tanto as Subsidiadas por organismos públicos (100%) quanto as Não subsidiadas (155,55%). Porém, o índice de crescimento mais alto foi o respectivo à categoria Não convencionais, jovens e não subsidiadas por organismos públicos (200%), novamente uma categoria de orquestra jovem. Com relação aos números absolutos de orquestras sinfônicas jovens e profissionais, observa-se que em ambas categorias relativas à subvenção, o número final de orquestras jovens é superior ao de orquestras profissionais.

Tabela 15. Número absoluto de orquestras sinfônicas jovens e profissionais da Região Sudeste, nas categorias "Subsidiadas por organismos públicos" e "Não subsidiadas por organismos públicos", nos anos de publicação 1999 e 2013.

Categorias	1999	2013
Orquestras subsidiadas por organismos públicos	- 11 orquestras jovens - 16 orquestras profissionais	- 22 orquestras jovens - 20 orquestras profissionais
Orquestras não subsidiadas por organismos públicos	- 9 orquestras jovens - 11 orquestra profissional	- 23 orquestras jovens - 17 orquestra profissional

Os dados relativos à Região Sul são:

Tabela 16. Quantidade de orquestras da Região Sul, relacionadas nos Anuários VivaMúsica! (1999 a 2013), por ano de publicação, indicados por seus dois últimos dígitos. **S** - Orquestra Sinfônica; **C** - Orquestra de Câmara; **N** - Orquestra Não-convencional; **P** - Orquestra Profissional; **J** - Orquestra Jovem. Em sobrescrito: ^P - Orquestra subsidiada por organismo público; ^N - Orquestra não subsidiada por organismo público.

Categorias	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
	Quantidades														
NJ ^N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1
NP ^N	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
NP ^P	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
CJ ^N	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
CJ ^P	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3
CP ^N	4	5	5	5	5	6	7	7	8	8	8	8	7	8	8
CP ^P	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
SJ ^P	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	7	7	6	5	5
SP ^N	2	2	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3
SP ^P	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Total	26	26	28	30	32	32	33	32	33	33	34	35	33	33	32

Tabela 17. Porcentagem de crescimento das orquestras da Região Sul, relacionadas nos Anuários Viva-Música! (1999 a 2013), por ano de publicação, indicados por seus dois últimos dígitos. **S** - Orquestra Sinfônica; **C** - Orquestra de Câmara; **N** - Orquestra Não-convencional; **P** - Orquestra Profissional; **J** - Orquestra Jovem. Em sobrescrito: **P** - Orquestra subsidiada por organismo público; **N** - Orquestra não subsidiada por organismo público.

Categories	Porcentagem de crescimento (%)	
Orquestras subsidiadas por organismos públicos	NJ ^P	-
	NP ^P	-
	CJ ^P	0
	CP ^P	0
	SJ ^P	0
	SP ^P	0
Orquestras não subsidiadas por organismos públicos	NJ ^N	-
	NP ^N	-
	CJ ^N	-
	CP ^N	100%
	SJ ^N	-
	SP ^N	50%

A taxa de crescimento das orquestras na Região Sul foi de 23,07%, o índice mais baixo dentre as regiões do país. A maior taxa apresentada se refere ao crescimento do número de orquestras da categoria Câmara, pública e não subsidiada por organismo público (100%), configurando essa região como a que apresenta os menores índices de variabilidade. Com relação ao número absoluto das orquestras jovens e profissionais nas categorias relativas ao subsídio, observa-se uma estabilidade no número de orquestras subsidiadas por organismos públicos, tanto jovens quanto profissionais. Com relação às orquestras não subsidiadas, observa-se que não existem orquestras categorizadas como jovens nessa categoria.

Tabela 18. Número absoluto de orquestras sinfônicas jovens e profissionais da Região Sul, nas categorias "Subsidiadas por organismos públicos" e "Não subsidiadas por organismos públicos", nos anos de publicação 1999 e 2013.

Categories	1999	2013
Orquestras subsidiadas por organismos públicos	- 5 orquestras jovens - 5 orquestras profissionais	- 5 orquestras jovens - 5 orquestras profissionais
Orquestras não subsidiadas por organismos públicos	- 0 orquestras jovens - 2 orquestras profissionais	- 0 orquestras jovens - 3 orquestras profissionais

A partir da organização e observação detalhada desses dados, apesar das taxas de crescimento das orquestras profissionais brasileiras, subsidia-



das ou não por organismos públicos, demonstradas na Tabela 2, fica claro o expressivo crescimento das orquestras jovens em todo o país, verificado tanto nas Tabelas relativas ao Brasil (Tabelas 1, 2 e 3) quanto nas que se referem às regiões Norte (Tabelas 4, 5 e 6), Nordeste (Tabelas 7, 8 e 9) e Sudeste (Tabelas 13,14 e 15), com exceção das regiões Centro-Oeste e Sul.

A hipótese principal para esse crescimento está na observação de que foi a partir da metade da década de 1990 que começaram a surgir e se consolidar projetos sociais que utilizam a música como ferramenta de inclusão social – muitos deles mantidos pelo poder público. Essa ferramenta de trabalho social tem inspiração direta, em grande parte dos casos, no projeto *El Sistema*, idealizado pelo músico e educador José Antônio Abreu (1939-2018) e implantado na Venezuela a partir de 1975. Esse modelo, que tem na orquestra sinfônica jovem seu carro chefe, é a base de projetos sociais como o Neojibá (BA), o Ação Social pela Música no Brasil (RJ, MT, PB e RO), o Projeto Guri (SP), Heliópolis – Instituto Bacarelli (SP) e o Música para Todos (PI), entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande aumento do número de orquestras jovens no território nacional, superior ao das orquestras profissionais (em ambos os casos, subsidiadas ou não) observado desde o início dos anos 2000, indica uma mudança importante de parâmetro no que diz respeito ao lugar ocupado pela orquestra sinfônica na sociedade brasileira atual. Se antes as grandes orquestras eram o exemplo máximo da música sinfônica, na atualidade os dados indicam que existe um foco maior sobre as orquestras jovem – que executam o mesmo repertório sinfônico, porém adicionado de um caráter social/pedagógico –, transformando esse mercado de trabalho.

Essa questão é, atualmente, um dos grandes desafios para o maestro de orquestra sinfônica, pois esse não foi, necessariamente, preparado para trabalhar com grupos heterogêneos de jovens instrumentistas, advindos dos estratos sociais mais periféricos da sociedade e cujas necessidades vão muito além das questões musicais.

Ainda, é preciso que jovens aspirantes a maestros tenham em mente essa questão, e que busquem se munir de ferramentas didáticas e sociais para desenvolver sua carreira nesse mercado de trabalho.



REFERÊNCIAS

- [ANUÁRIO VivaMúsica! 1998/1999] GUIA VivaMúsica! 98/99: o anuário brasileiro da música clássica; organização/edição Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica!, 1998. 158p. ISSN: 1415-8906.
- ANUÁRIO VivaMúsica! 2000: a bússola de quem faz e quem gosta da música clássica no Brasil; organização e edição Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica!, 2000. 206p. ISSN: 1415-8906.
- [ANUÁRIO VivaMúsica! 2001] GUIA VivaMúsica! 2001: o livro da música clássica no Brasil; organização e edição Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Marketing e Edições, 2001. 296p. ISBN: 85-88332-01-9.
- [ANUÁRIO VivaMúsica! 2002] VIVAMÚSICA! 2002: o livro da música clássica no Brasil; organização e edição Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Marketing e Edições, 2002. 304p. ISBN: 85-88332-02-7.
- [ANUÁRIO VivaMúsica! 2003] VIVAMÚSICA! 2003: informações da música clássica no Brasil; organização Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Marketing e Edições Ltda. e Thenard Set Comunicação de Marketing Ltda., 2003. 272p. ISBN: 85-88332-03-5.
- ANUÁRIO VivaMúsica! 2004: guia de negócios da música clássica no Brasil; organização Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Marketing e Edições Ltda., 2004. 256p. ISSN: 1806-4728.
- ANUÁRIO VivaMúsica! 2005: guia de negócios da música clássica no Brasil; organização Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Marketing e Edições Ltda. e Texto Forte Consultoria e Soluções, 2005. 288p. ISSN: 1806-4728.
- ANUÁRIO VivaMúsica! 2006: o guia de negócios da música clássica no Brasil; organização Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Marketing e Edições Ltda. e Thenard Set Comunicação de Marketing Ltda., 2006. 288p. ISSN: 1806-4728.
- ANUÁRIO VivaMúsica! 2007: o guia de negócios da música clássica no Brasil; organização Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Marketing e Edições, 2007. 292p. ISSN: 1806-4728.
- ANUÁRIO VivaMúsica! 2008: o guia de negócios da música clássica no Brasil; organização Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Edições, 2008. 332p. ISSN: 1806-4728.
- ANUÁRIO VivaMúsica! 2009: o guia de negócios da música clássica no Brasil; organização Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Edições, 2009. 304p. ISSN: 1806-4728.
- ANUÁRIO VivaMúsica! 2010: o guia de negócios da música clássica no Brasil; organização Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Edições, 2010. 264p. ISSN: 1806-4728.
- ANUÁRIO VivaMúsica! 2011: o guia de negócios da música clássica no Brasil; organização Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Edições, 2011. 256p. ISSN: 1806-4728.
- ANUÁRIO VivaMúsica! 2012: o guia de negócios da música clássica no Brasil; editado por Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Edições, 2012. 344p. ISSN: 1806-4728.
- ANUÁRIO VivaMúsica! [2013]: o guia de negócios da música clássica no Brasil; editado por Heloisa Fischer. Rio de Janeiro: VivaMúsica! Edições, 2013. 332p. ISSN: 1806-4728.
- BOMFIM, C. *A música orquestral, a metrópole e o mercado de trabalho: o declínio das orquestras profissionais subsidiadas por organismos públicos na Região Metropolitana de São Paulo, de 2000 a 2016*. Tese (Doutorado em Música). São Paulo: UNESP, 2017. 423 p.
- ENCICLOPÉDIA da música brasileira; erudita, folclórica, popular. São Paulo: Art Ed., 1977. [v. 2, Apêndices: Periódicos musicais, p. 889-890; Bibliografia, p.1161- 1190].
- PROJETO Orquestras brasileiras; coordenação: Valéria Ribeiro Peixoto. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Música, 2001.



O REGENTE PROFESSOR: REFLEXÕES EM GRUPOS AMADORES E ESTUDANTIS

MARCOS BOTELHO

Universidade Federal de Goiás
trombone@globo.com

RESUMO: O presente texto objetiva trazer algumas informações sobre a questão do regente que atua a frente de uma banda amadora ou de estudantes. Visa trazer considerações de questões que consideramos indispensáveis para exercer esta função como: intuito do projeto, relação institucional, planejamento do ensaio, escolha do repertório etc. Assim, reger um grupo de amadores ou estudantes não é uma atividade fácil. Ter conhecimentos musicais e de educação musical são condições básicas para esta função.

Palavras-chave: Regência. Pedagogia de banda. Banda estudantil. Banda amadora.

Reger uma banda, uma orquestra, um coral etc. de estudantes ou mesmo amadores, requer do regente mais habilidades de professor do que de maestro. Este cargo envolve mais questões do que somente a música propriamente dita, envolve administração, liderança, organização, ensinar e transformação. Mas não podemos deixar a música de lado. Reger é comunicação, passar a mensagem com o corpo sem palavras. Entretanto, com grupos amadores e/ou de estudantes esta comunicação é mais restrita. Nestes casos, os ensaios podem e devem ser transformados em aulas. Devemos ressaltar que: “O ensino é sobre mudança, os valores dedicados do professor baseiam-se na importância do assunto e seu valor para a vida do aluno e da sociedade” (JOHNSON, 2002, p. 3)²².

Uma vez ouvi de um grande regente após um concurso de bandas amadoras: “A música não tem culpa de ser tocada por profissionais ou amadores. Ela deve ser bem tocada”. Pensando assim, acredito que estar a frente de grupos amadores e/ou estudantis é muito mais difícil do que profissionais. Os desafios são maiores, e confesso que para mim mais gratificantes.

Elliot (2005) afirma que a realização dos objetivos da educação musical passa pelo desenvolvimento da capacidade de escuta, musicalidade, composição e improvisação e acrescenta que tais capacidades são de fundamental importância para o processo educacional musical. O autor defende o ensino musical prático, em que ocorra uma visão mais ampla do ensino do instrumento, mais reflexivo e aprofundado. A performance de obras musicais envolve a compreensão de várias camadas de significados incluindo vários tipos fazeres musicais.

²² Teaching is about change, and the dedicated teacher's values are predicated on importance of the subject matter and its value to life of the student and society (JOHNSON, 2002, p. 3).



A filosofia da educação musical prática recomenda que a realização dos valores da música e do ensino da música devam enfatizar os aspectos da interpretação. Acrescenta que a improvisação, condução, composição e audição aguçada têm relação direta com a formação dos instrumentistas. Ainda indica que o ensino musical deve abranger o maior número possível de diversidade de fazeres musicais.

Millican (2013) afirma que para ser um professor de música instrumental eficiente, o professor deve possuir conhecimento das habilidades motoras para executar seus instrumentos de forma bastante abrangente, desta forma constroem em seu próprio domínio o conteúdo relacionado à música e à habilidade de performance. Os professores precisam ter uma imagem mental clara dos aspectos visuais e auditivos do ato de tocar os instrumentos que estão ensinando e serem capazes de interagir com os alunos, assim como às visualizações e concepções dos próprios alunos para alcançar tais objetivos. Johnson ainda complementa: “a qualidade mais importante de qualquer bom professor deveria ser transmitir conhecimento musical e acompanhar o progresso do estudante” (JOHNSON, 2002, p. 1).²³

Lehman et al. (2007) afirmam que alguns atributos dos professores interferem na relação do processo cognitivo do aluno. A qualidade das observações dos professores sobre a execução dos alunos faz com que aos poucos consigam “internalizar o professor” e alcance metas e objetivos traçados. Instruções objetivas fazem com que o aluno crie internamente imagens e metáforas próprias.

O aprendizado do estudante de música ocorre quando o professor completa o ciclo de instrução, no qual consiste em 1 – o professor apresentar uma tarefa de performance ao estudante, 2- os estudantes responderem por meio da implementação ou aplicação da instrução e 3- o professor realizar um feedback para a execução do estudante (LEHMAN et al., 2007, p. 186)²⁴.

Algumas decisões devem ser tomadas antes de se começar o trabalho, se já tem o seu trabalho repense, avalie e reavalie suas posições constantemente, não existe fórmula secreta, nem receita mágica, mas trabalho duro e profissional preparado. Estas decisões devem ser continuamente reavaliadas e por vezes alteradas. Estas possibilidades podem ser conjugadas.

23 The most important qualities any good teacher should possess are a thorough knowledge of the subject matter and a concern for the student's progress.

24 Student's music achievement is greatest when teachers fully complete instructional cycles, which consist sequentially of (1) the teacher presenting a performance task to students, (2) students responding by implementing or applying the instruction, and (3) the teacher providing specific feedback to students' response.



QUAL O PRINCIPAL INTUITO DO MEU PROJETO?

- Integral: englobando todos os princípios que compreendam a formação dos músicos, tanto nas dimensões profissionais, artísticas e humanas.
- Integrado (caso seja em uma escola): os trabalhos de todos os docentes incidam na educação dos músicos, construindo um projeto integrado e coordenado com as outras disciplinas.
- Motivador: que estimule e desperte o interesse pelo estudo, que potencie a capacidade de criação, que se mostre aberto a novas tendências e metodologias.
- Profissional: voltado para a profissionalização dos alunos.

COMO SERÁ MINHA RELAÇÃO INSTITUCIONAL?

- Funcional: meu grupo existe para servi a instituição a qual é filiada, tem principal função tocar nas atividades cotidianas, participar das solenidades etc.
- Pedagógica: meu grupo tem como principal função a formação musical. Tanto o repertório quanto as apresentações estão vinculadas à um programa pedagógico para o desenvolvimento de habilidades musicais.
- Entretenimento: o grupo é voltado para atividades de entretenimento, tanto para o público como para seus músicos.
- Social: o grupo é voltado para questões sociais, tirar pessoas de risco social, inclusão social etc.

QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS QUE DEVO ESTIMULAR EM MEU GRUPO?

- Disciplina: o compromisso deve vir da organização, prazos, horários e comprometimentos devem ser exemplos vindo de quem está no comando. Estas qualidades devem ser estimuladas, são habilidades necessárias para toda a vida.
- Organização: agenda de eventos, preparação de ensaio, previsão de atividades etc. Devem fazer parte da rotina do grupo.
- Estímulo: criar o hábito pela busca da superação que permita aos músicos sempre crescerem. Criar marcos e aponta-los ajuda. Mostre o que faziam antes e como evoluíram.
- Respeito: respeitar um ao outro, demonstrando que todos são importantes para o bom andamento do grupo. Respeito pela música, compositores etc.



- **Companheirismo:** não estimular a competitividade entre os músicos. Mas fazer com que um apoie o outro, mostrar ao mais jovem e inexperiente que ele pode alcançar o mais avançado com esforço. Do mesmo modo, que o mais avançado deve ajudar o mais jovem, pois já foi um dia um iniciante. Criar este círculo virtuoso de apoio estimula o desenvolvimento e cria laços importantes.

PLANEJAMENTO

Após observadas as questões anteriores devemos começar a organizar o nosso trabalho. Este planejamento é fundamental para qualquer trabalho bem-sucedido. Esta atividade passa desde a carga horária de aulas e ensaios até o repertório a ser trabalhado.

Em relação ao tempo devemos ter em mente qual nosso objetivo, logicamente que para profissionalizar se deve considerar mais tempo. Mais o importante ter uma carga compatível com nossos objetivos. Logicamente que encontros diários é a melhor escolha. Como sabemos o músico deve praticar todos os dias o seu instrumento. Entretanto, nem sempre é possível, mas é necessário criar-se subterfúgios para tal. Pode-se estimular ensaios de naipes espontâneos, grupo de estudos (amigos se reúnem para estudar e/ou ensaiar o repertório) etc. Enfim deve-se pensar de acordo com a especificidade de cada grupo.

França (2000) afirma que:

É essencial encontrarmos um equilíbrio entre o desenvolvimento da compreensão musical e da técnica, pois somente quando um indivíduo toca aquilo que pode realizar confortavelmente é que podemos avaliar mais efetivamente a extensão de sua compreensão musical (FRANÇA, 2000, p. 59).

McGill (2007) ressalta que a simples repetição não é suficiente, tal atividade deve ser envolvida em uma prática e preparação musical, acrescenta que em tal atividade deva ser levado em conta o acréscimo de dificuldade paulatinamente. “Descartando a falsa barreira entre técnica e musicalidade permitirá falarmos de música como algo com significado unificado e coerente” (MCGILL, 2007, p. 267)²⁵. Portanto, o conhecimento não é adquirido somente por mera repetição, ele deve ser envolvido em um ambiente musical. É uma habilidade que é interiorizada sim com o tempo e repetições,

25 Discarding the false mental barrier between technique and musicianship will enable your music making to always speak with coherent, unified meaning.



mas uma habilidade técnica desprovida de sua musicalidade de nada serve para a construção de um músico de alta performance.

Santos & Hentschke acrescentam que a prática instrumental deve privilegiar uma natureza racional e calculada das ações, contendo uma postura intencional frente às situações de prática onde o foco de interesse é atingir o domínio das condições de performance. Os autores afirmam que os processos e crenças pessoais devem ser levados em conta no planejamento da prática para estabelecer o que será feito. Aspectos situacionais, físicos, musicais e emocionais devem ser englobados nos planejamentos das tarefas. Os autores acrescentam que os programas motores interconectam-se com habilidades especificamente cognitivas automatizando, deste modo, todos os processos de execução. Ressaltam que a combinação entre regularidade (quantidade de horas de prática) e a qualidade das decisões tomadas (como metas, concentração, auto avaliação, flexibilidade das estratégias etc) são os fatores para sucesso na qualidade final de performance (SANTOS & HENTSCHKE, 2009).

ENSAIOS

Os ensaios devem ser no mínimo semanais, não devem ter mais de 3 horas de duração. Acredito que duas horas e meia são ideais, quando os alunos são muito jovens este tempo tem que ser reduzido. É importante que os ensaios devam ser planejados para serem eficazes. Não estamos lindando com profissionais, muitas vezes os músicos estão ali por vontade própria, assim tornar o ensaio em um ambiente prazeroso é essencial.

A importância de o aluno ter uma rotina diária (ou mesmo com poucas folgas) de estudo é fundamental, pois:

Um número de estudos de treinamentos em situações reais compara eficientemente práticas de 1 a 8 horas por dia. Os estudos mostram essencialmente que não há benefício quando se excede 4 horas por dia e que os benefícios reduzem com práticas superiores a 2 horas. Alguns estudos utilizando-se práticas de digitação tem demonstrando que o tempo de prática eficiente pode ser de uma hora por dia (...) As conclusões destes estudos é que, de modo geral, as situações de treinamento devem ser estendidas por longos períodos como semanas, meses e anos (ERICSSON, KRAMPE & TESCH-ROMER, 1993, p. 370)²⁶.

26 A number of training studies in real life have compared the efficiency of practice durations ranging from 1-8hr per day. These studies show essentially no benefit from durations exceeding 4 hr per day and reduced benefits from practice exceeding 2 hr (...). Many studies of the acquisition of typing skill indicate that the effective duration of deliberate practice may be closer to 1 hr per day. (...) The findings of these studies can be generalized to situations in which training is extended over long periods of time such as weeks, months, and years.



Lehmann et al. (2007) ainda nos lembram que a rotina de estudo deve sempre buscar imitar situações reais de performance. A prática não só nos permite executar uma determinada peça de música, mas também ajuda a estabelecer representações cognitivas que suportam as habilidades musicais.

Em suma, a prática não só exige a repetição de coisas semelhantes, mas exige também que dificuldade seja crescente - um desafio a ser vencido, uma meta a superar (...). Prática também leva a uma faixa estreita e reproduzível da performance (LEHMANN et al, 2007, p. 67-8)²⁷.

Santos & Hentschke (2009) ainda nos alertam para a diferença entre quantidade e qualidade de horas de estudos,

Argumentos sobre a quantidade de horas acumuladas na prática referem-se a condições intrínsecas e fundamentais para o instrumentista desenvolver, fortalecer e refinar as habilidades fisiológicas no instrumento. Argumentos sobre qualidade de prática refletem sobre condições procedimentais existentes na prática de instrumentistas, sejam esses estudantes ou profissionais, ponderando sobre quais condições favorecem um nível de excelência artística nas situações de prática (SANTOS & HENTSCHE, 2009, p. 75).

O aquecimento é uma atividade fundamental na prática de grupos amadores e/ou de alunos. A realização de exercícios em conjunto tem a função de preparar os músicos fisicamente para o ensaio, desenvolver a técnica individual, aumentar a concertação e criar uma uniformidade no grupo. De modo geral, estes exercícios são repetitivos e desestimulantes, devemos procurar estratégias para torná-los mais atraentes. Recomendo que estas atividades não devam demorar mais que 30 minutos.

O objetivo mais importante do aquecimento é formular e conectar os conceitos musicais mais adequadas com respostas físicas mais eficientes. A razão se tocar é fazer música e o processo de criação musical deve começar logo no início de sua prática (JOHNSON, 2002, p. 45)²⁸.

Ao iniciar o aquecimento os primeiros exercícios a serem realizados são para a preparação física, alongamentos, exercícios respiratórios etc. Em seguida exercícios de notas longas e escalas lentas, sempre com intuito de aquecer, mas também de padronizar a afinação e o equilíbrio. Por fim, pode-se realizar exercícios de técnica em conjunto, ou com alguns pontos que

27 In short, practice not only requires the repetition of similar things but also demands increasing difficulty—a challenge to be met, a goal to aspire to (...). Practice also leads to a narrow and reproducible range of performance.

28 The most important purpose of warming up is to formulate and connect the most appropriate musical concepts with the most efficient physical responses. The reason one plays is to make music, and the process of musical creativity must begin at the very outset of one's practice.



pretende melhorar na prática da banda, como por exemplo, articulação. Lembre-se que estará fazendo uma atividade coletiva, então procure que um aluno ajude o outro, e sempre busque uniformidade na execução.

ESCOLHA DO REPERTÓRIO

O repertório deve ser funcional, ou seja, para cada finalidade do seu grupo a escolha deva ser diferente. Embora não podemos esquecer que deva ter uma base pedagógica e artística. Um repertório desmotivador irá afastar os alunos, por outro lado se a execução e preparação traz prazer, estimula todos os componentes.

Repertório pedagógico: analise o nível técnico do seu grupo, planeje atividades por um período específico (um semestre, um ano, um mês), estabeleça metas a serem alcançadas (melhorar a afinação, a articulação, preparar-se para um concurso etc). Com este planejamento pronto busque peças que auxiliem a alcançar as metas definidas. Por exemplo: se sua meta é melhorar a articulação, peças sejam escritas mais em “blocos”, como quando o grupo todo faz o mesmo ritmo, ou que uma melodia articulada é “imitado” e/ou repetido por vários naipes no decorrer da obra.

Repertório artístico: faça um diagnóstico do seu grupo, quais são os pontos fortes (qual naipe é melhor, qual instrumentista se destaca etc.), quais as fraquezas (falta algum naipe, músicos muito iniciantes etc.). Uma pequena pesquisa com os integrantes sobre o que gostariam de tocar também é muito útil. Baseado destas análises escolha peças que se enquadre. Importante o repertório ser variado constantemente, para manter o interesse nos ensaios. Pode haver um rodízio, deixe de tocar uma peça por um tempo e retorne ela ao repertório após um intervalo, por exemplo, no ano seguinte.

PREPARAÇÃO PARA O ENSAIO

O regente/professor deve se preparar para o ensaio como se fosse dar uma aula. Deve estudar e conhecer profundamente as músicas. O mínimo que se espera do profissional a frente de um grupo é que saiba o que está regendo. Conhecer o autor, o estilo e gênero é OBRIGAÇÃO do regente. Ele deve conduzir o ensaio, mas para isso deve se preparar. Sua função não é estar a frente do grupo balançando os braços e dando ordem aleatoriamente. Lembre-se seu papel também é de um professor, transforme seu ensaio em uma aula. Por exemplo, se for tocar uma valsa, explique o que é, como é dançada, quais os diferentes tipos etc.



Na internet facilmente se encontram quase todas estas informações, se não encontrar busque com um colega. Não é vergonha não saber sobre um assunto específico, vergonha é não querer aprender. Também na internet encontramos gravações e exemplos de quase todo o repertório. Existem gravações de excelente qualidade, de grupos que são referências. Se não localizar exatamente a música que procura, busque por algo semelhante, por exemplo se for tocar um maxixe e não localizar gravação da obra específica, pesquise por maxixes. Veja as semelhanças com a peça que pretende tocar.

Faça uma análise da partitura antes da primeira leitura com a banda. Entenda a forma da música, pontos de repouso, mudanças de andamento. Em seguida, localize os pontos que possam trazer dificuldades no ensaio. Tente criar estratégias para sanar os problemas antes do ensaio. O ensaio é para ensaiar, não para o regente conhecer a música. A partitura é seu instrumento, se não for capaz de lê-la e criar mentalmente como ela soa, toque partes separadas dos seus instrumentos, ouça gravações com acompanhando com a partitura.

PLANEJAMENTO DO ENSAIO

Devemos compreender dos tipos de planejamento: da preparação da peça e do ensaio propriamente dito. Da preparação da peça, planeje quantos ensaios serão necessários. Se possível já trace uma meta de execução da peça e deixe claro para os músicos, por exemplo esta peça é para tocar na apresentação do dia tal.

O planejamento do ensaio propriamente dito é mais complexo. Deve-se dividir o tempo bem, não necessariamente igualmente entre as músicas. Algumas músicas são mais simples que outras, concentre-se nas mais complexas. Se o problema se concentra em um naipe ou grupo específico, nunca deixe o restante da banda por muito tempo sem fazer nada. Por exemplo, pode-se pedir para o grupo que esta sem atividade que bata palmas marcando o tempo, ou mesmo pode-se dar um intervalo para este grupo específico, ou mesmo deixar para o final do ensaio e dispensar uma parte da banda e ficar trabalhando com um grupo específico.

Devemos ter em mente que a simples repetição não vai fazer com que os alunos acertem os problemas. Algumas estratégias podem ser usadas em partes específicas para sanar os problemas:



- Diminuir o andamento: a mais básica de todas, diminuir o andamento, acertar lentamente e ir gradualmente aumentando a velocidade para chegar ao andamento desejado.
- Cantar: pedir para que os alunos cantem ou solfejem o trecho com problema, esta estratégia é muito útil quando o aluno tem dificuldade de ler algum ritmo específico. Sem o instrumento ele se concentra somente o ritmo.
- Construir estruturalmente: dividir a estrutura da música (base, ostinati, contracantos e melodia), ensaiar separadamente e depois ir agregando as partes separadas. Importante sempre começar do mais simples ao mais complexo.
- Criar exercícios específicos para os trechos complicados: por exemplo, se for ensaiar um maxixe e os alunos tiverem dificuldades em tocar os ritmos, faça com que eles cantem antes as estruturas rítmicas das sínopes. Também pode fazer com que cantem alguma música com os ritmos sincopados e depois demonstre as semelhanças com a peça a ser ensaiada.

MATERIAL DE ENSINO COLETIVO

Existem vários métodos de ensino coletivo no mercado, podemos citar o “Tocar Junto” do Marcelo Eterno, o “Da capo” do Joel Barbosa e o “Medalist Band Method” de James Polyard. Todos estes livros podem ser de grande ajuda no nosso trabalho diário. Entretanto, como o nome diz são “métodos”, devemos estudar e compreender a metodologia por traz dos exercícios. Estes livros não são fórmulas mágicas. Assim, eles são cadernos de exercícios, a maneira correta de aplicar estes exercícios cabe ao professor estudar. Deste modo, deve-se estudar e compreender a metodologia, a forma de utilização. Cada um destes métodos tem diferenças nas formas de utilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elliot nos mostra que: “musicalidade é o que os fazedores de música fazem, com uma prática musical específica e relaciona com sons dentro de um conhecimento musical de uma prática específica (ELLIOT, 1995, p. 55)²⁹. O mesmo autor, ainda afirma que o desenvolvimento do estudante só

²⁹ Musicianship is what music makers know how to do with practice-specific musical sound patterns in relation to practice-specific musical knowing.



ocorre em ambiente de práticas genuínas. A reflexão prática é fundamental para o desenvolvimento da musicalidade porque o fazer musical existe a partir de uma série de hábitos, sentimentos, rotinas etc. Desenvolver a musicalidade é, em parte, criar uma conscientização de um fazer musical, incluir julgamentos bem informados sobre a natureza do fazer e da obra musical em cada contexto (ELLIOT, 1995).

Johnson (2002) ainda afirma que para ensinar música, antes de qualquer coisa, deve-se ser um bom músico, a musicalidade pode-se manifestar de várias formas. As mais óbvias como intérprete, maestro ou compositor, mas ensinar a si próprio também pode e deve ser encarado como uma forma de expressão musical. Executar boa música requer não somente fazer sons com sentido artístico, mas também um sólido conhecimento de estilos, teoria e história, tais questões requerem que o músico tenha uma sofisticada audição.

Assim, reger um grupo de amadores ou estudantes não é uma atividade de fácil. Ter conhecimentos musicais e de educação musical são condições básicas para esta função. Particularmente, considero a função de regente/professor mais difícil e mais complexa da de um regente somente. Embora ache que é muito mais gratificante. O trabalho não começa e termina na hora do ensaio, como em qualquer atividade musical a preparação e estudo são fundamentais. Do mesmo modo que o músico deve estudar a sua parte antes do ensaio, o regente deve estudar a partitura. A parte administrativa deve ser muito bem concebida e, principalmente, organizada. Flexibilidade é outra importante qualidade deste profissional, problemas vão existir sempre, a capacidade de adequação é essencial. Em muitos casos, problemas pessoais de seus músicos podem e necessitam ser levados em conta no planejamento. Lembre-se é um sacerdócio, muitas vezes sem apoio, sem dinheiro, sem salário, sem quase tudo, mas o prazer de ver seus músicos tocando bem, e em muitos casos, tendo a vida modificada é o melhor pagamento de todos.

Resumindo: trabalho, estudo, planejamento, problemas e principalmente SATISFAÇÃO são palavras que NUNCA estarão de fora de sua vida sendo um regente-professor.



REFERÊNCIAS

- ELLIOT, David. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- _____. Introduction. In: *Praxial Music Education: Reflection and Dialogues*. Org: David Elliot. New York: Oxford Press, 2005 p 3-18.
- ERICSSON, K. Anders, KRAMPE, Ralf Th. & TESCH-ROMER, Clemens. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. In: *Psychological Review* 1995, Vol. 100. No. 3, p. 363-406.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical. In. *Per Musi*. Belo Horizonte, v.1, 2000. p. 52-62.
- JOHNSON, Keith. *Brass Performance and Pedagogy*. New Jersey: Pearson Education, Inc. 2002.
- LEHMANN, A. & SLOBODA, J. & WOODY, R. *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skill*. New York: Oxford Press, 2007.
- McGILL, D. *Sound in motion: A performer's Guide to Greater Musical Expression*. Bloomington: Indiana University Press, 2007.
- MILLICAN, J. Si. Describing Instrumental Music Teachers' Thinking: Implications for Understanding Pedagogical Content Knowledge In: *National Association for Music Education*, 2013, p. 45-53.
- SANTOS, R. A. T.; Hentschke, L. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental. In: *Per Musi*, Belo Horizonte, n.19, 2009, p. 72-82.



JOGOS MÚSICAIS NO CANTO CORAL: MOTIVAÇÃO E POSSIBILIDADES

JÉSSICA BARBOSA DE SALES

jessica.6sk@gmail.com

Grupo de Trabalho: O professor-regente e sua atuação na escola básica: formação, metodologia e grupos.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir e compreender as contribuições de jogos musicais como motivação para as aulas de música, voltado para o público adolescente (12 a 19 anos), tendo como objeto de pesquisa o “Coral de Adolescentes” da Casa das Artes do município de Paracuru. Este artigo dialoga com os principais autores das temáticas: canto coral; adolescência; jogos musicais e motivação. Para isso, foi feita uma pesquisa qualitativa, onde foi realizado um grupo focal como fonte de evidência para a coleta dos dados. Ao final da pesquisa foi possível constatar a contribuição do jogo musical no desenvolvimento musical dos cantores e melhora da frequência nos ensaios. O artigo contribui também para a área da educação musical, ajudando professores e regentes de coros juvenis, como uma fonte de pesquisa sobre atividades e jogos musicais.

Palavras-chave: Jogos musicais. Canto coral. Adolescente.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo canto coral vem desde minha formação acadêmica, onde tive a oportunidade de exercer a função de regente e educadora musical. Atualmente o grupo no qual trabalho conta com a participação de 20 coralistas/estudantes com idade entre 13 e 25 anos, na “Casa das Artes” na cidade de Paracuru/Ceará. Sob minha regência desde 2013, pude observar que grande parte da evasão dos estudantes acontecia com os estudantes adolescentes. Assim, quais fatores os fazem desistir do coral? Quais atividades musicais são atrativas para aquele adolescente? Tais inquietações fazem parte da problemática da pesquisa.

O canto coral é uma prática musical muito acessível a diferentes grupos sociais, uma atividade que possibilita o acesso de todas as pessoas à música e que necessita de poucos recursos para ser implantado, pois utiliza-se basicamente do corpo e da voz como instrumento musical (FRANCHINI, 2014, p. 19). Além disso, é uma excelente forma de educação musical, interação social, que reúne pessoas diferentes com objetivos e propósitos. Como elemento de interação social e cultural, a música é um dos aconte-



cimentos mais expressivos da adolescência, “[...] ela está sempre presente seja individualmente ou no grupo de amizades, em casa ou na escola e, principalmente, por meios tecnológicos (PEREIRA, 2010, p. 40).

Embora a música faça parte do cotidiano, são poucos os adolescentes que se interessam em praticá-la de maneira efetiva participando de algum grupo vocal ou coral. Este trabalho tem, portanto, o objetivo de refletir sobre a motivação dos estudantes e apresentar propostas de atividades e jogos musicais para serem realizadas para canto coral. Para tanto, foram consultados diversos autores que discorrem sobre as temáticas adolescência e canto coral como: Kohlrausch (2015); Franchini (2014); (Silva, 2013); Moura (2009); Gonçalves (2012); Costa (2009). E autores que falam de jogos musicais e motivação como: Brito (2003) Keith Swanwick (2005), Santos (2015), Mafioletti (2008) Fucci Amato (2009), Oliveira (2005).

A pesquisa justifica-se pela necessidade de se discutir abordagens e estratégias motivacionais através de atividades e jogos musicais dentro do campo da Educação Musical. Tendo em vista o canto coral ser uma relevante e democratizadora prática musical, e pelo fato de haverem poucas pesquisas com tal temática destinadas a fase adolescente, sendo em sua maioria destinadas ao ensino de música para crianças, esta pesquisa visa contribuir para a área da educação musical, ampliando a gama de trabalhos que abordam o assunto e ajudar a professores e regentes de coros juvenis, com uma fonte de pesquisa sobre atividades e jogos musicais destinadas a adolescentes.

No decorrer do trabalho dialoguei com os principais autores das temáticas canto coral e adolescentes; jogos e atividades musicais para o ensino de música, fazendo um levantamento de referencial teórico para embasar minha pesquisa. Posteriormente descrevo detalhadamente uma das atividades e jogos musicais escolhidas para serem executadas pelos adolescentes do “Coral de Adolescentes” de Paracuru, por fim, faço um levantamento dos resultados do impacto que o jogo realizado causou no aprendizado musical no canto coral.

REFERENCIAL TEÓRICO

A música está bastante presente na adolescência. Durante a adolescência existem muitas atividades envolvendo música, seja individualmente ou no grupo de amizades, em casa ou na escola e, principalmente, por meios tecnológicos (PEREIRA 2010, p. 40). Desta forma a música tem papel



relevante na construção da identidade do adolescente e exerce influência sobre seu comportamento e relações sociais (MOURA, 2009). Além disso, a música e o canto coral têm sido visto como uma importante forma de educação musical para jovens e adultos (SILVA, 2013).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é a fase compreendida entre dez e vinte anos, subdividida em pré-adolescência, de dez a doze anos, e adolescência, período dos doze aos vinte anos (OLIVEIRA, 1996). Embora o “Coral de Adolescentes”, objeto de estudo em questão conte com a participação de indivíduos de até 25 anos, será utilizado o conceito de adolescência da OMS o que equivale a faixa etária de 12 a 20 anos, para melhor organização na execução da pesquisa.

A música coral específica para adolescentes é cada vez mais frequente em temas de estudo, embora são poucos os pesquisadores que se dedicam a esta temática (FRANCHINI, 2014). Dentre os diversos trabalhos que abordam a temática motivação de adolescentes e canto coral, Kohlrausch (2015) trata da prática coral com objetivo de investigar a motivação de coristas a participar de um coral de extensão universitária, fundamentado na Teoria de Autodeterminação, que analisa as razões pelas quais os indivíduos se envolvem ou evitam determinadas atividades. Segundo a autora, os objetivos que levam as pessoas a buscarem participar de um coro são bem diversificados:

[...] podendo ser desde a busca pelo desenvolvimento de habilidades musicais, a oportunidade de apresentar-se em público, a possibilidade de integração social, até pelo simples fato de gostar de cantar. Essa amplitude de razões também foi levantada por Dias³⁰ (2012), ao dizer que as pessoas buscam o coro porque gostam de música, porque aprendem a apreciar e a vivenciar a música durante sua trajetória de vida, mas ao mesmo tempo, para fazer amigos, para saírem da solidão e, sobretudo, para se sentirem parte de um grupo. Sendo uma prática coletiva, ela precisa que todos sejam empáticos ao material a ser apresentado” (KOHLEAUSCH, 2015, p. 15)

Outro estudo importante para a temática foi um relato de experiência de 16 anos de trabalho com coral adolescente no Rio de Janeiro (COSTA, 2009) descreve as singularidades da faixa etária e as adaptações necessárias para o sucesso de tal prática, propondo uma linguagem específica para o exercício da atividade. A autora aponta dentre os motivos que levam o desinteresse do adolescente ao coral está o preconceito:

30 Ver: DIAS, Leila M. M. Interações pedagógico-musicais da prática coral. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 131-140, 2012.

De acordo com minhas observações, é possível inferir que há atualmente um grande preconceito - por parte dos adolescentes cariocas em geral - em torno do canto em grupo. Tal preconceito se dá, primeiramente, pelo fato de que o modelo da atividade tradicional remete-nos ao canto orfeônico, à religiosidade da música sacra ou natalina, ou ao civismo dos hinos patrióticos. Além disto, o gosto da atividade pela faixa da terceira idade ou ainda a identificação como uma prática infantil, aliados à invisibilidade na mídia, em nada incentivam os jovens a perceberem no canto coral a possibilidade de veículo de expressão e prazer em sua faixa etária. (COSTA, 2009, p. 12)

Tal afirmação, leva a refletir também sobre a expressividade individual do cantor adolescente, pois cada indivíduo participa de determinadas atividades com finalidades diferentes. Para o coral “funcionar” é preciso buscar construir o interesse dos cantores e “para motivar, é preciso cultivar a autoestima individual, integrar a pessoa ao seu grupo de trabalho e fazê-la se sentir importante para o sucesso coletivo” (FUCCI AMATO, 2009, p. 88). O autor aponta que a motivação através de atividades musicais no canto coral proporciona autoconhecimento:

Além disso, há uma motivação intrínseca à construção de conhecimento de si (da sua voz, do seu aparelho fonador, de suas habilidades artísticas) e da realização da produção vocal em conjunto, culminando no prazer estético e na alegria de cada execução com qualidade e reconhecimento mútuos – entre os coralistas, por parte de expectadores diante do grupo vocal (FUCCI AMATO, 2009, p. 90).

Para corais amadores, as atividades exercidas pelos cantores, que não recebem nenhuma espécie de pagamento para cantar e que cantam pelo lazer, “os ensaios têm que ser prazerosos, motivadoras e relaxantes. Devem ser oportunidade de recreação, de relaxamento, de repouso, uma oportunidade de fazer a vida mais feliz” (OLIVEIRA, 2005, p. 85).

Swanwick (2005) fala do interesse das pessoas em estudarem música, o autor explana que a curiosidade tem que ser despertada no fazer musical e defende em seus princípios, que é necessário considerar o discurso musical dos alunos, eles já trazem sua “bagagem musical” com suas preferências e aversões:

[...] temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar “as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”: curiosidade: desejo de ser competente; querer imitar outros; necessidade de interagir socialmente[...] A curiosidade não é despertada ditando-se informações sobre a vida dos músicos ou sobre história social, nem dizendo sempre aos alunos o que eles precisam ouvir, nem tratando um grupo musical como se ele fosse uma espécie de máquina. É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de



decisões, para a exploração pessoal. Isso inclui a possibilidade de trabalhar individualmente e em pequenos grupos. Existe alguma razão especial para que bons grupos musicais trabalhem sempre de forma coletiva? Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se “apropriar” da música por eles mesmos (SWANWICK, 2005, p. 67).

Os jogos musicais são, geralmente, uma mescla de adaptações de atividades realizadas por diversos estudiosos da pedagogia musical. Outro fator dessa adaptação é a variante de público e objetivo que se quer alcançar com a atividade proposta, possibilitando diversas versões derivadas da “original”. O mesmo ocorre com jogos de improvisação, que por se tratarem do ato de criar, devem ser espontâneos e apenas orientado pelo professor. Pois, a “sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir, etc” (BRITO, 2001, p. 45).

Muitos educadores musicais, (Brito, Gainza, Koellreutter, Schafer, De-lalande, entre outros) enxergam a importância dos jogos musicais para a formação musical dos estudantes, e o pesquisador Santos (2015) aborda a importância dos jogos de criação musical para o aprendizado dos estudantes. Baseado na proposta metodológica de Koellreutter, o autor aponta a contribuição no processo de musicalização de estudantes do ensino fundamental com jogos de criação musical e improvisação, que mesmo com algumas dificuldades encontradas do decorrer da pesquisa, possibilitaram um resultado satisfatório:

Durante os dois meses em que os jogos propostos por Koellreutter foram vivenciados pelos estudantes do 6ºB da Escola EMEIF Jornalista Durval Aires, os discentes mostraram uma grande alegria e entusiasmo ao explorarem, de forma criativa, os sons de seus corpos, de instrumentos musicais e de instrumentos não musicais. Revelaram também que eram capazes de criar música de forma satisfatória, mesmo que alguns ainda resistissem à autonomia por se encontrarem inicialmente condicionados apenas à mera imitação e à reprodução de conhecimentos (SANTOS, 2015, p. 106).

Mafiolletti esclarece que quando a música é tratada de forma lúdica, “A criança não apenas imita, mas inventa, conserva, anula, transforma e dá novas significações. A brincadeira é um conjunto de imagens que podem ser compartilhadas por todos, oportunizando uma linguagem comum, um suporte de comunicação” (MAFIOLLETTI, 2008, p. 7). Sob essa perspectiva, a brincadeira ou jogo musical torna-se uma forma de expressão e criação importante para o estudante de música, transformando as aulas de música



mais interessante e a aprendizagem mais eficaz, a partir do momento em que permite que o estudante, enquanto sujeito participativo das aulas, dê sua contribuição pessoal as atividades propostas pelo professor.

METODOLOGIA

Para se obter as informações esperadas nesta pesquisa, foi preciso estar inserido ao local de estudo para melhor compreensão dos fatos e das ações desenvolvidas, portanto, esta pesquisa tem abordagem qualitativa.

Segundo Oliveira (2013), pesquisa qualitativa ou abordagem qualitativa é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto” (OLIVEIRA, 2013, p. 37). Os dados captados são de maneira descritiva, sendo por palavras ou imagens, (transcrições, vídeos, documentos, etc.) onde os investigadores tentam analisá-los em sua totalidade, onde nada é trivial e que tudo tem potencial para ser uma pista para estabelecer uma compreensão mais clara do objeto de estudo. Várias questões são levantadas através da observação dos fatos, permitindo, neste tipo de pesquisa, que o investigador se interesse mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa “[...] o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais as questões mais importantes.” (Bogdan and Biklen 1994, p. 50). Os investigadores qualitativos certificam-se de investigar e questionar todos os pontos de vista de dos investigados tomando em consideração suas experiências.

Se tratando de um estudo de caso, uma forma eficaz de coleta de dados e um dos instrumentos, dentre os métodos utilizados pela pesquisa qualitativa foi o grupo focal:

Um grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas, fornecendo aos gerentes de projetos ou instituições uma grande riqueza de informações qualitativas sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, novos produtos ou outras questões. O objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão. O grupo deve ser composto de 7 a 12 pessoas (GOMES, 1999, p. 1).

Este método permite que o entrevistador perceba o ponto de vista dos entrevistados expressado de maneira rápida, possibilitando ao entrevistador explorar perguntas não previstas e incentivar a interação entre os participantes, que normalmente, possuem alguma característica em comum. Por exemplo: compartilham das mesmas características demográficas tais como nível de escolaridade, condição social, ou são todos funcionários do mesmo setor do serviço público. Neste caso, são todos adolescentes cantores integrantes de um coral.

A pesquisa em questão teve como objeto de estudo o “Coral de Adolescentes” do município de Paracuru por meio da observação e vivência com o grupo durante as aulas e ensaios, que aconteceram em dois encontros noturnos semanais, com duração de duas horas cada encontro. Embora os ensaios acontecessem periodicamente, a atividade musical para a pesquisa se realizou em dois encontros, por conta do recesso escolar e impossibilidade de reunir os estudantes fora do horário de ensaio.

O “Coral de Adolescentes” é composto por aproximadamente 20 jovens com idade entre 12 e 25 anos. Para a realização da pesquisa, formou-se um grupo focal composto por 12 adolescentes, número máximo de participantes permitido para este tipo de método de pesquisa (Gomes, 1999, p. 1), cujo critério para a escolha foi a idade (12 a 19 anos) para ficar de acordo com o conceito de adolescência da OMS, que versa indivíduos até os 20 anos.

Para a realização da pesquisa, foram escolhidos diversos jogos musicais, porém escolho para descrever neste artigo o jogo musical rítmico utilizando latas de refrigerante. O uso desse material, direciona o aluno a refletir e fazer uso sustentável de materiais recicláveis. Nesta atividade os alunos aprenderam a movimentar a latinha, seguindo uma pulsação rítmica com diversos movimentos, para que juntos tocassem um ritmo proposto pelo mediador, que faz uso das mãos, mesa e a lata.

Após a chegada dos alunos ao local de ensaio, foram organizadas quatro mesas de maneira que os alunos pudessem se sentar confortavelmente de frente uns para os outros para a realização da atividade. Primeiramente foi proporcionado um pulso que todos pudessem seguir e posteriormente, em andamento lento, passados os movimentos necessários para se criar os ritmos. Com a repetição dos movimentos rítmicos, os alunos conseguiram exercer a atividade proposta.

A proposta rítmica que compreende uma sequência rítmica de dois compassos quaternários, composta em sua maioria por colcheias e algu-



mas semicolcheias, foi dividida em duas, cada compasso por vez, para melhor entendimento dos alunos. E após os alunos associarem o ritmo e conseguirem exercer o ritmo individualmente, foi tocado coletivamente, agora seguindo um andamento mais acelerado.

Ao final da atividade, formou-se um círculo com os alunos e intermediador da atividade, onde foram feitas algumas perguntas para que o grupo de adolescentes viesse a responder e discutir as impressões que a atividade proporcionou. A coleta de dados se deu através da gravação de áudio, fotos e vídeo. Após o encontro a entrevista foi transcrita para um notebook, onde pude fazer a análise dos dados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A entrevista coletiva com o grupo composto por 12 adolescentes integrantes do “Coral de Adolescentes” do Município de Paracuru, teve duração de 42 minutos, onde os indivíduos participaram da discussão dando sua opinião sobre o jogo musical rítmico. A entrevista com o grupo focal foi gravada, com a permissão dos estudantes que assinaram um termo que permite o uso dos dados coletados para a realização da pesquisa.

Com base nas respostas dos entrevistados, através da análise da transcrição da entrevista constatou-se uma aceitação favorável a atividade. Ambos relataram aprovação de tais métodos para o ensino de música, relatando ser uma maneira divertida de interação, respeito com os demais, aprendizagem coletiva, trabalho em grupo, e que aperfeiçoa o ritmo, assim como a coordenação motora, atenção e concentração. Através da observação na execução da atividade percebeu-se o interesse em executá-la de maneira correta e que a atividade proposta despertou o prazer em fazer música.

Uma das principais dificuldades encontradas na realização do jogo foi a assimilação imediata do ritmo proposto pela atividade. Alguns dos indivíduos sentiram dificuldade ao executar o ritmo na pulsação mais rápida. Uma das adolescentes do grupo, sentiu maior dificuldade por ser canhota e não conseguir realizar o ritmo com a mão direita, embora tenha conseguido desenvolver a atividade em andamento lento.

A rotatividade de adolescentes em coros é algo comum (KOHLRAUSCH, 2015, p. 11) e um dos entrevistados está participando do coral que serviu de objeto da pesquisa, há apenas duas semanas. Este adolescente relatou na entrevista que o jogo musical o ajudou a entender melhor a aula de música por não ter conhecimento musical teórico: “[...] é interessante pra mim que sou novato e não entendo muito de música.”



Outra adolescente salientou a possibilidade de execução da atividade aliada ao canto, que por se tratar de um jogo musical rítmico, favorece essa prática: “é interessante por que funciona como um instrumento musical, por que dá pra se apresentar tocando e cantando ao mesmo tempo.”

O recesso escolar e o curto período de aulas, foi outra dificuldade encontrada no decorrer da pesquisa, pois impossibilitaram a realização de outros jogos que seriam realizados com o coral com a finalidade de servir de material para a pesquisa. Esses jogos incluiriam jogos de memória sonora, jogos melódicos e rítmicos, jogos de criação e improvisação.

A atividade proporcionou ainda os estudantes fizessem sugestões a respeito de jogos futuros com o grupo. O grupo propôs que se fizesse uma “gincana musical” com equipes com vozes mistas, para melhor aprendizado de melodias, concentração e independência das vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo musical funciona como uma importante ferramenta de aprendizado em música. Embora a pesquisa tenha se realizado em curto período, impossibilitando experimentar outros jogos e aprofundar a coleta de dados e resultados, observou-se que a aprendizagem musical dá-se de forma significativa com a execução de jogos musicais voltados para o público adolescente por despertar-lhe o interesse e desafiar suas potencialidades enquanto indivíduos fazedores de música.

Ao final das atividades em conjuntos com o “Coral de Adolescentes” de Paracuru, pude perceber uma melhora significativa nos laços de relacionamento entre os membros. E que jogos e brincadeiras musicais, embora comumente utilizadas para o ensino de música para crianças, são bem aceitas pelo público adolescente, desde que não sejam infantilizadas e com uma abordagem moderna e com certo grau de dificuldade. O canto coral, assim como projetos que ensinam música, proporcionam ao jovem um aprendizado de forma prática, efetiva e criativa e precisa ser atrativa de modo que lhe desperte a curiosidade, interesse e prazer em fazer música.

Para concluir, é necessário frisar que o presente artigo encaminhou-se no sentido de refletir sobre o uso de jogos musicais no ensino de música, destinada ao público adolescente, e neste caso, em canto coral de um projeto musical. Tal temática, ainda deve persistir em campo de pesquisa pois ainda há muito a acrescentar para a educação musical.



REFERÊNCIAS

- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- COSTA, Patricia S.S. *Coro juvenil – por uma abordagem diferenciada*. 2009. Mestrado em Música – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro.
- FRANCHINI, Rogéria Tatiane Soares. *O regente como educador musical: saberes para a prática do canto coral com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia; AMATO NETO, João. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 87-96, set. 2009.
- GOMES, Maria Elair S. A Técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. EDUCATIVA, 1999.
- KOHLRAUSCH, Daniela Barzotti. *Prática Coral e Motivação: O ambiente coral na percepção do corista*. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015).
- MAFIOLLETTI, Leda A. A dimensão lúdica da música na infância. In: *XVI Encontro Nacional de didática e prática de ensino*. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura, Porto Alegre, Edipucrs, 2008.
- MOURA, Auro Sanson. *Música e construção de identidade na juventude: o jovem, suas músicas e relações sociais*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- OLIVEIRA, M.; OLIVEIRA, J. Z. *O regente regendo o quê?* São Paulo: Lábaron, 2005.
- OLIVEIRA, M.M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- OLIVEIRA, Vilson Galvão de. *O desenvolvimento vocal do adolescente e suas implicações no coro juvenil "a capella"*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 1996.
- PEREIRA, Priscila. *A utilização de tocadores portáteis de música e sua consequência para a escuta musical de adolescentes*. 2010. 116f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.
- SILVA, Antônio Lisboa da. *A Educação musical de jovens e adultos: Políticas, Desafios e Proposta de metodologia para o ensino da Música*. Monografia. Universidade Federal do Maranhão, 2013.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2005.



PERFORMANCE E INTERPRETAÇÃO MUSICAL



COMPOSITOR-REGENTE E REGENTE-INTÉRPRETE: CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS E INTERPRETATIVAS

WILLIAN APARECIDO CIRIACO DA SILVA
will2sax@gmail.com

ANDRÉ LUIZ MUNIZ OLIVEIRA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
almo962@yahoo.com.br

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música.

RESUMO: Embora a história da regência possa ser mensurada em séculos, contada desde as primeiras manifestações do fazer musical em conjunto, a história da regência orquestral da forma que a conhecemos hoje é bem recente, e essa história nos aponta vários questionamentos a respeito da arte/técnica de dirigir grupos orquestrais, e sobre o profissional por trás dela. Este trabalho, que faz parte de uma pesquisa em andamento, traz através de um estudo bibliográfico de característica explicativa, dados a respeito de uma pseudo ramificação sobre a figura do maestro. Embora tecnicamente seja considerado uma figura única, este posto passou por algumas alterações ocupacionais durante seu percurso histórico, dentre elas, e à que aqui é abordada, trata da separação em duas categorias, em dois personagens, seriam eles: Compositor-Regente e Regente-Intérprete. Em sùmula, este posto era ocupado unicamente por integrantes do grupo (músicos), posteriormente é observado a presença cada vez mais frequente de compositores (da obra a ser executada ou não). Ainda com a presença dos compositores, passou-se a contar com um agente externo ao grupo, cuja função era exclusivamente à direção. Embora se notasse certo domínio do agente externo (Regente-intérprete) a frente dos grupos, não houve uma substituição, a presença do compositor na direção de grupos ainda é uma realidade. Deste modo, apresentamos aqui uma discussão acerca das diferenças técnico-interpretativas entre os dois personagens. Através da averiguação bibliográfica, explicitamos e discutimos a atuação desses no curso da história a partir do século XIX, onde se podemos notar uma considerável preocupação com a performance do diretor frente ao grupo, e assim, apresentar características e fatos que pontuam o surgimento e coexistência desses personagens.

Palavras-Chave: Regência orquestral. Interpretação musical. História da regência.

COMPOSITOR – MAESTRO

Bernstein (1954) explica que não é simples compor, extrair o que está dentro de si. O compositor precisa seguir sua intuição, mapear o seu interior para então escolher a nota ideal que antecede ou que irá proceder a outra, criando uma precisão racional e sensível na frase musical. Com esse



pensamento, temos uma breve ideia do desafio que o compositor enfrenta ao construir uma obra musical. Nos principais períodos da música orquestral, as partituras dirigidas aos músicos são elaboradas para que seja homólogas a inspiração do compositor da melhor forma “possível”, tendo em vista as já conhecidas limitações da escrita musical no tocante à interpretação. Para auxiliar e conduzir esses intérpretes na construção dessa sonoridade e aproximação dos anelos do compositor, temos o Maestro, um intermediador.

Diante da obra, seguindo uma linha de pensamento de primazia ao texto musical, o intermediador possui a incumbência de criar em seu interior a imagem que mais se assemelhe à do compositor e assim transmiti-la aos músicos. Quando temos um compositor-regente, no caso o criador da obra a ser executada, se tem então uma situação de transmissão direta de ideias, ou seja, sem uma intermediação. Seguindo uma linha de raciocínio lógico, esta seria a melhor condição de reprodução de uma obra, tendo em vista que a quem se deva a inspiração musical, está presente e dialogando diretamente com o grupo. Essa situação já foi uma prática muito comum como veremos adiante, diferente dos dias atuais, onde para se fazer repertórios de períodos como Romântico, Clássico ou anteriores, o compositor já não está mais presente em vida, restando somente referências de suas aspirações interpretativas da obra (BAPTISTA, 2000).

MAESTRO – INTÉRPRETE

Referindo-se ao regente-intérprete, Bernstein (1954) enfatiza que “um diretor de orquestra deve ter uma percepção profunda de todos os significados mais sutis da música e um inesgotável poder de comunicação³¹”. O discurso de Bernstein acerca da comunicação é materializado na descrição do jornalista Wakin (2012), o qual descreve, “a música jorra em resposta a essa dança misteriosa no pódio [...] emocionante e expressiva³²”. O comprometimento de um regente em dirigir uma orquestra deve ser reconhecido, sua linguagem (gestual) ao auxiliar o grupo é compreendida como performance. Seus movimentos preenchem o tempo e espaço com significados musicais, onde o corpo está em diálogo com os músicos. Este diálogo acontece em um processo de decodificação da linguagem escrita (partitura) e

31 (BERNSTEIN, 1954, p.127 – 128)

32 (WAKIN, J. D, 2012, p.1)



codificação para a linguagem corporal (regência). Aqui pensamos o maestro, interpretando a inspiração do compositor, sendo uma figura única, um intermediador ativo na construção de uma performance.

COMPOSITOR – DIRETOR

Lembramos que estamos tratando de um recorte da história da regência, história que em termos gerais inicia-se junto às primeiras manifestações do fazer musical em conjunto, bem antes dos grandes grupos.

Com isso não mencionamos os períodos em que o diretor em grande parte das vezes era membro integrante do grupo, seja como instrumentista ou compositor/executante, assumindo o papel de líder, alguém que dava indicações de como e quando tocar. Podemos citar como exemplos Bach, Handel, e posteriormente Haydn e Mozart, que trabalhavam como diretores de suas orquestras, mas acima de tudo atuavam como compositores. Lago (2002) explica que quando envolvidos em suas orquestras, esses personagens assumiam funções cujas características eram do compositor-diretor, dirigindo a partir do violino ou do piano (LAGO, 2002, p. 38 - 39).

Bach tinha também o hábito de dirigir a orquestra enquanto executava ao órgão. Outros contemporâneos citam a sua direção a partir do violino ou cravo. [...] o trabalho de Haendel na direção incluía o cuidado com 'os diferentes grupos da orquestra que eram regidos com elasticidades, e com o ritmo incisivo do pequeno cravo, fator que dinamizava todo o conjunto'. (ROLAND apud LAGO, 2002, p. 37)

Observamos primeiramente que embora suas constantes e notórias lideranças, esses diretores tinham como principal função a composição, e que ao executarem suas peças em seus respectivos instrumentos e ao mesmo passo conduzirem a orquestra, havia uma transmissão de ideias para além do texto musical, eram ideias interpretativas transmitidas por imitação, e ainda não exclusivamente por gestos.

A REGÊNCIA

Consideramos como ponto de partida o momento em que, por meio de novas exigências técnicas na condução de novas obras, houve o uso e desenvolvimento de uma técnica de regência orquestral, e com isso, a exigência de alguém fora do corpo de instrumentistas.

Tudo surge no século XVIII, a consolidação das orquestras sinfônicas, o avanço nas composições musicais, a afirmação da forma musical de sonata, a inserção de novos instrumentos nas orquestras, bem como a criação de novas orquestras, especificamente na cidade de Mannheim em que Johann Stamitz e Joseph Haydn criam uma nova orquestra com uma nova composição instrumental; flautas, oboés, fagotes, trompas, trompetes, tímpanos e cordas, com o intuito de aumentar a variedade tímbrica da orquestra barroca. Wolfgang Amadeus Mozart introduziu o clarinete nas suas composições, tornando mais complexas as composições para orquestra, o que viria a tornar a figura de um líder, até então o primeiro violino, muito necessária (VENTURA, 2014).

Isso ocorre com o nosso primeiro personagem³³. Os primeiros a estarem de forma independente à frente de grupos orquestrais com o papel de direção foram os compositores, já realizavam este trabalho desde os séculos XVIII e XIX como instrumentistas.

Esta responsabilidade foi assumida inicialmente pelos próprios compositores, como o caso de Ludwig Van Beethoven, que, apesar da sua surdez e das crônicas da época dizerem ser um péssimo diretor, insistia em dirigir as suas próprias obras. Além disso, foi com ele a dirigir, que surgiram termos como duração, intensidade e silêncio durante o decorrer da interpretação musical. A expressividade musical começou a tomar forma (VENTURA, 2014, p. 13).

Com o aprimoramento dos grupos e a apuração do repertório orquestral através de inovações composicionais e de orquestração, onde podem citar Beethoven como um dos marcos, os grupos passaram a demandar mais das competências dos regentes. Já como figura externa ao grupo, a este carecem maiores habilidades interpretativas e de comunicação, iniciando um processo de criação de um “currículo” com inúmeras habilidades a serem exigidas de um diretor (LUZ, 2016).

[...] as orquestras incharam consideravelmente, os instrumentos sofreram avanços técnicos consideráveis, os novos repertórios exigiam dos cantores uma nova vocalidade diversa daquela passado e a profissão do regente cada vez mais se cristalizava como diretor musical e líder do grupo de músicos, graças a figuras como Richard Wagner, Hans von Bülow, Gustav Mahler, Felix Weingartner, Arturo Toscanini, etc. (LUZ, 2016, p. 89).

³³ Pessoa que é objeto de atenção por suas qualidades, posição social ou por circunstâncias. Dicionário Houaiss (2001).



No início desse processo de reposicionamento da figura do regente, surgem nomes como Félix Mendelssohn (1809 – 1847), Hector Berlioz (1803 – 1869) e Richard Wagner (1813 – 1883), além de Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840 – 1893) e Gustav Mahler (1860 – 1911). Foram compositores que se dispuseram a atuar como regentes, estabelecendo e utilizando princípios de condução. Tais compositores, e também regentes, “entenderam dar um rumo mais científico à condução, considerando o ato de conduzir como uma ciência a ser estudada [...]” (VENTURA, op. cit. p. 13). Esse foi um novo modo de atuação dos compositores, passaram a ir além da representação de suas inspirações em papel, buscavam conduzir a realização das mesmas. Esses três compositores em especial são notórios pela técnica e principalmente por seus legados.

Ao lado de Mendelssohn e Wagner, Berlioz forma a ‘trindade’ dos compositores-regentes que legaram os princípios da escola romântica de direção de orquestra do século passado e formularam as principais concepções, tal como se conhecerá no século XX (LAGO, 2002. p. 59).

Esse movimento gerou bons e maus exemplos. Vários compositores, como os já mencionados, desenvolveram realmente uma técnica de regência, resultando em tratados e manuais de regência³⁴. Isso propiciou contribuições ao desenvolvimento de arte da direção orquestral. Em outros casos as experiências não foram tão engrandecedoras para a regência, como por exemplo, o caso de Beethoven ao reger suas obras. Embora a ele se deva a inserção de algumas terminologias e conceitos essenciais à interpretação, utilizados até os dias de hoje, o compositor não era tido como um bom regente. Outro exemplo foi Ígor Stravinsky (1882 – 1971), apesar de ter dirigido várias de suas obras de grande relevância para a música ocidental, o compositor não tinha na regência o mesmo desempenho e prestígio que em suas composições.

O maestro Herbert von Karajan (1908 – 1989) menciona em entrevista que ao preparar-se para reger determinada obra, sempre que possível busca referências de execuções do próprio compositor executando-a. Porém com Stravinsky o maestro não julga ser uma boa referência, pois “existe o problema de decidir até que ponto Stravinsky, na qualidade de regente, teria conseguido perceber bem a própria partitura” (OSBORNE, 1992, p. 174).

34 Exemplos: “L’art du chef d’orchestre” (1865) por Berlioz e “A Arte de Dirigir” (1869) por Wagner.

Tais casos não são isolados, e podem ser clarificados pelo fato de que a regência converteu-se em uma área e arte independente, que demanda uma série de conhecimentos e técnicas necessárias a uma boa performance. Já alguns autores vão além, atribuindo-a a necessidade de uma “vocação”.

Se o criador traz uma mensagem, é o intérprete vocacionado que a conseguirá revelar, [...]. No entanto, se aceitarmos que a interpretação é vocacional e separada da criação, verificamos também que, para que ela se realize, precisa de um agente, o artista-intérprete, possuidor de uma personalidade própria, de um olhar pessoal sobre o mundo, sobre a vida e, claro, sobre a obra que está realizando (ROCHA, 2004, p. 74-75).

Não obstante Rocha (2004) faça e utilize, assim como nós, o entendimento de separação das funções e propriedades dos dois personagens, acreditamos que a performance regencial não se compare ou se assemelhe a algo espiritual ou vocacional. Em nossa concepção trata-se de uma linguagem codificada para um determinado campo (gesto). Desse modo o intérprete, utilizando-se de toda uma “bagagem” de conhecimentos específicos, realiza a obra (inspirações do compositor) ao mesmo tempo de sua performance, isso auxilia/influência nas demais performances e no grupo como um todo.

Esse entendimento do maestro como intérprete, firmado a partir do século XX, permite uma maior expansão da sua ação (através do gesto) sobre o resultado sonoro (SOUZA, 2015).

Compreendemos que o regente, no papel de intérprete – e não no papel de compositor que interpreta a sua obra – incorpora padrões estéticos que respaldam o seu modo de compreender as intenções compositivas. Esses padrões tem como consequência uma escolha de gestos que referendem suas intenções interpretativas (SOUZA, 2015, p. 4).

Surge então nosso segundo personagem, também não participante do grupo e possuidor de conhecimentos composicionais, no entanto com principal função a interpretação através da condução (regente-intérprete). Essa distinção ocorre devido a fatos históricos que mostram a existência de diferenças entre criar (compor) e revelar (interpretar/regger). Alguns autores já fazem e classificam essa disjunção, seja pela história ou por experiência. O já citado maestro Ricardo Rocha relata que:

Minha experiência profissional e na vida, de forma geral, mostrou-me que quase sempre o compositor encontra reais dificuldades para interpretar a própria obra e, mesmo quando o faz, um intérprete profissional o realiza melhor” (ROCHA, 2004, p. 74-75).



Um dos primeiros exemplos desse personagem foi o maestro e pianista Hans von Bülow (1830 – 1894). Ganhou notoriedade na área da regência pelas interpretações de grandes compositores como Wagner, Liszt e Brahms. Outros nomes de destaque nessa época são Charles Lamoureux (1834-1899), Charles Hallé (1819-1895), Arthur Nikisch (1855-1922) dentre outros. Uma característica que destacava esses e outros regentes, inclusive os compositores-regentes, foi o foco na estreia de obras dos séculos XIX e XX, como as dos compositores Strauss, Bruckner, Verdi e Stravinsky (VIEGAS, 2009).

CONCLUSÃO

Sem adentrar no mérito de questões como, por exemplo, as linhas interpretativas escolhidas e compartilhadas pelos dois personagens, o que buscamos deixar claro, no contexto histórico, foi às mudanças na função de direção de obras. A figura do compositor como diretor ainda é presente e acreditamos que irá continuar a existir. Porém, verificando os questionamentos e tópicos levantados, observa-se que no tocante histórico, a situação “ideal” de realização da obra com a direção do compositor não se mostra como garantia de uma eficaz execução da obra. Já na história recente, vários exemplos de uma excelência das duas funções (bi funcionalidade). Nessa terceira separação de personagens, podemos citar o compositor e maestro Leonard Bernstein (1918 – 1990).

A história nos revela outras divisões em relação às técnicas de direção, além dos personagens, trata-se de indivíduos, pessoas com diferentes visões. Em execução musical, um outro tocando trata que interpretação “é o mero ato de execução, implicando a participação do julgamento e personalidade do intérprete (KENNEDY 1994, 350). Essa personificação, infere que os significados presentes na obra, passam pelo filtro pessoal de cada intérprete, o que nomeamos de personalidade. Esses e outros pontos podem ser levados em consideração em uma reflexão sobre a condução no futuro, e o que seria (se existirá) uma situação “ideal” de condução de grupos orquestrais, além de contribuir a história da regência orquestral em si.



REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Raphael. *Tratado de Regência: aplicada à orquestra, à banda de música e ao coro*. 2ed. São Paulo, Irmãos Vitale, 2000, p. 7-9, 79.
- BERNSTEIN, Leonard. *O mundo da Música*. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.
- KENNEDY, Michael. *Dicionário Oxford de Música*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1994.
- LAGO, Sylvio. *A Arte da Regência: História, Técnica e Maestros*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2002.
- LUZ, Daniel Salgado. Entre tradições modernas e românticas: o horizonte interpretativo sobre Bach por Villa-Lobos na Paris dos anos 1920-1930. *II Simpósio Nacional Villa-Lobos*, Rio de Janeiro, 2016.
- OSBORN, Richard. *Conversando com Karajan*. Tradução J. E. Smith Caldas. São Paulo: Editora Siciliano, 1992.
- VENTURA, José Adalberto. *A influência do maestro na performance musical dos ensembles*. Relatório de estágio. Conservatório de Música de Jobra, Castelo Branco, Portugal, 2014.
- VIEGAS, Sílvio. *Questionamentos sobre a atuação do regente: o ensino da performance*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Música – Escola de Música da UFMG – BH. 2009.
- WAKIN, J. D. A linguagem secreta que há nos gestos dos maestros. *Folha de São Paulo*, trad. Allain. C. São Paulo. 22 abril/2012. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/1079612-a-linguagem-secreta-que-ha-nos-gestos-dos-maestros.shtml>> Acessado em 14 de abril/2015.



O REGENTE NA CONSTRUÇÃO DA SONORIDADE DA BANDA SINFÔNICA

FRANCES SERPA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
frances.serpa@ifce.edu.br

Grupo de Trabalho: Formação do regente: conteúdos, metodologias, repertório

RESUMO: O presente artigo aborda uma concisa consideração sobre a preparação do regente como agente ativo na construção da sonoridade da Banda Sinfônica. Uma Banda Sinfônica possui uma imensa variedade de famílias instrumentais de sopros e percussão, com diversas possibilidades sonoras e timbres que requerem um conhecimento apurado do regente quanto ao resultado musical esperado. O efeito sonoro de qualidade está fortemente associado à competência musical do regente em preparar-se acerca da obra para comunicar-se com o grupo, transmitindo todo o contexto musical, preparando-os quanto aos aspectos contextuais e musicais de cada obra a ser executada. O artigo busca também elencar diversos elementos essenciais para o estudo precedente a preparação técnica do regente, conjuntamente de procedimentos efetivos quanto a importância do aquecimento individual e coletivo, e outros aspectos técnicos que assessorem o regente liderando o grupo para a performance.

Palavras-chave: Maestro. Sonoridade. Banda sinfônica. Interpretação musical. Performance. Música e liderança.

INTRODUÇÃO

As palavras líder e liderança são tradicionalmente associadas ao mundo dos negócios, a política, aos militares, a psicologia social e organizacional, a educação e, claro, a música. O estudo do papel do regente e suas qualidades deu origem a um conjunto específico de literatura conduzido de perspectivas teóricas e práticas, incluindo comunicação verbal, não verbal, e diversos outros aspectos significativos quanto a preparação musical. Se assim analisarmos o papel imprescindível de alguns regentes a frente de uma determinada banda sinfônica, e pudermos acompanhar os concertos realizados em uma curta temporada, notaremos que o resultado das performances poderá ser diferente de acordo com cada regente atuante a frente do grupo. Sem dizer sequer uma palavra, à frente de uma mesma banda sinfônica, diversos regentes deixam sua marca sobre a qualidade sonora e diferenciam seu estilo à performance. Krueger (1958, p.28, tradução nossa) afirma que “a maior honra para um regente é que a orquestra fez o que fez porque ele estava à frente dela”.



Em se tratando de presença de palco, podemos citar que existem relatos de maestros que alcançaram um nível de influência tão grande sobre a sonoridade de determinadas orquestras ou grupos sinfônicos, que bastava meramente sua presença para que começassem a tocar melhor. Um desses relatos faz menção ao maestro Arthur Nikisch (1855-1922). Com esse pensamento contextual nota-se que resultados assim alcançados são frutos decorrentes de três aspectos essenciais: habilidades necessárias, conhecimento e experiência. Tal fato se dá em virtude de uma série de elementos constantes, obtidos em décadas de atuações a frente de grupos sinfônicos e por incansáveis horas de estudos. De um modo geral, o maestro que primeiramente é um líder aprende primeiro a ouvir, com isso antecipa eventuais problemas, e enfim atua de modo que domine todos os possíveis impasses.

O regente deve ser um músico habilidoso, devendo saber como lidar com um grupo de pessoas, e comprometido em transmitir todas as intenções musicais aos músicos por meio dos seus gestos. Lebrecht (2002, p. 10) comenta que, por meio de um impulso silencioso, um regente excepcional é capaz de mudar a química humana em sua orquestra e na audiência. O mesmo autor cita Gustav Mahler (1860-1911) (apud LEBRECHT, 2002, p. 15), afirmando que “não existem más orquestras, somente maus regentes”, responsabilizando assim o regente pela atuação do grupo sob sua direção. Ser um regente requer atributos e estes devem incluir cursos de composição, ter conhecimento de todas as questões de interpretação, como análise estrutural, estilo e prática de desempenho. Mais importante ainda, um regente deve ser um artista competente em pelo menos um instrumento musical, além de possuir um conhecimento prático de todos os instrumentos usados em uma banda sinfônica.

A sonoridade da banda sinfônica é uma representação da imagem em forma de mapa sonoro criado na mente do regente. Scherchen (1966, p. 17) explica que, mais do que outro artista, o regente deve possuir um soberano domínio da representação mental da partitura, sendo capaz de recriar, em sua fantasia, a imagem sonora ideal da obra. Contudo é importante lembrar que a musicalidade e o estudo minucioso das partituras ajudarão pouco, a menos que o maestro saiba falar com as pessoas, trabalhe com elas e obtenha resultados de maneira rápida e direta. O conhecimento dos princípios da psicologia de grupo é de grande valor no ensaio, sendo eficiente e estimulante ao músico para um bom desempenho. A musicalidade e o conhecimento da psicologia, no entanto, ainda não fazem um maestro, existe uma técnica de regência, assim como há uma técnica de tocar um instrumento.



A técnica de regência envolve o uso do braço direito em empunhar a batuta, o braço esquerdo como meio de suporte em modelar aspectos técnicos musicais, e os olhos como canal de comunicação. Os gestos mais elementares são usados para definir o ritmo da música, para indicar quando começar e parar, e para indicar detenções e interrupções. Esses gestos são indispensáveis, mas em si não são mais que sinais para manter a banda unida.

A PREPARAÇÃO DO REGENTE E O ESTUDO PRÉVIO DA OBRA

Sabemos que dirigir uma banda sinfônica com sua variedade de instrumentos musicais distribuídos nas famílias das madeiras, metais e percussão é consideravelmente um trabalho complexo. Considera-se que o ofício do regente é buscar todos os elementos que constem na obra musical e isso requer um trabalho extremamente minucioso, pois pequenos detalhes que o compositor escreveu ou tentou repassar formalmente na partitura, não podem passar despercebidos. Todo esse estudo definirá a concepção final da performance, podendo ser bem representada ou descaracterizada por completo. Um aspecto importante é a aquisição de uma obra com uma edição devidamente elaborada, o que contribuirá efetivamente para uma boa compreensão da obra. Muitos editores, talvez a grande maioria, pecam na supressão de diversos pontos importantes tais como clareza do andamento inicial, articulações e as dinâmicas a serem usadas que é algo imprescindível.

Após esse primeiro contato é preciso certificar pontos notáveis quanto ao estudo prévio da obra. A necessidade de se aprofundar em uma compreensão da melhor forma possível, deve ser um dos primeiros deveres do regente. A investigação quanto ao compositor, gênero, época, estilo e título da obra são particularidades primordiais a serem observadas. O maestro Daniel Barenboim (2009, p. 59) compartilha sua experiência ao iniciar o estudo de uma nova peça:

Quando leio ou toco uma partitura pela primeira vez, não existe nenhuma possibilidade objetiva de haver uma familiaridade ou compreensão intelectual da peça; a primeira reação é exclusivamente intuitiva, o resultado de uma primeira impressão. Nem mesmo o músico mais talentoso do mundo seria capaz de analisar um trabalho à primeira vista. Depois desse contato inicial, posso então proceder a uma análise da peça, trabalhar nela, pensar nela, virá-la ao contrário e, assim, adquirir muito mais conhecimento da música do que obtive na primeira leitura.



As expressões indicadas podem ser encontradas em diversos idiomas, sendo os mais corriqueiros o italiano, o inglês, o alemão e o francês, entretanto é possível encontrar termos em língua específica de um determinado país ou região, dependendo do compositor ou período. O ideal é que o regente possua um dicionário específico de termos musicais nos principais idiomas para serem consultados quando necessário. Caso não possua esse aparato físico essencial, é possível hoje com a facilidade através da internet investigar facilmente. Vale lembrar que em alguns casos essas expressões idiomáticas referem-se diretamente ao procedimento quanto a articulações, andamentos, instrumentação, fraseados e sonoridade específica, objeto este que fará toda a diferença no resultado musical.

Em virtude da preparação do regente e estudo prévio da obra que são aspectos necessários para a transmissão do código musical aos músicos, José Viegas Muniz Neto (2003, p. 42) em seu livro *A Comunicação gestual na regência de orquestra* diz: “Após a interiorização, decorrente de estudos técnicos imprescindíveis, o regente está preparado para comunicar o código de determinada partitura, expressando-o ao conjunto orquestral receptor, por meio de gestos e sinais”.

MARCAÇÃO DA PARTITURA

O processo de aprendizado envolvido ao estudo da partitura traz em foco todas as áreas da educação e experiências adquiridas até o momento. Cada nota, símbolo e marcação na partitura deve ser aprendida e colocada em sua apropriada relação com a composição como regra geral. Os procedimentos de marcação da partitura variam muito entre maestros. Alguns marcam todas as coisas (entradas, dinâmicas, articulações, etc.), enquanto outros marcam muito pouco. Segundo Frank L. Battisti (2007, p. 38, tradução nossa), em seu livro *On Becoming a Conductor*, “maestros frequentemente usam dois cópias da grade quando estudam uma peça. Todas as coisas consideráveis são marcadas na cópia. A segunda é reservada para o pódio e somente constam marcações necessárias para fins da regência”.

O uso das cores para marcação da partitura é comum nas literaturas sobre regência e abaixo podemos ver o exemplo dado por Frank Battisti and Robert Garofalo, no livro *Guide To Score Study*. As marcações referidas as cores azul e vermelho são específicas para dinâmicas conforme exemplo na figura abaixo:

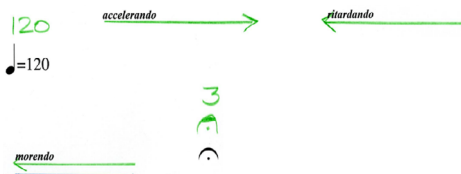


crescendo

diminuendo poco a poco



Em referência a tempo e andamento, é usada a cor verde como exemplo na figura abaixo:



Tal estudo de marcações como apresentado anteriormente se diferenciam entre maestros e este se converte em uma investigação contínua, pois é algo relativamente pessoal de cada um.

A PREPARAÇÃO E OS ENSAIOS

Uma das ocasiões fundamentais para o regente é o ensaio e tal fato requer um planejamento. Max Rudolf (1995, p. 330, tradução nossa) orienta que, “o regente deverá avaliar o nível de dificuldade das obras que serão ensaiadas para definir o número de ensaios necessários para sua preparação, o que é variável de acordo com o repertório”. O estudo da grade deve ser conduzido claramente, com uma imagem mental detalhada da peça, e finalmente com a interpretação. O plano de ensaio requer alguns procedimentos essenciais tais como a definição do repertório básico, estilo musical, ritmos contidos na obra, afinação, equilíbrio sonoro, técnica a ser utilizada, aquecimento, tempo de ensaio, desenvolvimento da musicalidade e a liderança. Diante de todos esses aspectos essenciais é necessário ainda um avaliação pós-ensaio para considerar e refletir sobre os resultados obtidos previamente.

Donald Hundsberger (1992, p. 77, tradução nossa) faz os seguintes questionamentos acerca da avaliação pós-ensaio: “O que funcionou? O que não funcionou? O que precisa ser feito para o próximo ensaio? Como os músicos responderam? O tempo foi usado efetivamente? Você foi um líder



confiante? Você foi útil em dar assistência aos músicos? A comunicação foi clara? Você deu um parecer para cada seção instrumental? Houve algum problema em sua regência que fez você sentir-se desconfortável? Você checkou todos os aspectos da performance?”. Cada pergunta relaciona ao ensaio é importantíssima para que o regente possa obter uma resposta de seu próprio trabalho, tendo em vista eventuais erros que devem ser corrigidos no ensaio seguinte.

RELATO DE EXPERIÊNCIA – O AQUECIMENTO

Como relato experiência aos mais de 15 anos trabalhando com bandas, é notório afirmar que o aquecimento é algo fundamental para a construção sonora do grupo que é negligenciado pela maioria dos regentes. Durante todo esse tempo a frente de bandas no Brasil e também como maestro assistente da Wind Symphony da Andrews University-EUA de 2013 a 2015, é notório que independente do nível dos músicos a sonoridade é construída nos ensaios e a maior responsabilidade é a do regente. O aquecimento do grupo deve produzir facilidade física e mental relacionando-os em seus aspectos musicais à música a ser ensaiada. Especialmente para músicos mais novos, o período do aquecimento é o momento ideal para aperfeiçoar os fundamentos da produção sonora, da técnica e da articulação. O regente deve enfatizar a importância da concentração e da escuta. A utilização de exercícios simples, mas com variações suficientes de articulações nos aquecimentos a fim de que o processo não se torne um ritual irracional, a ponto que eles decorem, é primordial. E por fim além de ter um plano de ensaio eficaz, o regente deve controlar o tempo e evitar gastar mais tempo do que planejou.

POSTURA

Sabemos que uma boa postura é fundamental em qualquer profissão, mas na atuação musical é praticamente impossível projetar um som de qualidade sem uma boa postura. Em um Workshop pelos Estados Unidos, Peter Loel Boonshaft (2002, p. 7, tradução nossa) foi questionado por uma pessoa para listar os dez aspectos mais importantes para que uma banda obtenha uma boa sonoridade. Ele achou muito fácil e listou em um pedaço de papel na seguinte sequência: “Postura, postura, postura, postura, postura, postura, postura, postura, postura, postura e por fim postura”.



Seja uma banda, orquestra ou um coral que tenha uma notável postura, geralmente a resposta será uma boa sonoridade. Em minha experiência a frente de bandas e assistindo concertos pelo mundo, eu nunca vi um grupo musical com uma impecável postura soando desagradável aos ouvidos, mas a maioria dos grupos que soa horrivelmente, geralmente tem uma péssima postura.

PERFORMANCE

Em comentário no livro *Rehearsing The Band* (2008, p. 29, tradução nossa) Donald R. Hunsberger no qual é maestro da Eastman Wind Ensemble³⁵ desde 1965, recebeu na mais nada menos que a visita ilustre de Frederick Fennel³⁶ em um de seus ensaios e no concerto, a qual comentou: “O concerto foi a lógica conclusão dos ensaios. Aquelas pessoas sabiam o que tinham que fazer. Eles sabiam exatamente o que suas partes significavam e foram ensinados em tudo que precisam. Tudo que eles tinham que fazer, era fazer isso sozinhos”.

CONCLUSÃO

Uma análise necessária ao tema proposto requer não somente os tópicos apresentados neste artigo para a construção da sonoridade da banda sinfônica. Existem incontáveis aspectos musicais e organizacionais contextualizados ao tema, entretanto este trabalho aborda apenas um recorte focando em seis aspectos: A preparação do regente e o estudo prévio da obra, a marcação da partitura, a preparação e os ensaios, o relato de experiência sobre a importância do aquecimento, a postura e por fim a performance. Os elementos expostos constituem apenas aspectos básicos para que o regente trabalhe na construção sonora do grupo, sendo que o resultado efetivo musical dependerá não somente dos tópicos aqui apresentados, mas também por outros que se diversificarão conforme o contexto.

35 Eastman Wind Ensemble é uma banda sinfônica americana fundada por Frederick Fennel na Eastman School of Music, em 1952. Acredita-se que ele tenha contribuído para popularizar a música através dos instrumentos de sopros.

36 Frederick Fennel (2 de julho de 1914- 7 de dezembro de 2004) foi um maestro reconhecido internacionalmente e uma das principais figuras na promoção do Eastman Wind Ensemble como um grupo de performance. Ele também foi influente como pedagogo da banda e afetou muito o campo da educação musical nos EUA e no exterior.



REFERÊNCIAS

- BARENBOIM, D. *A música desperta o tempo*. São Paulo: Martins, 2009.
- BATTISTI, Frank. *On Becoming a Conductor*. Galesville: Meredith Music Publications, 2007.
- BATTISTI, Fran; Robert Garofalo. *Guide to Score Study*. Ft. Lauderdale. Meredith Music Publications, 1990.
- BOONSHAFT, Peter Loel. *Teaching Music with Passion: Conducting, Rehearsing and Inspiring*. Galesville: Meredith Music Publications, 2002.
- HUNSBERGER, Donald, Roy E. Ernst. *The art of Conducting*. 2^o.ed. New York: McGraw-Hill Education Inc., 1992.
- KRUEGER, C. *The Way of the Conductor - His origins, Purpose and Procedures*. New York: Charles Scribner's Sons, 1958.
- LEBRECHT, N. *O Mito do Maestro: Grandes Regentes em Busca do Poder*. Trad. Maria Luiz X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MUNIZ NETO, J. V. *A Comunicação Gestual na Regência de Orquestra*. São Paulo: Annablume, 2003.
- RUDOLF, M. *The Grammar of Conducting*. 3th. ed. New York: Schimmer, 1995.
- SCHERCHEN, H. *Manuale Del Direttore D'Orchestra*. Traduzione di Gilberto Deserti. Milano: Curci, 1966.
- WILLIAMSON, John E. *Rehearsing the Band*. Galesville: Meredith Music Publications, 2008.



ENSAIO SOBRE AS RELAÇÕES ORQUESTRAIS NO CONCEITO PERFORMÁTICO DE PAUL ZUMTHOR

CAIO ANDERSON RAMIRES
caioramires@gmail.com

Grupo de Trabalho: Estudos em Interpretação musical e performance.

RESUMO: Neste artigo pretendemos apresentar uma pesquisa qualitativa de cunho explicativo, em que expomos o conceito de performance aludido no livro *Performance, Recepção e Leitura* de Paul Zumthor. Trataremos sua aplicação no campo musical, especificamente no universo orquestral construindo um paralelo sob a ótica conceitual de Zumthor. Entendemos que a performance pode ser fragmentada e para dar funcionamento ao processo de significação é preciso um entendimento prévio das atividades performáticas, seja ela em dois corpos, orquestra (músicos) e maestro.

Palavras-chave: Performance. Música. Regência.

A PERFORMANCE DE PAUL ZUMTHOR

Paul Zumthor (1915-1995) suíço radicado em Paris, cuja fama de inquieto alimentava seu apetite pela pesquisa, era considerado um grande escritor medievalista, historiador e estudioso dos fenômenos no âmbito da voz, antropologia, cultura e dos estudos linguísticos e literários. Algumas de suas obras foram traduzidas para o português, uma delas de suma importância para esta pesquisa. Convém aqui ressaltar ao leitor que iremos trabalhar o conceito de performance exposto no livro *Performance, Recepção e Leitura* (2000), de Paul Zumthor e algumas noções sobre o surgimento e pensamentos críticos da performance segundo Cohen (2002) e Glusberg (2013). Exploramos este universo e buscamos sistematizar os núcleos conceituais ajustando-os a nossa pesquisa sobre a questão da performance na música orquestral.

Sobre o conceito de performance de Zumthor (2000), diversas outras ciências tiveram como objeto de pesquisa a palavra oral, ou se atentavam para o que era escrito, Zumthor preferiu observar as diversas formas de poesia sonora, o que o levou a estudar a ciência da voz, observando como a obra poderia ser performatizada. Desta forma, Zumthor buscou a ação que pode existir entre escrita literária, voz e oralidade. O início da formulação desse conceito, surge com a presença da importância da voz, que é resultado de um cruzamento de várias áreas; mitologia, fonética, etnologia, acústi-



ca, psicanálise e linguística, em especial a pós-estruturalista, centrada sobre a pragmática, análise do discurso e teoria da enunciação (ROSA, 2009).

Rosa (2009), explica que Zumthor produziu vários estudos sobre a *Idade Média*, o que veio a ser um campo privilegiado para suas pesquisas, observou o fenômeno vocal na poética medieval, especificamente a oralidade, atentou-se aos efeitos e alcance social que os textos poderiam atingir, percebendo que precisaria concentrar na natureza, no sentido, no efeito produzido pela voz humana independente das condições peculiares culturais.

O método de investigação de Zumthor apoia-se num diálogo constante entre o particular e geral, o que pode estar além da escrita (transbordado do texto escrito), que está no aqui e agora, na experiência vivida que dá estatuto literário para considerar o ato de vocalização-enunciação de um contador-cantador ou músico-música para com seus ouvintes num determinado espaço-tempo (ROSA, 2009).

Para Zumthor (2000), a ampliação de um texto literário se desenvolve na trama das relações humanas.

[...] de todo modo, aquilo que se perde com os mídias, e assim necessariamente permanecerá, é a corporeidade, o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas expansão. Daí naquele ao qual o medo se dirige (e tal naquele mesmo cuja voz é assim transmitida), uma alienação particular, uma desencarnação, da qual ele provavelmente só se dá conta de maneira muito confusa, mas que não pode deixar de inscrever no inconsciente (ZUMTHOR, 2000, p. 19).

Assim, os elementos responsáveis pelo engajamento do corpo para uma percepção sensorial, compreende um conjunto de fatos que direcionam a questão da recepção, ou seja, leitor como sujeito da recepção.

O termo e a idéia de performance tendem (em todo caso, no uso anglo-saxão) a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está um sinal. Toda "literatura" não é fundamentalmente teatro? (ZUMTHOR, 2000, p. 18).

Para entendermos melhor a relação teatro-performance-literatura, achamos ser necessário um breve levantamento sobre o surgimento e outros conceitos da performance.

CONCEITOS DE PERFORMANCE

Performance, palavra inglesa vinda do latim *per-formare*. Em sua bagagem significativa podemos encontrar adjetivos como; realizar, execução,



ação, atuação, acompanhamento etc. Numa perspectiva artística, a palavra tem relação direta com situações já definidas, mas sua caracterização está no percurso de realização do ato (GLUSBERG, 2013).

Na década de 70, o filósofo estadunidense Artur Danto afirmava que o mundo das artes não perdeu o rumo da história, isto pelo fato das pesquisas voltadas ao teatro contemporâneo, arte da performance, práticas performáticas, dentre outras, já trabalharem teorias científicas e estéticas tendenciadas ao rompimento do conceito de teatro, causado pelo aprimoramento da arte performática e práticas performativa desenvolvido por Turner (1920-1985) e Schechner nas décadas de 60 e 70 (HUAPAYA, 2009).

Para Schechner (2000), performance é uma conduta comunicativa, um processo que depende de uma ritualização para reunir público e possibilitar troca de costumes e informações. Performar é mostrar-se fazendo alguma ação (demonstrar, apontar ou sublinhar uma ação). Já Fabião (2008) acredita que performance é um gênero plurifacetado de um movimento flexível que não dá margem para definições rígidas sobre artista, arte, cena ou espectador. Pavis (1999) por outro lado, explica que performance nada mais é que uma espécie de teatro das artes visuais, concebe ideias vindas das artes plásticas, teatro, dança, poesia, música e cinema. Sua efemeridade faz com que seu lugar de apresentação seja em qualquer espaço.

PERFORMANCE & ORQUESTRA

Ambientando o leitor, Zumthor (2000), nos explica no livro *Performance Reception e Leitura*, três observações:

1. Colocar-se no ponto de vista do leitor (questionar o leitor lendo).
2. Ato da leitura, de modo geral, descrito como neutro. Decodificador de um gráfico.
3. Sem negar a existência de outros critérios de poeticidade, texto ou grupos sociais.

Podemos remeter estas três observações para o campo musical da seguinte forma: (a) observar o maestro como leitor, (b) decodificação das partituras ou cifras e (c) grupos diversos que existem na música movidos por uma “estilística” musical diferenciada (linguagem diversas). Mas aqui, pretendo traçar uma relação entre o campo musical orquestral e conceito de performance de Paul Zumthor, no sentido de situar a performance na esfera musical.



Em um primeiro momento, entendo que a regência é a performance, a presença do corpo do maestro (Leitor), como literatura, que dá funcionamento as modalidades e feito no aspecto sonoro da orquestra. Ela é responsável por transmitir as características poéticas que tornará a sonoridade como algo singular (único). Dentro da proposta sugerida por Zumthor (2000), temos a seguinte ordem; corpo – leitura – reprodução – voz. Levando para qualificação do nosso fenômeno musical, entendemos da seguinte forma: corpo – partitura – regência – música.

O discurso poético (literário), musical, produzido pela decodificação da leitura que os músicos fazem da gestualidade corporal do maestro, é resultado de sua decodificação da escrita indicial contida nas partituras, o que na linguagem musical é titulado como *grade*³⁷. Esta leitura é acompanhada pelos músicos, “mais do que falar, em termos universais, da recepção do texto poético, remeterá concretamente a um texto percebido (e recebido) como poético (literário)” (ZUMTHOR, 2000, p. 30).

A regência e a partitura, os dois tem uma implicação forte com a questão da ação do corpo. A diferença está na profundidade em que o poético alcança e pode ser percebido em sua generalidade causando efeitos no corpo. Ou seja, o maestro se coloca na leitura, traça sua personalidade no processo, assim, produz segundo sua interpretação um efeito sensível (sentimento, prazer, etc), que será percebido na sonoridade da orquestra. No momento em que o maestro não sente o feeling da peça, o prazer não emana, sua natureza muda completamente (ZUMTHOR, 2000).

Como bem aponta Zumthor (2000), a performance e o conhecimento estão totalmente ligados, a performance é o conhecimento escrito em mensagens codificadas que afeta a natureza do que é conhecido, modifica o conhecimento. No aspecto musical, este conhecimento está nos músicos, seria o que decodifica os códigos da escrita musical (partitura, cifra), e da regência. A performance direciona as nuances musicais, ela marca e modifica o conhecimento que os músicos têm previamente sobre “aquilo”. Segundo Zumthor (2000), a performance é o único modo eficiente de comunicação viva. É o elo entre a escrita e a voz, entre a partitura e o compositor. Funciona como um complemento da escrita e voz, auxiliando a comunicação (ZUMTHOR, 2000).

37 A diferença entre a partitura dos músicos e do maestro, é que cada músico tem a sua parte, escrita para o seu instrumento, já a do maestro, tem todas as partes de todos os instrumentos reunidos em sua partitura, o que se chama *grade* (MARON, 2013).



A TEATRALIDADE ORQUESTRAL

Colocando o corpo na temática da minha pesquisa, entendo que o maestro e os músicos assumem o papel do “corpo” determinante na relação causal no sentido musical existente (a música em si). No ambiente orquestral, cada músico, cada instrumento, cada elemento faz parte do existente, de um corpo que está além da fisicalidade humana, o que propriamente forma a matéria que fundamentará a realidade musical naquele ambiente. Zumthor (2000), nos explica que a performance não está somente ligada ao corpo em si, mas por ele, ao espaço, o que se dá como noção de teatralidade.

O corpo não é o único elemento em que significa a teatralidade, o que mais conta para o que seria esta ‘teatralidade’ é o reconhecimento do espaço de ficção, que em suma é a maneira como este espaço se enquadra para determinada programação (ZUMTHOR, 2000). Para nós, podemos descrever que a sala de concerto, as estantes, partituras, cadeiras, instrumentos, poltronas, acústica, etc... Elementos que demonstram que ali terá um concerto de música erudita, nos direcionam a uma teatralidade sugerida pelo autor, mesmo com a ausência dos músicos no palco.

Um exemplo em que os signos de teatralidade se formam pela ação simultânea dos fatos, uma sensação primeira sem um contexto ambiental. Como exemplo, cito flash mod³⁸ pode ser produzido em um ambiente não preparado, mas que possibilita uma apresentação instantânea de característica inusitada, então, as pessoas que ali se encontram são pegas de surpresa. Os signos que compõe o ambiente propício para uma apresentação de uma orquestra não estarão totalmente adequados para a musicalidade erudita, mas a semiotização do ambiente vai sendo construída com os elementos que constituem um concerto de música erudita, para assim, o público entenda do que se trata aquele fato, “ela é uma colocação em cena do sujeito, em relação ao mundo e seu imaginário” (ZUMTHOR, 2012, p. 50).

RITUALIZAÇÃO

Zumthor (2000), nos explica que a poesia é um fenômeno literária, e sua profundidade está ligado com a poesia e a performance, ambas respiram sob a qualidade do rito. Ou seja, uma espécie de ritualização da linguagem.

38 Uma instantânea aglomeração de pessoas em um lugar inusitado em que determinará em uma ação inusitada previamente combinada (NEVES, 2012).



Para acontecer a ritualização da regência como performance é preciso que os músicos sejam também mediadores desta mensagem, para compor a voz do discurso corporal do maestro.

Divido a construção deste discurso em três momentos:

1. Primeiro momento: a leitura da partitura; a compreensão da mensagem escrita é fundamental para o próximo momento.
2. Segundo momento: a construção do discurso poético, ou melhor, a construção da performance da regência. Após a compreensão da partitura, somando ao conhecimento prévio de outros elementos estilísticos que propuseram a criação desta peça musical, o maestro cria sua identidade no discurso gestual, a qual nos leva ao último momento.
3. Terceiro momento: a recepção da performance como linguagem musical, momento em que os músicos interpretam a gestualidade, onde a música de fato se materializa através da execução de uma gestualidade em que corpo e música dão início a uma rede sistêmica comunicativa.

Estes momentos elencados acima descrevem os passos para a existência de uma materialidade sonora no ambiente orquestral. A ritualização da linguagem funciona como ambiente propício para que o complexo comunicacional se instaure. Aldrovandi (2000) menciona uma correlação sonora em que se soma um correlato visual, pelo fato da presença da música tocada ser influída no que é escutado.

CONCLUSÃO

A música como um existente no ambiente orquestral só se torna fato depois de um ato energético gestual executado pelo maestro. O maestro tem papel fundamental como mediador de uma singularidade sonora. A construção de sua performance regencial é fruto de uma fusão de conhecimentos que adquire na interpretabilidade da escrita com os signos elementares sobre a peça tocada. A compilação de conhecimento sobre a peça musical gera uma personalidade performática da regência, esta performance é transmitida, é o conhecimento que modifica, e assim ele marca os músicos construindo uma outra sonoridade específica.

A teatralidade é extremamente importante no ambiente orquestral, à percepção dos sons e construção de sua singularidade só se torna possível

se suas qualidades forem percebidas, sentidas, para assim serem ajustadas segundo a ideia sonora do maestro. Estes fatores descritos acima, escrita, gesto, performance, teatralidade, são responsáveis por criar um ambiente propício para uma ritualização da linguagem musical. Neste processo é percebido um complexo comunicacional regido pela performance do corpo, em que os fenômenos dialogam constantemente para a criação de uma sonoridade poética.

REFERÊNCIA

- ALDROVANI, Leonardo. *Gesto na criação musical atual: corpo e escuta*. Dissertação. São Paulo, 2000.
- COHEN, Renato. *Performance como Linguagem: criação de um tempo-espço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FABIÃO, Eleonora. *Performance e Teatro: poética e políticas da cena contemporânea*. São Paulo: Sala Preta, 2008.
- GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. Trad. Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- HUAPAYA, Cesar. Como são trabalhados os conceitos teóricos da etnocologia e da performance nos processos criativos e nas investigações cênicas? *V.R.C. em artes Cênicas*. São Paulo, 2009. Disponível em http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/estudosperformance/Cesar_Huapaya_-_Como_sao_trabalhados_os_conceitos_teori-cos_da_etnocologia_e_da_performance_nos_processos_criativos_e_nas_investigacoes_cenicas.pdf Acessado em: 20 de outubro de 2018.
- MARON, Paulo. *Afinando os ouvidos: um guia para quem quer saber mais e ouvir melhor a música clássica*. São Paulo: Annablume, 2003.
- NEVES, Andrea. *Flash mob*. 2012. <<http://andreaneves.com/flash-mob/>> Acessado em 12 de maio de 2015.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- ROSA, M. Duarte de Oliveira. Explorando o território da voz e da escrita poética e Paul Zumthor. *Revista Produção on-line*. Vol.3, N.3. São Paulo. PUC-SP, 2009. Disponível em <http://www4.pucsp.br/revistafrenteiraz/numeros_antteriores/n3/download/pdf/EstudosZumthor.pdf> Acessado em: 20 de Outubro de 2018.
- SCHECHNER, Richard. *Performance –teoria, praticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas Universidad de Buenos Aires, Secretaria de Extensión Universitaria, 2000.
- SCHECHNER, Richard. *O que é performance?* São Paulo: Percevejo, 2000.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely Fene-rich. São Paulo. EDUC, 2000.



ARTICULAÇÃO MUSICAL NAS SONATAS PARA PIANO DE W. A. MOZART

NELMA MARIA MORAES DAHAS JORGE
Universidade Estadual do Ceará
nelma.dahas@uece.br

Grupo de Trabalho: Estudos em Interpretação musical e performance.

RESUMO: A articulação musical é um dos mais essenciais meios de expressão da linguagem musical. A partir da distinção com o fraseado, este artigo discorre sobre o modo como a articulação foi tratada por Mozart em suas sonatas para piano e como seus sinais foram alterados por editores do século XIX, de modo a dificultar ao intérprete a compreensão da linguagem e a interpretação da obra do compositor. A temática aqui abordada é um recorte da dissertação de mestrado que teve como objeto de estudo os sinais de articulação como recurso expressivo na obra de W.A Mozart.

Palavras-chave: Articulação Musical. Fraseado. Interpretação.

INTRODUÇÃO

A articulação musical é um importante recurso expressivo da linguagem musical. É através dela que o intérprete realiza o contraste interno em uma frase musical e expressa com clareza o sentido da frase. Refere-se ao modo de produzir os sons no instrumento: tipos de toque ao piano ou tipos de arcada nos instrumentos de cordas. No canto, articula-se da mesma forma que falando, e nos instrumentos de sopro, a articulação ocorre mediante a regulação e interrupção da corrente de ar ou através do golpe de língua.

Uma melodia pode ser concebida com os sons dispostos de maneira ligada, devendo ser executada com o toque legato, ou por sons separados, o que é designado pela palavra staccato. A relação entre os modos de executar esses sons é que determina a expressão da melodia.

A articulação envolve um sistema de símbolos comuns aos diferentes instrumentos e a prática de inserir sinais de articulação na notação musical teve origem com os compositores de música para instrumentos de arco do século XVII. No Classicismo Vienense do século XVIII, representado por Haydn, Mozart e Beethoven, ela era tratada minuciosamente pelos compositores como um meio de gerar contrastes na linha melódica e proporcionar vitalidade ao fraseado musical.



O presente estudo pretende demonstrar as imensas possibilidades expressivas que a articulação oferece à performance musical. A fundamentação teórica desta pesquisa apoia-se em exemplos musicais extraídos do material bibliográfico e da análise comparativa de três edições da Sonata K. 333 de Mozart em relação ao manuscrito.

DISTINÇÃO ENTRE ARTICULAÇÃO MUSICAL E FRASEADO

Herman Keller (1955, p. 46) diferencia os termos articulação e fraseado da seguinte maneira: “fraseado quer dizer divisão significativa e sua função é unir conteúdos musicais significativos (frases) e delimitá-los uns dos outros, tendo a mesma finalidade da pontuação na linguagem” (p. 24). Enquanto que “a missão da articulação musical é de ligar ou separar os sons; não toca o sentido explícito de uma linha melódica, mas determina sua expressão. Portanto, há um só fraseado possível, quanto ao sentido, mas diferentes possibilidades de articulação”.

G. S. Loehlein (1765, p. 69) afirma: “Considerando-se a articulação ao piano, verifica-se que ela não é perfeita como nos instrumentos de corda ou sopro. Contudo, notas iguais podem ser tocadas de diferentes maneiras, de modo que é possível imitar no toque ao piano os diferentes tipos de arcada do violino” (apud Hans Albrecht, 1957, p. 86).

A citação acima demonstra que os sinais de articulação utilizados pelos compositores clássicos baseavam-se na arcada do violino, o que é comprovado pelo hábito de Mozart em usar ligaduras curtas. Segundo Badura-Skoda, (1973, p. 73), “os compositores da escola vienense, Mozart o primeiro, adotaram a notação clássica do violino para toda sua música. A raridade de longas ligaduras reflete evidentemente o tamanho limitado do arco do violino”. Em seguida, o autor apresenta como exemplo o trecho da Sonata para piano K. 570 em Sib Maior, no qual a ligadura indicaria três mudanças de arco.

Figura 7



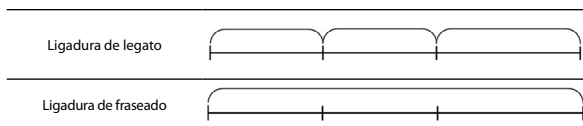
Para Charles Rosen (1980), o que caracteriza a melodia clássica é o contraste interno da frase simétrica, onde se destacam os contrastes de toque legato e o staccato relacionados a diferentes gradações de dinâmica, como no exemplo abaixo da Sonata em Fá Maior, K. 280. (Urtext-Henle Verlag, 1977, p. 15).

Figura 8



Badura-Skoda (1973, p. 72) afirma que a prática de alterar os sinais de articulação empregados por Mozart teve início com o musicólogo Hugo Riemann, que em 1790 publicou edições fraseadas das sonatas de Mozart, nas quais indicou longas ligaduras de fraseado, sem levar em consideração relações entre ritmo e melodia. A partir de então, os editores do século XIX passaram a indicar o fraseado na música e essa prática iria causar problemas à interpretação musical.

Figura 9



Desse modo, ao se abordar os sinais indicados por Mozart, deve se pensar imediatamente em sinais de articulação, ou seja, no toque que se deve dar para exprimir uma melodia. Os intérpretes do século XVIII tinham consciência do fraseado, mas isso não era indicado.

A ARTICULAÇÃO MUSICAL EM MOZART

DA LIGAÇÃO DOS SONS

Segundo Badura-Skoda (1973, p. 72), as ligaduras de Mozart objetivavam dois aspectos.

Indicar um legato sobre um trecho mais ou menos longo, caso em que Mozart escreveu ligaduras no limite de um compasso, de acordo com a prática estabelecida. São as chamadas ligaduras de legato. Essas ligaduras

aparecem no 2º movimento da Sonata K. 333. (Urtext Edition, Schott/Universal, 1973, p. 54, c. 1-4).

Figura 10



Indicar que, duas, três ou mesmo quatro notas devem ser agrupadas, sendo que a última tem o seu valor diminuído. Essas ligaduras aparecem frequentemente sobre notas de curto valor e são chamadas ligaduras de articulação, conforme o exemplo abaixo (p. 72).

Figura 11



No exemplo a seguir, Badura-Skoda (1973, p. 74) sugere que a cada interrupção entre as barras, a mão do pianista deve seguir o movimento com auxílio de movimentos do cotovelo. Ele deve buscar elevar a mão das teclas ao fim de cada ligadura, enquanto o legato é mantido através do pedal. O início do primeiro movimento da Sonata K. 332 ilustra claramente esta ideia:

Figura 12



O autor também esclarece que Mozart utilizava os sinais de articulação segundo as regras do contraponto acadêmico: graus conjuntos ligados e saltos destacados, sendo que nesse caso, quando um arpejo for expresso por valores longos, deve ser executado em legato, conforme o exemplo a seguir da Sonata K. 570 (Urtext Edition, Schott/Universal, 1973, p. 120).

Figura 13



Com relação às ligaduras de articulação empregadas por Mozart, Badura-Skoda (1973) ressalta que elas são sempre curtas e raramente estendem-se por mais de três notas. Quando a ligadura aparece sobre duas notas de mesmo valor, indica que a primeira delas deve ser acentuada, devendo-se cortar a última nota, ou seja, tocá-la mais curta e suave. O trecho abaixo do primeiro movimento da Sonata K. 333 mostra o uso de ligaduras de articulação (Urtext Edition, Schott/Universal, 1973, p. 48, c. 39).

Figura 14



O mesmo ocorre na anacruse impulsiva no primeiro movimento da Sonata K. 332 (Urtext Edition, Schott/Universal, 1973, p. 28, c. 14-16).

Figura 15



Hermann Keller (1955, p. 139) apresenta um exemplo que ilustra claramente a deturpação de ideia musical no tema da Sonata K. 331, o qual é assim apresentado na edição original:

Figura 16



Já na edição Peters (nº 9268), o fraseado foi assim indicado:

Figura 17



É evidente que essa modificação da indicação original provoca uma ligeira mudança no caráter do tema, alterando o espírito leve e gracioso do mesmo e provocando acentuações indevidas.

Um aspecto importante para a execução correta da articulação em Mozart é o conhecimento da antiga regra na qual uma suspensão ou dissonância deve estar suavemente ligada a sua conclusão, sendo a dissonância longa ou curta, ou expressa em nota de tamanho normal. Nesse contexto, a acentuação deverá cair sobre a nota melódica, devendo a conclusão ser ligeiramente mais curta.

A regra para execução de notas estranhas à harmonia está presente no tratado de interpretação ao teclado de K. P. E. Bach, publicado em 1753: “Com referência à execução, a *appoggiatura* deve ser mais sonora do que a nota que a segue. Ela é ligada à nota seguinte tanto na ausência quanto na presença de uma ligadura” (p. 77).

Em seu método para violino de 1756, Leopold Mozart ressalta: “Eis aqui uma regra sem exceção. Jamais se separa a *appoggiatura* de sua nota principal” (apud Badura-Skoda, p. 82).

Figura 18



À época de Mozart, a *appoggiatura* e sua resolução eram tocadas sempre ligadas. Normalmente, as notas seguintes são executadas com o toque non legato e muitas vezes o staccato é indicado pelo ponto, mas a execução deve ser sempre leve. Isto pode ser observado no exemplo abaixo do Sonata K.333 (Urtext Edition, Schott/Universal, 1973, p. 47, c. 14-15).

Figura 19



DA SEPARAÇÃO DOS SONS

Segundo Hans Albrecht (1957, p. 76), a notação de Mozart para a separação dos sons apresenta o ponto e o ponto alargado, em forma de cunha.

Figura 20



O autor sistematizou a diferença básica entre esses dois sinais de staccato da seguinte maneira: o ponto alargado em geral isola a nota sobre a qual ele ocorre, acentuando-a. Isto é observado no primeiro movimento da Sonata K. 330 (Urtext Edition, Schott/Universal, 1973, p. 1, c. 1-2).

Figura 21



A gradação do corte e da acentuação da nota está intimamente relacionada ao caráter da peça, como também ao tempo e à dinâmica. Se o caráter da peça for sério ou triste, o corte de som do staccato não deve ser tão curto como em uma peça de caráter alegre ou “scherzando”.

No segundo movimento da Sonata K. 332, o ponto alargado é indicado para gerar contraste de caráter entre o trecho assinalado e os compassos seguintes (Urtext Edition, Schott/Universal, 1973, p. 43, c. 232-234).

Figura 22



Em movimento ascendente da linha melódica, Hermann Keller (1955) recomenda a execução com o toque legato. Se o movimento for descendente, ele considera mais adequado a execução em staccato e, em escalas cromáticas, ressalta que o legato é mais exigido do que em escalas diatônicas. No primeiro movimento da Sonata em Fá Maior K. 280, a relação entre o toque e o movimento da linha melódica está bem evidenciada (Henle Verlag, 1977, p. 14, c. 123-126).

Figura 23

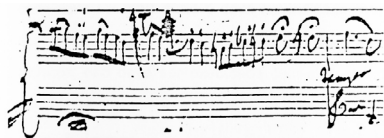


Na cadência da Sonata K. 333, a indicação do ponto alargado está relacionada à mudança no andamento da peça. Mozart inicia a linha melódica com pontos e no final, com a ocorrência do *rallentando*, utiliza o ponto alargado para tornar o trecho mais expressivo. Em algumas edições essa mudança de sinais não é feita, mas o manuscrito confirma (Urtext Edition, Schott/Universal, 1973, p. 64).

Figura 24



Figura 25



Badura-Skoda (1973) esclarece que, em uma obra, cada nota da linha melódica deve estar relacionada com o todo, porém cada uma tem seu próprio grau de intensidade e duração. Caso se execute uma escala com uma grande separação entre as notas, o vínculo entre elas diminui. A relação interna entre as notas é menor quando o *staccato* for muito curto. A gradação do toque *staccato* é relativa e está diretamente relacionada à sonoridade que se deseja obter no contexto do discurso musical. Em melodias por graus conjuntos, o vínculo entre as notas é mais sentido, sendo indicado para execução o toque *legato*.

O TOQUE “NON LEGATO”

Esse tipo de toque é um grau intermediário de articulação entre o *legato* e o *staccato*. É expresso na notação pela combinação de pontos e ligaduras. Também é a articulação empregada quando em um trecho musical houver ausência de sinais de articulação.

K. P. E. Bach (1753, p. 140, fig. 169) atribuiu ao non legato um significado especial: “as notas do exemplo abaixo devem ser executadas com uma sensível pressão. Essa união de notas por ligaduras e pontos chama-se portato dos sons”.

Figura 26



Em Mozart, o toque portato é mais adequado em movimentos lentos. No segundo movimento da Sonata K. 330, Mozart indica este toque nas notas duplas repetidas. Neste caso, a nota seguinte deve soar mais apoiada (Urtext Edition, Schott/Universal, 1973, p. 7, c. 20-21).

Figura 27



No século XVIII, o toque non legato foi considerado a articulação natural do piano e foi o toque mais característico de Mozart, indicado principalmente quando há ausência de sinais. No exemplo abaixo, o toque non legato proporciona o brilhantismo implícito na passagem virtuosística que inicia o 3º movimento da Sonata K. 332 (Urtext Edition, Schott/Universal, 1973, p. 38, c. 1-4).

Figura 28





CONCLUSÃO

Os estudos aqui levantados demonstram que a articulação musical está intimamente relacionada a outros meios expressivos da música e existem fatores que auxiliam a opção pelo tipo de toque a ser empregado. Entre esses fatores, o movimento e a disposição da linha melódica sugerem que, numa passagem com graus conjuntos e escalas cromáticas é mais conveniente usar o toque legato; intervalos médios relacionam-se ao toque non legato e grandes intervalos adaptam-se melhor a uma execução em staccato.

Outro aspecto que orienta a escolha do toque é o contorno do movimento melódico. Em linhas melódicas de movimento ascendente, é mais frequente o toque legato. Já em movimento descendente, executa-se normalmente em staccato.

O ritmo também é um referencial para o intérprete, pois o valor das notas e o andamento sugerem que, notas de valor mais longo tendem para o toque legato e notas de curta duração sugerem mais o staccato. Semínimas e colcheias em tempo moderato ou lento combinam mais com o toque portato. Andamentos rápidos estão mais identificados com o toque staccato.

Observa-se também que a dinâmica é um elemento importante para definir o modo de expressão de uma frase musical, pois em geral, a separação dos sons será maior quando estiver relacionada à dinâmica forte.

As considerações mencionadas acima servem como um referencial para o intérprete em relação às tomadas de decisões interpretativas na performance. Entretanto, conclui-se que o caráter da obra é o fator determinante da articulação. É o caráter da peça que determina o grau de separação ou de ligação dos sons, assim com as diferentes gradações de dinâmica e o andamento adequado para uma interpretação condizente com o espírito da música de Mozart.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRECHT, Hans. *Die Bedeutung der Zeichen Keil, Strich und Punkt bei Mozart*. Kassel: Baerenreiter Verlag, 1957.

BACH, Karl Philippe Emanuel. *Ensaio sobre a maneira correta de tocar instrumentos de teclado*. Berlim 1753-1762. Tradução de Fernando Cazarine. Campinas, S.P: Editora da Unicamp, 2009.

BADURA-SKODA, Eva et Paul. *L'art de jouer Mozart au Piano*. Texte français de Christiane et Melchior de Lisle. Paris: Editions Buchet/Chastel, 1980.

KELLER, HERMANN. *Die musikalische Artikulation*. Kassel: Ed. Baerenreiter, 1925.

_____. *Phrasierung und Artikulation*. Kassel: Ed. Baerenreiter, 1955.

ROSEN, CHARLES. *The Classical Style*. London: Faber and Faber, 1980.

REFERÊNCIAS MUSICOGRÁFICAS

MOZART, W.A. *Klaviersonaten Band I und II*. Urtext Edition, Schott/Universal Edition, 1973

_____. *Klaviersonaten Band I und II*. Muenchen: Henle Verlag, 1977.

_____. *Klaviersonaten*. Kassel: Baerenreiter-Verlag, 1986.

_____. *Klaviersonaten Band 2 Wien*: Urtext Edition, Scott/Universal Edition, 1073.

_____. *Sonata K 333*. Berlim: Biblioteca Estadual, 1994 (Cópia reprográfica do manuscrito).

O USO DAS TÉCNICAS ESTENDIDAS NA PEDAGOGIA DA FLAUTA TRANSVERSAL

PAULO FERREIRA DA COSTA
pauloharmony@hotmail.com

Grupo de Trabalho: Estudos em Interpretação musical e performance

RESUMO: O presente trabalho trata da pedagogia da flauta transversal e da relação do trabalho consciente das técnicas estendidas como um meio facilitador no processo de compreensão de conteúdos tidos como complexos ligados diretamente à técnica e à sonoridade na flauta transversal. Embora haja, em nossos dias, métodos que tratem dessas técnicas, a utilização e divulgação desses ainda é pequena, se comparado com os que tratam exclusivamente das técnicas de cunho tradicional. A possibilidade de se unir as técnicas estendidas ao processo de interpretação e ao aperfeiçoamento de técnicas tradicionais é o ponto central nessa pesquisa. Acreditamos, ainda, que este trabalho também possa incentivar, através de esclarecimentos de ideias, uma visão contextualizada sobre música contemporânea, oferecendo conceitos que possam conduzir o leitor à compreensão de dois paradigmas fundamentais: paradigma do som e paradigma da nota. Com o propósito de exemplificar a proposta, no que diz respeito ao uso das técnicas estendidas como um recurso na elaboração de soluções para alguns desafios técnicos encontrados no estudo diário da flauta transversal, foi feita uma análise técnico-interpretativa da peça Aboio nº2 de Paulo Lima, buscando elencar alguns desafios técnicos e apresentar alguns exemplos de exercícios, esses criados pelo autor. A partir dos resultados que puderam ser obtidos, concluímos que o trabalho acerca das técnicas estendidas possui grande relevância na pedagogia do instrumento, bem como contribui para o estreitamento entre estéticas, a exemplo das contemporâneas (ou as que lidam diretamente com o paradigma do som) e das tradicionais (ou as que se conectam mais diretamente com o paradigma da nota), que, geralmente, tendem a se distanciar.

Palavras-chave: Flauta transversal. Pedagogia do instrumento. Técnicas estendidas. Novos paradigmas. Estratégias de estudo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu de algumas inquietações a respeito das possíveis abordagens de estudo e ensino da flauta transversal, mais precisamente, depois que tive contato com alguns métodos para flauta relativamente modernos como “Tone development through extended techniques” de Robert Dick (1979a) e “À propos de pédagogie” de Pierre-Yves Artaud (1996), esses que surgiram a partir da década de 70, os quais foram elaborados tendo em vista o repertório de estética “contemporânea³⁹” e

³⁹ O presente termo “repertório contemporâneo ou música contemporânea” será tratado em por menores a partir da página 3.



alguns elementos intrínsecos a ela, tais como as denominadas técnicas estendidas⁴⁰. A presente pesquisa procurou investigar como essas novas abordagens pedagógicas poderiam se mostrar relevantes para flautistas dedicados a repertórios distintos. Por exemplo: Peças contemporâneas com grande variedade de técnicas estendidas, e também o repertório tradicional Barroco-Clássico-Romântico. Procurou-se por resposta para as seguintes questões: Qual seria a importância de se estudar as técnicas estendidas em nossos dias? Um estudo aprofundado dessas técnicas possibilitaria ao flautista desenvolver habilidades importantes à execução musical, ligadas não somente à música contemporânea, bem como à música de outros períodos? Como os métodos de técnicas estendidas podem ser úteis no desenvolvimento do estudante de flauta transversal que tem seu repertório baseado na música tradicional⁴¹?

Tratando da relevância do estudo das novas sonoridades ou técnicas estendidas na flauta pode ser apontada, também, a relação entre as técnicas novas e técnicas tradicionais que, segundo Dick “outra boa, mas não tão conhecida razão para que os flautistas devam trabalhar as novas sonoridades [técnicas estendidas] é que estas beneficiam sua maneira tradicional de tocar” (DICK, 1995, p. 7, tradução do autor)⁴². Partindo dessa afirmativa, procurei encontrar exemplos práticos de como as novas técnicas podem exercer influência da formação e domínio das técnicas tradicionais.

Muitas peças contemporâneas para flauta apresentam grande variedade de contrastes timbrísticos, rítmicos, entre outros. Podemos tomar como exemplo a peça Aboio nº2 para flauta solo de Paulo Lima (2012). Nela, o compositor explora uma grande diversidade de timbres na flauta com variações entre sons eólicos, efeitos percussivos, toque e canto simultâneos, assóvio a jato, frullato, grande diversidade de ritmos, acelerando rítmico, mudança súbita de andamento, dentre outros efeitos. Essa diversidade de informação pode ser utilizada como ferramenta didática para se explorar as potencialidades sonoras da flauta e ajudar os flautistas a conhecerem melhor seu instrumento e também seu próprio corpo, uma vez que técnicas (como tocar e cantar simultâneos) exploram, além das regiões do corpo comumente utilizadas no tocar flauta, a área de produção da voz.

40 Segundo Silvo Ferraz “técnica estendida equivale a técnica não usual [...] os modos de tocar um instrumento ou utilizar a voz que fogem aos padrões estabelecidos principalmente no período clássico-romântico” (PADOVANI; FERRAZ, 2011, p. 1).

41 Como “música tradicional”, refiro-me aqui as correntes estéticas que se consolidaram aproximadamente até o final do século XIX, principalmente dentro do repertório denominado “música de concerto”.

42 “Otra buena y no bien conocida razón para que los flautistas trabajen las nuevas sonoridades es que esto beneficiará su manera tradicional de tocar”



Uma vez que os flautistas estejam trabalhando com esse grau de precisão e de diversidade tímbrica, terão uma excelente oportunidade para desenvolver a habilidade de criar soluções para as dificuldades encontradas no repertório, seja contemporâneo ou tradicional.

Desde meados do século XX, já podemos encontrar, em diversas composições brasileiras para flauta, elementos de técnicas estendidas e até músicas construídas estruturalmente sobre esse recurso tímbrico. Um exemplo é a peça *Mitos* (1971) do compositor carioca Ricardo Tacuchian. Já encontramos ali a respiração utilizada de maneira não ortodoxa, onde ela é utilizada como um elemento estruturante do discurso musical. Encontramos, também, “além das propostas inovadoras, como tocar no bocal da flauta sem o restante do corpo [...] [uso] do frullato e do trêmolo em vários momentos da peça” (ALDEILSON, 2017, p. 49).

MÚSICA CONTEMPORÂNEA, PARADIGMAS COMPOSICIONAIS E AS TÉCNICAS ESTENDIDAS

Ao colocarmos em debate as problemáticas referentes à música contemporânea, faz-se necessário, antes de tudo, uma compreensão contextualizada do próprio termo, pois ele é, primeiramente, grande demais. Sem a pretensão de chegar numa definição universal, parece preciso, sim, atentarmos a uma definição que seja útil dentro dos limites deste trabalho, mas não negando com isto a pluralidade de sentido que o termo música contemporânea pode evocar. Assim, neste trabalho o termo estará associado àquilo que surgiu com vistas a algumas correntes estéticas que começaram a se consolidar a partir da segunda metade do século XX aproximadamente, sendo comum a estas correntes o intuito de desenvolver uma estética musical que desafiasse certos paradigmas, tais como melodia e harmonia, por exemplo, por citar dois dentre os elementos principais da linguagem musical no período clássico-romântico.

Tendo em vista à diversidade de expressões estéticas que surgiram em meados do século XX seguindo do século XXI, tais como: música concreta, música eletroacústica, minimalismo, dentre outros. Houve o interesse considerável em produzir uma música que tivesse características que transpassassem paradigmas estéticos considerados saturados por esses compositores vanguardistas.

Em relação aos novos paradigmas surgidos no século XX e em referência às músicas das vanguardas, a prof^a. Bernadete Zagonel (2007), in-



dica que ao se escutar uma música contemporânea, é preciso se preparar buscando analisar a obra segundo um novo paradigma “é importante que o ouvinte que se dispõe a ouvir música contemporânea se desprenda de seus paradigmas antigos” (ZAGONEL, 2007, p. 1). Isso se dá pelo fato de querermos, muitas vezes, ouvir melodias ou resoluções harmônicas, em músicas que não foram construídas segundo um paradigma que valore esse tipo de manifestação sonora. Para além do paradigma da melodia, no sentido clássico, encontramos na música dodecafônica e atonal novas maneiras de organizar as alturas, construídas a um estilo totalmente revolucionário onde “não há mais notas de referência para onde as outras convergem, mas todas as notas da série têm a mesma importância” (ZAGONEL, 2007, p. 3). Com essa nova configuração não há mais um caminho padrão e ser tomado pelas notas, não há hierarquia em torno de uma altura principal e não havendo um caminho padronizado não há uma sensação de previsibilidade da parte do ouvinte, nascendo com essa música uma nova maneira de lidar com as notas para além da melodia no sentido tradicional.

Mas, mesmo que na construção do repertório dodecafônico e atonal tenha havido a intenção de se afastar da melodia, ainda se encontrava dentro de outro paradigma maior, sendo este o paradigma da nota. Com o surgimento da música concreta em meados do século XX, as experiências de Pierre Schaeffer com gravação e manipulação feitas na rádio francesa trouxeram à tona novas perspectivas para a composição musical, e que aportaria para o nascimento de um novo paradigma musical. A partir desse movimento, novas discussões são idealizadas acerca do fazer musical, as quais ampliaram os porquês da discussão, trazendo conceitos para além da nota musical. Com a música concreta, o som passou a ter uma função determinante. Nasceu ali o que foi depois chamado de “música dos sons” para se referir a uma “nova forma de arte, onde a unidade de base é o som em vez da nota” (LANDY 2007 apud KAFEJIAN, 2015, p. 3)⁴³.

Segundo Sergio Kafejian (2015), dentre as principais correntes estéticas da música contemporânea dos últimos 50 anos, podem-se encontrar dois paradigmas centrais que norteiam as diversas composições: o paradigma da nota e paradigma do som, sendo que este é fruto do pensamento do século XX. Tratando do paradigma do som, Kafejian afirma:

43 Ver também a palestra proferida por Leigh Landy em Electroacoustic Music Studies Network International Conference disponível em <http://www.ems-network.org>



Desta forma, inaugura-se uma maneira inteiramente nova de se pensar a criação musical que, agora, além do pensamento composicional que parte da combinação discreta de durações, alturas, dinâmicas para chegar a um resultado sonoro, passa a poder descrever a via inversa, indo do som desejado – por suas características acústicas concretas – às notas ou sonoridades que o compõem (KAFEJIAN, 2015, p. 4).

Com o advento da “música dos sons” houve um grande interesse por parte de intérpretes e compositores em descobrir as possibilidades e variedades tímbricas. Essas pesquisas serviram de base para o que depois ficou conhecido como “técnicas estendidas” que, segundo Padovani e Ferraz (2011), podem ser entendida como “a técnica não-usual [...], os modos de tocar um instrumento ou utilizar a voz que foge aos padrões estabelecidos principalmente no período clássico-romântico” (PADOVANI; FERRAZ, 2011, p. 1).

A ABORDAGEM DOS MÉTODOS MODERNOS SOBRE AS TÉCNICAS ESTENDIDAS E A SONORIDADE

No campo de pesquisa das possibilidades sonoras, mais especificamente da flauta transversal, encontramos alguns autores como Robert Dick e Pierre-Yves Artaud, que fizeram muitas contribuições através da produção de manuais sobre as novas sonoridades ou técnicas estendidas na flauta. As novas tendências levaram os pesquisadores a descobrir novas maneiras de tratar o instrumento, trazendo a flauta para dentro das estéticas vanguardistas do século XX. Segundo Dick:

A flauta assume agora um papel nunca antes imaginado, a de um instrumento polifônico por um lado, ao mesmo tempo em que varia rapidamente entre um papel percussivo no seio da música, podendo transformar-se velozmente, adquirindo assim um papel efêmero, comprovando o seu poder surpreendente. Todos os aspectos de tocar a flauta são por isso afetados, e para o músico os grandes objetivos são integrar as imensas capacidades do instrumento no seu todo, em que todas as partes se suportam e se apoiam (DICK, 1975a, p. 7, tradução CANCELAR, 2014).

Tendo em vista as atuais tendências composicionais, que trabalham em grande parte com linguagens advindas dos novos paradigmas na criação musical, a temática das técnicas estendidas está cada vez mais presente na formação do flautista profissional. Segundo o prof. Pierre-Yves Artaud, para a atuação no mercado profissional (europeu) o aprendizado de diversas linguagens estéticas faz muita diferença e deve-se ter uma formação musical que abranja a interpretação de diversos estilos:



A aprendizagem moderna prepara o futuro profissional a uma profissão (carreira) que se tornou bastante exigente pelo elevado nível técnico e a vasteza das competências requisitadas. Está longe o tempo em que era possível especializar-se num repertório restrito: barroco, clássico ou romântico. Da mesma forma que já não se é flautista de uma só orquestra. É preciso dominar os estilos de quatro séculos de música, ser apto ao falar em termos exatos, a executar Couperin, Bach, Schubert ou Bério, passar tanto pela atividade orquestral como a da música de câmara ou solista, manusear toda a família das flautas e também ser capaz de apresentar um concerto, em uma animação escolar... Por fim, o músico do século XXI pode-se definir como um generalista de alto nível, especialista de tudo um pouco, como por assim dizer, um músico no plural de atividades sempre renovadas (ARTAUD, 1980, p. 4, tradução CANCELAR, 2014).

Segundo o professor Michael Davis (1993) “qualquer estudante de flauta que não aprenda estas técnicas [estendidas] terá que ignorar uma parcela substancial do repertório flautístico e, deste modo, uma parte valiosa de sua educação e experiência musical se perderá” (DAVIS, JEROME, 1993 apud DALDEGAN, 2009, p. 10). Tratando das técnicas estendidas, o flautista e escritor Robert Dick (1995) ressalta a importância de estudá-las por possibilitar benefícios gerais como o desenvolvimento da técnica, que entendemos como: a capacidade de controlar, mediante ao processo de automatização, uma determinada ação (Robatto, 2009). Ao iniciar um estudo sistemático em um instrumento (ou voz) há um interesse coletivo em desenvolver capacidades técnicas, de ser capaz de executar com precisão uma ideia musical, que seja ela registrada em uma partitura ou não. Entendo que nesse tipo de abordagem pedagógica em que é enfatizado o uso de elementos ligados à música contemporânea como as técnicas estendidas é bem-vinda para músicos ligados a diversas correntes estéticas, e não algo exclusivo a especialistas em música contemporânea. Segundo Dick, há uma grande diversidade de aspectos relativos à técnica e sonoridade que podem ser trabalhados na ocasião do estudo das “novas sonoridades” ou técnicas estendidas:

Este trabalho desenvolve a força, flexibilidade e sensibilidade da embocadura e o apoio na respiração, aumentando a gama de cores, dinâmica e projeção do flautista. A capacidade auditiva também se reforça quando dedilhados familiares não são usados, deve-se ouvir claramente a altura desejada antes de tocar; quartos de tom e intervalos menores também aguçam o sentido de afinação (DICK, 1995, p. 7, tradução do autor)⁴⁴.

44 “Este trabajo desarrolla la fuerza, flexibilidad y sensibilidad de la embocadura y del apoyo de la respiración, incrementando la gama de color, las dinámicas y la proyección del flautista. El oído también se refuerza cuando no se usan digitaciones familiares uno debe oír claramente la afinación deseada antes de tocar; los cuartos de tono e intervalos menores también aguzan el sentido de la afinación”.



O estudo das técnicas estendidas pode servir como ampliação dos recursos didáticos no ensino da flauta. Em métodos relativamente recentes como “propos de pédagogie: Cent questions groupées en dix chapitres pour aider les professeurs débutants” (ARTAUD, 1980), encontramos capítulos dedicados a “música atual”, ou seja, ao repertório composto dentro das estéticas contemporâneas. No Brasil, encontramos o trabalho da professora Valentina Daldegan (2009), intitulado: “Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de flauta transversal para crianças iniciantes”, onde ela apresenta como produto final uma série de composições feitas para o flautista iniciante; sendo que essas peças foram o resultado da interação entre professor de flauta e compositor.

METODOLOGIA

Foi realizada uma análise de natureza técnico-interpretativa da peça Aboio⁴⁵ nº 2 para Flauta de Paulo C. Lima, buscando identificar os elementos técnicos e sua relação com as “técnicas herdadas da tradição” e as “técnicas em ruptura com o modo tradicional” (ARTAUD, 1980) buscando compreender seu grau de dificuldade e propor maneiras de resolvê-las.

Dentre os vários desafios técnicos encontrados ao longo da peça, selecionamos alguns que julgamos mais relevantes tendo em vista o grau de dificuldade, sendo eles: decrescendo e crescendo extremos, flexibilidade e a mudança de registros, grande variedades de contrastes dinâmicos, condução de frase e qualidade do som no staccato. Em seguida apresentaremos uma proposta acerca do uso das técnicas estendidas como auxílio no domínio dessas dificuldades técnicas.

DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO

Na seção de desenvolvimento de Aboio Nº2 encontramos um trecho com uma grande frase em andamento rápido. A relação intervalar entre as notas, mais grave e mais aguda, é de 13ª diminuta, conforme a Figura 1.

45 Sobre o termo Aboio: “É um canto sem palavras, entoado pelos vaqueiros quando conduzem o gado para os currais ou no trabalho de guiar a boiada para a pastagem. É um canto ou toada um tanto dolente, uma melodia lenta, bem adaptada ao andar vagaroso dos animais, finalizado sempre por uma frase de incitamento à boiada: ei boi! boi surubim!, ei lá, boizinho!”. Lúcia Gaspar, 2009. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: dia 14 de março de 2018.

Figura 1 – Excerto de Aboio nº 2 para Flauta solo



Fonte: LIMA, Paulo (2012).

Nesse trecho, a dificuldade está em desenvolver, na performance, uma certa precisão do staccato sem que se negligencie a qualidade da entonação dos diversos registros da flauta, como também a condução de frase. O apoio está diretamente ligado à condução de frase pelo fato de ser o principal agente na manutenção do fluxo de ar, e a qualidade do staccato está associada a uma estreita relação entre o fluxo de ar com sincronia entre os músculos: língua e os dedos da mão. Como sugestões para a resolução dos desafios técnicos encontrados na figura 1 serão apresentados exercícios, tendo como base a mesma melodia, porém, acrescidos de elementos novos como o uso de duas técnicas estendidas combinadas: o canto simultâneo e o frullato, apontados por Streitová (2011) como benéficos para conscientização do funcionamento do apoio e também e também o pizzicato de língua, conforme a Figura 2:

Figura 2 – Estudo de canto simultâneo I para flauta



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Aboio nº2 de Paulo Lima.

Nesse exercício (figura 2) além da melodia original, é adicionada uma nota pedal que deverá ser cantada em simultâneo com a melodia. Além disso, há um terceiro elemento que é o frullato, que deverá ser executado em companhia de outros dois elementos. Deve-se atentar, em especial, à nota grave entoada pela voz que pode ser substituída por outra nota grave que lhe seja agradável, contanto que essa seja sustentada por todo o compasso. Para esse trabalho de gerenciamento dos três elementos, faz-se necessária muita concentração, tendo em vista que há uma grande tendência para modificar a nota grave na ocasião da mudança de oitava.

A seguir, continuemos com o exercício de utilizar técnicas estendidas no auxílio didático interpretativo do excerto supracitado, vejamos o exercício da figura 3:

Figura 3 – Estudo de canto simultâneo II para flauta



Fonte: Elaborado pelo autor.

Agora a voz que deverá ser entoada está disposta de maneira paralela a voz principal, a saber, com o intervalo de 8ª justa. O desafio aqui é conseguir desenvolver a capacidade de executar ambas as vozes de maneira a se distingui-las claramente, o efeito seria semelhante a tocar ambas as vozes separadas, sendo que, elas devem ser tocadas em simultâneo.

CONCLUSÃO

Tendo em vista que o trabalho com as técnicas estendidas proporcionou meios adequados para se desenvolver uma diversidade de soluções para diversos desafios técnicos ligados a peça Aboio nº 2, e que esses desafios analisados estão ligados mais diretamente ao que foi descrito por Artaud como “técnicas herdadas da tradição”, como também, à diversidade de aplicações das mesmas, encontradas em métodos modernos de diversos autores, podemos chegar às seguintes conclusões: 1 – O estudo das técnicas estendidas não está atrelado somente à interpretação especializada da música contemporânea de vanguarda, ao contrário, elas podem também ser utilizadas, na ocasião que o flautista se depara com alguma dificuldade técnica, como um recurso didático, podendo ser aplicadas como possíveis ferramentas no processo de desenvolvimento técnico, contribuindo para uma diversidade de opções na elaboração de exercícios técnicos específicos. 2 – O contato com as técnicas estendidas pode também servir como ponte, unindo dois “grupos” que na maioria das vezes tendem a se afastar, sendo eles, os que estão procurando se especializar no repertório tradicional e os músicos interessados em música contemporânea. Nesse processo, um dos fatores que parece razoável é que haja, além das pesqui-



sas, a promoção de uma educação apregoadora onde possamos divulgar para muitos, quer sejam da ala tradicional ou da vanguarda, os benefícios e contributos gerais encontrados por pesquisadores, sem deixar que o rótulo de músico tradicional ou músico contemporâneo impeça de avançar em direção ao esclarecimento.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Pierre-Yves. *À propos de pédagogie*: Cent questions groupées en dix chapitres pour aider les professeurs débutants (flûtistes plus particulièrement). Paris: Billaudot, 1996.

BERNOLDE, Philippe. *La technique d'Embouchure*: 218 exercices pour maîtriser toutes les difficultés liées à l'embouchure de la flûte traversière et acquérir une belle sonorité. Paris: Billaudot, 1995.

CANCELAR, Sílvia. *Discurso Musical e Técnicas Contemporânea(s) na Pedagogia da Flauta Transversal*: Contributo para um Catálogo de Obras para o 6º, 7º e 8º grau. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2014.

DALDEGAN, Valentina. *Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de flauta transversal para crianças iniciantes*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, 2009.

DICK, Robert. *El desarrollo del sonido mediante nuevas técnicas*. Madrid: Mundimúsica, 1995.

ESTRITOVÁ, Monika. *A influência das técnicas contemporâneas na sonoridade da flauta*. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Aveiro, Portugal, 2011.

Kafejian, Sergio. *As técnicas estendidas e os novos paradigmas de agenciamento do material sonoro*. Projeto de Pesquisa de Pós-Doutorado, São Paulo, 2015.

PADOVANI, José Henrique; FERRAZ, Sílvia. Proto-história, Evolução e Situação Atual das Técnicas Estendidas na Criação Musical e na Performance. *Música Hodie*, Goiânia, v. 11, n. 2, p.1-11, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21752/12804>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

ROBATO, Lucas. Ideologia do exercício técnico de um instrumento. *Jornais Pattapio*, Rio de Janeiro, Jun. 2006, p.14-15.

RÓNAI, Laura. *Em Busca de um Mundo Perdido*: métodos de flauta do barroco ao século XX. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008.

SCHAFER, Murray. *Afinação do mundo*. São Paulo: Unesp, 2011.

ZAGONEL, Bernadete. *Descobrimos a música contemporânea*. Arte contemporânea em questão. Joinville, SC: Univille/Instituto Schwanke, 2007.



GARIMPANDO SONS: CATALOGAÇÃO DAS COMPOSIÇÕES DE LUIZINHO DUARTE

KARINE FREIRE TELES ALVES

Faculdade Padre Dourado, Pós-graduação em Educação Musical karineta_b@hotmail.com

LUCIANA RODRIGUES GIFONI

Universidade Estadual do Ceará

nanagifoni@gmail.com

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música.

RESUMO: A temática deste trabalho volta-se para a sistematização de fontes primárias para pesquisa em música popular brasileira. Toma-se como objeto a obra do compositor Luizinho Duarte (1954-), e tem como objetivo fazer um levantamento do acervo de suas partituras, realizando um catálogo da sua obra e seu perfil biográfico. O trabalho justifica-se por deixar um registro formal desta significativa obra musical, revelando gêneros e períodos de sua produção artística, facilitando sua preservação, acesso e divulgação. Para os critérios de catalogação, utilizou-se como fundamentação teórica os trabalhos de Alvim (2012), Castagna (2000), Monteiro (2005). A organização do catálogo teve por base os acervos digitais de Ernesto Nazareth, Chiquinha Gonzaga e Tom Jobim. Definiram-se 03 divisões no catálogo: A) Catálogo por ordem alfabética dos títulos; B) Catálogo por ordem cronológica e C) Catálogo por disposição dos gêneros musicais das obras. Com isso, constatou-se a grande atividade musical de Luizinho Duarte como educador musical, instrumentista, arranjador e compositor, com 596 peças, abrangendo diversas formações e gêneros musicais. O estudo favoreceu o conhecimento e a divulgação desta vasta obra, colaborando com a memória e a preservação da música cearense e brasileira.

Palavras-chave: Luizinho Duarte. Catalogação. Acervo musical. Música popular brasileira. Música cearense.

INTRODUÇÃO

No ano de 2015, como pesquisa para a conclusão do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará, iniciamos um trabalho desafiador. Propusemo-nos a realizar a catalogação da vasta obra do compositor cearense Luiz Duarte do Nascimento (1954-), conhecido no meio artístico como Luizinho Duarte: um desafio proposto pela orientadora do trabalho, Luciana Gifoni, sendo abraçado pela então graduanda Karine Teles Alves, que executou a tarefa com afinco sistemático ao longo de oito meses a partir de março de 2016. O presente artigo traz uma síntese da monografia Garimpando sons: catalogação da obra de Luizinho Duarte (ALVES, 2017). A pesquisa resulta do estudo de fontes primárias em música,

sendo boa parte desse acervo manuscrito e inédito, colaborando na confirmação do potencial de tais documentos na construção, preservação e disseminação de conteúdos musicológicos relacionados à música urbana brasileira e cearense.

Com autorização e colaboração contínua do próprio compositor, foram catalogadas 596 obras de música instrumental de gêneros diversos como baião, samba, choro, dentre outros, compostas entre os anos de 1990 a 2016, recolhidas de acervos particulares de partituras manuscritas e digitais. Deste modo, o trabalho registra academicamente a obra musical de Luizinho Duarte revelando “aspectos da linguagem estética de um compositor local que utiliza uma linguagem universal sem menosprezar as especificidades da sua cultura” (id., *ibid.*), preenchendo uma lacuna quanto à insuficiência de material sobre a música popular cearense, bem como contribuindo para a preservação, divulgação e valorização da obra do compositor e para a pesquisa musicológica sobre música brasileira.

A MINA: BREVE RESUMO DA TRAJETÓRIA MUSICAL DE LUIZINHO DUARTE

Nascido em 15 de março de 1954 na cidade de Fortaleza/CE, Luiz Duarte do Nascimento iniciou sua trajetória musical em uma banda escolar como baterista aos dezessete anos. Com o apoio dos pais que sempre alimentaram a musicalidade no ambiente familiar, por meio dos programas de rádio e depois os discos, Luizinho ressalta que aprendeu música de forma autônoma, fora de contextos de ensino formal. “Eu aprendi muito como ouvinte, pois o músico tem que ser ouvinte. (...) A minha escola foi ouvir... eu não esperava não, eu corria atrás, sentava e ouvia⁴⁶”. A atividade em bandas de baile estimulou sua formação como arranjador, pois exercitava no violão e no contrabaixo a percepção harmônica e melódica do repertório executado.

Sua proximidade com a música popular brasileira, desde a infância, cooperou na formação do perfil de multi-instrumentista, arranjador e compositor, ficando perceptível sua identificação e domínio das formas e gêneros musicais brasileiros. Na década de 1980, envolve-se ativamente no cenário musical de Fortaleza, integrando grupos como Sinal Verde⁴⁷, e

46 Depoimento de Luizinho Duarte em entrevista concedida a Karine Freire Teles Alves em 22/03/2016.

47 Trata-se de um dos primeiros grupos de música instrumental da cidade de Fortaleza. Em 1987, participavam, junto com Luizinho Duarte, os músicos Carlinhos Ferreira (sax), Tony Maranhão (teclados), Carlinhos Patriolindo (bandolim e violão) e Luís Miguel Caldas (contrabaixo).

também atuando ao lado de artistas como Calé Alencar⁴⁸, Luiz Gonzaga⁴⁹ e Amelinha⁵⁰, para citar alguns.

A insatisfação com as oportunidades da cena da música cearense o conduz ao Rio de Janeiro, onde encontra seu primeiro grande parceiro Adriano Giffoni⁵¹, e inicia sua trajetória como compositor. Em paralelo a este despertar composicional, ele atuou no cenário musical carioca entre 1990 e 1994, acompanhando renomes da música popular brasileira como Tim Maia, Leila Pinheiro, Maria Bethânia, dentre outros; e também músicos da cena instrumental como, além de Adriano Giffoni, Marco Lobo⁵² e Eduardo Neves⁵³, para citar alguns.

O músico retorna em 1994 ao Ceará, onde em 1999 funda o quarteto instrumental Marimbanda, banda em atividade até os dias de hoje, cuja carreira inclui 02 CDs gravados (Marimbanda, em 2001 e Tente Descobrir, em 2005), turnês nacionais e mundiais, atuando como a maior vitrine das composições de Luizinho Duarte. Outros projetos musicais significativos em sua atuação profissional inclui a fundação e direção musical da big band Metalira, em parceria com Carlinhos Ferreira⁵⁴ e o seu projeto solo intitulado Garimpo, publicado no formato de CD em 2009 de forma independente, com direção musical de Lu Basile⁵⁵, sua ex-esposa. Além disso, tem engajamento marcante na educação musical, integrando o quadro docente de projetos da prefeitura de Fortaleza e de diversos festivais formativos no estado do Ceará, nos quais ministra disciplinas de prática de conjunto, bateria, percussão e violão.

48 Calé Alencar (1954-) é cantor, instrumentista, compositor e produtor musical, nascido em Fortaleza-CE, conhecido por seu engajamento artístico com a tradição cultural cearense, com destaque para o maracatu e a poesia de Patativa do Assaré. Participou ativamente do movimento cultural Massafreira Livre em 1979.

49 Conhecido como o “rei do baião”, Luiz Gonzaga (1912-1989) foi cantor, sanfoneiro e compositor, nascido em Exu-PE, celebrado mundialmente como ícone da música nordestina e brasileira. Luizinho Duarte tocou com Luiz Gonzaga em duas ocasiões, em 1983, quando integrava a Banda 1, uma banda de baile bastante popular nos clubes de Fortaleza da época. As apresentações ocorreram no BNB Clube da capital cearense.

50 Amelinha (1950-) é cantora e compositora, natural de Fortaleza-CE, que integrou o grupo de artistas conhecido como Pessoal do Ceará, na década de 1970, ao lado de músicos como Fagner, Belchior e Ednardo.

51 Adriano Giffoni (1959-) é contrabaixista, compositor e arranjador, natural de Quixadá-CE e radicado no Rio de Janeiro. Referência mundial do contrabaixo na música brasileira, seus livros *Música Brasileira para Contrabaixo Volume I e II* foram adotados na Berklee Scholl of Music de Boston (EUA) e na Universidade de Örebro (Suécia).

52 Marco Lobo (1964-) é percussionista e compositor, natural de Salvador-BA, radicado no Rio de Janeiro, de atuação ampla e versátil nos gêneros brasileiros e jazz.

53 Eduardo Neves é flautista, saxofonista e compositor, natural do Rio de Janeiro-RJ, considerado uma referência como intérprete do gênero choro.

54 Carlinhos Ferreira (1962-2011), clarinetista, saxofonista, arranjador, compositor e maestro, natural de Fortaleza-CE, um dos músicos de mais ampla e competente atuação profissional no Ceará, contemplando bandas de sopros, bandas de forró, grupos de música instrumental, artistas de trabalhos autorais, dentre outros.

55 Lu Basile, natural de Casa Branca-SP, radicado em Fortaleza-CE, é pianista e professora da Universidade Estadual do Ceará.



O GARIMPO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA CATALOGAÇÃO

CONCEITOS E FUNDAMENTAÇÕES

A catalogação, para a ciência da informação, é o resultado do processo de sistematização do conhecimento “para fazer destes documentos e de suas partes acessíveis às pessoas, buscando-os ou as mensagens que eles contêm” (ANDERSON, 1996, apud EVEDOVE; FUJITA, 2012, p. 125). A catalogação de partituras musicais, essencial à musicologia, organiza e preserva a informação, contribuindo na construção, manutenção e circulação do conhecimento musical. “Para os especialistas [musicistas] a partitura é considerada uma fonte fundamental para pesquisa, pois apresenta diversas informações que vão além do título e do compositor” (COSTA, 2013, p. 3). Conforme observamos:

O registro dos títulos contribui para a estruturação, preservação, disseminação e futura análise, pois a elaboração de um catálogo descreve um fundo arquivístico em sua totalidade. O registro do repertório facilita o acesso, o manuseio, o conhecimento e a execução do mesmo por músicos, estudantes, pesquisadores e demais interessados (ALVES, 2017, p. 23).

Segundo Mey e Silveira (2009, apud COSTA, op. cit.), catalogação é o elo de comunicação entre o item e seu usuário. Em concordância com as ideias destes autores, consideramos que a catalogação das composições de Luizinho Duarte nasce da necessidade de organizar, tratar e disseminar o conhecimento sobre sua obra, tornando-a acessível aos diversos tipos de usuários. A pesquisa catalogou os acervos da obra, tomando a noção de acervo como “representação diversa da informação musical como partituras e registros sonoros” (LANZELLOTTE; ULHOA; BALLESTÉ, 2004, p. 7), diferente de arquivo que remete ao órgão receptor dos documentos (BELLOTTO, 2006). Sendo as partituras a maior fonte de documentos a compor os acervos consultados, é necessário pontuar a diversidade das unidades de informação encontradas: são elas os registros manuscritos, arquivos MIDI, áudios digitais e imagens de partituras.

Entendemos o desafio da nova musicologia de reconhecer uma visão crítica do processo de catalogação, desenvolvendo um trabalho sistemático, mas também reflexivo (CASTAGNA, 2008 apud ROSSBACH; PEREIRA, 2012). Assim, observamos o vasto campo documental brasileiro e examinamos algumas experiências similares na catalogação de obras de artistas populares, para, a seguir, fixar o olhar na produção local com o intuito de

auxiliar na construção da identidade e história da música cearense, considerando de forma sistemática e reflexiva o conjunto da produção musical do compositor fortalezense Luizinho Duarte.

BASES DIGITAIS NORTEADORAS: UMA BREVE DESCRIÇÃO

O catálogo de Luizinho Duarte teve como modelos três grandes acervos digitais, disponíveis virtualmente pela Internet, cujos catálogos podem ser acessados gratuitamente, assim como informações sobre a vida e obra dos compositores, e outros documentos como partituras manuscritas e áudios das peças musicais. Foram eles:

- a) o Acervo Digital Chiquinha Gonzaga⁵⁶, idealizado pelos pesquisadores Alexandre Dias e Wandrei Braga, contendo mais de 300 partituras da compositora. Pode-se acessar as partituras por título, gênero e formação instrumental;
- b) o Projeto Nazareth⁵⁷, acervo digital de 218 obras do compositor Ernesto Nazareth idealizado por Rosana Lanzelotte. O catálogo dispõe de busca por título, gênero, data da composição e dedicatória;
- c) o Acervo Tom Jobim⁵⁸, mantido pelo Instituto Antonio Carlos Jobim, com 356 músicas acessadas por data, título, assunto e cronologia.

Os catálogos apresentaram 03 critérios comuns que foram adotados para a apresentação do conjunto da obra do compositor Luizinho Duarte, sendo eles a apresentação por título em ordem alfabética, a apresentação por ordem crescente da cronologia e a apresentação segundo a disposição dos gêneros musicais.

SITUAÇÃO DO ACERVO, DESAFIOS E ETAPAS DA CATALOGAÇÃO

A fase inicial contou com o levantamento, coleta e avaliação do acervo, e detectou estar na posse do próprio compositor a maioria dos documentos, manuscritos, xerox de manuscritos e arquivos digitais, salvo 17 partituras que eram do acervo pessoal do músico Heriberto Porto⁵⁹ e 01 partitura encontrada com o músico Aroldo Araújo⁶⁰, e que não cons-

56 Disponível em: <<http://www.chiquinhagonzaga.com/acervo/>>

57 Disponível em: <http://www.ernestonazareth.com.br/a_obra_de_ernesto_nazareth.php?area=1>

58 Disponível em: <<http://www.jobim.org/jobim/handle/2010/10868>>

59 Heriberto Porto (1964-), natural de Acarati-CE, é professor da Universidade Estadual do Ceará, flautista e integrante-fundador da Marimbanda, juntamente com Luizinho Duarte.

60 Aroldo Araújo, natural de Fortaleza-CE, é contrabaixista, compositor, arranjador e professor de música, considerado um dos mais conceituados músicos do cenário artístico cearense.

tavam no acervo de Luizinho Duarte. Seu acervo estava armazenado em duas malas, várias pastas e sacolas plásticas, que foram a fonte principal de investigação para o catálogo. Sobre o conteúdo das malas, destacamos o seguinte relato de pesquisa, acrescido de uma imagem que registra o estado do material encontrado:

“Ao abrir a primeira mala, detectei muitas folhas soltas e misturadas. Entre elas haviam partituras, documentos pessoais, desenhos infantis, jornais com matérias sobre a Marimbanda e demais trabalhos, fotos, set lists de apresentações, anotações e apostilas de festivais. Também detectei algumas pastas que simulavam uma tentativa em arquivar composições e repertórios, seguindo o critério de separação por set lists de apresentações ou repertório de gravação de CDs. Na segunda mala, a mesma realidade” (ALVES, 2017, p. 25).

Figura 1 – Imagem das sacolas plásticas contendo material a ser organizado.



Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos que o material se encontrava preservado e em bom estado de conservação, mas não seguia nenhuma regra de sistematização, sendo a primeira ação separar o material musical, que chamaremos de material A, seguindo alguns critérios, sintetizados no Quadro 1 a seguir:

- Composições assinadas: as partituras completas identificadas como de autoria do compositor (contendo sua assinatura ou autoria) seriam dispostas em pilhas seguindo a ordem alfabética dos títulos – uma pilha para cada letra, incluindo uma para composições sem título;
- Arranjos assinados: todos os arranjos completos de músicas de outros compositores assinados por Luizinho Duarte;
- Partituras completas de outros compositores;
- Arranjos não assinados: arranjos completos de músicas de outros compositores sem a identificação de Luizinho Duarte;

- e) Folhas avulsas: páginas soltas de partituras não identificadas e incompletas;
- f) Partituras completas sem identificação (assinatura) do compositor.

Os demais materiais, que chamaremos de B, seguiram o critério de separação por:

- a) Documentos pessoais: fotos, documentos, desenhos, cartas, dentre outros;
- b) Anotações pessoais;
- c) Set lists;
- d) Apostilas de festivais contendo conteúdo elaborado pelo compositor;
- e) Livros, apostilas e cadernos de música;
- f) Recortes de matérias de jornais e revistas e releases do compositor.

Quadro 1 - Disposição dos materiais a serem separados.

Material A	Material B
Composições assinadas	Documentos pessoais
Arranjos assinados	Anotações pessoais
Partituras de outros compositores	Set lists
Arranjos de outros compositores	Apostilas para festivais
Folhas avulsas	Livros, cadernos e apostilas de música
Composições sem identificação	Matérias em jornais, revistas e releases

Fonte: Elaborado pela autora.

Após esta primeira etapa de identificação e separação, o material A, fonte principal da pesquisa, passou por uma organização que examinou as folhas avulsas e agrupou-as em obras. Nesse momento do processo da pesquisa, foi essencial o domínio de aspectos musicais como tonalidade, fraseado melódico, harmonia, sequência rítmica e formas musicais brasileiras, para a identificação das peças do compositor; além da percepção dos aspectos visuais como forma da escrita, cores da caneta ou lápis, tinta da impressão ou xerox, numeração e coloração das folhas.

Com o material organizado, as composições assinadas foram arquivadas, e aquelas não assinadas por Luizinho foram separadas e averiguadas numa consulta posterior com o compositor sobre a autoria das mesmas. Decidimos excluir os arranjos do escopo catalográfico, mantendo somente as composições autorais.

O acervo foi organizado acondicionando-se as obras em 27 caixas de arquivos, seguindo a ordem alfabética de A à Z (excluindo apenas as letras K, Y e W), um arquivo para composições sem título, outro para composições que estavam em encadernações e um para composições em pastas.

Figura 2 – Registro fotográfico da acomodação do acervo de peças em papel.



Fonte: Elaborado pela autora.

REVELANDO O TESOURO: A PROPOSTA DE CATALOGAÇÃO

As 596 composições de Luizinho Duarte foram catalogadas com a seguinte apresentação de elementos: título; gênero; data; instrumentação; dedicatória; local e informações adicionais, seguindo a conceituação de Cavalcanti e Carvalho (2011):

- “a) O Título - elemento descritivo extraído da leitura na folha de rosto ou cabeçalho da partitura, o título da obra pode indicar a forma e o gênero a que a mesma pertence;
- b) O Gênero - um grupo de características musicológicas sobre as quais se forma uma identidade;
- c) A Autoria - elemento descritivo extraído da identificação na folha de rosto ou cabeçalho da partitura;
- d) A Data - elemento cronológico que situa a obra temporalmente;
- e) A Instrumentação - meio de expressão característico da música” (CAVALCANTI; CARVALHO, 2011, p. 140-141).

O item dedicatória - a quem a música foi dedicada - e o item local - onde a música foi composta - foram outras informações registradas, por estarem anotadas no corpo da partitura. Consideramos no item informações adicionais: gravação, se a música fora gravada, quando e por quem; arquivo, se a partitura constava em acervo de terceiros; se a partitura era



digital; registro de obras incompletas ou sem partitura; sem assinatura, no caso dos manuscritos, e as parcerias.

Os critérios para disposição dos dados de acesso - ou seja, a ordem dos itens nas colunas da tabela - foram baseados na pesquisa de Monteiro (2005) para a catalogação da obra do compositor maranhense Elpídio Pereira, objetivando dinamizar a consulta de futuros pesquisadores e estudantes, pois alguns dados específicos como o título das peças, fluxo produtivo e panorama de gêneros musicais, enunciam a disposição de cada tabela. Para Siqueira (2000), a consulta aos catálogos é uma das poucas fontes de informações sobre novos compositores, colaborando no campo de pesquisa sobre a música brasileira.

Algumas particularidades foram consideradas em relação a aspectos das tabelas e suas disposições:

- a) Foram identificadas como Sem título obras que não continham nenhuma informação no cabeçalho;
- b) A classificação do gênero foi preenchida segundo a definição apresentada no cabeçalho da partitura;
- c) As datas foram apresentadas de quatro formas: dd/mm/aa, quando a partitura continha a marcação exata da composição; aaaa, quando era apenas registrado o ano da peça, aaaa ss., quando a música foi composta depois de 2010, ano em que o compositor passou a utilizar um novo software de edição de partituras para suas criações; e em branco, quando não havia nenhum registro temporal;
- d) Quando não há a apresentação da instrumentação, significa que a peça dispõe de uma linha melódica e uma harmonia cifrada, sem maiores especificações;
- e) Foram relacionadas no item informações adicionais observações indicando como sem partitura – no caso, de natureza física - quando as peças encontram-se em formato de partitura digital (formato .pdf) ou mídia sonora (em arquivos MIDI), ficando subentendido que, na ausência dessas duas opções, a partitura é encontrada na forma manuscrita em papel, impressa ou xerocada.

A catalogação seguiu os padrões estabelecidos por Bossbach e Pereira (op. cit.), adequando os campos de registros às necessidades do acervo, seguindo um modelo próprio à análise das particularidades do conjunto de documentos. Não entraram em questão aspectos físicos do acervo como a quantidade de folhas por obra, presença de rasuras ou manchas, pois “os

registros objetivam resgatar e divulgar as obras do compositor cearense, colaborando com um registro e reflexão do seu procedimento composicional” (ALVES, op. cit., p. 32).

A seguir, apresentamos 03 tabelas com exemplos das disposições adotadas para acesso ao catálogo. Para ilustrar a explicação, selecionamos 03 obras extraídas do catálogo a fim de evidenciar o modo de organização das informações conforme cada disposição:

Tabela 1 – Exemplo ilustrativo da disposição do catálogo por ordem alfabética dos títulos das composições.

Título	Gênero	Data	Instrumentação	Local	Dedicatória	Informações adicionais
À procura do Conde	Baião	20/12/1999	Flauta e baixo	----	---	CD Marimbanda-2000
Aqui também tem forró	Baião	14/12/1999	----	Barcelona	----	----
Canção para Lillian	Balada	30/03/1998	Piano	----	Filha	CD Imaginação-Kaori Wakamoto – 2002; Sem partitura

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2 – Exemplo ilustrativo da disposição do catálogo por ordem cronológica crescente das composições.

Título	Gênero	Data	Instrumentação	Local	Dedicatória	Informações adicionais
Canção para Lillian	Balada	30/03/1998	Piano	----	Filha	CD Imaginação-Kaori Wakamoto – 2002; Sem partitura
Aqui também tem forró	Baião	14/12/1999	----	Barcelona	----	----
À procura do Conde	Baião	20/12/1999	Flauta e baixo	----	---	CD Marimbanda-2000

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 3 – Exemplo ilustrativo da disposição do catálogo por gêneros musicais.

Título	Gênero	Data	Instrumentação	Local	Dedicatória	Informações adicionais
Aqui também tem forró	Baião	14/12/1999	----	Barcelona	---	---
À procura do Conde	Baião	20/12/1999	Flauta e baixo	----	---	CD Marimbanda-2000
Canção para Lillian	Balada	30/03/1998	Piano	----	Filha	CD Imaginação-Kaori Wakamoto – 2002; Sem partitura

Fonte: Elaborado pela autora.

A elaboração do catálogo das obras de Luizinho Duarte clarificou aspectos biográficos e estéticos da trajetória do compositor, revelando a estreita ligação entre fatos cotidianos e estados emocionais aos ciclos da sua obra.



DIAMANTES NA PENEIRA: ASPECTOS DO FAZER CRIATIVO DE LUIZINHO DUARTE

Constatamos, no processo de catalogação, que as motivações composicionais de Luizinho Duarte seguem os ciclos da sua vida pessoal, a exemplo do nascimento de seu filho Joaquim (Cantiga de Ninar) ou a formação de um novo grupo musical (Pra Começar). Fatos rotineiros, como a chuva que cai (Choro na Chuva), e estados emocionais, como perdas afetivas (Pobre Gato), também acompanham a fluência produtiva do compositor. Sobre esse processo criativo, Sloboda (2008, apud MONZO 2016) discorre sobre a necessidade da reflexão ante a história psicológica da gênese de um tema ou passagem musical, não nos fixando apenas no produto final. Acrescentamos:

“Para Luizinho, as composições surgem de forma inesperada como uma chuva serôdia. Ele mesmo descreve a forma repentina e fluente como ‘uma fonte que se abre’. Sobre esse processo, Monzo (2008) descreve não ser o compositor tão consciente do domínio, surgindo espontaneamente sem um grande esforço, alimentado por seus insights psicológicos” (ALVES, 2017, p. 115).

Identificamos, assim, determinadas “fases” produtivas, ao observar o ordenamento cronológico de suas composições lado a lado com acontecimentos significativos de sua vida pessoal e profissional, verificados a partir do levantamento documental biográfico e das entrevistas concedidas para a pesquisa não apenas pelo próprio Luizinho Duarte, mas por seus amigos e parceiros de trabalho, como os já citados Heriberto Porto e Adriano Giffoni. Destacamos:

- a) Rio de Janeiro: de 1990 a 1994, quando o compositor reside no Rio de Janeiro e passa a atuar em grupos de música instrumental da cidade. Compõe para a formação trio (contrabaixo, bateria e piano), gêneros brasileiros como afoxé e samba;
- b) Rio de Janeiro: de 1990 a 1994, quando o compositor reside no Rio de Janeiro e passa a atuar em grupos de música instrumental da cidade. Compõe para a formação trio (contrabaixo, bateria e piano), gêneros brasileiros como afoxé e samba; Retorno ao Ceará: de 1994 a 1999, quando retorna ao Ceará, passa a compor peças para formações que incluem trombone e violoncelo, e gêneros populares como caboclinho;
- c) Marimbanda: de 1999 até o presente, a fundação do quarteto inaugura a aurora musical do compositor que se caracteriza pela



instrumentação de flauta, piano, contrabaixo e bateria, prevalecendo temas com melodias marcantes e rítmicas incisivas, nos gêneros mais diversos da música brasileira, como baião, samba, frevo, choro, maracatu, funk, dentre outros;

- d) Kaori: em 2002, por ocasião da gravação do CD *Imaginação* da musicista japonesa Kaori Wakamoto⁶¹, incluindo uma variedade de gêneros brasileiros, com músicas que receberam letras em japonês e foram cantadas por ela;
- e) Metalira: em 2004, com a formação da big band *Metalira*, incorpora nas composições o conjunto de sopros (madeiras e metais) e seção rítmica;
- f) Joaquim: com o nascimento do seu último filho Joaquim, em 2007, é instaurado um ciclo de composições com sonoridades infantis e de acalantos, para quarteto de cordas e grupos de câmara;
- g) Recursos digitais: em 2005, passa a utilizar editores digitais de partituras, possibilitando composições que exploram novas sonoridades e formações instrumentais;
- h) Garimpo: em 2009, o lançamento do seu primeiro CD autoral revela as composições para formações como piano e percussão, e direcionadas ao seu instrumento principal, a bateria;
- i) Dias atuais: criações dedicadas a outros grupos e compositores de Fortaleza, como *Syntagma*⁶², *Grupo Uirapuru Orquestra de Barro*⁶³, revelam sua constante dinâmica produtiva, dialogando com gêneros e formatos diversos, além de manter o seu principal “laboratório” criativo através do trabalho da Marimbanda.

61 Kaori Wakamoto é cantora, compositora e instrumentista, natural e residente de Sapporo-Shi, Hokkaido (Japão). Pesquisadora entusiasta da música brasileira, viaja periodicamente ao Brasil e realiza projetos de divulgação da música brasileira no Japão.

62 Fundado em 1986, o *Syntagma* é grupo de música de câmara, em atividade, mais antigo do Ceará. Sua proposta musical faz um elo entre as sonoridades da música antiga europeia – medieval, renascentista e barroca – e o universo modal da música nordestina de tradição popular e sertaneja.

63 Projeto cultural e sócio-educativo atuante no povoado de Moita Redonda, em Cascavel-CE, direcionado a crianças e adolescentes. A proposta contempla a construção de diversos instrumentos de sopro, cordas e percussão, feitos de barro, para utilização na musicalização e performances artísticas de novas gerações da comunidade local, no intuito de reaproximá-los da forte tradição da cerâmica associada à região de forma ancestral.

Figura 3 – Formação atual da Marimbanda: da esquerda para a direita, Luizinho Duarte, Miqueias dos Santos, Heriberto Porto e Thiago Almeida.



Fonte: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/marimbanda-do-ceara-faz-show-em-natal/377556>>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa para a elaboração do catálogo da obra de Luizinho Duarte revelou o perfil do multi-instrumentista, arranjador e compositor, que construiu um legado na música popular cearense e brasileira com um surpreendente acervo de 596 peças de gêneros e formações variados, até o ano de 2016, época de encerramento do recorte desta pesquisa. O trabalho resultou também no registro da trajetória profissional do artista, na organização do acervo físico das partituras, que está em sua residência, e em considerações sobre o processo composicional do mesmo. Buscamos, assim, fomentar uma discussão sobre o papel do estudante de música na prática musicológica, e também sobre a importância do registro de fontes primárias para o estudo da música do nosso tempo.

A catalogação contribui com novas pesquisas, porém “não suprime todos os aspectos da obra, havendo outras ênfases de estudo que merecem aprofundamento como os recortes das fases, a diversidade de gêneros musicais e os aspectos composicionais” (ALVES, op. cit., p. 121). É importante ressaltar a necessidade de revisão do trabalho catalográfico para uma melhor precisão dos dados, a fim de detectar possíveis obras duplicadas, ou a mesma obra com títulos e versões diferentes, e também incluir obras de acervos de outros amigos e parceiros de profissão, a serem descobertos. Há também um compromisso em continuar este estudo, com a elaboração de um site, que já está em andamento, disponibilizando os resultados da pesquisa, bem como auxiliando no registro e divulgação do legado de Luizinho Duarte, e a elaboração de um acervo digital das obras registradas do compositor. Outra necessidade consiste na atualização dos dados a partir de 2016 e uma alimentação constante desta base catalográfica, pois o



músico detém uma profusão criativa vertiginosa, além de encontrar-se em contínua atividade artística.

Por fim, este trabalho evidencia, ainda, a relevância de se tomar a música brasileira como objeto de estudos em graduações e pós-graduações, pois conjuntos de obras de compositores têm se perdido, sendo necessários mais trabalhos abordando fontes primárias e possibilitando a descoberta, a preservação, a compreensão e a disseminação da obra de artistas como Luizinho Duarte.

REFERÊNCIAS

- ACERVO DIGITAL CHIQUINHA GONZAGA. Catálogo. Disponível em: <<http://www.chiquinhagonzaga.com/acervo/>>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- ALVES, Karine Freire Teles. Garimpendo sons: catalogação das composições de Luizinho Duarte. 2017. 126 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Graduação em Música, Fortaleza, 2017.
- BALLESTÉ, Adriana Olinto; ULHOA, Martha Tupinambá de; LANZLOTTE, Rosana. Sistemas de informações musicais – disponibilização de acervos musicais via WEB. *OPUS - Revista Eletrônica da ANPPOM*. v. 10, n. 10, p. 7-15, dez.2004. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/188>>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- BELLOTTO, Heloísa Liberali. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- COSTA, Cássia Ferreira. Catalogação de música impressa. In: *ENCONTRO INTERNACIONAL DE CATALOGADORES*, 9. 2013, Rio de Janeiro. *ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES*, 2. 2013, Rio de Janeiro.
- CAVALCANTI, Hugo Carlos; CARVALHO, Maria Auxiliadora. A informação na música impressa: elementos para análise documental e representação de conteúdos. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas*, v. 8, n. 2, p. 132-151, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1937/2058>>. Acesso em: 04 mar. 2019.
- FUJITA, Mariângela Spotti Lopes; EVEDOVE, Paula Regina Dal. Teoria e prática em catalogação: a sistematicidade do processo em contexto de bibliotecas universitárias pela perspectiva profissional. *Revista Digital Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 17, n. 4, p. 123-141, out./dez 2012. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1546>>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- INSTITUTO ANTONIO CARLOS JOBIM. Acervo Tom Jobim. Disponível em: <<http://www.jobim.org/jobim/handle/2010/10868>>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- MONTEIRO, Vanessa Silva. Subsídios para a catalogação da obra musical de Elpidio Pereira. *Revista Eletrônica Aboré*, Manaus, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.uea.edu.br/old/aboré/artigos/artigos_1/artigo_VanessaMonteiro.pdf>. Acesso em 12 mar. 2019.
- MONZO, Diogo Souza Vilas. *Improvisação musical e um improvisador: a música sem fronteiras de Luiz Eça*. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento



de Música, Instituto de artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://lookaside.fbsbx.com/file/Dissertac_a_o%20-%20A%20mu_sica%20sem%20fronteiras%20de%20Luiz%20Ec_a.pdf?token=AWzTGvNrs42vE_mPMqU54ZDHikldnLY-ZCpJDGQQOh7r-rRR1M7-0cUzyHd3OtaKmqjcrsF29fssjoUseXEHM1HvwJi9QvHont6l-qx2HYOESQfKPTbu7l9egOxb0e6zx7hCsqAox6zf0VU8-ZF4sLbhls> . Acesso em: 14 mar. 2019.

NAZARETH. Todas as partituras. Disponível em: <http://www.ernestonazareth.com.br/a_obra_de_ernesto_nazareth.php?area=1>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ROSSBACH, Roberto Fabiano; PEREIRA, Thiago. Acervo Heinz Geyer, da sociedade dramático – musical Carlos Gomes de Blumenau: catalogação e edição. *Revista Eletrônica da ANPPOM*, v.18, n. 1, p. 73-100, 2012. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/176>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SIQUEIRA, Débora Rossi de. *Camargo Guarnieri e sua obra para coro*: catálogo, discussão e análise. 2000, 117f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000231840>>. Acesso em: 04 mar. 2019.



O REGENTE COMO EDUCADOR MUSICAL

FUNDAÇÃO RAIMUNDO FAGNER E O ESPETÁCULO *GLORIA* DE VIVALDI

EZEQUIEL DA SILVA MOREIRA
ezeque_moreira@hotmail.com

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música.

RESUMO: Este artigo faz uma abordagem sobre a atuação da Fundação Raimundo Fagner como entidade pertencente ao Terceiro Setor com ações voltadas para as áreas de cultura e arte através de seu projeto pedagógico Aprendendo com Arte. A missão desta fundação é o de promover a inclusão social de crianças e adolescentes nos municípios de Fortaleza e Orós no estado do Ceará. O objetivo deste projeto pedagógico é de desenvolver os educandos participantes desta instituição ao estudar períodos importantes da história da arte ocidental a partir da Renascença a Contemporaneidade, em especial a música destas épocas, e ao final destes estudos, apresentarem os seus resultados em forma de espetáculos ou recitais. Neste artigo abordam-se aspectos e contextos que levaram o surgimento do Terceiro Setor no cenário mundial e nacional, além de um resgate histórico de origem da instituição e de seu projeto, e por fim um relato pessoal sobre o espetáculo *Gloria* do Vivaldi RV 589, apresentada no fim de 2017 e em meados de 2018 pelo educandos de Orós-Ce. E como finalização deste trabalho, as considerações finais elaboradas por este autor.

Palavras-chave: Educação musical. História da Arte. Terceiro Setor.

INTRODUÇÃO

A Fundação Raimundo Fagner é uma organização da sociedade civil de interesse público, denominada OSCIP, e que foi criada inicialmente em Orós-Ce, cidade escolhido como terra natal do seu fundador, o cantor cearense Raimundo Fagner, no ano de 2000.

Após o reconhecimento de sua arte pelo grande público, Fagner resolveu também engajar-se em causas sociais, inicialmente por meio de ações filantrópicas e em seguida pela criação da Fundação Social Raimundo Fagner por meio da parceria com o Banco do Brasil através de seu programa AABB Comunidade, a prefeitura de Orós e o cantor Fagner, transformando a Fundação numa empresa sem fins lucrativos e de responsabilidade social e escolhendo as áreas da cultura e recreação para o desenvolvimento de suas atividades. Atualmente a Fundação Raimundo Fagner possui duas sedes localizadas nos municípios de Orós e Fortaleza ambas no estado do Ceará.

O presente texto propõe apresentar os contextos históricos de surgimento do Terceiro Setor; as diretrizes desta Fundação e sua principal ação



artística o projeto Aprendendo com Arte e um relato de experiência sobre o espetáculo barroco *Gloria* de Vivaldi – RV 589 que oriundo deste projeto, e que foi executado pelos educandos da sede de Orós no mês de novembro de 2017 e em maio de 2018.

Para a realização deste trabalho, foi também necessária uma pesquisa em fontes eletrônicas e documentos internos da instituição, além das referências bibliográficas. No capítulo 5 deste artigo encontra-se as considerações finais sobre o tema proposto.

TERCEIRO SETOR E A PRÁTICA ARTÍSTICA EDUCACIONAL

A formalização das instituições filantrópicas surge a partir da década de 50, nos Estados Unidos, esboçando um início do Terceiro Setor como conhecemos hoje, através de um reconhecimento de associações e instituições que promoviam a caridade pelo o estado, e que foram nomeadas de nonprofit sector (Setor Sem Fins Lucrativos) [HALL 1994 apud CALEGARE, 2009, p. 132].

A formalização deste novo setor na cadeia econômica surge com o interesse estratégico dos outros dois setores em atender com maior eficiência as demandas sociais, ao construir parcerias com organizações do Terceiro Setor afim de “dividir” estas responsabilidades. Uma nova política de incentivo ao surgimento de novas organizações foi implanta ao redor do mundo por instituições públicas e privadas a exemplo do Banco Mundial ou BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) com políticas de financiamento voltado para o desenvolvimento social através de incentivos nas áreas de infraestrutura econômica e na educação.

Em parceria com outras agencias de âmbito mundial, como a ONU (Organizações das Nações Unidas), criaram uma política de “controle” sobre as economias das nações, intermediando crises variadas, como humanitárias e fiscais. Como ocorrera no fim dos anos 60 na gestão do presidente do BIRD Robert McNamara, ao defender a necessidade de se investir no desenvolvimento social em seu discurso para governadores do Banco:

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos aos grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como ques-

tão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político (MCNAMARA, 1972, p. 1070 apud FONSECA, 1998, p. 3).

Estas novas atuações do BIRD se expandiram para as mais diversas nações, sobretudo as que eram da antiga União Soviética e as nações chamadas de Terceiro Mundo, como era o caso do Brasil em meados dos anos 90. Nessa nova estratégia, surgem termos que ainda estão presentes em nossos dias como “progresso”, “equidade”, “desenvolvimento sustentável”, “pobreza” entre outros.

No Brasil, o surgimento do terceiro setor se deu também por essa influência externa em meados da década de 90, pressionando o governo a incentivar a criação de novas Organizações Não Governamental (ONG) e a criar leis que protegesse este setor como a implementação da Lei 9.790/99 (Ferrarizi 2002) – conhecida como lei do Terceiro Setor - que qualifica as entidades sem fins lucrativos perante o Poder Público como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), podendo assim firmar parcerias entre o Estado e a sociedade civil sobre novas bases mais condizentes com as atuais exigências da publicização e eficiência das ações sociais.

Segundo Falconer (1999 apud CALEGARE; SILVA JUNIOR, 2009, p.133), o governo brasileiro promoveu ainda na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Plano Diretor de Reforma do Estado, do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), chefiado por Luis Carlos Bresser Pereira, e tinha como pilar central a ideia de que a crise brasileira era “uma crise de Estado”, da estratégia estatizante e do modelo de “administração pública burocrática”. Assim sendo necessária, uma descentralização do estado e que foi feito pelo mesmo ao terceirizar suas ações sociais entre outras, para empresas do setor privado.

Estas ações impulsionaram um crescimento de entidades do Terceiro Setor em todo país, que segundo dados do IBGE, através da publicação As Fundações Privadas e Sem Fins Lucrativos no Brasil de 2012, e de acordo com estes dados, em 2010 encontramos em torno de 290 mil organizações com Cadastro Nacionais de Pessoas Jurídicas (CNPJ) ativas, e que seguem os critérios de classificação FASFIL (Fundações e Associações Privadas Sem Fins Lucrativos no Brasil) do IBGE, similar a classificação internacional da COPNI (Classification of the Purposes of Non-Profit Institutions Serving Households). atuando nas áreas de habitação; saúde; cultura e recreação; educação e pesquisa; assistência social; religião; associações patronais e profissionais; meio ambiente e proteção animal; desenvolvimento e defesa



de direitos; e outras instituições privadas sem fins lucrativos. Este estudo traz ainda dois dados importantes para nós educadores musicais quanto a atuação das entidades deste setor, em especial os da categoria cultura e recreação.

O primeiro é a compreensão de que dentro desta categoria, há uma divisão em dois subgrupos intitulados de esporte e recreação; e cultura e arte. Para compreender a classificação deste último subgrupo, foram adotados critérios neste estudo que descreve como atividade de cultura e arte como:

As associações culturais, as associações de artesãos, as escolas de samba, os grupos carnavalescos, as academias de letras, os teatros, as bandas, os corais, os grupos folclóricos, os museus, as bibliotecas, as rádios, as filarmônicas e os centros de tradições gaúchas. [...] edição, impressão e reprodução de gravações; [...] atividades cinematográficas e de vídeo; [...] atividades de rádio e de televisão; e outras atividades artísticas e de espetáculo (IBGE, 2012).

O outro dado se refere ao número de instituições registradas nesta categoria foram registradas 1229 instituições no grupo cultura e recreação, sendo 655 no subgrupo de cultura e arte no ano de 2010.

O mais recente estudo sobre as organizações do Terceiro Setor foi promovido pelo IPEA em 2018 e traz uma análise sobre o ano de 2016 através da publicação Perfil das Organizações da Sociedade Civil no Brasil contabilizando um número de 820 mil instituições do Terceiro Setor registradas no Brasil em 2016. Dentre estas, 79.917 pertence à categoria de Cultura e Recreação, das quais 24.671 instituições foram identificadas no subgrupo cultura e arte como atividade principal.

Ao compararmos os dados de referentes a 2010 e 2016, houve um aumento exponencial de instituições que escolheram atuar nas atividades de cultura e recreação, e em especial no subgrupo de cultura e arte. O que desperta o interesse futuro de realizar estudos sobre o assunto.

FUNDAÇÃO RAIMUNDO FAGNER E O PROJETO APRENDENDO COM ARTE

Curiosamente a origem da fundação Raimundo Fagner tem semelhanças com os dados apresentados pelo IBGE (2012) e IPEA (2018), criada pelo notório cantor cearense Raimundo Fagner em 2000 na cidade de Orós-Ce. Atuava inicialmente com a proposta de inclusão social por meio do esporte através da parceria com a fundação Banco do Brasil e o seu pro-

jeto esportivo AABB comunidade, oferecendo atividades para 120 crianças e adolescentes da faixa etária de 7 a 18 anos. Além do esporte, a fundação ofertava também oficinas de musicalização em flauta doce, violão e canto coral; além de aulas de leitura e escrita, reforço escolar e artes plásticas⁶⁴.

No decorrer dos seus três primeiros anos, a procura foi grande por parte dos familiares que desejavam incluir seus filhos nesta instituição. Porém, os recursos provenientes das leis de incentivos fiscais não atendiam a demanda. Foi necessário conquistar mais investidores. Para efetivar essa conquista, foi decidido estrategicamente criar uma segunda sede na capital cearense a partir da doação do próprio cantor de um sítio localizado no bairro Parque Itamaraty, região conhecida como grande Messejana.

Com o surgimento no ano de 2003 da unidade de Fortaleza conseguiu-se a ampliação de novos parceiros patrocinadores desta causa social. Aproveitando os incentivos fiscais presentes na lei desde a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso à atualidade, obteve-se a adesão de grupos privados como a empresa Três Corações Alimentos S/A, entre outras, conforme Carvalho (2018) ao citar em sua pesquisa que todo o financiamento da instituição provém destas duas fontes.

Ainda a procura de novos investimentos, a Fundação Raimundo Fagner criou um programa pedagógico para seus alunos intitulado de Projeto Aprendendo com Arte⁶⁵. Com este projeto passou a concorrer em editais lançados pelos os ministérios da Cultura e da Educação. Conquistou por diversas vezes esses editais o que permitiu planejar e manter as atividades planejadas pela organização.

Além de ampliar o foco de atendimento de seus alunos que inicialmente foi voltado mais à prática esportiva, o projeto Aprendendo com Arte imprimiu também os saberes artísticos como a literatura, pintura, teatro, história da arte e, sobretudo, a música para as salas de aulas. Com uma proposta de impulsionar novos saberes e de sensibilizar a importância da arte para a vida social através da prática diária, O projeto Aprendendo com Arte complementou o ensino com a escola, lugar que pouco consegue trazer a prática artística em seus espaços.

No seu programa de ensino, o Projeto Aprendendo com Arte faz um recorte espacial e temporal de períodos importantes da história da arte, a partir do Renascimento até a Contemporaneidade, através das múltiplas

64 Fonte: GABRIELA, Marília. *De frente com Gabi*. Fagner. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oRwjWvaR4CM>

65 <http://frfagner.com.br>



linguagens artísticas já citadas. A cada ano letivo é escolhido um determinado período da história da arte para ser explorado em salas de aulas e ao final do ano letivo é apresentado os resultados destes estudos em forma de espetáculo ou recital correspondentes ao período selecionado.

O projeto propõe que os alunos ingressos na instituição sejam de idades entre 7 a 9 anos, e que antes da execução de algum espetáculo, façam uma formação em musicalização (canto coral, violão e flauta doce) nos seus três primeiros anos letivos. Dessa forma, eles desenvolvem conhecimentos requeridos para executar o repertório desta natureza histórica. Após este período de musicalização, o aluno poderá escolher um dentre os três instrumentos oferecidos pela instituição e assim aprofundar seus estudos.

A média de idade dos alunos participantes que executam este repertório histórico é de 14 anos. Para as crianças que ainda cursam as oficinas de musicalização não ficarem excluídas das apresentações dos espetáculos, a elas lhes é oferecida uma proposta de ensino que também visa em apresentar espetáculos, contudo, estas apresentações não têm os mesmos objetivos de abranger um repertório ligado a um período da história da arte como realizado com o público adolescente. O espetáculo infantil é construído em torno de uma temática livre que possui características lúdicas compatíveis com as idades deste público-alvo. Portanto, o projeto Aprendendo com Arte faz esta divisão de propostas, respeitando o desenvolvimento mental e físico das faixas etárias de seus alunos bem como seus saberes.

Ao longo de 15 anos de projeto artístico, já foram realizados 7 espetáculos contemplando os períodos da Renascença, Barroco, Classicismo, Romantismo, produzidos pelos alunos do juvenil e 4 espetáculos feitos pelos alunos do infantil.

Como o objetivo do projeto pedagógico é gerar espetáculos e recitais como resultado dos estudos dos alunos promovidos em sala de aula faz-se necessário, para alcançar esta meta, um planejamento das ações em conjunto com todo o corpo de professores da instituição. Sendo assim, em meados de um ano letivo vigente, toda a equipe pedagógica se reúne com a diretoria e planeja quais os períodos e espetáculos serão produzidos nos anos seguintes. A diretoria por sua vez, busca financiamento por meio de editais lançados pelos ministérios e as secretarias da cultura e educação, nos âmbitos nacionais, estaduais e municipais.

Uma das justificativas descritas nos editais sobre a ideia de se construir espetáculos com os alunos é a de servir como uma prestação de contas à sociedade, à comunidade atendida pela fundação, além de divulgar a ins-

tituição, dando maior visibilidade ao público em geral sobre as atividades atendidas na Fundação Raimundo Fagner. Outra justificativa sobre a construção de espetáculos baseado em períodos da história da arte mundial é que este repertório não vai de encontro a lei dos Direitos Autorais, tendo em vista que, a exploração das músicas dessas épocas constitui-se de domínio público ou estão cedidas para uso livre de maneira geral.

Por fim, existe uma função fundamental exercida pelos coordenadores musicais das classes do infantil e do juvenil durante o processo de construção do espetáculo. Cabem a eles a pesquisa e seleção do repertório didático correspondente ao período artístico selecionado, afim de que os alunos participantes possam bem executá-lo. É de responsabilidade deles também, a direção do espetáculo a ser construído, gerenciando todas as fases de apresentação do espetáculo, desde a elaboração do material de divulgação, a seleção dos alunos participantes, a promoção da formação intelectual de toda a equipe sobre o período artístico que será encenado até a marcação do espetáculo como mapas de palco, luzes e som.

A APRESENTAÇÃO DA CANTATA *GLORIA* DE VIVALDI – RV 589

O processo de construção desta cantata *Gloria* de Vivaldi se iniciou pela escolha da fundação de estudar período barroco no ano letivo de 2017 conforme o projeto Aprendendo com Arte. Em princípio seria explorado nas duas sedes da fundação, porém a unidade de Fortaleza estava passando por uma mudança de ciclo de saída e entrada de novos educandos, o que fez com que a diretoria concentrasse esta produção exclusivamente para sede de Orós, onde não ocorria mudança de ciclo entre os seus alunos.

Com essa diretriz definida, a próxima etapa seria de adaptar a obra que originalmente era para quatro vozes mistas e orquestra, formação que nada se parece com a da fundação Raimundo Fagner, que é composta por coro feminino, com exceção de cinco rapazes que fizeram a voz tenor; um conjunto de flautas doce; e um grupo de violões. Assim as primeiras etapas eram de transcrever e adaptar para esta nova formação orquestral, e saber se os músicos participantes teriam condições técnicas de executar a obra.

Pesquisei primeiramente na internet partituras desta obra, com formações variadas, porém nenhuma para flautas doce e violões, Me interessei por uma transcrita por S. Skie Donald⁶⁶ para piano e coro, esta me serviu como base para fazer as adaptações para a orquestra da fundação.

66 Fonte: [https://imslp.org/wiki/Gloria_in_D_major,_RV_589_\(Vivaldi,_Antonio\)](https://imslp.org/wiki/Gloria_in_D_major,_RV_589_(Vivaldi,_Antonio))

Ao adaptar a primeira música da cantata, o *Gloria in excelsis*, enviei para o maestro e os educadores de Orós e combinei que em quinze dias iria fazer uma visita técnica para avaliarmos o resultado e planejar um calendário de ações ao longo do ano. Para minha feliz surpresa a peça foi bem aceita por aqueles adolescentes, e assim seguiu a proposta de mandar as peças musicais adaptadas a medida que iam sendo concluídas, com prazo final até o fim de setembro daquele ano.

A orquestra de Orós era formada por 63 integrantes incluindo os educadores, sendo 31 do coral; 11 dos violões; e 21 flautas doce, todos adolescentes com idades entre 12 a 18 anos, exceto os educadores e dois jovens que eram ex-alunos e que voluntariamente participaram da cantata. Todos os participantes atendiam aos requisitos técnicos para executar esta obra, por terem passado pelas etapas de musicalização oferecidas pelo programa Aprendendo com Arte. Mas a execução desta cantata de Vivaldi problematizou algumas questões, sobretudo para o naipe de violões e coro. Embora os violonistas soubessem ler partitura, eles não tinham a prática de ler com certo grau de dificuldade onde as melodias e harmonias eram para ser tocadas ao mesmo tempo, e havia um receio de que não tivessem tempo suficiente para aprender até a apresentação, como uma solução didática em conjunto com o maestro de Orós e o educador do instrumento, trouxe para as partituras do violão a inclusão de cifras em trechos que eram harmônicos.

Figura 1 – Segundo movimento *Et in terra pax* de A. Vivaldi



Fonte: Ezequiel Moreira (arranjo)

Esta metodologia facilitou o aprendizado deste naipe, embora possa ser questionada quanto ao uso de cifras populares em partituras eruditas, confesso não ter encontrado ainda na literatura violonística este tipo de escrita, mas me remeti a uma prática comum nos instrumentos, a exemplo das cordas friccionadas que recorrem à escrita de sentido das arcadas ou a do piano que utilizam números para representar um dedilhado específico. Em suma, esta abordagem de trazer a notação em cifras solucionou o problema em questão, podendo ser contextualizado pelo professor de violão



sobre o início do uso de cifras que coincidentemente ocorreu no período barroco, mesma época da cantata de Vivaldi.

Para a problemática do coral era a de adaptar a formação original do coral misto para um coro predominante feminino, mais cinco rapazes que estavam em muda vocal. Durante a primeira visita, percebi que os rapazes do coral cantavam a mesma melodia do contralto com um intervalo de uma oitava abaixo. Propus uma mudança junto com a educadora de coral, para estes coralistas fizessem o naipe dos tenores. a ideia foi aceita com a condição de que a adaptação das vozes fosse compatível com a desses rapazes. Criei o naipe do tenor onde transpus as melodias pertencente a voz coral do baixo no original, para o naipe de rapazes na adaptação. Assim sucessivamente, transcrevi do original (baixo, tenor contralto e soprano) para tenor, contralto, mezzo-soprano e soprano nesta adaptação. O resultado final ficou equilibrado por ter numero muito próximos de cada naipe (5 tenores; 10 contraltos; 8 mezzo-sopranos e 8 sopranos), mesmo com o contralto contar com o dobro dos participantes se comparado ao tenor, a região em que cantavam eram mais graves, chegando até o sol# 2 assim não cobria a voz dos tenores.

Outra questão entre os coralistas era a seleção de quem iria fazer os solos da cantata, e entre os integrantes do coral, havia uma aluna que participou do Festival Eleazar de Carvalho no ano anterior, tendo feito a oficina de canto. Esta formação foi primordial para a participação das solistas, primeiramente por ela própria se voluntariar a fazer um dos solos, e segundo por ajudar as demais integrantes a fazerem os outros solos, repassando a elas toda experiência adquirida no festival, isto cativou as demais solistas a enfrentarem o desafio. Ao todo, a cantata *Gloria* de Vivaldi conta com cinco solos, um dueto de sopranos na peça *Laudamus Te*; um solo de soprano no *Domine Deus*; e dois solos de contraltos nas peças *Domine Deus*, *Agnus Dei* e *Qui Sedes Ad Dexteram*. Ao todo utilizamos quatro solistas sendo que mesma que fez o solo do *Domine Deus*, fez também o dueto *Laudamus Te*, esta foi a solução mais didática que encontramos, para esta questão.

Já o processo de adaptação das flautas doce foi o mais fácil ante aos demais instrumentos, pois este naipe contava com uma família desse instrumento, tendo as flautas sopranos, contraltos, tenores e baixos. Com isso o processo de transcrição em princípio seria o de transferir as melodias do baixo do piano ou do violoncelo para a flauta baixo, o da viola para flauta tenor; o do segundo violino para flauta contralto e o do primeiro violino para a soprano. Outro fato importante na escrita para estes instrumentos é



o seu dedilhado, que geralmente não é escrito em tonalidades que tenham mais do que três bemóis ou três sustenidos, e que na adaptação desta obra, não há nenhuma peça que possua mais do que três acidentes, o que veio a facilitar o processo.

Com toda a obra adaptada, partir do segundo semestre de 2017 assumi o papel de diretor musical e maestro convidado para reger esta cantata. Para desempenhar estes papéis, passei a ir quinzenalmente a Orós para comandar junto com o maestro de lá e sua equipe, os ensaios e a produção do recital que seria apresentado na igreja matriz do município, no teatro das Ribeiras dos Icó, no município de Icó-CE, e na programação de natal promovida pela prefeitura de Iguatu, cidade vizinha a Orós. Ao todo foram dez apresentações realizadas, com resultados maravilhosos e com depoimentos emocionantes de pais, familiares e do público em geral que prestigiou o recital. Para a diretoria da fundação Raimundo Fagner, a avaliação foi positiva, tanto que culminou numa apresentação extra no ano seguinte de 2018 a convite das Secretarias de Cultura e Meio Ambiente do Estado do Ceará, a se apresentar no projeto destas secretarias intitulado de Orquestra no Parque, onde cada domingo uma orquestra faria uma apresentação no parque do Cocó na cidade de Fortaleza, e nesta ocasião, a cantata Glória do Vivaldi foi também apresentada na capital cearense, assim encerrando o ciclo de apresentações desta cantata.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta cantata como fruto do projeto pedagógico Aprendendo com Arte da Fundação Raimundo Fagner vem mais uma vez fundamentar a crença de que é possível a inclusão social de crianças e adolescentes por meio da arte em especial a música.

Com o aumento de entidades sociais em todo Brasil que atuam com a cultura, me faz acreditar nesta proposta de que o Terceiro Setor é um dos caminhos para diminuir desigualdades sociais, principalmente se atuar em parceria com as escolas e as famílias dos alunos participantes.

A escolha desta obra resultou num desenvolvimento técnico dos alunos participantes, que era comum eu ouvir relatos de que continuariam a estudar música mesmo depois de sair da fundação, além da emoção dos familiares ao prestigiar seus filhos no palco executando música erudita.

Para mim como pesquisador participante, foi uma experiência enriquecedora em todos os aspectos, pude conhecer e participar de todo o



processo de criação como arranjador, produtor e educador musical, prestando por meio de outros estudos aprofundar minha pesquisa neste campo dando sequência a conclusão da monografia que tem como objeto um estudo de caso sobre a atuação da fundação Raimundo Fagner.

REFERÊNCIAS

- CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguiar & SILVA JUNIOR, Nelson. A “construção” do terceiro setor no Brasil: da questão social à organizacional. *Psicologia Política*, 2009, 9(17), 129-148.
- CARVALHO, Vanessa Lima de. *O ensino-aprendizagem da flauta doce em projetos sociais: um estudo de caso sobre a fundação Raimundo Fagner*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, graduação em música. Fortaleza 2018.
- FERRAREZI, Elisabete. (2002). *OSCIPI – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público: a lei 9.790/99 como alternativa para o terceiro setor*. Brasília: Comunidade Solidária. 2ª edição 116p.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 9.790/99 publicado em 23 de março de 1999. Acessado em 10 de setembro de 2018 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm.
- IBGE. As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- IPEA. Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil. Brasília: IPEA, 2018.
- KLEBER, Magali. *A prática de educação musical em ongs: dois estudos de casos no contexto urbano brasileiro*. 355fl. Tese de doutorado em Música – Programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, junho de 2006.



CAMPO E HABITUS NO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

MAGALI F. BIELSKI SERAFIM
Universidade Federal da Bahia
maga.flauta@gmail.com

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música.

RESUMO: Este artigo refere-se a um projeto de pesquisa de mestrado em andamento que visa a criação de um método para o ensino coletivo e heterogêneo de instrumentos de sopro da família das madeiras (flauta transversal, oboé, clarinete, fagote e saxofone) tendo em vista a formação de educadores musicais em cursos de licenciatura em música brasileiros. Para uma melhor compreensão social, faremos um diálogo com os conceitos de campo e habitus do sociólogo Bourdieu (2004, 2007), bem como com o conceito de habitus conservatorial de Pereira (2012, 2013). No artigo buscaremos identificar as relações entre estes conceitos e a formação de professores de música em cursos de licenciatura, contemplando ainda sua interlocução com o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM).

Palavras-chave: Ensino Coletivo. Instrumentos de Sopro/madeiras. Campo. Habitus.

INTRODUÇÃO

Apresentaremos no presente artigo uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa de Mestrado Profissional da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (PPGPROM – UFBA), que trata sobre a construção de um método didático para o Ensino Coletivo e Heterogêneo de instrumentos musicais de sopro da família das madeiras (flauta transversal, oboé, clarinete, saxofone e fagote) que será direcionado a formação de alunos iniciantes no âmbito de cursos de licenciatura em música, rompendo assim paradigmas e moldes tradicionais do ensino de música dentro dos cursos de graduação no Brasil que, em sua maioria, são voltados para o ensino tutorial, ou conservatorial, conforme afirma Anjos (2010, p. 1684):

Em nível de graduação podemos observar que as ações pedagógicas coletivas voltadas para a educação instrumental são bem mais tímidas. O chamado ensino superior se mantém, talvez, tão superior que não haveria espaço para uma educação musical mais humanizadora e solidária. Fruto disso é reproduzirmos ainda tão fielmente o modelo do conservatório francês, onde o virtuosismo é privilegiado em diversos aspectos e instâncias.



Segundo Santos (2014), esta quebra de paradigma se faz necessária quando tratamos de cursos de licenciatura que deverão formar professores que atuarão na maior parte das vezes em contextos coletivos de educação musical. Em alguns cursos de graduação em música, como no caso da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Federal do Cariri (UFCA), não são realizados Testes de Habilidade Específica (THE), resultando no ingresso de alunos com diferentes níveis de conhecimento musical prévio, muitos deles sem qualquer experiência formal de aprendizado de música. É a partir destas especificidades que vemos como necessária a inclusão de disciplinas teóricas e práticas sobre o ECIM em cursos de licenciatura em música.

Para abordarmos este assunto, uma das bases na qual se fundamenta a pesquisa em questão, são as ideias de Bourdieu (2004, 2007) sobre campo e habitus. A teoria de Bourdieu contribui para inúmeras pesquisas, influenciando pesquisadores na área, como é o caso de Pereira (2012, 2013), que traz, baseado no autor acima, o conceito de habitus conservatorial para tratar do tradicionalismo dentro da Educação Musical no Brasil. Em suma, seu trabalho também surge de inquietações, estas em relação à formação de professores dentro do curso de Licenciatura em Música, onde segundo o autor:

[...] deveriam formar professores para atuação, em especial, nas escolas de educação básica; mas que pareciam desconsiderar, em seus currículos, a realidade musical dessas escolas – e, principalmente, de seus alunos (PEREIRA, 2013).

Arelado a este pensamento concordamos com Söderman et al (2015), quando afirma que o “Conhecimento social se torna importante para a educação musical ao ajudar professores de música a navegarem em ambientes nos quais eles vão ensinar”. Ou seja, acreditamos ser importante que aconteça um diálogo entre as partes, Sociedade – Universidade – alunos, tornando assim o ensino mais efetivo. Antes de adentrar mais profundamente nos conceitos de campo, habitus e habitus conservatorial faremos uma contextualização sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM)

O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS (ECIM)

O presente projeto de pesquisa está atrelado a trajetória da autora, que, segundo Albuquerque (2014, p. 203) é denominada como o “[...] percurso realizado por um corpo nos espaços e no tempo”. Sua formação inicia

de forma conservatorial, ou seja, ligada ao ensino tutorial e a música classificada como erudita. Esta etapa da formação percorre os dois primeiros anos de sua Licenciatura, contrapondo-se ao seu contexto profissional, que está ligado ao ensino coletivo, e mais especificamente, ao ensino coletivo de instrumentos de sopro/madeiras, ou seja: flauta transversal, oboé, clarinete, saxofone e fagote, sendo que a autora tem como instrumento principal a flauta transversal. Na segunda parte de sua graduação, ao transferir-se para a Universidade Federal do Ceará (UFC), encontra um curso que tem como uma das bases o ensino coletivo, aproveitando o conhecimento do aluno e tendo como foco maior a formação de professores para atuar na Educação Básica. Neste, encontra sua experiência profissional na área do ensino instrumental sendo abordada pela Universidade.

Ressaltamos ainda, que a metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais tem como base o ensino de forma homogênea e/ou heterogênea, como aponta Nascimento (2006, p. 96):

A metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais consiste em ministrar aulas ao mesmo tempo para vários alunos. Essas aulas podem ser de forma homogenia ou heterogenia e é efetuada de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental, podem ser ministrados outros saberes musicais intitulados academicamente como: teoria musical, percepção musical, história da música, improvisação e composição.

A metodologia do Ensino Coletivo de instrumentos musicais vem sendo aplicada em vários países tanto da Europa como da América. Segundo Santos (2016):

O ensino coletivo de instrumentos musicais vem sendo utilizado há muitos anos em diversos países como França, Holanda, Alemanha, Chile, Venezuela, Argentina, Inglaterra, Estados Unidos, Portugal, Itália, Espanha, África do Sul e Finlândia. Esta utilização se dá sob várias formas e contextos, seja dentro do ensino regular, como atividade extracurricular das escolas, em projetos socioculturais, em escolas de música, conservatórios, etc. Ao acompanharmos o desenvolvimento e as notícias sobre os vários sistemas de formação musical pelo mundo, podemos perceber que a cada dia o ensino coletivo torna-se mais viável e aceito por professores e alunos (SANTOS, 2016, p. 11).

Por sua vez, no Brasil a primeira experiência desta metodologia voltada para o ensino coletivo de instrumentos de sopro teria sido aparentemente realizada na Cidade de Tatuí (SP), no início dos anos 60, pelo professor José Coelho de Almeida. Conforme Santos (2016, p. 25).

Joel Barbosa, atualmente professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1996 já falava sobre os métodos americanos para o ensino coletivo de instrumentos de sopro, mas também contestava:

[...] Os métodos americanos fazem uso ou de melodias conhecidas nos EUA, entretanto, essas não fazem parte do repertório musical do estudante brasileiro. Além disso, o sistema musical empregado nos métodos americanos não é o Latino usado no Brasil. Por último, muitos dos métodos americanos são elaborados para acompanhar o ano escolar do hemisfério norte. Concluindo, a necessidade atual não é de traduzir o método americana “X” ou “Y” para a nossa realidade, mas sim de adaptar a metodologia utilizada por eles - criando métodos adequados para o ensino instrumental coletivo em nosso País.

Por isso em 2004 resultado de sua tese ele publica o método Da Capo, este, ao que tudo indica foi, o primeiro método brasileiro voltado para banda de música. Conforme aponta Serafim (2014, p. 61):

Além de ser o mais utilizado, no Brasil, para o ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão, o método Da Capo, lançado por Barbosa em 2004 (mas em uso desde 1998), é também, aparentemente, o único método brasileiro disponível comercialmente com estas características. Ele consiste em uma adaptação de metodologias para o ensino de instrumentos de sopro comumente utilizadas nos Estados Unidos da América, porém, com a utilização de melodias brasileiras. [...] Com o intuito de ampliar e qualificar tal proposta, principalmente no que se refere à imitação e improvisação, Barbosa lançou em 2010, em dois volumes, o método Da Capo Criatividade.

Atualmente, no Brasil há outros educadores que trabalham com o ensino coletivo em diversos contextos, entre eles, Flávia Maria Cruvinel (UFG) com seu livro: Educação Musical e transformação Social – Uma experiência com ensino coletivo de cordas; Liu Man Ying (UFC) tese de doutorado intitulada – Diretrizes para o ensino coletivo de violino; Ana Cristina Tourinho (UFBA) e o seu trabalho sobre o ensino coletivo de violão; Fabrício Dalla Vecchia (UFRB) dissertação intitulada: Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: Processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método Da Capo; Leandro L. Serafim (UFC) sobre o ensino coletivo dos metais; Marco A. T. Nascimento (UFC) que trata da utilização do método Da Capo e do aprendizado musical em bandas amadoras francesas, e também no Brasil e Adeline Stervinou (UFC) sobre a metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais em cursos de extensão Universitária.

Além destes, segundo Santos (2014, p. 52) podemos citar:

Marco Antonio Silva, que fez um estudo sobre o método Jaffé para instrumentos de cordas, em 2008; Joziely Carmo de Brito com o estudo O Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas, uma catalogação crítica, em 2010; Tais que, em 2010, abordou o ensino coletivo de instrumentos musicais na perspectiva da motivação, da autoestima e da interação na aprendizagem musical e Antonio de Pádua Batista, que em 2011 estudou o Projeto Vale Música, em Belém do Pará; e Tár-sila Castro Rodrigues, que em 2012 fez uma análise da proposta metodológica de ensino coletivo de violino e viola no Programa Cordas da Amazônia.

Assim, entendemos que esta é uma metodologia de ensino que vem crescendo e transformando o cenário brasileiro. Cabe salientar ainda que está é uma prática comum nas Bandas de Música e vem sendo também em projetos sociais e escolas brasileiras, como é o caso do Projeto NEOJIBA (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia) que tem como sua base a prática e o ensino musical coletivo.

É possível encontrarmos métodos para o ensino coletivo dos instrumentos de sopro/metais, no Brasil, como por exemplo, o método Tocar Junto – Ensino Coletivo de Banda Marcial, autoria de Marcelo Eterno Alves (2014) e também o livro didático do Projeto Guri (2011); porém, para a família das madeiras, encontramos somente o livro didático do Projeto Guri (2011), que, por sua vez, contempla somente três dos cinco instrumentos, sendo eles: flauta transversal, clarinete e saxofone. Até o presente momento não encontramos literatura brasileira que fale sobre o ensino coletivo dos instrumentos de sopro/madeiras abrangendo todos os instrumentos desta família. O que torna complexo este processo além de outros fatores, tais como: os três tipos de embocaduras diferentes: a livre, de palheta simples e de palhetas duplas. Consideramos como ideal para a criação destes materiais didáticos a reflexão sobre os conceitos de campo, habitus e habitus conservatorial, o que apresentaremos mais detalhadamente na sequência.

BOURDIEU E OS CONCEITOS DE CAMPO E HABITUS

Bourdieu foi um sociólogo francês de grande importância no século XX, suas obras são utilizadas frequentemente por educadores de diversas áreas das Ciências Humanas, incluindo a Música. Iniciaremos apresentando seu conceito de campo, que é definido por Bourdieu (2004, p. 27) como:



[...] os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente a fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo, leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendências.

Para Nunes (2003, p. 192), a estrutura de um campo é, antes de mais nada, a existência de traços estruturalmente equivalentes[...]. Neste sentido, relacionaremos e discutiremos sobre o campo das Licenciaturas em Música, e, mais especificamente, sobre as duas dinâmicas de ensino vivenciadas pela autora dentro dos cursos por ela frequentados, sendo uma parte destes voltada para o ensino tutorial e a outra, voltada para o ensino coletivo. O resultado desta formação transformou suas inquietações em estratégias para a construção e o desenvolvimento da presente pesquisa.

Ainda sobre campo, Bourdieu (2004) o expõe como um jogo:

Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo (que não deverá ser esquecida por aqueles que se armam da teoria dos jogos para compreender os jogos sociais e, em particular, o jogo econômico) é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo [...]

Em nosso caso, poderíamos considerar como “jogo”, os cursos de licenciatura em música que oferecem em sua grade curricular o ensino de instrumentos musicais no modelo tutorial/conservatorial versus os cursos que oferecem o ensino coletivo. Para Fonterrada (1993), o ensino tutorial/conservatorial é tecnicista e tem por objetivo a formação de instrumentistas, cantores, compositores e ou regentes, normalmente é direcionado a indivíduos dotados de dons identificados para tal e tem compromisso com a manutenção da música do passado. Não é nossa intenção desqualificar este modelo, mas acreditamos que ele não se adequa as necessidades da formação de professores de música, ao menos para a educação musical escolar, os projetos sociais, as escolas de música, dentre outros. Em contrapartida, para Santos (2014):

Conceber a educação musical na perspectiva do ensino coletivo de instrumentos é tê-la como medida para desenvolver no aluno, tudo o que implica a sua participação de forma ativa na construção de conhecimentos e competências musicais. Por isso, a garantia do sucesso dessa prática fia-se na interação entre os alunos, na promoção da construção do conhecimento orien-



tada para a resolução dos problemas, para a autonomia, para a autorrealização, para o autoconhecimento. Portanto, essa oportunidade de autoexpressão por meio do fazer musical concreto e prático só é possível em um tipo de educação musical como é o ensino e aprendizagem coletiva de instrumento musical, porque oferece aos alunos maneiras de dar forma artística ao sentir, ao pensar, ao fazer, ao saber; contribuindo para o contexto da educação de forma cognitiva, significativa e experiencial. (SANTOS, 2014, p. 60)

Esta pesquisa também se insere dentro do âmbito social pois contempla a interação entre os pares e se estabelece dentro da esfera econômica, pois segundo Barbosa (1996, p. 39) “[...]o ensino coletivo de instrumentos musicais heterogêneos pode ser um dos meios mais eficientes e viáveis economicamente[...]” visto que você terá apenas um professor para vários instrumentos e/ou alunos, em nosso caso, um professor para cinco instrumentos. Também Santos (2016, p. 24) expõe “[...]sua criação deveu-se à necessidade de mais bem aproveitar os recursos disponíveis e diminuir custos, atendendo a mais alunos e, no caso dos primeiros exemplos do sistema, expandindo o mercado consumidor de instrumentos e publicações musicais”. Este trabalho é muito comum com os mestres de bandas de música que precisam atender todos os instrumentos da banda. Como expõe CAJAZEIRA (2004, p. 38): “[...]o mestre tem como atribuição ensinar teoria musical e prática de todos os Instrumentos. Na escola da banda, as atividades acontecem no mesmo lugar, na mesma hora e com o mesmo professor.

Outro conceito utilizado é o de *habitus*, definido pelo autor como:

A divisão em classes operada pela ciência conduz a raiz comum das práticas classificáveis produzidas pelos agentes e dos julgamentos classificatórios emitidos por eles sobre as práticas dos outros ou suas próprias práticas: o *habitus* e, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), e que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida (BOURDIEU, 2007, p. 162).

Entendemos assim, que o *habitus* para Bourdieu está diretamente ligado ao campo, no qual os indivíduos estão inseridos. Assim sendo, esperamos criar materiais didáticos que possam colaborar com a orientação de alunos de cursos de licenciatura em música (campo) não apenas na aquisição de competências práticas dos instrumentos de sopro da família das madeiras, mas também na criação de um *habitus* docente orientado

por estratégias de ensino-aprendizagem que poderão lhes servir adequadamente aos contextos coletivos em que atuarão enquanto professores. A doutora em sociologia e professora da Universidade de São Paulo (USP) Maria da Graça Jacintho Setton (2002, p. 61) concebe habitus como:

[...] um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predis põe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora contrové rtida, creio que a teoria do habitus me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo.

Partilhando do mesmo pensamento da autora citada, compreendemos ser necessário o uso de materiais didáticos que considerem as matrizes culturais dos estudantes de música através da valorização de elementos da cultura regional e nacional. Existem diversos materiais didáticos direcionados ao ensino coletivo e heterogêneo de instrumentos de sopro da família das madeiras no contexto internacional, contudo, no Brasil identificamos, até o momento, apenas um método e este não contempla todos os instrumentos desta família. Assim sendo, em nossa pesquisa, buscaremos usar elementos advindos das culturas populares das diferentes regiões do país, alimentando assim, um habitus docente que considere nossas matrizes culturais.

Influenciado pelas teorias de Bourdieu, Pereira (2013) investigou e analisou em seu doutorado, o currículo (projetos políticos-pedagógicos) de quatro cursos de Licenciatura em Música, identificando a partir disto o conceito de habitus conservatorial, que é, segundo ele:

Uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical. O conceito abrange ainda a concepção de formação de professor de música, baseada nestes esquemas de valoração e organização das práticas, que legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes. (PEREIRA, 2013, p. 135)

Para Pereira (2012, p. 02), os cursos de licenciatura em música por ele analisados “[...] deveriam formar alunos para atuar em especial nas Escolas de Educação Básica, mas que ao mesmo tempo pareciam desconsiderar o



ambiente musical em seu entorno". É preciso que haja um diálogo mais direto entre a formação e o contexto de ensino em que os futuros professores atuarão, ainda para Pereira (2012, p. 138):

[...] ao tomarmos os cursos de Licenciatura em Música como formação inicial de professores, o habitus conservatorial com o qual os licenciados entram em contato neste estágio de formação torna-se determinante nas suas ações futuras como professor de música – e como músico.

Pereira identificou ainda que o habitus conservatorial destes cursos falha tanto na exigência de conhecimentos específicos da música erudita nas seleções para ingresso quanto na construção de um currículo que privilegia a música erudita, em detrimento da música popular, colocando a primeira como "conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa" (PEREIRA, 2013, p. 06).

Entendemos assim, que os materiais didáticos deverão, além de contemplar as especificidades do ensino coletivo e heterogêneo, dialogar com as matrizes culturais existentes nas diferentes regiões, aproximando desta forma, os futuros professores de um Habitus docente que dialoga com o meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, acreditamos que os estudos de Bourdieu sobre campo e habitus (2004; 2007), bem como sobre o conceito de habitus conservatorial de Pereira (2012, 2013), podem dialogar adequadamente com a proposta de criação de um método destinado ao ensino coletivo de instrumentos musicais da família das madeiras. De maneira resumida, estes conceitos nos fizeram refletir sobre questões específicas do campo, ou seja, questões específicas dos cursos de licenciatura em música brasileiros e também sobre a criação de um Habitus docente adequado ao contexto social e às concepções contemporâneas da educação musical, promovendo assim a criação de materiais didáticos que possibilitem ações pedagógicas inversas ao Habitus Conservatorial identificado por Pereira (2012) nos cursos de licenciatura por ele analisados. A reflexão apresentada, longe de finalizada, faz parte de uma pesquisa em andamento, mas estudos mais aprofundados deverão ser realizados até sua conclusão.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Francisco W. O violão coletivo: múltiplas faces da pedagogia instrumental na prática docente da UFC – Cariri. In: *Congresso Nacional da ABEM*, 2010, Goiânia. Anais. Goiânia: UFG, 2010. p. 1.683-90.
- ALBUQUERQUE, Luiz Botelho de. O campo e a educação musicais: diálogos. In: NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo; STERVINO, Adeline Annelise Marie (Orgs.). *Educação musical no Brasil e no mundo*. Fortaleza: Edições UFC, 2014.
- ALVES, Marcelo Eterno. TOCAR JUNTO – Ensino Coletivo de Banda Marcial. ALCANTATA, Luiz Marina de; CRUVINEL, Flávia Maria (Orgs.). Aparecida de Goiânia – GO. Pronto Editora e Gráfica, 2014.
- BARBOSA, Joel. Considerando a Viabilidade de Inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro Grau. In: *Revista da Abem*, n. 3. p. 39 - 49, 1996.
- _____. *Da Capo: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda*. Regência. 1ª. ed. Jundiá, São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2004. 230 p.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____. *A distinção crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.
- CAJAZEIRA, Regina C. de Souza. *Educação Continuada a Distância para Músicos da Filarmônica Minerva – Gestão e Curso Batuta*. Tese (Doutorado em Música) – PPGMUS, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de instrumentos de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- FONTELETTA, M. T. O. *Educação Musical no Brasil – algumas considerações*. In: *II Encontro Anual da ABEM*, 1993, Porto Alegre. Anais do II Encontro Anual da ABEM, 1992.
- NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. *O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) - Brasília – 2006*.
- NEOJIBA. *O que fazemos*. Disponível em: < <https://www.neojiba.org/o-que-fazemos/pratica-e-ensino-musical-coletivo/index.html> > Acesso em: 14 de setembro de 2018, 23:11 hrs
- NUNES, Rosa. O Campo do Olhar de Bourdieu (mosaico). *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 19, 2003, 187 -200.
- SANTOS, Ana Roseli Paes dos. *O ensino em grupo de instrumentos musicais*. Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil. Tese (Doutorado em Estudos da Criança, Especialidade em Educação Musical). Universidade do Minho – Instituto de Educação. Portugal. 2014.
- SANTOS, Wilson Rogério dos. *Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos*. Tese (Doutorado em Música) - PPGMUS, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- SERAFIM, Leandro Libardi. *Modelos Pedagógicos no Ensino de Instrumentos Musicais em Modalidade a Distância: Projetando o Ensino de Instrumentos de Sopro*. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGMUS – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 20, Pag. 60 – 70, 2002.



SODERMAN, Johan; BRUNARD, Pamela; TRULSSON, Ylva H. *Bourdieu and the Sociology of Music Education*. Ashgate Publishing, Ltd., 28 de dez de 2015

PERREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEdU, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

_____. *Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa*. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal – 2013.

Projeto Guri. *Livros Didáticos*. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/livros-didaticos/>> Acesso em: 15 de setembro de 2018, 12:47hrs.

VECCHIA, Fabrício D. *Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem do método Da Capo*. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

YING, Liu Man. *Diretrizes para o Ensino Coletivo de Violino*. Tese (Doutorado em Música), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.



NÍVEIS DIDÁTICOS PARA INICIAÇÃO EM INSTRUMENTOS DE SOPRO: NOTAS/RITMOS

TENISON SANTANA DOS SANTOS
Universidade Estadual do Ceará
santana.santos@uece.br

Grupo de Trabalho: Atuação do regente em espaços escolares, socioeducativos, universitários e grupos autônomos.

RESUMO: O presente trabalho trata a respeito das sistematizações em níveis didáticos para instrumentos de sopro. É abordada a importância da classificação em etapas progressivas para o trabalho de um regente que atua com grupos de caráter educacional, o significado dessas classificações e como o tema tem sido tratado entre pesquisadores do Brasil. Por fim é citada uma possibilidade de sistematização que leva em consideração apenas Notas e Ritmos, a qual busca simplificar a classificação de obras que já existem e de produções inéditas. Além disso, a sistematização mais simples ainda permite uma flexibilidade com relação às tabelas, já que as mesmas devem ser realizadas de forma independente, permitindo produzir materiais de níveis diferentes para cada uma delas.

INTRODUÇÃO

Na atuação de um regente em ambientes escolares, socioeducativos, universitários entre outros, são necessárias diversas ferramentas que vão além da habilidade específica de conduzir um grupo musical. Dentre essas habilidades estão as capacidades de escolher e produzir repertórios adequados para os alunos com os quais está trabalhando.

No contexto da performance musical, geralmente as obras são compostas com objetivos essencialmente artísticos. Os compositores elaboram suas obras buscando expressar suas ideias e os instrumentistas são responsáveis por executar as mesmas. Quando tratamos de peças criadas nesse contexto, o artista está subordinado a elas, precisando dar conta das demandas técnicas para a execução musical.

Quando se trata do contexto educacional na música, é necessário realizar algumas mudanças no foco da produção. Neste contexto é a obra que precisa estar subordinada ao aluno/artista e diferentemente das peças puramente artísticas, uma obra composta com fins educacionais precisa ser produzida com o objetivo de atender a demanda técnica que o aluno já possui e gradualmente adicionar elementos que irão estimular o seu desenvolvimento.



No tocante à educação musical com instrumentos, a classificação de obras compostas com base em níveis didáticos é realizada geralmente através de tabelas de parâmetros, as quais buscam sistematizar e padronizar de forma progressiva os conteúdos básicos em diversos níveis técnicos. Tais tabelas podem possuir variados itens como: duração das obras, sequência de figuras rítmicas, sequência de extensão de notas, conteúdos teóricos, conteúdos de história, tonalidades e até mesmo conteúdos de criatividade e apreciação musical.

Tal classificação tem sido uma estratégia bastante utilizada nos Estados Unidos da América desde o século XX (SOTELO, 2008, p. 36). Já no Brasil, encontramos na nossa pesquisa estudos relacionados a este tema que foram realizados apenas a partir do século XXI (BARBOSA, S/D; SANTOS, 2015; VECCHIA, 2012).

Embora existam diversas possibilidades de classificação com foco em vários tipos de formações instrumentais como orquestras sinfônicas, instrumentos de arco, bandas sinfônicas entre outras, este trabalho tem como tema principal a sistematização para os instrumentos de sopro das bandas de música mais tradicionais nos estados nordestinos.

Os instrumentos levados em consideração para este estudo são a Flauta em Dó, a Clarineta Si bemol, o Saxofone Alto em Mi bemol, o Saxofone Tenor em Si bemol e o Saxofone Barítono em Mi bemol na família das madeiras. Entre os metais temos a Trompa em Fá, o Trompete em Si bemol, o Trombone em Si bemol (não-transpositor), o Eufônio em Si bemol (não-transpositor) e a Tuba Si bemol.

Alguns instrumentos como o Flautim e o Saxofone Barítono são comuns na formação citada, porém não estão listados no estudo por se tratar de uma proposta de classificação para iniciantes, sendo que na maioria dos casos os alunos que tocarão algum desses dois instrumentos iniciam geralmente com a Flauta e o Saxofone Alto ou Tenor.

Outro instrumento tradicional da formação que não está presente na proposta é o Sax-Horn em Mi bemol. Embora seja muito comum nas obras brasileiras, é um instrumento que cada vez mais vem sendo substituído pela Trompa em Fá e pode ter também a função de acompanhamento harmônico, sendo mais enriquecida por outras possibilidades.

A iniciação dos alunos de instrumentos de sopro e a consequente inserção dos mesmos nos grupos das bandas do Brasil geralmente é realizada de forma pouco sistematizada. Pela necessidade de manutenção do grupo e preenchimento do quadro de músicos, os alunos iniciantes apren-



dem a emitir os primeiros sons, posteriormente a tocar algumas escalas e já são imediatamente incentivados a tocar peças que podem não estar de acordo com o nível dos mesmos no período de início dos estudos.

Pela minha experiência empírica percebo que constantemente os alunos são inseridos na banda mesmo para que fiquem “fingindo” tocar. Para que assim possam se acostumar ao ambiente e através dessa vivência com os demais músicos eles se sintam estimulados e se desenvolvam com o passar do tempo. Esta é uma metodologia que pode vir a funcionar, porém também existe o risco de que os alunos sintam-se desmotivados por não estarem conseguindo tocar enquanto seus colegas o fazem, podendo levar a uma posterior desistência da prática instrumental.

Com a possibilidade de planejar o desenvolvimento dos alunos baseada em parâmetros técnicos progressivos, existe uma maior chance de controle. Permitindo fazer com que os elementos de dificuldade sejam proporcionados de forma gradual, tanto para um grupo de alunos que tenha começado simultaneamente, como para os que estejam sendo inseridos em bandas já existentes, através de produção de partes facilitadas tanto para as composições como para os arranjos.

Em cada uma das etapas os alunos possuem uma determinada quantidade de objetivos para serem atingidos. Pode ser um grupo de notas, podem ser os ritmos pré-estabelecidos para determinado nível e sempre que for alcançado, podem ir buscando vencer seus limites, para passo a passo avançar aos próximos elementos classificados.

A sistematização de elementos através de uma tabela de parâmetros pode ser utilizada não apenas para a composição e arranjos de obras, mas também na confecção de materiais didáticos com exercícios, a exemplo de métodos e até para criar partes facilitadas para peças originalmente mais complexas, que podem possibilitar a inserção de iniciantes em ensaios e apresentações com músicos mais experientes, os quais estariam executando as partes originais.

TRABALHOS SOBRE CLASSIFICAÇÃO EM PARÂMETROS

Em artigo produzido para o Pequeno Guia Prático para o Regente de Banda, Sotelo (2008), realizou o primeiro estudo sobre parâmetros técnicos e musicais destinados a classificação do repertório para bandas encontrada na presente pesquisa.



O mesmo traz o significado da tabela de parâmetros técnicos e também os fatores históricos que contribuíram com o desenvolvimento, utilização e consolidação dos parâmetros técnico-musicais, abordando a relação histórica entre o surgimento do movimento de bandas de concerto, bandas sinfônicas e conjuntos de sopros desencadeados pela popularização efetuada principalmente por John Philip Sousa no início do Século XX e o desenvolvimento pedagógico do ensino de instrumentos musicais tanto nas escolas primárias e secundárias, quanto nas universidades dos Estados Unidos.

Em seu trabalho, Sotelo (2008) não chega a exibir uma tabela de parâmetros propriamente dita, porém descreve toda a estrutura que deve existir, dividida em cinco itens: limitações de escrita musical, limitações técnico-instrumentais, sugestão de duração das obras para diversos níveis, conselhos gerais sobre a utilização de determinadas linguagens musicais que não são parte do processo de aprendizado musical, instrumentação geral para os níveis e uso da percussão.

Segundo seu estudo a classificação deve ser realizada em cinco níveis diferentes, nos quais os itens citados anteriormente são subdivididos em outros pontos, minuciosamente estudados como por exemplo os compassos a serem utilizados, as armaduras de clave e tonalidades, as figuras com seus valores de notas e pausas, dinâmicas, articulações, ornamentos e as durações das obras.

Apesar de levar em consideração a maneira como os parâmetros estão organizados em tabelas estrangeiras, Sotelo (2008) não deixa de abordar a necessidade de adaptação de certos itens para a realidade brasileira.

Um dos exemplos a serem citados é a utilização da síncope, a qual é uma característica que faz parte das estruturas rítmicas básicas de estilos brasileiros como o baião, samba, choro entre outros e que enquanto na tabela americana estaria alocada somente a partir do nível 4, em uma tabela brasileira pode ser considerada já a partir do nível 2. Principalmente por causa de sua ocorrência tão comum, se faz necessário abordar tal ritmo mais cedo que em outros países.

O segundo trabalho identificado trata-se da tese de doutorado de Vecchia (2012) que buscou compreender os métodos relacionados ao que denominou de EMuCISP (Educação Musical Coletiva com Instrumentos de Sopro e Percussão). No mesmo são analisadas as sequências dos conteúdos, repertórios, estratégias de ensino e características em geral de diversos métodos americanos e brasileiros.

A partir de tal análise o autor sugeriu uma sequência de conteúdos que oferece parâmetros para hipotéticos dois primeiros níveis de apren-



dizado de instrumentos de sopro e percussão tanto para escola regular, como para contextos semelhantes. A análise dos métodos foi realizada de forma bem minuciosa, no entanto a proposta final teve uma relação direta com os parâmetros já existentes no método Da Capo de Joel Barbosa.

Posteriormente, uma outra tese foi produzida desta vez por Santos (2016), ainda dentro do tema da educação musical com instrumentos, porém desta vez voltada para a área dos instrumentos de arco.

De maneira geral possui uma proposta parecida com a de Vecchia, na qual há um levantamento e análise de atuais métodos para ensino coletivo de instrumentos de arco e depois produziu uma proposta didática dividida em seis níveis, que pode ser utilizada no ensino fundamental e outros ambientes de ensino musical.

Entre as propostas de tabelas de parâmetros podemos citar a da Fundação de Educação Artística (s/d) de Minas Gerais. A mesma foi utilizada para diversos concursos de composição para banda. É uma tabela para instrumentos de sopro, mas que insere informações sobre o uso da percussão.

Ela é composta por cinco níveis no quais estão classificados: Métrica, Armadura de clave, Tempo, Figuras de nota e pausas, Ritmos, Dinâmica, Articulação, Ornamentos, Orquestração, Duração e as Notas que os alunos devem ser capazes de emitir em cada etapa.

Outra tabela de parâmetros foi proposta por Barbosa (s/d) e bastante utilizada pela turma do Mestrado Prossional em Música na Universidade Federal da Bahia na produção de arranjos e composições. Essa tem como grande diferencial a divisão dos níveis iniciais em subníveis, para que o começo do aprendizado seja sistematizado de forma mais detalhada do que nas demais tabelas já existentes.

Um exemplo é o Nível 1 que foi subdividido em quatro subníveis (1a, 1b, 1c e 1d). Cada subnível possui detalhes que normalmente estão inseridos no primeiro nível das demais tabelas mais comuns. Já o Nível 2 é dividido em dois subníveis. A tabelas de nível 3 em diante não foram disponibilizadas para este pesquisador até o presente momento.

PROPOSTA SIMPLIFICADA DE CLASSIFICAÇÃO PARA INICIAÇÃO EM INSTRUMENTOS DE SOPRO

Nesta proposta pretendo tratar a respeito de uma possível versão simplificada de classificação em parâmetros com base em alguns motivos. Primeiro por acreditar que o processo educacional no qual um grupo de en-



sino coletivo está inserido é complexo o bastante para não possibilitar uma classificação a longo prazo. As propostas que envolvem muitos níveis e pretendem abranger todo o período de aprendizagem acabam por criar distorções nas quais um determinado aluno estaria em certo nível em determinado parâmetro e em outro nível muito distante em um item diferente.

Um outro exemplo que pode dificultar o trabalho dos professores é a falta de flexibilidade nos níveis para a produção dos materiais baseados nos mesmos. Tomando como exemplo a tabela de parâmetros de Santos (2016) podemos perceber que vários itens como “Conteúdos Técnicos”, “Conteúdos Teóricos” e “Conteúdos Rítmicos” possuem seus elementos agrupados em níveis comuns. Isso pode impedir de que compositores explorem em uma peça de nível 2, o conteúdo rítmico da síncope, que só consta na tabela no nível 5.

Este exemplo é utilizado aqui justamente por ter analisado anteriormente o quanto o ritmo da síncope está bastante presente nas músicas brasileiras e poderia estar constituindo o conteúdo de alguma obra de nível anterior ao 5.

Então busquei eleger os elementos que seriam mais importantes para uma sistematização apenas do período inicial dos estudos e concluí que estes seriam as notas e o ritmo. Sendo que diferentemente de outras tabelas nas quais os níveis são estabelecidos de forma rígida englobando todos os itens, pensei em uma proposta na qual os dois elementos anteriormente citados não estejam atrelados.

Para isso proponho que exista uma primeira tabela com sete níveis que vão de 0 a 6, na qual devem constar as notas de cada etapa e deveriam ser classificados através de números. Já a segunda tabela também deve conter seis níveis que tem como primeiro o “0”, mas depois vão da letra A até letra E e devem possuir as figuras rítmicas. Isso possibilitaria escrever uma peça ou arranjo com nível 3 para notas e B para ritmos, o que denominaria essa obra com o termo 3B por exemplo. Este é um tipo de flexibilidade ainda não encontrado em outras tabelas na nossa pesquisa.

Uma outra dificuldade nas tabelas de parâmetros está relacionada às notas iniciais que devem ser trabalhadas enquanto os iniciantes buscam produzir os primeiros sons. Geralmente as tabelas possuem um “Nível 1”, no qual são analisadas as notas com maior possibilidade de serem próximas do uníssono entre todos os instrumentos e sejam possíveis de serem executadas no princípio dos estudos.

Na proposta aqui abordada existe o nível 0 (zero), na qual as notas escolhidas para o princípio são as melhores para cada instrumento especifi-



camente e não existem ritmos especificados, pois eles poderiam utilizar essas notas para executar pequenas melodias iniciais “de ouvido”, começando as atividades de leitura convencional posteriormente, assim como acontece no aprendizado de um idioma, em que a pessoa escuta, aprende a falar e apenas depois é que tem contato com os símbolos gráficos da escrita.

A tabela de notas é classificada através de números e a tabela de ritmos é classificada através de letras. Ou seja, caso uma composição seja representada pelo símbolo 2D, significa que possui as notas do segundo nível e os ritmos do quarto nível.

Além de ser utilizada para a produção de composições e arranjos, tal sistematização pode ser usada para classificar em níveis obras já existentes. Isso acontece pelo fato de possuir apenas dois critérios de avaliação, enquanto as outras tabelas por serem mais complexas, podem acabar causando complicações pela necessidade de englobar vários itens na hora da análise.

CONCLUSÃO

Neste trabalho foi possível conhecer sobre o assunto da sistematização em níveis didáticos para serem utilizados na iniciação do ensino de instrumentos musicais de forma coletiva. Falamos também a respeito dos primeiros trabalhos identificados na pesquisa a respeito do assunto que foram produzidos no Brasil e por fim foi citada uma possibilidade de sistematização simplificada que leva em consideração apenas notas e ritmos.

Espero assim, que com base no trabalho proposto, exista consequentemente um aumento na produção de arranjos e composições para bandas que visem contemplar os diversos níveis de iniciação dos instrumentos de sopro. Isso possibilitará que os regentes tenham um grande leque de possibilidades para seus ensaios e apresentações, sendo trabalhados de forma sistematizada, proporcionando um maior controle no processo de desenvolvimento dos alunos.



REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. L. S.: Tabela de Parâmetros. S/D.

ARTÍSTICA, F. E.: Tabela de Parâmetros. S/D.

SANTOS, W. R.: *Educação Musical Coletiva com Instrumentos de Arco*: Uma Proposta de Sistema em Níveis Didáticos. 2016. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SOTELO, D.: Tabela de Parâmetros Técnicos e Musicais Para Classificação do Repertório de Sopros Destinado a Bandas. *Pequeno Guia Prático para o Regente de Banda*. Funarte. Rio de Janeiro, 2008.

VECCHIA, F. D.: *Educação Musical Coletiva com Instrumentos de Sopro e Percussão*: Análise de Métodos e Proposta de uma Sistematização. 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.



**RESUMOS DOS TRABALHOS
APRESENTADOS NO I
SIMPÓSIO DE REGÊNCIA E
INTERPRETAÇÃO MUSICAL**



A APLICAÇÃO DA ARTICULAÇÃO “P-M-I” EM TRECHOS ESCALARES PARA VIOLÃO

JEIAS SILVESTRE SILVA DE ARAÚJO

jeias01@gmail.com

Grupo de Trabalho: Estudos em Interpretação musical e performance.

RESUMO: A presente comunicação tem como foco a técnica de mão direita utilizada para executar escalas rápidas ao violão. Para tanto, busca-se um dedilhado que facilite a execução de excertos de peças do repertório violonístico visando uma sonoridade fluida e novas abordagens mecânicas no ponto de vista técnico-interpretativo do instrumento. Partindo da premissa de que a maneira convencional de tocar escalas no violão tem como base o uso de técnicas binárias nos dedos da mão direita, observadas nas práticas que vão desde os instrumentos precursores do violão no século XV, o alaúde e a vihuela, passando pelas escolas tradicionais europeias do século XIX aos dias atuais, esta comunicação investiga a aplicabilidade da abordagem heterodoxa de mão direita “p-m-i” (polegar, dedo médio e indicador), em duas passagens de obras da literatura violonística que demandam velocidade escalar tais como: Estudo nº 7 de Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e Fandango das 3 piezas españolas de Joaquín Rodrigo (1901- 1999). Tendo como aporte teórico a tese de doutorado de Nicolas de Souza Barros (2008), que defende o uso de técnicas heterodoxas no violão e elabora um modelo integrado de mão direita, possibilitando a sua aplicação automatizada; as correspondências transcritas por H. Purcell (1989) de C.F. Elzear Fiset, violonista norte-americano considerado pioneiro no uso e no ensino da técnica “p-m-i”; e Dudeque (1994), que contextualiza historicamente o desenvolvimento do violão moderno, este trabalho ressalta brevemente aspectos da técnica de mão direita desenvolvida no decorrer da história do instrumento e apresenta possibilidades digitaçãoes para a execução escalar no repertório do violão. Convém ressaltar que não é intuito desta comunicação desqualificar ou substituir as práticas de técnicas binárias, mas apresentar contribuições para a expansão do vocabulário de possibilidades em resoluções digitaçãoes.

Palavras-chave: Técnica violonística. Mão direita. Digitação.

A CONTRIBUIÇÃO “THE SCORE, THE ORCHESTRA, AND THE CONDUCTOR” DE GUSTAV MEIER PARA TÉCNICA DE REGÊNCIA

ÉDIPO MATIAS BEZERRA
Universidade Estadual do Ceará
edipogama4@gmail.com

Grupo de Trabalho: Estudos em Interpretação musical e performance.

RESUMO: Este trabalho procura, através de uma revisão dos diagramas de regência oferecidos pelo autor, apontar alternativas para a aplicação do livro “The Score, The Orchestra, And The Conductor” no ensino da regência. O estudo dos gráficos criados por Gustav Meier é um sistema que descreve os movimentos da batuta. Gustav Meier nasceu no dia 13 de agosto de 1929 e faleceu 26 de maio de 2016, na Suíça. Meier foi diretor do programa de regência de orquestra no Instituto Peabody da Universidade Johns Hopkins, diretor musical da Greater Bridgeport Symphony Orchestra, em Connecticut, por mais de 40 anos (1972–2013). Gustav Meier foi aclamado internacionalmente como um maestro excepcional e um professor verdadeiramente talentoso. Depois de se formar no Conservatório de Zurique, o maestro suíço continuou seus estudos na Academia Chigiana em Siena. Meier deu aula na Universidade de Yale (1960-1973), onde se tornou o mais jovem professor em tempo integral na história da escola, a Eastman School of Music (1973-1976), e a Universidade de Michigan em Ann Arbor (1976-1995). Fez parte do corpo docente do Tanglewood Music Center de 1980 a 1996, onde passou os verões supervisionando o prestigioso Seminário de Regência de Tanglewood. Os gestos em regência funcionam assim como a exteriorização do pensamento musical criado na imaginação do regente, após análise do material estudado. Estes gestos, ao agirem sobre um grupo musical, provocam nos músicos uma reação física, um movimento, que leva a um determinado resultado sonoro. Faz parte do desenvolvimento do regente a observação deste retorno sonoro dos seus gestos. Os gráficos são de grande ajuda, resume um ato tridimensional de forma bidimensional. Nos diagramas, o ponto de partida, de chegada, os locais onde o tempo deve ser staccato, o caminho a ser seguido pela mão, todas as nuances procuram ser esboçadas. Gráficos, exemplos musicais e descrições são essenciais para desenvolver a técnica do regente: entradas, cortes, indicação de tempo, dinâmicas, acentos, e demais elementos que desenvolvem a técnica de regência. Os resultados da análise indicam que o livro “The Score, The Orchestra, And The Conductor” é considerado atual e rico manancial de informação, pois auxilia o regente a se apossar de uma variedade de gestos que tornam possível sua criação mental e auditiva, entre outros benefícios.

Palavras-chave: Regência. Gráficos. Orquestra. Técnica de Batuta.



A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE BEBÊS

ANDRÉSSA DA SILVA LOPES
andressa.uece@yahoo.com.br

VANESSA LIMA DE CARVALHO
va_nessalima@yahoo.com.br

LUCIANA RODRIGUES GIFONI
Universidade Estadual do Ceará
luciana.gifoni@uece.br

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música.

RESUMO: O presente resumo aborda a relação entre o desenvolvimento cognitivo de bebês e suas vivências musicais, observando três aspectos: a vida uterina, a família e a escola. A pesquisa teve o objetivo de compreender melhor estes aspectos por meio de um estudo bibliográfico, nesta fase inicial. O interesse pelo aprofundamento teórico deste tema cresceu após a experiência de estágio docente vivenciada pelas autoras em um ambiente de berçário. Os dados dessa pesquisa foram extraídos de artigos e livros que dissertam a respeito de musicalização na educação infantil, música e desenvolvimento cognitivo, expressão musical de crianças na primeira infância, e música e família. Dentre os autores investigados, destacam-se: Josette Feres, em sua obra *Bebê, música e movimento – orientação para musicalização infantil* (1998); Beatriz Ilari, em sua obra *Música na infância e na adolescência – um livro para pais, professores e aficionados* (2013); e Nydia Monteiro, em seu artigo *Proposta de um quadro referencial audiomusicovisual do desenvolvimento neuropsicomotor da criança de 0 a 5 anos para prática musicoterapêutica* (2010). Apontam-se ainda algumas considerações sobre o aparelho auditivo do bebê e sua memória auditiva com base nas pesquisas dos psicólogos DeCasper e Fifer (1980). Com a influência de seus referenciais familiares, forma-se, no bebê, uma herança cultural que se consolida por meio de jogos, brincadeiras e danças, formando assim um laço fraternal. Já o bebê que vivencia o ensino de música na escola, tem sua musicalidade estimulada por intermédio de atividades psicomotoras, raciocínio e canções. (FERES, 1998). Como resultado preliminar, a partir deste estudo, foi possível pontuar as contribuições de autores das áreas de Educação Musical e Psicologia Cognitiva para esta temática e como segmentos bebê/pais e bebê/escola são abordados em relação à importância para o crescimento do indivíduo.

Palavras-chave: Musicalização para bebês. Desenvolvimento Cognitivo. Educação Musical.

A PRÁTICA DA TRADUÇÃO COMO AÇÃO FORMATIVA: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE MÚSICA

LUCAS BARRETO SANTOS
lucas.barreto@aluno.uece.br

LUCIANA RODRIGUES GIFONI
Universidade Estadual do Ceará
luciana.gifoni@uece.br

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música.

RESUMO: O presente trabalho trata-se de um relato de experiência vivenciada na disciplina Seminário Temático C - Laboratório de Tradução de Literatura Especializada em Música - realizada durante o período letivo 2017.2, de 06 de fevereiro a 20 de junho de 2018 no curso de Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O objetivo da pesquisa consiste em uma reflexão acerca das estratégias de compreensão utilizadas no processo de tradução de textos da área da música. Na sequência didática, após leituras e debates sobre traduções a partir de mediações da professora, houve um trabalho de tradução que foi conduzido observando princípios básicos da tradução, aspectos de leitura crítica do texto original e apontar as estratégias de tradução e dificuldades encontradas. O objeto deste relato consiste na atividade tradutória do texto do encarte do CD *Musique Sacrée de la Renaissance / Renaissance Sacred Music* pertencente à coleção *La Musique des Siècles - A History of Music* vol. 8 publicada em 2005, na Alemanha, pela gravadora Harmonia Mundi. Trata-se de um texto bilingue (francês-inglês) que aborda tópicos de música sacra da renascença europeia, como missas, motetos, chansons, dentre outros. Foram desenvolvidas estratégias de tradução a partir do próprio texto-fonte a fim de poder cumprir o prazo de conclusão do trabalho. Sendo o texto bilingue (francês-inglês), pudemos recorrer à versão em inglês, visto que era o idioma o qual o estudante detinha maior domínio para efetuar a tradução, com cotejamentos com a versão francesa para validar os resultados, tendo em vista as novidades que apareciam com termos desconhecidos em português. O texto original, dividido em tópicos, facilitava o planejamento semanal para a execução do trabalho. As principais dificuldades foram a falta de conhecimento prévio sobre o assunto do texto e as decisões quanto à tradução de terminologias específicas da área musical. O desenvolvimento deste trabalho com a professora elucidou aspectos teóricos, práticos e técnicos sobre a tradução. O interesse por esta atividade trouxe novos questionamentos e a necessidade de um aprofundamento sobre essa área de estudo. A partir da experiência vivenciada na disciplina percebeu-se que a atividade tradutória é uma ferramenta de estudo e compreensão musical ao passo que a atividade técnica do tradutor não se mostra suficiente para abranger as nuances de sentido de um texto especializado da área. Faz-se então necessária uma articulação efetiva entre os conhecimentos musicais e competências interpretativas do idioma do texto-fonte. Visto a necessidade atual de produção de literatura referente a diversos aspectos da Música enquanto objeto de estudo acadêmico em língua portuguesa, foi julgado conveniente conceber o trabalho



como um projeto de pesquisa a fim de viabilizar a difusão desses conteúdos dentro do espaço acadêmico no Brasil ou em qualquer outro lugar onde se possa estudar tais aspectos por meio de documentos em língua portuguesa. Assim, iniciou-se em agosto de 2018 o trabalho deste autor como bolsista de iniciação científica, como desdobramento da ação da disciplina, dando continuidade aos trabalhos e pesquisa referentes à Tradução de Literatura Especializada em Música.

Palavras-chave: Tradução técnica. Estratégia. Renascença. Idiomas. História da música.



ARTE E MÚSICA NA ESCOLA: DEBATES E DIÁLOGOS

LUCIANA MOREIRA TEIXEIRA
contatoluciana@hotmail.com

*Grupo de Trabalho: O professor-regente e sua atuação na escola básica:
formação, metodologia e grupos.*

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir sobre os processos de ensino e de aprendizagem de Música/Artes desenvolvido em uma escola pública de ensino fundamental, em Fortaleza, onde se apresentam os seguintes profissionais: uma professora especialista em Música e outro professor sem essa formação. Reflete ainda sobre a importância do professor de área específica em Música nos processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade na educação básica, bem como dos conhecimentos e experiências gerados em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental. Para metodologia foi utilizada a observação participante e entrevista semiestruturada em que o referencial adotado se inspira em autores que abordam a questão da educação musical no Brasil, como Penna, Loureiro, entre outros. Acreditando que a pesquisa venha contribuir diante dos desafios de se trabalhar Música/Artes no universo escolar público, o trabalho, ainda em andamento, revela a pluralidade da Música e sua interdisciplinaridade no contexto escolar.

Palavras-chave: Música. Educação. Formação. Experiências.

AS FUNÇÕES COGNITIVAS IMPLICADAS NA REGÊNCIA DE ORQUESTRAS UNIVERSITÁRIAS

ADELINE STERVINO

Universidade Federal do Ceará Campus de Sobral
adelineflauta@gmail.com

LETICIA MUNIZ DA COSTA

Universidade Federal do Ceará Campus de Sobral
leticiamunizc4@gmail.com

KÁTIA SOUSA FERREIRA

Universidade Federal do Ceará Campus de Sobral
kdisousa@gmail.com

Grupo de Trabalho: O regente de orquestras, bandas e coros municipais, universitários e profissionais.

RESUMO: Esta pesquisa em andamento se propõe em investigar e definir as funções cognitivas implicadas na comunicação entre os membros de uma orquestra, principalmente entre o regente e os músicos, cujo objeto de observação é a orquestra universitária do Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Este trabalho é a parte inicial de uma investigação maior consistindo em observar as funções cognitivas implicadas na regência de maestros de orquestras universitárias atuando no Brasil e em outros países a serem definidos posteriormente. O objetivo desta primeira fase, a parte exploratória, foi recolher dados a partir da observação dos ensaios da orquestra universitária da UFCA, para definir as funções cognitivas implicadas durante a comunicação entre o regente/professor e os músicos deste grupo. A hipótese inicial é que a transmissão de conteúdos, efetuada pelos gestos e pelo olhar do regente, tem uma função preponderante na motivação dos músicos da orquestra, por conseguinte, no desempenho da obra executada. Para isso, será relevante observar como a comunicação ocorre nessa orquestra universitária onde os estudantes não possuem uma experiência instrumental e orquestral significativas por ser um curso que não exige teste de aptidão para ingressar. Para observar e analisar como ocorre esta comunicação, realizamos um estudo exploratório para descrever o funcionamento cognitivo da comunicação entre o regente/professor. Os primeiros resultados apontaram que um efeito de aprendizagem, vindo do incentivo e engajamento do regente vinculados através dos gestos e olhares, ocorre durante os ensaios principalmente pelo meio da comunicação entre o regente/professor e os músicos desta orquestra universitária. Este estudo exploratório tem por missão de ampliar as pesquisas nas áreas da cognição e da educação musical, e assim dar início a uma pesquisa de maior porte.

Palavras-chave: Regência orquestral. Orquestra universitária. Funções cognitivas. Comunicação.

CONHECENDO POLIRRITMIAS NAS OBRAS PARA FLAUTA SOLO DE LIDUINO PITOMBEIRA

SAMUEL PEREIRA DE CASTRO
Universidade Estadual do Ceará
samuelpereiradecastro10@hotmail.com

HERIBERTO CAVALCANTE PORTO FILHO
Universidade Estadual do Ceará
heriberto.porto@uece.br

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música.

RESUMO: Neste trabalho será retratado um breve histórico sobre o que é a polirritmia em suas várias formas de abordagem e o reconhecimento delas nas obras para flauta solo do compositor Liduino Pitombeira. Para acontecer a polirritmia é necessário a utilização de dois ritmos que não coincidem em ritmo e metro. Savage relata que “a polirritmia, assim como a síncope, é um conceito musical amplo que pode ser aplicado de várias maneiras. No sentido mais geral, polirritmia é o uso simultâneo de ritmos que não concordam em subdivisão e / ou metro” (SAVAGE, 1989, p.81). Como seria uma polirritmia em uma única voz como uma melodia? Toda forma de ritmo contra métrico entra no discurso da polirritmia pois o acento e a síncope irão criar um ritmo que será subentendido como uma segunda voz. Já que o pulso principal conserva uma suposta voz no movimento contrário então temos uma segunda voz, criando assim uma espécie de polirritmia simples. Segundo Jourdain “algumas vezes, a polirritmia é mais sutil. Em vez de ser duas linhas rítmicas, há uma mera insinuação de uma segunda. Este é o caso da Sincopação, na qual as batidas são encontradas em toda a música. Tendemos a chamar a música de “sincopada” quando os tempos fracos acentuados são tão regulares que o ouvinte começa a esperar por eles”. Em essência, as batidas sincopadas formam uma segunda linha rítmica, que se contrapõe a primeira, um fantasma da polirritmia” (JORDAIN, 1999, p. 175). O compositor Liduino Pitombeira exprime um gosto pela polirritmia em várias de suas obras como a Fantasia sobre a Muié Rendeira. As obras para flauta solo também apresentam seus ritmos com base na polirritmia. O reconhecimento desses ritmos se dá pela forma como o compositor os apresenta. Na escrita, temos em um compasso, 3 contra 4, dentro do ternário surge um quatro, que será construído como uma síncope. Assim temos o 3 contra 5 que estão presentes em Brazilian Landscapes N° 8 (2007) e Quatro temperamentos opus 157 (2010), esses ritmos sincopados se apresentam em uma única linha melódica que indicam um deslocamento rítmico. Um dos aspectos do compositor sempre presente é a difusão dos ritmos das mais diversas formas de abordagem e na interpretação sobre polirritmia.

Palavras-chave: Polirritmia. Flauta solo. Liduino Pitombeira.

ESTUDO ORGANOLÓGICO DOS INSTRUMENTOS DE TECLAS

BENEDITO JÚNIOR FLORÊNCIO LOPES
Universidade Estadual do Ceará
lopesflorenco@gmail.com

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música.

RESUMO: O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento como trabalho de conclusão de curso. A pesquisa tem por objetivo compreender as peculiaridades existentes nas metodologias utilizadas no ensino de teclado eletrônico. Para isso, a investigação adotou o estudo de caso como abordagem para análise e coleta de dados. O objeto de coleta será o curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) no período de 2012 a 2018 analisando as práticas metodológicas que foram utilizadas por professores de teclado eletrônico dessa instituição. O recorte inicial temporal é motivado pelo fato de que o curso Técnico em Música teve início na instituição em 2002, mas em 2012 sofreu uma alteração curricular, passando a ser chamado de “Curso Técnico em Instrumento Musical”. Das motivações pelas quais o autor optou pelo tema, a primordial é o fato de ele trabalhar em uma escola especializada de música onde deparou-se com dúvidas recorrentes por parte de pais, alunos e alguns profissionais de outros instrumentos que não o de teclas, sobre as reais diferenças entre o ensino do teclado e do piano. É certo de que, quem toca teclado, toca piano? Para responder a esta questão será realizado uma pesquisa bibliográfica e documental, levando em consideração os métodos e partituras que foram utilizadas pelos professores do IFCE nos anos de 2012 a 2018. Nesta presente comunicação enfocaremos apenas uma parte da pesquisa, o contexto histórico dos instrumentos de teclas partindo do cravo, clavicórdio, passando pelo piano até o órgão. É importante que, antes de discutirmos sobre as questões relativas ao teclado eletrônico, tenhamos a compreensão do caminho percorrido pelos outros instrumentos de teclas que antecederam o aparecimento do teclado eletrônico desde o fim do século XIX. Serão apresentadas assim, as características físicas e particulares de cada instrumento de tecla, apontando a relação destas características com a produção sonora de cada um. Associado a estas características específicas, o autor demonstrará como estes instrumentos de tecla são representativos de um ambiente e um período histórico musical. Por exemplo, se um instrumento possui um mecanismo de ativação do martelo batendo nas cordas, como é o caso do piano, teremos uma peculiaridade sonora que somente esse instrumento possui. Além disso, outros elementos influenciam a característica do timbre como o tamanho do instrumento e o material utilizado. No caso do clavicórdio, as cordas são tangidas de forma percussiva, não são marteladas, mas postas em vibração por uma cunha vertical pequena de latão. Devido a essa característica de ser tangido, a afinação e a intensidade no clavicórdio podem ser alteradas de acordo com a força com que os dedos pressionam as teclas. Com relação ao cravo, as cordas são pinçadas pelo plectro artificial. Seu timbre é afetado diretamente pela posição do martinete em relação ao comprimento da corda. Outro elemento influenciador da característica sonora deste instrumento é o fato dele possuir dois teclados ou manuais, que controlam



dois conjuntos de cordas. O órgão, por sua vez, é o instrumento mais versátil conforme a sua nomenclatura sugere. Ele se apresenta de diversas formas e pode ser tocado em diversos espaços diferentes. Pode aparecer como um instrumento pequeno, caseiro, ou bem maior, como nas catedrais europeias, com design mais moderno, ou mais antigo, com a presença dos tubos, neste caso, podendo ser mais agudos ou mais graves. Em cada uma dessas situações, o som emitido por esses instrumentos remeterá a um período específico da história da música ocidental, assuntos que serão o centro da discussão deste trabalho (JENKINS, 2009, p.258-299).

Palavras-chave: Instrumentos de teclas. História. Construção.



FUNÇÃO E GESTUAL DO REGENTE EM UM GRUPO MUSICAL

KLEISER GOMES DE OLIVEIRA
Universidade Estadual do Ceará
kleiseroliveira@hotmail.com

Grupo de Trabalho: Atuação do regente em espaços escolares, socioeducativos, universitários e grupos autônomos.

RESUMO: Esta comunicação tem por objetivo compartilhar as experiências do proponente como regente de um grupo musical formado por crianças e jovens inscritas em uma Organização da Sociedade Civil (OSC) denominada “Integrasol”. Localizada no Planalto Ayrton Senna, um bairro de Fortaleza, a OSC tem se destacado por meio de suas apresentações culturais realizadas em diversos espaços da cidade. Estas apresentações têm contribuído para a inserção de crianças e jovens na sociedade, oportunizando a elas experiências significativas em atividades artísticas e desportivas. Segundo explicitado no estatuto do “Integrasol”, a missão da organização é fomentar a transformação social do seu público de forma positiva, ou seja, proporcionar a socialização dos jovens por meio de atividades instrutivas (culturais, educativas e profissionalizantes) que tragam benefícios aos seus participantes. Além disso, a missão abrange a formação cidadã implícita nas atividades propostas. O trabalho é aberto aos interessados da comunidade local, observando o foco no público de crianças e jovens. Por meio do esporte, da dança e da música, crianças e jovens têm encontrado oportunidades de descobrirem e desenvolverem suas próprias habilidades. Uma das atividades que vem se destacando pelos resultados apresentados é o projeto Banda Luzir, um grupo musical formado por voz, flauta, guitarra, violão, baixo, teclado e bateria. Seus integrantes são alunos que, durante o processo de musicalização acontecidas nas aulas de música da OSC, destacaram-se como instrumentistas e cantores. O projeto teve seu início em agosto de 2017, sob a supervisão, orientação e regência deste autor. No presente relato de experiência, o termo regente não se aplica estritamente a uma pessoa a frente de um grupo realizando um gestual tradicional, da mesma forma como acontece em orquestras e corais. Com base no conceito de regência apresentado por Marcelo Jardim (2018), neste grupo do “Integrasol”, a regência se deu pelo uso de gestos não convencionais e expressões corporais realizados pelo professor, sendo imitados pelo(s) aluno(s). Durante a execução das músicas o professor-regente orientava os alunos, por meio de gestos e do corpo, como eles deveriam tocar seus instrumentos. Sinalizações diversas como, por exemplo, a marcação rítmica do pulso orientando o baterista quanto à velocidade da música ou o ritmo correto a ser executado, ou mesmo, a simulação de acordes no braço do próprio regente, indicando ao violinista a posição e a sequência correta do(s) acorde(s) a serem usado. Durante os ensaios, o professor-regente apresentou aos alunos uma série de observações quanto a execução da performance instrumental e vocal, buscando corrigir sua execução no que diz respeito a intensidade, a sincronia, a afinação e a postura. Como resultado do trabalho desenvolvido em sala, o grupo musical realizou diversas apresentações na cidade e região metropolitana, levando ao público, músicas do gênero nordestino e do rock nacional. Além disso, de acordo com o que Kater (2003)



apresenta sobre os benefícios da música em projetos sociais, os participantes do grupo se sentiram mais confiantes e incluídos na sociedade, tiveram a oportunidade de viajar, tocando em diversos espaços culturais diferentes de sua realidade social. Dessa forma, os participantes da banda Luzir tiveram experiências bastante significativas e diferentes de sua realidade socioeconômica. Atualmente o grupo tem dado continuidade nos ensaios e apresentações de forma mais autônoma, com mais compromisso e consciência da importância da música em suas vidas e na divulgação dos efeitos que o trabalho social pode proporcionar na vida dos mais vulneráveis.

Palavras-chave: Regente. Gestual. Expressão Corporal. Grupo Musical. OSC.



INTRODUÇÃO AO SOLFEJO A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE MOVIMENTOS DISTINTOS PARA A MARCAÇÃO DOS COMPASSOS MÚSICAIS

CHRISTIAN EMANOEL AIRES PINHEIRO
Universidade Estadual do Ceará
christianpinheirosax@hotmail.com

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música

RESUMO: A marcação do compasso a partir de movimentos distintos, trata-se de um método de solfejo que me foi apresentado pelo seu próprio criador, o maestro Dermival Pinheiro. A respeito do mesmo, e em sua memória, ressalte-se os mais de 50 anos de sua vida dedicados à música, durante os quais Dermival notabilizou-se como professor, compositor, instrumentista e regente de bandas de música da cidade de Mossoró-RN. O presente instrumento de pesquisa, tem como principais objetivos, identificar a finalidade para a qual o referido método foi desenvolvido, sua eficácia e aplicabilidade prática. De forma preliminar, se analisarmos o método em questão, aplicando-o a um compasso ternário por exemplo, veremos que o primeiro, assim como os demais tempos, terá seu próprio movimento correspondente, o que não ocorre quando se utiliza o método praticado a partir de movimentos idênticos. Desta forma, é possível perceber que a intenção de seu criador, era propiciar um meio pelo qual a marcação de compassos tivesse uma função cognitiva mais eficaz, ajudando o aluno a se localizar dentro do compasso, principalmente se as notas musicais nele contidas forem semelhantes, bem como na passagem de um compasso para o outro. Tais conclusões ainda serão mais aprofundadas por meio desta pesquisa em andamento. Como próxima etapa do presente estudo, será realizado um trabalho junto aos alunos da Escola VIVA de Arte e Cultura, apresentando-lhes gráficos que mostram como cada movimento é executado, propondo aos alunos sua aplicação prática por meio de solfejo.

Palavras-chave: Compasso. Dermival Pinheiro. Funções cognitivas. Ensino.

METODOLOGIAS DE ENSINO DE TROMPETE EM CURSOS MEDIOTEC

WASHINGTON DE SOUSA SOARES
wsspistom@hotmail.com

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música.

RESUMO: A escola básica, através das aulas de musicalização, dá o pontapé inicial ao ensino estruturado de música para grande parte da população brasileira. Paralelamente, as bandas de música possuem uma função estratégica de inserção de crianças, jovens e adultos no meio musical e mais recentemente os cursos técnicos de nível médio (MEDIOTEC) ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) também vem colaborando para a expansão e democratização do ensino de música a jovens do ensino médio. Nesse trabalho busco trazer um recorte de minha pesquisa monográfica de especialização, que encontrasse em andamento e tem como objetivo geral investigar como as composições didáticas auxiliadas pelas tecnologias de informação móveis poderão mediar o ensino-aprendizagem de trompete no MEDIO-TEC/FUNECE. No presente trabalho busco responder a seguinte questão norteadora: quais são as metodologias de ensino de trompete que visam auxiliar o desenvolvimento técnico do aluno em cursos técnicos de nível médio? O procedimento técnico utilizado para a coleta de dados dessa pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, que teve como fundamentação teórica os escritos de Batista (2010), Fermiano (2012), Pena (2015), Serafim (2012), Silva e Ronqui (2015) e Simões (2018). Pude constatar, até o presente momento, que a cada dia o trompete vem se fazendo mais presente no cotidiano dos brasileiros e em especial dos cearenses, seja em aulas de musicalização nas escolas, nas rádios, em canais de televisão, em bandas de música, em bandas militares, em bandas de forró, em bandas de reggae ou em outros diversos grupos musicais. Percebi também que diversos são os métodos e metodologias que influenciam o ensino de trompete no país, porém, dentre os trabalhos já investigados, observei que poucos são os métodos que visam iniciar o aluno em conhecimentos técnicos específicos do trompete e nenhum é voltado para o nível de desenvolvimento técnico dos alunos de cursos MEDIOTEC. Nesse sentido considero que se torna urgente a pesquisa e elaboração de métodos e metodologias que promovam o ensino-aprendizagem de trompete nos referidos cursos técnicos.

Palavras-chave: Educação musical técnica de Nível Médio. Ensino-aprendizagem de trompete. Metodologia do trompete.



MÚSICA, MOVIMENTO, EXPRESSÃO CORPORAL - MEDIANDO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS

PAULO BRUNO DE ANDRADE BRAGA
bragapbdea@gmail.com

LUCIANA RODRIGUES GIFONI
Universidade Estadual do Ceará
luciana.gifoni@uece.br

MARILENE CALDERARO MUNGUBA
Universidade Federal do Ceará
marilenemunguba@yahoo.com.br

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música.

RESUMO: A temática deste trabalho envolve uma pesquisa que se iniciou em 2007 a respeito da música e dos significados atribuídos a ela pela comunidade surda. Ao longo deste percurso, a problemática da apropriação musical no contexto sócio-cultural de crianças surdas tornou-se uma meta de pesquisa e investigação para este autor, em sua formação acadêmica nas áreas de Música, Terapia Ocupacional (T.O.) e Musicoterapia. Como objetivo, a pesquisa busca compreender o significado que a aprendizagem com música possui para o cotidiano escolar, familiar e social de crianças surdas. A partir de 2014, o autor passou a integrar um projeto de pesquisa em T. O. no qual tem sido desenvolvido um game eletrônico chamado Toc Tum, que traz elementos da iniciação musical de forma lúdica e interativa para crianças surdas, considerando a cultura surda como principal referência. Em seguida, houve também a aplicação de atividades musicoterápicas através de jogos musicais associados ao game, em escola especializada no ensino de surdos, Filippo Smaldone, em Fortaleza-CE, durante os períodos de maio a novembro de 2015 e setembro a dezembro de 2017. De acordo com os trabalhos já realizados, observou-se a importância do recurso digital Toc Tum como fonte para os primeiros contatos do surdo com a teoria musical. Munguba (2002) destaca que os videogames proporcionam às crianças uma forma de aprendizagem rápida, muito atraente e gratificante, podendo ensinar vários conceitos e mediar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e rítmicas no aluno. Em paralelo, verificou-se também a importância dos jogos e brincadeiras musicais, sendo esse o foco de preocupação da fase atual da pesquisa. O objetivo específico desta etapa consiste em investigar o corpo em movimento para aprendizagem musical de crianças surdas. Adotou-se a abordagem qualitativa, consoante Pope e Mays (2009), a pesquisa busca (re)analisar o trabalho musicoterápico desenvolvido na escola Filippo Smaldone sob a perspectiva da experimentação criativa e espontânea das crianças com gestos e movimentos de expressão do próprio fazer musical. A análise fundamenta-se em autores como Carl Orff, na área da música; e Paul Nordoff e Clive Robbins, na área da musicoterapia. Foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: ficha musicoterápica; registros de fotos e vídeos; diário de campo; gráficos quantitativos de parâmetros de aproveitamento; observação parti-



cipante, com elaboração de roteiro de observação das atividades de iniciação musical e roteiro de observação do pré-teste do game. Como resultado parcial, observa-se que a vivência e a exploração do corpo no espaço fazem com que a criança surda se aproprie melhor de alguns sentidos, como vestibular e proprioceptivo, o que necessariamente reforça e facilita o processo de aprendizagem. Dessa forma, sugere-se, como hipótese, a relevância do corpo em movimento para aprendizagem musical do surdo, um aspecto que, em geral, vem sendo pouco valorizado diante das competências táteis e visuais costumeiramente trabalhadas. Os resultados desta pesquisa, ainda em andamento, serão publicados em monografia para fins de conclusão do curso da Licenciatura em Música na UECE.

Palavras-chave: Música e cultura surda. Musicoterapia. Música e movimento. Ensino-aprendizagem musical. Infância e surdez.



O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA WALDORF MICAEL FORTALEZA

CARLA REBECCA CARNEIRO DE SOUZA FREITAS
carlarebecca@gmail.com

*Grupo de Trabalho: O professor-regente e sua atuação na escola básica: formação,
metodologia e grupos.*

RESUMO: As Escolas Waldorf consideram a música um plasmador da identidade, do caráter e do Eu humano. Por isso, a Escola Micael possui um currículo musical atrelado a um “currículo anímico”, ou seja, os conteúdos musicais são vistos de forma que a alma da criança seja contemplada. Para este ensino musical, nos valem de quatro premissas: A Antroposofia, a História, a Linguística e a própria Música. A Antroposofia considera o desenvolvimento humano em quatro níveis, a saber, físico, etéreo, astral e Eu, organizados em setênios, o conhecimento desse ritmo ajuda o professor a entender a fase em que a criança está e o que ela precisa receber de estímulo e de conteúdo para se fortalecer, aprender e ser feliz. A história da humanidade, um saber que é essencial ao professor, já que o currículo musical é visto pelo prisma da evolução do homem, faz a criança saber, pela sonoridade, como o homem ganha complexidade e como isso reflete em sua linguagem como um todo. A linguística, aplicada à música, dá subsídio ao repertório variado, pois a História nos dá a possibilidade de ter contato com línguas diversas, isso pode até ser visto como um incentivo ao estudo de línguas estrangeiras. O conhecimento teórico-prático musical é passado ao aluno de forma lúdica e divertida: faz-se um caderno-livro colorido, enfeitado com molduras, desenhos e partituras, que são executadas nas flautas doce soprano e contralto e no coral.

Palavras-chave: Escola Waldorf. Ensino de música. Linguística. História. Currículo.



PELOS OLHOS DO CEGO: O ESCURO MUSICALIZADOR

ALEF JAMES BRAGA FONSECA
Universidade Estadual do Ceará
musicalefjames@gmail.com

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música.

RESUMO: Neste trabalho, extraído de uma pesquisa em andamento, faço um relato de experiências obtidas em aulas de musicalização com alunos do projeto sociocultural Ultra Som, fruto de uma parceria entre a Cia Ultragaz e o Lions Clube, na cidade de Caucaia – CE. As atividades foram realizadas no período de agosto a setembro de 2018 na sede do Lions Clube de Caucaia, situada no bairro Parque Soledade, com uma turma composta por vinte alunos com faixa etária de 09 a 30 anos. A pesquisa tem como objetivo observar e discutir a utilização de atividades musicais realizadas “de olhos fechados” e suas implicações no processo de aprendizagem musical e na interação entre pessoas cegas e videntes. Neste excerto, discorro brevemente sobre o processo de elaboração e utilização de uma estratégia de ensino de conteúdos musicais que adota a perspectiva sensorial da pessoa cega como recurso metodológico para o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática musical, e apresento os resultados parciais desse processo. As atividades descritas em comunicação oral foram reproduzidas e desenvolvidas pelo autor deste trabalho a partir de pesquisa bibliográfica sobre educação musical e educação sonora, especialmente os estudos de R. Murray Schafer e H. J. Koellreutter, psicopedagogia musical, com os estudos de Violeta Gainza, percepção auditiva e affordances, de J. J. Gibson, e educação inclusiva com os trabalhos de Fabiana Bonilha e Viviane Louro. Com a utilização de vendas ou ambientes de baixa iluminação, o procedimento consistiu na imersão dos alunos em um universo sensorial que estimula a concentração e dá ênfase ao desenvolvimento da percepção auditiva e da coordenação motora sem recorrer à visão. Por fim, observo questões relacionadas à educação inclusiva, com sensibilização para a inclusão de pessoas com deficiência visual.

Palavras-chave: Educação Musical. Percepção Auditiva. Educação Inclusiva.

PRÁTICAS CULTURAIS E IDENTIDADES NO SUBCAMPO VIOLONÍSTICO DE FORTALEZA

SARITA CRISTINA SAITO
saitosarita@gmail.com

Grupo de Trabalho: Pesquisa em andamento e relatos de experiência em música.

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de discutir aspectos da cultura e da identidade que contribuem para o estudo de caso intitulado: Grupo de violões do terceiro setor em Fortaleza: processos identitários e performativos, referente à pesquisa desenvolvida pela autora no Curso de Especialização em Artes com Ênfase em Música (UECE/UAB). Articulando a problematização da pesquisa à discussão teórica, os procedimentos metodológicos se pautaram na revisão bibliográfica de dissertações e teses que abordam o campo violonístico de Fortaleza (SOUZA, 2012; COSTA 2010), e na discussão de seus dados a partir dos conceitos de distinção cultural e nomeação (BOURDIEU, 2008; BONNEWITZ, 2003), esferas culturais especializadas (FÍGARO, 2000), formação das identidades na modernidade (HALL, 2006; GIDDENS, 2002), e práticas culturais no contexto das sociedades urbanas, compreendendo a música como sistema cultural (BLACKING, 2007). Nossa hipótese, considerando as práticas musicais institucionalizadas do subcampo violonístico de Fortaleza, principalmente a partir da década de 1970, é a de que as Instituições de Ensino Superior (IES) assumiram o papel de consagrar, conservar e reproduzir os objetos e as práticas musicais violonísticas, anteriormente desempenhado pelos conservatórios de música de forma predominante até o final do século XX. Além do gerenciamento cultural do subcampo violonístico, concluímos parcialmente que a universidade é responsável por exportar para as cameratas e grupos de violões de instituições educacionais ao seu entorno, uma conotação regional na qual se destaca um repertório clássico cearense, através da atuação de profissionais que possuem um capital cultural incorporado e objetivado (BOURDIEU, 2007) em conjuntos homogêneos de violões nas IES de Fortaleza.

Palavras-chave: Práticas Culturais. Identidade. Grupo de violões.



UMA VIAGEM ATRAVÉS DA MÚSICA E DANÇA MEDIEVAL E RENASCENTISTA

ELIDIA CLARA AGUIAR VERÍSSIMO
Universidade Estadual do Ceará
elidia.aguiar@uece.br

TAYNAH MONTE FAÇANHA BARRETO
Universidade Estadual do Ceará
taynah.facanha@aluno.uece.br

Grupo de Trabalho: Estudos em Interpretação musical e performance.

RESUMO: O Grupo de Danças Antigas da UECE (Universidade Estadual do Ceará), através do apoio da PROEX (Pró-Reitoria de Extensão), é um Projeto de iniciação artística do Curso de Música que vem desenvolvendo, junto à comunidade ueceana, um trabalho de pesquisa em torno de algumas danças antigas, saltarello, trotto, tourdion, pavana, galharda e contra dança, concentrando-se na poética dessas danças, sua história, suas performances dramáticas e musicais e nas vestimentas dos músicos e dos dançarinos dos períodos medieval, renascentista e barroco, a partir de uma perspectiva comparada. O objetivo desse trabalho é relatar a experiência que desenvolvemos nesse grupo, destacando sua natureza de pesquisa transdisciplinar, que envolve um estudo na área da dança, da música e do teatro, e que possibilita aos participantes do grupo, além de uma experiência de iniciação à pesquisa na graduação, práticas artísticas na área do canto, da dança e do teatro, cujos resultados são socializados com a comunidade acadêmica da UECE, através de saraus didáticos. Nessas atividades, apresentamos oralmente, através da voz de um narrador, as danças antigas e sua história, a cronológica e o desenvolvimento da linguagem musical dessas danças, utilizando também cantos, narrativas, diálogos e monólogos em performance na voz e no corpo dos dançarinos. O enredo inicia com a monodia medieval, seguida do Organum: Cuncltipotens genior – Escola de Compostela (c. 1125), passa pela representação do Amor Cortês, através das cantigas de amor e termina com a música polifônica de estilo imitativo do século XVI, na interpretação do madrigal italiano Son Questì I Crespi Crini do compositor Claudio Monteverdi.

Palavras-chave: Dança. Canto. Teatro. Interação.

YOUSICIAN: UMA FERRAMENTA DE INICIAÇÃO À LEITURA PARA PIANO

YAGO FERNANDO BASTOS DE CASTRO
Universidade Estadual do Ceará
yagofernandodecastro@gmail.com

Grupo de Trabalho: O uso das novas tecnologias da informação e comunicação e sua aplicação para à área de Educação Musical.

RESUMO: De acordo com Shaojing Sun (2008), a utilização das novas tecnologias no nosso cotidiano tem influenciado nosso comportamento, gerando grandes mudanças. Essas mudanças nos fazem refletir sobre a inserção dessas novas ferramentas na educação, ou, mais especificamente, na educação musical. De acordo com Carly Shuler (2009), as tecnologias móveis tornam-se cada vez mais importantes na vida de todos, e as escolas estão experimentando essas tecnologias com o propósito de ensino e aprendizagem. Schuler também afirma que considerar os smartphones como uma ferramenta pedagógica é um dever da sociedade. Um dos produtos dessas inovações são os aplicativos destinados à educação musical, dentre eles destaco o Yousician. O Yousician é um aplicativo desenvolvido para smartphones, destinado ao aprendizado de diversos instrumentos, dentre eles o piano, instrumento qual iremos abordar neste trabalho. Este aplicativo ensina aos seus usuários diversos instrumentos musicais de uma maneira interativa, utilizando formas, cores, sons e toques. Este trabalho tem o objetivo de investigar as possibilidades de utilização do aplicativo Yousician nas aulas de música, observando as suas principais características e os resultados na aprendizagem dos alunos. A pesquisa foi desenvolvida a partir de experiências docentes em aulas individuais de piano, com alunos de faixa etária de 7 a 38 anos, durante 6 meses, utilizando este o Yousician como ferramenta para auxiliar a leitura musical. A partir das análises dos resultados obtidos nessas experiências, podemos fazer observações que nos auxiliam a entender como esse aplicativo pode ser utilizado nas aulas de música e até que ponto esse aplicativo pode auxiliar, destacando os pontos positivos e negativos que podemos observar com essa pesquisa.

Palavras-chave: Educação Musical. Tecnologia. Yousician.

