

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA



Caderno de Resumos

Rio de Janeiro
2017

Daniel Lemos Cerqueira; Rafael Moreira Fortes; Joana Martins Saraiva
(org.)

XXIII COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO: CADERNO
DE RESUMOS

Rio de Janeiro
2017

CERQUEIRA, D. L.; FORTES, R. M.; SARAIVA, J. M. (org.).
XXIII Colóquio do Programa de Pós Graduação em Música da Unirio:
caderno de resumos. Rio de Janeiro: PPGM/UNIRIO, 2017.
108 f.

1. Música. 2 Instrução e estudo. 3 Pesquisa em Música.

CDD – 780.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Prof. Dr. Luiz Pedro San Gil Jutuca

Vice-Reitor: Prof. Dr. Ricardo Silva Cardoso

Pró-Reitor de Graduação: Prof. Dr. Alcides Wagner Serpa Guarino

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa: Prof.^a Dr.^a Evelyn Goyannes Dill Orrico

Pró-Reitora de Extensão e Cultura: Prof.^a Dr.^a Cláudia Alessandra Fortes Aiub

Pró-Reitora de Planejamento: Prof.^a Dr.^a Loreine Hermida da Silva e Silva

Pró-Reitora de Administração: Núria Mendes Sanches

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: Carlos Antonio Guilhon Lopes

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: Prof.^a Me. Mônica Valle de Carvalho

Decana do Centro de Letras e Artes: Prof.^a Dr.^a Carole Gubernikoff

Diretor do Instituto Villa-Lobos: Prof. Dr. Sergio Azra Barrenechea

Coordenador do Doutorado do PPGM: Prof. Dr. Marcelo Carneiro de Lima

Coordenador do Mestrado do PPGM: Prof. Dr. Pedro de Moura Aragão

Coordenador da Graduação em Música: Prof. Dr. José Nunes Fernandes

Organização do XXIII Colóquio do PPGM

Docentes: Prof.^a Dr.^a Inês Rocha, Prof. Dr. Alexandre Fenerich

Geral: Michele Manica, Renato Borges

Acadêmica: Daniel Cerqueira, Joana Saraiva, Rafael Fortes

Comunicação: Adriana Rodrigues, Bethânia Brandão, Felipe Pacheco, Ricardo Cotrim

Infraestrutura: Caio Teles, Carlos Eduardo Soares, Lucas Guerra, Luísa Lacerda,

Pedro Mendonça

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação dos distintos <i>golpes</i> ou timbres executados por Dofono, no atabaque <i>rum</i>	86
--	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
CRONOGRAMA DO EVENTO	6
RESUMOS DA MESA DE ABERTURA	9
1. Renato Varoni de Castro	10
2. Antonio Augusto	10
3. Silvia Sobreira.....	10
RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES	10
01. Adriana Rodrigues Didier - Jesualdo: um educador uruguaio em busca da expressão criadora.....	11
02. André Santos Ferreira de Oliveira - Analisando as práticas dos professores de música do município	12
03. Eduardo Teixeira Destord - Pesquisando um projeto de educação musical na baixada fluminense.....	16
04. Bruno Maia de Azevedo Py - Contribuições da Filosofia de Deleuze para o Pensamento em Análise Musical	18
05. Oscar Henrique Cordeiro - O uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação pelos Professores de Música da Educação Básica	20
06. Paulo Roberto de Oliveira Coutinho - O fazer musical e a diversidade cultural: possibilidades e desafios	22
07. Ilana Assbú Linhales Rangel - Juventude, Prática Musical e Expressão: processos de singularização em um projeto de extensão universitária e seus impactos na vida dos sujeitos participantes.....	26
08. Leonardo Corrêa Bomfim - Experiências musicais em uma comunidade efêmera: O Festival Psicodália.....	27
09. Lucas Pereira Guerra - Correspondências musicais: análise crítica sobre as cartas de Guerra-Peixe e Capiba.....	29
10. Luísa Damaceno de Lacerda - Memórias compostas: narrativas de cantoras- compositoras na cidade do Rio de Janeiro	31
11. Jorge Israel Ortiz Vergara - O maxixe e a bandeira nacional em poema de Mário de Andrade	33
12. Bethania Barbosa Brandão - Experimentações ruidosas: etnografia de uma cena de ruído carioca.....	34
13. Pedro Paiva Garcia Sá - Baquetas de Tímpanos e sua influência no resultado sonoro do instrumento.....	35
14. Josiane Paula Maltauro Lopes - A música na educação profissional e tecnológica: mapeamento do currículo de Artes/Música no ensino médio integrado dos IFs ...	38
15. Erika Maria Ribeiro - Alma: o pianismo de Egberto Gismonti	41
16. Caio Teles Brandão Treistman - Os arranjos de Mozart Brandão para os discos de intérpretes.....	42
17. Andréia Pinheira Carizzi - Paulo Florence – síntese biográfica	43
18. André Protásio Pereira - MPB4 e Chico Buarque, a grande parceria no arranjo de ‘Roda Viva’	45

19. Inah Kurrels Pena - O resgate da Sonata para violino e piano de Radamés Gnattali: reflexões e opções metodológicas	47
20. Josélia Ramalho Vieira - A cooperação no Ensino de Piano em Grupo (EPG): caminhos metodológicos de uma pesquisa experimental.....	49
21. Fernando Vago Santana - Algumas contribuições de compositores brasileiros para a consolidação de uma pedagogia do piano nacional.....	52
22. Felipe Pacheco dos Santos - O ingresso no ensino formal de Música em nível superior: motivações e perspectivas de estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	54
23. Mônica Repsold - Tecnologias da Informação e Comunicação e Ensino de Música: presença e ausência na educação básica.....	56
24. Ricardo Murinho Braga Cotrim - O planejamento de uma disciplina de criação musical em ambiente de estúdio eletroacústico no Ensino a Distância (EaD)	58
25. Schneider Ferreira Reis de Souza - Video Games Live: performance musical de game music por uma orquestra	60
26. Bryan Holmes - Tecnomorfismos na minha prática composicional recente.....	62
27. Marcel Macedo de Castro Lima - Instruction-Based-Composition: produção colaborativa de obras musicais a partir da elaboração de sistemas computacionais.....	63
28. Patrick Grossman Ferreira - A disciplina PROM na formação do professor: um estudo sócio-histórico do currículo da Licenciatura em Música no Instituto Villalobos.....	66
29. Doriana Mendes Reis - Vozes em Discurso: um jogo de intertextualidade entre Janequin e Wishart	68
30. Joana Christina Brito de Azevedo - Reflexões sobre o conceito de persona aplicado à música de câmara vocal.....	69
31. Pedro Hasselmann Novaes - O contrateno na polifonia da ‘Ars Nova’: uma voz em desacordo.....	71
32. Jorge Israel Ortiz Vergara - Música elabora o medo, o ódio e o afeto em ‘Children of God’ de Kareem Mortimer	73
33. Murilo Alves do Nascimento - Convergências entre Guerra-Peixe e Ernani Aguiar.....	76
34. Isadora Scheer Casari - Gesto e Metáfora: contribuições do paradigma da cognição incorporada para a construção do sentido musical.....	78
35. Michele Irma Santana Manica - Gestos musicais e guias de execução: um estudo analítico	80
36. Alexandre de Paula Schubert - Elegia para quarteto de cordas: considerações sobre processo composicional e textura.....	82
37. Ferran Tamarit Rebollo - Tocar pausado e groovar no Candomblé.....	84
38. Rafael Moreira Fortes - A expansão da análise schenkeriana para o repertório pós-tonal.....	87
39. Marcio Pizzi de Oliveira - A navegação transmidiática e a educação musical: a cultura participativa e a convergência entre as mídias na sala de aula	89
40. Carlos Educaro Campello Pereira Porto Soares - O mito da perfeição como mediador na dialética entre falha e norma	92
41. Joana Martins Saraiva - A invenção da habanera no teatro musical e o circuito transatlântico de entretenimento no séc. XIX	94
42. Rafael Gonçalves - Storytelling em música popular improvisada de guitarra a solo	96

43. Renan Ribeiro Moutinho - Análise Espectromorfológica: desafios e possibilidades em análise musical	99
44. Renato Pereira Torres Borges - Jamais fomos disciplinares: considerações sobre duas visões sobre a interdisciplinaridade onipresente na pesquisa em música no Brasil	101

APRESENTAÇÃO

O XXIII Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGM-UNIRIO), acontecerá nas dependências do Instituto Villa-Lobos (IVL) do Centro de Letras e Artes, entre os dias 9 a 11 de outubro de 2017. O evento é uma oportunidade única para que os alunos do programa vivenciem as etapas de planejamento, organização, comunicação e elaboração de publicações que um encontro acadêmico exige. A concepção desse encontro acadêmico como uma produção relevante do PPGM-UNIRIO, confirma a importância que esse espaço representa para a formação de pesquisadores e para a divulgação do conhecimento produzido pelos mestrandos e doutorandos em suas investigações.

Este ano, abrindo o evento, teremos a Mesa Redonda intitulada "Pesquisa em Música: panorama atual e relatos de experiência", constituída pelos seguintes convidados: Prof. Dr. Antonio Augusto (UFRJ), Prof. Dr. Renato Castro (Queen's University of Belfast) e a Prof.^a Dr.^a Silvia Sobreira (UNIRIO). As seções de comunicações, 44 no total, serão divididas pelos três dias, manhã e tarde, tendo trabalhos de mestrandos e doutorandos das linhas de pesquisa do PPGM: Documentação e História da Música; Linguagem e Estruturação Musical; Processos Criativos em Música; Teoria e Prática da Interpretação; Etnografia das Práticas Musicais; Ensino e Aprendizagem em Música. No segundo e terceiro dia acontecerão a Roda de Conversas/Fórum dos estudantes e a Roda de Conversa/Considerações Finais, espaços que oportunizam debates e balanços sobre os cursos e o evento.

Considero que a dinâmica utilizada para submissão dos Resumos Expandidos, com uma etapa na qual cada um dos inscritos teve a oportunidade de fazer uma análise crítica sobre pelo menos um trabalho, foi uma oportunidade para que pudessem exercitar uma atividade fundamental para a construção do conhecimento e para o avanço das pesquisas que realizam, ou seja, a leitura e redação de comentários que contribuam para os trabalhos apresentados. Essa prática de escrita faz parte das atividades que pesquisadores de diversos níveis são solicitados a fazer no ambiente cotidiano acadêmico, seja em Defesas de Mestrado ou Doutorado, Pareceres de Pesquisa, Pareceres de submissão de Artigos Científicos para periódicos, dentre outros. Praticar esse tipo de leitura e escrita é também importante para que possam desempenhar essa função em suas trajetórias acadêmicas futuras.

Tive a honra e o prazer de acompanhar e dialogar com a Equipe Organizadora do XVIII Colóquio durante diversas etapas do trabalho e pude constatar a dedicação, a seriedade, a criatividade e o compromisso com o qual desenvolveram cada fase desse processo que antecede a realização do evento e parabênizo a todos.

O presente caderno de resumos registra e oferece evidências do trabalho desenvolvido por nossos mestrandos e doutorandos e constituem um importante instrumento de suporte para a etapa presencial do evento.

Tenham todos um bom momento acadêmico!

Inês de Almeida Rocha

CRONOGRAMA DO EVENTO

Dia 09

Atividade/Evento	Horário	Local
<p>Mesa-Redonda: "Pesquisa em Música: panorama atual e relatos de experiência"</p> <p>Convidados: Prof. Dr. Antonio Augusto (UFRJ) Prof. Dr. Renato Castro (Queen's University of Belfast) Prof.^a Dr.^a Silvia Sobreira (UNIRIO)</p> <p>Membros da Organização: Prof.^a Dr.^a Inês Rocha Me. Renato Borges</p>	09h00-12h00	Sala Audiovisual
<p>Comunicações (tarde) 1ª seção Moderador: Carlos Eduardo Soares</p>	13h30-16h00	Sala Guerra-Peixe
<p>01. Jesualdo: um educador uruguaio em busca da expressão criadora - Adriana Rodrigues Didier</p>	13h30-13h55	"
<p>02. Analisando as práticas dos professores de música do município - André Santos Ferreira de Oliveira</p>	13h55-14h20	"
<p>03. Pesquisando um projeto de educação musical na baixada fluminense - Eduardo Teixeira Destord</p>	14h20-14h45	"
<p>04. Contribuições da Filosofia de Deleuze para o Pensamento em Análise Musical - Bruno Maia de Azevedo Py</p>	14h45-15h10	"
<p>05. O uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação pelos Professores de Música da Educação Básica - Oscar Henrique Cordeiro</p>	15h10-15h35	"
<p>06. O fazer musical e a diversidade cultural: possibilidades e desafios - Paulo Roberto de Olivera Coutinho</p>	15h35-16h00	"
<p><i>Coffee-break</i></p>	16h00-16h30	Local a definir
<p>Comunicações (tarde) 2ª seção Moderadora: Adriana Didier</p>	16h30-17h45	Sala Guerra-Peixe
<p>07. Juventude, Prática Musical e Expressão: processos de singularização em um projeto de extensão universitária e seus impactos na vida dos sujeitos participantes - Ilana Assbú Linhales Rangel</p>	16h30-16h55	"

Atividade/Evento	Horário	Local
08. Experiências musicais em uma comunidade efêmera: O Festival Psicodália - Leonardo Corrêa Bomfim	16h55-17h20	Sala Guerra-Peixe
09. Correspondências musicais: análise crítica sobre as cartas de Guerra-Peixe e Capiba - Lucas Pereira Guerra	17h20-17h45	"
10. Memórias compostas: narrativas de cantoras-compositoras na cidade do Rio de Janeiro - Luisa Damaceno de Lacerda	17h45-18h10	"
11. O maxixe e a bandeira nacional em poema de Mário de Andrade - Jorge Israel Ortiz Vergara	18h10-18h35	"
12. Experimentações ruidosas: etnografia de uma cena de ruído carioca - Bethania Barbosa Brandão	18h35-19h00	"

Dia 10

Atividade/Evento	Horário	Local
Comunicações (manhã) Moderador: Ricardo Cotrim	09h00-11h55	Sala Audiovisual
13. Baquetas de Tímpanos e sua influência no resultado sonoro do instrumento - Pedro Paiva Garcia Sá	09h00-09h25	"
14. A música na educação profissional e tecnológica: mapeamento do currículo de Artes/Música no ensino médio integrado dos IFs - Josiane Paula Maltauro Lopes	09h25-09h50	"
15. Alma: o pianismo de Egberto Gismonti - Erika Maria Ribeiro	09h50-10h15	"
16. Os arranjos de Mozart Brandão para os discos de intérpretes - Caio Teles Brandão Treistman	10h15-10h40	"
17. Paulo Florence – síntese biográfica - Andréia Pinheira Carizzi	10h40-11h05	"
18. MPB4 e Chico Buarque, a grande parceria no arranjo de 'Roda Viva' - Andre Protásio Pereira	11h05-11h30	"
19. O resgate da Sonata para violino e piano de Radamés Gnattali: reflexões e opções metodológicas - Inah Kurrels Pena	11h30-11h55	"
Comunicações (tarde) 1ª seção Moderadora: Bethania Brandão	13h30-16h00	Sala Guerra-Peixe
20. A cooperação no Ensino de Piano em Grupo (EPG): caminhos metodológicos de uma pesquisa experimental - Josélia Ramalho Vieira	13h30-13h55	"
21. Algumas contribuições de compositores brasileiros para a consolidação de uma pedagogia do piano nacional - Fernando Vago Santana	13h55-14h20	"
Atividade/Evento	Horário	Local

22. O ingresso no ensino formal de Música em nível superior: motivações e perspectivas de estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Felipe Pacheco dos Santos	14h20-14h45	Sala Guerra-Peixe
23. Tecnologias da Informação e Comunicação e Ensino de Música: presença e ausência na educação básica - Mônica Repsold	14h45-15h10	"
24. O planejamento de uma disciplina de criação musical em ambiente de estúdio eletroacústico no Ensino a Distância (EaD) - Ricardo Murtinho Braga Cotrim	15h10-15h35	"
25. Video Games Live: performance musical de game music por uma orquestra - Schneider Ferreira Reis de Souza	15h35-16h00	"
<i>Coffee-break</i>	16h00-16h30	Local a definir
Comunicações (tarde) 2ª seção Moderador: Rafael Fortes	16h30-17h45	Sala Guerra-Peixe
26. Tecnomorfismos na minha prática composicional recente - Bryan Holmes	16h30-16h55	"
27. Instruction-Based-Composition: produção colaborativa de obras musicais a partir da elaboração de sistemas computacionais - Marcel Macedo de Castro Lima	16h55-17h20	"
28. A disciplina PROM na formação do professor: um estudo sócio-histórico do currículo da Licenciatura em Música no Instituto Villa-Lobos - Patrick Grossman Ferreira	17h20-17h45	"
Roda de Conversa/Fórum dos estudantes	18h00-19h40	Sala Guerra-Peixe

Dia 11

Atividade/Evento	Horário	Local
Comunicações (manhã) Moderador: Michele Manica	09h00-11h55	Sala II-303
29. Vozes em Discurso: um jogo de intertextualidade entre Janequin e Wishart - Dorian Mendes Reis	09h00-09h25	"
30. Reflexões sobre o conceito de persona aplicado à música de câmara vocal - Joana Christina Brito de Azevedo	09h25-09h50	"
31. O contratenor na polifonia da 'Ars Nova': uma voz em desacordo - Pedro Hasselmann Novaes	09h50-10h15	"
32. Música elabora o medo, o ódio e o afeto em 'Children of God' de Kareem Mortimer - Jorge Israel Ortiz Vergara	10h15-10h40	"
Atividade/Evento	Horário	Local

33. Convergências entre Guerra-Peixe e Ernani Aguiar - Murilo Alves do Nascimento	10h40- 11h05	Sala II-303
34. Gesto e Metáfora: contribuições do paradigma da cognição incorporada para a construção do sentido musical - Isadora Scheer Casari	11h05- 11h30	"
35. Gestos musicais e guias de execução: um estudo analítico - Michele Irma Santana Manica	11h30- 11h55	"
Comunicações (tarde) 1ª seção Moderadora: Adriana Didier	13h30- 16h00	Sala Guerra- Peixe
36. Elegia para quarteto de cordas: considerações sobre processo composicional e textura - Alexandre de Paula Schubert	13h30- 13h55	"
37. Tocar pausado e groovar no Candomblé - Ferran Tamarit Rebollo	13h55- 14h20	"
38. A expansão da análise schenkeriana para o repertório pós-tonal - Rafael Moreira Fortes	14h20- 14h45	"
39. A navegação transmidiática e a educação musical: a cultura participativa e a convergência entre as mídias na sala de aula - Marcio Pizzi de Oliveira	14h45- 15h10	"
40. O mito da perfeição como mediador na dialética entre falha e norma - Carlos Eduardo Campello Pereira Porto Soares	15h10- 15h35	"
41. A invenção da habanera no teatro musical e o circuito transatlântico de entretenimento no séc. XIX - Joana Martins Saraiva	15h35- 16h00	"
<i>Coffee-break</i>	16h00- 16h30	Local a definir
Comunicações (tarde) 2ª seção Moderador: Carlos Eduardo Soares	16h30- 17h45	Sala Guerra- Peixe
42. Storytelling em música popular improvisada de guitarra a solo - Rafael Gonçalves	16h30- 16h55	"
43. Análise Espectromorfológica: desafios e possibilidades em análise musical - Renan Ribeiro Moutinho	16h55- 17h20	"
44. Jamais fomos disciplinares: considerações sobre duas visões sobre a interdisciplinaridade onipresente na pesquisa em música no Brasil - Renato Pereira Torres Borges	17h20- 17h45	"
Roda de Conversa/Considerações finais	18h00- 19h40	Sala Guerra- Peixe

RESUMOS DA MESA DE ABERTURA

1. Renato Moreira Varoni de Castro

Nesta comunicação, faço uma descrição resumida da experiência de implantação do tambor de crioula no componente curricular de prática de conjunto no curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Maranhão no semestre 2015.2. Pretendo com isso, mostrar o potencial de transformação social adormecido dentro da própria universidade, incorporado nos alunos, professores e trabalhadores que não encontram canais de expressão nas instituições oficiais de ensino. Tal abordagem expressa demandas de engajamento político-pedagógico dos etnomusicólogos (LUHNING, 2014, 2016; LUCAS *et al.*, 2016), assim como traz reflexões sobre a presença de saberes extra-europeus ou ainda não canônicos nas instituições de ensino superior do Brasil (CARVALHO, 2009, 2016). Discuto, ainda, abordagens colaborativas às práticas de músicas populares, mostrando que os alunos são capazes de mediar intercâmbios “inter” e “extra” acadêmicos.

2. Antonio Augusto

Ao longo do Primeiro Reinado o Imperial Teatro São Pedro era um lugar oficial de celebrações, espaço que o poder monárquico utilizava para ostentar a sua pompa. Entretanto, o ano de 1830 foi marcado pelo início da crise que levou ao enfraquecimento deste poder. Este enfraquecimento refletiu-se no Teatro, que se tornava também um espaço de contestação e de manifestações que começavam a escapar do controle do Estado.

Ao nos depararmos com uma pequena, mas rica, documentação do Teatro São Pedro, datada do ano de 1830, percebemos que ela poderia representar uma contribuição no entendimento do funcionamento e estado deste importante estabelecimento naquele período. Esta documentação, ao lado dos registros em periódicos, poderia então promover algumas elucidacões, principalmente em torno de um aspecto que particularmente nos interessa: a orquestra do Teatro, sua relação com a direção que comandava o espaço e o papel que ocupava em uma forte sociedade hierarquizada. Também é instigante perceber como a mudança de função do espaço público do teatro de local de ostentação do poder monárquico para palco de contestação e manifestação que muitas vezes fugiam ao controle das autoridades poderia ser um fator a ser agregado nas profundas mudanças que ocorreriam no âmbito musical nas próximas décadas.

3. Silvia Sobreira

Essa fala se destina a debater possibilidades na pesquisa em educação musical. Nela, são abordadas duas pesquisas que tratam do tema da Desafinação Vocal, com o intuito de apontar as diferenças metodológicas entre os dois trabalhos. O objetivo principal dessa exposição é discutir a respeito das maneiras de validar uma pesquisa em música. Também será dada ênfase na importância de uma revisão de literatura consistente em qualquer tipo de pesquisa. Além disso, serão apontados os diferentes olhares que se pode ter sobre um mesmo tema, pois as pesquisas sempre se desenvolvem sob a influência de crenças e histórias de vida de cada um.

RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES

JESUALDO: UM EDUCADOR URUGUAIO EM BUSCA DA EXPRESSÃO CRIADORA

Adriana Rodrigues Didier
Orientadora: Luciana Requião
PPGM-UNIRIO

Este trabalho integra a pesquisa de doutorado em andamento sobre a expressão criadora na educação musical. Tem por objetivo compreender, através do pensamento do pedagogo uruguaio Jesualdo (1905 – 1982), os fundamentos do termo expressão criadora. Apresento neste texto uma reflexão apoiada em ideias contidas em sua obra *Vida de um maestro*, escrito em 1935. Neste trabalho Jesualdo narra sua experiência numa escola rural do Uruguai, e começa a desenvolver o conceito de expressão criadora, que culminará em seu livro *A expressão criadora da criança*. Inicia, então, uma carreira literária que se torna uma referência no meio dos arte-educadores e especialistas em literatura infantil latino-americanos até a década de setenta do século passado. A pesquisa pretende trazer o olhar de Jesualdo sobre o início do processo que o levou à expressão criadora: o seu dia a dia na sala de aula como professor de crianças e pré-adolescentes em uma aldeia no interior do Uruguai descrito em seu livro *Vida de um professor* escrito em 1935. O conceito "expressão criadora" é muito amplo, mas delimitarei o termo no doutorado ao meu vínculo com a Educação Musical. Há uma variedade de termos na Educação Musical para denominar temas correlatos como criação e criatividade, mas, por consequência, no campo da música virou sinônimo de composição e improvisação. Busco neste momento, a origem deste termo usado por Jesualdo e a relação da educação musical com a expressão criadora.

Assim como no Brasil, os anos trinta do século XX no Uruguai foram bastante conturbados politicamente, e Jesualdo não só vivenciou profundamente essa experiência como relatou em seu diário severas críticas ao sistema, tanto à educação quanto à sociedade. Este, se tornou um exemplo de inspiração para os educadores latino-americanos. Sua experiência com os alunos e seu estudo permanente do que havia de mais contemporâneo em relação à educação e à psicologia, o levou a colocar no papel, registrando o que se tornou mais tarde um importantíssimo relato de experiência tornando-o bastante conhecido na América Latina até a década de 70. Seu projeto de vida naquele momento era a transformação social e a emancipação dos que sofriam com o descaso do governo. Tinha seu projeto curricular baseado na expressão criadora. A liberdade, a autonomia e o estímulo a expressão foram sempre suas bandeiras. Absolutamente à frente do seu tempo, costumava ministrar aulas fora do ambiente escolar, passeando pelos arredores, visitando exposições e acampando com os alunos.

Esse educador altamente politizado, preocupado com seus alunos, filhos de camponeses, queria “dar um grito de alarme na sociedade que se move, trazer uma palavra de dúvida ao empregado burocratizado e, acima de tudo, insistir na falsidade em que a nossa escola cumpre a sua missão” (1947, p.11). é possível ter uma ideia de sua vida na escola, das suas conversas com os amigos no bar, dos seus gritos revoltosos, da sua poesia e paixão pela expressão: a expressão criadora. Critica os professores que ficam apenas reclamando: “o mártir, e que nada faz para abandonar esse martirologio... de tanto que lhe parece gostar dessa posição...” (JESUALDO, 1947, p.136). Revolta-se quando assiste cenas de abandono do estado aos mais necessitados e critica os pedagogos estrangeiros que parecem não conhecer essa realidade.

Tinha confiança e entendia o tempo dos seus alunos e incentivava sua autonomia, por mais que às vezes tivesse grandes aborrecimentos, uma vez ficaram três dias desenhando e ao questioná-los disseram que estavam cumprindo parte do plano da semana: “O plano não apareceu, mas não duvido deles...” (JESUALDO, 1947, p.56). Seus colegas acharam que os alunos ao desenharem estavam perdendo tempo, o que o irritou profundamente.

Sua postura frente a religião dita abertamente em sala de aula para seus alunos me chama bastante atenção pela verdade. Aqui sua opinião dita sem rodeios sobre a religião católica: “Comerciam com a boa fé, a ignorância e o temor do povo crédulo e esperançoso. A salvação de uma alma depende do valor de uma missa ou de um funeral” (JESUALDO, 1947, p.68). Tiro do prefácio da primeira edição de 1935, este desabafo de Jesualdo dedicado à sua esposa María Cristina, também diretora da escola: “E anotando cada dia em nossos cadernos de lições estas pequenas cenas, para repetirmo-las uma vez mais e para tratar de fazer deste trabalho não servidão, mas criação, o único direito que não nos podem negar” (JESUALDO, 1947, p.14). Terminada a leitura deste seu diário de 1935, me dedicarei agora ao seu livro *A expressão criadora da criança* editado em 1950. Como educadora musical absolutamente comprometida com a expressão criadora darei continuidade a minha pesquisa investigando sobre a expressão criadora no processo de formação do educador musical.

Referências

JESUALDO. *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1947. 3ª.edição.

ANALISANDO AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE MÚSICA DO MUNICÍPIO

André Santos Ferreira de Oliveira
Orientadora: Silvia Sobreira
Programa-Instituição: PPGM-UNIRIO

Um dos temas de grande recorrência no campo geral da Educação, mas também no campo específico do ensino de Música diz respeito aos saberes docentes (MACHADO, 2004; GAULKE, 2013a, 2013b; PENNA, 2007; TARDIF, 2000, 2012, 2013a). Outro tema bastante estudado está relacionado ao perfil do professor (CERESER, 2003, 2004; SOARES et al, 2014). Em geral, as pesquisas procuram detectar a natureza desse saber docente ou como ele é construído. Entretanto, percebe-se, no caso da Educação Musical, uma queixa constante a respeito da desistência dos professores em se manter na Educação Básica (DEL-BEN, 2012; MARTINES E PEDERIVA, 2013; PENNA, 2002; 2010a) e “um motivo corrente para isso é a dificuldade em conduzir uma sala de aula: os professores não se sentem preparados para a prática e preferem trabalhar com pequenos grupos” (PENNA, 2010, p. 36).

Também se debate a respeito das competências necessárias para a condução de uma prática adequada, seja no campo da música ou de outras matérias escolares (CERESER, 2003, 2004; MACHADO, 2004; PERRENOUD, 2000, 2001; TARDIF, 2000, 2012, 2013a).

Percebe-se, também, críticas aos currículos propostos pelas instituições formadoras (PENNA, 2010b, p. 32). Para alguns autores, as propostas pedagógicas dos

cursos não contemplam as necessidades da escola básica (PENNA, 2010a p. 36, 2010b, p. 35; SOARES et al., 2014, p. 59). Machado (2003, p. 75; 2004, p. 37) afirma que os cursos de licenciatura em música não têm contribuído totalmente com a qualificação dos docentes, não os ajudando a enfrentarem a realidade do mercado de trabalho.

Contudo, pouca atenção é dada aos professores que têm se mantido na profissão. Procurar conhecer suas trajetórias, como venceram as dificuldades iniciais da carreira e como construíram suas competências é um solo fértil para pesquisas, podendo contribuir para a formação de novos docentes e lançar novas luzes para a prática letiva.

Cereser (2004), em pesquisa realizada em três Universidades Federais do Rio Grande do Sul, com quatorze licenciandos, concluiu que o pensamento predominante entre esses futuros docentes é que “a universidade não poderia prepará-los para esse amplo leque de opções” e, segundo os entrevistados, a universidade “mostra o caminho” para que se desenvolva na sua área através de formação continuada e da própria prática. O que a autora parece salientar é a dificuldade de um curso formador conseguir preparar de maneira completa o futuro professor. Assim sendo, as práticas dos professores experientes merecem ser mais estudadas, pois podem dar pistas para caminhos que tornem menos difícil o início da carreira dos novos profissionais.

A presente pesquisa preocupa-se com as questões apontadas acima. Seu objetivo é analisar a prática docente dos professores que atuam na rede municipal de ensino da cidade Rio de Janeiro (SME). Seu foco é procurar desvelar quais as estratégias utilizadas por esses professores para “dar conta” de sua prática diária de sala de aula. Questões como: “como foi o começo da carreira desses professores? ”, “como eles lidam com as dificuldades? ” E ainda, “diante das dificuldades, o que faz com que esses professores continuem não desistindo da profissão? ” são questões norteadoras deste projeto.

Pretende-se com essa pesquisa suscitar reflexões acerca de como esses professores trabalham no dia-a-dia, discutir limites e contribuições referentes às práticas levantadas e contribuir para discussões já estabelecidas no campo. Portanto, os objetivos podem ser resumidos nos itens abaixo:

- Conhecer a trajetória de professores de música do Rio de Janeiro que estejam atuando em escolas municipais do Ensino Fundamental, traçando seu perfil formador e seu histórico musical;
- Analisar as práticas pedagógico-musicais desses professores a partir de suas próprias perspectivas;
- Buscar mapear as práticas consideradas bem-sucedidas por esses professores.

Além dos autores do campo da educação musical que têm em comum a preocupação com a formação docente (DEL-BEN 2012; MACHADO 2004; PENNA, 2002, 2010a; SOARES et al, 2014), esta pesquisa será norteadada pelas ideias teóricas de dois respeitados pesquisadores no campo da formação docente: Philippe Perrenoud e Maurice Tardif.

Os dados foram fornecidos por entrevistas semiestruturadas com professores que atuam na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. As entrevistas, gravadas em áudio, depois de transcritas, foram analisadas de acordo com o referencial teórico aqui apresentado e mapeadas em 6 categorias: [1] Trajetória; [2] Dificuldades iniciais; [3] Construção de competências; [4] Persistência na profissão; [5] Conteúdos; [6] Práticas

Pelas análises preliminares, pode-se perceber o foco em estratégias que não estão diretamente relacionadas às atividades musicais propriamente ditas. Este é um fator a ser ressaltado porque havia uma pergunta específica a respeito de atividades que eram usadas. Neste sentido, da fala dos entrevistados, emergiram estratégias ligadas à conquista do espaço, da importância do trabalho em equipe com outros professores e do

bom relacionamento com a direção da escola. Em relação à sala de aula, destaca-se a importância da relação de confiança e afeto entre professor e aluno, de aceitar seus gostos musicais e de se conhecer a comunidade onde se trabalha.

Referências

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/2462> Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/344>>. Acesso em: 31 Jul. 2017. 17 jul. 2017.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p.51-61, dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/90>>. Acesso em: 18 out. 2016.

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. 2013b. Dissertação (mestrado em Música) - Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/70231> Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 31, n. 21, p.91-104, dez. 2013a. Trimestral.

Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/75>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

MACHADO, Daniela Dotto. *A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.11, p. 37-45, set. 2004. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/345>>. Acesso em: 31 Jul. 2017.

_____. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/2453> Acesso em: 31 jul. 2017.

MARTINEZ, Edson Baptista; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. Por que o professor de música desiste da Educação Básica. In: *XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2013, Pirenópolis. Anais... p. 1988-1994. Disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf

PENNA, Maura. Entre a Política Educacional e a Prática Escolar: Desafios para a educação musical na escola básica. In: *XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 2010a. Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte p. 27-39.

_____. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010b. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/212>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291>> Acesso em: 29 jul. 2016.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p.7-19, set. 2002. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427>> Acesso em: 29 jul. 2017.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Entrevista com Philippe Perrenoud. In: *Memória Roda Viva, Fundação Padre Anchieta*. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/250/entrevistados/philippe_perrenoud_2001.htm Acesso em: 23 Fef. 2017.

SOARES, José et al. O projeto de pesquisa “A formação do professor de música no Brasil”. In: *A formação do professor de música no brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, p.33-63. 2014. Disponível em: <<https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 13ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à sua formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 05-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf Acesso em: 18 out. 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8º edição. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis. Vozes, 2013a.

PESQUISANDO UM PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA BAIXADA FLUMINENSE

*Eduardo Teixeira Destord
Orientador(a): Inês Rocha
PPGM-UNIRIO*

Esta comunicação descreve o projeto de pesquisa de mestrado a ser desenvolvido no PPGM-UNIRIO, na área de concentração Música e Educação. Essa pesquisa tem como objetivo compreender a dimensão do projeto Ciart, existente há dezoito anos, em Duque de Caxias, baixada fluminense, para o ensino de música da região. O projeto Ciart atende o ensino fundamental I e II de 43 escolas com práticas artísticas em diversas linguagens. Na música, o projeto conta com cerca de mil alunos. Sou professor deste projeto desde o seu começo e sempre obtive retorno dos envolvidos sobre as contribuições do trabalho.

Formado a partir de uma junção de diversas iniciativas já existentes na rede municipal com novos projetos, o Ciart favorece as singularidades e as multiplicidades dos alunos. Caminhar pelas brechas do currículo beneficiou a conexão das linguagens artísticas entre si e com outras disciplinas, discussão que Silvio Gallo (2013, p. 71) levanta. Sem aprovação ou reprovação, ganharam espaço o fazer artístico e a troca de experiências num ensino que, tomando as palavras de Koellreutter, “conscientiza e orienta os alunos através do debate e do diálogo” (BRITO, 2001, p. 35). Até hoje, o Ciart promove exposições de artes visuais, apresentações musicais, espetáculos de dança e peças teatrais nos mais diversos espaços de Duque de Caxias, como escolas, teatros, igrejas e centros comunitários, contribuindo para a valorização das artes na educação. Também foram criadas mostras com alunos de todas as escolas municipais. Mesmo sem professores exclusivos, o Ciart torna pública a produção dos alunos da rede escolar municipal. Como Paulo Freire (2011, p. 96) afirma, a “educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Ao longo dos anos, alguns alunos se tornaram músicos ativos em seus núcleos sociais, tocando e atuando como professores. “A partir das relações do homem com a realidade (...), pelos atos de criação, recriação e decisão, ele vai dinamizando seu mundo” (Freire, 1985, p. 43). Muitos ex-alunos atuam como monitores nas aulas, ajudando os mais novos, e em apresentações, ajudando a organizar e conduzir o grupo. Hoje contamos, no projeto, com diversos filhos de ex-alunos.

Esta pesquisa permitirá compreender melhor as práticas de educação musical de um projeto existente há dezoito anos na rede pública. Possibilitará também o seu aperfeiçoamento e a construção de novos objetivos, além de um melhor entendimento sobre a dimensão do que se aprende e se apresenta no Ciart. Além disso, oferecerá fundamentos para transformá-lo em um programa, alcançando mais escolas. Conhecer melhor o projeto também significa possibilitar uma eventual expansão de oportunidades para os alunos.

Primeiramente, será realizada uma revisão bibliográfica sobre o ensino de artes em Duque de Caxias a partir da LDB 9394/1996. Por essa LDB, os municípios devem oferecer o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), em alguns casos com a ajuda do estado. A documentação oficial do município, incluindo periódicos, grades curriculares, ementas de disciplinas e leis sobre educação, será analisada para buscar dados sobre a obrigatoriedade, especificações e os objetivos da disciplina.

Na comunidade escolar, entrevistarei professores e equipe diretiva para conhecer melhor as situações geradas pela implantação do Ciart nas dinâmicas da escola. Por

isso, essa pesquisa buscará sempre manter um diálogo entre o “conjunto de participantes, incluindo quem formalmente propõe uma pesquisa” (SALGADO et al., 2014, p. 94). Esta interlocução se propõe a entender “como os sons são concebidos, criados, apreciados e como influenciam outros processos musicais e sociais, indivíduos e grupos” (SEEGER, 2008, p. 239).

Entrevistarei cinco professores de música do projeto e observarei suas aulas, utilizando um diário de campo, para compreender a relação com a comunidade escolar, critérios de escolha e repertório praticado, metodologias usadas, e diferenças e ressonâncias entre aulas em turmas regulares e no Ciart. As possíveis situações de tensões envolvendo ações do projeto também serão analisadas, pois, concordando com Koellreutter, “os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções” (BRITO, 2001, p. 33).

Para melhor compreender como os alunos percebem e atuam no projeto, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com ex-alunos, alunos e as comunidades do entorno das escolas, a fim de entender suas expectativas em relação ao projeto, os objetivos da música na escola e possíveis reflexos desse trabalho nos seus núcleos sociais.

Buscar compreender a dimensão do Ciart para a educação musical em Duque de Caxias faz pensar em três educadores: Paulo Freire, Sílvio Gallo e Hans Joachin Koellreutter. Os alunos que passaram a atuar na área da música, dentro de seus núcleos sociais, levando para a comunidade o conhecimento apreendido na escola, me remeteram à ideia de autonomia do sujeito de Paulo Freire (2011). É possível ver nesses alunos uma educação libertadora. São sujeitos que construíram e constroem seus caminhos, significados e sua cultura, sem a qual, segundo Freire (1985), se desumanizariam e perderiam a liberdade.

A presença da música fora da grade curricular me trouxe a ideia de três temas de Gallo (2013): educação menor, que valoriza as singularidades e as multiplicidades; transversalidade, que possibilita novas dinâmicas nas aulas; e educação rizomática, em que uma outra relação de fluxos de saberes e outros temas da escola se relacionam à música e ao trabalho desenvolvido, aproximando conteúdos estanques.

A forma com que o Ciart procede ressoa com Koellreutter, que tem a formação do ser humano como principal objetivo da educação musical. O educador diz, como escrito por Brito (2001, p. 18), que é essencial “aprender a aprender dos alunos o que ensinar”. Escutar o aluno e torná-lo condutor do processo pedagógico são procedimentos fundamentais para o desenvolvimento do Ciart.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia de Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SALGADO, José Alberto et al. Refletindo sobre a interlocução em pesquisas com música. *Debates*, n.12, p. 93-105, jun. 2014.

SEEGER, Anthony. Etnografia da música. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 17, p. 237-259, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE DELEUZE PARA O PENSAMENTO EM ANÁLISE MUSICAL

Bruno Maia de Azevedo Py

Orientador: Paulo Pinheiro

Programa-Instituição: PPGM-UNIRIO

Gilles Deleuze tem seu trabalho frequentemente associado à história da filosofia, sobretudo em função de sua atividade como professor e do espaço em sua obra dedicado a outros filósofos. Também seu envolvimento com a revolução cultural-estudantil conhecida como ‘Maio de 68’ o conectam a minorias sociais e movimentos de resistência política. Estas informações não seriam absolutamente relevantes num texto que se propõe a pensar a música, não fossem elas parte de uma tentativa de aproximação entre o seu modo de pensar a filosofia e os estudos em musicologia, particularmente aqueles envolvidos com análise, linguagem e estruturação musical.

Os filósofos dos quais Deleuze se aproxima são aqueles que permitem a ele pensar a sua própria filosofia. São, na verdade, aliados. Porque o ato de pensar, em sua máxima potência, é produzir ideias. É o que Deleuze diz e faz com a ajuda de seus ‘aliados’: cria suas próprias ideias, seus próprios conceitos, sua própria filosofia. E uma ideia está sempre comprometida com um modo de expressão. Pois não existe uma ideia em geral; elas estão sempre a serviço de um domínio do pensamento. E o que é ter uma ideia em música? Deleuze diz que é criar afectos e perceptos, que são blocos de sensação. Ter uma ideia em arte é criar blocos de sensação, este seria o domínio da arte. Esta afirmação coloca o problema da análise musical em torno da definição do domínio da música e de como (ou se) outros domínios do pensamento podem contribuir numa reflexão sobre ela. Assim como nos domínios da arte o pensamento cria afectos e perceptos, na ciência cria funções e na filosofia cria conceitos. Não existe, aqui, algum tipo de saber mais importante ou mais completo do que o outro. A filosofia não seria capaz de apreender a música a partir de seus domínios. Nem a ciência o seria. Isso porque tais saberes, a princípio, não ‘descobrem’ algo, eles criam a partir de seus próprios fundamentos, de sua própria natureza. Quando pensamos a música por um viés filosófico, não fazemos música, criamos conceitos. Quando abordamos a música a partir de um pensamento científico, não fazemos música, fazemos ciência, criamos funções. Assim, em linhas gerais, a análise musical que pensa a música cientificamente faz ciência, cria funções tendo a música como referência. Esta afirmação talvez não carregue nada de tão problemático assim, afinal, falar de música não é fazer música, qualquer um sabe disto. Neste sentido, a representação da música não é a música. Nem mesmo a partitura é a música.

Mas, então, o que pode a análise musical? Bem, seguindo estas trilhas, pode fazer ciência e filosofia a partir da música. Pode ser aliada de variados domínios de saber. E não tem nada de errado nisto. A análise pode, simplesmente, falar de música e fazer isto o mais próximo da música possível, o mais musicalmente possível. O fato é

que a análise, em si, é uma ferramenta a serviço de um domínio de pensamento. Ela é um tipo de ação envolvida num processo. A origem da palavra ‘análise’ é particularmente poética e conjuga uma relação ativa com seu objeto e com o meio. Do grego *analýein* - *aná* (para cima) + *lýein* (soltar, afrouxar, decompor) - está ligada ao beneficiamento do trigo que, depois de triturado, é jogado para o alto para que seus grãos se separem da palha. ‘Triturar o trigo’ é decompor, desfazer uma forma, fragmentar uma identidade. ‘Jogar para o alto’ articula forças em graus e níveis diferentes e envolve seleção, separação, em uma espécie de aliança com a natureza. E é justamente no sentido desta aliança com a natureza, com as forças em ação no mundo, que a filosofia de Deleuze opera um significativo rompimento com outras tradições do pensamento. Pois é necessário admitir as contingências, as circunstâncias externas, as conexões, os contágios, as trocas. Uma hipótese de como são criados os conceitos na sua filosofia, aponta para o que seriam dois aspectos fundamentais: 1- conceitos extraídos da própria filosofia; 2- elementos não conceituais provenientes de domínios exteriores à filosofia. Mas Deleuze está ocupado em fazer filosofia, em criar conceitos, e neste sentido, os domínios exteriores à filosofia são transformados em conceitos. Se a nossa preocupação é colocar a análise o mais próximo possível da música, fica claro que o domínio de pensamento ao qual ela deve se relacionar é o pensamento musical, aquele que se ocupa da criação de música. E a música, assim como a filosofia – seguindo os passos de Deleuze até onde seja possível – cria-se utilizando materiais provenientes da própria música, do seu próprio domínio (das teorias, de sua história, de suas tradições, dos seus compositores e intérpretes), e a elementos não musicais diversos, à exterioridade da música, estabelecendo ressonâncias, conexões e agenciamentos. Assim, além das próprias tradições musicais, qualquer outro domínio de saber (como a filosofia e as ciências), ou ainda qualquer acontecimento, estariam à serviço da música, mas não como música em si, mas como algo que se transforma em música, uma vez que afeta quem pensa. Há um esforço monumental na obra de Deleuze na criação de uma filosofia que dê conta da complexidade de relações entre o pensamento e a natureza. Daí surgem os principais conceitos criados por ele – muitos em parceria com Felix Guattari. Aqui, o importante é destacar que o pensamento criativo produz algo que diz respeito a uma multiplicidade, que invoca elementos de uma tradição, mas que só pode acontecer produzindo algo novo, produzindo a diferença a partir das relações com o de fora dos próprios domínios. E o que é produzido, contém, de alguma maneira, esta multiplicidade. A análise pode, então, capturar esta multiplicidade, mas não na intenção de refletir sobre a música e sim como um prolongamento daquilo que emerge de sua própria superfície, produzindo ideias que, por sua vez, estariam conectadas a tal ou tal domínio do pensamento. Portanto, ao conectar a análise musical àquilo que o pensamento pode, se pretende envolvê-la num movimento predominantemente criativo.

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PELOS PROFESSORES DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Oscar Henrique Cordeiro
Orientador(a): Silvia Sobreira
PPGM-UNIRIO

Este trabalho se localiza no campo da Educação Musical em sua vertente que diz respeito à formação docente. Nele, procura-se estabelecer quais são as prioridades e necessidades que o professor de Música que atua na Educação Básica precisa dominar para atender às demandas dos estudantes da atualidade. A pesquisa baseia-se na premissa de que as novas gerações possuem grande intimidade com os recursos tecnológicos disponíveis tais como o computador, a internet e as redes sociais e que, em função dessa estreita relação deles com tais ferramentas, é necessário que o professor também se sinta familiarizado com as mesmas. O trabalho procura avaliar as necessidades mais urgentes para esse professor, uma vez que existem determinadas tecnologias que devem ser dominadas por ele para finalidades pessoais ou de planejamento de aulas. Além disso, a pesquisa procura questionar uso das tecnologias apenas para corroborar velhas práticas didáticas.

Historicamente, a música é uma manifestação artística que influencia significativamente o ser humano e serve de subsídio para apoiar as mais diversas manifestações culturais da humanidade. Associado ao valor da música em nossa sociedade, principalmente entre os jovens, nota-se o aumento do interesse destes nos instrumentos ligados às tecnologias. Pode-se constatar que às tecnologias chegaram à sala de aula despertando atenção entre alunos e entusiasmo nos docentes. Desta forma, pode-se perceber a junção de dois elementos presentes na cultura juvenil: música e tecnologia, um fato que demonstra a importância da ligação entre elas seja estudada de maneira mais aprofundada.

A Educação Musical não pode estar despreendida das práticas contemporâneas e percebe-se que surge a necessidade de um novo perfil profissional docente que agora deverá dominar, além dos conteúdos pedagógicos e dos específicos de sua disciplina, o uso das tecnologias associadas à informática.

Esse processo não fica apenas no currículo obrigatório; é preciso compreendê-lo numa esfera interdisciplinar, na qual se insere o uso das tecnologias, uma vez que a partir da criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo (BRASIL, 1997) e a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) como recurso pedagógico no ensino regular e com a utilização da informática e de softwares educacionais, um novo olhar é lançado sobre a educação como um todo.

Segundo Brito e Purificação (2006, p. 40), “[...] quando se fala em tecnologias na escola, têm-se preocupado muito com questões técnicas, relativas a equipamentos, deixando de lado o elemento central de qualquer ato pedagógico que é o professor”. Isso significa dizer que a formação/capacitação do professor de música precisa alcançar, nos cursos de Licenciatura em Música, um domínio tecnológico para que a prática pedagógica tenha uma interface com a Informática Aplicada à Música ou Computação Musical.

A modernidade impõe cada vez mais o uso das tecnologias, mas há ainda resistências por parte de alguns professores, o que poderia ser minimizado com a sua prática durante o período da graduação. Miletto et al. (2004) destacam que existe por parte dos professores certa resistência em adotar o computador como ferramenta na sua

prática diária. Os autores ainda destacam que essa resistência é menor na área de Ciências Exatas e compreensível, pois nessa área já se utiliza computadores para realizar cálculos desde a década de 1970.

Os questionamentos que deram origem a esta pesquisa emergiram em 2010 como fruto de minha experiência docente na disciplina Informática Aplicada à Música — nos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo — e se intensificaram após a minha participação na equipe responsável pela organização do Currículo Escolar (2014) da Prefeitura Municipal de Vila Velha-ES, em que a temática sobre a informática na Educação Musical foi recorrente.

A atuação no Ensino Fundamental me fez perceber que a informática, apesar de presente, era pouco utilizada como ferramenta educacional, mesmo havendo laboratórios equipados e profissionais especializados disponíveis. Em conversas informais com colegas professores foi verificado que, em alguns cursos, durante o período de graduação desses profissionais não houve contato com qualquer disciplina relacionada ao uso de informática para o ensino. Posso afirmar que o mesmo ocorreu em minha própria graduação, finalizada em 2008.

O levantamento da revisão da literatura feito até o momento mostra que o uso da tecnologia ainda se apresenta em estágio embrionário no contexto da educação musical. Contudo, o assunto é recorrente em artigos, livros, congressos, seminários e a lista de programas para computadores e aplicativos para dispositivos portáteis é grande e cresce a cada dia. Apesar do interesse pelo tema vir sendo tratado com mais destaque nas pesquisas, ainda há pouca utilização dos recursos tecnológicos na educação musical. Além disso, apesar das pessoas estarem conectadas e dominando todos os dispositivos disponíveis, realizando tarefas corriqueiras com facilidade, agilidade e com pouco esforço, em contrapartida, temos sérias necessidades quanto à estrutura e recursos nas aulas de música do ensino básico público, que podem ser amenizadas com a utilização da tecnologia.

As inquietações e dificuldades apresentadas até então fortaleceram a necessidade do estreitamento entre o uso da tecnologia do campo da informática na Educação Básica e foram a motivação para essa pesquisa.

Foi feito um levantamento de ementas de cursos de Licenciatura de algumas universidades a fim de analisar quais conteúdos vêm sendo privilegiados pelos centros formadores. A próxima etapa será a seleção de licenciandos de duas Universidades para responderem a um questionário online a fim de constatar quais são suas necessidades no que diz respeito ao domínio das novas tecnologias. Atualmente a pesquisa se encontra em fase de escrita da revisão de literatura. Como exemplo, cito os trabalhos de Galizia (2009), Gohn (2013), Krüger (2006), Leme; Belochio (2007) e Naveda (2006) que estão interligados pelo assunto tecnologia, mas contribuem de forma distinta entre eles abordando temas variados desde Educação à Distância (EAD) e a Formação de Professores de Música.

Referências

BELLOCHIO Cláudia Ribeiro, LEME Gerson Rios. Professores de Música: Um estudo sobre utilização de tecnologias. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 17, p. 87-96, set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria Nº 522, de abril de 1997*. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>> Acesso em 20 mar 2017.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba: IBPEX, 2006.

GALIZIA, Fernando. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: Considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, 76-83, mar. 2009.

GOHN, Daniel Marcondes. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n.30, p. 25-34, jan. jun. 2013.

KRÜGER, S. E. Educação Musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V. 14, 75-89, mar. 2006.

MILETTO, E. M. et al. Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências. *RENOTE: revista novas tecnologias na educação* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS, 2004.

NAVEDA, Luiz Alberto Bavaresco. Inovação, anjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V. 14, 75-89, mar. 2006. para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

O FAZER MUSICAL E A DIVERSIDADE CULTURAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Paulo Roberto de Oliveira Coutinho
Orientador(a): Dr^a Inês de Almeida Rocha
Co-orientador(a): Dr^a Ana Ivenicki
PPGM-UNIRIO

A presente pesquisa, em andamento, consiste em uma investigação sobre as ações de ensino e aprendizagem musical na Escola de Música de Manguinhos (EMM) e suas relações com a diversidade cultural. O interesse por esta investigação parte da proximidade com o cotidiano dos professores na EMM, local em que o pesquisador desenvolve um trabalho como apoio pedagógico, auxiliando a prática docente, observando o processo de ensino-aprendizagem em música no espaço. Na EMM, a cultura é concebida como processo diversificado e em permanente transformação, valorizando-se sua presença na ação educativo-musical, sobretudo por considerar o diálogo entre elementos do cotidiano trazidos pelos alunos (FREIRE, et al, 2010). A escola estabelece como proposta metodológica, o ensino coletivo de instrumentos musicais (violão, teclado, baixo elétrico, percussão/ bateria, saxofone, guitarra, canto e as aulas do curso infantil), onde todas as aulas apontam para uma abordagem na qual os alunos de diferentes faixas etárias e níveis técnicos musicais possam aprender de forma coletiva.

A partir de um olhar de estranhamento sobre as práticas de ensino na EMM, cheguei à questão que motivou a realização da pesquisa: o que significa articular o fazer musical à diversidade cultural? Essa questão norteará os caminhos metodológicos da investigação sob o ponto de vista teórico e prático e nos aponta o problema da pesquisa situado nos seguintes pontos: como se caracteriza o ensino de música com a diversidade cultural na EMM? Em que medida o ensino coletivo de instrumentos musicais na EMM acolhe a diversidade cultural? Como o repertório musical pode reforçar práticas de ensino que valorizem as identidades relacionando questões culturais importantes para o próprio entendimento do fazer musical?

Para responder essas perguntas, apontamos os seguintes objetivos: 1) Analisar teoricamente e epistemologicamente os significados do fazer musical na diversidade cultural com base no diálogo entre os estudos do multiculturalismo e da educação musical; 2) Compreender por meio de um levantamento de estudo da arte, como os trabalhos voltados aos ambientes não escolares têm articulado o fazer musical à diversidade cultural; 3) Analisar, por meio de um estudo de caso, como a EMM entende a articulação do fazer musical à diversidade cultural, considerando as questões multiculturais de raça, etnia, gênero, identidades, religião, sexualidade, bullying, preconceito musical, etc., e as aulas de música, suas potencialidades e limites de articulação entre tais questões e os conteúdos musicais; 4) Levantamento de questões e discussão das implicações do estudo para articulação do fazer musical na diversidade cultural em ambientes formais e não formais.

Para contemplar o primeiro objetivo, adotamos dois eixos como base de diálogo e argumentos para abordar a diversidade cultural: o multiculturalismo e a educação musical. Portanto, para compreendermos melhor sobre o multiculturalismo e as questões que emergem neste campo, foi necessário até o atual momento da pesquisa, um aprofundamento do referencial conceitual para um embasamento das questões teóricas da pesquisa. Logo, um ponto importante na compreensão do multiculturalismo como um campo polissêmico e complexo, está no entendimento sobre suas distintas vertentes e suas relações com o ensino da música.

À luz dos estudos analisados, percebemos por um lado, pontos em comum entre as vertentes do multiculturalismo, por outro lado, algumas variações entre elas, permeadas assim por perspectivas que vão desde ideias mais liberais e conservadoras, que tratam das identidades culturais em suas essências estáticas e acabadas, até posições mais críticas que se preocupam com os preconceitos e estereótipos, desafiando as relações de poder e a hegemonia cultural (MCLAREN, 2000; CANEN, 2002, 2007; CANDAU, 2013, 2014; IVENICKI, 2015; IVENICKI; CANEN, 2016). Logo, tornou-se necessário abordar conceitos como diversidade e identidade cultural na pós-modernidade com base em estudos como Hall (1997, 2003, 2015) e Woodward (2000), o conceito de cultura à luz da antropologia social (GEERTZ, 2014), dialogando com a diversidade cultural abordada sob um olhar para a música como cultura (QUEIROZ, 2004) e as práticas musicais como fenômeno cultural/ social carregadas de significados que dão sentido a vida das pessoas (ARROYO, 2002; GREEN, 1997, 2008). Partindo desse pressuposto, pensamos sobre o ensino da música na diversidade cultural marcado pela heterogeneidade, em função do cruzamento de diferentes culturas manifestadas por diferentes identidades individuais e coletivas que interagem no mesmo ambiente, revelando comportamentos que representam potencialidades, dificuldades e tensões que marcam a natureza da aprendizagem musical.

A compreensão dessas vertentes como visões estanques e fixas, não nos ajuda a construir posições reflexivas, sobretudo a respeito de como tais posturas podem ser observadas nas aulas de música. Por exemplo, uma aula de música pode ter uma

abordagem crítica ou acrítica, dependendo do momento, dos objetivos propostos, da estrutura curricular, da postura do professor e, isso pode nos mostrar que as distintas vertentes multiculturais podem apresentar fronteiras móveis quando situadas em determinados contextos no processo de ensino-aprendizagem em música. É necessário avançarmos sobre esta questão, porém o diálogo com os estudos até aqui vem mostrando o quanto o tema é relevante, sob o ponto de vista prático e teórico, uma vez que, refletir sobre a atuação docente na perspectiva do multiculturalismo, pode possibilitar caminhos, problematizações e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural nas aulas de música.

A metodologia da pesquisa parte do paradigma multicultural, o qual se baseia em estratégias plurais que proporciona ao pesquisador, meios para analisar o fenômeno estudado (CANEN, IVENICKI, 2016). Caracteriza-se como um estudo de caso, o qual se situa como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 2011, p. 133, grifo do autor). Situando a EMM como a unidade a ser estudada, contamos com os seguintes procedimentos de coleta de dados: 1) análise documental da ementa do programa de ensino musical desenvolvido na EMM; 2) a observação participante nas aulas dos professores; 3) a utilização de entrevistas semiestruturadas com os professores. A triangulação formulada por tais procedimentos constitui um procedimento primordial para a futura análise dos dados capturados no campo empírico, (MINAYO, 2013; FREIRE, 2011; TRIVIÑOS, 2011; VERGARA, 2009; FLICK, 2009) ao ponto de discutir implicações e desafios para o ensino da música que valorize a diversidade cultural, analisando como o diálogo com referencial conceitual se torna factível a realidade estudada.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: *Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 23-41.

CANEN, A. O Multiculturalismo e seus Dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25, p. 91-107, 2007.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3ª edição – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Vanda Bellard; FREIRE, João Miguel Bellard; JARDIM, Hellen. Avaliando o ensino coletivo de instrumento na escola de música de Manguinhos. In: Anais... do XIX Congresso Nacional da ABEM. Goiânia: UFG, 2010, p. 484-494

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e sociedade. Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. 2. ed. revista e ampliada. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. – [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 4, nº 4, p.25-35, 1997.

_____. Lucy. *Music, Informal Learning and School: a New Classroom Pedagogy*. England: Ashgate, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Thomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª Edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (Org). Tradução: Adelaine La Guardia Resende, et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jan./jun, 1997.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

_____. Ana. Políticas educacionais e diversidade na escola: desafios da/ na contemporaneidade. In, RIOS, Jane V. P. (Org). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 129-135.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, Maria C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 33ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 99-107, mar. 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. 20. reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de coleta de dados no campo*. São Paulo: Atlas, 2009.

WOODWARD, kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In, SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.7-72.

JUVENTUDE, PRÁTICA MUSICAL E EXPRESSÃO: PROCESSOS DE SINGULARIZAÇÃO EM UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS IMPACTOS NA VIDA DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Ilana Assbú Linhales Rangel
Orientadora: Mônica Duarte
PPGM-UNIRIO

A presente comunicação apresenta um extrato de pesquisa de curso de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGM-UNIRIO). O objetivo de tal pesquisa é verificar em que medida os pressupostos teóricos que orientam um projeto de extensão universitária poderiam provocar impactos na formação pessoal e profissional dos sujeitos que dele fazem e fizeram parte, que impactos seriam e como se revelariam. Também pretende verificar de que maneira a análise desses impactos pode alimentar os estudos sobre a prática pedagógica musical no ambiente escolar. Tais questões serão abordadas através do diálogo com os referidos sujeitos dando voz às suas histórias de vida.

Intitulado “Juventude, Prática Musical e Expressão: vivendo e criando música com jovens”, o projeto de extensão é desenvolvido com estudantes e ex-estudantes do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, o CAP/UERJ, desde 2003 e também com membros da comunidade externa a este campo. Embasado nas contribuições teórico-conceituais de Lev Semionovich Vigotski e Félix Guattari, o projeto visa construir caminhos para a formação e a expressão musical dos jovens, considerando seus modos próprios de existir e suas aprendizagens compartilhadas, num espaço de práticas musicais onde habilidades como tocar, cantar, criar, estruturar arranjos musicais, tocar em público são desenvolvidas. Também são desenvolvidas habilidades investigativas por meio da busca de conhecimento sistematizado, análise de dados, ressignificação e utilização de dados coletados e arquivamento. Parte também importante do referido projeto é a manutenção e divulgação do patrimônio cultural.

As atividades de contextualização, apreciação, criação e recriação de obras musicais desenvolvidas no projeto de extensão e inspiradas na Proposta Triangular para a Arte/Educação, veiculada na década de 1980 principalmente por Ana Mae Barbosa, estão alicerçadas nas ideias de que o sujeito se constitui e constrói o conhecimento em interação social e que transforma e é transformado nas relações culturais estabelecidas entre pares que têm conhecimentos e experiências diferenciados. Tais atividades também se apoiam na ideia de que a escola pode criar oportunidades para que os sujeitos que dela fazem parte possam disparar seus mecanismos de diferenciação ou, como conceituou Guattari, seus processos de singularização, entendendo que estes são necessários para que possamos produzir linhas de fuga aos modos pré-estabelecidos de expressão determinados por uma cultura de massa.

Nesta comunicação será priorizada a análise da noção de processo de singularização conforme estabelecida por Guattari. O que caracteriza um processo de singularização é a capacidade que temos de com ele captar os elementos da situação e criar tipos próprios de referências práticas e teóricas, nos livrando da dependência em relação ao poder generalizado, investindo em valores próprios e na idéia de sermos seres heterogênicos e autônomos. Através dos processos de singularização surgirão outros possíveis, rupturas, desenhos de mudança, novas coordenadas de tempo, de espaço, de consistência, de expressão e de conteúdo, que estarão na base de estruturas coletivas e heterogêneas na construção de novos territórios onde os sujeitos podem se reapropriar

de seus processos de existência e construir a própria história. A singularização é criadora de história, de novos sentidos e significados e de processos inéditos ou ressignificados. Pode também representar uma alternativa às imposições de numa sociedade capitalista, que tem como meta a manipulação de nossas trajetórias.

O método biográfico, que também será abordado nesta comunicação, e em especial a história de vida como técnica de coleta de dados, organizam o desenho metodológico da pesquisa, que por meio desta estratégia e da dialogicidade passado/presente pretende conhecer, analisar e problematizar a formação possibilitada pela e na experiência dos jovens, de modo a identificar como cada um se constituiu sujeito a partir do vivido no projeto de extensão universitária.

O referido método é um caminho de investigação que vem acompanhado das discussões sobre a singularidade dos sujeitos e seu contexto social e histórico. Através das suas lentes é possível que cada vida possa ser vista como singular e universal, pois cada sujeito pode representar em seus atos a universalidade de uma estrutura social e é desse modo que o método pode nos dar subsídios para fazermos leituras sobre fenômenos coletivos. A coleta de dados através das histórias de vida tem seu principal foco a subjetividade dos entrevistados e as versões singulares dos fatos da vida apoiados na narrativa advinda da memória, que lhe confere aspecto original e se difere de documentos convencionais. A entrevista desenvolvida na busca dessas histórias está para além de uma sequência de perguntas, se configurando num diálogo profundo onde existem temas a serem provocados pelo entrevistador. É um momento no qual importam a biografia e a memória do entrevistado, bem como o papel do entrevistador, pois sua presença faz com que se acrescentem outras biografias e outras memórias.

Importantes e necessárias são as reflexões sobre práticas pedagógicas, que contribuam para os estudos sobre ensino e aprendizagem musical no Brasil, que nesta pesquisa serão feitas através do aprofundamento de informações ainda não descortinadas sobre o projeto de extensão do CAP/UERJ, fazendo aproximação entre teoria e prática, tendo em vista a defesa da escola como um espaço de desenvolvimento de uma democracia crítica, de uma prática reflexiva e sobretudo, defendendo a escola como espaço de processos de singularização inseridos numa prática pedagógica que privilegia a interação entre os sujeitos e estes com o mundo.

Pretende-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a Educação Básica informando sobre as escolhas pedagógicas constituídas no ambiente escolar e sobre os processos de ensino-aprendizagem daí decorrentes.

EXPERIÊNCIAS MUSICAIS EM UMA COMUNIDADE EFÊMERA: O FESTIVAL PSICODÁLIA

Leonardo Corrêa Bomfim

Orientadora: Profa. Dra. Martha Tupinambá de Ulhôa

Programa-Instituição: PPGM-UNIRIO

A presente pesquisa aborda o Festival Psicodália, atualmente sediado na Fazenda Evaristo, área rural do município de Rio Negrinho – SC, tendo surgido em 2001, e completando em 2017 sua 20ª edição. O evento, apesar de ser um festival essencialmente musical, possui um caráter multimidiático, por não se restringir exclusivamente a shows, havendo também peças de teatro, performances, mostras de cinema (filmes, documentários e curtas), oficinas, exposições, artesanato e recreação. O

Psicodália já abrigou renomados artistas como Os Mutantes, Tom Zé, Elza Soares, Baby do Brasil, Moraes Moreira, Alceu Valença, Hermeto Pascoal, Yamandu Costa, Nação Zumbi, Steppenwolf, Ian Anderson (Jethro Tull), entre outras bandas independentes e grupos musicais de gêneros como rock'n'roll, blues, jazz, reggae, folk, músicas regionais, rock-progressivo, psicodélico etc..

Possuindo um caráter cíclico e anual, o festival pode também ser compreendido como uma comunidade efêmera, devido a seu curto período de 6 dias, composto pelos processos de aglutinação e dissolução em um espaço-tempo específico. Os frequentadores do evento – em sua maioria, jovens brancos, entre 18 e 35 anos, de classe média – ficam alojados em barracas nos campings da fazenda, compartilhando espaços, ideias, experiências e arte. Sendo assim, o Psicodália se organiza em torno de alguns ideais e valores que impulsionam os organizadores, músicos e público a frequentarem o evento, tais como, liberdade, paz, amor, aceitação, respeito, quebra de status, coletividade, liberdade sexual, sustentabilidade. Ainda são destacadas a presença de uma ética social subentendida e de uma orientação estética (musical, artística), política etc.

Este ideário pode ser considerado uma retomada das propostas da contracultura e do movimento hippie, mas também da Geração Beat e do conceito de “Do It Yourself”, sendo reapropriado e ressignificado na contemporaneidade e naquele contexto específico. Desta forma, esse agrupamento de concepções, já internalizado em grande parte dos insiders anteriormente ao festival, ou absorvido durante o evento, a partir da existência de uma ética social subentendida, gera uma profunda relação identitária e de pertencimento à comunidade.

A música, entre outras manifestações artísticas presentes no festival, é uma expressão quase onipresente em todos os locais da fazenda. Este fenômeno ocorre em razão de, além de a programação ser extensa, os shows são transmitidos para inúmeros locais do festival através da Rádio Kombi – autodenominada a “Rádio Pirata oficial do festival” –, que ainda possui programa e discotecagem específicas. De forma que, em outros locais mais afastados e sem rádios disponíveis, os próprios “nativos psicodálicos” se agrupam em rodas de músicos, produzindo com seus instrumentos novos ambientes sonoros. Sendo assim, a música está relacionada a diversos processos estruturais e conceitos que permeiam o festival, estreitando ainda mais esses laços e adensando as tramas de significado da cultura local.

Esse complexo de ideais somados ao sentimento comunitário, ao “bombardeamento” artístico-musical, à utilização de substâncias psicoativas (experiências psicodélicas), e ao compartilhamento de uma vivência em um mesmo espaço-tempo possibilita a formulação daquilo que os nativos denominam por “vibe”, ou energia, sinergia, atmosfera, etc. inerente ao festival. Desta forma, essa vibe culmina em uma experiência profunda e dualística de coletividade e unicidade desta energia, sendo ao mesmo tempo subjetiva (pessoal) e coletiva (comunitária). Experiência esta que, potencializada pelos impulsos musicais, sensoriais, psicológicos e afetivos, promove uma catarse coletiva e, conseqüentemente, a transformação.

Os indivíduos, então, transformados por esta intensa experiência e impulsionados pelo desejo de compartilhar esse ideário e essas vivências, conduzem novas pessoas para a comunidade psicodálica que possuem, ou não, essa identificação estética e ideológica. Assim, proporcionam tanto a ampliação da comunidade e do festival, quanto contribuem para a disseminação destes ideais e deste senso estético. Da mesma forma, novos grupos musicais são formados, inspirados nesta experiência festiva e nas bandas assistidas no evento. Essas novas bandas podem, inclusive, ser criadas por frequentadores que se conheceram no próprio Psicodália.

O nativo psicodálico também promove a disseminação deste arcabouço ideológico e estético nas relações sociais com pessoas de seu convívio cotidiano, seja no trabalho, nos locais de estudo, família ou relacionamentos, transportando esse “espírito” do Psicodália, para diversos lugares de seu cotidiano. Foram ainda observados relatos sobre a formação de novos círculos de amizade pós-festival, envolvendo sujeitos que se conectaram naquele momento da festividade. Sendo assim, essa retomada do ideário e estética hippie-contracultural, e agora, de forma ressignificada, também psicodálica, vai compor novamente, no ano seguinte, as teias de significado (Geertz, 1989) do festival-comunidade. Desta forma, semelhante a um processo ritualístico, o ciclo se completa, se repete, e se renova anualmente, retroalimentando as demandas de todos os envolvidos.

Todas essas questões citadas foram interpretadas a partir de um levantamento bibliográfico, do recolhimento de materiais e informações em cinco anos de pesquisas de campo, e da realização de entrevistas, diálogos, questionários e análises etnográficas do festival. Desta forma, esta pesquisa tem o intuito de elencar e discutir os objetivos, ideologias e motivações de seus organizadores, músicos e público. Buscando, ainda, interpretar os papéis que a música assume no espaço-tempo do evento, numa tentativa de compreender as relações estruturais desta comunidade efêmera que, anualmente, se dissolve e se aglutina no Psicodália. Como recorte temporal, traço uma trajetória do festival desde seu surgimento até os dias atuais, tomando como presente etnográfico o período de pesquisa de campo no evento, entre os anos de 2012 e 2017.

Referências

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

CORRESPONDÊNCIAS MUSICAIS: ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS CARTAS DE GUERRA-PEIXE E CAPIBA

Lucas Pereira Guerra

Orientador(a): Maya Suemi Lemos

Programa-Instituição: PPGM-UNIRIO

O contato intenso com a música pernambucana entre os anos de 1949 e 1952 foi de fundamental importância para um novo direcionamento composicional nas obras de Guerra-Peixe (Petrópolis, 1914 – Rio de Janeiro, 1993). Fato determinante para a consolidação de sua última fase de composição denominada nacional e que viria a contribuir consideravelmente para situá-lo como um dos maiores compositores do Brasil. O início dessa fase toma como ponto de partida justamente o ano em que o compositor muda-se do Rio de Janeiro e passa a morar na cidade de Recife(PE). Toda uma riqueza e diversidade musical popular e folclórica encontrada nessa região foi utilizada como fonte de material sonoro sobre o qual Guerra-Peixe trabalharia extensivamente durante essa fase nacionalista e que perduraria até o final de sua vida.

Essas influências e diálogos musicais não aconteceram apenas em uma única direção e podem ser compreendidos como trânsitos em mão dupla: Guerra-Peixe, durante sua estada em Recife, exerceu igualmente forte influência no cenário musical local. Tome-se como exemplo o fato de, durante esta estadia, ter sido professor de composição, arranjo e harmonia de músicos já consagrados como Capiba, e de novos talentos como Clóvis Pereira (Caruaru, 1932) ou o paraibano Sivuca (Itabaiana, 1930 – João Pessoa, 2006).

Uma correspondência numerosa entre Guerra-Peixe e Capiba está conservada no acervo do compositor na cidade de Surubim (PE), sob os cuidados de sua viúva, D. Zezita, que confirma os laços estreitos e duradouros estabelecidos entre eles. Em nossa pesquisa de campo neste acervo encontramos 54 cartas trocadas entre Guerra-Peixe e Capiba durante os anos de 1952 a 1975, sendo 19 de Capiba para Guerra-Peixe e 35 de Guerra-Peixe para Capiba.

Trabalhos de sociologia da música mais recentes denotam uma mudança cultural e interpretativa dos eventos sonoros. Relacionando o estudo da música a questões mais amplas, e levando em consideração toda uma teia de relações com a estrutura social, utilizam-se cada vez mais de métodos empíricos para uma análise minuciosa das tendências de comportamento, organizações e formas de ação (DeNORA, 2004). Toma-se aí a música como processo social, focando na maneira pela qual estruturas musicais, interpretações e análises são criadas, revisadas e esculpadas pelas relações sociais e seus contextos. Entendemos as correspondências entre Guerra-Peixe e Capiba como fontes importantes para o entendimento dessas relações sociais e para a análise desses elementos extramusicais, permitindo uma melhor compreensão da teia de relações entre o universo musical e os comportamentos, organizações e formas de ações em uma determinada estrutura social.

Diferentemente dos diários e memórias, as cartas são textos íntimos relacionais nas quais o sentido do que é escrito depende necessariamente de um “outro” e um “outro singular” para que possa ser compreendido. Dessa forma, um “circuito retroalimentado de significação” se estabelece como um espaço de construção de vínculos que possibilitam a conquista e a manutenção de posições sociais, profissionais e afetivas (GOMES, 2004). A correspondência entre Guerra Peixe e Capiba, testemunho da relação social, profissional e afetiva tecida entre os dois compositores, da “retroalimentação” em ação nesta relação, pode ser, assim, reveladora das condições e das formas pelas quais se influenciaram mutuamente seus respectivos universos musicais, composicionais e culturais.

Juntar as peças do quebra-cabeça das Cartas de Guerra-Peixe e Capiba requer um grande esforço no sentido de reconstruir lugares, fatos, personagens sociais e históricos. O esforço de penetrar o “circuito retroalimentado de significação” em ação na correspondência entre os dois compositores pode, no entanto, trazer à luz elementos importantes acerca do processo composicional de ambos e de como ocorreu este intercâmbio de influências entre dois dos expoentes da música de seu tempo.

Referências

DeNORA, Tia. “Musical Practice and Social Structure: A Toolkit”. In: CLARKE, Eric; Cook, Nicholas (org.). *Empirical Musicology: Aims, Methods, Prospects*. Oxford: Oxford, University Press, 2004.

GOMES, Ângela de Castro. *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

MEMÓRIAS COMPOSTAS: NARRATIVAS DE CANTORAS-COMpositoras NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Luísa Damaceno de Lacerda
Orientador(a): Martha Tupinambá de Ulhôa
PPGM-UNIRIO

Utilizando as ferramentas das mídias sociais, pode-se encontrar diferentes grupos de discussão que reivindicam questões relacionadas à luta feminina por igualdade de gênero, incluindo demandas de mulheres musicistas. A análise das interações provenientes da internet possibilita o estudo sobre novas formas de consumo de música e como estas atividades afetam as práticas musicais. Neste sentido, percebe-se que, através das redes sociais diversas, mulheres compositoras de todo o Brasil vêm se reunindo para organizar eventos e divulgar seus trabalhos musicais, em resposta à desvalorização da mulher compositora na história da música e aos atuais obstáculos enfrentados no processo de profissionalização das musicistas.

A discussão sobre a invisibilidade feminina na história da música foi ganhando força na área da musicologia no final do século XX e enriquece-se com as contribuições estudos de memória, história de vida e história oral, trazendo críticas à história oficial a partir de narrativas marginalizadas. No caso desta pesquisa, discute-se a presença de cantoras-compositoras no ambiente profissional da música atual no Rio de Janeiro com objetivo de perceber os motivos, os objetivos e consequências por trás da criação de coletivos e eventos exclusivamente femininos no meio musical. Para além de apresentar histórias de vida e analisar os coletivos musicais femininos, percebe-se que a oportunidade de conhecer novas músicas que tem pouca ou nenhuma divulgação, contribui para uma análise mais aprofundada do contexto estudado. A análise de canções de pouco alcance midiático contribui para o conhecimento de novos gêneros musicais, influências e assuntos recorrentes no cenário da canção contemporânea.

Para compreender as demandas dos coletivos e eventos musicais femininos dos quais algumas entrevistadas fazem parte, realizamos entrevistas individuais com onze cantoras-compositoras que apresentam-se em casas de shows e bares cariocas. Todas as entrevistadas realizavam, até o momento da entrevista, um trabalho de autogestão da própria carreira. As entrevistas foram realizadas entre julho de 2016 e janeiro de 2017 e anotadas no momento de sua realização. As falas das compositoras não foram gravadas por percebermos que, desta forma, as artistas estariam mais à vontade de falar sobre suas trajetórias de vida. Por isso também, concordamos em preservar as identidades das entrevistadas, atribuindo-lhes nomes fictícios. Além das entrevistas, realizou-se a observação participante em eventos musicais exclusivamente femininos estando em contato direto com as entrevistadas em seus ambientes de trabalho, fato este que contribui para a aprendizagem de suas canções. Conversas informais e situações cotidianas também foram consideradas no momento da análise de trajetórias, admitindo a objetividade relativa da pesquisadora, também cantora-compositora, que partilha do mesmo cotidiano que as entrevistadas. Por isso, há de se considerar que a realidade, que neste caso é familiar ao pesquisador(a), é sempre filtrada à partir de seu ponto de vista.

A partir das narrativas das onze compositoras e da observação e participação em eventos e reuniões de compositoras, pôde-se identificar assuntos recorrentes nas falas das entrevistadas ao narrarem suas memórias individuais. Entende-se que a memória individual está sempre relacionada ao meio social, ou seja, que precisa da referência de memórias coletivas. Essas memórias coletivas são responsáveis por reforçar o sentimento de identidade no grupo de compositoras criando uma comunidade afetiva

(HALBWACHS, 1990) na qual as artistas compõe novas memórias e canções através da percepção de experiências comuns. As trocas afetivas e musicais dentro das comunidades afetivas de compositoras transforma a maneira com que elas se relacionam com suas próprias canções e encoraja a produção de novas músicas. Percebeu-se que mais compositoras sentem-se motivadas a se acompanharem, cantando e tocando violão, e a dar continuidade – ou início – ao estudo formal do instrumento. Para muitas entrevistadas, ser capaz de apresentar sozinha suas próprias composições tornou-se um ato político de reivindicação do lugar da mulher nos palcos e na música, uma vez que constatou-se uma memória herdada (POLLAK, 1992) que o violão era um instrumento “masculino”. Da mesma forma, as entrevistadas constataram ainda uma série de estereótipos em relação ao trabalho de intérprete (cantora) e percebem que por isso foram muitas vezes consideradas menos aptas e competentes do que compositores, arranjadores e instrumentistas.

Além de fazer-se necessário discutir o impacto das relações de gênero no ambiente profissional da música no Rio de Janeiro, analisou-se o mundo artístico (BECKER, 1977) no qual as compositoras estão inseridas e perceber obstáculos para a profissionalização de artistas independentes. Percebe-se que, cada dia mais, tornam-se comuns as campanhas de financiamento coletivo para a realização de projetos, a gravação de singles e EPs ao invés de CDs físicos, o investimento em vídeos e material visual para a divulgação online. Também pôde-se constatar algumas diferenças entre as escolhas individuais das entrevistadas no que diz respeito à exposição e investimento nas mídias digitais e os impactos que essas escolhas geram em suas carreiras.

A partir da união de artistas independentes, os eventos e coletivos de compositoras se propõem a aumentar a visibilidade de canções feitas por mulheres, partindo de uma percepção geral de que haveria um desequilíbrio no que se refere ao tratamento conferido à produção feminina e masculina, tanto nos registros da história da música como nas relações de trabalho atuais. Ademais, a conjuntura política atual estimula o encontro artístico entre mulheres e também entre artistas pouco reconhecidos pela grande mídia e mal remunerados pelas casas de shows, bares e eventos da cidade. Realizando o intercâmbio de canções e experiências profissionais e afetivas, mulheres de todo o Brasil sentem-se mais encorajadas a compor e subir aos palcos para desmistificar a crença na incapacidade feminina no ramo da composição musical.

Referências

BECKER, Howard S. Mundos Artísticos e Tipos Sociais. In: VELHO, Gilberto (Org.) *Arte e Sociedade – ensaios de sociologia da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. p. 9-26.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Tradução: Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. v. 5, n. 10. Rio

O MAXIXE E A BANDEIRA NACIONAL EM POEMA DE MÁRIO DE ANDRADE

Jorge Vergara

Orientador: CARLOS PALOMBINI

Programa-Instituição: PPGM-UNIRIO

No Brasil do início do século vinte, Elysio de Carvalho, Ronald de Carvalho, Graça Aranha e Mário de Andrade utilizaram conceitos raciais e nacionalistas. A amizade conecta Mário a Elysio e Ronald de Carvalho. Duas homenagens a Elysio, artigos da revista *America* brasileira, e alguns textos de jornais e livros permitem identificar muitas variações da narrativa autoritária e racista da época. Assinalam-se as relações entre autores, textos, homenagens e espaços porque Mário de Andrade atuou em meio a essas pessoas, esses modos de pensar e essas instituições, e, se argumenta de forma díspar, utiliza termos e conceitos análogos. Há enorme gradação no uso dos termos, e, sem confrontar ou relacionar as narrativas, não se percebem as implicações racistas de textos aparentemente neutros nem o caráter de contestação em poemas de Mário. A comparação entre textos permite observar o uso de termos como maxixe, mulato e outros. Tal uso implica a contestação do racismo e certa rede de ideias associadas: nacional, modernidade, masculinidade, Brasil, autoridade, arte.

Destacam-se oito ideias no discurso de Elysio de Carvalho no restaurante Assyrio do Teatro Municipal do Rio de Janeiro em 1921. As ideias são contraditórias e seu racismo oferece coerência ao manifesto político e àqueles que se identificaram com ele; exprimem a promoção do orgulho nacional, o amor à pátria e ao seu passado, mas de modo a ocultar o caráter odioso do racismo invertido: a tese do discurso pode ser resumida na ideia de que o brasileiro é vegetal europeu em terras americanas (branco, cristão e localizado em limites culturais mediterrâneos), e o subsidiário ou subalterno é resíduo.

Mário de Andrade identifica o maxixe com a bandeira nacional em “Cabo Machado” de Losango cáqui (1926). Os aspectos que tornam o cabo idiossincrático (a cor, os modos, a dança) se associam à bandeira. A identificação entre maxixe e bandeira nacional é singular e difere daquilo que Mário registrou em discurso no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1923. O poema tem muitas figuras provocativas a enfeitar a bandeira: o militar pacifista, o cabo dançarino, o militar que não gosta de obedecer, o homem delicado ou efeminado (sem alusão pejorativa), e a imagem do mulato belo e culto que ofende o imaginário do branqueamento do Brasil. O maxixe pode ser associado às práticas das pessoas mais pobres, aspecto fica patente em “A caçada” e em “Nocturno” de Paulicea desvairada (1922).

Nos poemas e textos de Mário de Andrade se observa que em vez de conceber a raça como fundadora da identidade brasileira, importa a construção da raça brasileira, a se pensar e fazer. Em Paulicea Mário inventa a assonância do “tr” como alusão às “três raças tristes”, com ela o poeta zomba das autoridades e elabora sobre o passado e a construção da nação. A associação do mulato, o violão e os bairros pobres e a menção da perseguição policial ao maxixe assinala a crítica do autoritarismo, mas também aos modelos de pensamento que não valorizavam as práticas sociais não-européias e aquelas alheias à elite cultural. O “mulato” nos poemas implica a ruptura com a pureza racial e social, a ruptura com os modos de pensar e sentir o masculino e a nação brasileira vigentes na época. Os poemas “A caçada” e “Nocturno” de Paulicea e “Cabo Machado” de Losango cáqui confrontam o leitor com a figura do mulato em composições que fundem subalternidade, música e nacionalidade, sinal da empatia com a qual Mário

opera quando utiliza os termos “raça”, “racial” e seus associados, pois as ideias de pureza racial, raça, modernização, masculinidade, nacionalismo ou seus equivalentes políticos e intelectuais, à maneira de Elysio de Carvalho ou Graça Aranha, não fazem sentido em Paulicea e Losango cáqui. Pelo contrário, Mário de Andrade ressignifica as palavras e inventa textos que se opõem ao imaginário autoritário e racista.

EXPERIMENTAÇÕES RUIDOSAS: ETNOGRAFIA DE UMA CENA DE RUÍDO CARIOCA

Bethania Barbosa Brandão

Orientador: Vincenzo Cambria

Programa-Instituição: PPGM-UNIRIO

O desenvolvimento industrial e tecnológico ocorrido nas últimas décadas transformou a fisionomia da urbe. A proliferação de máquinas, prédios, etc., principalmente nas grandes cidades, causou uma mudança significativa na paisagem sonora mundial e também na forma como se faz e se escuta música, fornecendo assim novos ambientes e materiais de trabalho para artistas. A experimentação sonora associada a sons, considerados pelo discurso acadêmico ocidental tradicional como não musicais, não é um fenômeno recente na história da música. Desde o início do século XX, com os Futuristas, passando pela Música Concreta, a Música Eletroacústica, o Free Jazz, a Música Eletrônica, a Música Psicodélica, o Rock, o Punk, enfim, uma variedade de estilos musicais se desenvolveram a partir dessas experimentações e contribuíram para o alargamento do espectro sonoro e a ampliação da escuta. No Brasil não foi diferente, essa experimentação sonora ocorreu e ocorre até hoje dentro do meio musical. Muitos jovens artistas atualmente têm a experimentação sonora como objeto principal de seus fazeres musicais.

Esta comunicação pretende apresentar algumas reflexões sobre os dados coletados até o presente momento de uma pesquisa em andamento acerca de uma cena de música experimental de ruído que acontece na cidade do Rio de Janeiro, precisamente no estúdio Áudio Rebel, focando mais especificamente nas atividades do coletivo Quintavant. A intenção da pesquisa é fazer uma etnografia dessa cena sob a ótica de seus principais atores: artistas, público e produtores. A causa de meu interesse por esse tema foi que pude perceber, nos últimos seis anos, a constituição e o desenvolvimento de uma cena musical no Rio de Janeiro, onde artistas, produtores e público se uniram em torno da experimentação sonora, principalmente, mas não exclusivamente, no âmbito da música de ruído e de improvisação, criando para ela novas relações de produção, execução, distribuição e fruição.

A Áudio Rebel é um estúdio de gravação e ensaio, localizado no bairro Botafogo, que engloba uma sala de shows com capacidade para 90 pessoas, uma loja de discos e artigos musicais, uma luthieria e um outro estúdio do produtor musical Kassin. De acordo com o proprietário Pedro Azevedo, o espaço promove, há doze anos, um circuito de produção, difusão e fruição da música popular brasileira. Uma música, nas palavras de Pedro Azevedo, cada vez mais curto-circuitada, que surge e produz não à margem de um mercado, mas à revelia dele, construindo e consolidando seu público. A partir do movimento no espaço da Áudio Rebel surgiu, há cerca de seis anos, o coletivo Quintavant, que constrói uma programação pautada no experimentalismo sonoro em suas mais variadas vertentes. Atualmente o Quintavant expandiu essa programação de

eventos para outros espaços além da *Áudio Rebel*, como o *Circo Voador*, a *Cinemateca do MAM*, a *Biblioteca Escola Parque*, a *Lona Cultural da Maré*, a *Sala Funarte Sidney Miller*, o *bar Comuna*, o *Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica* e até no *México*. Da parceria entre o *Áudio Rebel* e o *Quintavant* surgiu o selo *QTV*, que já lançou diversos discos e vídeos em seus três anos de existência. Hoje, na rede do *Quintavant*, colaboram dezenas de artistas e produtores culturais que contam com um público fiel desde seu início. Tanto a *Áudio Rebel* quanto o coletivo *Quintavant* se dizem adeptos do lema punk “faça você mesmo” e apostam numa programação diferenciada e contínua, feita com a colaboração entre artistas, produtores e público.

Gostaria, antes de mais nada, aclarar duas expressões usadas na pesquisa. A primeira é o conceito de *cena musical*, que utilizo aqui com base no pensamento proposto por *Will Straw* (1991). Este conceito é particularmente útil na minha discussão, pois permite-me designar um multifacetado nicho musical que reúne pessoas (músicos, público, produtores), locais (para execução de concertos, shows, festivais, gravação), performances musicais (ao vivo ou mediada), o financiamento, ou não, por parte de instituições (gravadoras/selos, instituições governamentais, agentes culturais) e material promocional na mídia (TV, rádio, jornais ou revistas, artigos, sites, redes sociais, etc.).

O segundo esclarecimento diz respeito à utilização da expressão “*cena de música experimental*” em detrimento de outras. A primeira razão é por não ter encontrado até agora uma definição melhor para meu objeto de pesquisa. Apesar de saber que esta, além de ser uma denominação muito abrangente, talvez não seja exatamente a mais apropriada, decidi utilizá-la pois percebo que mesmo entre os atores dessa cena existe uma discordância e até uma recusa em classificá-la. Segundo o crítico musical *Bernardo Oliveira* (2016), essa recusa, principalmente por parte dos artistas que formam a cena, tem um intuito essencialmente político, por reconhecerem nessa rotulação a formalização de clichês que consolidam um gênero. E, ainda segundo *Oliveira*, para esses artistas que buscam pensar não só a música, mas o som, a questão dos gêneros é sinônimo de prisão. Portanto, usarei aqui o termo que percebi, até agora, ser mais utilizado entre os atores que constituem a cena.

Nesta comunicação além de contar a história do *Quintavant* pretendo mostrar as estratégias que encontrei para fazer uma pesquisa mais participativa, e apresentar os dados coletados até agora, a partir de entrevistas e conversas informais com meus interlocutores e idas aos eventos promovidos pelo coletivo.

BAQUETAS DE TÍMPANOS E SUA INFLUÊNCIA NO RESULTADO SONORO DO INSTRUMENTO

Pedro Paiva Garcia Sá
Orientador: Marcos Vieira Lucas
PPGM-UNIRIO

Introdução

O presente autor possui uma trajetória artística profissional como timpanista, que contabilizou trinta e três anos ininterruptos em 2017. Nessas três décadas, o presente autor tem observado um aumento considerável nos repertórios nas categorias solo e de

câmara para tímpanos nos Estados Unidos e em alguns países da Europa. Apesar de existirem solistas de tímpanos nos locais citados, no Brasil o instrumento não possui a tradição de solista. A despeito de sua rica história, a sua trajetória como instrumento solista é relativamente recente, mas bastante prolífica, haja visto o grande interesse, experimentação e expansão de suas capacidades sonoras por parte de instrumentistas e compositores (muitas vezes trabalhando em conjunto com o instrumentista), nos últimos setenta anos. A tese desenvolvida pelo presente autor realiza a estreia de três obras brasileiras para tímpanos solo, encomendadas aos compositores Dimitri Cervo, Marcos Vieira Lucas e Samuel Peruzzolo, que trabalharam diretamente com o presente autor.

Um capítulo inteiro da tese oferece uma guia para a escrita do instrumento, destinado a compositores, arranjadores e demais interessados. E sendo a baqueta o implemento mais utilizado para percutir os tímpanos, com a finalidade de melhor projetar o seu conteúdo sonoro, este relevante tópico será apresentado no Colóquio 2017, no formato de comunicação de pesquisa.

Serão apresentados aspectos históricos e estilísticos referentes ao uso de baquetas de tímpanos, baseando-se em Schweizer (2010), e em seguida, características das baquetas e sua influência no resultado sonoro, baseando-se em Sá (2017), Stubbs (2012), Peters (1993) e Cook (2006).

Delimitação do Estudo: Baquetas de Tímpanos

Baqueta é um termo que corresponde a uma denominação genérica e que tem sua identidade completa pela associação ao nome do instrumento para o qual se destina, como por exemplo: baqueta de tímpanos, baqueta de vibrafone, etc., podendo ser feita pelo próprio instrumentista ou por ele encomendado a profissionais que a confeccionem, de acordo com suas especificações, para que seja efetivamente produzida a sonoridade que se busca. No entanto, é importante frisar que o instrumentista é de fato o responsável por criar o som, e não a baqueta; se ele (ela) não tem consciência do som que deseja extrair, não há equipamento que fará isso. Diferentes instrumentistas utilizando a mesma baqueta e o mesmo instrumento o farão soar de maneira distinta, devido a suas concepções de som (PETERS, 1993). Acrescenta-se a isso o tipo de membrana (pele) utilizada, se animal ou sintética, além das condições acústicas de onde se estiver tocando e da técnica individual do instrumentista, detalhes que serão apresentados na comunicação.

Metodologia

O presente autor pretende demonstrar o resultado sonoro de cada baqueta em um tímpano, para que se os ouvintes possam ter uma noção real do assunto, *in loco*.

Justificativas

De um modo geral, a baqueta pode afetar o timbre de duas maneiras: 1) pelo grau de dureza da cabeça da baqueta, aspecto que engloba a composição do núcleo da baqueta e, por extensão, o peso dos cabos também; 2) pela forma com que o instrumentista segura a baqueta para diferentes formas de articulação, incluindo a alteração do ângulo de contato da baqueta.

Considerando a primeira maneira, baquetas pesadas (na cabeça) tendem a enfatizar a fundamental e as parciais mais graves, enquanto as baquetas mais leves

tendem a enfatizar as parciais mais agudas, gerando uma sonoridade mais brilhante. A composição dos materiais que constituem a baqueta também é um fator importante na geração do som, tais como o núcleo da baqueta e os cabos.

E sobre a segunda maneira, qual seja, pela maneira com que o instrumentista segura a baqueta para diferentes formas de articulação, também serão apresentadas as diferentes empunhaduras mais utilizadas por profissionais (formas de se segurar as baquetas), e detalhes do ângulo da baqueta, que também contribuem para modificar o resultado sonoro.

A combinação desses elementos constituintes de uma baqueta de tímpanos tem sido uma tarefa constante dos timpanistas na busca por um som pessoal único, e na busca por uma melhor interpretação do repertório orquestral, desde o período Barroco, até os dias de hoje.

Objetivos da Pesquisa

Destinado a compositores, orquestradores, arranjadores, percussionistas e demais interessados, espera-se que tanto a comunicação no Colóquio como a própria tese ofereçam um guia a esses profissionais, e que seu conteúdo crie raízes na música brasileira, através de novas composições e mais frequentes performances deste rico instrumento musical.

Referências

COOK, Gary D. *Teaching Percussion*. Third Edition. Nova York: Thomson Schirmer, 2006.

PETERS, Mitchell. *Fundamental Method for Timpani*. Van Nuys: Alfred Publishing Co., Inc., 1993.

SÁ, Pedro Paiva Garcia. *Tímpanos: Sonoridade (Parte 1)*. Modern Drummer Brasil, Ano 14, No. 170. São Paulo: Editora Melody Ltda, fev. 2017.

SCHWEIZER, Steven L. *Timpani Tone and the Interpretation of Baroque and Classical Music*. Nova York: Oxford, 2010.

STUBBS, Amy. *The Art of Timpani Mallet-Making*. Pittsburgh: A. Stubbs Percussion, 2012.

O RESGATE DA SONATA PARA VIOLINO E PIANO DE RADAMÉS GNATTALI: REFLEXÕES E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Inah Kurrels Pena
Orientadora: Lúcia Barrenechea
Programa-Instituição: PPGM-UNIRIO

O termo ‘resgatar’ denota tanto ‘recuperar algo’ como ‘salvar algo de uma situação de risco’. Em ambos os sentidos, ele se aplica a nossa pesquisa que tem como objeto de estudo a Sonata para violino e piano (1966) de Radamés Gnattali (1906 - 1988) e como objetivo principal salvá-la de um lugar de silenciamento e desmemória.

Apesar da extensa produção de Gnattali que contempla o violino como instrumento solista ou em formações camerísticas, a obra consiste na única sonata para violino e piano do compositor e, dentre as obras para a mesma formação instrumental, é a única escrita em forma multi-movimentos. Conforme foi possível constatar em um processo inicial de coleta de dados, a partitura esteve por muitos anos em acervo pessoal de músicos¹ e a obra foi executada em público uma única vez em circuito inabitual da música de concerto². Por conseguinte, a Sonata escapou à primeira catalogação das obras de Gnattali³, chegando a ser apontada como inexistente por alguns estudos posteriores⁴. Em 2006, a família do compositor organizou um projeto com a proposta de reunir fotos, depoimentos, entrevistas e elaborar um novo catálogo de obras do compositor.⁵ Daí decorreu também o registro catalográfico da Sonata e elaboração da edição fac-símile da partitura manuscrita.

Decerto tal iniciativa teve valor inestimável para o resgate da obra, mas, por outro lado, averigua-se ainda o amplo desconhecimento da obra pela maioria dos intérpretes e estudiosos da música brasileira e, conseqüentemente, a sua ausência no repertório tocado em apresentações musicais. Isto é, apesar do registro nominal catalográfico e da partitura que, respectivamente, anunciam e confirmam sua existência, a obra, em sua concretude sonora, potência musical e enquanto produção carregada de um conteúdo estético particular, aguarda ainda por ser resgatada de sua condição de obscuridade.

O propósito de ‘resgatar uma obra musical’ requer, todavia, duas reflexões fundamentais para direcionar a abordagem e os métodos a serem seguidos. A primeira inscreve-se no domínio do verbo -‘resgatar’- e das possibilidades do ato, enquanto a segunda, no do objeto -‘obra musical’- e suas particularidades.

Na presente pesquisa, ‘resgatar’ foi compreendido como um processo que vai além da recuperação dos fatos e documentos que congelam a obra como um objeto do passado e que se concretiza no ato de trazer a obra para o presente através da interação com os olhares contemporâneos, tornando-a um objeto vivo e dinâmico, que adquire concretude sonora e novos e múltiplos sentidos a cada processo de performance. A

¹ Segundo depoimento de Ernani Aguiar a esta pesquisadora, a partitura da Sonata passou pelas mãos de Santino Parpinelli, Ernani Aguiar e Nelson de Macedo, tendo sido este último o responsável por retorná-la à família do compositor.

² A obra foi executada em performance por Ernani e Mariazinha Aguiar, no auditório Gustavo Dutra da UFRRJ no ano de 1991.

³ Barbosa e Devos (1985) abordaram no livro a biografia de Radamés Gnattali, assim como a catalogação de suas obras.

⁴ CAVAZOTTI (2001) traça um panorama das sonatas brasileiras para violino e piano.

⁵ GNATTALI (2006) criou um *site* que contém tais informações.

performance configura-se então como o meio de reintegração da obra na memória coletiva, uma vez que se constitui em lugar de experiência estética e de ‘memória acústica e social’ (DAHLET in: BRAIT, 1997), ou seja, um lugar onde a obra é percebida e transformada pela sociedade.

Recolocar o trabalho de resgate da obra nesses termos significa também contrapor dois modelos paradigmáticos de obra musical: o que enxerga a obra a partir de uma ótica autoral e documental/textual (modelo adotado pela musicologia tradicional) e o que percebe a obra musical em sua forma de existência sonora (modelo pós-moderno e de nossa preferência). Essa oposição de modelos, conseqüentemente, expõe duas outras questões: a relação com a partitura e a compreensão do trabalho do intérprete/performer.

O primeiro modelo adota uma concepção platônica de obra, onde esta é entendida por uma “entidade abstrata e perene que é refletida na notação musical” (COOK, 2013, p.11). O sentido da obra é dado pelo compositor e está representado em absoluto na partitura. Sendo assim, o texto é percebido a partir de uma relação de identidade com a obra e relega-se ao intérprete a função de mero reproduzidor, que deve atender a cobrança ética de fidelidade para com o texto ou a intenção sonora do compositor.

Por outro lado, o modelo pós-moderno coloca em xeque a concepção de obra musical como algo fechado. Considera-se a partitura como um ‘conjunto de signos’ que comunicam um ‘modelo esquemático’ de obra carregado de ‘pontos de indeterminação’ (INGARDEN apud FIGUEIREDO, 2014, p.14), o que possibilita a reconstrução da figura do intérprete/performer à imagem do tradutor poético de W. Benjamin. Nesse contexto, a dimensão da perda, trazida pela consciência da impossibilidade e irrealidade de literalidade e fidelidade a um original abstrato, platônico e distante no tempo, é aceita como fato constitutivo da subjetividade do intérprete. Este irá transformar e ‘transcriar’ a obra, dotando-a de sentido “entre um processo alegórico e um processo mágico ou mimético de produção de significados” (BENJAMIN apud LAGES, 1998, p.66) que englobam tanto a convenção de símbolos, a tradição interpretativa transmitida pela oralidade, a individualidade do intérprete e o dialogismo entre intérprete e compositor e suas respectivas historicidades. A tradução, entendida assim como gesto hermenêutico, constitui-se de um *continuum* de transformações (LAGES, 1998), através das quais a obra se atualiza e prossegue em desenvolvimento.

Não obstante, resta deixar claro que tal processo de ‘transcrição’ da obra não se resume apenas no trajeto individual de absorção intelectual da obra pelo intérprete/performer. Há ainda que computar no resultado final toda a reflexão sobre a maneira de entoar a obra e os intercâmbios e instabilidades pertinentes ao evento situado no *hic et nunc* – a performance. Conforme Domenici (2012), a obra, que seria equivalente ao ‘enunciado’ referido no pensamento bakhtiniano, diz respeito não só ao texto afixado pela notação, mas inclui o universo acústico, a corporalidade e a interação dialógica entre os três eixos envolvidos: compositor, intérprete/performer e ouvinte, todos agentes na construção de sentido da obra. Sob essa ótica, a obra musical é recriada a partir de uma relação dialógica entre esses agentes, o que permite considerar que se constitui no fenômeno social, tal como advoga Cook (2006 e 2013).

A reflexão sobre tais questões revelaram-se de suma importância para amparar o nosso posicionamento em relação aos produtos finais dessa pesquisa: a edição-prática, a performance e a gravação da Sonata de violino e piano de Gnattali. Decidimos adotar uma abordagem fenomenológica, que registra, tanto na edição de caráter prático, quanto nas considerações analíticas e interpretativas da obra necessárias ao preparo para a performance, a intenção sonora de quem vos fala em diálogo com a ‘voz’ do

compositor. A partir da elaboração de uma partitura legível com nossas sugestões interpretativas, da performance que traz a obra à vida e confere-lhe um lugar na memória coletiva e da gravação que registra a performance e facilita a divulgação da obra, esperamos que a obra finalmente seja percebida não só pelos olhos mas pelos ouvidos contemporâneos, saindo finalmente do lugar de silenciamento que se encontra salvaguardando-se do esquecimento.

Referências:

AGUIAR, Ernani. *Sonata de Radamés* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por inahpena@hotmail.com, 14.04.2017

BARBOSA, Valdinha; DEVOS, Anne Marie. *Radamés Gnattali: O eterno experimentador*. Rio de Janeiro: Funarte, 1984.

CAVAZZOTTI, André. Panorama das Sonatas Brasileiras para Violino e Piano. *Revista Música Hodie*, v. 1, n. 1, 2001.

COOK, Nicholas. Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance.(Fausto Borém, tradutor). *Per Musi*, p. 5-22.

COOK, Nicholas. *Beyond the score: Music as performance*. Oxford University Press (Kindle Version), 2013.

DAHLET, Véronique. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

DOMENICI, Catarina Leite. His master's voice: a voz do poder e o poder da voz. *Revista do Conservatório de Música*, n. 5, 2012.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. *Música Sacra e religiosa brasileira dos séculos XVIII e XIX: Teoria e práticas editoriais*. Rio de Janeiro: edição do autor, 2014.

GNATTALI, Roberto. *Radamés Gnattali catálogo digital*. 2006.

LAGES, Susana Kampff. "A tarefa do tradutor" e o seu duplo: a Teoria da Linguagem de Walter Benjamin como Teoria da Traduzibilidade. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 3, p. 63-88, 1998.

ALMA: O PIANISMO DE EGBERTO GISMONTI

Erika Maria Ribeiro

*Orientador(a): Lúcia Silva Barrenechea
PPGM-UNIRIO*

A presente pesquisa busca discutir a obra e a performance ao piano de Egberto Gismonti, tomando o artista como um músico plural, influenciado ao mesmo tempo pela tradição da música de concerto e por diversas expressões da cultura popular. Será também discutido como o músico estabeleceu alguns dos paradigmas que ajudaram a moldar sua personalidade musical.

Gismonti é um compositor que constrói sua música a partir da mistura de diferentes linguagens e influências e se consolida como um artista plural, sem rótulos ou circunscrições estéticas. Apesar da convencional caracterização binária associada à discussão ‘erudito x popular’, para ele as fronteiras entre a música popular e a erudita, a regional, a nacional e a internacional se mostram diluídas, sendo apenas múltiplas ferramentas de linguagem que servem a um só fim: alcançar a maior expressão musical possível.

Um dos marcos mais importantes de sua carreira, o disco *Alma*, de 1986 é composto por regravações de suas próprias composições ao piano. Os temas escolhidos comprovam que o compositor a essa altura já havia estabelecido um conjunto de obras de linguagem própria, com melodias e harmonias características.

Porém muito mais que o compositor, em *Alma* desponta um intérprete singular, cujo pianismo é exuberante e extremamente virtuosístico. A relação intrínseca, praticamente simbiótica entre texto e performance, entre criação e execução é o que parece se revelar como a essência da proposta musical de Gismonti quando visto através da perspectiva de seu papel como intérprete.

Tal intimidade com sua própria linguagem faz com que em algumas de suas improvisações o ouvinte tenha a sensação de se tratarem de obras escritas com todos os detalhes, como se instruídos através de uma partitura convencional. Ora o ouvinte tem a impressão de ser transportado para uma improvisação livre, ora parece estar ouvindo uma peça escrita com a minúcia de detalhes e rigor de acabamento eruditos.

Ao mesmo tempo, pode-se dizer que Gismonti se insere dentro da tradição de músicos "compositores-pianistas" de virtuosos que executavam e mesmo improvisavam suas próprias obras, como foi o caso de Beethoven, Chopin e Liszt, para citar apenas alguns.

O trabalho de doutorado em andamento *Alma: o pianismo entre fronteiras de Egberto Gismonti* tem portanto como principal objetivo estudar o estilo pianístico desenvolvido por Gismonti. Através de peças selecionadas do disco *Alma* - e transcritas ao piano pela autora - o estudo irá traçar possíveis referências de escritas pianísticas que possam ter influenciado a concepção de Egberto, em obras de autores como Villa-Lobos (1887-1959), Fructuoso Vianna (1896-1976), Claudio Santoro (1919-1989), Frédéric Chopin (1810-1849), Claude Debussy (1862-1918), Igor Stravinsky (1882-1971), entre outros.

Pretende-se demonstrar também de que forma a performance e a improvisação estão intimamente conectadas ao domínio de uma linguagem, e, no caso de Gismonti, à criação de aspectos texturais e estilísticos. O exercício de correlacionar diferentes idiomas pianísticos pode ser extremamente benéfico para a compreensão do pianismo

de Gismonti, aventando procedimentos e abordagens interpretativas, assim como estratégias de estudo para suas obras.

Muitas de suas peças instrumentais estão intimamente ligadas ao universo da canção, como, por exemplo, *Palhaço* e *Água e Vinho* - que se tornaram conhecidos temas instrumentais mas que foram originalmente concebidos como canções - o que demonstra ainda uma correlação entre os universos instrumental e vocal.

Dessa maneira, serão analisadas diversas características da obra e do pianismo de Egberto Gismonti que visem possibilitar um aprofundamento em questões relacionadas ao piano brasileiro, além de novos *insights* para a compreensão de um pianismo idiomático brasileiro dentro do campo das práticas interpretativas, tais como: articulação, fraseado, dinâmica, tempo, rítmica, uso do pedal e tratamento de texturas.

OS ARRANJOS DE MOZART BRANDÃO PARA OS DISCOS DE INTÉRPRETES

Caio Teles Brandão Treistman
Orientador: Pedro de Moura Aragão
Programa-Instituição PPGM-UNIRIO

Nesta comunicação, apresentarei uma parte do resultado de minha pesquisa de mestrado em música, que trata dos arranjos musicais de Mozart Brandão (Recife, PE – 1921, Fortaleza, CE – 2006) para gravações em discos. Aqui focarei nos arranjos deste músico feitos para discos de intérprete – termo que aqui utilizo para caracterizar artistas, tanto cantores quanto instrumentistas, que centralizam em seu nome o produto musical, o prestígio, entre outros signos artísticos. Os arranjos para tais artistas foram escolhidos como objetos desta comunicação pois eles foram, na pesquisa de mestrado em vias de finalização, um dos mais importantes indicadores sobre como Mozart Brandão estava posicionado no meio da música popular gravada – posição aqui considerada tanto no aspecto de estilo musical quanto no aspecto de prestígio artístico. Portanto, o maior interesse dessa comunicação será a análise dos dados gerais fornecidos pelas seguintes relações: aspectos estilísticos dos arranjos de Brandão/aspectos estilísticos em voga na época da produção dos arranjos; momento musical do intérprete na época em que gravou com Brandão/momento posterior ou anterior; divisão, pela direção das gravadoras, dos arranjadores conforme o estilo; divisão entre as gravadoras conforme a segmentação do consumo musical, entre outras relações que por ventura surgirem. Para tanto, serão utilizados os dados gerados por diversas fontes documentais primárias, que dão base ao presente estudo e que serão devidamente indicadas. Em relação à fundamentação histórica da presente comunicação, apresentaremos um estudo constituído basicamente pela bibliografia do livro de SEVERIANO e MELLO (1997) “A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras. Volume 1: 1901 – 1957”, e o Dicionário Cravo Albin de Música Popular Brasileira. Os arranjos aqui abordados foram produzidos entre os anos de 1955 e 1970 na cidade do Rio de Janeiro, com concentração da produção nos primeiros anos e gradativa redução do volume de produção conforme o período aqui estudado vai chegando ao fim. O início da produção de Mozart Brandão para os discos comerciais só pôde se dar com a chegada do músico ao Rio de Janeiro, ao ser contratado como maestro das emissoras Tupi de rádio e televisão, uma vez que a esta época no Ceará, onde até então morava e trabalhava como

diretor musical da Ceará Rádio Clube, não haviam empresas de música gravada. Posteriormente, analiso o decaimento da produção de arranjos Mozart Brandão, que coincide com a emergência de tendências musicais que rompiam com algumas práticas comuns à geração de arranjadores da qual Mozart Brandão fez parte: a utilização estética sinfônica de arranjo, com muita intervenção do arranjador e pouca participação do intérprete no arranjo. Entre as tendências que foram responsáveis pela perda de hegemonia da prática musical comum à geração de Brandão, parece suficiente nomear a bossa-nova, a jovem-guarda e a tropicália. Assim, é central para esse trabalho nos determos um pouco na questão da sinfonização do arranjo, o que faremos explorando a história deste tipo de arranjo, identificando Mozart Brandão como um dos expoentes da estética sinfônica, e observando alguns pontos de tensão que a utilização desta estética gerou. Ainda que a produção de Brandão de arranjos para disco tenha se dado por pouco tempo e numa época onde tal estética estava em pleno processo de perda de prestígio, o volume da produção abordada, como será demonstrado, é significativo, a ponto de nos fornecer uma quantidade de dados suficiente para indicações gerais sobre estilo de arranjo. Também é significativa a análise qualitativa dos nomes dos artistas para quem Mozart Brandão realizou arranjos, dos quais muitos serão identificados aqui como artistas de prestígio no campo da música popular brasileira, justificando então a consideração do nome de Mozart Brandão no estudo do arranjo na música popular brasileira. Uma vez que a pesquisa em curso é o primeiro estudo realizado sobre Mozart Brandão, o objetivo de entender a importância e contribuição de Mozart Brandão dentro da história da música brasileira justifica o enfoque desta comunicação nos arranjos para intérpretes; não obstante, é importante registrar que sua produção musical vai muito para além deste recorte: grava os próprios discos, trabalha com outros tipos de arranjos e em outros veículos que não o disco, compõe música popular e de concerto, rege, toca, grava discos como pianista, entre outros.

Referências:

SEVERIANO e MELLO, Jairo e Zuza Homem de. Canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras. Volume 1: 1901-1957.

DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DE MÚSICA BRASILEIRA. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br>

PAULO FLORENCE – SÍNTESE BIOGRÁFICA

Andréia Pinheiro Carizzi

Orientador(a): Sérgio Barrenechea

Programa-Instituição: PPGM-UNIRIO

Nas últimas décadas tem se observado um crescente interesse pela pesquisa do repertório romântico brasileiro, com a produção de trabalhos como de Volpe (1994) e Martins (1995) Fruto da pesquisa sobre este período, compositores como Henrique Oswald e Leopoldo Miguez foram redescobertos. Este resumo constitui uma síntese do estudo sobre a vida de Paulo Florence (1864-1949), presente na tese de Mestrado que está sendo produzida por esta pesquisadora. Grande parte das informações foram obtidas através de consultas a periódicos e jornais da época disponíveis na Hemeroteca

Digital Brasileira, tais como *Correio da Manhã*, *Jornal do Comércio*, *O Comércio de São Paulo*, *Correio Paulistano*, *Diário Nacional*, *Para Todos*, *Ilustração Brasileira*. Poucos livros citam Florence, chegando a dedicar-lhe apenas algumas linhas, como em *A Arte do Piano*, de Sylvio Lago (2007). Autores como Renato de Almeida, Vasco Mariz, Luiz Heitor Corrêa de Azevedo e José Maria Neves não fazem menção ao compositor. Diversas composições de Florence para canto e piano foram encontradas no acervo da Biblioteca da Escola de Comunicação e Artes da USP (ECAUSP) Uma parte das obras editadas do compositor encontra-se no acervo da Discoteca Oneyda Alvarenga do Centro Cultural São Paulo (antigo Museu Vergueiro), fruto de uma doação da família na década de 1980. Os manuscritos encontram-se em posse da família, ainda não catalogados.

Nascido em Campinas, São Paulo, em 19 de junho de 1864, mesmo ano que Alberto Nepomuceno, o compositor Paulo Florence mantém-se ainda hoje como um nome praticamente desconhecido. Filho do segundo casamento do pesquisador e inventor francês Hércules Florence (1804-1879) com a educadora alemã Carolina Krug Florence (1828-1913), Paulo realizou a maior parte de seus estudos musicais na Europa, entre Alemanha, Itália e Áustria, desenvolvendo não apenas os estudos de piano, harmonia, contraponto composição e regência, como também filosofia e humanidades. Ao retornar para o Brasil em 1891, Florence fixou residência em São Paulo e obteve rapidamente popularidade como professor de piano, embora já se destacasse, naquele momento, sua aptidão para a composição. Além de ensinar piano, o jovem compositor “cultivava inteligências”, nas palavras de Tapajós Gomes, “como um operário infatigável, que faz do seu sonho de beleza, a meta única de suas aspirações, o verdadeiro pão de cada dia”. Paulo Florence Em 1896, volta à Europa para aprimorar seus estudos. De volta ao Brasil, agora em definitivo, realizou e organizou inúmeros concertos, concertos beneficentes, destacando-se, além de dedicado professor, intérprete e compositor, na função de pianista acompanhador. Enquanto pesquisador, escreveu um artigo publicado em março de 1897 no jornal alemão *Der Klavierlehrer*, *Sobre a natureza da melodia e do ritmo*, que fora muito apreciado e recomendado pelo pianista português Vianna da Motta e também de um trabalho textual escrito em 1903, ampliação do artigo citado e pioneiro na área, onde associa, a partir de conceitos da filosofia, a música e a sociedade. Originalmente intitulado *Música e Evolução*, este trabalho foi traduzido para o inglês por Harold Bauer e publicado em resumo no *Musical Courier* de Nova Iorque. Recebeu ainda a recomendação e aprovação por carta, em 1913, do musicólogo Hugo Riemann. Florence foi um dos fundadores do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1906, e do Instituto Musical de São Paulo em 1927. Foi ainda membro fundador da cadeira 28 da Academia Brasileira de Música no Rio de Janeiro em 1945.

Compôs uma obra vasta e variada que abrange diferentes formações. Do piano solo à grande orquestra, escreveu duos, trios, quartetos, suítes, sonatas, hinos, missas, poema sinfônico, obras para órgão, voz, canto orfeônico, flauta, clarineta, violino, violoncelo, orquestra de cordas, Importantes representantes da música brasileira, como Villa-Lobos, Paulina D'ambrosio, Oscar Borgerth, Antonietta Rudge, Quarteto Brasil interpretaram sua música. Além destes, suas obras ocupavam lugar cativo no repertório e predileção de artistas como a pianista Déa Orcioli e a cantora Dejanira Deniz. Florence possuía profundo conhecimento das formas e estruturas composicionais, era dono de uma linguagem de inspiração romântica européia, estruturada segundo os princípios clássicos da composição, recebendo de Florideo Gervásio a crítica de que, "sem ser Bach, escrevia Bach". Era um grande apreciador e entusiasta da língua portuguesa e a considerava absolutamente musical. Utilizava-a não apenas nas

composições vocais, mas também com tema para obras instrumentais. A inspiração, delicadeza e talento de Florence eram reconhecidos por críticos e intérpretes que consideravam algumas de suas melodias, instrumentais e vocais, “legítimos achados”

Em 3 de setembro de 1949, aos oitenta e cinco anos de idade, o compositor campineiro falece e é sepultado em São Paulo. A imprensa registrou a sua morte como a perda de “um dos valores máximos na Arte”. Em 8 de outubro do mesmo ano, em sessão ordinária da Academia Brasileira de Música, é declarada vaga a cadeira ocupada pelo compositor. Desde então, sua obra caiu em esquecimento, muito provavelmente devido ao advento, na década de 1920, do movimento modernista e do nacionalismo musical brasileiro.

O material sobre Paulo Florence é escasso e a dificuldade de encontrá-lo remete a problemas que são familiares a pesquisadores que escreveram sobre outros compositores do romantismo musical brasileiro: inexistência de bibliografia de referência, desorganização de acervos, limitação de acesso às obras e carência com relação à editoração, reprodução e execução das mesmas. A importância da produção deste período para o desenvolvimento musical nacional é já reconhecida e é neste intuito de contribuir para a ampliação da pesquisa de autores e obras deste período que este trabalho está sendo realizado.

MPB4 E CHICO BUARQUE, A GRANDE PARCERIA NO ARRANJO DE “RODA VIVA”

André Protasio Pereira
Orientadora: Carole Gubernikof
PPGM-UNIRIO

Na música popular brasileira, alguns grupos vocais construíram uma carreira musical expressiva e imprimiram seu estilo de cantar. Esses conjuntos estiveram presentes nos períodos mais marcantes da nossa música popular urbana, entre eles a primeira Época de Ouro (entre 1929 e 1945), a Bossa Nova e os Festivais de Música da década de 60 (Severiano e Mello, 1997). Além do timbre vocal característico, o arranjo é uma marca registrada de cada grupo. Nas últimas décadas vimos o aparecimento de novos grupos vocais e até de um Festival competitivo de arranjos e de grupos vocais. Apesar da produção contínua que se estende até os dias de hoje, são raros os estudos sobre arranjos vocais.

O objeto do nosso projeto de Doutorado serão os arranjos de grupos vocais cariocas que consolidaram suas carreiras em momentos distintos da música popular brasileira:

- o *Bando da Lua*, representativo das décadas de 30 e 40
- *Os Cariocas*, décadas de 50 e 60
- *MPB4*, década de 70
- *Boca Livre*, década de 80

Nesta comunicação, faremos uma análise de um dos arranjos mais importantes de Antonio José Waghaby Filho, o *Magro*, para o MPB4: o arranjo para a canção Roda Viva, de Chico Buarque, apresentado no III Festival da Record (1967). O início da

carreira do MPB4 e a apresentação deste arranjo estão inseridos num momento muito especial da nossa música popular urbana. Na década de sessenta tivemos uma superexposição da música popular através dos programas de televisão diários, em horário nobre (*Fino da Bossa, Jovem Guarda* e outros) e também através dos Festivais de Música.

Testaremos alguns parâmetros de análise no arranjo vocal de Roda Viva. Vamos manter alguns parâmetros utilizados nas análises de arranjos para coros que fizemos durante a dissertação de Mestrado e ampliaremos a discussão com novas referências teóricas. A análise será dividida nas seguintes partes:

- *Contextualização histórica* – onde essa produção musical se situa na história da MPB. A formação do arranjador e sua relação com a música popular naquele momento.
- *Aspectos gerais da composição e do arranjo* – uma visão geral da forma da canção, das texturas vocais utilizadas e do uso do texto ou prosódia. O que possivelmente deve ter sido alterado ou incluído da composição para o arranjo nesse primeiro momento da análise.
- *Extensões* - Analisaremos não só a tessitura de cada naipe usada em cada arranjo mas também da região da voz usada para cada *função*, ou seja, qual a região que está sendo usada para cada naipe quando estão fazendo a melodia principal e quando não estão. Aspectos da técnica vocal utilizada pelos cantores nos diferentes momentos do arranjo.
- *Procedimentos Composicionais* – o processo criativo do arranjador bem como as técnicas de escrita. As técnicas de escrita utilizadas serão comparadas com a bibliografia relacionada à arranjo vocal (Ades, 1983; Ostrander & Wilson, 1986; Pereira, 2006) e arranjo instrumental (Almada, 2000; Pease & Pullig, 2001).

A liberdade com que Magro escreveu o arranjo de Roda Viva nos remete à discussão sobre a definição de arranjo, assunto visto com profundidade em nossa dissertação de mestrado e que estará presente em todas as análises desta tese. Como se trata de uma primeira versão desta canção, encontramos um diálogo entre o conceito de arranjo e o “conceito de obra” proposto por Lydia Goehr (1994). Os termos propostos por Nascimento (2011) – *Coletivo Autoral, Rede Interpoética e Continuum Criativo* também serão discutidos em função deste arranjo. Essas considerações foram levantadas por Menezes Junior (2014) e também serão aprofundadas nos outros arranjos da tese, podendo servir como elementos de comparação da produção musical dos diferentes grupos.

Nestes resultados preliminares constatamos que o arranjador de Roda Viva foi muito hábil no re-trabalhamento de elementos da própria composição, na criação de uma introdução e de um final apoteótico e na mistura de técnicas de escrita no decorrer de todo o arranjo. Ouvir e analisar esse arranjo é entender uma grande parceria de trabalho entre Chico Buarque, Magro Waghbi e o MPB4.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MAPEAMENTO DO CURRÍCULO DE ARTES/MÚSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS IFs

Josiane Paula Maltauro Lopes
Orientador: José Nunes Fernandes
PPGM-UNIRIO

Este texto faz parte de uma pesquisa de doutorado que objetiva fazer um mapeamento do currículo de Artes/Música no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais (IFs). A pesquisa encontra-se em fase levantamento de dados referentes à disciplina de arte e/ou arte/música constantes nas matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio cujos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) estão disponíveis nos sites dos IFs do Brasil. No mapeamento dos dados serão demonstrados os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados, bem como a carga horária destinada à disciplina de arte além de pesquisar a presença de conteúdos relacionados à música no currículo oficial destes cursos.

A da Lei nº 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade de conteúdos musicais no currículo da Educação Básica e a aprovação, em 02 de maio de 2016, da Lei nº 13.278 que alterou novamente o Artigo nº 26 da LDB nº 9.394/1996 apontando que, além da música, as artes visuais, o teatro e a dança compreendem o componente curricular de Arte, traz uma relevante oportunidade para discutir as relações entre música, arte e educação no Brasil. Ao mesmo tempo, a partir de 2008 houve uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a criação dos IFs por meio da Lei nº 11.892/2008. O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005/14, estabeleceu a meta de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), a ser alcançada no prazo de dez anos como investimento público direto para a educação. Parte deste orçamento será dedicado à Educação Profissional e Tecnológica, sendo que as estratégias contemplam a expansão de oferta de vagas pelos IFs, especialmente em cursos que tenham compatibilidade com os arranjos produtivos locais e interiorização da educação profissional.

Além disso, no decorrer desta pesquisa houve a aprovação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que altera da Lei nº 9394/96 no que diz respeito à carga horária e à organização curricular da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio, além de associar a organização dos conteúdos curriculares à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As escolas, de acordo com esta lei, têm até cinco anos para se adaptarem às alterações de carga horária e, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, terão até o ano letivo subsequente para estabelecer o cronograma de adaptação de seu currículo, devendo iniciar sua implementação já no segundo ano letivo após a homologação da BNCC. No momento da escrita deste trabalho a versão final da BNCC encontrava-se no Conselho Nacional de Educação (CNE) que deveria elaborar um parecer e uma resolução sobre a BNCC e encaminhá-los ao Ministério da Educação (MEC) para homologação. Porém, nesta terceira versão da BNCC que está em processo de homologação pelo MEC, o Ensino Médio não está contemplado, sendo que, de acordo com notícias veiculadas em links no site do MEC, será elaborada uma base curricular específica para o Ensino Médio. Este fato implica inclusive na implantação da Lei nº 13.415/17, sancionada em fevereiro de 2017, sendo que o atraso na divulgação da BNCC para esta etapa da educação, pode fazer com que a reforma do Ensino Médio seja implementada somente a partir de 2020, uma vez que o início do chamado “novo

Ensino Médio” nas escolas de todo o país, depende da homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Assim, se considera como norteadora dos conteúdos curriculares as Resoluções nº 2 e nº 6 de 2012 referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação profissional Técnica de Nível Médio respectivamente.

Os Institutos Federais fazem parte da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Centenária em história, esta rede iniciou-se em 1909 com as Escolas de Aprendiz e Artífices que mais tarde se tornaram os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) os quais, a partir de 2008 tornaram-se Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Atualmente a rede conta com 644 unidades, das quais 38 são IFs, 2 Cefets, 25 escolas vinculadas à Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Os IFs ofertam cursos de qualificação profissional, ensino médio integrado ao técnico e cursos superiores de tecnologia, bacharelado e licenciatura. O foco desta pesquisa são os cursos de ensino médio integrados ao técnico ofertados pelos IFs de todo o Brasil.

Os cursos de ensino médio integrado ao técnico são constituídos de disciplinas comuns ao ensino médio regular e de disciplinas técnicas relacionadas à formação profissional escolhida pelo aluno. O ensino médio integrado diferencia-se dos cursos concomitantes, nos quais o estudante cursa o ensino médio regular em um período e em outro turno faz a parte profissional e, também, do curso subsequente onde o estudante precisa ter concluído o ensino médio regular para, então, frequentar o curso técnico. A proposta do ensino médio integrado é ofertar as disciplinas do Ensino Médio regular e, ao mesmo tempo, as disciplinas técnicas, resultando em uma organização curricular específica onde se contemplam as disciplinas da “base nacional comum” e as disciplinas da “parte diversificada e unidades técnicas” relacionadas à área de formação técnica escolhida pelo estudante. A disciplina de Arte ou Arte/Música deve estar contemplada na parte da “base nacional comum” dentro da organização curricular dos cursos de ensino médio integrados ao técnico. Ressalta-se aqui que, a Arte continua fazendo parte dos conteúdos contemplados pela BNCC e que a Lei nº 13.415/17 (Lei de reforma do Ensino Médio) prevê um currículo pautado na base.

Nesse sentido, alguns foram levantados questionamentos que nortearão a pesquisa: Quais são os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos IFs? Como está organizado o currículo destes cursos em relação à unidade curricular Arte? Como a música está inserida no currículo destes cursos? Quais são e como são trabalhados os conteúdos de arte ou arte/música no sentido de contemplar a formação profissional dos estudantes de cursos técnicos de nível médio? Essas questões serão discutidas ao longo da pesquisa.

A COOPERAÇÃO NO ENSINO DE PIANO EM GRUPO (EPG): CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA EXPERIMENTAL

Josélia Ramalho Vieira
Orientador: José Nunes Fernandes
PPGM-UNIRIO

A presente pesquisa de doutorado partiu do seguinte questionamento: quais os efeitos da aplicação das estratégias da aprendizagem cooperativa no Ensino de Piano em Grupo (EPG) para licenciandos em música sobre a aprendizagem da habilidade de acompanhar e harmonizar ao piano canções que possam vir a ser utilizadas em aulas do futuro educador musical? A partir dessa questão foi definido o principal objetivo do experimento: Investigar quais os efeitos da aprendizagem cooperativa no Ensino de Piano em Grupo (EPG) para licenciandos em música sob a perspectiva da interdependência social em uma pesquisa experimental educacional. Levantamos a seguinte hipótese: o grupo experimental, devido às estratégias da aprendizagem cooperativa (variável independente), obterá uma maior média no pós-teste sobre a aprendizagem da habilidade de acompanhar e harmonizar ao piano, melodias, canções e atividades musicais pré-selecionadas que possam vir a ser utilizadas em aulas do futuro educador musical (variável dependente) do que o grupo de controle no qual não haverá a aplicação de estratégias da aprendizagem cooperativa.

O lócus do experimento foi a Universidade Federal de Campina Grande e a coleta de dados aconteceu durante um curso de extensão para alunos do Curso de Licenciatura em Música denominado “**Piano em Grupo para Licenciandos em Música: funcionalidades para a sala de aula através de canções infantis**” ofertado em duas turmas, exclusivamente para o experimento, entre janeiro e abril de 2017. A partir de um mesmo plano de curso, a turma experimental se diferenciou da de controle pela metodologia de ensino aplicada ao grupo, o tratamento aplicou estratégias da aprendizagem cooperativa na perspectiva de coesão social, isto é, aquela nas quais são previstas interações entre alunos, tutoria entre iguais, e tanto os trabalhos quanto as trocas em grupos foram conduzidos pela pesquisadora de acordo com tais estratégias. Na turma de controle, a pesquisadora ministrou aulas expositivas, onde o professor explica, demonstra e avalia o aluno, as interações cooperativas não foram estimuladas.

O desenho experimental adotado foi o Desenho 4 de Campbell e Stanley (CAMPBELL; STANLEY, 1963):

R O1 X O2
R O3 O4

Onde a) **R** significa: **turma randomizadas de piano**; b) **O1 e O2** representam os **pré-teste e pós-teste** aplicados à turma **experimental**, c) **X** representa a aplicação de estratégias da **aprendizagem cooperativa** aplicadas à turma **experimental** na perspectiva de coesão social e d) **O3 e O4** representam os **pré-teste e pós-teste** aplicados à turma de **controle**.

Critérios para inclusão: a) Ser aluno da licenciatura em música; b) Não ter cursado Piano em cursos livres; c) Estar disponível nas quintas e sextas à tarde; d) Assinar e concordar em participar da pesquisa através da assinatura do TCLE. **Critérios para exclusão:** a) Ser aluno da habilitação piano no curso de licenciatura; b) Ser aluno do Bacharelado em Música (qualquer das habilitações); c) Ter estudado piano em cursos livres; d) Recusa de assinar o TCLE.

Dos 21 alunos que manifestaram o desejo de frequentar o Curso de Extensão, 9 sujeitos pertenciam à disciplina Estágio Supervisionado e 12 à turma de bolsistas e voluntários do PIBID. Dois sujeitos de cada turma foram excluídos por cursarem a habilitação piano. No grupo de controle, apenas um (1) não fez o pós-teste. No grupo experimental, três (3) não fizeram o pós-teste. Desta maneira o tamanho da amostra é $n=13$, distribuídos no grupo de controle ($n=6$) e no experimental ($n=7$).

Os caminhos metodológicos do experimento tiveram início com a revisão de literatura do campo teórico da aprendizagem cooperativa definida pelos irmãos Johnson como “a atividade instrucional que utiliza pequenos grupos de modo que ao trabalhar em conjunto os alunos maximizem a aprendizagem individual e do grupo” (JOHNSON; JOHNSON, 1999, p.5). Posteriormente, revisamos o histórico do EPG, desde o seu surgimento até os dias atuais, notadamente no Brasil (MONTANDON, 2004; FISHER, 2010; REINOSO, 2012; MACHADO, 2015). Para se adequar aos nossos objetivos, definimos o conceito de Habilidade Funcional ao piano de acordo com (BASTIEN, 1977; MONTANDON, 2001; CHIN, 2002; YOUNG, 2010) e selecionamos as habilidades a serem abordadas com mais ênfase no experimento: a) Acompanhamento de canções para musicalização; b) Harmonização de melodias para musicalização; c) Leitura ao piano de repertório para musicalização; e) Encadeamento e progressão de acordes. Com menos ênfase: f) Leitura à primeira vista; g) Transposição. O fio condutor para a aprendizagem de tais habilidades foram canções infantis.

Uma das lacunas nas práticas dos professores é a falta de habilidade em aplicar metodologias em grupo (MEULINK, 2011). Neste sentido buscamos implementar um currículo no EPG para educadores musicais que alie as estratégias da aprendizagem cooperativa a um repertório significativo para a futura atuação do aluno em sala de aula. As principais obras que nortearam esta busca foram: Heitor Villa-Lobos (2009) – **Guia Prático (V.1)**; Jos Wuytack e Graça Boal Palheiros (2006; 2013) – **Canções de Mimar, Audição Musical Activa e Pedagogia Musical (v.1)**; Publicação da ABEM (diversos autores) – **Música na Educação Básica (vol 1 e 2)**; Ana Tatit e Maristela Loureiro (2014) – **Desafios Musicais** (livro com DVD); Hermelinda Azevedo Paz (2010) – **500 canções brasileiras**; Idelette Fonseca dos Santos e Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista (1993) – **Cancioneiro da Paraíba** e Carmen Mettig (s/d) – **Canções para a iniciação musical; Falando, cantando, movimentando-se e aprendendo**.

Na revisão de literatura da pesquisa experimental aplicada ao EPG citamos os trabalhos de Fincher (1983) que investigou o aprendizado aural; Watkins e Hughes (1986) investigou o aprimoramento da leitura à primeira vista com auxílio de gravação. Betts e Cassidy (2000) investigou o desenvolvimento da leitura à primeira vista com auxílio de *playback*. Quanto à aprendizagem cooperativa e delineamento experimental, Nancy Baker (2008) utilizou a tutoria entre iguais para investigar a leitura à primeira vista e Pamela Pike (2014) trabalhou exclusivamente com habilidades ao teclado para educadores musicais, sob a perspectiva teórica cognitiva.

Antes e após o experimento foi aplicado um teste de habilidade que após a quantificação serão submetidos à testes estatísticos que “nos dirá qual a probabilidade de encontrar um resultado como o que encontramos no caso de a hipótese nula ser verdadeira” (RODRIGUES, 1975, p.104). Os testes estatísticos que serão utilizados neste experimento são: o *t* de Student e o ANOVA.

Referências

BAKER, Nancy Elizabeth. **The effects of peer teaching on undergraduate music majors' achievement and attitude toward sight-reading in the group piano setting.**

2008. Tese (Doutorado em Música). School of Music, Universidade de Louisiana, Louisiana.

BASTIEN, James W. **How to teach piano successfully**. San diego: Neil A. Kjos, 1977.

BETTS, Steven. L; CASSIDY, Jane W. “Development of harmonization and sight-reading skills among University Class Piano students” In **Journal of Research of Music Education**, vol.48, n.2, p 151-161, 2000.

CAMPBELL, Donal T. E STANLEY, Julian C. “Experimental and quasi-experimental designs for research” In **Handbook of research on teaching**. Palo Alto/London: **Houghton Mifflin Company, 1963**. Library of Congress Catalogue Card Number 81-80806.

CHIN, Hwei Li. **Group piano instruction for music majors in the United States: a study of instructor training, instructional practice, and values relating to functional keyboard skills**. Tese (Doutorado em Música) Universidade Estadual de Ohio. 2002.

FINCHER, Betty J. **The effects of playing the melody by rote during the prestudy procedure upon sight-reading skill development of beginning class piano students**. Tese (Doutorado em Música) Universidade de Oklahoma. 1983 (124f).

FISHER, Christopher. **Teaching piano in groups**. New York: Oxford, 2010.

JOHNSON, David W. e JOHNSON, Roger T. **Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning**. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1999.

MACHADO, Simone Gorete. “Quatro décadas de piano em grupo no Brasil (1973-2013): entrevista com Marion Verhaalen”. In: **Revista Música**. v.15, n.1, . p.7-16. São Paulo: 2015.

METTIG, Carmen Maria Rocha. **Falando, cantando, movimentando-se e aprendendo**. São Paulo: Musicáli; Ricordi, s/d.

_____. **Canções para a iniciação musical**. São Paulo: RICORDI, s/d.

MEULINK, Judie N. **Cooperative learning methods for group piano: the development of a teaching guide**. 2011. Tese (Doutorado em Artes). Ball State University, Muncie.

MONTANDON, Maria Isabel. Piano Suplementar: função e materiais. In: I SEMPEM. 2001. Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2001. p.105-113.

_____. “Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área” In: I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical – ENECIM. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004.

PAZ, Ermelinda . **500 canções brasileiras**. 2. ed. Brasília: MusiMed, 2010.

PIKE, Pamela D. An exploration of the effects of cognitive and collaborative strategies on keyboard skills of music education students. In: **Journal of Music Teacher Education**. v. 23(2), 2014. p.79-91.

REINOSO, Ana Paula T. **O ensino de piano em grupo em Universidades Brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

SANTOS, Ideletti Fonseca; BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. **Cancioneiro da Paraíba**. João Pessoa: GRAFSET, 1993.

TATIT, Ana; LOUREIRO, Maristela.[ilustrações Ana Tatit] **Desafios Musicais**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia Prático**. Vol.1 FUNARTE, 2009.

WATKINS, Alice; HUGHES, Marie Adele. The effect of an accompanying situation on the improvement of students' sight Reading skills" In **Psychology of music**. Oct. 1986.vol. 14. N.2, 97-110.

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. **Pedagogia Musical vol. 1**. Porto: Ed. Da Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2013.

_____. **Canções de Mimar**. Porto: Ed. Da Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2006.

YOUNG, Mary Margaret. **The use of functional piano skills by selected professional musicians and its implications for group piano curricula**. Tese (Doutorado em Música), Universidade do Texas em Austin. 2010

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE COMPOSITORES BRASILEIROS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO PIANO NACIONAL

Fernando Vago Santana
Orientadora: Dra. Ermelinda Azevedo Paz Zanini
PPGM-UNIRIO

Este trabalho apresenta uma síntese da pesquisa desenvolvida para o cumprimento da disciplina *Ensaio II* no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que consistiu em um levantamento de repertório brasileiro para piano em nível iniciante. A principal motivação para a realização desse trabalho residiu em resgatar material didático que pudesse ser utilizado em aulas do instrumento paralelamente aos abundantemente difundidos métodos em língua estrangeira, notadamente aqueles oriundos da tradição pedagógica pianística norte-americana.

A pesquisa de Doutorado que motiva esse capítulo investigativo é uma busca pela reformulação dos conteúdos e, sobretudo, da abordagem metodológica para o

ensino da disciplina de Piano Complementar no âmbito do ensino superior musical. Dentre as várias estratégias, reflexões e atitudes críticas que vêm sendo pensadas para ressignificar o papel dessa disciplina como componente curricular dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música, surgiu a questão sobre os materiais didáticos utilizados e sobre a inadequação de parte do seu escopo educativo às finalidades formativas propostas para essa disciplina.

Sendo o ensino de piano como instrumento complementar uma disciplina presente nos currículos de diversos cursos superiores em Música, torna-se relevante a pesquisa que vise estimular seu aperfeiçoamento. Uma das estratégias pensadas para essa pesquisa foi revisitar o repertório para iniciantes amplamente cultivado por compositores brasileiros e, infelizmente, muitas vezes relegado às estantes das bibliotecas de conservatórios e universidades.

Inspiraram e fundamentaram essa busca os trabalhos de Jane Magrath (1995) e Ermelinda Paz (2013). A primeira autora foi responsável pela publicação de uma obra catalográfica das principais composições para piano que podem ser utilizadas com alunos em nível iniciante e intermediário. Denominadas pela autora de *teaching literature*, isto é, peças com finalidade didática, esse material está distribuído em dez níveis de dificuldade e servem para pavimentar o caminho do aluno em seu desenvolvimento técnico e musical, habilitando-o para executar o repertório avançado tradicional. O que não surpreende, embora perturbe, é que a autora americana dedica pouquíssima atenção à literatura brasileira, que é mencionada com detalhes apenas quando trata de H. Villa-Lobos, e com menos detalhes quando aborda peças de Claudio Santoro, Francisco Mignone, Octavio Pinto e Oscar Lorenzo Fernandez.

A segunda autora, Ermelinda Paz, publicou uma compilação das principais contribuições de brasileiros para a Educação Musical no século XX e início do século XXI, em uma pesquisa que aborda desde métodos originais produzidos em solo nacional até mesmo às atuações de educadores brasileiros que trouxeram para o país contribuições estrangeiras para o desenvolvimento do campo. O leitor da sua obra fica surpreendido com a originalidade e inventividade brasileira em aspectos do ensino-aprendizagem musical, em uma tradição cultural que ainda tende a valorizar excessivamente o repertório e as práticas educacionais importadas.

Ao combinar esses dois pilares de informação, surgiu a ideia de resgatar para a Pedagogia do Piano uma parcela das peças escritas com essa finalidade didática, de *teaching literature*, que geralmente não são ouvidas nas salas de concerto, e que, infelizmente, muitas vezes são esquecidas nas salas de aula de piano, seja pelo pouco uso ou porque nem sequer são utilizadas. Talvez a reflexão acadêmica a respeito do tema possa motivar profissionais da área a investirem nesse nicho de repertório.

Para esse propósito foi consultado o acervo da biblioteca da Faculdade de Música do Espírito Santo e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sendo que, até o presente momento, já foi possível levantar obras de 38 compositores brasileiros, incluindo autores de alguns métodos de iniciação e os coautores de alguns desses materiais. Sabe-se, contudo, que essa quantidade é apenas ilustrativa frente à infinidade de material musical com fins didáticos já publicado no Brasil. Foram consideradas até o momento obras de compositores em atividade no final do séc. XIX e durante todo o séc. XX.

Cada uma das peças foi submetida a breves comentários relativos à sua estruturação formal, comentada em suas possibilidades pedagógicas e avaliadas quanto à sua dificuldade seguindo os critérios propostos por Magrath (1995). Portanto, foram considerados aspectos técnicos da execução, especialmente a dificuldade de leitura, acessibilidade da linguagem harmônica, clareza da forma e dificuldades de execução

pianística; foram priorizadas peças de pequena extensão, normalmente com uma ou duas páginas; até o momento, salvo poucas exceções, foram abordadas peças para solista, e não para piano a 4 mãos ou obras de câmara; optou-se especialmente por peças que tivessem uma finalidade pedagógica bem estabelecida, como, por exemplo, o desenvolvimento da destreza na execução do pentacórdio maior ou do pentacórdio menor, o estudo de escalas ou arpejos, a exposição de algum modelo de construção musical como o prelúdio, uma forma binária ou ternária, dentre outras possibilidades. Cumpre salientar que foram priorizadas as peças em estilo de repertório, em vez de meros exercícios mecânicos.

Percebeu-se até então uma riqueza de repertório negligenciada por muitos professores de piano, talvez pelo desconhecimento, pelo preconceito com o repertório nacional como sendo de menor qualidade ou até mesmo pela dificuldade de acesso ao mesmo. O fato de essas peças dificilmente alcançarem as salas de concerto contribui ainda mais para o seu esquecimento, já que, ainda que sejam utilizadas, tenderão a ficar restritas às aulas, nunca alcançando o conhecimento do grande público.

Resta agora sistematizar o repertório compilado, expandi-lo conforme seja possível e submeter esse material ao crivo dos próprios pianistas e professores de piano, para que se reflita até que ponto vale a pena incorporar esse tipo de repertório à prática profissional, seja como intérprete, seja como professor, e assim enriquecer as possibilidades de escolha de materiais didáticos a serem utilizados com os alunos nos níveis iniciantes do instrumento.

Referências

MAGRATH, Jane. *Pianist's guide to standard teaching and performing literature*. Los Angeles: Alfred Music, 1995.

PAZ, Ermelinda Azevedo. *Pedagogias musicais brasileiras*. 2.ed. Brasília: Musimed, 2013.

O INGRESSO NO ENSINO FORMAL DE MÚSICA EM NÍVEL SUPERIOR: MOTIVAÇÕES E PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Felipe Pacheco dos Santos
Orientadora: Luciana Requião
PPGM-UNIRIO

Este texto é fruto de pesquisa realizada no ano de 2012 (Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro) e que objetivava identificar as motivações que estudantes universitários tiveram para ingressar no sistema formal de ensino de música no nível de graduação. Buscou-se compreender como os conhecimentos e as práticas em espaços de ensino/aprendizado de música formal interagem com as experiências adquiridas nos espaços *informal* e *não-formal* pelos quais os estudantes passam antes e durante o curso de graduação.

Para isso, foi utilizado como referencial teórico as modalidades de educação sugeridas por Libâneo (2010), em diálogo com pesquisas de diferentes autores que, de alguma maneira, exploraram estes parâmetros. O trabalho de Salgado (2005) foi importante para esclarecer como acontece a profissionalização e formação do músico e os valores que estudantes universitários de música dão à aprendizagem obtida nos espaços formais de ensino/aprendizado em que sua titulação é obtida. O estudo realizado por Mateiro (2007) revelou quais fatores são mais determinantes para que os jovens escolham o curso de Licenciatura em Música, podendo ser destacada a relação entre o “gostar de música” e o “querer viver de música” como motivadores.

O interesse nesta investigação surgiu quando questionou-se a relação do ensino formal com outras categorias de ensino-aprendizagem. Pensando nesses espaços onde a vivência musical e o ensino-aprendizagem estão presentes surgiu o questionamento: o que faz com que um músico (iniciante ou não) busque uma instituição formal de ensino de música? Este questionamento pode se justificar quando leva-se em conta a relativa dicotomia que há entre o que é feito pelo estudante dentro do espaço formal de educação e o que é feito em seu cotidiano. A metodologia utilizada, além do estudo bibliográfico, foi o levantamento de dados através de questionário escrito, entregue a duas turmas de graduação da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EMUFRJ) em maio de 2012, contando com dezesseis respondentes dos cursos de licenciatura e bacharelado em música. Nesse questionário foram recolhidos dados referentes à experiência musical anterior ao ingresso na Universidade; as motivações que estes estudantes tiveram para buscar um curso de graduação em música; as suas práticas musicais fora do ambiente acadêmico; e suas perspectivas quanto aos conhecimentos adquiridos naquele espaço de ensino. Buscou-se compreender, a partir da exposição de suas práticas antes e durante, dentro e fora da EMUFRJ, qual concepção estudantes têm da relação do seu curso com sua prática fora do curso superior. Depois de cruzados e analisados os dados obtidos por meio da literatura e do questionário escrito, observou-se as principais motivações que estudantes tiveram para a busca do ensino formal de música. As respostas não são unânimes, mas podemos destacar algumas delas: parte desses universitários foram atraídos para o curso de graduação pela possibilidade de ampliação de espaços profissionais de atuação musical; outros pela “afinidade” com a música maior que qualquer outro fator, como o financeiro, ou por conta da pressão sofrida pelos pais; alguns por querer ampliar e aprimorar a prática e os conhecimentos musicais; pela diversidade de experiências musicais às quais seriam expostos.

Com esta investigação, percebeu-se que os estudantes dão maior valor às disciplinas nos quais os conteúdos são trabalhados de forma prática. Os conhecimentos adquiridos ali podem alinhar-se em maior ou menor medida às suas experiências em outros ambientes. Notamos também que a universidade pode despertar novos interesses de atuação profissional, indicando valorização de conhecimentos e práticas que antes não eram priorizados pelo estudante. Pode-se considerar que durante sua formação universitária, muitos estudantes já atuam profissionalmente em diversos espaços e, portanto, aquele ambiente pode se apresentar como local propício para a criação de redes de contatos profissionais. Com tal questionamento e apresentação do estudo, esta pesquisa visa contribuir para que músicos, educadores e futuros educadores musicais reflitam sobre o valor do ensino formal da música e como usar aspectos da vivência informal e não-formal dentro desse ensino.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12ª edição. São Paulo. Cortez. 2010.

MATEIRO, Teresa. **Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha.** Opus, Goiânia, v. 13, n. 2, p.175-196, dez. 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/13.2/files/OPUS_13_2_Mateiro.pdf>. Acesso em: 25 set, 2011

SALGADO e Silva, José Alberto. Universidade. In: _____. **Construindo a profissão musical:** uma etnografia entre estudantes universitários de música. 2005. 288 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E ENSINO DE MÚSICA: PRESENÇA E AUSÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Mônica Repsold
Orientadora: Inês Rocha
PPGM-UNIRIO*

O presente trabalho apresenta um recorte de pesquisa de doutorado em andamento sobre o tema Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação Musical. Inicialmente retoma a trajetória dos meus estudos de mestrado, no início da década de 90, quando o computador começava a ser introduzido na Educação Básica no Brasil. Nesse contexto, a leitura de produções acadêmicas nacionais e estrangeiras que relacionavam a utilização do computador ao processo de ensino e aprendizagem me remeteu a questionamentos sobre o poder transformador do computador na educação ou do conservadorismo, modernizado com as máquinas. Assim, o objetivo geral de minha dissertação foi relacionar o uso de computadores com a Educação Musical, analisando *softwares* desenvolvidos e aplicados em escolas americanas, seus objetivos nas aulas, bem como os propósitos da Música na Educação e a análise de softwares produzidos para fins profissionais na música, relacionando-os com sua aplicabilidade na Educação Musical de forma a responder o questionamento título da dissertação: O Computador na Educação Musical, transformação ou conservadorismo?.

Na trajetória destes 25 anos após a realização da pesquisa de mestrado, o governo brasileiro, que já vinha realizando anteriormente ações com objetivo de implantar a informática na educação, promoveu algumas políticas com o objetivo de incentivar o uso pedagógico das TIC nas redes públicas de Educação Básica e apresentou programas para democratizar o uso de tecnologias nas escolas públicas como o Banda Larga nas Escolas e o Projeto Um Computador por Aluno. Mais recentemente, foram distribuídos *tablets* e oferecidos conteúdos e recursos digitais e multimídia, com vista ao uso didático pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino público. Apesar dos investimentos, a educação no Brasil, de um modo geral, ainda hoje, não apreendeu as tecnologias na mesma medida, e boa parte do currículo é cumprida sob planos didáticos muitas vezes limitados à leitura impressa e à exposição oral.

As tecnologias vêm provocando transformações em diversos aspectos da vida cotidiana e a escola também se transforma à medida que muitas crianças e adolescentes crescem e vivem em ambientes cercados e mediados por tecnologias, principalmente audiovisuais e digitais, extremamente atrativas para a geração jovem. Os estudantes convivem com tecnologias o tempo todo, estão sempre conectados de alguma forma, seja com seus celulares ou de colegas, para acessar qualquer informação ou música que desejam. Gohn (2010) relata as profundas mudanças nos processos de criação, produção, apreciação, ensino e aprendizagem de música. As ferramentas tecnológicas para produção, edição e transmissão de música, por exemplo, podem ser aliadas importantes do processo de ensino e aprendizagem musical. O mesmo autor (2003) aponta novas formas de aprender, perceber, produzir e de se relacionar com a música diante da presença constante das inovações nos meios de comunicação, nos computadores, nas formas de registros do som e da imagem, e da velocidade de transmissão de dados. E na Educação Musical? De que forma as TIC estão sendo usadas? Como tem sido a relação pedagógica entre as novas tecnologias e as aulas de música na educação básica? Em que medida os professores se apropriam dos recursos digitais para suas aulas? Que tecnologias estão sendo utilizadas pelos professores?. Almeida (*apud* KRÜGER, 2006) sugere que a tecnologia pode ser usada tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia quanto para criar novas possibilidades de aprendizagem e, nesse sentido, o mesmo autor (1987) destaca que, no trilhar pedagógico, devem ser determinadas as posturas filosóficas dos professores que fundamentem suas reflexões e práticas e nesse sentido, como também é importante trazer a questão da formação do professor de Educação Musical para o uso pedagógico das TIC.

Assim, temos no escopo da pesquisa a intenção de verificar a presença das TIC em algumas escolas públicas da rede federal e municipal na cidade do Rio de Janeiro, ainda em processo de seleção, bem como a infraestrutura tecnológica das escolas, a forma com que a tecnologia vem sendo utilizada nas aulas de Educação Musical e qual a formação dos professores para a utilização destas tecnologias. Estes dados serão obtidos através de questionário e entrevista e, se possível, observação de aulas.

Até o momento, a pesquisa tem apontado que a presença das TIC na Educação Musical só se efetiva se, além do domínio das ferramentas tecnológicas, o professor também fundamentar suas práticas pedagógicas em metodologias que façam da tecnologia um instrumento para uma Educação Musical que visa o desenvolvimento musical do aluno, levando em conta sua vivência e experiência, envolvendo-o sempre em uma situação de pesquisa, de contato com diferentes materiais sonoros, investigando, explorando suas características, selecionando as que serão utilizadas na organização de um trabalho musical, de forma a ampliar o seu conhecimento musical e o seu universo cultural. De outra forma, teremos uma presença física das TIC, mas uma ausência de efetividade decorrente de sua subutilização.

Referências

ALMEIDA, Fernando José. **Educação e Informática: Os computadores na Escola**. SP, Cortez Editora, 1987.

BRASIL. TIC na Educação 2013. **Relatório TIC Educação produzido pelo Comitê Gestor da Internet Brasil**. Disponível em: <https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf> Acesso em fevereiro de 2016.

BRASIL. TIC na Educação 2015. **Relatório TIC Educação produzido pelo Comitê Gestor da Internet Brasil**. Disponível em https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf Acesso em março de 2017.

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-Aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas**. São Paulo, Annablume/Fapesp, 2003.

GOHN, Daniel Marcondes. **Tecnologias digitais para educação musical**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar). ISBN – 978-85-7600-189-8. 1.

MORAES, Maria Cândida (1997). **Informática Educativa no Brasil: Uma história vivida, algumas lições aprendidas**. Disponível em: <http://www.edutecnet.com.br/Textos/Alia/MISC/edmcand1.html>>. Acesso em: 15 set. 2010.

KRÜGER, Susana Ester. **Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes**. Revista ABEM, Porto Alegre, V. 14, 75-89, mar. 2006. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/314/244>> Acesso em 10 nov 14.

O PLANEJAMENTO DE UMA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO MUSICAL EM AMBIENTE DE ESTÚDIO ELETROACÚSTICO NO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

Ricardo Murtinho Braga Cotrim
Orientador(a): Luciana Requião
PPGM-UNIRIO

As propostas pedagógicas de levar para a sala de aula as atividades de criação musical ganharam novas possibilidades a partir do desenvolvimento tecnológico e popularização de *softwares* de produção de áudio. A ampliação das técnicas de criação musical com a utilização dos meios eletrônicos ao longo do século XX deflagraram também novas ideias no campo da educação (COTRIM, 2015). Este resumo expandido trata de uma discussão sobre a realização de atividades de educação musical em ambiente de estúdio eletroacústico, através dos chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), voltados para o Ensino a Distância (EaD). O texto trata de um processo inicial de planejamento de uma disciplina curricular, voltada para um curso de licenciatura em música, onde serão observadas técnicas do Design Instrucional (DI) como ferramenta para a construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem que possa dar suporte a execução do curso. O ambiente de estúdio eletroacústico é definido como aquele instrumentalizado por equipamentos eletrônicos que possibilitam realização de atividades de gravação, de edição, de processamento e de reprodução sonora através de alto falantes. Entre as diversas configurações de dispositivos eletrônicos que oferecem estes recursos hoje, o computador doméstico, juntamente com

os programas de áudio, configuram um ambiente digital com grande potencial para o desenvolvimento de atividades no campo da educação musical (COTRIM, 2015).

Design Instrucional (DI) é uma ação sistemática, que envolve aplicação de técnicas para o planejamento e desenvolvimento de atividades educacionais em situações didáticas específicas, em especial nas dinâmicas de Ensino a Distância (EaD). É um campo de conhecimento voltado para a pesquisa e teorização de estratégias de instrução. Busca produzir conhecimento sobre princípios e métodos de instrução mais adequados aos diferentes tipos de necessidades de aprendizagem. Trata-se de um processo de identificação de problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenho, a implementação e o acompanhamento das soluções arquitetadas para este problema. Existem diferentes modelos e etapas do processo de DI. O modelo ADDIE (*Analysis, design, development, implementation e evaluation*) é um dos mais utilizados e será o modelo utilizado aqui neste trabalho. Sua sigla aponta os diferentes objetivos a serem alcançados em cada etapa: análise (analisar); *design* (planejar); *develop* (desenvolver); *implement* (implementar); *evaluate* (avaliar). Neste presente trabalho, busca-se discutir e investigar questões relativas a primeira etapa, que trata da análise, onde deve-se responder perguntas como: qual é o problema? (objeto do produto educacional); o que os aprendizes devem se tornar capazes de fazer? (análise de objetivos e conteúdos); qual modelo de DI a ser adotado? (análise do contexto); quem são os aprendizes? (análise do público-alvo) (TRACTEMBERG, 2015).

O programa curricular da disciplina em questão é voltado para praticas criativas em ambiente de estúdio eletroacústico, que serão planejadas a partir de dispositivos pedagógicos apresentados por John Paynter em *Sound and Structure* (1992). A criação musical neste ambiente envolve uma série de atividades e tipos de conhecimento, que precisam ser identificados em uma primeira etapa de construção de um programa para a disciplina. Um primeiro grupo de tipos de conhecimento e atividades está relacionado ao fenômeno sonoro e as técnicas de áudio, pontos de partida para os processos de musicalização em ambiente de estúdio eletroacústico. O trabalho de educação musical neste ambiente depende que o estudante tenha domínio sobre questões básicas do funcionamento de programas de produção de áudio. Este estudo técnico deve estar desde o começo articulado a questões e discussões sobre o sonoro e o musical. Um segundo grupo de tipos de conhecimento está relacionado ao estudo histórico de uma diversidade de expressões musicais, que serão materiais de referências para a proposição das atividades de criação musical. Os processos de escuta e apreciação estão no centro dos trabalhos de criação, entendidos como atividades que possibilitam a expansão dos horizontes musicais do estudante. Paynter (1992) lembra que deve-se buscar sempre que o estudante vivencie uma realização e satisfação pessoal através das conquistas musicais. Um terceiro grupo de tipos de conhecimento e atividades está relacionado a criação musical propriamente dita, aos processos de composição e seus planejamentos, as proposições que estarão articulando questões técnicas, históricas e inventivas. Para Paynter, a compreensão musical passa por entender essas relações: o funcionamento do som, como eles se tornam ideias musicais e como estas ideias trabalhadas com técnicas artísticas podem estruturar o tempo (PAYNTER, 1992). Para organizar as atividades de criação musical Paynter utiliza os chamados Projetos, que reúnem os conteúdos, trazem as proposições, os objetivos das atividades criativas e apresentam um planejamento de ações a serem realizadas pelo estudantes. Os modelos de Projetos propostos por este autor serão determinantes para o planejamento e organização das práticas criativas junto aos estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Para cada realidade e objetivo educacional, contextos e padrões de utilização de tecnologia, deve-se buscar o modelo de desenho instrucional a ser adotado. São três os principais modelos de desenho instrucional: fixo; aberto; e contextualizado. O fixo apresenta uma separação completa entre as fases de concepção, de design e de execução e implementação. Trazem conteúdos bem estruturados, fixos e inalterados. Dispensam a participação e a interação com professores ou tutores. O modelo aberto privilegia mais os processos de aprendizagem do que o produto. Trazem um conjunto de ações e conteúdos pré-configurados que podem ser adaptados no decorrer do curso. A participação do professor ou tutor é imprescindível durante o processo de execução. O modelo contextualizado compreende a interação ou imersão virtual em tempo real, ou seja, as atividades são trabalhadas no mesmo tempo em que o conteúdo é proposto, e onde é também imprescindível a participação do professor ou tutor durante o processo de execução (FREIRE, 2009). Na disciplina em questão o modelo aberto apresenta-se como o mais adequado, devido a sua dinâmica flexível, mas sem o objetivo de um processo virtual em tempo real. Por fim, define-se o público-alvo como estudantes de graduação em licenciatura em música. Os sujeitos deste trabalho são, portanto, adultos e pessoas com alguma formação musical prévia.

Referências:

COTRIM, Ricardo Murinho Braga. *Musicalização em ambiente de estúdio eletroacústico*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

FREIRE, Karine Xavier. *Design Instrucional: Aplicabilidade dos Desenhos Pedagógicos na Ead On-Line*, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2009.

PAYNTER, John. *Sound and Structure*. Ed. Cambridge University, 1992.

TRACTEMBERG, Regis. *O Design Instrucional e sua etapas*. Apostila do curso on-line Teoria e Prática do Design Instrucional, edição 2015.

VIDEO GAMES LIVE: PERFORMANCE MUSICAL DE GAME MUSIC EM UMA ORQUESTRAS

*Schneider Souza
Felipe Trotta
PPGCOM-UFF*

A presente apresentação visa discutir sobre *performance* pode e capital a partir de um trabalho de campo de caráter etnográfico realizada em evento da orquestra Video Games Live como parte da pesquisa de doutorado em andamento. A pesquisa consiste na análise do processo de descolamento que a música dos jogos eletrônicos sofre ao sair dos videogames para constituir práticas musicais singulares. Para entender essa questão foi escolhido um *corpus* de pesquisa amplo e de casos diversos: orquestra Video Games

Live, bandas de game music, circuito online e o festival Magfest. No caso desta apresentação, procuraremos trazer uma reflexão sobre questões levantadas em uma das três pesquisas de campo realizadas em eventos da Video Games Live.

A game music é um conceito que designa um tipo de música produzida para servir de trilha sonora de um jogo eletrônico com a função de aumentar a imersão do jogador no universo proposto no *game* (COLLINS, 2008; HUIBERTS, 2010). Entretanto, novas práticas de produção e consumo dessa música, diferentes de sua função inicial, começaram a surgir. Encontramos tanto *covers* quanto *remixes* (versões rearranjadas) que tentam representar essa música de modos diversos a partir das representações individuais dos sujeitos. Dentro disso, alguns artistas criam formas especializadas de produção de versões de game music adequando-as a seus gêneros musicais, como heavy metal, EDM, fusion e jazz. Além disso, essa música circula por outras mídias, como CDs, DVDs, Blu-rays e arquivos digitais, que condicionam outras formas de se relacionar com ela. Diante disso, podemos notar que essa música descola do *game* e começa a ganhar novas formas representativas tanto na produção quanto no consumo.

Uma forma representativa de produção de game music fora dos videogames é o realizado pela orquestra Video Games Live, um projeto que consiste, prioritariamente, na produção de apresentações musicais de versões orquestradas desse tipo de música. Desde sua primeira apresentação em 2005 o grupo vem se apresentando pelo mundo, somando, atualmente, mais de 400 shows realizados em diversos países.

Durante a pesquisa de campo, notamos que a Video Games Live quebra certos padrões condicionados e esperados sobre esse tipo de formação musical, naquilo que tange a *performance* musical. Tomas Turino (2008), por exemplo, afirma que a música orquestral tem a tendência a possuir um padrão singular de *performance* em que a separação dos músicos e público é clara, onde cada um possui papel definido; os músicos tocam, o público escuta. Além disso, em apresentações tradicionais de orquestra, há questões relacionadas a competência musical que imbricam em uma noção singular de qualidade sonora que deve ser desejada e contemplada. Não pode haver reações do público, nem o uso de dispositivos tecnológicos que possam diminuir a atenção que deve ser dada ao objeto sonoro ou que coloquem em dúvida a qualidade dos músicos. Em outras palavras, há um tipo de *habitus* (BOURDIEU, 1983) esperado para esse tipo de formação musical que necessita de um *capital cultural* (BOURDIEU, 2007) específico para que os papéis de ambos, músicos e público, possam ser representados adequadamente conforme regras previamente determinadas pelo social. No caso da Video Games live, o contexto é diferente e exige comportamentos aparentemente mais adequados a um show de música *pop*, portanto, pouco aceitos em situações em que esse tipo de formação musical se apresenta de modo mais tradicional.

Em termos de *performance*, a apresentação da Video Games Live se mostra diversa, não sendo feita somente a partir da produção musical dos músicos, mas também com a participação do público em corais ou jogos, com o uso de vídeos com entrevistas, *machinimas* e *live action*, e até concursos de *cosplay*. Baseando na perspectiva crítica de Bruno Latour, em que devemos incluir os não-humanos nas análises e observações do coletivos – o autor prefere que a palavra *social* seja substituída por coletivo-, notamos que os dispositivos tecnológicos (telão, monitor de áudio, iluminação, câmera digital etc.) desempenham papel singular na apresentação por criar uma diversidade que instiga a participação ativa corporal do público: que ri de momentos cômicos, que canta alguns trechos musicais, que responde a chamamentos do anfitrião ou que cria minijogos de adivinhação entre músicas. A apresentação musical ganha caráter mais participativo que faz com que essa música seja ressignificada, adicionando novos elementos para o seu

entendimento. A game music, nesse contexto, se dissocia, mesmo que parcialmente, do *game* e cria modos representacionais distintos, porém também significativos.

Referencias

BOURDIEU, Pierre. **Os Três Estados do Capital Cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. . Escritos de Educação, 9ª ed., Petrópolis: Vozes, 2007, pp.73-79.

_____. **Sociologia**. (org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

COLLINS, Karen. **Game Sound: Introduction to the History, theory, and practice of Video Game Music and Sound Design**. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology Press, 2008

HUIBERTS, Sander. **Captivation Sound: The Role of Audio For Immersion in Computer Games**. Tese (Doutorado em Artes) University of Portsmouth Portsmouth, United Kingdom, 2010.

LATOURE, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**. Rio de Janeiro: 34 Literatura, 1994.

TURINO, Thomas. **Music as Social Life**. Chicago: University of Chicago Press, 2008

TECNOMORFISMOS NA MINHA PRÁTICA COMPOSICIONAL RECENTE

Bryan Holmes
Orientador: Carlos Palombini
PPGM-UNIRIO

Esta comunicação aborda o assunto principal da minha tese de doutorado em andamento: o conceito de tecnomorfismo aplicado à música. Neste caso, aplicado especificamente às minhas próprias composições de 2015 e 2016, isto é, durante a realização do curso.

Em breves palavras e de forma geral, o tecnomorfismo consiste numa analogia (metafórica ou simulativa) de um processo tecnológico que molda ou influencia um produto dentro de um meio para o qual esta tecnologia não é intrínseca. Ou seja, o referido produto –imaginemos uma obra musical de câmara– adota características tecnológicas que não lhe são próprias –a imitação do funcionamento de um aparelho eletrônico qualquer, por exemplo–, revelando tal influência em seu resultado estético. O conceito de tecnomorfismo deriva do termo anterior denominado mecanomorfismo, que estudou-se desde meados do século XX e que foi explicado em oposição ao antropomorfismo ou ao biomorfismo, aplicando-se nas áreas mais diversas. Na literatura sobre música este conceito vem proliferando de forma crescente, porém até agora associado apenas à música da tradição ocidental escrita, restringindo-se ao campo chamado erudito moderno e contemporâneo. As composições que serão apresentadas nesta comunicação não fogem muito de tal escopo, apesar de que a pesquisa como um todo expande esses limites consideravelmente.

Dentre as minhas obras recentes, cinco utilizam instrumentos acústicos e são passíveis de uma análise como a que é proposta aqui. Todas elas apresentam em maior ou menor grau aspectos tecnomórficos que se evidenciam em diferentes planos, do macroestrutural à superfície imediata, sendo que algumas técnicas se mostram mais recorrentes do que outras. Especialmente interessante neste sentido é a *Música para Orquestra Sinfônica* (2016), que desde a sua gênese contemplava a intenção de se utilizar amplamente estes recursos. Do conceito de pixelação harmônica que permeia a obra inteira ao efeito de *freeze* como um evento único, da síntese aditiva e subtrativa simultâneas à transcrição de sons eletroacústicos, da emulação de um órgão de tubos à simulação de um efeito de *delay* realizado de diversas formas e sobre materiais igualmente diversos. Todos estes tecnomorfismos serão explicados de maneira detalhada numa abordagem analítica que destaca principalmente este viés por sobre outros elementos da análise musical que poderíamos chamar de tradicional.

À *Música para Orquestra Sinfônica* somam-se o *Estudo para Percussão Solo* (2015) para set de multipercussão, *Za-boom!* (2015) para trio de forró, *Evitar Levitar* (2016) para flauta (+ flauta baixo), violino, violão, piano e sons eletroacústicos e *Effluvium* (2016) para dois contrabaixos. Ao invés de se abordar cada composição de forma separada –o qual facilitaria uma tendência a uma análise mais tradicional e dificultaria o foco nos aspectos comuns a mais de uma obra–, os tecnomorfismos serão explicados tecnicamente e agrupados, mesmo que se explicita a forma em que alguns interagem e se inserem numa música específica. Na procura por um método comum que permita a reflexão da tecnologia como contribuição metafórica ou simulativa para o resultado estético do produto musical cheguei no conceito de mímese segundo Aristóteles, pois todo tecnomorfismo em música é, aparentemente, mimético. Apesar de que até agora a totalidade dos exemplos revisados na pesquisa apresentam esta característica, é necessário mergulhar mais profundamente, inserindo a discussão no diálogo filosófico sobre estética e sobre arte enquanto representação do mundo, na sua evolução histórica e na contemporaneidade. Na Poética, Aristóteles reconhece três instâncias da mímese: o que é mimetizado, como é mimetizado e o meio em que a mímese opera. Chamo estas instâncias respectivamente de modelo, processo e suporte, todas as quais constituem o produto uma vez que este se vê afetado por ambas. Estabelecida esta base para análise tangencial a todo tecnomorfismo criam-se as condições para abordar não apenas os exemplos musicais que apresento aqui, mas praticamente qualquer um que se mostre pertinente para o assunto em estudo ou mesmo exemplos de outras disciplinas artísticas.

INSTRUCTION-BASED-COMPOSITION: PRODUÇÃO COLABORATIVA DE OBRAS MUSICAIS A PARTIR DA ELABORAÇÃO DE SISTEMAS COMPOSICIONAIS

Marcel M. Castro Lima
Orientador: Daniel Quaranta
PPGM-UNIRIO

Esta comunicação apresenta a pesquisa de doutorado do presente autor, que propõe a criação de obras musicais de maneira colaborativa entre compositores. A colaboração será materializada através de Sistemas Compositivos elaborados

previamente, que serão posteriormente desenvolvidos por outros compositores para dar origem às obras. A pesquisa se fundamentará amplamente no conceito de Sistema Composicional (LIMA, 2011; CASTRO-LIMA, 2017; LERDAHL, 1988) ou Compositional Design (MORRIS, 1987) como um conjunto de regras reguladoras, anterior à composição, que possui diversas possibilidades de desenvolvimento e potencial para dar origem a obras musicais distintas.

A pesquisa explorará, portanto, o conceito de Sistema Composicional não apenas como uma etapa do processo criativo: sua elaboração será considerada como o processo criativo em si. Além disso, pretende estabelecer uma conexão com o movimento da Arte Conceitual, principalmente no que diz respeito ao conceito de *Instruction-Based-Art*, onde a obra de arte consiste nas instruções para sua própria produção, cujo principal expoente são as Wall Drawings, de Sol LeWitt, mas que pode incluir obras de John Cage e Steve Reich.

Cage esteve sempre em maior sintonia com outras formas de arte, inclusive as artes plásticas, e teve um papel central no desenvolvimento da *Instruction-Based-Art* (ALTSHULER, 2013). Steve Reich, mais um compositor importante para esse tipo de criação, foi diretamente influenciado por Cage. Sua obra *Pendulum Music* descreve em poucas frases como deve ser executada a obra. Estas obras, entretanto, funcionam de forma análoga à própria partitura musical tradicional, que consiste em um conjunto de instruções de como executar uma obra musical, como observa por exemplo Herbert Brun:

Se eu definir um sistema a partir de seus elementos, digamos, as 88 teclas de um piano, cada um destes elementos pode estar em dois estados: on e off; eu vou então escrever uma série de instruções especificando quando estes elementos devem mudar de estado, quantos deles devem mudar, em que seqüência, e assim por diante (apud SMITH, 1979, p. 68).

O rompimento maior da obra de Cage e Reich com a composição tradicional diz respeito à valorização do conceito em detrimento do produto sonoro, e não ao fato de haver uma instrução anterior à execução da obra. Este último aspecto se torna particularmente interessante aos artistas plásticos.

Um dos mais importantes artistas representantes da Arte Conceitual e da *Instruction-Based-Art* foi Sol LeWitt. (1928 – 2007). Para LeWitt, a ideia ou conceito é parte mais importante de uma obra:

I will refer to the kind of art in which I am involved as conceptual art. In conceptual art the idea or concept is the most important aspect of the work. When an artist uses a conceptual form of art, it means that all of the planning and decisions are made beforehand and the execution is a perfunctory affair. (LeWitt, 1967)

Em sua série de trabalhos *Wall Drawings*, as obras consistem apenas em instruções, na forma de gráficos, diagramas ou desenhos, planejados por LeWitt, para serem executadas por outros artistas. Dessa maneira, a ideia, ou conceito, se eleva à posição da obra de arte em si. LeWitt produziu 1.270 dessas obras, que continuam sendo executadas regularmente.

A proposta deste trabalho de produzir obras que consistem em instruções para serem seguidas por outros compositores é inspirada na obra de LeWitt, mas algumas ressalvas devem ser feitas desde o início. O produto final dos *Wall Drawing* são os painéis executados segundo as instruções de LeWitt. No caso deste trabalho, o produto final análogo aos painéis serão as partituras desenvolvidas pelos compositores convidados, e não a performance musical destas.

Com relação às instruções, fundamentaremos nossa metodologia no conceito de Sistema Composicional, elaborado por Flavio Lima⁶ (2011) e amplamente utilizado na Modelagem Sistêmica -- metodologia em que através da análise de uma obra elaborase um sistema composicional que, hipoteticamente, poderia ter dado origem àquela, e que é utilizado para dar origem a outras obras. O Sistema Composicional, da maneira que utilizaremos nesta pesquisa, permite a produção de um conjunto de regras, para a elaboração de uma partitura musical, que seja específico o suficiente para compreender a ideia, ou conceito da obra, e que seja abrangente ao ponto de permitir diversas execuções⁷, dando origem a diversas partituras.

A utilização de sistemas composicionais na modelagem sistêmica pode ser observada na composição de diversas peças em Castro-Lima (2017). Os sistemas oriundos das modelagens consistem em uma série de definições ou modelos matemáticos -- que podem ser automatizados através de funções computacionais -- que devem ser atendidos na fase seguinte, denominada Planejamento Composicional. Nesta etapa, as definições gerais ganham precisão e são tomadas as decisões composicionais em si, dando origem à partitura.

Este trabalho propõe, portanto, a investigação e experimentação de uma metodologia inovadora de composição elaborada a partir do conceito de Sistema Composicional e de práticas observadas na Arte Conceitual da década de 1960, principalmente a Instruction-Based-Art. A pesquisa pretende identificar práticas musicais que tenham características compatíveis com esse tipo de manifestação artística e relacioná-las com o movimento da arte conceitual, contribuindo com a elaboração de uma perspectiva histórica. Além disso esse tipo de abordagem da atividade composicional provoca reflexões acerca da autoria, da virtuosidade e da importância do conceito/ideia na composição.

Referências

ALTSHULER, B. Art by Instruction and The Pre-History of Do It,” Do It: the compendium, ed. Hans Ulrich Obrist. **Independent Curators International**, 37. New York, 2013.

CASTRO-LIMA, M. **Composição de Suíte Nº1 a Partir da Modelagem Sistêmica de Cinco Ponteiros do Terceiro Caderno de Camargo Guarnieri**. 2017. 222f. Dissertação (Mestrado em Música) UFRJ. Rio de Janeiro, 2017.

FIGUEIREDO, C. A. O conceito de autoria no Ocidente e seus reflexos na música. In: **Revista Brasileira de Música**. V. 23/1. Escola de Música da UFRJ: Rio de Janeiro, 2010.

LERDAHL, F. **Generative Processes in Music: The psychology of performance, Improvisation and Composition**. Oxford: Clarendon Press, 1988.

LEWITT, S. Paragraphs on Conceptual Art. *ArtForum*, June, 1967

⁶ Flávio Lima (2011, p.62) propõe que Sistema Composicional seja “um conjunto de diretrizes, formando um todo coerente, que coordena a utilização e interconexão de parâmetros musicais, com o propósito de produzir obras musicais”.

⁷ A execução das instruções neste trabalho se refere à elaboração das partituras pelos compositores convidados a partir dos sistemas composicionais. Não deve ser confundida com a execução musical (performance) das partituras.

LIMA, F. **Desenvolvimento de Sistemas Composicionais a partir da Intertextualidade**. 2011. 239 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFPB. João Pessoa, 2011.

MORRIS, R. D. **Composition with Pitch-classes: A Theory of Compositional Design**. New Haven: Yale University Press, 1987.

SMITH, Stuart; SMITH, Sylvia. *A Portrait of Herbert Brun*. **Perspectives of New Music**. v. 17. n. 2, 1979, p. 56-75

A DISCIPLINA PROM: UM ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO DO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MÚSICA NO INSTITUTO VILLA-LOBOS

Patrick Grossman Ferreira
Orientadora: Silvia Sobreira
PPGM-UNIRIO

Esta pesquisa de Mestrado possui como tema a disciplina Processos de Musicalização (PROM) no curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos (IVL) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Essa disciplina é vista como a “disciplina-tronco” (UNIRIO, 2006, p. 6) deste curso ou também como “espinha dorsal”, segundo alguns professores do Departamento de Educação Musical desta instituição.

O estudo encontra-se no campo do Currículo e em uma de suas áreas específicas, que é a da História das Disciplinas Escolares. Neste sentido, está sendo investigado o que leva uma disciplina a surgir, se modificar ou se extinguir ao longo do tempo. Outra pergunta que orienta o estudo é como a organização e estrutura de uma instituição influenciam na elaboração do currículo de um curso.

Como referencial teórico são utilizados autores do campo dos estudos curriculares, especialmente Ivor Goodson.

Segundo Silva (2008), o conhecimento corporificado no currículo não pode ser visto como algo fixo, mas como “um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” (SILVA, 2008, p. 7). Para ele, uma perspectiva sócio-histórica do currículo “deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou dessa forma” (SILVA, 2008, p. 8). Nesse trabalho, é fundamental compreender o currículo como “um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições” (SILVA, 2008, p. 8). Goodson (2008) afirma que “os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 2008, p. 17).

Com base nessas ideias, pretende-se discutir a criação e estabilização da disciplina PROM e suas implicações no currículo de Licenciatura em Música do IVL.

No entanto, por se tratar de “um conceito multifacetado, construído negociado e renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 2008, p. 67), o currículo não pode ser analisado sob a luz de um único enfoque. Devem ser considerados tanto a

natureza “pré-ativa” (GOODSON, 2008, p. 18) do currículo quanto o seu aspecto prático. Nesse sentido, o autor julga ser necessário utilizar uma abordagem combinada, “um enfoque sobre a construção de currículos prescritos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois” (GOODSON, 2008, p. 72).

Quanto à metodologia, alguns passos já foram dados. O primeiro deles foi uma busca por currículos antigos no Arquivo Permanente do Centro de Letras e Artes (CLA) da UNIRIO, a fim de compreender melhor o currículo atual.

Ciente de que tais documentos seriam insuficientes para compreender como o curso se dava, na prática, o passo seguinte foi complementar a busca anterior com entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e ex-professores na tentativa de esclarecer questões relativas a esses currículos antigos e à influência de certas disciplinas na formação do professor de música. Dessa etapa, os professores Helio Sena, Ermelinda A. Paz, Regina Marcia Simão Santos e Luiz Otávio Braga, que tiveram participação fundamental na transformação do curso ao longo dos anos, já prestaram suas contribuições.

O terceiro passo será realizar um levantamento do histórico de temas da disciplina PROM oferecidas em cada semestre desde de 2006, ano da divulgação do projeto pedagógico, e descobrir junto aos colegas já formados quais foram os temas que mais contribuíram para a atuação deles como professores de música. A busca será feita através do site do IVL, no histórico do sistema, e no diário oficial, que se encontra no Arquivo Permanente da UNIRIO.

Com tais procedimentos espera-se conseguir uma análise mais abrangente da referida disciplina, fugindo de uma mera descrição histórica de fatos e eventos, mas ampliando a compreensão das influências sócio-históricas na construção de um determinado componente curricular.

Referências

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 7-13.

UNIRIO. *Proposta de alteração curricular*. 2006. Projeto pedagógico (Licenciatura em Música. Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VOZES EM DISCURSO:UM JOGO DE INTERTEXTUALIDADE ENTRE JANEQUIN E WISHART

Doriana Mendes

Orientadora: Prof. Dra. Carole Gubernikoff
PPGM-UNIRIO

O que poderia haver em comum entre dois compositores separados por quase quatro séculos na linha histórica da música ocidental? Por que a sonoridade, ou melhor, o resultado sonoro da escrita de um fez-nos remeter a determinada obra do outro? Seria possível explicar tal fenômeno de associação aural imediata? Utilizando teorias sobre influência musical e intertextualidade em Bloom, Taruskin e Straus, objetivamos demonstrar neste artigo a intertextualidade trans-histórica entre Clément Janequin (1485-1558) e Trevor Wishart (1946-). Clément Janequin nasceu por volta de 1485 em Châtellerauld e passou toda a sua juventude na região de Bordeaux se preparando para a carreira eclesiástica. Ficou conhecido por sua música programática, ou seja, música que ilustrava, por exemplo, o canto dos pássaros, a conversa entre mulheres (“mexericos”) ou os sons de uma batalha. Sua obra *La Guerre* ou *La Bataille de Marignan* escrita após 1515, imitava os gritos dos guerreiros, o estrepitar das espadas entre outros ruídos de batalha e tornou-se célebre em toda a Europa suscitando numerosas imitações. Reunidas no *Libro Primo*, Gardane, Venezia (1545) encontram-se as seguintes canções: *La Bataille*, *L'Alouette*, *Les Cris de Paris* (1530), *Le Chant des Oiseaux* (1529) e *Le Rossignol*. Em 1946, 388 anos após a morte de Janequin, nasce Trevor Wishart em Leeds, no Reino Unido. Filho de pai operário, Wishart interessou-se por música (tinha um piano em casa que ninguém tocava) e começou a estudar piano antes dos sete anos de idade. Graduou-se na Universidade de Oxford (1968), fez o mestrado na Universidade de Nottingham (1969) e o doutorado na Universidade de York, alcançando o título de professor honorário. A voz humana e suas transformações, e a interpolação entre voz e sons naturais por meios tecnológicos são focos de interesse no processo criativo de Wishart. Alguns trabalhos tornaram-se referência de sua assinatura musical como: *Anticredos* (1973-1977), *Redbird* (1977) e o *Ciclo Vox* que demorou oito anos para ser composto (1980-1988) compreendendo seis peças, *Vox 1* a *Vox 6*, registradas em CD pela Virgin Classics (1990).

Nesse texto trataremos especificamente de *Vox 3* (1985-1986) que teve sua estreia encomendada em Boston (EUA). Prosseguimos então na proposta de identificar indícios de intertextualidade entre *Le Chant des Oiseaux* de Janequin e *Vox 3* de Wishart. Em relação ao processo criativo de Wishart, acreditamos estarem descartados os três modelos de influência artística Teoria de Influência (STRAUS, 1990)□ no que concerne à influência como imaturidade, generosidade e ansiedade. Straus toma como referência o conceito de “influência por ansiedade” do crítico literário Harold Bloom. Também não se trata de uso consciente de intertextualidade como uma atitude pós-moderna. De acordo com Straus verificamos que há pouquíssima probabilidade de uma homenagem feita por Wishart a Janequin ou mesmo uma influência direta de Janequin sobre Wishart, e sim que as obras dialogam entre si num contexto trans-histórico como nos aponta Richard Taruskin. Entre *Le Chant* e *Vox 3* não há uma polarização entre conservadorismo e progressismo, e tampouco um sentido histórico de superação de uma obra pela outra: Wishart traz e compõe “algo novo” mas não representa uma oposição à criação de Janequin, por isso as obras apresentam uma certa complementaridade aos ouvidos do fruidor. *Le Chant* é uma obra para quatro vozes *a cappella* e Janequin escreveu um contraponto imitativo, com sujeito e episódios, como uma peça precursora

da fuga. O texto de autor anônimo, em francês arcaico, utiliza material onomatopaico, característico da música programática, onde o compositor explora fonemas e combinações silábicas variadas (ti, tu, teo, ter, tar, trr, fa, ri, ra, ron, oi, huyt, frian, etc) que, ao se repetirem e se repercutirem nas quatro vezes resultam no “canto dos pássaros”. O uso de notas repetidas em escasso perfil melódico contribui para reforçar esse efeito. *Vox 3* foi composta por Wishart para um quarteto vocal amplificado, com *sync tracks* no ouvido, para cada intérprete. Através da análise aural de *Vox 3* podemos confirmar que a utilização da técnica do contraponto na formação de quarteto vocal *a cappella* favorece a similaridade do material sonoro das duas obras. Notamos que a voz feminina aguda recebe um tratamento de destaque, assim como Janequin faz ecoar na voz mais aguda “a mimetização do canto dos pássaros” ao apresentar, muitas vezes nessa voz uma nova ideia. Há também semelhanças no tipo de fonemas e sílabas utilizados, sendo os que se reiteram nas duas peças: [tu/du, ti/di, trr/dr]. Três instâncias das proporções revisionárias de Bloom fazem sentido: 1. Clinamen – leitura distorcida ou apropriação do mesmo; 2. Tessera – completude e antítese, e 3. Daemonização – movimento para um Contra-Sublime personalizado, em relação ao Sublime do precursor. (BLOOM, 2002: 64-65). Em relação à segunda proporção revisionária, Tessera, a qual menciona a ideia de completude, notamos que Wishart desenvolveu muito além a relação entre as vozes, explorando o contraponto e a possibilidade de seções escritas e improvisatórias para o diálogo construído pelas vozes. Para Wishart o contraponto é apenas um recurso composicional, enquanto que para Janequin o uso da ferramenta contrapontística possibilita a música programática que origina seu *Le Chant*. Em Wishart a utilização do contraponto é somente um recurso para expor uma discussão sobre a vocalidade humana realizada no âmbito de uma estética experimental, e não tradicional ou da ordem comum, como no caso de Janequin e os procedimentos composicionais de sua época. Contudo, não se trata de abordar hierarquicamente as duas obras. Aqui não há julgamento de valor pois se as analisarmos pelo parâmetro da Daemonização, Wishart realiza sim um movimento para um Contra-Sublime autoral dando margem para que o fruidor se remeta ao Sublime da obra de Janequin, um mestre das canções em seu tempo. De acordo com Taruskin (2010), poderíamos classificar a arte composicional de Wishart como modernista e pós-modernista. A primeira porque abarca o experimentalismo, as ferramentas tecnológicas como recurso de efeitos sonoros, de execução pelos intérpretes e pela mediação gravada. A segunda porque é inclusiva, trans-histórica, capaz de alçar mão do uso do contraponto, uma ferramenta composicional que atravessa séculos na música ocidental.

REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE *PERSONA* APLICADO À MÚSICA DE CÂMARA VOCAL

Joana Christina Brito de Azevedo
Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Barrenechea
PPGM-UNIRIO

A pesquisa sobre a *Voz feminina na Música de Câmara Brasileira: estudo de repertório para mezzo-soprano, violoncelo e piano* requer a busca de reflexões sobre o repertório disponível, o idiomatismo apresentado por cada um dos instrumentos envolvidos, assim como o funcionamento do conjunto como um todo. Para conduzir a compreensão e o aprofundamento das ideias que nortearão o que será proposto nessa investigativa, serão trazidas para esse contexto discussões fundamentadas no conceito

de *persona*⁸. Pretende-se com esse estudo recolher subsídios que possam contribuir para a construção de uma concepção interpretativa dessas obras, pouco conhecidas e raramente executadas. À luz desse conceito serão analisadas as obras pesquisadas, com o objetivo de abordar a questão de como o mesmo é vital para o cantor (a) intérprete, no momento de realizar suas escolhas interpretativas e de gerar uma motivação criativa e poética para sua performance.

Compreender o significado da palavra possibilita utilizá-la em várias situações. Etimologicamente, tem origem grega e significa máscara e personagem. Explorando o termo nos estudos relativos às artes cênicas, encontrou-se que os gregos a utilizavam para compor a aparência exigida pelo personagem e ainda amplificar a voz através da abertura que ela possuía em torno à boca. O termo *persona* também pode ser utilizado para designar papéis sociais. Ao longo de sua existência o homem representa vários papéis e todos corroboram a formação de sua personalidade. Transitar entre um e outro, mediante as circunstâncias, torna-se necessário para sua própria sobrevivência. São várias máscaras, várias *personae* adquiridas e manuseadas para a integração do meio em que se vive e utilizá-la pode facilitar esse intercâmbio. Nesse sentido, o conceito foi largamente explorado por Carl Jung. No contexto dessa pesquisa, em andamento, a discussão do conceito será direcionada aos seguintes aspectos: à *persona* do cantor, às *personae* poéticas criadas pelo cantor e às *personae* vocal-instrumental, construídas concomitantemente. Na busca de aparatos para a construção dessas *personae* traçou-se uma analogia entre ator-persona e cantor-persona, verificando-se que, tanto para o ator quanto para o cantor é fundamental penetrar profundamente no mundo dos personagens vividos em cada obra, para consolidar a construção dos arquétipos. É imperativo buscar no corpo, voz, emoções, experiências pessoais e memórias afetivas as contribuições genuínas para suas interpretações, sendo necessário estabelecer sempre uma aliança com o imaginário. Considerando que, assim como o ator, sabedor de seu texto e da contextualização à qual terá que atuar necessita emprestar o seu corpo e sua voz para a narração e criação de cada personagem que representa, da mesma forma o cantor, para conseguir transpor os limites da partitura precisa mergulhar no texto, na direção melódica e harmônica e ambientação instrumental de cada obra que almeja interpretar, emprestando-lhe também seu corpo e sua voz. Para o ator e para o cantor, a voz e o corpo são intrinsecamente sua matéria prima para a criação da representação, sendo a arte de interpretar papéis, inerente a ambos os profissionais.

Nas performances ao vivo, tanto no Teatro como na Ópera, o ator ou o cantor pisam no palco assumindo um personagem específico, com figurino, cabelo e maquiagem apropriados, cenário atrativo e iluminação criando a ambientação, tudo corroborando a composição da *persona* que ele vai assumir a partir de então. Para o cantor que se propõe a interpretar obras do repertório sinfônico e da música de câmara isso se dá de forma discriminada, pois os atrativos concentram-se precisamente na música e nos intérpretes. Pensa-se, no entanto, que o cantor, por ser o portador da linguagem verbal-musical, ao adentrar o palco necessita converter-se em um personagem criado por si próprio, que possua uma postura não semelhante à (às) sua (s) figura (s) cotidiana (s), mas sim em uma *persona* que carrega consigo a responsabilidade de transmitir com clareza e emoção o conteúdo poético-musical, objetivando ser o porta-voz do poeta e do compositor⁹. Ao subir ao palco e cobrir-se

⁸*Persona* -palavra latina – substantivo feminino. Plural: *personae*. “Persona” in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013 - <https://www.priberam.pt/dlpo/persona> [consultado em 26-11-2016].

⁹ Mesmo em composições de câmara vocalizadas, sem a participação de um texto ou poema, sugere-se que na vocalização o cantor insira implicitamente um texto imaginário inspirado pela linha melódica escrita. Mas, nesse caso específico, passa-se a ser o porta-voz apenas do compositor.

com as vestes de sua *persona* de cantor, outra etapa do processo se inicia. O objetivo agora é o de transmitir ao público suas impressões, suas interpretações, extraídas de um simples papel, dando-lhe vida. Fala-se, portanto, de uma das várias *personae* que ele irá apresentar durante a execução de seu repertório. A intenção de se apresentar como uma *persona* distinta de sua própria está diretamente ligada à ideia de que o público irá estabelecer uma conexão com a figura criada que o levará a despertar seus sentidos e percepções e não com o próprio cantor. Sabe-se ainda que a tarefa do cantor, além de incorporar os personagens poéticos é também interagir de maneira intrínseca com o(s) instrumento(s) que colabora(m) com ele, consciente do quão determinante é agregá-lo(s) como *persona(e)* na construção interpretativa de uma obra musical, observando como essa interligação corrobora a criação poética das *personae* que ele representa.

Acredita-se que o conceito de *persona* seja uma ferramenta muito útil e pertinente para a construção da interpretação de obras que envolvam a voz e um texto musical. Utilizar esse conceito na preparação de suas *personae* possibilita ao cantor-intérprete penetrar no mundo da imaginação e acabar por fazê-lo se tornar algo substancial, possibilitando-lhe chegar a obter resultados de performances profundas e criativas.

O CONTRATENOR NA POLIFONIA DA ARS NOVA: UMA VOZ EM DESACORDO

Pedro Hasselmann Novaes
Orientador(a): Prof. Dr. Clayton Vetromilla
PPGM-UNIRIO

Contratenor é como se denomina uma das partes da polifonia vocal e instrumental europeia dos séculos XIV e XV. Até cerca de 1450, a polifonia pertencente ou herdeira da tradição musical da Idade Média era praticada a duas, três e, excepcionalmente, a quatro vozes. Rotter-Broman (2016) observa que o núcleo do contraponto desse período compreendia duas delas: o *cantus* e o *tenor*, partes que, segundo teóricos da época, deveriam respeitar mais estritamente as regras de contraponto. Há evidências suficientes para se afirmar que, por definição, o *contratenor* não constituía parte essencial do contraponto, escapando a certos cânones da polifonia escrita em diversas situações musicais. Por essa razão, recentes pesquisas têm buscado melhor compreender sua relação com o *cantus* e com o *tenor*, quanto ao seu grau de independência polifônica e sua natureza frente à notação musical e os processos de oralidade (muitas vezes refletidos na escrita). A busca por respostas a essas questões conduz a indícios de formas particulares de improvisação na música polifônica nos últimos séculos medievais.

A partir da revisão da literatura e da análise musical de partituras de polifonia italiana e francesa dos séculos XIV e início do XV – repertório comumente denominado *ars nova* –, a presente comunicação de pesquisa participa do debate em torno das questões enunciadas inicialmente.

Já à primeira vista foi possível conceber o *contratenor* como uma parte *ad libitum* porque os manuscritos musicais de época oferecem um grande número de versões para as mesmas composições, apresentadas ora com *cantus* e *tenor* ou então *cantus*, *contratenor* e *tenor*. Outras duas situações reforçaram a concepção do *contratenor ad libitum*: quando ele se apresenta como voz alternativa ao *tripulum* em uma mesma composição ou ainda quando são encontrados *contratenores* de

compositores distintos com melodias completamente diferentes para uma mesma peça musical. Mais do que qualquer outra parte, o *contratenor* é frequentemente notado sem texto, mesmo que as outras vozes o apresentem. Quanto ao seu lugar no contexto polifônico, Memelsdorff (1998) defende a pertinência musical de motetos do início do século XV cujos *contratenores* geram aparentes incongruências e Rotter-Broman (2016) demonstra, através da análise de passagens de repertórios, a incumbência do *contratenor* de “frustrar” inúmeras cadências musicais. Selecionamos para esta comunicação exemplos contendo passagens similares extraídas do repertório da *ars nova*, analisados à luz dos artigos citados a fim de demonstrar que esta parte da polifonia é capaz – mais do que as outras vozes – de omitir ou de atrasar a articulação de notas em cadências através de pausas, sínopes (palavra já em uso no século XV), além de propor consonâncias imperfeitas e dissonâncias – intervalos concomitantes assim definidos segundo o sistema musical vigente – em início ou fim de frases, via apojatura escrita ou retardo, antes de se produzirem cadências perfeitas. A escrita musical do *contratenor* propõe, com frequência, deslocamentos de acentuação relativos ao tempo e subdivisão do tempo, resultando em perfis melódicos destacados e independentes no contexto polifônico a três vozes.

Revelou-se a necessidade de se voltar o olhar para um panorama amplo e diversificado, próprio das práticas polifônicas do final da Idade Média e início do Renascimento: algumas expressões correntes no século XV orientam o pesquisador a refletir sobre práticas de polifonia oral e formas de improvisação de cantos e *contratenores* sobre *tenores* dados. São elas: *contrapunto extempore* (contraponto extemporâneo), *cantar por uso* (cantar de cor) (FIORENTINO, 2015), *cantare super librum* (cantar a partir do livro) e *contraponto a la mente* (contraponto de cabeça) (JANIN, 2014). Quanto à polifonia instrumental, Lockwood (2010) considera que os músicos de corte conheciam de cor *tenores* de danças sobre os quais podiam tecer texturas de contrapontos adequados aos estilos de época e região, ideia reforçada por uma fonte excepcional: os *tenores* transcritos e esboços de contraponto encontrados no diário de Zorzi Trombetta, trompetista italiano do século XV que dirigiu conjuntos profissionais de música polifônica para instrumentos de metal e palheta dupla. Na visão de Baroncini (2002), os *tenores* anotados por Zorzi serviram de base para improvisação a duas ou três vozes, na intercessão da música escrita e oral.

Referências:

BARONCINI, Rodolfo. “Zorzi Trombetta and the Band of ‘Piffari’ and Trombones of the ‘Serenissima,’: New Documentary Evidence.” *Historic Brass Society Journal* 14 (2002), pp.59-82.

FIORENTINO, Giuseppe. “‘Cantar por uso’ and ‘cantar fabordón’: the ‘unlearned’ tradition of oral polyphony in Renaissance Spain (and beyond)”. *Early Music* 43/1 (2015), pp. 23-35.

JANIN, Barnabé. *Chanter sur le Livre: Manuel pratique d’improvisation polyphonique de la Renaissance (XV^e et XVI^e siècles)*. Symétrie, 2014, 2^a ed.

LOCKWOOD, Lewis. *Music in Renaissance Ferrara 1400-1505: The Creation of Musical Center in the Fifteenth Century*. Oxford University Press, 2010.

MEMELSDORFF, Pedro. "Motti a motti: reflections on a motet intabulation of the early Quattrocento". *Recercare*, Vol. 10 (1998), pp. 39-68. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41692739> (acesso em 22/08/2017).

ROTTER-BROMAN, Signe. "Contratenor parts in polyphonic songs from the late Trecento (Italy, ca. 1400): Challenges for concepts of polyphony and improvisation". *Journal of interdisciplinary Music Studies* Vol. 8 (2014-2016), pp. 65-78. Disponível em: http://musicstudies.org/wp-content/uploads/2017/03/Rotter-Broman_JIMS_16081203.pdf (acesso em 01/08/2017).

A MÚSICA ELABORA O MEDO, O ÓDIO E O AFETO EM CHILDREN OF GOD DE KAREEM MORTIMER

Jorge Vergara
Orientador: Carlos Palombini
PPGM-UNIRIO

O longa-metragem *Children of God* (2009) de Kareem Mortimer retrata a homofobia nas Bahamas. Várias histórias paralelas envolvem certa família religiosa e as práticas homossexuais masculinas de alguns de seus membros. O medo do homoerótico atinge determinado grupo social por inteiro. O objeto de análise é o uso da música extradiegética de Mathew David: 1) na seção de apresentação do longa-metragem (1:00), a música sustenta as imagens de tramas distintas; 2) na última parte da sequência final do longa (1:35:55), a música relaciona e reforça o sentido das imagens; 3) na cena onde os personagens principais dançam em silêncio (58:52) mas o receptor ouve música.

Certa sensibilidade religiosa é utilizada para construir a imagem da legitimidade do afeto entre pessoas do mesmo sexo. Na terceira cena é possível notar que a dupla homossexual/heterossexual é superada pela dupla amor/sexo. O efeito das respirações e o ruído do ambiente significam, pois o barulho dos mosquitos e o som do ambiente é ouvido de maneira que, quando acabam, os jovens se abraçam e imediatamente ouve-se o acorde. O acorde é preparado pelos crescendos, decrescendos e efeitos eletrônicos de uma única nota. Os efeitos destacam o encontro amoroso e o comentário musical sobre ele. No momento no qual os rapazes se abraçam, a música que não está no cenário ganha força. O efeito é produzido pelas notas que preenchem maior gama de vibrações associado ao fim do ruído do ambiente. Esse uso reforça a música como elemento de descrição ou explicação emocional das imagens. Na passagem considerada não existem alusões a nenhuma atividade sexual, os gestos e a música são explicados melhor com palavras como afeto ou erotismo. A homofobia associada à certa forma de sentir a religiosidade das cenas iniciais não impede que se possa perceber a cena dos amantes homoeróticos vertida em termos como afeto ou amor romântico (em vez de sexo, hedonismo ou prazer).

É questionável que a exposição da homossexualidade necessite utilizar apenas as maneiras do amor romântico para se fazer sensível e inteligível. Pode-se interpretar a música como instrumento do poder ou metáfora de emoções. A música enquanto instrumento de comunicação e dominação corresponde à narrativa que gera empatia pelos agentes (talvez em termos de correção política), e a sensibilidade induz o receptor à identificação com os protagonistas, a experimentar emocionalmente a relação homoerótica atravessada pelo afeto terno e religioso. A cena e sua música não enfatizam

o binarismo homossexual/heterossexual, mas a suposta liberação sexual moderna (século dezenove), amor versus sexo. Os sons e gestos capazes de traduzir o sexo estão ausentes. O medo da materialidade ou condição humana se reproduz através dos sons e gestos que interpelam pela conversão ao sublime. O desejo entre homossexuais não deveria ser apenas sexual, exige a composição de algo superior, o amor.

Mas, a força de contestação da cena tem relação direta com a imagem dos dois homens se abraçando de maneira afetuosa ou terna. Subverte a percepção da violência masculina, violência observada como manifestação quase essencial nas construções a respeito da masculinidade nos mais variados lugares e épocas. Homens femininos ou delicados são mais assustadores e provocadores em relação a essa crença do que a imagem dos homossexuais praticando sexo em privado de forma mais ou menos selvagem. A música é significativa para entender aquela modificação e o matiz reverente ou religioso da expressão do amor entre indivíduos. A música reforça a proposta do filme que induz a identificação do receptor com a identidade homossexual.

A elaboração artística de *Children of God* aponta as relações afetivas entre homens. O filme ilustra a força da opressão social e sua reprodução. Quando você aprende fica fácil, diz Johnny na cena da dança, mas o ensino do ódio e o medo têm muitas formas. É o triunfo do medo quando as estruturas da educação não permitem ao sujeito manipular seus pensamentos e sentimentos, essa adequação ao mundo é a imagem que o estético deveria ser capaz de expor e desestabilizar, a ocultação do ódio irracional em práticas e sentimentos naturalizados.

Palavras-chave: *Children of God* – Kareem Mortimer – Homofobia – Homossexualidade – Musicologia

Referências:

BAHAMAS INTERNATIONAL FILM FESTIVAL. Acclaimed Bahamian drama “Children of God” to open 2009 Bahamas International Film Festival (BIFF), release. In: *BIFF*, (7 July 2009).

BASTOS, João de Luiz et al. Experiências de discriminação entre universitários do Rio de Janeiro. In: *Rev. de Saúde Pública*, 2010; 44(1): 28-38.

BLACKING, John. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1974.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad: Daniela Kern, Guilherme Teixeira. Rio de Janeiro: Zouk, 2007.

_____. *A dominação masculina*. Trad: Maria Helena Kühner. 10ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

BRETT, Philip. Britten’s Dream. In: SOLIE, Ruth A. *Musicology and Difference. Gender and sexuality in music scholarship*. London: University of California Press, 1993, p. 259-280.

_____. Musicality, essentialism, and the closet. In: *Queering the Pitch. The New Gay and Lesbian Musicology*. 2nd edition. New York: Routledge, 2006.

CHILDREN of God. A film by Kareem J. Mortimer. Nassau, Bahamas: Mercury Rising Media Production, 2009.

COOK, Nicholas. *Music, imagination & culture*. New York: Clarindon Press, 1990.

- DAVID, Natham Mathew. Nathan Mathew David Bio. In: <<http://nathanmathewdavid.com>>, Copyright 2011 Nathan Mathew David, acesso em 11/06/2014.
- GORBMAN, Claudia. Aesthetics and Rhetoric. In: *American music*, vol. 22, No. 1, (Spring, 2004), pp. 14-26.
- _____. Why Music? The sound film and its spectator. In: GORBMAN, Claudia. *Unheard Melodies. Narrative film music*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.
- LAUGHLIN, Nicholas. Could you be loved. In: LAUGHLIN, Nicholas (Ed.). *CRB, The Caribbean Review of Books*. Setembro, 2010. Acesso em 17/05/2014.
- MALHOTRA, Rishi. Heterosexual androgyny, queer hypermasculinity, and heteronormative influence in the music of Freddie Mercury and Queen. In: *TCNJ Journal of Student Scholarship*, Volume IX, April 2012.
- MERCURY RISING MEDIA. *Children of God*. Press Kit. S.d.
- NIXON, Angelique V. Children of God (review). In: *Black Camera*, Indiana University Press, Volume 2, Number 2, Spring 2011, (New Series), pp. 159-162.
- PAULIN, Scott D. Unheard sexualities? Queer theory and the soundtrack. In: *Spectator*, Vol. 17, No. 2, Spring/Summer, 1997.
- PALACIOS, Maria. Feminismos expandidos, *queer*, y poscoloniales en la musicología histórica. In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos (Org.). *Estudos de Gênero, Corpo e Música: abordagens metodológicas*. ANPPOM. Pesquisa em Música no Brasil, volume 3, 2013. Goiânia: ANPPOM, 2013.
- PRECIADO, Beatriz. Terror Anal. Apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual. In: HOCQUENGHEM, Guy. *El deseo homosexual: con terror anal de Beatriz Preciado*. España: Melusina, 2009.
- SANTOS, Hugo; FERREIRA, Manuela; SILVA, Sofia Marques da. “Gay mas não bicha”. De uma heteromasculinidade hegemônica a uma proliferação de masculinidades gays. In: *Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía*, Vol. 2, No. 2, Julio-Diciembre, 2013, ISSN 2182-4185, pp. 37-67.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. *Epistemología del Armário*. Trad: Teresa Bladé Costa. Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 1998.
- THE BAHAMAS WEEKLY.COM. (Photos) *Children of God open Bahamas International Film Festival*. 13/12/2009. Acesso em 16/06/2014.
- THE TRIBUNE. Bahamian filmmaker’s work has private screening in London. In: <<http://www.tribune242.com/news/2014/mar/28>>. Acesso em 16/06/2014.
- WAUGH, Thomas. Homosociality in the Classical Stag Film: Of-Sreen, On-Screen. In: WILLIAMS, Linda (Ed.). *Porn Studies*, Durkham: Duke University Press, 2004.
- YOUTUBE. *Children of God Official Trailer – TLE Releasing*. Enviado em 08-10-2010. Acesso em 16-06-2014.

CONVERGÊNCIAS ENTRE GUERRA-PEIXE E ERNANI AGUIAR

Murilo Alves do Nascimento
Orientador(a): Clayton Vetromila
PPGM-UNIRIO

A formação de grupos de compositores é fato recorrente na história da música ocidental. Dentre os mais notáveis destacamos o Grupo dos Cinco, na Rússia e o Grupo dos Seis, na França. Outros grupos importantes foram as escolas de composição como a Segunda Escola de Viena ou a chamada Escola Polonesa. No Brasil, houveram exemplos interessantes desse fenômeno, mas o que mais comumente se viu foram professores de composição que deixaram como legado grupos heterogêneos de alunos. Mesmo as forças estéticas mais influentes na música brasileira do séc. XX Koellreutter e Mário de Andrade influenciaram compositores que atuaram fora do espectro dodecafonista e nacionalista, respectivamente. Nossa pesquisa sobre a obra do compositor Ernani Aguiar nos levou a este tema quando o mesmo, em entrevista, relatou considerar César Guerra-Peixe como sendo seu único mestre de composição.

Este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre os compositores César Guerra-Peixe e Ernani Aguiar, a fim de traçar paralelos entre suas trajetórias. Apresentamos um panorama da vida e obra dos compositores e seus pontos em comum e convergências. Buscou-se investigar em até que ponto a relação de mestre e discípulo é aplicável e quais as possíveis contribuições à música brasileira frutificaram dessa relação.

Compositor, professor, musicólogo, arranjador, regente e violinista, César Guerra-Peixe (1914-1993) foi uma das mais multifacetadas figuras da música brasileira do século XX. Teve seus primeiros anos de formação na sua cidade natal, Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. Já no fim da vida, o próprio compositor dividiu sua produção em três fases distintas: Inicial, Dodecafônica e Nacional (GUERRA PEIXE, 1971).

Ernani Henrique Chaves Aguiar nasceu em Petrópolis, em 1950. Assim como Guerra-Peixe, Ernani desenvolveu sua carreira em variadas frentes de atuação. Tocou profissionalmente o violino, a viola e o violoncelo, é pesquisador, regente, professor e compositor. De 1969 a 1972 fez o curso completo dos seminários de composição de Guerra-Peixe. Posteriormente estudou no Conservatório Statale Luigi Cherubini. Da Cidade de Florença na Itália.

Levantamento bibliográfico e entrevistas com o compositor Ernani Aguiar chamam atenção para convergências na trajetória dos dois compositores, para além do fato de que os dois nasceram em Petrópolis. Ernani relata, por exemplo, como seu avô Reynaldo Chaves foi uma figura determinante para que Guerra-Peixe seguisse na composição quando jovem. Fato esse confirmado pelo próprio compositor em sua relação de obras para canto:

Reynaldo Chaves (violoncelista, industrial, teatrólogo e poeta) avô do compositor e regente Ernani Chaves, foi o responsável por Guerra-Peixe haver se tornado compositor, animando-o insistentemente, após G.Peixe haver-se aborrecido com a composição em virtude de ciúmes demonstrados pelo diretor e professor da Escola de Música Santa Cecília, dos idos de mais ou menos 1930. (INACIO DE NONNO APUD GUERRA-PEIXE, 1997)

Segundo Ernani Aguiar, seu avô foi seu herói de infância, do mesmo herdou um violoncelo que viria a tocar profissionalmente no período após sua volta da Europa. O

compositor dedicou uma parte substancial de sua obra ao violoncelo, dentre as obras destacamos quatro obras da série *Meloritmias*, nº2, nº9, nº10 e nº14.

Guerra-Peixe, no período que integrou o Grupo Música Viva de 1947 a 1950, compôs as primeiras duas *Melopéias* para flauta solo, sendo esse o instrumento principal de seu mestre Koellreutter. Já Ernani Aguiar compôs em 1972 a primeira obra de sua série *Meloritmias para instrumentos* também para flauta solo.

Outro traço que chama atenção da trajetória dos compositores foi que ambos passaram por um processo de reformulação estética. Guerra-Peixe, nos últimos anos de sua fase dodecafônica levantou diversas vezes sua insatisfação com o direcionamento que seguia, o que o levou ao rompimento com o bloco liderado por Koellreutter:

Penso em abandoná-la [a técnica dodecafônica] para escrever mais compreensivelmente para a maioria, já que não querem executar nossas músicas assim... Basta de esperar pelas raras execuções para animar. Pois, desse jeito nossas obras não poderão ter realmente função social, porque vivem somente na gaveta e nas conversas. Não sei se estou pensando certo. Mas, se o público não recebe uma obra, ela não existe. (Carta de Guerra-Peixe a Curt Lange de 1948).

Ernani Aguiar, em entrevista a este pesquisador, comentou sobre um momento semelhante que passou na década de 80:

Em 1985 me senti, pela primeira vez, livre das patrulhas ideológicas vigentes. Peguei uma época em que queriam destruir tudo, com essas coisas de música aleatória. Já fui vanguardóide, mas era coisa de jovem. Quando tinha vinte anos dizia que John Cage era o messias da música. Enfim... Fiquei um ano e meio sem compor e desde então compo a música que eu quero, procurando sempre o belo! (Entrevista, 2017).

Apesar de Ernani Aguiar afirmar categoricamente que Guerra-Peixe foi seu único mestre de composição, acreditamos que a relação de mestre e discípulo não da conta para compreender a relação dos dois compositores. Ao compararmos a obra dos compositores, vemos poucos traços de continuidade estética. Suas trajetórias fornecem um retrato de uma época de busca por um ideal estético. A busca do que é nacional e/ou inovador levou estes compositores a encruzilhadas no mesmo ponto da vida, em torno dos trinta e cinco anos de idade. Ambos foram de fato grandes influenciadores com trabalho multifacetados que contribuíram de forma substancial a música brasileira.

Referências:

AGUIAR, Ernani. *Entrevista concedida a Murilo Alves do Nascimento*. Rio de Janeiro. 2016.

GUERRA-PEIXE, C. *Curriculum Vitae – Principais traços evolutivos da produção musical*. Belo Horizonte: Biblioteca da Escola de Música da UFMG, V. 12 f. Texto datilografado, 1971.

LANGE, Francisco Curt e GUERRA-PEIXE, César. *CORRESPONDÊNCIAS*. Belo Horizonte, Acervo Curt Lange, Biblioteca Universitária da UFMG: Série Correspondências.

NONNO, Inácio de. *Drummondiana: um caso típico/atípico na obra vocal de Guerra-Peixe*. Revista Brasileira de Música, Rio de Janeiro, v. 20. 1992.

GESTO E METÁFORA: CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA DA COGNIÇÃO INCORPORADA PARA A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO MUSICAL

Isadora Scheer Casari

Orientador(a): Mônica Duarte

Coorientador: Marcos Nogueira

Programa-Instituição: PPGM-UNIRIO

O objetivo dessa comunicação é apresentar o paradigma incorporado da cognição e os conceitos de esquemas de imagem, metáfora conceitual e de gesto. Na tese em andamento discuto o papel da metáfora e do pensamento imagético na pedagogia do gesto corporal musical e sua relevância na formação do instrumentista de cordas.

É crescente o interesse em pesquisas que estudam os processos de construção do sentido musical em buscar abordagens cognitivas que ultrapassem a dicotomia corpo/mente tradicionalmente difundida no pensamento ocidental. Assumir uma perspectiva incorporada da cognição significa necessariamente uma crítica aos limites presentes no dualismo corpo/mente historicamente associada às figuras de Platão e Descartes. Entender corpo e mente como entidades distintas traz em si outros dualismos como sujeito/objeto, razão/emoção, conhecimento/experiência, verbal/não verbal. Por sua vez tais dualismos não contribuem para a compreensão de nossa experiência musical que é, tanto para produtores como para receptores, uma experiência ao mesmo tempo corpórea e mental, intelectual e emocional, subjetiva e coletiva. Por sua vez, não é o objetivo desse trabalho discutir os processos histórico-culturais que afastaram a construção de conhecimento (incluindo aí o musical) de nossa experiência enquanto seres corpóreos.

Numa perspectiva incorporada não é mais possível assumir que a cognição é apenas interna e simbólica. O pensamento e a linguagem tem origem e são moldados pela ação do corpo no ambiente assim como por características estruturais do nosso cérebro. A ciência cognitiva moderna (LAKKOFF, 2008) assume que nossos circuitos neurais são moldados pela nossa experiência concreta no mundo. Estudos em neurociências dizem que nossa cognição não é centralizada, mas sim uma rede distribuída na qual a mente não está apenas na cabeça, mas em todo o corpo (VARELA, 1991). A cognição tem relação direta com os tipos de experiência que temos enquanto seres corpóreos, de características estruturais do corpo humano e do nosso cérebro. Mente e corpo não formam uma dicotomia, mas sim uma unidade e o pensamento intelectual é apenas a ponta do *iceberg* de um processo muito mais amplo que tem suas origens no próprio corpo. Isso não significa dizer que o corpo comanda ou tem a primazia sob a performance musical, ou que tocar um instrumento é simplesmente a coordenação fina de complexos movimentos corporais independentes do sentido musical. Tal ideia se afasta tanto da concepção incorporada da cognição quanto a noção cartesiana de que nosso pensamento tem uma origem puramente metafísica. O que está em jogo nesse paradigma quando aplicado a performance musical é justamente compreender as inter-relações, interações e implicações que emergem quando entendemos que corpo e mente formam uma unidade e não uma dicotomia, apresentando-se como mais uma perspectiva epistemológica na compreensão do fazer musical.

Desde o dia em que nascemos experimentamos com o corpo o ambiente. Temos corpos que agem sobre forças variadas. Dessas interações concretas emergem padrões

recorrentes de relações entre nós mesmos e o meio que se desenvolvem como estruturas de significado. Os esquemas de imagem são estruturas básicas de relações espaciais que organizam nosso pensamento (como, por exemplo, os esquemas parte-todo, centro-periferia, caminho) são transculturais e construídos desde a mais tenra idade por meio de nossa interação corporal com o mundo. Um sentido, de movimento por exemplo, é experimentado primeiramente de maneira pré-conceitual e só posteriormente formulamos conceitos para ele, sendo seu significado mais profundo do que nosso entendimento conceitual e proposicional e, por isso, podemos projetar a ideia de movimento em outros domínios que não apenas o físico.

Ao construir nosso entendimento em música utilizamos de maneira inconsciente esquemas de imagem (BUTTERFIELD, 2002; JOHNSON & LARSON, 2003; ZBIKOWSKI, 2002). Experimentamos música como movimento, como forças de atração e de repulsão, e esse entendimento tem raízes em esquemas de imagem que temos incorporado ao longo de nossas contínuas experiências concretas no mundo e que projetamos em nossa experiência musical a fim de organizar, dar sentido aos sons e assim ouvi-los “como” música. Mesmo a produção contemporânea, que não opera por relações formais de forças (como o tonalismo) se utilizam de conceitos provenientes de nossa experiência corporal como a estaticidade. Só podemos dizer que uma obra é estática, por exemplo, pois temos incorporado os conceitos de movimento e ausência de movimento, conceitos que emergem de nossa atuação corporal no ambiente.

Ao projetarmos nossa experiência de um determinado domínio em outro estamos fazendo uso da metáfora como estratégia cognitiva, pois a essência da metáfora é compreender e experimentar uma coisa nos termos de outra associamos diferentes domínios de experiência (LAKOFF; JOHNSON, 2002). A metáfora conceitual é um veículo do pensamento que “transporta” estruturas de significado de um domínio para outro, sendo uma estratégia do pensamento que usamos para nos comunicar, para aprender, para dar sentido à realidade e que, portanto, apresenta um papel central em nossas operações cognitivas.

Tradicionalmente a noção de movimento relaciona-se com o deslocamento físico de um objeto no espaço, enquanto que sentido denota a ativação mental de uma experiência (JENSENIUS et al, 2010). Por sua vez, ao unir, em um mesmo conceito, sentido e movimento o conceito de gesto apresenta-se como uma ferramenta que nos possibilita ultrapassar o dualismo cartesiano entre mundo físico e mental e o cruzamento dessa fronteira é a questão central do paradigma da cognição incorporada. O conceito de gesto tem o potencial de prover acesso a questões centrais na relação entre percepção e ação e as interações entre a unidade mente/corpo e o ambiente. Gestos carregam informações, são movimentos delimitados do corpo humano que apresentam intencionalidade. Por construir uma ponte entre movimento corporal e sentido, são movimentos significativos realizados pelo corpo humano. Gestos são aprendidos em interações com outros e são esculpidos na performance artística.

Gesto musical diz respeito ao movimento do corpo humano que se engaja com a música, seja produzindo, seja sendo afetado por ela (JENSENIUS et al, 2010) como também a maneira metafórica que experimentamos a música. Gestos não necessariamente estão ligados à realização de movimentos do corpo, mas dizem respeito à forma como entendemos música: como movimento intencional e provido de sentido, mesmo que um sentido não proposicional (ou seja, não é o sentido *de* alguma coisa) mas um sentido que tem relação com nossos processos cognitivos pré-conceituais, os esquemas de imagem, e que dizem respeito às noções de movimento e espaço experimentados pelo corpo em ação. Dizemos (porque assim o experimentamos) que os sons *subiram* ou *desceram*, que determinada nota é um *apoio* ou que uma nota está *fora*

da harmonia. Praticamente todos os conceitos que utilizamos para descrever nossa experiência com a música são metafóricos.

A metáfora, além de remeter sons a gestos, funciona como uma indutora de gestos na performance musical (como quando imaginamos que estamos pendurados por uma linha imaginária ao teto a fim de manter uma postura ereta e relaxada, ou quando um cantor imagina que seu palato está suspenso por um gancho a fim de criar maior espaço na boca). O estudo dos gestos e da metáfora oferecem uma janela para o pensamento musical, pois fornecem pistas e *insights* sobre como opera nosso pensamento imagético, visuo-espacial e incorporado.

Referências:

- BUTTERFIELD, Matthew. The musical object revisited. *Music Analysis*, n.21/iii, p.327-380, Oxford, 2002.
- JESENIUS et al. Musical Gestures: concepts and methods in research. In: GODY, R; LEMAN, M. *Musical gestures: sound, movement and meaning*. Routledge press, 2009
- JOHNSON, Mark; LARSON, Steve. Something in the way she moves: Metaphors of musical motion. *Metaphor and symbol*. V. 18(2). p.63-84, 2003.
- LAKOFF, George. The neural theory of metaphor. In: GIBBS, R.W. *The cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge university press, 2008
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das letras, 2002.
- VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente corpórea: Ciência cognitiva e experiência humana*. Lisboa: ed. Instituto Piaget, 1991.
- ZBIKOWSKI, Lawrence. *Conceptualizing music: cognitive structure, theory and analysis*. New York: Oxford University Press, 2002.

GESTOS MUSICAIS E GUIAS DE EXECUÇÃO: UM ESTUDO ANALÍTICO

Michele Irma Santana Manica
Orientador: Sérgio Barrenechea
PPGM-UNIRIO

A partir do entendimento da relação entre a teoria de Hatten (2004) e a teoria de Chaffin (CHAFFIN et al, 2002), o presente artigo propõe a associação dos gestos musicais sistematizados por Hatten com os guias de execução de Chaffin. O estudo evidencia como esta relação é possível a partir do mapeamento entre domínios ou intermodalidade (LAKOFF&JOHNSON, 2002; BROWER, 2000). As duas teorias, de Hatten e de Chaffin, possuem relações com os estudos da ciência e da linguística cognitiva e enfatizam o papel do corpo na formação de representações (metáforas) e na compreensão da música. A experiência de memorização da peça *Image* para flauta solo de Eugène Bozza mostrou que diferentes guias podem ser assinalados em um mesmo momento da música. Visto a propriedade de um gesto musical atravessar diferentes dimensões, quando diferentes guias são marcados em uma mesma passagem musical nesse ponto se pode conceber um *guia gestual*, que abrange os demais guias em uma

unidade expressiva: um gesto musical. Os guias gestuais possibilitam conectar os demais guias em uma única memória linguística.

Segundo Hatten, o gesto musical é uma formação energética do som projetada no tempo (HATTEN, 2004, p.95). A interpretação dos gestos musicais implica uma ampla variedade de competências, incluindo interpretação da notação e correlação dos gestos com outros aspectos da música. O autor pretende demonstrar como uma interpretação gestual da música é quase inevitável devido às estruturas cognitivas do ser humano. Ele afirma que essas capacidades servem para embasar uma interpretação gestual da música. Hatten faz uso de teorias da percepção e cognição dentre as quais podemos destacar a *gestalt*, a intermodalidade das metáforas conceituais (LAKOFF&JOHNSON, 2002) e da teoria semiótica de Peirce a partir dos estudos de Lidov (LIDOV, 1987; 1993; 1999).

O gesto é um significante, energético, forma/moldagem temporal que perpassa todas as modalidades de percepção, ação e cognição humanas (HATTEN, 2004, p.). Mesmo quando a organização de um estilo musical pede maiores capacidades dos ouvintes, o gesto pode ser percebido porque tais competências são pré-linguísticas e prévias aos rótulos conceituais da linguagem. O autor propõe que o gesto humano é entendido em geral como expressivo significativamente, formado temporalmente através das modalidades humanas de percepção, ação e cognição. Lakoff e Johnson (2002) consideram que, por meio do mapeamento entre domínios, o ser humano pode utilizar conceitos de outras áreas da experiência (outras manifestações artísticas, valores e convenções sociais etc) na música. Logo, Hatten faz uso de conceitos da linguística e da ciência cognitiva para demonstrar como um ouvinte pode interpretar uma obra musical evocando gestos, tópicos e outras figuras de linguagem (metáforas musicais). A própria ideia de gesto na música é uma metáfora da experiência musical mapeada do domínio da experiência corporal.

A mesma linha de pensamento é adotada no artigo intitulado *A Cognitive Theory of Musical Meaning* de Candance Brower (BROWER, 2000, p.323-379). A autora explica a significação musical a partir dos estudos da linguística e da ciência cognitiva. Brower apresenta duas ideias principais: a associação de padrões de pensamento com padrões da experiência e o mapeamento de experiências corporais em outros domínios do intelecto. A autora cita exemplos como o *ritardando* que consiste em desacelerar a pulsação da música e que se relaciona com o desacelerar de uma corrida ou do andar humano, por exemplo. O estudo do gesto musical se relaciona com a performance na medida em que esta última é uma experiência eminentemente física/corpórea.

O modelo de guias de execução (GEs) propõe que a memória motora utilizada durante a execução seja associada a uma memória verbal, criando marcos importantes de um mapa mental da obra. Os guias de execução são uma proposta de esquema de recuperação em vários níveis de detalhamento. Eles operam como instrução mental que o músico utiliza para recordar a si mesmo o que deve fazer em pontos referenciais da peça (CHAFFIN et al, 2002, p. 199). Os guias de execução são organizados em quatro categorias: guias estruturais, guias expressivos, guias interpretativos e guias básicos.

A teoria de Chaffin trata diretamente do elo entre a experiência corporal e o pensamento metafórico ao mapear uma experiência física, como uma articulação em *staccato* na flauta, para uma memória linguística. Trata-se de mapear a experiência física da performance musical no domínio da linguagem escrita (o guia é assinalado na partitura). Os demais guias também tratam do mapeamento entre domínios. Por exemplo um guia interpretativo que se relacione com uma emoção como a alegria, mapeia a experiência física/psíquica da alegria (experimentada pelo *performer* ao longo

de sua vida) na música e pode ser associado a guias básicos e expressivos (aspectos técnicos e estilísticos da performance).

Hatten (HATTEN, 2004, p.133) afirma que a métrica e a tonalidade condicionam a nossa experiência temporal da forma rítmica, do contorno melódico e da condução de vozes com um campo gravitacional virtual, habilitando, assim, os ouvintes para uma experiência musical análoga da orientação corporal, do movimento, da ação e do gestual no dia-a-dia. O autor expõe que um gesto não reside em uma única dimensão musical, mas atravessa várias dimensões (citadas anteriormente neste parágrafo). Portanto, guias gestuais auxiliam o *performer* na criação de um esquema de recuperação em vários níveis de detalhamento. Quanto mais complexa e detalhada a memorização efetuada pelo intérprete tanto mais seguro ele estará, pois em caso de um lapso de memória diferentes esquemas de recuperação podem ser acessados. Essa estratégia de memorização também proporciona ao músico maior consciência de suas escolhas interpretativas durante a performance.

A experiência com o modelo de guias de execução mostrou que diferentes guias podem ser assinalados em um mesmo momento da música, porque uma expressão musical pode requerer diversos recursos técnicos e expressivos do instrumentista. Visto a propriedade de um gesto musical atravessar diferentes dimensões da música, os guias gestuais possibilitam conectar os demais guias em uma única memória linguística. Logo, quando diferentes guias são marcados em uma mesma passagem musical nesse ponto se pode perceber um guia gestual, que abrange os demais guias em uma unidade expressiva: um gesto musical.

ELEGIA PARA QUARTETO DE CORDAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE PROCESSO COMPOSICIONAL E TEXTURA

Alexandre de Paula Schubert
Orientador: Prof. Dr. Marcos Lucas
PPGM-UNIRIO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar considerações sobre o processo composicional e textura de *Elegia*, para quarteto de cordas, de minha autoria, composta em 2016, fruto de pesquisa que realizo sobre o gênero quarteto de cordas em geral, e, em especial, sobre as texturas encontradas nos quartetos 1, 6 e 14 de Villa-Lobos.

A pesquisa se desenvolve a partir do estudo das texturas encontradas nos quartetos de cordas de Villa-Lobos. O referencial teórico principal para a realização da análise textural é o trabalho de Wallace Berry, “*Structural functions in music*” (1987) em que são abordados os aspectos quantitativos e qualitativo, do ritmo textural e da forma.

Elegia foi composta em 2016 e dedicada ao *Quarteto Radamés Gnattali*, que realizou a estreia em concerto da série *Prelúdio 21 - música do presente*, no Centro Cultural Justiça Federal, no Rio de Janeiro.

Vários fatores contribuíram para a composição da peça. Aspectos relacionados com minha vida pessoal, como a doença e perda de meu pai, e a pesquisa sobre a história dos quartetos de cordas, que se mostrou um profundo mergulho na tradição da linguagem específica da escrita para quarteto, foram fundamentais para a composição.

Em relação à tradição, *Elegia* tem um forte laço com o primeiro movimento do Quarteto de Cordas op. 131, de Beethoven. A forma da primeira parte, uma fuga em andamento lento, como uma meditação, é uma referência à Beethoven.

Podemos fazer um paralelo também com Villa-Lobos, pois ele emprega a forma da fuga e a textura polifônica imitativa em várias de suas obras, como no movimento final do Quarteto nº 1, na seção em fugato do primeiro movimento do Quarteto nº 6 e nas seções inicial e final do segundo movimento do Quarteto nº 14, além de outras obras para diferentes formações, como é o caso de suas *Bachianas Brasileiras*, o que demonstra uma predileção de Villa-Lobos com esse tipo de textura¹⁰.

Outro aspecto ligado à tradição vienense em *Elegia* é o uso de uma série dodecafônica como material básico para a organização das alturas, sendo uma referência à Segunda Escola de Viena.

A série utilizada tem como característica o uso de intervalos de semitom, tom, terças maiores e menores e quarta aumentada/quinta diminuta. Percebe-se uma simetria da segunda para a terceira nota com a décima para a décima primeira, onde são usados os intervalos de terça. Outra simetria encontrada é aquela que divide a série em duas partes com um salto de 4ª aumentada, que é o mesmo (enarmônico) do final da série com uma possível repetição da mesma. A série é utilizada em sua forma original e transposta. Ela é oriunda de *Móbile*, quarteto de cordas de minha autoria escrito em 2002, que foi premiado no "Concurso Nacional de Composição Almeida Prado", em 2003.

Além do uso da série, *Móbile* teve outro elo para a composição de *Elegia*. A seção final do segundo movimento foi utilizada integralmente como seção final de *Elegia*. A ideia era criar uma estrutura que fosse coerentemente encadeada com um material composto anteriormente, como se por meio de caminhos diferentes se chegasse ao mesmo destino. Foi um desafio para mim, pois meu método de composição quase sempre é linear, no sentido de uma ideia dar origem a outras ideias encadeadas no fluxo temporal da composição. No caso, tive que pensar em um novo começo para se chegar ao final da composição. O uso da mesma série em ambas as composições, distanciadas em 14 anos no tempo, serviu como elemento unificador, sendo o motivo inicial do sujeito da fuga extraído da seção final. Dessa forma, quando se chega nesse ponto da música, temos uma impressão que é o tema do sujeito que surge, numa referência ao início, mas que, enquanto processo de composição, esse foi na verdade o motivo gerador da peça.

Elegia foi estruturada em duas partes, com texturas distintas. A primeira parte é uma fuga tripla livre, subdividida em Exposição (com sujeito e resposta, 1º e 2º contra-sujeitos), 1º Divertimento, Episódio (sujeito e 1º contra-sujeito), 2º Divertimento e Stretto (sujeito por aumento, resposta e sujeito originais). Assim, há um predomínio de independência entre as vozes. Em relação à densidade-número¹¹, o aumento ou queda da quantidade de vozes está quase sempre associada a mudanças de seções. Esse procedimento foi observado nos quartetos de cordas analisados de Villa-Lobos¹². Outro

¹⁰ Os quartetos de cordas 1, 6 e 14 de Villa-Lobos são objeto de estudo em minha tese de doutorado em andamento.

¹¹ Conceito de Berry (1987) que relaciona o número de vozes com uma linha temporal, expressa em compassos, em um gráfico.

¹² A análise dos quartetos 1, 6 e 14 de Villa-Lobos foi incluída na minha tese. Percebemos essa característica como marcos em mudanças de seções, aliadas a outros parâmetros, sejam eles associados a mudanças de texturas ou a planos temáticos.

aspecto formal observado no *stretto* de *Elegia* é uma referência à textura encontrada no primeiro movimento do Quarteto op. 131 de Beethoven, em que há uma superposição (*stretto*) do tema da fuga em sua forma original e por aumentação.

A Parte B tem como textura predominante a homofonia, com uma linha melódica extraída do tema da fuga principal, sendo apresentada pela viola e em seguida pelo primeiro violino, sobre uma base rítmica nos demais instrumentos em situação de complementaridade, que podemos identificar como uma camada textural. Aqui existe uma independência total entre as vozes, mas os ritmos e alturas que formam essa camada são complementares (exemplificadas no uso das quiálteras em polirritmia com colcheias e nas relações intervalares de terças menores).

A composição de uma peça para quarteto de cordas a partir da pesquisa que realizei mostrou-se um desafio, na medida em que inúmeras referências foram exploradas, principalmente relacionadas com a tradição estabelecida pelos clássicos vienenses, em especial ao Quarteto de Cordas op. 131 de Beethoven, ao universo do sistema dodecafônico, e com Villa-Lobos, na exploração de aspectos relacionados com a textura e forma, visíveis em seus quartetos e que serviram para a estruturação da peça como um todo.

TOCAR PAUSADO E GROOVAR NO CANDOMBLÉ

Ferran Tamarit Rebollo
Orientador(a): Vincenzo Cambria
PPGM-UNIRIO

O presente trabalho surge como um desdobramento da minha pesquisa de mestrado, na qual procurei – a partir da biografia e de uma etnografia musical sujeito-centrada (RICE, 2003) – compreender o papel da música na vida de Dofono D’Omolu, nome pelo qual é conhecido o *babalorixá*, músico e agente cultural Claudecy de Souza Santos. Nascido e socializado nas religiões afro-brasileiras na Baixada Fluminense, o candomblé é para ele “uma história de vida”. Mesmo sendo iniciado como *rodante*, ou seja, capaz de *receber* ou *dar santo*, Dofono teve que assumir responsabilidades dentro do culto ainda criança e aprendeu a tocar, cantar e dançar com seus pais¹³ para poder contribuir no sustento da família, sendo hoje reconhecido como um virtuoso tocador e um excelente cantador e dançarino.

Do ponto de vista instrumental, a orquestra ritual do candomblé está formada por três atabaques e um ferro: o *gã* ou *agogô* (ferro), junto com os dois atabaques menores (*lé* e *rumpi*) *seguram a base* ou *puxam*, ou seja, desenvolvem um *ostinato*, “[...] um «chão» para que o rum possa «andar», ou, em outras palavras, um «suporte» para que o rum possa «falar»” (CARDOSO, 2006, p. 57). Esse permite que o atabaque maior e mais grave, o *rum*, desenvolva o extenso leque de variações que em conjunto formam o *melo-ritmo*¹⁴ sobre o qual se desenvolve o resto da performance, tanto dançada como

¹³ No candomblé, o aprendizado se dá geralmente de forma concomitante à socialização religiosa e comporta a imersão direta em situações de performance nas quais os aprendizes, acompanhados por tocadores experientes, incorporam e constroem – a partir da observação, da escuta, da imitação e da repetição – suas experiências musicais.

¹⁴ O conceito de *melo-ritmo*, acunhado pelo Nigeriano Meki Nzewi, se refere a “[...] uma organização rítmica melodicamente concebida e nascida melodicamente”. Segundo ele, esta característica da música

cantada. No entanto, os *toques*¹⁵ não são só “música”, mas um dos elementos de uma performance multissensorial que combina, entre outros: sons, gostos, gestos, cheiros, cores e diversas narrativas, assim como objetos materiais e simbólicos.

Especificamente, tocar ou *dobrar o rum*, envolve um repertório definido de *golpes*¹⁶ – e suas combinações – para executar diversos timbres que como “sons de um alfabeto fonético”, constroem as “frases musicais” (CARDOSO, 2006). O conjunto resultante, próprio e aprendido, constitui o estilo ou *porrada* de cada tocador, formado por *bases*, *movimentos* e *floreios*. As *bases* seriam padrões rítmicos mais o menos longos relacionados à entidade para a qual se toca; à *base* acompanhante; e ao momento ou a dinâmica do ritual. Os *Movimentos* são sequências definidas que codificam rítmica e sonoramente sequências de gestos coreografados das entidades, sem duração nem ordem definida. Finalmente, os *floreios* são pequenas licenças interpretativas. Um *candomblé bonito e bem tocado*, requer para o Dofono saber combinar esses elementos no rum sem desvirtuar, entre outros, sua conexão com a *base* rítmica; a relação de intensidade e afinação entre os instrumentos; ou a necessária “conversa” corpo-a-corpo com a dança. *Dobrar rum* com maestria é para o Dofono uma arte sutil que implica ser ortodoxo em suas linhas mestras, mas ousado e criativo na sua execução fina, na sua musicalidade. Como resultado, uma performance *bem tocada* deve ser compreensível e prazerosa de escutar e acompanhar.

Dofono acunhou o termo *tocar pausado* para definir seu *estilo* ou jeito ensinado pelo próprio pai, *Cadu D’Oxalá*. Nele deve-se começar a tocar espaçado, fazendo só uma parte da *base* do rum, procurando espaços, entretecendo a melodia dos atabaques, *deixando respirar o toque* ou apresentando as *bases do rum* aos poucos para ir acrescentando mais variações até acabar formando a *base* propriamente. É uma técnica que lhe permite controlar a intensidade geral do momento a partir da música, ao mesmo tempo que produz uma sensação de “não-monotonia” e de *arejamento*. *Tocar candomblé*, portanto, além das sutilezas na dinâmica e execução instrumental requer sensibilidade para entender o momento ritual e habilidade para acompanhar a dinâmica de cada entidade ou o contexto de cada cantiga. Pode-se pensar esta forma de conceber a performance do candomblé como um *groove* musical, no sentido de Steven Feld:

«Entrar no *groove*» descreve como um ouvinte socializado antecipa padrões num estilo, sendo momentaneamente capaz de rastrear e apreciar sutilezas em relação a singularidades abertas. Ele também descreve como um artista experiente estrutura e mantém uma coerência perceptível [...]. «Entrar no *groove*» também descreve uma participação sensível, um apego físico e emocional positivo, [...]. Um «*groove*» é um lugar confortável para estar. (FELD, 1988, p. 75, grifos nossos)

Assim, *tocar pausado* é para Dofono esse lugar confortável, esse lugar onde se reconhece pertencente a uma *tradição*, a um legado expresso musical, corporal e discursivamente como uma “rede de relacionamentos implicativos” ou “um complexo

folclórica da África Oeste, se opõe à “função abstrata e despersonalizada da percussão típica do estilo percussivo ocidental” (NZEWI, 1974, p. 24).

¹⁵ Os *ritmos*, também chamados por Dofono de *toques*, correspondem tanto a execução da seção instrumental dentro da performance, como a execução de cada instrumento por separado ou até à entidade à que estão associados. Por exemplo, o *toque* do *Adaró*, é o toque do orixá *Oyá*, o qual é composto por um toque de agogô e uma combinação de *toques* de atabaque. Xavier Vatin (2001) lista no candomblé contemporâneo até vinte *toques*.

¹⁶ Em sua prática cotidiana, Dofono os exemplifica e transmite a partir de uma linguagem metafórica que liga sons onomatopaicos às mecânicas para toca-los e à melodia resultante (ver figura 1).

de probabilidades sentidas” (MEYER, 1967 *apud* FELD, 1988, p. 76). Esta percepção é portanto “[...] empiricamente real, mas também é necessariamente geral, vaga e física, sentimentalmente enraizada no tempo e no espaço afetivo” (FELD, 1988, p. 76). Corresponde a uma epistemologia própria, a uma forma de ser e estar no mundo corporificada (SALGUEIRO, 2013), fundada num corpo-arquivo (TAVARES, 1984) que retêm e expande outras formas de conhecimento musical. É a partir de noções como *tocar pausado* que Dofono constrói sua “musicologia”, suas reflexões em volta da performance instrumental do *candomblé* e da própria vida e pode contribuir conosco levando-nos a questionamentos sobre o próprio fazer acadêmico e etnomusicológico.

Figura 1. Relação dos distintos *golpes* ou timbres executados por Dofono, no atabaque *rum*. Fonte: elaboração própria, adaptada de Cardoso (2006, p. 74).

Formas Puras	Som onomatopaico	Descrição da mecânica
1	KUN/DUN	A mão bate plana na borda do couro. Som médio
2	KU	A mão bate inteira no centro da pele do atabaque
3	TAN	Agdavi é percutido na pele do atabaque, com toda sua longitude
4	KO	A mão bate inteira no centro do atabaque, com uma maior força nos dedos (parecido com a "2")
5	GUN	A palma da mão bate no centro da pele, enquanto os dedos se levantam. Som grave

Formas Mistas	Som onomatopaico	Descrição da mecânica
6	CHÁ	Fusão de "2" e "3". Mão e adgavi batem simultaneamente na pele. O agdavi percute na área próxima a borda com toda sua longitude
7	TRUM	Encadeamento "3" e "1". A grande frequência em sua execução faz com que se considere em conjunto
8	PRUM	"Flam" executado com as duas mãos livres sobre a borda do atabaque
9	FRU(P)	Sequência "3" e "4". Esta forma de tocar produz um som "abafado" ou "agarrado" muito característico
10	GUN/KI (PÁ)	A forma "5" é executada simultaneamente ao golpe do agdavi no aro ou no corpo do atabaque
11	FO	Como a forma anterior, mas com a forma pura "4"

Referências

CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. *A linguagem dos tambores*. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FELD, Steven. Aesthetics as iconicity of style, or ‘lift-up-over sounding’: Getting into the Kaluli groove. In: *Yearbook for Traditional Music*, vol. 20, p. 74-113, 1988 [em línea] Disponível em: <<https://goo.gl/DYc4xn>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

NZEWI, Mekin. Melo-Rhythmic Essence and Hot Rhythm in Nigerian Folk Music. In: *The Black Perspective in Music*, vol. 2, No. 1, p. 23-28, 1974 [em línea] Disponível em:

<<https://goo.gl/h8iBhv>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

RICE, Timothy. Time, Place and Metaphor in Musical Experience and Ethnography. In: *Ethnomusicology*, vol. 47, No. 2, p. 151-179, Spring-Summer, 2003 [em línea]. Disponível em: <<https://goo.gl/NarUCW>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SALGUEIRO, Laís. *Os movimentos do Maracatu Estrela Brilhante de Recife: Os “trabalhos” de uma “nação diferente”*. 2013. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Antropologia, Niterói.

TAVARES, Júlio César de. *Dança de guerra, arquivo e arma* (Elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação corporal Afro-brasileira). 1984. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

VATIN, Xavier. Música e transe na Bahia. As Nações de Candomblé abordadas numa perspectiva comparativa. In: *ICTUS – Periódico do PPGMUS UFBA*, Salvador, vol. 3, p. 7-17, 2001 [em línea] Disponível em: <<https://goo.gl/dhmGat>>. Acesso em: 9 dez. 2016

A EXPANSÃO DA ANÁLISE SCHENKERIANA PARA O REPERTÓRIO PÓS-TONAL

Rafael Moreira Fortes
Orientadora: Carole Gubernikoff
PPGM-UNIRIO

A presente pesquisa investiga as propostas de expansão da análise schenkeriana para o repertório pós-tonal, com especial enfoque para o período neoclássico da música de Igor Stravinsky. Esta investigação tem como objetivo apresentar e discutir alguns dos pressupostos teóricos que fundamentam as estratégias analíticas destas abordagens, assim como apresentar soluções e olhares novos para os impasses apresentados. Procura também compreender as diferentes relações entre fundamentação teórica e aplicação analítica, de modo a demonstrar como o objeto musical é apropriado por diversas forças discursivas. Neste quesito, a pesquisa problematiza a noção de objetividade no âmbito da disciplina da análise musical, defendendo uma abordagem mais interpretativa/hermenêutica, de modo a incluir na análise musical informações e olhares (históricos, estilísticos, filosóficos) além dos resultantes da aplicação de uma determinada ferramenta de análise.

Análise schenkeriana é um termo que possui uma série de acepções. Refere-se tanto ao trabalho do musicólogo austríaco Heinrich Schenker quanto ao seu posterior desenvolvimento, em especial na musicologia americana, que se ocupou menos dos aspectos psicológicos e metafísicos envolvidos na teoria de origem e mais em seus aspectos técnicos e metodológicos. De modo geral, análise schenkeriana pode ser definida como uma técnica analítica que implica no entendimento da música como uma estrutura formada por níveis organizados hierarquicamente. Sua metodologia envolve a distinção entre funções principais (estruturais) e secundárias (ornamentais), segundo a qual a superfície notacional é reduzida progressivamente até uma estrutura fundamental.

Os critérios destas distinções são baseados no princípio de prolongamento harmônico e linear, nos quais eventos de maior importância estrutural dominam perceptivelmente outros eventos, tendo assim sua vigência prolongada sobre estes. O processo analítico é realizado com o intuito de apresentar uma interpretação da direcionalidade harmônica e linear da peça, ou seja, de como a música é percebida como um movimento em múltiplos níveis perceptivos (aspecto *estésico*), e também de compreender o processo composicional como o desdobramento (*Auskomponierung*) da estrutura fundamental (aspecto *poiético*).

Na literatura da musicologia analítica, a tentativa de expandir os limites dessa análise para o repertório pós-tonal recebe uma pluralidade de abordagens, que percorrem desde o otimismo com o desenvolvimento de um método até a negação completa de tal possibilidade. Esses estudos compartilham e tentam resolver as mesmas perguntas centrais: Como expressar analiticamente a sensação de movimento na música que não se estrutura no escopo do sistema tonal? Como as progressões de acordes e as relações lineares deste repertório são direcionadas em relação a um objetivo, tanto no sentido *estésico* (recepção) quanto *poiético* (realização)?

Na presente comunicação, são identificadas três distintas estratégias de análise, voltadas à música de Stravinsky, que procuram responder estas perguntas:

1. *A reconfiguração da superfície*: implica em interpretar as formações não triádicas como deslocamentos remotos de formações triádicas, para, a partir desta reconfiguração, inferir a estrutura linear subjacente e o movimento harmônico direcional.
2. *A ampliação do nível profundo com inclusão do material dissonante*: propõe novas formas de organização dos níveis intermediário e profundo para se pensar a relação entre prolongamento e estrutura neste repertório. A estrutura fundamental é tida não mais como um *a priori*, mas como algo a ser deduzido a partir da superfície notacional. Além disso, o material dissonante é incorporado no nível superficial da estrutura.
3. *Análise linear com a teoria dos conjuntos a partir da distinção entre associação e prolongamento*: A partir da crítica da falta de critérios objetivos para o prolongamento em um sistema não tonal, estruturas lineares são inferidas a partir do destaque de determinados *conjuntos de classes de notas (pitch class sets)* recorrentes, que são associados na análise.

Com o mapeamento dessas estratégias analíticas é viabilizado um cotejo crítico de seus resultados e conclusões. Salienta-se nesse panorama as disputas sobre as mesmas peças, muitas vezes associada com a defesa de uma determinada ferramenta e metodologia. A partitura torna-se assim um local de confronto de visões de mundo e ideologias, revelando mudanças e choques nos paradigmas que compõe a disciplina análise musical.

A partir dessas considerações, a presente pesquisa, em etapa posterior, almeja propor novos olhares acerca das peças discutidas, desenvolvendo estratégias heurísticas que incorporem diferentes ferramentas analíticas, privilegiando assim a pluralidade e riqueza de resultados que a música de Stravinsky oferece.

A NAVEGAÇÃO TRANSMIDIÁTICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL: A CULTURA PARTICIPATIVA E A CONVERGÊNCIA ENTRE AS MÍDIAS NA SALA DE AULA

Marcio Pizzi de Oliveira
Orientador(a): Annibal Scavarda
PPGM-UNIRIO

No campo da música, os artistas em parceria com as novas mídias estão desenvolvendo práticas inovadoras para gerenciar sua produção. A cantora pop e compositora sueca Robyn (Robin Miriam Carlsson) pede a opinião dos usuários a respeito de suas músicas através de vídeos e com frequência faz alterações baseadas nessas opiniões (MORRIS, 2013). Robyn também lançou um aplicativo onde os usuários podem desenvolver músicas através de loops criados pela artista (WIKSTROM, 2012). A cantora e compositora islandesa Björk (Björk Guðmundsdóttir) criou recentemente o álbum *Biophilia* e em seguida desenvolveu um aplicativo homônimo ao álbum. Nele, os usuários podem interagir com as canções tocando os instrumentos de outra forma e compartilhando suas criações com outros usuários.

Essas práticas estão inseridas no contexto da cultura participativa onde a produção colaborativa se tornou um forte atributo para as indústrias ligadas a produção e o consumo artístico. Essa cultura possui barreiras relativamente baixas à expressão artística e envolvimento cívico, apoio forte para a criação e compartilhamento de criações (JENKINS et al., 2009). Os resultados de pesquisas recentes sugerem benefícios potenciais dessas formas de cultura participativa, “incluindo oportunidades de aprendizado entre pares, uma transformação na atitude em relação à propriedade intelectual e o desenvolvimento de habilidades valorizadas no local de trabalho moderno e uma concepção de cidadania mais fortalecida” (JENKINS et al., 2009, p.3).

A mudança na cultura pode ser vista em ações que são simples para os jovens. Eles assistem um desenho animado na TV e aprendem elementos dos personagens que serão usados quando forem jogar o vídeo game derivado do desenho animado assistido anteriormente. Mais tarde na frente do computador irão compartilhar o aprendizado com outros usuários nas mídias sociais ou mesmo gravar vídeos com tutoriais sobre como ultrapassar uma fase difícil de seu jogo de vídeo game favorito. A convergência entre novas e antigas formas de mídia proporcionam formas de aprendizado que podem ser úteis para os educadores. No caso representado acima essa convergência foi caracterizada pelo trânsito em diversas mídias (no caso citado TV, vídeo game e mídias sociais) gerando novos conhecimentos por trocas de informação. Segundo Jenkins et al. (2009), trata-se da navegação transmidiática.

Em relação ao campo da educação musical, a importância da navegação transmidiática emerge de sua capacidade de reunir entendimentos para criação de projetos de educação musical que se beneficie das inovações apresentadas não só como ferramentas específicas. Assim, é preciso entender como as tecnologias que permitem experiências transmidiáticas podem mediar o engajamento musical e o aprendizado. Para isso é necessário que os educadores musicais fiquem atentos para as práticas de mídia, para o engajamento entre os usuários e os artistas, para as práticas interpretativas e de trocas de experiências entre os usuários.

Considerando esse contexto onde as fronteiras entre a produção e o consumo são mais tênues (RITZER e JUNGERSON, 2010; TOFLER, 1980) em um contexto onde as mídias passaram a integrar a vida dos usuários de uma maneira ampla (JENKINS, 2002;

JENKINS, 2006; JENKINS et al., 2009, BELKLER, 2006; BEER, 2008; WINTER, 2012; GALUSZKA, 2014) torna-se importante conhecer quais são as habilidades que surgem e/ou se modificam no contexto das experiências transmidiáticas? Como elas se relacionam com as tecnologias e como se inserem nas práticas culturais? Como os educadores musicais podem se utilizar de tais experiências para promover práticas educacionais?

A partir desses questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as habilidades que emergem das práticas que envolvem experiências transmidiáticas na cultura digital/participativa. Os objetivos específicos se concentram em: contextualizar as práticas de culturais que emergem e que dialogam com a navegação transmidiática e investigar como essas práticas podem gerar práticas pedagógicas para o campo da educação musical.

Para responder os questionamentos apresentados a presente pesquisa utiliza um estudo de caso centrado em habilidades pesquisadas por Jenkins et al. (2009) quanto a navegação transmidiática. A coleta de dados foi baseada em artigos científicos da área de transmídia, novas mídias, cultura participativa e mercado musical.

Esses artigos foram utilizados para buscar entendimentos acerca dos usos tecnológicos e a relação com as habilidades identificadas pela literatura da cultura participativa no campo da música. Para realizar essa pesquisa, foram utilizados os conceitos de Jenkins et al. (2009) acerca das habilidades da cultura participativa. Esses conceitos articulados a outros formulados por pesquisadores da área da mídia e da educação musical serviram para gerar limites classificatórios para a revisão de literatura.

A contextualização desses conceitos gerou relações com a literatura referente aos usuários do mercado musical motivando a criação de dois eixos principais: o usuário-aluno e a multimodalidade e o usuário-aluno e a multidisciplinaridade. O primeiro eixo explicita as características interpretativas envolvidas no ato de interação com as mídias. O segundo aponta para quais oportunidades pode surgir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem plenamente os recursos da navegação transmidiática.

A navegação transmidiática pode oferecer opções para a estruturação de atividades, projetos musicais e aulas com o intuito de aproveitar suas potencialidades. A colaboração possibilitada pelo uso de diversas mídias pode levar a uma rede de aprendizagens que não ficam limitadas a ação do professor e vão se multiplicando na medida em que as atividades se desenrolam. As novas formas de consumir música também podem motivar propostas que busquem nos recursos dos alunos ferramentas para formular novas experiências educacionais. Esses entendimentos coincidem com a posição de Jenkins (2006) onde a cultura participativa nasce de colaborações e formas de se relacionar próprias da experiência humana e não diretamente da interação com as tecnologias.

Referências:

BARNETT, J. R.; VEBLEN, K. K. Meaningful connections in a comprehensive approach to the music curriculum. In: *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1). New York, NY: Oxford University Press, 2012, p. 61–80.

BEER, David. Making Friends with Jarvis Cocker: Music Culture in the Context of Web 2.0. *Cultural Sociology*, v. 2, n. 2, p. 222–241, 2008.

BENKLER, Yochai. *The Wealth of Networks. How Social Production Transforms Markets and Freedom*. New Haven: Yale University Press, 2006.

CLICK, Melissa A; LEE, Hyunji; HOLLADAY, Holly Willson. Making Monsters: Lady Gaga, Fan Identification, and Social Media. *Popular Music and Society*, v. 36, n. 3, p. 360–379, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

GALUSZKA, Patryk. New Economy of Fandom. *Popular Music and Society*, v. 38, n. November, p. 25–43, 2014.

JANSEN, Bas. *Where Credit is Due: Cultural Practices of Recorded Music*. Oisterwijk: BOXPress BV, 2011.

JENKINS, H. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21 century*. 2009.

JENKINS, Henry. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press, 2006.

KRESS, Gunther. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. 6ª edição. London: Routledge, 2003.

MILLER, Vincent. **Understanding digital culture**. Thousand Oaks: Sage, 2011.

MORRIS, Jeremy Wade. Artists as Entrepreneurs, Fans as Workers. *Popular Music and Society*, v. 37, n. 3, p. 273–290, 2013.

PRATTEN, Robert. Apresentação para Music Business School. Blekinge Institute of Technology. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/ZenFilms>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

REDHEAD, Tracy. The Interactive Music Producer. *Collaborative Environments for Creative Arts Research (CeCAR)*, p. 1–9, 2016.

RITZER, G.; JURGENSON, N. Production, Consumption, Prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital “prosumer”. *Journal of Consumer Culture*, v. 10, n. 1, p. 13–36, 2010.

SCOLARI, Carlos Alberto. Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, v. 3, p. 21, 2009.

TOFFLER, Alvin. *The third wave*. New York: William Morrow and Company, 1980.

VALDELLÓS, Ana María Sedeño. El videoclip musical y su integración en narrativas transmedia : estrategias de valor para la música popular y otros empleos del formato. In: V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. 2013, Málaga. *Actas – V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Málaga: Universidad de La Laguna, 2013. p. 1–13.

VELLAR, Agnese. The recording industry and grassroots marketing : from street teams to flash mobs. *Journal of Audience & Reception Studies*, v. 9, n. 1, p. 95–118, 2012.

WIKSTRÖM, Patrik. A Typology of Music Distribution Models. *International Journal of Music Business Research*, v. 1, n. 1, p. 14, 2012.

WINTER, Carsten. How media prosumers contribute to social innovation in today's new networked music culture and economy. *International Journal of Music Business Research*, v. 1, n. 2, p. 46–73, 2012.

O MITO DA PERFEIÇÃO COMO MEDIADOR NA DIALÉTICA ENTRE FALHA E NORMA

Carlos Eduardo Soares

Orientador(a): Marcelo Carneiro

Programa-Instituição: PPGM-UNIRIO

A perfeição sempre foi inspiração, a Musa para os artistas, desejo e meta. Meta essa aspirada porém nunca atingida, utópica, e portanto nunca saciada. Uma busca impossível que fomentou a produção artística por séculos, e ainda o faz. Por que então, ao longo de séculos de busca, esta continua tão difícil de ser definida, precisada? A perfeição, pode-se dizer, é atribuída por outros, segundo gostos e valores, levando-nos a crer talvez que a princípio deveria ser inerente ao indivíduo, sendo dependente de um contexto que a contenha e cuja expectativa seja plenamente contemplada pela mesma.

Parte de minha pesquisa de mestrado acerca do fracasso na arte enquanto desvio da norma e negação, esta comunicação visa repensar, com base em autores como Adorno, Bordieu e Marcuse, dentre outros, a construção de um conceito cultural de perfeição que media comparativamente uma atribuição de juízos de valor estéticos e sociais entre falha e norma à produção cultural. Expondo as contradições entre discursos e práticas diversas, objetiva-se explicar as relações internas aos *Campos de Produção Restrita* e *Campo de Grande Produção* (BORDIEU, 1998) assim como as relações entre os mesmos, seus funcionamentos quanto à produção, difusão e recepção, seus ciclos internos e externos, de modo a fornecer um panorama da produção cultural e das instâncias que as legitimam, desconstruindo o dogmático ideal estético e social amplamente e impositivamente difundido.

Constata-se no entanto que seriam as instâncias de legitimação cultural, como por exemplo a Academia, museus, salas de concerto, o sistema de ensino, quem detém o poder de consagrar ou não, que elegem a partir de um repertório as qualidades a serem seguidas, compartilhadas e almejadas pela coletividade (BORDIEU, 1998). Por um outro viés, temos o mercado cultural que dita tendências a partir da massificação de padrões que constroem gostos, desejos e costumes (idem; ADORNO, 2002). Torna-se então contraditório o discurso culturalmente difundido de individualidade de gostos e

valores e assinala a hipótese de que é, na verdade, um ideal socialmente construído. Um mito cuja lembrança de fabricação foi a muito perdida - "O mito é uma fala despolitizada" (BARTHES, 2001: 162).

A hierarquia cultural se estabelece, por sua vez, entre os dois sistemas. As obras que pertencem à esfera legítima requerem disposição devota, cerimonial e ritualizada. Já às obras de arte média em vias de consagração, somente alguns assumem tal postura, uma vez que tal arte não é proposta nem legitimada pelo ensino e também porque não constitui o objeto de sanções materiais e simbólicas (BORDIEU, 1998). O indivíduo semiformado culturalmente tende sempre a colocar-se no mesmo grupo daqueles no poder, de modo a legitimar sua escolha e seu gosto, e condenar os que de si divergem (ADORNO, 2002), gerando por consequência o que Adorno chamou *Cultural Lag* (1996), o atraso em se reconhecer as práticas de seu próprio tempo.

Se tomarmos a afirmação de Nietzsche "Cultura: dominação da arte sobre a vida" (apud MARCUSE, 1997: 116), podemos entender, para além da conotação de submissão do indivíduo aos valores da coletividade, também a necessidade existente de se perpetuar o efêmero instante da felicidade, do belo, de modo a tornar tolerável a existência, mesmo que ilusória, num esforço de educar que torne tolerável a contradição entre os valores da alma, do humanitarismo, e a realidade cotidiana de exploração, humilhação e irracionalidade (MARCUSE, 1997). O belo seria a fuga a esse mundo ideal. O campo dos valores da alma, inerentes ao indivíduo, passam a ser seu espaço mais liberto, única propriedade seguramente sua; contudo, não são "a fonte da conquista, mas da renúncia" (idem: 122).

Visando abordar a ilusória concepção de perfeição que é implicitamente imposta ao indivíduo social com intuítos doutrinários, concluímos que a falha é, ela mesma, a própria perfeição, uma vez que seu desvio torna-a referência a um campo inexistente inaugurado por si própria. Bem como o perfeito, só existe a partir de uma expectativa que a preceda, e no entanto subsiste enquanto ambas, relativo à forma como decide-se encará-la.

Referências:

ADORNO, Theodor - O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. Trad. Luiz João Baraúna. In: *Os Pensadores - Adorno*. Consultoria de Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Nova Cultura, 1996. p. 65-108.

_____. Theodor. O iluminismo como mistificação das massas. In: *Indústria Cultural e Sociedade*. Org. Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Theodor W. *Gesammelte Schriften*, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Revista Educação e Sociedade, ano XVII, n. 56, dezembro, p. 388-411, 1996.

ADORNO, Theodor; SIMPSON, George - Sobre Música Popular (1941). In: *Theodor W. Adorno - Sociologia*. COHN, Gabriel (Org.). São Paulo: Ática, 1994. p. 115-146.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Trad. Rito Buongiorno e Pedro de Souza. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA,

Luiz Costa. *Teoria da Cultura de Massa*. S. Paulo: Paz e Terra, 1990.

BORDIEU, Pierre – O Mercado de Bens Simbólicos. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 99-178

ECO, Umberto - A estrutura do mau gosto. In: *Apocalípticos e Integrados*. 5a Ed. Perspectiva: São Paulo, 1993. p. 69-128.

MARCUSE, Herbert - Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: *Cultura e Sociedade* Vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 89-136.

MORIN, Edgar - *Cultura de Massas no Século XX. O Espírito do Tempo - 1. Neurose*. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 9a Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. p. 13 - 52.

ORTIZ, Renato - O popular e o nacional. In: *A Moderna Tradição Brasileira. Cultura Brasileira e Indústria Cultural*. Disponível em <<https://textosdaeco.wordpress.com/2014/05/03/o-popular-e-o-nacional/>>. Acesso em 3/11/2015.

A INVENÇÃO DA HABANERA NO TEATRO MUSICAL E O CIRCUITO TRANSATLÂNTICO DE ENTRETENIMENTO NO SÉC. XIX

Joana Martins Saraiva
Orientador: Pedro Aragão
PPGM-UNIRIO

Nesta comunicação discutirei o uso do gênero musical que ficou conhecido por habanera, na segunda metade do século XIX, em obras característica de *zarzuelas*, forma de teatro musical espanhol de enorme difusão pelas Américas naquele referido período histórico (CARREDANO & ELI, 2010).

Para seguir esta rota, e mapear a rede de produção e circulação musical naquele mundo de entretenimento comum, uso como fonte de dados, jornais e periódicos de época, disponíveis em hemerotecas digitais, assim como partituras impressas e libretos de peças de teatro. Entre Espanha e América, passando por Paris e Portugal, o comércio em torno da habanera, forma musical associada primeiramente aos negros de Havana, Cuba, mas sucessivamente desterritorializada e reterritorializada, pode ser entendido como um caso de circulação transatlântica cuja característica marcante é o deslocamento fundamental, em consonância com os fluxos do Atlântico Negro (GILROY, 2001).

A pergunta principal que norteia este trabalho é: como se materializou musicalmente uma forma de representação ou evocação do *outro*? Em consonância com as discussões recentes de estudos culturais pós-coloniais, discutirei, a partir de um exemplo específico, como determinada identidade pode ser evocada, articulada e representada através da música. Isto é, irei abordar a música enquanto um objeto complexo e multitextual, cuja capacidade plástica para absorver diferentes projeções discursivas, demanda uma análise do discurso musical atenta às técnicas de imaginação

musical empregadas para criar fronteiras de afastamento e aproximação com o outro (BORN & HESMONDHALGH, 2000). Então, a pergunta se desdobra para: como se davam os processos de composição através da apropriação de uma forma musical vinculada, num primeiro momento, aos negros escravos de Cuba? Que técnicas foram empregadas para invenção de alteridades musicais? Empréstimo, imitação estilizada, paródia, justaposição, simulação? Como isso era exportado e recebido em outras cidades do atlântico?

Aqui vou me ater ao exemplo da zarzuela *El Relampago*, de Camprodon e Barbieri, o primeiro caso no teatro espanhol a usar a habanera como personagem principal, a trazer para os palcos o que seria uma suposta música negra dos escravos de Cuba. Como explica o musicólogo Gerardo Emetério, naquele ano de 1857, quando Camprodón convidou Francisco Barbieri para compor a musica dessa “nova” zarzuela, pediu que ele desse realidade à ambientação das cenas que deveriam se passar numa fazenda em Matanza, Cuba, ao contrario do texto original em francês, cuja história se desenrolava em Boston (EMETERIO, s/d). Camprodón traduziu o texto original do francês para o espanhol mantendo a estrutura dos personagens, das cenas, atos, diálogos, enfim, toda a estrutura e argumento da peça original. Não só traduziu o texto como adaptou-o à cena espanhola, alterando e atualizando alguns costumes, e sobretudo, tornando-o verossímil ao contexto espanhol através da ambientação sonora criada por Barbieri. Uma das inovações de Barbieri foi introduzir o coro dos negros, sua suposta forma de falar/cantar característica e o grande bailado tango-habanera no ápice final.

Acompanhando através dos jornais a recepção do público madrileno, podemos dizer que a originalidade da versão de Camprodon-Barbieri foi muita mais reconhecida nas falas, nos cantos e danças dos negros escravos, do que no texto do libreto em espanhol. “El argumento de esta zarzuela, arreglada del francés por el señor Camprodon, no ofrece interés alguno” escreveu um cronista no jornal *La Iberia*. E continua sua crítica argumentando que a musica é infinitamente superior ao texto, e que “a no haber echado mano de los negros, escribiendo coros y tangos, su obra hubiera fracasado por completo” (LA IBERIA, 1857).

Uma vez feita a representação nos palcos espanhóis dos negros de cuba - modo de falar, de cantar, de dançar – esta musica é rapidamente transformada em fórmula garantida de sucesso pelos compositores de zarzuelas. Após a estréia em Madrid em 1857, *El Relampago*, foi representada repetidas vezes em varias cidades da Espanha e das Américas.

No Rio de Janeiro, temos notícia da representação desta zarzuela no ano de 1872, no Teatro Lirico Fluminense, pela companhia de Thomaz Galvan. Os anúncios vinculados em vários jornais destacavam em letras garrafais o “muito e sempre aplaudido tango havaneiro, cantado e dançado por todo o corpo de coros”. E o coro, por sua vez, era descrito como “coro de pretos e pretas”. (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1872). A reação do público carioca, pelo que escreve o cronista do Diário de Noticias, foi bastante calorosa, tanto que poucos dias após a segunda representação pela companhia espanhola no Teatro Lirico Fluminense, o jornal já publicava a letra do tango do ultimo ato, devido à “grande procura que tem tido aquela composição musical” (DIÁRIO DE NOTICIAS, 1872). Nesse mesmo jornal podemos acompanhar os anúncios de venda da partitura *El Relampago* – tango habanero para piano - editada pela casa Canogia ininterruptamente nos meses de julho, agosto e setembro. Outro cronista escreve na revista *Semana Ilustrada*, ressaltando o coro de negros e a jocosidade utilizada pelo ator Thomaz Galvan na interpretação: “me reclinei numa das cadeiras do Lirico para extasiar-me com os versos de Camprodon e a musica de Barbieri, no

Relâmpago. Que coro de negros! Que jocosidade de Jorge em Thomaz Galvan!” (SEMANA ILUSTRADA, 1872).

Não por acaso, este numero musical foi escrito, do inicio ao fim, usando como padrão de acompanhamento, a fórmula “colcheia pontuada-semicolcheia-duas colcheias”. Como já indicou Carlos Sandroni, esta fórmula musical, chamada *ritmo de habanera*, generalizou-se a tal ponto que passou a ser usado de maneira geral para designar músicas impressas sul e centro-americanas, às quais se atribuía influência afro-americana (SANDRONI, 2005).

Referências:

BORN, Georgina; HESMONDHALGH, David. “On difference, Representation, and Appropriation in Music in *Western Music and Its Others*. University of Califórnia Press, 2000.

CARREDANO, Consuelo; ELI, Victoria. *La musica en hispano America en el siglo XX*. Madrid: FCE, 2010.

EMETERIO, Gerardo Fernandez San, *El Relampago vuelve a la Zarzuela*. (s/d) Disponível no site: <http://teatrodelazarzuela.mcu.es/> Acesso em jan de 2017.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.

SANDRONI, Carlos. “Rediscutindo gêneros no Brasil oitocentista: tangos e habaneras” in: ULHOA, Martha; OCHOA, Ana Maria. *Musica Popular na America Latina: pontos de escuta*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

STORYTELLING EM MÚSICA POPULAR IMPROVISADA DE GUITARRA A SOLO

Rafael Gonçalves
Orientador(a): Clifford Korman
PPGM-UNIRIO

A presente comunicação visa apresentar o andamento da pesquisa em torno da música popular improvisada para guitarra (e violão) a solo, objeto de estudo do Doutorado na UNIRIO do autor. O termo música popular improvisada é usado no trabalho para designar um repertório de música popular advindo principalmente do gênero Jazz, que se constitui da macroforma tema-improvisos-tema (há algumas variações na forma, mas são performances baseadas em um tema musical). Como guitarra e violão a solo, entende-se performances em que o intérprete toca sozinho - sem a presença de músicos acompanhantes, mas com a possibilidade de recursos tecnológicos que complementem sua performance (como *loops*, *overdubs* e efeitos eletrônicos - embora pouco presentes no repertório estudado). Os objetivos da pesquisa são analisar o trabalho de intérpretes selecionados, como os guitarristas Jonathan Kreisberg e Julian Lage (ambos vivos e atuantes no cenário musical internacional) e outros a serem definidos, com base nos conceitos e metodologias explicados a seguir;

pretende-se, ainda, fazer estudos práticos de performance visando a apresentação de um recital pelo autor ao final da pesquisa (com base no repertório estudado e em composições autorais).

A discussão em torno do tema *storytelling* pode partir de uma metáfora muito usada por músicos expoentes (como se vê em citações dos saxofonistas Lester Young e John Coltrane, e do guitarrista Pat Metheny) - de que improvisar é como "contar uma história com a música". Alguns autores que discutem essa metáfora e são referências para a pesquisa são Paul Berliner (1994), Ingrid Monson (1996) e Vijay Iyer (2004). A pesquisa preliminar desenvolvida até então sugere que em geral o termo *storytelling* é mais usado dentro da musicologia orientada à música popular (notadamente ao jazz) e as teorias de narratividade (*narrative*) são empregadas nos estudos de música de concerto. Entretanto, termos como "narrativa, história e discurso" são usados por autores de ambas as áreas; podemos ver pontos em comum nas abordagens e possivelmente aproveitar conceitos de ambas.

Neste sentido, a pesquisa busca entender o processo de performance como produção de um discurso musical na macroforma tema-improvisos-tema. As análises deste discurso serão feitas sob o ponto de vista sintático-musical, ou seja, estudando as relações estruturais entre os elementos musicais. Não fazem parte dos objetivos da pesquisa as problemáticas de ordem de interpretação semântica discutidas por algumas teorias de narratividade. Buscaremos investigar a presença de algumas características no repertório como: continuidade de ideias, coerência musical, variação da densidade/intensidade do discurso, relações estruturais entre frases e entre tema e improvisos. Uma das hipóteses da pesquisa é que estes elementos são usados por intérpretes para que produzam aquilo que metaforicamente se designa "contar uma boa história" com a música. Assim, temos usado preliminarmente termos como boa narratividade ou discurso musical, ou presença de *storytelling*, para designar a presença destes elementos em maior ou menor grau. Algumas questões a serem investigadas são:

Tematismo e macroforma tema-improvisos-tema:

Cabe refletir qual a relação estrutural entre o tema e o improviso, e seu papel na narratividade. Há elementos musicais do tema no improviso? A presença destes elementos em comum contribui para a narratividade?

Arco narrativo:

Turi Collura (2008, p. 121) afirma que "durante a improvisação é interessante começar com poucas notas e, aos poucos, aumentar a densidade de notas". Ingrid Monson (1996), elenca outros parâmetros que contribuem para a intensidade musical, como dinâmicas, densidade/complexidade rítmica e registro. A pesquisa visa investigar estes parâmetros mais profundamente, questionar a *necessidade* de produção do arco narrativo para que haja boa narratividade e analisar como diferentes intérpretes constroem o arco.

Procedimentos de manipulação melódica

De acordo com alguns autores revisados como Paul Berliner (1994), Bert Ligon (1999) e Gabriel Santiago (2006), improvisações podem ser analisadas por usarem procedimentos como paráfrase, desenvolvimento de motivos, improvisação formulaica e livre tematismo. Levantamos a hipótese: dentre os processos de manipulação melódica, introduzir inventividade em demasia pode tornar a narrativa desconexa (incoerente), e

algo sem inventividade alguma pode tornar-se desinteressante, não "contar uma boa história".

Improvisação mais ou menos premeditada (solo ou improviso)

A pesquisa constata que diferentes intérpretes tocam com uma abordagem mais ou menos premeditada de improvisação - a qual poderíamos referir por performance de solos ou improvisos. Cabe refletir, entre outras questões: Qual a quantidade de elementos novos ou espontâneos devem ser encontrados em uma performance para que seja, de fato, improvisação?

Metodologia

A pesquisa se dará por meio bibliográfico e de demais referências (como discografia, material audiovisual, transcrições a serem realizadas). O estudo relacionará os autores e material pesquisado, refletindo criticamente com os mesmos. Alguns estudos propostos são:

1) Realizar transcrições de improvisos e solos (trechos ou improvisos inteiros) de intérpretes selecionados, como Julian Lage, Jonathan Kreisberg. As transcrições serão realizadas à partir de áudio e/ou vídeo e anotadas em partitura.

2) Analisar se os elementos revisados foram empregados nos improvisos (arco narrativo, tematismo, procedimentos de manipulação melódica). Refletir sobre o papel que cada elemento empregado desempenha na produção do discurso musical da performance.

Visando ligar as reflexões teóricas, transcrições e análises com o eixo prático de performance, algumas propostas de estudo são:

3) Compor e praticar improvisos/estudos/variações explorando os conceitos estudados: Criação de arco narrativo, uso de procedimentos de manipulação melódica e prática de vocabulário melódico baseado no material advindo das transcrições. Estudo de vocabulário específico relacionado à mecânica instrumental do violão e guitarra advindos dos estudos, como tríades abertas, digitação de escala *bebop*, arpeggios adaptados às técnicas de mão direita e *sweep picking*.

4) Elaborar arranjos e estratégias de performance para o repertório a ser apresentado no recital final - com base nos conceitos da pesquisa.

Comunicação oral e resultados preliminares a serem apresentados

Na comunicação oral do colóquio será apresentado o estágio atual da pesquisa e alguns resultados preliminares, como transcrições realizadas de improvisos do guitarrista americano Jonathan Kreisberg, nas músicas *My favorite things* e *Caravan*, do seu CD ONE (2013) e análises feitas dos mesmos, com base nos conceitos apresentados.

Referências:

BERLINER, P. F. **Thinking in jazz: The infinite art of improvisation**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

COLLURA, T. **Improvisação, volume I: práticas criativas para a composição melódica na música popular**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2008.

IYER, V. Exploding the Narrative in Jazz Improvisation. In: **Uptown Conversation: The New Jazz Studies**. New York: Columbia University Press, 2004. p. 394–403.

KREISBERG, J. **ONE (CD)** New York New for Now Music, , 2013.

LIGON, B. **Comprehensive Technique for Jazz Musicians**. 2. ed. [s.l.] Houston Publishing, Inc., 1999.

MONSON, I. **Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction**. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

SANTIAGO, G. **Improvisação musical - técnicas de composição aplicadas à performance musical**. [s.l.] Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

ANÁLISE ESPECTROMORFOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM ANÁLISE MUSICAL

Renan Ribeiro Moutinho

Orientador(a): Carlos Vicente de Lima Palombini

PPGM-UNIRIO

A utilização de métodos que objetivam interpretar dados a partir de uma representação gráfica perpassam as mais diferentes áreas do conhecimento, como a Matemática, a Antropologia, a Geofísica, a Engenharia de Solos, a Geografia, a Medicina e também os estudos em Música. Isto ocorre em virtude do poder de síntese de informações que podem ser projetadas ou dispostas graficamente em função de parâmetros determinados, o que facilita, por exemplo, a identificação e a recorrência de padrões.

Por outro lado, a discussão sobre os problemas referentes ao ato de transcrever uma obra musical não são recentes (VILLENNA, 2016) e se intensificaram a partir do advento de uma nova música e de novas estéticas composicionais. O acontecimento musical provindo de uma obra eletroacústica pode indicar a necessidade de elaboração de novas estratégias de escuta (IAZZETTA, 2009). Segundo GUBERNIKOFF (1997, p. 28), "a música eletroacústica, a partir da década de 50, pôs em crise e trouxe para a superfície [o] problema que a teoria musical havia recalcado durante muitos séculos: a escuta".

Neste sentido, o desenvolvimento de perspectivas como a de Pierre Schaeffer no esteio do desenvolvimento de conceitos como o de objeto sonoro e da escuta reduzida, influenciaram na crítica ao processo de descrição do acontecimento sonoro e à elaboração e aplicação de metodologias de análise musical como as de François Delalande (1993) e Dennis Smalley (1986; 1997).

O presente artigo, por sua vez, possui o objetivo de discutir a metodologia de análise musical conhecida como espectromorfologia no sentido que THORESEN (2006) propõe e que dialoga diretamente com os conceitos de Pierre Schaeffer (1966; 1993). O contexto de surgimento de obras musicais pós-tonais influenciou o surgimento de novas estratégias de análise do material sonoro-musical e, neste sentido, este trabalho objetiva discutir uma destas perspectivas de análise.

Destarte, a primeira seção deste trabalho pretende discorrer sobre conceitos iniciais da física ondulatória aplicada ao fenômeno sonoro, de forma a dialogarmos com

conceitos como os de onda, sinal, frequência, espectro, espectrograma e análise espectral.

A segunda seção discorrerá acerca da utilização da análise do fenômeno sonoro como conceito de espectromorfologia, desde sua concepção por SMALLEY (1993) até a adaptação gráfica desenvolvida por Lasse THORESEN (2006) instrumentalizando-na em uma fonte de computador denominada por Sonova. Nesta seção, objetivamos discorrer acerca dos parâmetros e associações que THORESEN (2008) estabelece com a tipo-morfologia circunscrita no *Traité* e no *Solfège* de Pierre Schaffer (1966; 1993).

Por fim, demonstraremos a aplicação da análise espectromorfológica em dois excertos musicais retirados de obras de Parmerud (1991), realizada por Lasse THORESEN e do DJ Marlboro (1989), realizada pelo presente autor, de forma que possamos tecer comentários sobre a análise tipo-morfológica dos objetos sonoros localizados nestas obras.

De caráter inicial, este trabalho compõe a segunda fase do doutorado em andamento acerca de técnicas de manipulação sonora utilizadas por DJ's e MC's do funk carioca no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGM-UNIRIO).

A análise dos exemplos elencados nos permitiram inferir a associação visual que pode ser estabelecida entre os critérios adaptados por THORESEN (2006) em sua espectromorfologia e a correspondente representação gráfica obtida pelo espectrograma, desvelando a possibilidade de reconhecimento e posterior recorrência de diferentes materiais no decorrer da obra musical.

Neste sentido, no que se refere ao que procuramos discutir neste trabalho, a representação promovida pela análise espectral pode inserir-se como mais uma das formas de representação gráfica de uma obra musical, em que pese o fato de que o acontecimento sonoro e a escuta musical jamais poderão ser apreendidos analiticamente por ferramentas gráficas em sua totalidade.

Referências:

DELALANDE, Francois. **Le condotte musicali: comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica.** Tradução de Giovanna Guardabasso e Luca Marconi. Bolgna: Clueb, 1993.

GUBERNIKOFF, Carole. **Escuta e eletroacústica: composição e análise.** Revista Debates (UNIRIO), Rio de Janeiro, v. 1, 1997.

IAZZETTA, F. **Música e mediação tecnológica.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

MENEZES, Flo. **Música Eletroacústica: Histórias e Estéticas.** São Paulo, USP, 1996

SCHAEFFER, Pierre. **Traité des objects musicaux: essai interdisciplines.** Paris: Éditions du Seuil, 1966.

_____. **Tratado dos objetos musicais.** Tradução de Ivo Martinazzo. Brasília: Edunb.1993.

SMALLEY, Denis. **Spectro-morphology and Structuring Processes.** In: EMMERSON, S. (Ed.). *The Language of Electroacoustic Music.* London: Macmillan Press, 1986. pp.61- 93.

_____. **Spectromorphology: Explaining Sound-Shapes.** Organized Sound, Vol. 2, Issue 02, pp.107-126, august 1997.

THORESEN, Lasse. **Spectromorphological Analysis of Sound Objects: An adaptation of Pierre Schaeffer's Typomorphology.** In: Terminology and Translation - Beijing - EMS06, 2006.

_____. **Form-building Transformations: an approach to the Aural Analysis of Emergent Musical Forms.** Journal of Music and Meaning, Issue 4, Winter 2007.

VILLENA, Marcelo. **Problemáticas de transcrição e análise de música indígena a partir de um canto yanomami: Diálogo Yãimu.** In: Revista Portuguesa de Musicologia, 2016.

JAMAIS FOMOS DISCIPLINARES: CONSIDERAÇÕES SOBRE DUAS VISÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE ONIPRESENTE NA PESQUISA EM MÚSICA NO BRASIL

*Renato Pereira Torres Borges
Orientador(a): Martha Ulhôa
Programa-Instituição: PPGM-UNIRIO*

Esta comunicação busca subsidiar abordagens críticas mais atentas à interdisciplinaridade e mais conscientes de posturas adotadas no campo de pesquisa em música no Brasil. Para isso, apresenta e comenta duas visões diferentes de interdisciplinaridade presentes na pesquisa brasileira. A necessidade de pensar a interdisciplinaridade surge do fato de que, frequentemente colocadas em prática durante os processos de pesquisa, essas duas conceituações distintas são decisivas em diversos âmbitos do meio acadêmico. Elas conformam e definem aceites em publicações, existências de associações, realizações de eventos, estabelecimentos de linhas de pesquisa, aceites e recusas em processos seletivos de Programas de Pós-Graduação (PPGs), avaliações da CAPES e outros processos.

De um lado, há uma acepção de interdisciplinaridade como a interface entre áreas de conhecimento. Assim são os casos de duplas como “música e educação” ou “música e sociologia”. Essa postura é percebida mais comumente no domínio metodológico das pesquisas. Historicamente, o estudo da música sempre incorporou conceitos e métodos de outras áreas de conhecimento, desde as mais antigas relações com a filosofia, a retórica e a educação, até as recentes interações com a teoria da informação, a neurociência, os estudos de gêneros e as ciências da cognição. Nessa abordagem de pesquisa, a participação da música geralmente se dá no âmbito de objeto de estudo, ao qual metodologias são adequadas.

Essa primeira visão sobre interdisciplinaridade dá origem e sustenta a divisão vigente da pesquisa em música em subáreas (*performance*, musicologias, composição, educação musical, etc.). Linhas de pesquisa em PPGs em música no Brasil são, em sua maioria, organizadas a partir dessa forma de se relacionar com outras áreas de conhecimento: oferecendo um objeto musical a conceitos e ferramentas de outra(s) disciplina(s).

Embora, oficialmente, as linhas de pesquisa se configurem como domínios murados que procuram definir com clareza “o que está dentro” e “o que está fora” (uma forma de pensar mais comum nas ciências exatas), elas também apresentam, em seus cerne, partes de diferentes outros campos. Por isso, por contraditório que pareça, realizar um projeto de pesquisa em uma linha de pesquisa de um PPG brasileiro, via de regra, já significa realizar uma pesquisa interdisciplinar por natureza. Ironicamente, os pesquisadores, mesmo circunscritos a um domínio murado como as linhas de pesquisas, se veem permanentemente em diálogo com outras áreas de conhecimento. Esse aspecto está tão entranhado no pensamento de investigação musical que, à primeira vista, outras formas de agrupar os pesquisadores são difíceis de conceber. Por isso, é tão fácil classificar certas pesquisas como “menos interdisciplinares”. Nesses casos, em realidade, os vínculos com outras disciplinas são tão tradicionais que os conceitos e métodos costumam ser visto desavisadamente como musicais.

A segunda definição encontrada no meio acadêmico musical brasileiro para interdisciplinaridade emerge da interface das subáreas do próprio campo musical. É o caso de pesquisas que se posicionam, por exemplo, entre análise e etnomusicologia ou entre *performance* e composição.

É importante destacar que diálogos estabelecidos por trabalhos como esses não são exatamente uma novidade, apesar de muitas vezes serem assim tomados. Pelo contrário, eles só podem ser vistos como novidade se partirmos (e normalmente partimos) de uma teoria que, para nós, distingue essas linhas de pesquisa. Assim, só é surpresa uma pesquisa que alie análise musical e *performance* se pensarmos, de partida, que análise musical e *performance* estão separadas.

Desse ponto de vista, as linhas de pesquisa funcionam muito mais como polos a que uma determinada pesquisa se aproxima, do que necessariamente domínios fechados. A possibilidade de gradação (“um pouco de *performance* e muito de musicologia”, por exemplo) atende sobretudo a uma tentativa de adequação da metodologia ao objeto, característica comum nas pesquisas na grande área das Humanidades.

Certas subáreas da pesquisa, como a educação musical, não têm como dispensar interfaces. Essas pesquisas tratam do ensino e/ou aprendizagem de um ou mais aspectos musicais no âmbito da teoria, da análise, da composição, da prática instrumental, etc. Por isso, há uma intensificação do trânsito de pesquisas dentro da própria área de música: os professores de música consultam publicações e pesquisadores das outras subáreas, a fim de produzir sobre formas de ensinar e/ou aprender sobre o aspecto desejado. Por definição, a pesquisa em educação musical não tem como se distanciar das outras linhas de investigação musical.

Por fim, cabe ainda apontar o resultado de tentativas de delimitar uma pesquisa a uma linha, buscando deliberadamente não observar o que acontece fora de sua subárea. É comum observar, nesses casos, a existência de esforços duplicados, realizando etapas de investigação já em pleno desenvolvimento em outra subárea, como na emblemática sobreposição de esforço das pesquisas que se dedicam à “improvisação” (circunscritas normalmente à área de *performance*) com as que lidam com “composição em tempo real” (em geral na área de composição musical).