

Danila Barbosa de Castilho
(Organizadora)

Arte e a
Depuração
Social e Política
da Sociedade

 **Atena**
Editora
Ano 2020



Danila Barbosa de Castilho
(Organizadora)

Arte e a
Depuração
Social e Política
da Sociedade

 **Atena**
Editora
Ano 2020



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Karine de Lima

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloí Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A786	Arte e a depuração social e política da sociedade [recurso eletrônico] / Organizadora Danila Barbosa de Castilho. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-926-4 DOI 10.22533/at.ed.264201701 1. Arte. 2. Cultura. 3. Sociedade. I. Castilho, Danila Barbosa de. CDD 353.7
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A arte e música refletem os contextos sócio-políticos de sua produção e tem um importante papel na construção das sensibilidades e identidades individuais e coletivas.

Ambas se constituem como meios de representação e expressão das diversidades e heterogeneidades culturais. Por serem construções sociais estão permeadas por conflitos, disputas e silenciamentos. É sabido que com o processo de globalização há tentativas de homogeneização cultural, dessa forma existem conceitos e ideias mais aceitos socialmente. Sendo assim, a arte e a música também são formas de resistência, subversão, partilha, afirmação e pertencimento.

É preciso considerar que todas essas questões influenciam e estão presentes nos processos de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizadas como ferramentas na (des)construção de conceitos e enriquecimento.

Assim, apresentamos nesta coletânea alguns trabalhos que nos oferecem um panorama acerca da diversidade de manifestações artísticas e musicais presentes em nossa sociedade.

Danila Barbosa de Carvalho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O ENSINO DA MÚSICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE INGÁ-PB, APÓS ADVENTO DA LEI 11.769/2008	
Alba Valeria Vieira da Silva Anderson Flávio Barbosa Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.2642017011	
CAPÍTULO 2	9
O ENSINO INSTRUMENTAL E A PERFORMANCE: ASPECTOS PARA AQUISIÇÃO DE HABILIDADES MUSICAIS	
Maria Isabel Veiga	
DOI 10.22533/at.ed.2642017012	
CAPÍTULO 3	16
O IMPROVISO LIVRE ENQUANTO EROÇÃO DE VELHAS ESTRUTURAS OU INSURREIÇÃO CONTRA PRÁTICAS MUSICAIS HEGEMÔNICAS	
Severino Henrique Soares Correia	
DOI 10.22533/at.ed.2642017013	
CAPÍTULO 4	24
PUNK ROCK NA AMAZÔNIA: ELEMENTOS INTERCULTURAIS NAS CANÇÕES DA BANDA ATO ABUSIVO	
Keila Michelle Silva Monteiro	
DOI 10.22533/at.ed.2642017014	
CAPÍTULO 5	32
RAP, A LUZ DA QUEBRADA	
Roberto Camargos	
DOI 10.22533/at.ed.2642017015	
CAPÍTULO 6	44
CAJÓN: ESTUDOS DE POLIRRITMIA E SONS ELETRÔNICOS NO EXPERIMENTALISMO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA	
Flávia Bonelli Silva Marcelo Rodrigues de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2642017016	
CAPÍTULO 7	51
OS PIANOS USADOS POR JOHANNES BRAHMS E POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS EM SUA OBRA PIANÍSTICA	
Luiz Guilherme Pozzi	
DOI 10.22533/at.ed.2642017017	
CAPÍTULO 8	62
HISTÓRIA DA ARTE COMO PARTILHA DE UM MUNDO POR VIR E A CRIAÇÃO DE UMA COMUNIDADE SENSÍVEL	
Sandra Makowiecky	
DOI 10.22533/at.ed.2642017018	

CAPÍTULO 9	75
-------------------------	-----------

ABAYOMI: EXPERIMENTANDO A DIVERSIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Luis Otávio Oliveira Campos

Breno Felipe Araujo de Oliveira Gomes

Aldo Victorio Filho

DOI 10.22533/at.ed.2642017019

SOBRE A ORGANIZADORA.....	82
----------------------------------	-----------

ÍNDICE REMISSIVO	83
-------------------------------	-----------

O ENSINO DA MÚSICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE INGÁ-PB, APÓS ADVENTO DA LEI 11.769/2008

Data de submissão: 05/11/2019
Data de aceite: 17/12/2019

Alba Valeria Vieira da Silva

Universidade Federal de Campina Grande –
albalela2@gmail.com

João Pessoa-PB

<http://lattes.cnpq.br/6875576509516680>

Enderson Flávio Barbosa Pereira

Universidade Federal de Campina Grande -
endersonflavio55@gmail.com

Ingá-PB

<http://lattes.cnpq.br/5839611909948233>

RESUMO: Esta pesquisa buscou conhecer a aprendizagem musical nas escolas regulares da cidade de Ingá depois da aprovação da Lei 11.769/2008. Utilizamos uma metodologia qualitativa, bibliográfica, exploratória, e de campo de caráter social. Ao decorrer da pesquisa, buscamos conhecer como as escolas estão se adaptando a implantação da lei aprovada. O objetivo é colaborar na implantação da aula de música nos currículos escolares da cidade, propondo ferramentas que possam ser eficazes para a aplicação da lei.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Música. Ensino.

THE TEACHING OF MUSIC IN MUNICIPAL
SCHOOLS IN THE CITY OF INGÁ-PB, AFTER
THE ADVENT OF LAW 11.769 / 2008

ABSTRACT: This research sought to know the musical learning in the regular schools of the city of Ingá-PB after the approval of Law 11.769 / 2008. We use a qualitative, bibliographic, exploratory, and social field methodology. In the course of this research, we seek to know how schools are adapting to the implementation of the approved law. The objective is to collaborate and implement the music class in the school curriculum of the city, proposing tools that can be effective for a better process of adaptation to this new law.

KEYWORDS: School. Music. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A Lei 11.769/2008 trata da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte. Constitui-se como um dos documentos propulsores que abordam o ensino de música na Educação Básica. A partir de 2016 foi promulgada a Lei 13.278, de maio de 2016 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que inclui a música como constituinte do componente curricular “Arte” nos diversos níveis da Educação Básica, além das artes

visuais, dança e teatro. Depois da aprovação desta lei, os sistemas de ensino teriam três anos para se adequarem a ela. Existem inúmeros problemas onde escolas não cumprem a lei, assim, a devida pesquisa parte da reflexão e percepção de dificuldades encontradas ao longo dos anos, abrindo espaço para discussão sobre a educação brasileira atual. Vale salientar que a lei, por si só, não garante que as escolas regulares cumpram com eficiência a aplicabilidade do ensino musical, visto que ter profissionais qualificados em tão pouco tempo não é tão simples.

A importância do ensino musical promove o desenvolvimento humano em todos os aspectos, colaborando com a evolução e transformação de toda sociedade. Um estudo recente conduzido pelo departamento de psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) em parceria com o Instituto ABCD, que ajuda na identificação e tratamento de distúrbios de aprendizagem, encontrou evidências de que o ensino de música tem efeito positivo no desempenho acadêmico de crianças e adolescentes, além de melhorar suas habilidades de leitura (GOULART, 2013). Este trabalho parte das seguintes indagações sobre a dificuldade existente em escolas regulares cumprirem a Lei 11.769/2008: Existem professores qualificados em música na cidade Ingá-PB? O currículo e o conteúdo estão inseridos no ensino da música nas escolas?

O objetivo geral desta pesquisa é conhecer e explorar como está o ensino musical nas escolas públicas, depois do advento da lei na cidade de Ingá-PB. Assim, os objetivos específicos descritos são: identificar as escolas que trabalham segundo a lei 11.769/2008; descrever quais profissionais trabalham com o ensino da música e explicar as contribuições dos professores de música com o cumprimento da lei. O presente estudo de pesquisa é relevante, em face da atual situação das escolas em Ingá-PB, pois ensinar utilizando a música ajuda a criança a ter um senso crítico valorizando uma peça musical, teatral, concertos, pois com o conhecimento de diferentes gêneros musicais ela tem a oportunidade de criar sua autonomia, criatividade ou até mesmo adquirir novos conhecimentos e criticidade. De acordo com Ferreira (2010), a principal vantagem que temos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado.

Metodologicamente este trabalho adotou o tipo de pesquisa qualitativa, de natureza básica. Com relação aos objetivos da pesquisa, ela será exploratória, com procedimentos técnicos bibliográficos e pesquisa de campo. Ainda com relação à metodologia adotou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista informal com os professores que foram indicados pela Secretaria responsável de Educação do Município de Ingá. Como pressuposto teórico os autores que fundamentam são: Brito (2014), Queiroz (2012), Penna (2012).

2 | DESENVOLVIMENTO: TRABALHANDO LEI 11.769/2008 NAS ESCOLAS DE INGÁ-PB

Propomos neste estudo conhecer a aprendizagem musical nas escolas regulares da cidade de Ingá, de forma sucinta com a interpretação da Lei n. 11.769/2008. Observamos as atividades desempenhadas entre 2008 e 2019, feita pelos gestores da educação municipal da microrregião de Ingá. A cidade é constituída por um município e dois distritos, contendo 18 escolas urbanas e rurais, com 3 creches que de acordo com a Secretaria de Educação do Município de Ingá, somente 5 escolas mantêm o ensino musical. Portanto o ensino da música ocorre: como projetos extracurriculares ou extraescolares como a banda/fanfarra de música, desenvolvido em uma das unidades das escolas municipais. A Banda de música no interior do estado tem tradição, por esta razão a prefeitura mantém a Filarmônica 31 de Março, apesar de enfrentar dificuldades com a falta de instrumentos e profissionais qualificados, uma escola municipal tem a prática de música com a Fanfarra Manoel Batista Chaves. São ambas requisitadas para datas festivas importantes da cidade. Enfim, não há oferta de disciplinas do ensino de música específico nas escolas.

Nesta pesquisa, investigamos como as escolas regulares estão se adaptando a Lei n.11.769/2008, que trata da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte. Os dados observados através da metodologia qualitativa, provenientes da observação e entrevistas, as respostas dos professores de música e gestores de escolas, evidenciaram vários aspectos importantes para a compreensão de como a música foi inserida nas escolas regulares.

A princípio obtivemos através da Secretaria de Educação as primeiras informações a respeito da quantidade e quais escolas teriam o ensino musical. Em seguida, em dias e locais diferentes foram entrevistados 8 professores de música/ artes, de maneira informal após o expediente onde 1 está se formando em música, 3 deles tem conhecimento de longa data em música, mas não tem formação e os outros 4 não possuem quaisquer conhecimentos prévios sobre música, trabalhando apenas com artes. Os professores com conhecimento prévios alegam que não conseguem trabalhar somente com a música, devido à falta de materiais e estrutura adequada na escola para as práticas musicais. O professor formando, citado consegue trabalhar com conteúdos musicais e considera que a Lei n. 11.769/2008 não trouxe modificações para as escolas regulares, mas afirma que conseguiram mesmo antes da aprovação lei, reafirmar seu trabalho dentro das suas habilitações, e acredita que a lei veio, simplesmente, para validar esse trabalho.

Os outros quatro professores, mesmo com a aprovação da Lei, continuam trabalhando de forma polivalente, isto é, não partindo da lei para planejar as aulas de música nas escolas onde atuam. Considerando o ciclo de políticas, os professores fazem parte de um contexto prático, onde a lei é passível de interpretações. Percebemos que os professores entrevistados, mesmo com a habilitação e lei os favorecendo em

geral não conseguiram ampliar o espaço da música como conteúdo obrigatório das aulas de arte.

O ensino musical não está presente na base curricular das escolas regulares, o que parece é que a lei citada não teve uma repercussão na prática na sala de aula. Os gestores da educação básica consideram que o trabalho dos professores de arte esteja incluído a música. Não obtivemos a informação de como os conteúdos musicais são trabalhados com professores formados em outras áreas específicas, o que poderia abrir um novo campo de pesquisa futura. Percebemos a presença da música através dos projetos extracurriculares vinculados ao Programa Mais Educação, integradas ao conteúdo obrigatório Arte.

3 | CONHECENDO O DOCENTE EM MÚSICA E A RELEVÂNCIA DO ENSINO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR

Os professores (as) de música de escolas públicas observam que, por falta de oportunidade e/ou de material didático apropriado, transfere-se o objeto da educação musical, transformando a música em mais um instrumento para alcançar objetivos educacionais em outras áreas do conhecimento. Observamos que a Região de Ingá-PB, não difere de outras regiões: “na maioria das vezes a música na escola e nas aulas tem um sentido funcional, aparecendo como ilustração ou pano de fundo para outras atividades ou mesmo como motivação ou recurso para outras áreas, como geografia, história ou português” (SOUZA, 2002, p. 20).

Na realidade teórico-prática da aprendizagem musical do aluno, ainda que exista um consenso sobre a importância da música na educação da criança e do jovem, a sua implantação nas escolas é diferente em variados aspectos. Quando ocorre, está muito distante de seu verdadeiro significado, priorizando, como já foi mencionado, muito mais os aspectos disciplinares e as atividades festivas:

Sua inserção no universo escolar depende, antes de mais nada, de uma reflexão mais profunda da atual realidade educacional brasileira para que nela a música possa ser vista e entendida como um componente curricular importante para a formação do indivíduo como um todo. Depende, ainda, de uma vontade política e de investimentos, sobretudo na formação do professor. Se, atualmente, são raras as escolas que se propõem a realizar um trabalho bem orientado e metodologicamente estruturado para o ensino da música, não menos rara é a presença do professor especializado para dispor-se a um trabalho dinâmico e de qualidade (LOUREIRO, 2003, p. 65).

A música é um fenômeno universal, constituída de sons que relacionam as pessoas e seu tempo, incorporando e significando culturas diversas, de maneira a representar as mais profundas emoções de cada homem (URIARTE, 2005). No Brasil, a música constitui um importante valor do patrimônio cultural, ocupando lugar de destaque na produção artística de todo o país. O Manifesto de 1946, lançado pela

Educação Nova no Rio de Janeiro, dizia que a música, fazia com o homem pudesse pegar suas ideias e sentimentos e transformá-las na linguagem dos sons, um meio de expressão; portanto, produto da vida social:

O trajeto percorrido passou pela criação da Escolinha de Arte do Brasil em 1948, e pela força do movimento criatividade que surgiu do pós-guerra com uma abordagem de integração das linguagens artísticas, “dando ao ensino da música um caráter experimental” (PESSI, 1990, p. 27).

Procurando justificar a presença da música na escola, muitos professores utilizam argumentos que não estão diretamente ligados ao processo musical, como o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da motricidade, da interdisciplinaridade, do raciocínio, o conhecimento de si próprio e a promoção das inter-relações. O ensino da música é visto como meio para atingir outros objetivos, como por exemplo, ter mais facilidade em matemática. Assim, ao afirmarmos que “o ensino da música nas escolas é uma forma de propiciar aos alunos o entendimento e desenvolvimento deste domínio que, por ser especializado, poderá contribuir para o seu desenvolvimento global” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.182), entendemos que a música tem valor próprio e há muitas razões que justificam sua inserção na escola.

Sintetizando, em primeiro lugar, a música constitui uma importante forma de comunicação e expressão humana (SCHERER, 2010). Corroborando com outros autores:

[...] em segundo lugar, a música carrega traços da história, cultura e identidade social, que são transmitidos e desenvolvidos através da educação musical. Em terceiro lugar o fazer musical da aula de música envolve diversas formas de aprendizagem contidas em atividades como audição, canto, representação, reprodução, criação, composição, improvisação, movimento, dança e execução instrumental entre outras (ILARI, 2005).

Defendemos a necessidade de que a música esteja inserida como uma disciplina no currículo escolar, com características de área de conhecimento específica, desenvolvendo seus critérios de avaliação e possibilidades de expandir o conhecimento através da experimentação das sonoridades, como um dos elementos formadores do indivíduo. A inserção da Educação Musical na escola se justifica por:

“Proporcionar o desenvolvimento das sensibilidades” estéticas e artísticas, da imaginação e do potencial criativo, o sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, e o desenvolvimento da comunicação não verbal (HENTSCHKE, 1995, p. 30).

A música, uma das formas de linguagem e expressão artística, está presente em diversas culturas e faz parte do cotidiano da maioria das pessoas na atualidade. Por exemplo, está presente em rituais religiosos, momentos de lazer e diversão, estudo e

reflexão, os seres humanos se relacionam com a música de várias formas e em vários momentos seja ouvindo, apreciando, executando um instrumento musical, cantando ou dançando, interpretando, fazendo e criando. Segundo Penna (2008):

Arte de modo geral – e a música aí compreendida – é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo. O fazer arte é uma atividade intencional, uma atividade criativa, uma construção – construção de formas significativas. E aqui o termo “forma” tem um sentido amplo: construção de formas sonoras, no caso da música; de formas visuais, nas artes plásticas; e daí por diante. (PENNA, 2008, p. 18).

É importante estarmos atentos ao propósito da presença das aulas de música na escola, pois os conteúdos e metodologias deveriam ser pensados a partir de uma definição clara desses objetivos. Para Hentschke e Del Ben (2003, p. 181) “o principal propósito da educação musical nas escolas seria desenvolver a capacidade dos nossos alunos de vivenciar música, ampliando e aprofundando suas relações com ela”. A musicalização é um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical, mesmo que sejam adolescentes ou adultos. Para Penna (2008, p. 41), “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro-musical como significativo”. Portanto, a educação musical escolar, não visa à formação do músico profissional, nem é, tão somente, uma preparação para um estudo de música mais amplo de caráter técnico ou profissionalizante.

4 | CONCLUSÃO

Portanto, nesta pesquisa tivemos um panorama sintetizado como a música está inserida nas escolas regulares do município de Ingá-PB. Os dados aqui apresentados podem ser considerados para ações que favoreçam a implantação da Lei n. 11.769/2008. Outras pesquisas podem ampliar essas discussões, tais como: um estudo com os professores de arte, englobando todas as habilitações, para identificar como trabalham a música em suas escolas e as concepções sobre a Lei n.11.769/2008 destes professores, propostas de cursos para a formação continuada com os professores habilitados em música, entre outros aspectos a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A música como componente escolar está passando por um processo de disciplinarização, e este processo envolve discussões sobre, por exemplo, as funções que a música deve ocupar dentro da escola de educação básica. Nesse processo o ensino musical acaba passando por problemas que as outras disciplinas colocadas no currículo enfrentam como a falta de espaços adequados para as práticas musicais e a falta de materiais específicos. Outro ponto a ser destacado é que a área da educação musical deve refletir sobre assuntos que podem ocorrer com a reorganização da

música, como, por exemplo, as questões da reprovação e do uso de livros didáticos. Queiroz (2012) faz considerações sobre a música como disciplina ou não do currículo. O autor considera que se “colocarmos os conteúdos de música dentro das aulas de arte implica uma redução simplista da área, em termos de conhecimentos específicos, habilidades técnicas e inserção cultural” (QUEIROZ, 2012, p. 35).

Assim, como a Secretaria Municipal, que, mesmo antes da aprovação da Lei n. 11.769/2008, implantou o ensino de música nas escolas de maneira informal, o município de Ingá-PB não inseriu a música de forma curricular nas escolas municipais. Contudo, entre 2008-2012, por exemplo, a prefeitura já havia implantado projetos como o Programa Mais Educação, que incluía atividades artísticas musicais. Entre as atividades estavam inseridas as práticas extra-curriculares como banda/fanfarra de música, desenvolvido em uma das unidades. Havendo necessidade de novas pesquisas para o conhecimento e ampliação das questões levantadas.

A escola, evidentemente, como um todo participa desse mundo musical colaborando com a inclusão de alunos nos variados níveis de escolaridade, gênero e culturas diferentes. Na verdade, cabe a ela, também desempenhar o papel de intermediação entre esses “mundos” distintos, colaborando para que os jovens tenham uma experiência afetiva, de socialização, transformando positivamente no fazer, criar e praticar música. Ainda que possa ocupar todos os espaços da vida cotidiana de forma positiva, instigadora no contexto educacional a música não tem o reconhecimento recebido pelas matérias tradicionais, como matemática, português ou história.

REFERÊNCIAS

BOTOMÉ S.P. **Contemporaneidade, ciência, educação e... verbalismo**. Erechim-RS: Universidade Regional Integrada, 1994.

BRITO, André Luiz Corrêa de. **Compreensões dos gestores municipais de educação da microrregião de Blumenau acerca da lei 11.769/08 e o ensino de música nos sistemas municipais de educação**. Dissertação de mestrado. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau. 2014. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2014/358351_1_1.pdf. Acesso em 20 out. 2018.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. Martins Ferreira. São Paulo: contexto, 2010, 7. Ed. 3ª impressão.

GALVÃO, A. **Expertise musical, cognição e emoção** In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. Anais. Curitiba: Deartes, UFPR, 2005. p. 54

GOULART, Nathalia. **Ensino de música eleva o desempenho escolar, diz estudo**. Revista VEJA 2013. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/ensino-de-musica-eleva-desempenho-escolar-diz-estudo/>>. Acesso em 17 de junho de 2019.

HENTSCHKE, L. A. **Educação musical: um desafio para a educação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, 1992. p. 55-61.

HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana. **Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa**. In: HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana (Organizadoras), Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. **Revista eletrônica de musicologia**, v. 9, 2005.

LOUREIRO, A.M.A. **O ensino da música na escola fundamental**: dilemas e perspectivas. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

PENNA, M. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola**: da legislação à prática escolar. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 11, n. 11, p. 7-16, mar.2004.

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PESSI, M. **C. A. dos S. Questionando a livre-expressão**. Florianópolis, SC: Fundação Catarinense de Cultura, 1990. 78p.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Música na escola**: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. Revista da ABEM, n. 29, p. 23 a 38, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/publicacoes>. p.> Acesso em 14 maio 2018.

SCHERER, Cleudt, A. **A Contribuição da Música Folclórica no desenvolvimento da criança**. Goiânia, v. 13, n. 2, p. 247-260, jul./dez. 2010. Acessado no dia 17 de junho de 2019 Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/1416/932> >

SOUZA, Jusamara et al. **Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul**. Revista da ABEM.

_____. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série estudos, Porto Alegre, v.6, 2002.

URIARTE, Mônica Zewe. **Na trama das artes, a descoberta da música escolar**. Dissertação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2005.

O ENSINO INSTRUMENTAL E A PERFORMANCE: ASPECTOS PARA AQUISIÇÃO DE HABILIDADES MUSICAIS

Data de aceite: 17/12/2019

Maria Isabel Veiga

RESUMO: Este artigo chama atenção para o conjunto de habilidades musicais que constroem o instrumentista expert, com a finalidade de refletir e aperfeiçoar a preparação do performer. Tem como referencial teórico Sonia Ray (2005) e seus conceitos de EPM. Baseado na conclusão da pesquisa de especialização, apresenta aqui algumas conclusões obtidas durante a investigação em diálogo com a coleta de dados apresentada pelos dois grupos atuantes na performance, alunos e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Performance. Ensino Instrumental. Habilidades Musicais.

INSTRUMENTAL TEACHING AND PERFORMANCE: ASPECTS OF MUSICAL ABILITIES ACQUISITION

ABSTRACT: This article focus on the musical habilities complex that forms the expert performer, with the intentions to think over and improve the performer preparation. It has Sonia Ray (2005) and her EPM concepts as its theoretical references. Based on the conclusion of the specialization research, presents here some of the conclusions made during the investigation in accordance to data collections

presented by two groups active in performance, students and professors.

KEYWORDS: Performance. Instrumental Teaching. Musical Habilities.

Este artigo apresenta algumas conclusões desenvolvidas durante a especialização. O artigo trás uma reflexão a cerca do processo do ensino instrumental e reflete sobre a construção que um aspirante a performer expert, segundo os Elemento da Performance Musical – EPM – de Sonia Ray (2005) está sendo desenvolvido. Utiliza o método da pesquisa descritiva com uma abordagem quantitativa e apresenta o resultado desta construção segundo os professores e os alunos do curso Técnico e superior de Belém do Pará.

1 | ENSINO DA PERFORMANCE MUSICAL NO BRASIL, PROCESSO HISTÓRICO E SUA INFLUENCIA

O ensino musical no Brasil apresenta bastante influencia em relação a metodologia tradicional e a predominância do repertório europeu em sua matriz curricular. Estas características foram absorvidas e justificadas pela supremacia da colônia portuguesa quando esteve no Brasil que por sua vez, fez questão de continuar com os costumes europeus.

Ao observar a trajetória histórica na educação musical brasileira encontramos influências desde o período Brasil colonial. Esperidião (2002) afirma que, neste período o ensino musical foi realizado com os jesuítas para trabalhar com a classe menos favorecida como os índios e negros para catequizar tanto nos aspectos religiosos quanto no estilo de vida europeu. Na educação musical, encontramos o predomínio de metodologias e estilos musicais europeus. Mais tarde esse papel foi transferido para os mestres de capela quando os jesuítas foram expulsos.

Em 1841, Francisco Manuel da Silva fundou o Conservatório de Música do Rio de Janeiro. A partir de então a maior parte das instituições se assemelhavam a este modelo. Desse modo, o modelo conservatorial passou a ser compreendido como a prática da educação musical onde na época este padrão estava relacionado fortemente ao domínio da técnica, da nomenclatura musical e execução.

O *habitus* conservatorial ainda se encontra fortalecido nos dias atuais, não apenas nos conservatórios, mas em escolas especializadas e ensinos superiores. A construção de um currículo com diretrizes europeias durante tantos anos formou professores com estas características.

Para Harder (2008), Schon (2000) analisa o papel do professor como uma “tripla tarefa de instrução”. A primeira é importante que o professor saiba lidar com problemas importantes da execução. Saber dominar diversos conhecimentos sobre o instrumento. A segunda é adaptação de seus conhecimentos ao aluno e saber o que deve ser ensinado. Quais as necessidades, maturidades e potenciais que podem ser trabalhados no aluno. Por último, a terceira tarefa do professor é realizar todas as metas e levar em consideração o relacionamento interpessoal entre ele e o aluno.

2 | ELEMENTOS DA PERFORMANCE MUSICAL – EPM

Para trabalhar na formação de um futuro músico profissional, trabalha-se elementos que desenvolvem habilidades específicas para um nível satisfatório para a performance. Baseado no artigo de Sonia Ray (2005) onde relata fatores que são importantes a serem trabalhados, este artigo trará alguns conceitos que organizados participam ativamente para a construção de um performer expert.

Neste estudo a performance será entendida como um momento resultante em que o músico irá apresentar uma obra musical. Sonia Ray (2005) chama de EPM – Elementos da performance musical, o processo de interação em que estes elementos são trabalhados dentro da musicalidade.

Os EPM são organizados em seis categorias: 1) Conhecimento do Conteúdo, 2) Aspectos técnicos; 3) Aspectos Anato-fisiológicos; 4) Aspectos Psicológicos; 5) Aspectos Neurológicos e 6) Musicalidade e Expressividade;

Os conhecimentos teóricos fazem parte da formação musical do performer. É importante que este desenvolvimento seja trabalhado junto com o estudo técnico no instrumento possibilitando que um elemento sirva de auxílio para uma futura

apresentação. Entretanto, esta associação ainda não é realizada quando observamos a nossa formação educacional musical brasileira, onde trata destes elementos sem associar os conteúdos teórico-práticos.

Sonia (2005) exemplifica o estudo do contexto estético-musical. Uma atividade fundamental que muitas vezes é dispensada pelos alunos. No momento em que é necessário pesquisar por datas dos compositores e das obras não se restringe a necessidade de apenas fazer parte do programa do recital para apresentação, mas deveria ser um contínuo diálogo contextualizado para o próprio músico.

Os aspectos técnicos não estão resumidos apenas ao domínio instrumental, mas sim a outros elementos que contribuem para a qualidade técnica, como produção musical, qualidade do material de estudo e a orientação adequada.

É comum encontrarmos ao estudo técnico um treinamento físico-motor e não ao tratamento de uma performance global. A necessidade de refletir em um ensino personalizado para cada aluno, o que implica em trabalhar de forma individualizada, traz como contribuição o domínio técnico com qualidade e prazer. É importante considerar o tempo investido em que um músico profissional passa para estudar seu instrumento. A programação de ensaios, de estudos são fisicamente desenvolvidos para suportar horas com a mesma dedicação.

A consciência que encontramos hoje através de tecnologias e pesquisas realizadas para aumentar o desempenho em atletas olímpicos merece ser analisada para o campo dos intérpretes. Os músicos possuem a mesma dedicação e as necessidades físicas comumente aparecem nos momentos de elevação no desgaste emocional, como apresentações. Prevendo a Ansiedade na Performance Musical (APM), Lesões por Esforço Repetitivo (LER), estresses ocupacional entre outros (SUETHOLZ; MACIENTE; 2016) a importância de uma rotina saudável aliada a aspectos de qualidade de vida resultam no terceiro aspecto que Ray salienta ser importante para o bom desempenho no palco, aspectos anato-fisiológicos.

Quando trabalhamos com vertentes artísticas seja na dança, música, artes plásticas entre outros, é comum pontuar os pontos técnicos que foram desenvolvidos ou não. O trabalho da relação do artista com a arte traz uma discussão além do trabalho físico-motor.

Parte fundamental no processo de musicalidade e preparação do performer são os aspectos psicológicos. A maturidade e a estrutura emocional do músico é uma condicionante para que no momento da apresentação resulte com qualidade musical.

A estrutura emocional de um músico precisa ser trabalhada tanto quanto suas habilidades motoras e aprofundadas juntamente com o crescimento do seu conhecimento do contexto musical das obras que ele executa. (...) Tido com um certo preconceito por profissionais da área que entendem que o estado psicológico seria uma “desculpa dos não-talentos”, os estudos nesta área demoraram muito a serem considerados na preparação do músico (RAY, 2005, p. 47)

Ray (2005) traz a reflexão sobre a importância deste momento. Quando observamos a pressão que uma apresentação pública pode gerar em um sistema nervoso encontramos bloqueios prejudiciais, tanto físico como mentais.

O cérebro é um dos elementos mais procurados ultimamente em pesquisas com o intuito de entender o seu funcionamento. Para os aspectos neurológicos, o âmbito musical e a necessidade de compreender este maquinário estão para entender possíveis estratégias para o desenvolvimento.

Com a ajuda da tecnologia muitas das suas funções estão sendo discutidas e descobertas. Uma delas é o “funcionamento válido” (RAY, 2005, p. 50), ou seja, um estudo de uma passagem não irá fazer efeito se não houver qualidade no estudo, concentração e qualidade de vida como dormir as horas exatas e se alimentar corretamente, por exemplo.

Na performance musical o que não conversa com a interação do artista com a obra musical não apresenta a obra por inteiro. Esta compreensão da linguagem musical colabora com a construção dos gestos usados para a expressão, eles proporcionam a intenção da obra musical. Segundo Zavala (2012) “A música é uma forma de arte temporal: ela tem um percurso que acontece no tempo, convidando-nos a participar através da experiência perceptiva”. Esta experiência conversa com gesto que será realizado na interpretação.

A musicalidade é um instrumento em que o músico faz uso da imaginação para contextualizar a música. A expressividade visa concretizar este instrumento imagético para torná-lo representado através da corporeidade.

3 | FORMAÇÃO DO INSTRUMENTISTA E APRESENTAÇÃO PÚBLICA

Quando falamos de performance, nos referimos a uma ação presente desde as primeiras civilizações, se acompanharmos processos históricos da música, já que esta desempenha um papel importante como parte das transformações sociais. A música, a princípio, não era desempenhada sozinha, geralmente ela atuava em conjunto com outras Artes como a Dança, as Artes Visuais, Artes Cênicas, entre outras. A princípio estes eventos tinham como objetivo os rituais ou cerimônias religiosas, reuniões de civilizações ou manifestações culturais eram caracterizadas como performance cultural.

A performance é uma linguagem onde apreciamos a técnica e contribuimos direta ou indiretamente para o intérprete, porém todos possuem uma motivação, negativa ou positivamente esta motivação é construída.

Satiko (2005, p. 159) recorre “à etimologia da palavra – performance deriva do francês antigo *parfournir*, completar – Turner atribui à performance o momento de finalização de uma experiência, sem o qual esta não se completa”. O termo em si traz muitos significados, conforme Miranda (2013, p.18), em qualquer dicionário da língua inglesa o verbo *to perform* vai atuar em vários significados como: realizar, executar,

desempenhar, representar e atuar, entre outros. “No Brasil, o termo performance, comumente é utilizado como “executar” e “interpretar”, que por sua vez geram termos como executante e intérprete” (MIRANDA, 2013, p.18).

A pesquisa foi realizada pesquisa de campo com 16 estudantes e 14 professores no Instituto do Conservatório Carlos Gomes com questionários divididos para os respectivos grupos sendo os dois questionários com tabulação de perguntas abertas e fechadas direcionadas para as principais questões levantadas no decorrente da revisão literária.

De acordo com o questionário dos estudantes, um dos primeiros aspectos que contribuem para a formação do músico é a motivação, cerca de 88% dos entrevistados sentem prazer em tocar em público o que resulta também na frequência de apresentações com 78% tocando 5 ou mais vezes. 44% preferem tocar em grupos, justificando de que tocar acompanhado garante um bom desempenho. Outro fator importante se dá na escolha do repertório onde apenas 25% possuem autonomia para escolher e 62% afirmam que o programa influencia em suas apresentações. Quando perguntados a respeito da preparação a concentração, relaxamento e estudo aparecem como principais elementos a serem desenvolvidos na pré-apresentação com 22%. Durante a apresentação a maioria dos candidatos respondeu que o nervosismo e a concentração são os dispositivos de atenção que normalmente aparecem. 69% responderam que não possuem exercícios específicos para a performance no dia. Por vezes, o despreparo de identificar as dificuldades que devam ser trabalhadas de forma personalizada no aluno pode acarretar em reações negativas como mostra 30% dos entrevistados com sintomas de coração batendo rápido e mãos/pernas tremendo. Perguntados sobre mudanças nos estudos voltados pro recital 39% responderam que apenas a intensificação dos estudos. Em relação a familiarização com o palco 38% responderam que apenas no dia exercitam para observar a acústica. Trazendo referencias de experiências, 63% responderam que já tiveram um momento que desconcentrou o restante da apresentação, 14% considera o alongamento sendo importante na pré apresentação e 20% afirma que o estresse é um elemento prejudicial na apresentação.

No questionário dos professores encontra-se 50% de interferência na escolha do repertório e 85,7% compreendem que a afinidade influencia na performance dos alunos. 43% tem o ensaio como único exercício específico para a performance. 79% responderam que fazem um reconhecimento de palco no dia da apresentação. Quando perguntado se docentes utilizam alguma metodologia diferente da trabalhada frequentemente na tradicional 58% responderam que talvez, eles procuram algo para melhorar a ansiedade e outros fatores. 67% responderam que tem um retorno positivo pós performance dos alunos.

4 | CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo principal apresentar os elementos considerados importantes, nomeados de EPM segundo Ray (2005) e seu desenvolvimento nos alunos e a atuação dos professores neste processo. Este mapeamento foi realizado no curso de Bacharelado em música da instituição Conservatório Carlos Gomes em Belém do Pará e permitiu diagnosticar a visão dos dois grupos atuantes, estudantes e professores.

Os resultados estão referentes ao processo de ensino aprendido que deve ser decorrente do desenvolvimento do estudante e aos depoimentos dos alunos e professores que contribuíram para esta pesquisa com o intuito de desenvolver o ensino instrumental a fim de ter controle sobre a performance.

A pesquisa pôde contemplar os objetivos propostos e se estendeu com outras considerações como instigar a reflexão da importância do planejamento no estudo com o auto ensino e de forma consciente. Foram importantes dois momentos com os alunos, antes e depois do questionário. Antes, pôde diagnosticar as práticas e pensamentos da forma como era estudado. Depois, houve um interesse por parte dos alunos em informações, métodos e técnicas que aprimoram a performance.

Com os professores pôde constatar alguns pontos específicos. Pôde observar o uso da metodologia tradicional como única ferramenta por alguns e por outros o uso desta com algumas técnicas introduzidas ligeiramente com o objetivo de desenvolver o aluno. Técnicas que são testadas por este pequeno grupo onde vê-se um pequeno passo para observar pesquisas e aspectos que julga-se ser desinteressante como a ansiedade, planejamento de ensaios e maturidade emocional.

Esta análise de dados foi possível observar a reflexão da prática performática que os docentes estão adotando e de que forma tem servindo de amparo para os alunos em sua autoavaliação. Contemplou as discussões a cerca do que é prioritário na formação do performer e foi possível encontrar mudanças significativas no preparo artístico da região.

REFERÊNCIAS

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7, 69-74, set. 2002.

HARDER, Rejane. **Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento:** Trajetória e realidade. Opus, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

MIRANDA, Jonathan Guimarães e. **Música no palco:** ansiedade de performance musical em estudantes de música em Belém do Pará. 2013. Dissertação (mestrado). Universidade federal do Pará. Instituto de Ciências da Arte. Programa de Pós-Graduação em Artes.

RAY, Sonia. **Performance musical e suas interfaces.** Goiânia: Editora Vieira, 2005. "Os conceitos de EPM, potencial e interferência inseridos numa proposta de mapeamento de estudos sobre performance musical". In: Ray (org.). Performance musical e suas interfaces. Goiânia: Editora Vieira, 2005, p.39-64.

SLOBODA, John. **A mente musical**: A Psicologia cognitiva da música. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SWANWICK, Keith. **Música, Mente e Educação**. Tradução Marcell Silva Steuernagel. 1ª edição. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2014.

SUETHOLZ, Robert Jon; MACIENTE, Meryelle Nogueira; **Cuidados essenciais de saúde física e psicológica para músicos**: em busca do aperfeiçoamento da performance e da qualidade na produção artística. Modalidade: Comunicação. Subárea: performance. XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – B. Horizonte – 2016.

ZAVALA, Irene Porzio. **As inter-relações entre os gestos musicais e os gestos corporais na construção da interpretação da peça para piano solo “SUL RE” de Héctor Tosar**. Dissertação de mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Música. 2012.

O IMPROVISO LIVRE ENQUANTO EROSÃO DE VELHAS ESTRUTURAS OU INSURREIÇÃO CONTRA PRÁTICAS MUSICAIS HEGEMÔNICAS

Data de Submissão: 04/11/19
Data de aceite: 17/12/2019

PRACTICES

Severino Henrique Soares Correia

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola
de Música
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/9974084973091820>

RESUMO: O presente trabalho percorre algumas dimensões prático-conceituais do mecanismo da improvisação em música, destacando a ideia de “improviso livre” como uma prática que possui imanentemente um caráter contra-hegemônico. Os laços conceituais analíticos desta investigação se situam sobretudo ao lume do conceito de obra aberta proposto por Umberto Eco e pelos conceitos de rizoma, territorialização e des-territorialização, concebidos por Deleuze e Guattari.

PALAVRAS-CHAVE: Improviso Livre - Rizoma - Obra Aberta - Territorialização - Des-territorialização

FREE IMPROVISATION WHILE EROSION
OF OLD STRUCTURES OR INSURRECTION
AGAINST HEGEMONICAL MUSICAL

ABSTRACT: The present work goes through some practical-conceptual dimensions of the mechanism of improvisation in music, highlighting the idea of “free improvisation” as a practice that immanently got a counter-hegemonic character. The conceptual links of this research are mainly based on the concepts of open work proposed by Umberto Eco and the concepts of rhizoma, territorialization and de-territorialization proposed by Deleuze and Guattari.

KEYWORDS: Free Improvisation - Rhizome - Openwork - Territorialization - De-territorialization.

1 | INTRODUÇÃO

Quando falamos sobre improvisação em música não raro nos deparamos com definições ambíguas e vários mal-entendidos. Este caráter de incerteza emerge tanto no sentido da palavra improvisação por si mesma quanto no julgamento estético associado ao termo em si. Cotidianamente, na linguagem corrente, é imputada à prática puramente improvisada um tipo de qualidade duvidosa. Algo feito no improviso costuma ser o signo de uma atitude descompromissada ou irresponsável, algo “feito

nas coxas”, como costuma ser dito popularmente.

Contudo, também podemos observar em certos nichos, como no âmbito do jazz e do choro, julgamentos positivos sobre as titulações concedidas a alguns músicos, quando estes são considerados grandes improvisadores. Não raro, ouvimos críticas, usualmente ingênuas, que destacam a existência de um certa caráter “defeituoso”, ou incompletude, em obras musicais (e aqui me refiro àquelas lastreadas pela tradição ocidental da música de concerto) detentoras de uma certa abertura para procedimentos improvisatórios. Persiste-se, de algum modo, o anseio naïf pela constituição de uma obra completa, uma obra fechada, sem brechas para reconfigurações, e em cujo conteúdo seja revelado o “gênio” do compositor, independentemente da individualidade do intérprete.

Ao nos debruçarmos sobre a música improvisada, incluímos, sob esta definição, técnicas de execução e interpretação bastante diversas. Muitas destas pertencentes a setores culturais, que não necessariamente dialogam entre si e que às vezes têm pouca ou nenhuma relação com a criatividade do músico enquanto indivíduo; mas antes com a adequação do intérprete a uma sintaxe musical específica.

No jazz, por exemplo, existe uma tendência a ser respeitada, na qual é desejado um aporte de cariz mais individualista por parte do improvisador. Neste caso, existe uma vontade intrínseca na construção de uma linguagem própria que se expressa na reconstrução dos standards e na própria proposição constitutiva do repertório. Este desejo é manifesto na recriação constante dos temas, balizada pela originalidade expressiva de cada improvisador na seleção e abordagem dos materiais melódicos, assim como nas idiossincrasias inerentes às escolhas dos timbres e técnicas que vem à tona durante o improviso. O improviso representa, neste sentido, a expressão única e incontornável de um estilo pessoal.

A expressividade do improvisador no jazz pode emergir como um deboche ou uma desconstrução (passível de ser observada do cool jazz ao free jazz) no que diz respeito à sua “pegada”; havendo nesta “pegada” um apelo estético-técnico que é dificilmente traduzível através da notação tradicional. Por exemplo, a transcrição realizada por Walser, em seu artigo *Out Of Notes*, do solo de *My Funny Valentine* executado por Miles Davis, não reproduz de forma fidedigna todos as peculiaridades do jeito de tocar do trompetista. Walser faz uso de alguns recursos gráficos, como bends e glissandos, mas nem de longe estes conseguem representar a frouxidão dos ataques de Miles, ou a sutileza destes.

Walser pontua que vários críticos consideravam Davis um trompetista terrível e um jazzista medíocre. As melhores críticas atribuídas ao jazzista tangenciam a afirmação quase paradoxal de que Miles fosse “um bom músico mas um péssimo trompetista” (WALSER, 1993: 344. tradução nossa). Todavia estas críticas desconsideram diversas matizes expressivas no discurso improvisatório de Davis. Usando como régua apenas o prisma de uma objetividade técnica sobre o ato da performance, quando, na verdade, reside na atitude performática toda uma narrativa emaranhada por intenções,

sentimentos e historicidade em todas as escolhas realizadas pelo performer. Esta dissonância entre expressão e objetividade técnica revela um ruído, um território árido, que dá brechas para obstruções comunicacionais e mal-entendidos.

2 | IMPROVISACÃO E COMPOSIÇÃO

Certamente, a improvisação é uma das maneiras mais antigas sobre a qual se manifesta a prática musical. Temos diversos indícios de que práticas musicais envolvendo improviso são comuns na música tradicional das mais diversas culturas, e que estas atravessam diferentes períodos históricos. Em seu livro *Improvisation* Derek Bailey traça um breve relato, de maneira caleidoscópica, sobre as práticas de improviso nas tradições da música indiana, flamenca, barroca, rock e jazz. Bailey defende a hipótese de que o improviso está presente, em alguma medida, em quase toda prática musical. De modo que “a habilidade para improvisar precisa ser um ponto básico para qualquer músico”(BAILEY, 1993: 66, tradução nossa).

Entretanto, Bailey elenca uma categoria de músico não-improvisador, que se aplica com precisão à maioria dos músicos de formação clássica. Esta distinção entre as categorias de músico improvisador e não-improvisador é baseada na existência de uma diferença epistêmica entre o músico que é capaz de criar algo, seja por um treino mimético ou por meio da pura impulsividade criativa, e o músico que restringe sua práxis à reprodução de um repertório específico. O não-improviso é estimulado em boa parte do repertório da música de concerto. Neste caso especificamente, há um excesso de preciosismo na execução musical: “a performance é uma ameaça à existência da obra” (BAILEY, 1993: 66, tradução nossa). O ato performático é concebido idealmente, fechado, sem poros, janelas, portas ou brechas. Toda a técnica, neste sentido, é destinada ao aprimoramento físico para a reprodução incólume e infalível da obra musical. Sendo esta vista como um objeto estético ideal e imutável, por mais que esteja preso a uma temporalidade que carrega em si um aspecto de transitoriedade radical. Portanto, não seria um exagero afirmar que toda performance musical é irrepetível.

A tradição ocidental da apresentação musical é toda balizada na ilusão de que o performer detém total controle físico, mental e estético sobre tudo que acontecerá ao longo da performance. Porém uma prática que vislumbra a imutabilidade na perfeição da execução, ou da consolidação de uma perspectiva estética congelada, revela-se, no fim das contas, um exercício fútil. Tendo em vista que o próprio ato performático está permeado por momentos de inexoráveis imprevistos. A performance se fecha a não-abertura da obra.

3 | COMPOSIÇÃO ENQUANTO OBRA ABERTA, A PARTITURA ENQUANTO UM RIZOMA

A obra fechada nunca foi *experienciada* de fato em toda sua plenitude senão como um projeto, uma promessa de repetição e consolidação de uma essência ou forma pura perfeitamente polida. Há uma ilusão muito manifesta no pensamento romântico (GORODEISKY 2016), influência direta do idealismo alemão, de que a realização de uma obra fechada partilha no mundo de um isomorfismo com sua essência fechada, perfeita, incólume, com poucas sujeiras, imperfeições. Estas últimas também podem ser chamadas de ruído.

Ao longo do tempo, as práticas de improviso, tão comuns no processo criativo de diversos compositores quanto na performance das mais diversas obras de concerto, diminuíram significativamente. Nas aspirações estéticas de um romantismo tardio habitava um desejo latente pelo controle absoluto da obra. Este ideário perpetuou uma perspectiva que desconecta o som da exploração sonora do instrumento por parte do performer. A existência do som na obra se tornou a realização de um conceito abstrato por parte do compositor:

“O som revela o processo a ser seguido, e por isso que precisamos estar em contato com o instrumento ou o com musicistas. Esta concepção é totalmente oposta a um planejamento romântico-idealista, no qual o som é concebido sem ser ‘ouvido’; se ler, se pensa e se escreve na partitura. Pelo contrário, um pensamento materialista do som, não pode partir apenas da ideia sobre o som, sempre tem que partir do ‘som tocado’, a não ser que se reduza aquilo que soa a um mero conceito.” (ALLEMANY, 2018)

Mas a performance ou a execução efetiva de uma obra musical não tem como atender a esta demanda de perfeição. O acaso, ou o imprevisto, sempre suplanta o desejo de plenitude coincidente com a forma perfeita, maculando sua existência ou a efetivação empírica de um ideário musical notado. Em seu *Enigma de Lupe*, Rodolfo Caesar pontua um exemplo em que é fácil conceber a prescindibilidade da notação para a performance musical, usando como exemplo o tema de Frères Jacques:

“A notação não é imprescindível nesse exemplo, cuja composição, devido a sua simplicidade, pode facilmente resultar de um improviso de salão, independente da escrita no papel.” (CAESAR, 2016: 43)

Em sua obra *Aspiro ao Grande Abismo Oitica* assinala a relevância da não-objetividade da obra de arte:

“Quanto mais não-objetiva é a arte, mais tende à negação do mundo para a afirmação de outro mundo. (...) é preciso que o mundo seja um mundo do homem e não um mundo do mundo. (OITICA, 1994: 24)”

Em meados do século XX a composição vem se tornando um canal de experiências efêmeras, fugazes e irrepetíveis. Eco no seu famoso ensaio *Obra Aberta* desvela um movimento comum na produção artística do século passado, cuja característica principal ainda reverbera no nosso século, a saber, a abertura da obra de arte. O ato de criação de uma obra, neste sentido, é trespassado por um desejo de incompletude, uma volição pela não estagnação interpretativa da obra, pela criação de veredas e campos abertos onde o sentido transita. Como se a própria forma da obra fosse um e mesmo fluído em perene mudança no estado da matéria:

“a forma torna-se esteticamente válida à medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria” (ECO, 1991 :40)

Neste sentido, a obra aberta também viabiliza ao intérprete ações de liberdade, de escolhas estéticas ativas no desdobramento da execução ou performance. A obra *Scambi* de Henri Pousseur, um dos exemplos de obra musical aberta dado por Umberto Eco, é uma peça eletrônica pouco usual. *Scambi* possui uma estrutura mutante, consistindo de 16 pares de camadas ou segmentos que podem ser combinados de diversas maneiras. A obra foi concebida originalmente de modo que cada camada estivesse em uma bobina de fita diferente, o que permitiria que estas pudessem ser arrumadas de modo livre pelos ouvintes. Nesta obra de Pousseur, o ouvinte e o intérprete se confundem no ato de escolha dos materiais.

Existem diversos outros exemplos de obras nas quais os intérpretes têm papel ativo em sua configuração performática. Cada vez mais o aspecto improvisatório das criações musicais é reforçado. Obras como *The King Of Denmark* de Morton Feldman, *Blirium-C9* de Gilberto Mendes ou o misterioso *Treatise* de Cornelius Cardew, legam para os intérpretes a responsabilidade na decupagem estética da execução da obra.

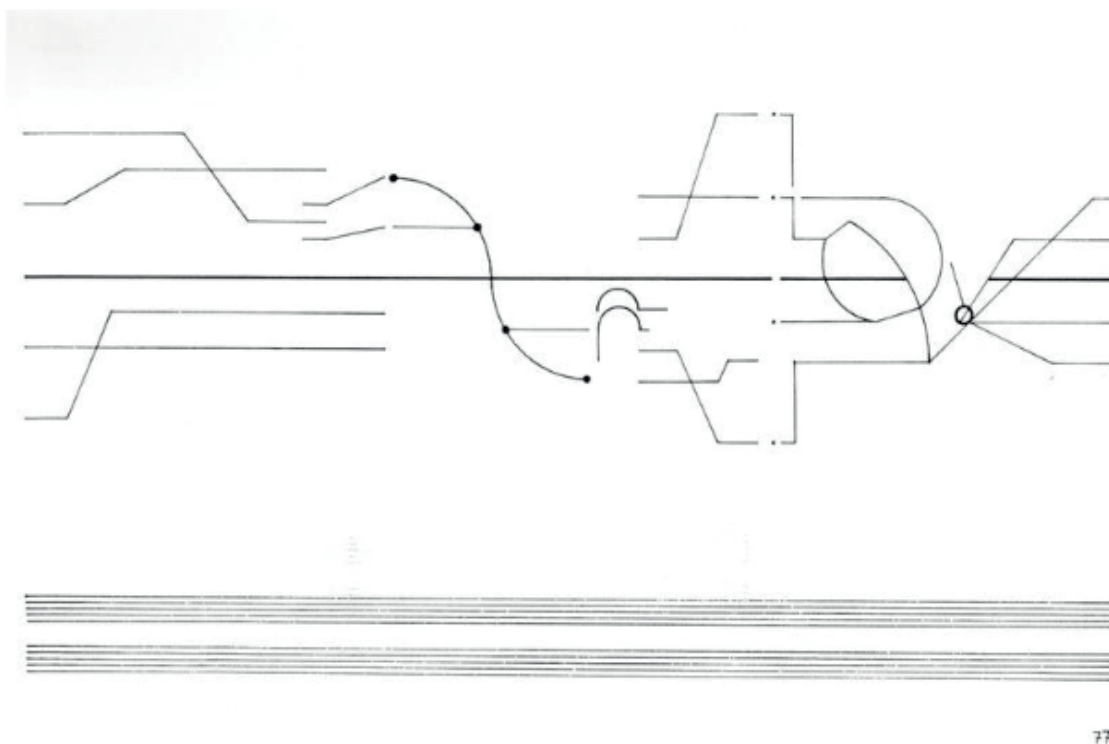


Fig.1 página 77 do Treatise de Cornelius Cardew

O compositor propõe mundos a serem destrinchados por ouvintes e intérpretes. Compor se torna um processo propositivo de experiências que precisam ser compartilhadas em diferentes níveis de agenciamento.

A partitura deixa de ser o plano de uma obra ideal, fechada, com absoluto controle paranóico sobre todos os seus parâmetros, para se tornar um rizoma. O rizoma, segundo Deleuze e Guattari, parte do pressuposto de que qualquer um dos seus pontos, abarcando um território específico e em constante processo de territorialização e desterritorialização, tem conexão com os todos outros.

Seus regimes simbólicos não estão restritos a sistemas de agenciamento muito específicos, mas antes a multiplicidade destes. Como se cada ponto no território que envolve a partitura e a performance fossem conectados de maneira múltipla e autossuficiente, de modo que suas multiplicidades são rizomáticas, carregando em si toda a potência do objeto artístico na inexistência de sua unidade ideal. Esta unidade se afirma no desenrolar da obra enquanto unidade aberta, um conjunto com brechas por onde escoa sua estrutura. O processo de sua realização está sujeito a um esquema de desterritorialização e de re-territorialização constante no desdobramento de sua territorialidade. Sobre isto nos diz Deleuze e Guattari:

“Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segunda uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. (...) Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se

remeter uma às outras. (...) Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante...” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a: 25)

4 | IMPROVISACÃO ENQUANTO COMPOSIÇÃO INSTANTÂNEA, CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pianista holandês Misha Mengelberg adota a definição de composição instantânea para se referir à prática de improviso do seu grupo Instant Composers Pool. Diversos grupos associados a uma estética do improviso livre trabalham com a ideia de uma composição sem amarras ou previsões, até mesmo sem ensaios. A obra se realiza na performance e, por uma dupla implicação, a performance é a própria obra.

A forma musical neste sentido é uma fricção e cisalhamento de momentos, adensamentos e centrifugação de blocos ou estruturas. A matéria sonora está em constante mudança e variação, a sua forma é o momento vivenciado pela plateia e intérpretes, de modo que a partilha do espaço é englobada pela forma que esta vem sendo moldada durante a performance. Neste território da práxis sonora é possível prescindir absolutamente de qualquer partitura ou recurso gráfico.

O ouvido costuma ser o norte para diversos grupos de improviso livre, o fluxo dos materiais sonoros que emergem é seguido pelo performer através de um processo de observação que não se reduz apenas a escuta, englobando o aspecto gestual. Observar, neste sentido, não é estar alheio, mas sim imerso, ativo num processo de bricolage, na acepção trazida por Lévi-Strauss, como um agente que “se deleita em fazer novos mecanismos a partir de pedaços de mecanismos antigos.” (INGOLD, 2000: 371)

Poderíamos exemplificar os mecanismos antigos como ideias musicais atreladas a sintaxes musicais específicas que compõem práticas musicais historicamente estabelecidas, como: jazz, tonalismo tradicional, música modal, forró, cumbia, rock, etc...; e todo os subgêneros comportados por tais rotulações. Diferentemente dos gêneros listados, o improviso livre é uma prática que não se fixa a uma sintaxe sonora específica, se posicionando em fuga constante da presilha de algum gênero específico, sua realização tem como horizonte o encontro com o corpo sem órgãos:

“Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação. Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b: 10)

O corpo sem órgãos como horizonte, a bricolage como norte, ambos processos que exemplificam princípios que estão a todo momento servindo como catalisadores

de uma prática musical que por definição está solta, desamarrada, e des-onerada, que tem como intuito a liberdade pela quebra. A composição, enquanto obra aberta realizada no próprio ato do improviso, é efêmera, morre com a performance. Sua forma se configura por um eixo de vivências inalienáveis baseado na vida musical dos intérpretes e seus moldes musicais, que estão em constante conflito e conciliação aos seus anseios de desterritorialização.

REFERÊNCIAS

ALEMANY, Joan Goméz. El sonido y la improvisación desde el punto de vista de un compositor. Disponível em: <<http://www.sulponticello.com/el-sonido-y-la-improvisacion-desde-el-punto-de-vista-de-un-compositor/?fbclid=IwAR3K7V242RscWu9yFGT9wi789liPf8jKV0yQSc-T65UgSCACa-fAvR32G-k#.XCnknC-ZNmB>> Acesso em: 31 dez. 2018

BAILEY, Derek. **Improvisation**. Cambridge, Da Capo Press, 1992

CAESAR, Rodolfo. **O Enigma de Lupe**. Rio de Janeiro, Zazie edições, 2016

COSTA, R. L. M. **A livre improvisação musical e a filosofia de Gilles Deleuze**. Per Musi, Belo Horizonte, n.26, 2012, p.60-66.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, Volume 1: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio De Janeiro, ed. 34, 2011

_____ **Mil Platôs, Volume 3: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio De Janeiro, ed. 34, 2011

_____ **Mil Platôs, Volume 4: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio De Janeiro, ed. 34, 2011

_____ **Mil Platôs, Volume 5: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio De Janeiro, ed. 34, 2011

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1991

GORODESIKY, Keren. <19th Century Romantic Aesthetics. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/aesthetics-19th-romantic/>> Acesso em: 15/06/19

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

INGOLD, Tim. **The Perception of the Environment**. Londres, Routledge, 2000

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao Grande Abismo**. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1994

ROSEN, Charles. **The Romantic Generation**. Cambridge, Havard University Press, 2003

SCHIAFFINI, Giancarlo. **Immaginare La Musica**. Roma, Hans e Alice Zevi Editions, 2017

WALSER, Robert. **Out Of Notes: Signification, Interpretation, and the Problem of Miles Davis**. i *The Musical Quarterly*, Volume 77, Issue 2, Summer 1993, Pages 343–365

PUNK ROCK NA AMAZÔNIA: ELEMENTOS INTERCULTURAIS NAS CANÇÕES DA BANDA ATO ABUSIVO

Data de submissão: 07/11/2019

Data de aceite: 17/12/2019

Keila Michelle Silva Monteiro

UFPA/Instituto de Ciências da Arte

<http://lattes.cnpq.br/4948011231924736>

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo de algumas canções da banda de punk rock Ato Abusivo, para pontuar elementos de interculturalidade. Observa-se, conforme Nettl, o contexto social, cultural e identitário das canções e, Béhague, o processo de composição que considera elementos psicológicos, fisiológicos e socioculturais. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com punks músicos, acesso a áudios e material pessoal da banda. Observou-se que elementos de hibridação (García Canclini) apresentam-se nas canções estudadas, de modo a se afirmar a interculturalidade na obra da banda.

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia. Punk rock. Interculturalidade

PUNK ROCK IN THE AMAZON:
INTERCULTURAL ELEMENTS IN THE
SONGS OF THE BAND ATO ABUSIVO

ABSTRACT: This article presents a study of some songs by the punk rock band Ato Abusivo, to

punctuate elements of interculturality. According to Nettl, the social, cultural and identity context of songs is observed, and Béhague, the process of composition that considers psychological, physiological and sociocultural elements. There were semi-structured interviews with musician punks, access to audios and personal material of the band. It was observed that elements of hybridization (García Canclini) are presented in the songs studied, in order to affirm the interculturality in the band's work.

KEYWORDS: Amazon. Punk rock. Interculturality

1 | INTRODUÇÃO

Na música urbana produzida na Amazônia há grupos de punk rock que surgiram nos anos 70, concomitantemente à exportação deste gênero musical para o mundo. O nome punk, segundo Caiafa (1985, p.9), foi dado às bandas inglesas em 76/77. As bandas de punk rock têm a formação básica de contrabaixo, bateria e guitarra, esta com efeitos de distorção, e voz mais gritada do que cantada. Suas músicas são relativamente aceleradas e suas letras são, em sua maioria, críticas ao sistema.

Esse trabalho trata da importância para a cena musical amazônica, da obra da banda de punk rock Ato Abusivo, que antes se chamava

Gestapo, criada em 1990, em Belém do Pará, apresentando um estudo de duas canções com o objetivo de identificar seus aspectos interculturais, ou seja, de um processo de hibridação a partir da união dos elementos estrangeiros dessa música importada e características peculiares da Belém amazônica, conforme aponta García Canclini (2008) para a América Latina, em que todas as artes se desenvolvem com relação às outras perdendo a relação exclusiva com seu território e se enriquecendo em comunicação e conhecimento.

É importante levantar a questão de que é quase nula a presença de registro bibliográfico que aborde esse tipo de produto musical em Belém, ou seja, o punk rock, por parte de pesquisadores da Música ou áreas afins.

Para a construção teórica deste texto, partiu-se da abordagem de Nettl (2005) sobre o contexto social, cultural e identitário das canções, e de Béhague (1992), no qual o processo de composição deve considerar como fatores motivadores da criação desde os elementos psicológicos e fisiológicos até os de caráter sociocultural. Para o acesso a esses elementos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com integrantes da banda ou que participaram da gravação da importante coletânea Gritos de Agonia e Desespero, a qual é referência do gênero punk rock em Belém, nos anos 90, além do acesso ao acervo da banda, principalmente arquivos de áudio e material disponível na internet.

Com base nos resultados, foi observado que elementos de hibridação, como os que apontam García Canclini, apresentam-se tanto em suas letras críticas, que tratam de temas globais e locais, quanto no seu modo de fazer música.

2 | O PUNK ROCK E O CONTEXTO AMAZÔNICO

Conforme Nettl, devemos enxergar “a peça” ou “a canção” como uma unidade de pensamento musical numa cultura particular, portanto, faz-se necessário contextualizar e analisar socialmente e culturalmente a produção musical da banda Ato Abusivo para que sejam identificadas as diversas identidades culturais e os saberes que compõem suas canções, visto que este grupo foi criado e atua na região amazônica, um local cheio de riquezas, porém com muitas injustiças sociais e políticas, fato que constitui um cenário ideal para uma banda de punk rock cujo principal objetivo é atacar o sistema estabelecido, explorando em suas canções críticas a um governo que explora e oprime a população, como destaca Caiafa: “É o punk que resgata a força política do rock ao fazer dele (imediatamente, diretamente) um instrumento de intervenção - na forma da música, nas letras, na atitude” (CAIAFA, 1985, p. 11). A banda mantém esse caráter de denúncia, o qual é intercultural, abrangendo problemas locais que se tornam universais e vice-versa, como afirma Beto Siqueira, membro fundador:

[...] como integrante de banda, a gente já foi abordar a questão dos conflitos agrários que não era uma realidade das bandas paulistas, das bandas cariocas, das bandas de Porto Alegre, mas que era uma realidade social nossa aqui né?

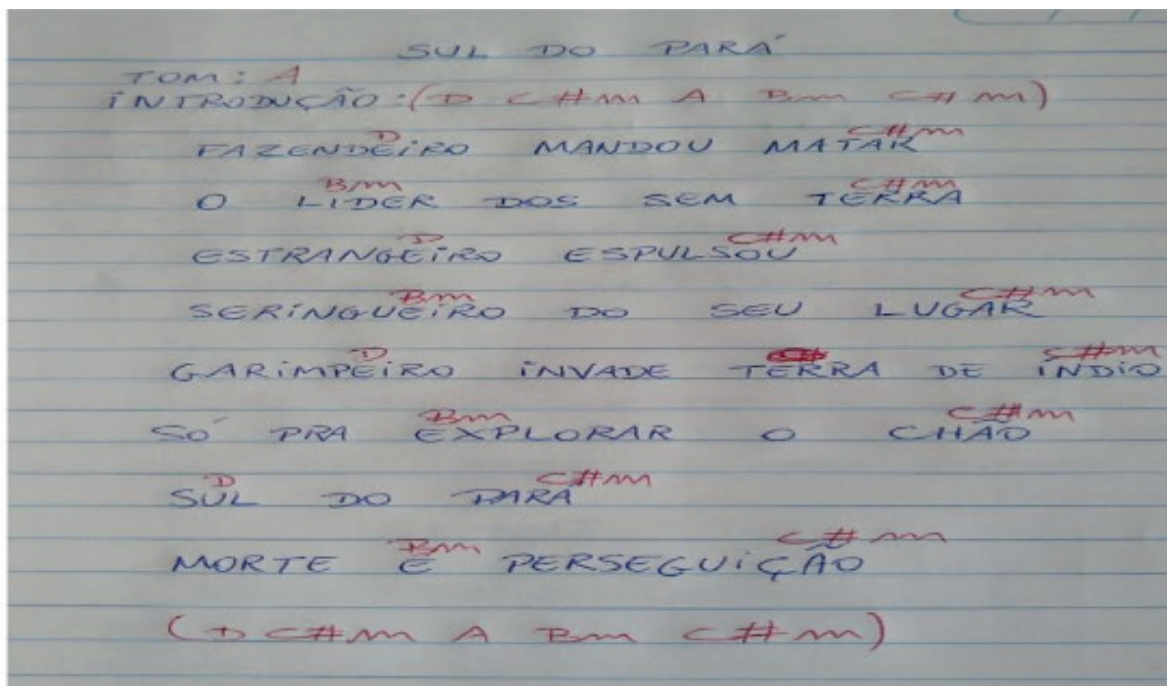
Tanto é que a gente tem música como Sul do Pará, que na época, era bem assim falada a questão desses conflitos agrários [...] e a questão da outra música que é Assassinato de um Líder Rural, que até hoje a gente toca, e que é coisa que ainda acontece, né? Por exemplo, uma notícia de anteontem que Gilmar Mendes mandou soltar o mentor do assassinato da Dorothy Stang, aí é uma coisa dentro desse contexto. (Beto Siqueira, entrevista, maio de 2018)

Para Béhague (1992), o processo de composição deve considerar como fatores motivadores da criação desde os elementos psicológicos e fisiológicos até os de caráter sociocultural; a banda musical em questão surgiu com um grupo de jovens na periferia da capital paraense e, segundo Abramo “A participação em uma mesma circunstância social adquire um significado peculiar para um determinado grupo etário” (ABRAMO, 1994, p. 47); segundo ela, essas ‘tribos’ tiveram a música como elemento centralizador de suas atividades e elaboração de sua identidade, sinalizando sua localização e visão de mundo. Assim como os membros da Ato Abusivo, outras pessoas na periferia de Belém juntaram-se e formaram outras bandas de punk rock e conseguiram gravar a coletânea Gritos de Agonia e Desespero. Conforme um integrante de uma das bandas que gravaram essa coletânea, foi uma gravação de 1992 em que as bandas não tiveram e nem quiseram apoio algum, ou seja, não há empresários, partidos, secretarias de cultura por trás dessa produção. Segundo ele, até hoje consiste no registro mais fiel ao punk no Pará. A intenção era lançar um LP com tiragem de 1000 cópias, porém houve a troca de plano econômico; Cruzado novo, plano cruzado etc. e os gastos ficaram acima do que 15 punks na faixa entre 18 e 25 anos tinham no bolso. O resultado final foi o lançamento em forma de uma fita cassete c-46; sendo o lado A com as bandas Anomalia e Contraste Social e o lado B com as bandas Gestapo (hoje Ato Abusivo) e Delinquentes.

As canções dessa coletânea retratavam o cotidiano dos trabalhadores assalariados, aposentados ou excluídos, do povo brasileiro que sofria exploração de alguma forma, além de denunciar o sistema governamental e a repressão policial em termos locais e globais. Percebe-se como elementos extramusicais dotados de interculturalidade revelam a banda em diálogo com questões estrangeiras e locais: o fato de o nome original da banda ser Gestapo, uma afronta à polícia secreta alemã, tomando seu nome com ironia, portanto um nome estrangeiro que mudou para o nome atual em português Ato Abusivo; a formação é clássica de uma banda de punk rock: guitarra, contrabaixo e bateria com uma sonoridade forte e agressiva, por ter auxílio de pedais com distorção deixando o som da guitarra ou do contrabaixo mais ‘sujo’, pela letra ser executada de forma gritada, entre outras características das performances de bandas punks. Logo, suas canções também permitiriam esse trânsito entre o global e o local tanto na música, quanto na letra.

3 | ATO ABUSIVO NA MÚSICA

A banda, objeto desta pesquisa, ficou mais conhecida com a formação que gravou a coletânea Gritos de Agonia e Desespero: Zero (contrabaixo), Beto (guitarra), Jorginho (vocal) e Ulysses (bateria), portanto, a formação clássica do punk rock. Segue o estudo de duas canções, grafadas em fotos do acervo pessoal de Beto Siqueira, guitarrista. A primeira (exemplo 1) é uma faixa dessa coletânea:



Exemplo 1: Canção Sul do Pará. Letra: Beto Siqueira. Música: Gestapo.

Foto cedida por Beto Siqueira por meio de aplicativo.

A música Sul do Pará, gravada em 1990, possui três partes: A: introdução – começa com o contrabaixo, em compasso binário, fazendo o fraseado (D C#m A Bm C#m) duas vezes, em seguida entra a guitarra, com distorção, executando a frase por quatro vezes; B: antimúsica (punks caracterizam seu produto musical como antimúsica, em que o manuseio dos instrumentos não consiste em tirar acordes, harmonias, melodias, ou seja, não são tocados de maneira convencional e a voz ressoa em gritos sem a intenção de conter melodias a não ser a própria entonação vocal) – ao entrar o vocal, após 31 segundos, gritando a letra de maneira falada, há uma superaceleração de todos os instrumentos, a partir daí não há mais definição de acordes e a banda passa a executar a antimúsica. Em cada verso, a voz acentua apenas uma sílaba da primeira palavra e uma da palavra final. C: carimbó – após os versos, soa um pouco da nota final da guitarra e entra um trecho instrumental de carimbó, ritmo típico da região paraense, já com a guitarra sem distorção. A música tem 1 minuto e 7 segundos, visto que uma das características do punk rock é sua curta duração.

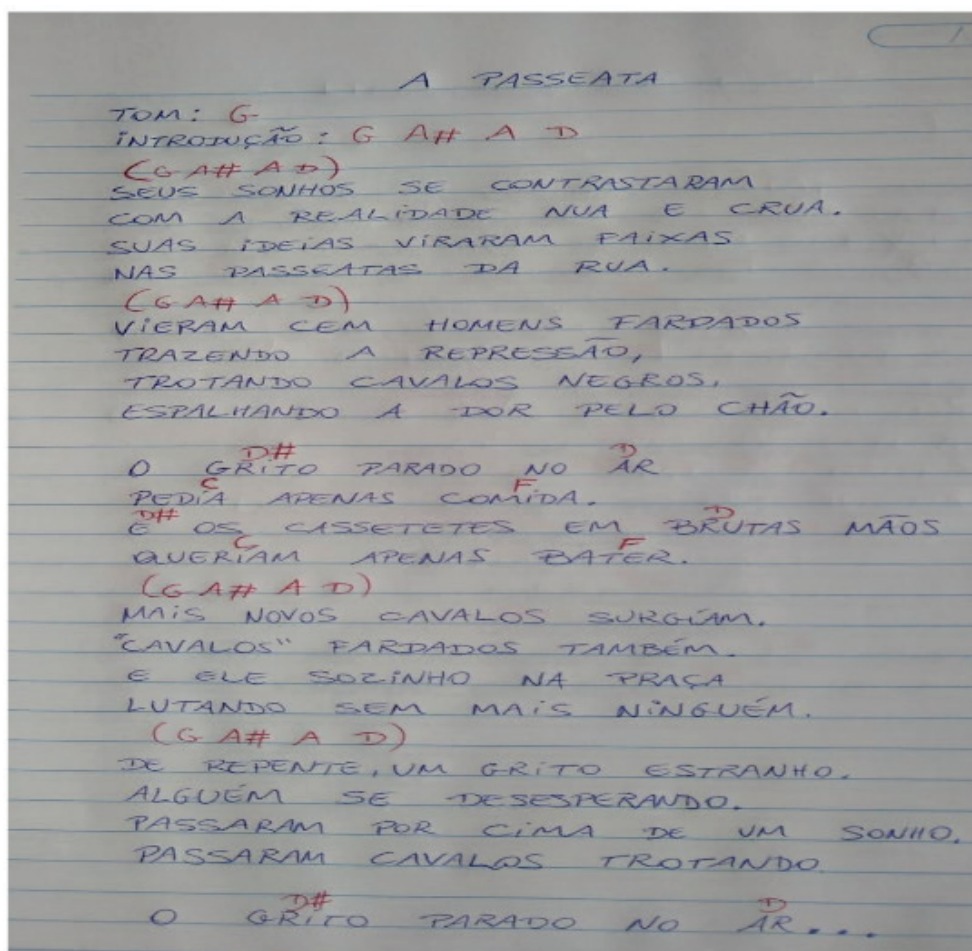
Apesar de os elementos originais do punk rock terem sido mantidos, e inclusive observados em todas as suas canções, como: música de curta duração, antimúsica,

guitarra com distorção, o vocal gutural e uma letra crítica, a banda inclui uma temática que retrata uma realidade constante na Amazônia e principalmente no Pará: o conflito de terras; e além de retratar a realidade local a banda incluiu um trecho de carimbó, gênero musical típico da região, o qual quebra totalmente os padrões de uma composição punk. Sobre a inserção de um ritmo local na canção da banda, o autor Beto Siqueira afirma “Tão punk como é uma banda de punk rock HC é o movimento que essa galera da cultura popular faz também de estar resistindo ali; então eu vejo assim: é resistência, pra mim é punk, merece o meu respeito!”.

É importante ressaltar que a canção foi bem aceita por parte do movimento punk de Belém e de outras cidades brasileiras, principalmente do Nordeste, com quem as bandas daqui se relacionavam culturalmente, socialmente e politicamente com a troca de cartas registradas pelos correios, visto que o gênero carimbó, também vindo da periferia, do interior do Pará, antes de se tornar patrimônio imaterial, era considerado marginal e chegou a ser proibido na cidade junto com qualquer tipo de batuque. Então, a inserção de elementos locais de resistência seria bem vinda à adaptação do punk rock no Brasil, num diálogo intercultural.

Na coletânea existe, ainda, outra canção com a mesma temática, chamada Assassinato de um Líder Rural, pois segundo os integrantes da banda, ocorreram muitos crimes por conta da posse de terras na época em que essas canções foram criadas. Segundo eles, essa canção chegou a ser executada num acampamento dos sem terra, em Belém, em frente à sede do INCRA. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social camponês que surgiu em 1984, no Brasil, ou seja, uma causa nacional; portanto, a ligação da banda com elementos nacionais e locais, tendo como exemplo os conflitos agrários no Pará, dialoga com elementos globais na música e na estética desta banda de punk rock.

Segue a letra da canção A Passeata (exemplo 2), criada a pós a coletânea:



Exemplo 2: Canção A Passeata. Letra: Beto Siqueira. Música: Ato Abusivo.

Foto cedida por Beto Siqueira por meio de aplicativo.

Fonte: <https://soundcloud.com/ato-abusivo/a-passeata>

Essa canção foi gravada em 1994 e já traz uma temática mais universal, mas que constitui a realidade do país, de Belém e das grandes capitais: a opressão de manifestantes que se juntam reivindicando mudanças, melhorias de suas condições e das camadas populares ao governo, seja federal, estadual ou municipal. A diferença que esta canção tem da outra é que se revela mais dançante e linear. Em compasso binário, com guitarras 'distorcidas', a duração de 1 minuto e 57 segundos, um pouco maior que a anterior; a canção revela um vocal também gritado, porém menos gutural e mais claro aos ouvidos com frases mais melódicas, mas também com harmonia simples, outra característica das músicas do punk rock, visto que o lema é *do it yourself* (faça você mesmo) incentivando jovens a criarem suas músicas pelo mundo mesmo sem saberem tocar com virtuosismo, apreendendo os mínimos acordes para o seu protesto musical ou até mesmo tocando de qualquer jeito.

O fato de a banda trabalhar com um ritmo estrangeiro tendo todas as suas canções com letras em português já revela seu caráter intercultural.

Um dos integrantes da banda afirma, a respeito das composições em geral, que a banda possuía a influência maior de um punk rock bem dançante, como o da banda norte-americana Ramones, bem melódico, segundo ele, suave e leve; havia poucas

composições de som mais acelerado, como Sul do Pará e Nazismo na PM.

O músico fala da influência de uma banda ícone do punk rock, Ramones, de Nova York, que fazia uma música tonal em meados dos anos 70, com ritmo dançante, lembrando o rock'n'roll. Ele afirma que a maioria das canções da banda Gestapo, da qual ele fez parte quando o nome ainda era este, também são tonais e dançantes, com letras cantadas de modo a serem entendidas pelo público. Então o modo de fazer música da banda, com elementos estrangeiros, reafirma-se com a influência dessa banda.

Como foi visto neste estudo, muitos elementos musicais da banda em questão, desde a sua composição instrumental, sua interpretação e o teor da crítica social, permanecem como elementos do punk rock importado; porém, a presença da língua mãe, as temáticas apresentadas da realidade local e a liberdade para a inserção de elementos musicais regionais complementam o que vem a ser o punk rock na Amazônia: uma mistura de culturas sem que o gênero musical absorvido perca a sua essência.

4 | CONCLUSÃO

As canções estudadas, da banda Ato Abusivo, a qual, antigamente, adotava um nome estrangeiro, apresentam a interculturalidade. Conforme estudos da Etnomusicologia, em que o processo de criação musical deve considerar fatores sociais, econômicos e culturais, ao analisarmos as influências da banda, sua música, sua letra, seu tempo e espaço, percebemos que a mesma, por surgir no contexto latino-americano referido por García Canclini, absorve um interculturalismo que se mostra presente na região amazônica, uma região de efervescência cultural, que recebe muita influência estrangeira ao mesmo tempo em que procura manter as indenidades locais. As composições musicais da banda, pensadas de forma individual ou coletiva durante o processo de criação, são um reflexo da sociedade em que vivem e da sua própria cultura, visto que a região é rica em informações culturais “locais” e “globais” e em material sonoro. Se o rock produzido no Pará tem leituras diversificadas, visto que a região amazônica é permeada por uma cultura híbrida e uma sociedade com diversos problemas econômicos, sociais e contradições políticas, o punk rock seria talvez a vertente principal a questionar esse caos local e global na sua letra e na sua música.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Editora Página Aberta, 1994.

ATO-ABUSIVO-A-PASSEATA. Disponível em: <<https://soundcloud.com/ato-abusivo/a-passeata>>. Acesso em: 02 jan. 2019. Dur: 1m57s.

BÉHAGUE, G. **Fundamento sócio-cultural da criação musical**. Revista ART 019, Salvador. p. 5-17,

1992.

CAIAFA, J. **Movimento Punk na Cidade: a invasão dos bandos sub**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. Trad Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GRITOS DE AGONIA E DESESPERO. Belém, 1992. 1 cassete sonoro (36 min), mono.

NETTL, B. ***The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts***. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 2005.

SIQUEIRA, Beto. Entrevista em 27 mai. 2018. Belém. Gravação. Porão do Rato.

CAPÍTULO 5

RAP, A LUZ DA QUEBRADA

Data de submissão: 15/10/2019
Data de aceite: 17/12/2019

Roberto Camargos

PNPD na Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia — Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/2393158758274820>

RAP, THE LIGHT FROM THE STREETS

ABSTRACT: In this text I analyze how rappers posed themselves as carriers of certain truths about life and society, understanding themselves as subjects capable of pointing the right direction within the tangle of contradictions and dangers that is social life. So they believed that through their music they could educate the people - or, more than that, save them. The power of this “enlightening” thinking eventually created ways of thinking and acting endowed with the power to characterize and delimit cultural rap practice, becoming the pivot of an ideological patrol that wanted everyone to respond to the same values.

KEYWORDS: rap music, cultural practices, self-representations

RESUMO: Em “Rap, a luz da quebrada” analiso a ideia de que “o rap é [...] a luz da periferia, a luz dos caras” (Mano Brown, 2014). Ao longo da trama, mostro como os *rappers* se colocaram como lideranças, portadores de certas verdades e conhecedores do caminho adequado, sendo o farol que aponta a direção correta dentro do emaranhado de contradições e perigos que é a vida social. Eles, então, encararam o papel de sujeitos (messiânicos?) capacitados para, a partir de suas músicas, educar o povo — ou, mais do que isso, salvá-lo. A força desse pensamento “iluminador” acabou criando modos de pensar e agir dotados do poder de caracterizar e delimitar a prática cultural *rap*, convertendo-se em pivô de uma patrulha ideológica que queria que todos respondessem aos mesmos valores.

PALAVRAS-CHAVE: música rap, práticas culturais, representações de si

Em 12 de janeiro de 1994 os *rappers* sofreram um golpe. Nesse dia a ultraconservadora revista *Veja* chegou às bancas de todo país com uma matéria de oito páginas sobre a cultura *hip hop*, na qual punha em circulação ideias nada favoráveis, para dizer o mínimo, aos adeptos do *rhythm and poetry*. O título, com vistas a agarrar o leitor, tinha algo de sensacionalista: “Pretos, pobres e raivosos”. Misturando alhos com bugalhos, sem operar a necessária distinção entre a prática do *funk* e a do *rap*, que, apesar de pontos em comum e de transitarem muitas vezes pelos mesmos

espaços, organizam-se em torno de valores próprios, o texto começa destacando a preponderância de “adolescentes enfezados” nesse meio. Para *Veja* a música produzida por eles “não é embalo para ouvidos pacatos”, e o mundo dos *rappers* só romperia a barreira da invisibilidade pública — virando manchete em jornais, por exemplo — como caso de polícia, em função da violência abundante nas composições e no comportamento dos seus protagonistas.

A despeito da revista fazer uma ou outra ressalva, afirmando que os sujeitos envolvidos também querem mostrar que na periferia a maioria das pessoas não se encaixam nos estereótipos preconceituosos do drogado, traficante ou desonesto e que há até uma “rebeldia com causa” em algumas de suas atitudes, o que se vê no primeiro plano da matéria é de outra ordem. Tanto que se chama a atenção para o fato de que a música dos *rappers* “destila veneno sob fórmulas definidas” e de que “a fronteira entre a arte e a delinquência é fluída” (Pretos, pobres e raivosos, 1994, p. 54). A revista não deixou de dar ênfase ao caso do jovem que “foi ao baile e não voltou” e que “há um ano a favela assistiu em seu campo de futebol ao maior show de *rap* da cidade. Cinco mil pessoas vibraram com a apresentação de cerca de vinte bandas. A segurança foi organizada pelas gangues de traficantes de drogas que se abrigam no morro” (idem).

A galera do *rap*, que já não era bem vista ou era incompreendida, precisou lidar com mais essa enxurrada de posicionamentos depreciativos. Em outras passagens destila-se ironia em relação à percepção que os *rappers* têm da vida social, como que desautorizando as suas leituras sobre o quão perverso é seu cotidiano: “Dói. O som é sempre do contra. Repetitivo, monótono, arranhado. Denuncia o cotidiano violento e sofrido das periferias brasileiras. Fala de mortes, estupros, politicagem, banditismo, racismo. Também condena o ‘sistema’. Ninguém sabe direito o que vem a ser isso, mas o *rapper* X [...] de Brasília [...] acha que sabe o que o sistema faz” (idem).

No final das contas, o que resta é a imagem de um bando de desajustados/despreparados imiscuído com a criminalidade e a violência. As complexas relações que o *hip hop* mantém com os movimentos sociais e o trabalho realizado em ações que visam à discussão, reflexão e promoção da cidadania não têm muito espaço na representação dos *rappers* montada pela revista. O *rap*, sem dúvida, instalou de maneira nova o conflito na tradição da música popular do país por meio de uma linguagem musical emergente, da expressão verbal sem restrições e do tratamento de temas polêmicos, mas muito pouco de sua postura e de seu modo de assinar a própria interpretação do mundo foi levado na devida conta.

Tal leitura do *rap*, ainda que não seja a única, conservou-se forte no Brasil ao longo dos anos, colada ao imaginário dos brasileiros quando o assunto era essa cultura originária das periferias. Outro bom exemplo é um artigo publicado, anos depois, no diário *Valor Econômico* mobilizando questões/opiniões semelhantes e questionando, claramente, a forma como, “em toda parte, o movimento *hip hop* [...], com seus *rappers* cada vez mais famosos, vem sendo recebido com aplausos e incentivado pela mídia e

por setores mais engajados da sociedade civil” (A violência e o som de quem não quer implorar, 2001). Para o jornal, as “músicas, geralmente, fazem ofício de confessorário do cotidiano violento da favela” e, por isso, comportavam certo perigo à “sociedade de bem”.

O texto foi dividido em quatro “cenas” que retratam episódios que mostram a (suposta) ligação que o *rap* tem com a violência e mesmo com o estímulo de práticas violentas ou criminosas. A cena 1 é por si só bastante eloquente:

Cena 1. Em dezembro, após terem ido ao cinema, Henrique, 35 anos, acompanha Juliana, 28, sua namorada, até a sua casa. Ambos são profissionais liberais, de classe média e moram em São Paulo. Na despedida, o beijo torna-se mais longo que o previsto. O momento seria maravilhoso, não fosse a dureza do cano das armas agora apoiadas na cabeça de cada um. Com os dois assaltantes, eles irão passear durante a madrugada toda pelas ruas da cidade, até as 6h, quando poderão finalmente sacar dinheiro com os cartões bancários de Henrique e Juliana no caixa eletrônico.

Durante a longa espera, a dupla de assaltantes mascarados interpreta os raps de seus grupos prediletos — Racionais MC's, Pavilhão 9, MV Bill, 509-E. Eles decoraram as letras. No embalo, eles improvisam falas em forma de rap para se comunicar com o casal (idem).

Em seguida, estabelecem-se mais algumas aproximações mecânicas entre o universo do *rap* e o do crime, sustentadas no argumento de que “a vinculação do *hip hop* com a criminalidade tem embasamento histórico” (idem). Para tanto recorre-se a exemplos, havendo inclusive menção ao caso em que MV Bill apareceu em apresentação no Free Jazz Festival, em 1999, portando uma arma na cintura, ignorando, propositalmente ou não, tratar-se de uma *performance* artística (O espetáculo do contradiscurso, 1999). A conclusão é, até certo ponto, óbvia: “o mínimo que se pode dizer das situações acima descritas é que o *rap* pode ser objeto de um enorme mal-entendido na sociedade” (idem). Visões como essas eram (e são) correntes, e os *rappers*, sabedores disso, chegaram a disparar críticas a essas concepções preconceituosas. É o que faz o Realidade Cruel ao sair em defesa do *rap* como trilha sonora das quebradas que, com a sua “aura irradiante pro inimigo que treme”, não agrada a todos:

[...] *A trilha sonora dos gueto*

Hoje é do crime

Segundo o sociólogo

Que refém do medo insiste

Em me dizer

Que nós é porta-voz de bandido [...] (“A trilha sonora dos gueto”, 2008)

O impacto desses textos jornalísticos foi negativo. Alimentou estigmas e gerou resistências que tentaram confinar os *rappers* num lugar marginal dentro da cultura brasileira. A força dessas representações gerou uma permanente desconfiança para

com seus produtores e mesmo com o público que aprecia o gênero. Os compositores, evidentemente, nunca negaram que os episódios tensos e conflituosos do cotidiano eram presença constante e marcante em suas produções artísticas, porém não admitiam que suas narrativas pudessem — ou tivessem a intenção deliberada — estimular atos de violência, a prática de crimes, o uso de drogas e outras coisas das quais foram acusados. Para eles, a indisposição para com o *rap* era de outra ordem: “o *hip hop* é louco porque mexe com essas feridas, ele coloca isso à mostra [...] a revolta por tudo isso que os problemas sociais colocam, quando a gente personifica, vai dar nisso aí. Muitas pessoas têm vergonha disso, não querem ouvir isso, mas, se você for ver, são pessoas que vivem no Brasil numa bolha” (O hip hop brasileiro assume a paternidade, 2007, p. 119).

Essas imagens mais ou menos cristalizadas na cabeça de muitas pessoas não se assemelham em nada à maneira como os *rappers* querem ser vistos ou se veem concretamente. Muito menos ao modo como eles querem que o *rap* seja visto. Para os sujeitos envolvidos com essa prática cultural, de forma geral, o significado do *rap* é outro, as imagens/ideias capazes de representá-lo pertencem a outra lógica. Uma escuta atenta do que os MCs têm a dizer sobre aquilo que realizam e sobre os valores que os animam ajuda a compreender melhor suas crônicas dos tempos difíceis — a época em que “pessoas trabalham o mês inteiro/ se cansam, se esgotam, por pouco dinheiro” (“Tempos difíceis”, 1990), esse “triste filme [que] quem escreve o roteiro não sou eu” (“Quem sabe um dia”, 2008) — e perceber outras paisagens. Nossa porta de entrada se abre com Ugli C. I. e DJ Man.

A trajetória deles se confunde, ao menos em parte, com a história do rap no Brasil. Eles, que acompanharam a disseminação do gênero pelo território brasileiro, resolveram também arriscar algumas rimas, produzir alguns sons, compor algumas letras e se expressar por meio da música. Foi assim que, em 1991, formaram o grupo Filosofia de Rua, por meio do qual passaram a compartilhar (como receptores de outros emissores) e a construir os valores do hip hop e/ou do rap. Afinados, no geral, com aquilo que se consolidava como uma possível função social do rap, colocaram na praça, ao longo dos anos, quatro CDs (fora participações em CDs de outros grupos, em mixtapes ou coletâneas) recheados de indícios que nos auxiliam a pensar essa prática musical. Compõe o repertório do grupo “Se não fosse você”, uma indisfarçável homenagem ao rap e, por conseguinte, aos rappers. Um tributo de múltiplas facetas que, a um só tempo, cumpre o papel de reconhecer e de instituir uma imagem/lugar/representação para o rap.

A música começa falando de um sujeito (“você”) indefinido, porém importante. Ele (na verdade, um ser aparentemente metafórico) aparece na narrativa como um conselheiro incansável que estava sempre presente, à espreita de um passo errado, de uma decisão inapropriada. Algo como um anjo da guarda, a ponto de o personagem admitir:

*[...] O que seria de mim sem você?
Sinceramente eu não sei dizer
Tudo que tenho hoje
A você eu devo
Se não fosse você,
Com certeza eu não seria o mesmo [...]* (“Se não fosse você”, 1996)

No entendimento do narrador, foi “tudo que eu ouvia de você” (idem) que fez com que atividades/ideias como o comércio de drogas ilícitas, a prática de furtos e roubos e/ou outras possibilidades semelhantes fossem descartadas, mesmo com “o esquema todo armado/ a maldade na cabeça” (idem). Sugere-se a existência de implacáveis determinantes sociais que limitam as escolhas do personagem da narrativa, tornando as opções desejáveis um tanto mais distantes, às vezes inatingíveis. É aí, segundo os *rappers* (que cantam em primeira pessoa, num tom autobiográfico — o que não quer dizer que a composição seja autobiográfica), que “ouço você falando alto pra mudar meu destino” (idem). Esse ente especial é apresentado, então, como um verdadeiro salvador para os narradores, que confessam:

*[...] Eu podia ser um assaltante de banco
Daqueles que fazem reféns e saem atirando
Ou, então, poderia ser o chefe na bocada
Vendendo fumo e farinha pra rapaziada
Eu poderia ser um viciado em crack, paranoico
[...]
Eu poderia ser o falso com todos meus amigos
Com uma PT na cinta, eu poderia ser um bandido [...]* (idem)

Assim o relato prossegue — incluindo sequestros, mortes e outras práticas criminosas ou, ao menos, moralmente reprováveis —, apontando o que o personagem da música poderia ser, mas não é. Ele, de acordo com suas palavras, poderia ter sido “tudo de ruim/ que você possa imaginar” (idem). Porém, foi salvo pelo “sujeito” que se mantém oculto até o refrão, em que se revela o “homenageado” pela composição: “obrigado, não sei o que seria de mim sem você/ ó, *rap* nacional, foi um prazer te conhecer” (idem). Os *rappers* do Filosofia de Rua não param por aí, e continuam em tom profético sua defesa do *rap*: “devemos a você nossas atitudes e respostas/ estaremos sempre em sua frente/ jamais pelas costas/ [...]/ acredite em mim,/ foi bom pra mim, pode ser bom pra você” (idem).

Com essa canção o grupo reverbera, à sua maneira, a ideia de uma pretensa função social do *rap*, uma imagem que cola ao seu universo simbólico um tipo de ação quase sempre associada à formação dos ouvintes/praticantes. O que está em jogo, no caso, é um processo histórico em que os agentes (sobretudo DJs e MCs, sem destacar todo um leque de sujeitos que gravitam em torno do *rap*) disputam o

sentido daquilo que fazem, construindo uma leitura (que caminha na direção oposta às apresentadas no início deste tópico) na qual o *rap* ilumina os passos e as decisões dos ouvintes. Isso é reforçado pelos integrantes do Black Man: “esse estilo, meu amigo/ sem apoio da mídia/ já resgatou muitos manos/ da vida bandida” (“Pesado e forte”, 2010); posicionamento que aparece, também, em “É o terror”, do *rapper* brasileiro Gog. Essa composição se nutre do mote de que o *rap* “é o terror”, uma vez que se torna o canal para a veiculação de notícias do submundo da sociedade brasileira ao falar do crime, do povo que sofre ou, ainda, do burguês que discrimina o povo pobre, sem deixar de jogar luz sobre os vínculos com os valores da música portadora da “a verdade que liberta” (“Verdade que liberta”, 2002).

Daí que, metaforicamente, esse “terror” é encarado como o sujeito da “luta do vinil contra a alienação da novela” (“É o terror”, 2002), sendo o vinil e a novela polos antagônicos no que tange à produção de sentidos e de representações sociais. Essa concepção emerge, em Gog, como se o próprio *rap*, transformado numa espécie de entidade que se encarna na voz do *rapper*, tomasse a palavra:

[...] *Aí, sistema, sou o rap nacional*
Linha de frente
Trema!
[...]
Vou novamente me apresentar
Sou revolucionário, sou nova [sonora?] forma de pensar
Eu sou o papelote, a inscrição para receber o lote
A bomba que explode o batalhão inteiro
A esperança, o orgulho do povo brasileiro
[...]
Eu sou o crime em pessoa
A saída pro moleque que era à toa [...] (“É o terror”, 2002).

Mais uma vez representa-se o *rap* — ou melhor, o *rapper*, já que é ele que está por trás de tudo — como o farol capaz de iluminar e guiar os sujeitos em suas ações. Isso é explicitado ainda mais pelo Atitude Feminina: “eu posso ensinar/ é só cantar, falar/ fazer você pensar/ passar ideias conscientes/ pra você raciocinar” (“Paraíso”, 2006). A missão do compositor/intérprete seria, portanto, conscientizar, esclarecer, educar, sempre em sintonia com as demandas sociais de sua época, como salienta, entre outros e outras, o *rapper* Nocivo Shomon: “a ideia do rap [...] é passar a mensagem, tá ligado?, é o cunho social” (Entrevista com Nocivo Shomon, 2013). Não é por outra razão que Dexter enfatiza que “a gente não visa o dinheiro, mas [a] recuperação por meio do *rap*, revolucionário e educativo” (Do Carundiru, 509-E professora “Provérbios 13”, 2000).

Essa perspectiva, se encarada de modo acrítico, multiplica os supostos poderes atribuídos ao *rap* e reduz o público à passividade quase absoluta. Tanto que Binho, do Suspeito 1,2, coloca os ouvintes do gênero na condição de rebanho: “eu creio

que tenho uma missão, tal como um pastor guia suas ovelhas, nós temos o objetivo de guiar quem nos escuta e quem tá na linha de frente com a gente” (Entrevista com Binho, s./d.). A anulação do outro, seja lá como for, se evidencia na ideia básica de que no *rap* “a gente vem com o vírus da informação, você ouve e se contamina pela informação” (Entrevista com Nando, s./d.) e que “nos preocupamos em levar um pouco de informação e uma palavra de autoestima para o povo do gueto que vem sendo explorado e alienado há séculos pelo sistema” (A revolução das ideias transmitidas pelo rap, 2007).

O cenário que se descortina é um tanto claro. Se, de um lado, os *rappers* se colocam como “a consciência de plantão da periferia” (*Rap ocupa espaço*, 1996), o vetor conscientizador do povo pobre e oprimido, por outro, fazem uma leitura pouco generosa da capacidade intelectual e política dessas pessoas. Isso desponta também em entrevista concedida por Rappin Hood, na qual ecoa essa concepção em parte questionável. O entrevistador da *Caros Amigos*, logo após uma passagem em que o *rapper* comenta sobre o MST, pergunta: “E a favela? O que o povo da favela tem feito [para enfrentar os dilemas e contradições sociais]?” E ele responde, fazendo pouco da consciência dessas pessoas acerca de sua própria situação: “a favela está de chapéu colado, amigo. O povo da favela está assistindo novela e futebol, mano. Não é todo mundo na favela que tem consciência, se fosse, ia ser arrastão todo dia, ninguém ia poder frequentar a praia de Ipanema ou Copacabana. No Brasil, os caras manipulam o barato. É uma lavagem cerebral de 500 anos” (Entrevista com Rappin Hood, s./d.).

Desejosos de mudanças e de transformações no campo das relações sociais, os *rappers* se sentem na obrigação de promover ações capazes de modificar, mesmo que parcialmente, as circunstâncias sociais que promovem desigualdades, preconceitos, opressão. O primeiro passo seria tirar o véu que encobre a visão e deixa os periféricos de “chapéu atolado”. A música seria o instrumento escolhido pelos MCs. Daí que, pondo a modéstia de lado, os *rappers* — quase sem exceção — investiram pesado nessa perspectiva:

[...] *A trilha que bate nos estéreo*
Que toca nos coração
Livrou uma pá do cemitério
Fim do tédio,
O bumbo e o clap marca o ritmo
Contra o sistema o rap é o câncer maligno
[...]
Na nossa letra autoestima pra periferia
O segmento ainda é o rap
Na caminhada e no comando
Instruindo os moleque [...] (“Gangsta rap nacional”, 2008).

Essa visão reaparece em parte significativa da documentação referente ao *rap*

no Brasil. Em entrevista concedida à *Folha de S. Paulo*, o *rapper* Professor Pablo bate nessa tecla: “trabalho com formação tanto na sala de aula quanto no *rap*. O tipo de música que propomos é positiva, mostra o caminho, incentiva e instiga quem ouve. E essa também é a proposta do educador. Vejo as duas coisas de forma muito próxima”. Ao comparar sua atividade como professor e o trabalho que desenvolve nos palcos, Pablo insiste no papel educativo e formativo do *rap*. Rappin Hood é outro que se mostra sintonizado com o professor de Química que vez por outra troca o giz pelo microfone: “em um sentido geral, o *rap* educa há muito tempo” (Ritmo com poesia dá boa química, 2002). Isso para não falar dos membros do Missão Resgate: “nós somos ativistas e um ativista é um educador em si, né, véi... [...] a gente educa nossa comunidade” (Entrevista com Missão Resgate, s./d.). Nesse processo, o exercício das falas de si (tentando transpor aqui a ideia de escrita de si para o campo da oralidade/música) originou um campo de valores para a identidade dos *rappers* (GOMES, 2004).

A tentativa de apresentar si mesmo ao mundo (em músicas nas quais as falas de si apresentam as marcas de uma memória de classe, grupo, cor e gênero) integra uma trama de relações sociais que, no caso do *rap*, envolve uma ação afirmativa que é ao mesmo tempo uma peça de defesa diante dos ataques sofridos e das tentativas de apropriação do gênero por pessoas tidas como “de fora”. Tal processo instituiu fundamentos que foram naturalizados e alçados à condição de uma suposta essência do *rap*. Tanto é que para Marcelinho Back Spin “o hip hop faz sentido somente se ele consegue agregar outras coisas importantes, como a noção de respeito, cidadania, reflexão e educação” (Casa do hip hop abre espaço para a cultura de rua, 2000). Eduardo, do Facção Central, menciona a existência de um princípio balizador que, para ele, é o que garante “acesso ao verdadeiro espírito do *rap*” (Entrevista com Facção Central, 2006). Como parte desse elemento central da prática cultural *rap* está a ideia de que “não somos pessoas, somos funções sociais” (TADDEO, 2013). Afinado com esses valores, Emicida aborda o tema em “Isso não pode se perder”, cujo título já diz quase tudo:

[...] *Eu vou te falar, lembra (lembra!)*
De tudo que conseguimos ser (tudo!)
Casos pra contar, rir e chorar
Isso não pode se perder (jamais!)
Independente do caminho, diretriz (é!)
Ser frutos ligados à raiz (aí!)
É isso que nos fará vencer
Isso não pode se perder
Em você [...] (“Isso não pode se perder”, 2010).

Assim como Emicida, vários *rappers* chamaram a atenção para esse valor que “não pode se perder” ou mesmo ser diluído. Àqueles que não estavam preocupados em zelar pelas características fundamentais do *rap*, o recado era geralmente bastante

claro: o *rap* não era para eles. É o que faz a turma do Black Man quando canta que

[...] *Se você fala besteira, mano*
É melhor parar
Deixa o lado MC para quem
Tem algo a dizer
Procure um movimento
Aonde encaixe você [...] (“Pesado e forte”, 2010)

A existência dessa patrulha ideológico-comportamental, que opera de modo nada silencioso nas redes de micro-poderes vividas por esses músicos, revela que o universo *rap* não é homogêneo, apesar tantos pontos e questões em comum. Isso, de certa forma, aparece em composição do Realidade Cruel, na qual divide os rappers em dois polos antagônicos:

Meu amigo, existem dois tipos de MCs
Existe os pipoca, os bunda-mole que corre daqui
Ou os leal, que não se entrega,
Não tira a cultura
Não mostra a bunda com sorriso no Clube da Xuxa
[...]
Canto rap original que denuncia
Mas vejo muito elefante em choque com muita formiga
Ou lagartixa querendo ser crocodilo
MC leite com pera por aqui
Se achando bandido (“Podem até censurar”, 2014).

Isso porque os consensos ou os valores dominantes do *rap* não estão organizados na forma de um sistema fechado, mas transparecem graças a uma configuração hegemônica. Obedecem a um complexo de experiências, relações dialéticas e atividades que fixam e interiorizam limites, porém em um processo que se altera constantemente, sofre pressões e se transforma à medida que as condições históricas mudam.

Flutuando entre práticas concretas e expectativas diversas, os valores dominantes são atualizados e realimentados para manter sua posição. No percurso foi preciso, no entender de muitos *rappers*, atacar os que caminham fora da linha. É o que vemos em afirmações como as de Gaspar, do Z’África Brasil. O músico, ao fazer uma interessante avaliação das relações que, ali pelos anos 2000, vinham se estabelecendo entre os meios midiáticos e os artistas do gênero, indica como, a seu ver, essa relação arranhava a imagem que se queria hegemônica para e entre os *rappers*. Na visão de Gaspar, os grupos que circulavam pelas mídias, mesmo que numa atitude não intencional, interferiam negativamente na imagem do *rap*: “o que está chegando à mídia é um bando de zé-povinho falando ‘é nós na fita, mano’ e

dizendo que faz arte. O que chega é a impressão de sermos um bando de limitados” (Corrente diz que movimento está perdendo sua essência, 2001).

Não se pense, contudo, que não emergiram vozes destoantes. Mesmo sem negar a ideia do *rap* como “a cartilha que ensina, o livro que liberta” (“É o terror”, 2002), uns tantos *rappers* ficaram incomodados com o que isso gerou nesse campo cultural. O que os afetava era, sobretudo, o modo como essa ideia/valor dominante servia de combustível para uma patrulha temática, musical, ideológica e de comportamento entre os *rappers* brasileiros.

Foi assim, mais clamando por liberdade criativa e pelo fim do estabelecimento de regras e padrões comportamentais do que recusando as representações que impõe ao *rap* a responsabilidade de instruir e ser educativo, que surgiram composições que contestavam posicionamentos mais rígidos e/ou puristas. Entre as músicas que evidenciaram a existência dessa tensão entre os *rappers*, é possível citar “Cuidado! Tem guardinha no *rap*”. Seguindo uma linha mais descontraída e brincalhona, o *rapper* Raphão arma o que é, ao mesmo tempo, uma defesa e um ataque. Ele se antecipa a possíveis críticas ao seu *rap* (até certo ponto previsíveis para quem, como é o seu caso, domina os códigos hegemônicos compartilhados pelos *rappers* brasileiros) e ataca aqueles sujeitos que se prestam a vigiar o que é produzido no âmbito desse gênero:

[...] Lá vêm eles de azul cassetete
Procurando uma brecha nas tracks
Querendo enquadrar os moleques
Cuidado!
Tem guardinha no rap
Eles não podem te prender
Não há o que temer
Mas encham o saco
Aff!, maluco chato [...] (“Cuidado! Tem guardinha no rap”, 2014)

E a alusão ao guardinha do *rap* prossegue em sua crítica ácida, voltando-se contra o *rapper* que é do “tipo guardinha de parque/ inspetor de classe”, que “não pode te enquadrar/ mas quer incomodar”. Suas palavras, recheadas de ironia, visam debochar daqueles que “vem de distintivo/ em busca de MC fugitivo/ a cavalo ou de *bike*/ capitão do mic!” (idem).

Mano Brown, que deu alguma contribuição para essa ideia da música que ensina e que resgata vidas, é outro que não vê com bons olhos o patrulhamento dos microfones. A menor evidência de qualquer tentativa de controle dos discursos e comportamentos, ele já ativa sua bateria crítica. Apesar de manter o seu posicionamento sintonizado com os valores que sancionam a importância do *rap* para estimular a reflexão dos manos e minas e relatar as questões do cotidiano — fórmula que ele ajudou a construir no início dos anos 1990, quando “a gente entrou com uma ideia diferente, que até então era

considerada quase impossível, levar música séria, com uma letra política” (Raça, ritmo e poesia, 1994) —, o compositor não admite ser tolhido em sua liberdade: em 2006, no programa *Roda Viva*, deixou claro que “eu procuro ser livre” e, mais recentemente, no *Panelaço* (2015), afirmou que “pra mim *rap* é liberdade, os caras quer fazer virar o quê, uma escolinha, por muro, por grade?... eu pulo a cerca e vou embora”.

Essas questões conformam o que podemos chamar de campo do *rap*, algo que é definido levando-se em consideração inclusive os conflitos e as tensões existentes em sua própria delimitação conceitual e estética e as redes de relações ou de oposições entre os sujeitos sociais que são seus protagonistas. A despeito das tentativas de se criar certo consenso, a música que prega ser “a cartilha que ensina, o livro que liberta” não se configura como doutrina do pensamento único.

REFERÊNCIAS

“A trilha sonora dos gueto”. Realidade Cruel. CD **Dos barracos de madeirite... aos palácios de platina**. Hortolândia: 2008 (independente).

“Cuidado! Tem guardinha no *rap*”. Raphão Alaafin (com participação James Bantu). Single **Cuidado! Tem guardinha no rap**. São Paulo: Ponarru, 2014.

“É o terror”. GOG. CD **CPI da favela**. Brasília: 2002 (independente).

“Gangsta *rap* nacional”. Realidade Cruel. CD **Dos barracos de madeirite... aos palácios de platina**. Hortolândia: 2008 (independente).

“Isso não pode se perder”. Emicida. CD **Emicídio**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2010.

“Paraíso”. Atitude Feminina. CD **Rosas**. Brasília: Atitude Fonográfica, 2006.

“Pesado e forte”. Black Man. CD **Protestando a injustiça**, 2010.

“Podem até censurar”. **Realidade Cruel**. Faixa avulsa. Hortolândia: 2014 (independente).

“Quem sabe um dia”. Realidade Cruel. CD **Dos barracos de madeirite... aos palácios de platina**. Hortolândia: 2008 (independente).

“Se não fosse você”. Filosofia de Rua. CD **Histórias do coração**. São Paulo: Paradoxx, 1996.

“Tempos difíceis”. Racionais MC's. LP **Holocausto urbano**. São Paulo: Zimbabwe, 1990.

“Verdade que liberta”. Nega Gizza. CD **Na humildade**. Rio de Janeiro: Chapa Preta, 2002.

A revolução das ideias transmitidas pelo *rap*. **Raiz**, mar. 2007.

A violência e o som de quem não quer implorar. **Valor Econômico**, 5 fev. 2001.

Casa do *hip hop* abre espaço para a cultura de rua. **O Estado de S. Paulo**, 14 mar. 2000.

Corrente diz que movimento está perdendo sua essência. Fernanda Mena. **Folha de S. Paulo**, 22 jan. 2001.

Do Carundiru, 509-E professa “Provérbios 13”. **Folha de S. Paulo**, 12 jun. 2000.

Entrevista com Binho. **Hip Hop Alagoano**, s./d.

Entrevista com Edi Rock. **Programa Primeira Pessoa**, s./ind.

Entrevista com Missão Resgate. **Hip Hop Alagoano**, s./d.

Entrevista com Nando. Nitro Di. **Adversus**, s./d.

Entrevista com Nocivo Shomon: o que é o *rap*? **Blackout Produções Digitais**, 2013.

Entrevista com Rappin Hood. **Caros Amigos**, s./d.

Facção Central. **Rap Nacional**, nov. 2006.

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

Mano Brown. **Roda Viva**. São Paulo: TV Cultura, 2006.

MV Bill. Rodrigo Dionísio. **Folha de S. Paulo**, 28 set. 1999.

O espetáculo do contradiscurso. Ivana Bentes. **Folha de S. Paulo**, 18 ago. 2002.

O *hip hop* brasileiro assume a paternidade — entrevista com Gog. Spensy Pimentel. **Cultura e Pensamento**, Ministério da Cultura, n. 3, nov. 2007.

Panelaço. Ep. Mano Brown. Direção: João Gordo. Brasil: independente, 2015.

Pretos, pobres e raivosos. **Veja**, 12 jan. 1994.

Raça, ritmo e poesia. Direção: Miro Nalles. Brasil: s./ind., 1994. 1 VHS (son., color.).

Rap ocupa espaço. **Folha de S. Paulo**, 28 jan. 1996.

Ritmo com poesia dá boa química. Fernanda Mena. **Folha de S. Paulo**, 17 jun. 2002.

TADDEO, Carlos Eduardo. **A guerra não declarada na visão de um favelado**. São Paulo: 2013 (independente).

CAJÓN: ESTUDOS DE POLIRRITMIA E SONS ELETRÔNICOS NO EXPERIMENTALISMO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA

Data de submissão: 04/10/2019.

Data de aceite: 17/12/2019

Flávia Bonelli Silva

Faculdade de Música do Espírito Santo –

flaviabones@hotmail.com

Vitória – Espírito Santo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7508615546409093>

Marcelo Rodrigues de Oliveira

Faculdade de Música do Espírito Santo –

orquestramusic@yahoo.com

Vitória – Espírito Santo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8695690967202845>

RESUMO: Este artigo descreve as experiências de um dos autores, uma discente do Curso de Formação Musical da FAMES, objetivando relatar o uso do Cajón no âmbito tradicional e contemporâneo da prática musical coletiva. Para isso, apresentou as vivências no grupo Tocata Brass da FAMES e novos experimentos com exercícios de polirritmia, elaborados por Chaib e Sá (2018), sob uma nova re (leitura): Cajón com sons eletrônicos. Os resultados indicaram que essa junção propiciou novas aprendizagens não comuns à prática musical oferecida na academia.

PALAVRAS-CHAVE: Cajón. Polirritmia. Sons eletrônicos. Percussão. Música contemporânea.

CAJÓN: POLYRYTHMIA AND ELECTRONIC SOUNDS STUDIES IN THE EXPERIMENTALISM OF CONTEMPORARY MUSIC

ABSTRACT: This article describes the experiences of one of the authors, a student of the FAMES Music Training Course, aiming to report the use of Cajón in the traditional and contemporary scope of collective musical practice. For that, he presented the experiences in the FAMES Tocata Brass group and new experiments with polyrhythm exercises, elaborated by Chaib and Sá (2018), under a new re (reading): Cajón with electronic sounds. The results indicated that this combination provided new learning not common to the musical practice offered at the academy.

KEYWORDS: Cajón. Polyrhythmia. Electronic sounds. Percussion. Contemporary music.

1 | INTRODUÇÃO

Na fase de estudos em torno do cajón, envolvendo o ensino e a pesquisa, tivemos a primeira experiência de publicar um artigo, cujo título foi: *Tradição e Cultura Afro-Peruana: visibilidade na cultura popular brasileira com a popularização do Cajón*, artigo científico apresentado no II Seminário Nacional do FLADEM Brasil, sediado em Vitória, em

Setembro de 2018. Na ocasião, pudemos discorrer sobre assuntos que, ora, estávamos pesquisando sobre os aspectos históricos e tradicionais deste instrumento.

Com os estudos teóricos que deram base a nossa pesquisa inicial, propomos elaborar este artigo em duas partes que focam o cajón em diferentes contextos da prática musical coletiva. Na primeira parte, trazemos o que uma das autoras, deste artigo na condição de discente, vem exercendo no grupo musical Tocata Brass da FAMES que é coordenado por um dos autores deste artigo. Na segunda parte, damos continuidade na descrição trazendo novos experimentos no cajón, tocando exercícios de polirritmia e com a interação de recursos eletrônicos.

O contato com trabalhos científicos percussivos, que evidenciam os experimentalismos sonoros na percussão, trouxe inspiração para ampliarmos a perspectiva do ensino e da pesquisa em direção à música contemporânea. Para Navas Loma (2016), a busca por novos sons é uma característica marcante da música contemporânea. Nesse sentido, daremos maior atenção à segunda parte deste artigo, com experimentos de sons eletrônicos em diálogo com as peculiaridades timbrística do cajón. Para tanto, faremos uso de exercícios sob um padrão rítmico do Candomblé, este, de uso corrente na linguística da Bahia para designar grupos religiosos caracterizados por um sistema de crenças em divindades chamadas de santos ou Orixás e associados ao fenômeno de possessão ou transe místico. Transe que é considerado pelos membros do grupo como a incorporação de divindades ao iniciado ritualmente preparado para recebê-la. Acrescentando que os Orixás são antepassados místicos (COSTA LIMA, 1976, p. 66 apud LÜHNING, 1990, p. 4). que integrará a tríade: o cajón, exercícios de polirritmia e sons eletrônicos.

2 | METODOLOGIA

A metodologia foi dividida em etapas, sendo a pesquisa bibliográfica baseada em artigos científicos, livros, entre outros. O benefício resultante deste modelo de pesquisa está na possibilidade do pesquisador investigar uma ampla gama de fenômenos (GIL, 2008). De modo complementar, compreendemos a seleção do padrão rítmico da pesquisa de Chaib e Sá (2018), pela elaboração de células rítmicas, edição no software MuseScore 2, e, por fim, a produção das faixas utilizando o programa Fruity Loops 9, sendo operado pelo músico chileno Bastian Herrera.

3 | EXPERIMENTO PERCUSSIVO NO GRUPO TOCATA BRASS DA FAMES

O grupo feminino de instrumentos de sopros e percussão Tocata Brass da FAMES é um trabalho formado exclusivamente por mulheres, alunas que são musicistas da FAMES. Por meio da prática musical coletiva, o grupo desenvolve ações que demandam dois elementos centrais: gestão e autonomia. Um dos autores deste artigo, na função de professor e coordenador do grupo, colabora na tomada de decisões que, a partir da perspectiva das alunas, são realizadas atividades dentro e fora da FAMES com foco

no trinômio: ensino, pesquisa e extensão, com a formação que integra instrumentos de metais e percussão.

3.1 A utilização do cajón no grupo Tocata Brass da FAMES

Quanto à utilização do Cajón, nesse grupo, é compreendida que sua participação seja mais significativa, isto é, como instrumento intérprete tal como são os demais instrumentos de metais. Vale dizer que não se trata de um substituto da bateria, ou regulador do tempo, de marcação e, tampouco, para ditar o andamento. Assim sendo, o cajón integra o grupo Tocata Brass da FAMES com igual modo de importância, como se segue nos registros o modo de sua utilização:



Fig. 1 Apresentações em setores públicos e Escolas Municipais/ES

Fonte: arquivo pessoal.

4 | MÚSICA CONTEMPORÂNEA: POLIRRITMIA E SONS ELETRÔNICOS

Na segunda parte deste artigo, trazemos novas experiências com o uso do cajón sob os estudos de polirritmia. Isso fez parte dos estudos percussivos de um dos autores, compreendendo a independência motora, maior contato e entendimento da percepção sonora com a conexão de técnicas de um instrumento pertencente à outra etnia, que ressalta um padrão rítmico afro brasileiro de cunho religioso.

O termo polirritmia foi conceituado por Friedman (2013 apud CHAIB; SÁ, 2018, p. 3), tendo por base as ideias David Locke e Stefan Kostka quando compreendem a polirritmia como um fenômeno relacionado ao aspecto vertical, sendo possível identificar dois ou mais padrões rítmicos que acontecem de modo simultâneo, sobretudo, baseados em uma mesma fórmula de compasso. Assim, a ideia foi apresentar os resultados desta junção (cajón e sons eletrônicos) com vistas às perspectivas da prática musical e estudos percussivos num contexto do que pode ser considerada de *música contemporânea*.

De acordo com Zagonel (2007, p. 1), a música contemporânea pode ser entendida como “um tipo específico de criação musical, uma estética musical que teve seu nascimento no início do século XX, e que provocou diversas mudanças, inclusive, na

concepção e nas definições mais intrínsecas do que seja a arte dos sons”. Essa autora menciona 10 características que pode estar vinculadas a este tipo de música, dentre algumas, temos: valorização do timbre, inclusão do ruído, percepção do silêncio e outros.

É válido mencionar que a associação entre cajón e sons eletrônicos é entendida, pelos autores deste artigo, como algo desafiador por requerer a interação com outras formas de musicalidade, linguagens e áreas de conhecimento (tal como apresentamos sob os recursos eletrônicos). A razão se deve ao fato de ser algo não comum às práticas musicais cotidianas, pois não é ofertado de forma específica no curso de formação musical, no que diz respeito à utilização de gestos, vozes e outros recursos que em nossos experimentos foram adotados. Além disso, não podemos perder de vista a reflexão quanto à concepção do perfil de um percussionista *multifacetado*, o conceito de multifacetado adotado pela autora em sua pesquisa foi inspirado no conceito de *atuação polifônica* desenvolvido pelo ator, músico e pesquisador Ernani Maletta. Esse conceito é visto por Navas Loma (2016) como um músico polivalente que, além de executar diversos instrumentos percussivos, desbrava linguagens não comuns a uma prática musical abrangente, como o uso da voz, de gestos, elementos cênicos, a dança e procedimentos tecnológicos.

Percebemos ser uma tendência atribuída ao percussionista na música contemporânea que por nós fora observada em plataformas audiovisuais, grupos percussivos e pesquisas científicas de alunos e professores, tal como constatamos no que vem sendo produzido na Universidade Federal de Minas Gerais. Dai veio à inspiração de re (aproveitar) estudos de polirritmia para uso na experimentação do cajón com sons eletrônicos.

4.1 Exercícios de polirritmia e o cajón

Averiguamos em um dos exercícios desenvolvidos pelos autores Fernando Chaib e Érica Sá, no artigo Incorporando polirritmias através da prática de ritmos afro-brasileiros, este, apresentado no XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Manaus – 2018, a possibilidade de executá-los enquanto estudos percussivos pela exploração de padrões rítmicos do Candomblé, já que não fora pensado, somente, como uma pesquisa descritiva e conceitual de polirritmia. O fato do cajón, instrumento de origem afro-peruana. Desenvolvido pelos povos africanos que foram escravizados e proibidos de se expressarem culturalmente, incluindo seus instrumentos, músicas, religiões, entre outros, após serem traficados da África para o território peruano antes do século XVII, de acordo com Silva e Oliveira (2018), não fazer parte da instrumentação tradicional do Candomblé, culminou mais como um elemento de experimentação, ao executarmos um padrão rítmico que é percutido dentro de uma tradição religiosa.

4.2 O Padrão Rítmico do *Aguéré*

Tratamos este padrão rítmico tal como está ligado diretamente à divindade da caça – Oxossi, na qual a sonoridade produzida pelo seu toque tem a função de convocar as divindades africanas a estarem na terra, no Candomblé (CHAIB; SÁ, 2018, p. 5). Visto na linha superior dos compassos, conforme segue:



Fig. 2 Padrão rítmico do *Aguéré* e células rítmicas de quiálteras

Fonte: CHAIB E SÁ (2018).

Evidenciamos assim, o exercício escolhido para a performance no cajón com acompanhamento de sons eletrônicos. Para isso, tornou-se necessário um estudo orientado, que requereu consultarmos uma bula que traz as seguintes indicações:

Solfejar as vozes separadamente, sentindo o corpo se apropriar do ritmo; Tocar as linhas rítmicas separadamente; Tocar uma linha e solfejar a outra (invertendo as linhas); Tocar as duas linhas simultaneamente (mão direita linha superior, mão esquerda linha inferior); Sentir as duas vozes individualmente mesmo quando tocadas [...] (CHAIB; SÁ, 2018, p. 7).

Entendemos que a possibilidade de aplicar um dos exercícios propostos por Chaib e Sá (2018) sob uma nova re (leitura) faz com que haja mais possibilidades no plano de um estudo percussivo com caráter inovador.

5 | ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS: O CAJÓN, OS SONS ELETRÔNICOS E EXERCÍCIOS DE POLIRRITIMIA

O padrão rítmico do *Aguéré* foi estudado, sobretudo, anterior à sua execução no cajón, para posterior gravação, onde seguimos alguns passos descritos na bula elaborada pelos autores Fernando Chaib e Érica Sá (2018), com a finalidade de apropriarmos ritmicamente do estudo antes de condicioná-lo as etapas seguintes.

Algumas sequências foram pensadas com vistas à execução das quiálteras, onde sua nota mais grave, representada na partitura (no 4º espaço do pentagrama), equivale à região grave do cajón e, a nota mais aguda (no 2º espaço do pentagrama), corresponde à região aguda do instrumento, alternando, como por exemplo, duas notas da tercina numa mesma região. A utilização da voz, executando a linha superior

(o padrão rítmico do Agueré), se fez presente contrapondo as quiálteras, visto que promoveu maior aproximação entre corpo, instrumento e o canto ancestral, por um dos autores ao utilizá-la, ao mesmo tempo em que as tercinas eram executadas no cajón, acrescidos dos efeitos sonoros, a posterior. Com isso, fazendo jus às características já citadas e atribuídas ao percussionista multifacetado.



Fig. 3 Sequências elaboradas a partir dos exercícios de polirritmia

com o padrão rítmico do Agueré

Fonte: autor.

Posterior ao momento de estudos de experimentos, seguimos para a prática musical no cajón que fora direcionada a gravação.

5.1 Cajón x sons eletrônicos

No primeiro momento, tomou-se o cuidado de escolher em quais regiões do instrumento que as quiálteras e o padrão rítmico seriam mais bem executados, além do modo das mãos que produzisse melhor resultado sonoro. Sobre isso, a maior parte das quiálteras foram percutidas na região grave do cajón (localizada geralmente um pouco acima do centro do instrumento sentido toda parte inferior), com a técnica onde a mão, que percute. Está num formato de concha e, na região superior do instrumento, com sons mais agudos, com a utilização dos quatro dedos alterando as falanges e, próximos da esteira, devido a mudança de timbre, região que ficou destinada ao padrão rítmico. Sabe-se que no repertório para percussão, há uma expressiva variedade de obras que pertencem ao gênero de música classificada como ‘música eletrônica mista’, sendo obras que “combinam a performance de instrumentos acústicos com sons criados, processados ou reproduzidos eletronicamente” (ROCHA, 2010, apud NAVAS LOMA, 2016, p. 35). Para isso, tivemos a participação do músico Bastian Herrera, operando o programa denominado Fruity Loops 9. O primeiro passo foi captar o som resultante do exercício polirrítmico executado no cajón, através de um microfone. Tivemos sons

manipulados com efeitos que remetessem aos sons presentes na natureza, tais como: de animais, trovões, entre outros.

6 | CONCLUSÃO

No que diz respeito aos resultados obtidos nas diferentes performances no *Cajón*, partimos das que foram vivenciadas no grupo Tocata Brass da FAMES, na qual a funcionalidade do *Cajón* gira em torno da mesma importância dos demais instrumentos de metais, tornando-o mais significativo pela sua participação como intérprete, tal como é considerado. Quanto à junção do *Cajón* com os sons eletrônicos, comprovou-se que a interação com outras formas da prática musical coletiva, propicia aprendizagens inovadoras não contempladas no curso de Formação Musical. A pesquisa contribuiu com as possibilidades de experimentos em nível de pesquisa científica para o atual cenário desafiador que propicia a busca pela inovação nos estudos, também percussivos, sob o enfoque contemporâneo. Para tanto, pudemos constatar que a junção do cajón e a execução de exercícios polirrítmicos a partir do padrão rítmico do Agueré (Candomblé), pelo viés dos sons eletrônicos, ampliam os saberes musicais com novas aprendizagens na qual sugerimos maior adoção para o ensino de percussão na academia.

REFERÊNCIAS

CHAIB, Fernando Martins de Castro; SÁ, Érica Pereira de. Incorporando polirritmias através da prática de ritmos afro-brasileiros. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 28., Manaus. **Anais...** Manaus: Anppom, 2018. p. 1-11. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/manaus2018/paper/viewFile/5274/1923>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

LÜHNING, Ângela. Música: coração do candomblé. **Revista USP**, São Paulo, p. 115-124, trim. 1990. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/55867/59265>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

NAVAS LOMA, Mônica Rócio. **A atuação multifacetada do percussionista: Desafios de performance em três obras para percussão solo**. 2016. 105 f. Dissertação [mestrado]. Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/GMMA-ASMFYS/disserta__o_de_mestrado.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 out. 2018.

SILVA, Flávia Bonelli; OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de. Música, tradição e cultura afro-peruana: visibilidade na cultura popular brasileira com a popularização do cajón. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO FÓRUM LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 2018.

ZAGONEL, Bernadete. Descobrindo a música contemporânea. **Arte contemporânea em questão**. Joinville, SC: UNIVILLE/Instituto Schwanke, 2007. Disponível em: <<http://www.bernadetezagonel.com.br/ASSETS/pdf/Descobrindo-a-Musica-Contemporanea.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

OS PIANOS USADOS POR JOHANNES BRAHMS E POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS EM SUA OBRA PIANÍSTICA

Data de aceite: 17/12/2019

Luiz Guilherme Pozzi

EMESP, FASM, USP

São Paulo, SP

<http://lattes.cnpq.br/9751667526580357>

RESUMO: Os pianos passaram por significativas mudanças estruturais e tecnológicas entre o período vivido por Brahms e o atual. O presente trabalho apresenta um panorama sobre os pianos utilizados pelo compositor e discute algumas particularidades que podem sugerir direcionamentos na interpretação de suas obras, particularmente no que se refere à valorização de vozes e efeitos texturais. A metodologia constou da revisão de literatura através dos autores Bozarth e Brady, Cai, Arnone e Hofmann, assim como a experiência deste autor.

PALAVRAS-CHAVE: Brahms; Piano; Instrumentos históricos.

ABSTRACT: The piano took several structural changes from the times from Brahms and the current time. This paper presents an overview of the pianos used by the composer and discusses some of their particular characteristics, which

1 Texto original: "The pianos Johannes Brahms encountered in Hamburg during his youth would have been essentially the same as the early Romantic fortepianos of Beethoven and Schubert."

may give some interpretative directions, mainly concerning voicing and textural effects. The methodology is concentrated on Bozarth and Brady, Cai, Arnone and Hofmann, as well on the personal experience of this author.

KEYWORDS: Brahms; Piano; Historical Instruments.

SOBRE OS PIANOS PARA USO DOMÉSTICO

"Os pianos disponíveis em Hamburgo durante os primeiros anos de Brahms eram essencialmente os mesmos fortepianos pré-românticos usados por Beethoven e Schubert"¹ (BOZARTH, 2009: 73). Segundo Louise Japha, uma amiga de infância do compositor, a família Brahms não possuía um piano de boa qualidade, e o jovem pianista visitava frequentemente a manufatura de pianos Baumgardten & Heins, em Hamburgo, para estudar em seus instrumentos. Foi em um piano dessa marca que Brahms estreou seu Concerto no 1 para piano e orquestra em Hamburgo, no dia 24 de março de 1859. Esta fábrica funcionou de 1838 a 1873 (HENKEL, 2000: 40).

Em carta à Clara Schumann datada de 21 de outubro de 1854, época em que procurava um piano compatível com as exigências da pianista que viria a Hamburgo para uma série

de concertos, Brahms escreveu sobre essa marca de pianos, que na época ainda não fabricava os modelos de concerto (de cauda):

Existem alguns [pianos] Erards disponíveis, claro, mas não se pode ter certeza que eles não serão vendidos, e se o teclado não é muito pesado para você. Heins & Baumgardten, que eu havia mencionado, infelizmente não dispõe de pianos de concerto, porém mais uma vez me encantei com o maravilhoso som de seu modelo horizontal, sinto que nunca [antes] encontrei um som tão cantabile (AVINS, 1997: 65, tradução nossa).

Na figura abaixo o Piano datado de 1859, da marca Baumgardten & Heins, adquirido pela família Völckers por indicação de Brahms. Nesse piano o compositor deu aulas para Minna Völckers, nos anos de 1861 e 1862. Johannes-Brahms-Gesellschaft Hamburg.



Figura 1: Piano Baumgardten & Heins, utilizado por Brahms nos anos 1861 e 1862, atualmente na coleção do Museu Brahms em Hamburgo. Foto de Udo Kruse. Disponível em: <http://www.brahms-hamburg.de/en/museum.html>. Acesso em 01/04/2015.



Código QR (para ser lido com aparelhos “smartphones”): Trecho do segundo movimento do Concerto no 1, tocado por este autor no piano Baumgardten & Heins, de posse do Museu Brahms de Hamburgo. O vídeo pode ser acessado através do seguinte endereço virtual: <https://youtu.be/gRSoGPnS5os>

Brahms também aconselhou o amigo Joseph Joachim a comprar um desses instrumentos após ter tocado o Concerto de Schumann (em 2 de dezembro de 1859) e o Concerto no 5 de Beethoven (em 14 de fevereiro 1860) em Hamburgo, quando utilizou um piano Baumgardten & Heins de concerto, que já eram fabricados em 1859. Em carta, afirmou que “O alto preço não deve assustar, pois os instrumentos são realmente melhores e mais duráveis que os outros” (Carta de 18 de abril de 1860. Brahms, Briefwechsel, Capítulo 5, pág. 264, tradução nossa). Na mesma carta Brahms fala sobre os preços dos pianos, que variavam de 300 a 400 Táleres. Disponível em: <https://archive.org/stream/johannesbrahmsi01joacgoog#page/n276/mode/2up>. Acesso em 01/04/2015.

Embora fosse clara a predileção de Brahms por esses pianos no começo de sua carreira, os modelos de concerto dessa marca, eram reconhecidamente de qualidade inferior aos seus modelos *Tafelklavier* (Figura 1), como se pode evidenciar no capítulo sobre instrumentos musicais do “Relatório Oficial sobre a Industria e Exibições de Arte para Londres no ano de 1862”:

Baumgardten & Heins (42): Um piano horizontal (*Tafelklavier*) grande e um piano de cauda. O primeiro merece uma menção especial elogiosa por suas características sonoras e sua qualidade cantabile, conseguidos através de um minucioso trabalho exemplar. O modelo de cauda não está no mesmo nível do anterior, que pode se denominar uma especialidade do expositor e passa a impressão de até mesmo poder ser aperfeiçoado no futuro (*Amtlicher Bericht über die Industrie und Kunstausstellung zu London im Jahre 1862*, 1865: 83, tradução nossa).

No ano de 1856 Clara Schumann deu a Brahms um piano Conrad Graf fabricado em 1839 e oferecido por essa firma à distinta pianista. Brahms o conservou sob sua disposição até 1873, quando o doou para a Gesellschaft der Musikfreunde (Sociedade dos Amigos da Música), em Viena, depois da Exposição Internacional de Viena, onde foi exposto com pianos de Schumann, Mozart, Beethoven dentre outros compositores famosos. Apesar desse piano de 6 oitavas e uma quinta (Dó1 – sol7) comportar em sua tessitura a maioria das primeiras obras de Brahms – muitas delas utilizavam esse teclado em toda sua amplitude (Exemplo 3) – outras, como o Concerto no 1, extrapolavam essa tessitura (Exemplo 4).



Exemplo 3: Trecho da Sonata Op.5 (primeiro movimento: c. 5 – 6, edição Breitkopf und Härtel, 1926-27) que cobre a extensão do teclado (Dó1 – fá7).



Exemplo 4: Trecho do Concerto no 1 contendo a nota lá7 no compasso 306 (primeiro movimento, c. 302 – 306, edição Rieter-Biedermann, 1861).

Segundo Bozarth e Brady (1990: 53), Brahms teria composto nesse Graf as Variações sobre um tema de Händel op. 24, os Quartetos para piano Op. 25 e Op. 26, o Quinteto para piano Op. 34, parte da Sonata Op. 38 para violoncelo e piano além de muitas das canções do ciclo *Die Schöne Magelone* Op. 33.

Quando Brahms fixou residência em Viena, em 1872, o piano escolhido por ele foi o do construtor Johann Baptist Streicher, que vinha de uma família de eminentes construtores de pianos. Os pianos feitos por seus pais, Nannette e Johann Andreas Streicher, haviam sido elogiados por Beethoven e os feitos por seu avô, Johann Andreas Stein, estavam entre os preferidos de Mozart. Dentre os construtores vienenses, Streicher era o mais inovador, oferecendo instrumentos tanto com a então usual mecânica vienense, quanto com a mecânica inglesa e até tendo patenteado um sistema híbrido, unindo particularidades dessas duas tecnologias em 1831. O *Streicher* de Brahms havia sido construído em 1868 e levava o número de série 6713 – Infelizmente esse instrumento foi destruído durante a 2ª Guerra Mundial, quando estava no Museu de História da Cidade de Viena. Esse instrumento, que acompanhou o compositor até sua morte em 1897, possuía a mecânica vienense de escape único, os martelos revestidos por couro e o encordoamento paralelo.

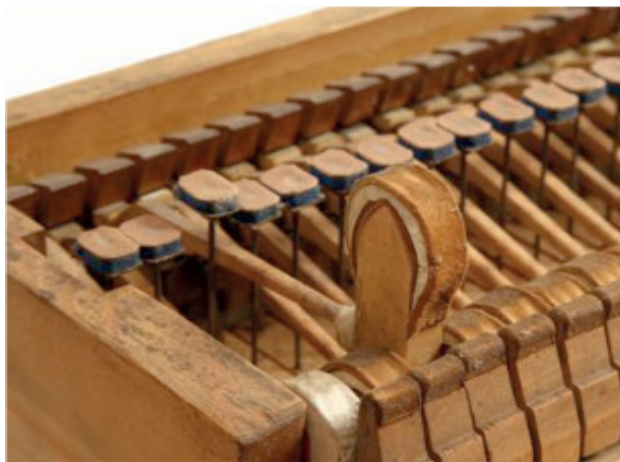


Figura 2: Martelos revestidos por couro em um piano Ignaz Bösendorfer de 1847 © claviersammlung.de.



Figura 3: Visão do encordoamento paralelo em um Piano J. B. Streicher (Frederick Historic Piano Collection). Disponível em: <http://www.frederickcollection.org/>. Acesso em 01/04/2015.

Segundo Camila Cai (1989) e Augustus Arnone (2006) a predileção por esse determinado tipo de instrumento – notadamente o piano Streicher – evidencia uma característica muito importante fornecendo um conhecimento específico sobre uma provável tendência para priorizar as vozes escritas para o registro médio. Cai sugere que os pianistas contemporâneos devem se esforçar para obterem nos pianos modernos certos efeitos naturais para os pianos de Brahms:

O pianista moderno, sem dúvida, terá mais trabalho que Brahms e ainda assim conseguirá menos clareza sonora. Nos pianos contemporâneos a Brahms os três registros principais, baixo, médio e agudo, mostram diferenças claras de qualidade sonora e timbre. O distinto registro médio – particularmente abaixo do dó central – soa cheio, aveludado e proeminente, dominando facilmente os outros registros. (Num piano moderno esse registro tende a ser indefinido e brando, cobertos por um rico e cheio registro baixo e um agudo brilhante). Uma melodia de Brahms no registro médio iria sobressair sem esforço especial nos pianos de seu tempo e caberia ao intérprete definir a sonoridade adequada para essa linha melódica; a natureza do piano faria a melodia soar mais facilmente. Sem dúvidas Brahms ouvia

esse registro médio como o mais rico do piano, e por isso escolheu explorá-lo em suas peças (CAI, 1989: 66, tradução nossa).

Um dos exemplos que podem ser usados para ilustrar a priorização de uma voz nesse registro é o encontrado em seu *Capriccio* Op. 116 no 7 (1892), onde a melodia se encontra no registro médio e o acompanhamento em arpejos se alterna nos outros registros:



Exemplo 5: Capriccio Op. 116 no 7, c. 21 – 24, edição Breitkopf und Härtel, 1926-27.

A compositora inglesa Ethel Smyth esclarece a maneira do próprio Brahms tocar as melodias desse registro: “Elevando um tema submerso entre as várias vozes ele costumava nos pedir para admirar a bela sonoridade de seu ‘polegar tenor’” (SMYTH, 1946: 300, tradução nossa). Arnone ressalta o gosto do compositor por melodias intimistas, citando o exemplo da Balada Op. 10 no 4 (1854), onde se lê: “Com intimíssimo sentimento, mas sem marcar muito a melodia” (Exemplo 6). No exemplo a melodia é escrita no registro médio grave, onde se destacaria facilmente sobre as outras vozes, e Brahms teria feito a indicação citada no intuito de mantê-la menos evidente: “A indicação de Brahms sugere ao intérprete que a linha melódica pungente permaneça um espectro translúcido, emanando debilmente por trás do delicado véu sonoro do acompanhamento” (ARNONE, 2006: 8, tradução nossa).



Exemplo 6: Brahms, Balada Op. 10 no 4, c. 47 e 48, edição Breitkopf und Härtel, 1856.

Os pianos de concerto

Enquanto para o uso doméstico Brahms se sentia muito a vontade com instrumentos de menor poder sonoro, como o *Streicher* que o acompanhou por 30 anos, demonstrava um critério diferente ao escolher pianos para usar em seus concertos, preferindo os instrumentos que aderiam aos avanços tecnológicos da

época. O compositor adiou a estreia de seu Concerto no 1 para piano e orquestra em Hamburgo pois o único piano ‘decente’ da cidade, um piano de concerto Erard, não pôde ser assegurado para a apresentação (BOZARTH, 2009: 75).

Em 1881 - foi no ano de 1881 que a firma *Steinway & Sons* abriu sua filial em Hamburgo (BOZARTH, 2009: 87) – enquanto apresentava seu recém escrito Concerto para piano e orquestra no 2 em uma turnê, Brahms tocou em vários modelos de pianos, dentre eles os mais modernos de então. Em Budapeste utilizou um *Bösendorfer*. Já na cidade de *Meiningen*, tocou em um *Bechstein*:

Meiningen.

Herzogliches Hoftheater.

Sonntag, 27. Novbr. 1881:

Viertes Abonnements - Concert

der Herzoglichen Hofcapelle

unter gütiger Mitwirkung des Herrn **Dr. Johannes Brahms.**

Zur Aufführung gelangen nachfolgende Werke
von

Johannes Brahms.
(Geboren 7. März 1833.)

1) **Tragische Ouverture** für grosses Orchester, D-moll, Op. 81.

2) **Zweites Concert** für Klavier und Orchester, B-dur (neu, Manuscript), vorgetragen vom Componisten.

I. Allegro moderato.
II. Allegro passionato.
III. Andante.
IV. Allegro non troppo e grazioso.

3) **Variationen** für Orchester über ein Thema von Jos. Haydn (Choral St. Antoni) Op. 50a.

4) **Akademische Festouverture**, Op. 80.

5) **Erste grosse Sinfonie**, C-moll, Op. 68.

I. Un poco sostenuto. Allegro.
II. Andante sostenuto.
III. Un poco Allegretto e grazioso.
IV. Adagio. Allegro non troppo, ma con brio.

Unter
persönlicher Leitung des Componisten.

Concertflügel aus der k. k. Hofpianosortefabrik von **CARL BECHSTEIN** (Berlin.)

Preise der Plätze:

Fremdenloge 3 M. Erster Rang 3 M. Sperrsitze 3 M. Parquetplatz 2 M. Zweiter Rang 2 M.
Sitzparterre 1 M. 20 Pf. Orchester 2 M. Stehparquet 1 M. Amphitheater 80 Pf.
Stehparterre 80 Pf. Gallerie 50 Pf.

Kassenöffnung 3½ Uhr. Anfang pünktlich 4 Uhr. Ende gegen 6 Uhr.

Zur Vermeidung von Störungen werden bei dem Beginne jeden Musikstückes Ein- und Ausgänge geschlossen und erst nach dessen Beendigung wieder geöffnet.

Figura 4: Anúncio do Concerto em Meiningen onde Brahms apresentaria seu Concerto no 2 em um Bechstein (BOECK, 1989: 227).

Preocupado com os instrumentos de seus próximos concertos, escreveu a alguns regentes a fim de assegurar os melhores pianos disponíveis. Enviou a seguinte carta a Julius Otto Grimm, que regeria o concerto em *Münster*:

Você poderia fazer a gentileza de perguntar em Colônia ou em algum outro lugar se alguém pode mandar um Bechstein ou um Steinway? Eu pagarei os custos de transporte com prazer. Mas eu não tocarei novamente em um instrumento questionável (BOZARTH, 2009: 86, tradução nossa).

Infelizmente esse pedido não foi atendido, pois, como pode ser evidenciado através do meticuloso catálogo de apresentações de Brahms como pianista e regente preparado por Kurt Hofmann, na última vez em que se apresentara em *Münster*, Brahms tocou seu Concerto no 1, no dia 5 de fevereiro de 1876, em um piano da marca local *Gebrüder Knake*, e quando tocou seu Concerto no 2, em 16 de janeiro de 1882, teve que utilizar o mesmo piano (HOFMANN, 2006: 158/208). O compositor também escreveu a Julius von Bernuth, que regeria o concerto em Hamburgo, pedindo “um bom e poderoso Bechstein (ou um Steinway americano)”. Esse desejo felizmente foi realizado, pois Brahms tocou em um piano Bechstein na ocasião (HOFMANN, 2006: 206).

Ao longo de sua carreira Brahms teceu comentários elogiosos a pianos das marcas *Baumgarden & Heins*, *Erard*, *Streicher*, *Bösendorfer*, *Bechstein* e *Steinway & Sons*. Segundo Hofmann (2006) ele apresentou-se publicamente em vários instrumentos: *Conrad Graf*, *Stöckhardt*, *Hüni*, *Schweighofer*, *Klems*, *Ehrbar*, *Grotrian*, *Steinweg* (antes dessas duas últimas firmas se fundirem), *Blüthner*, *Knabe & Co.*, *van Lipp*, *Bretschneider*, *E. Ascherberg*, *C. Mand*, *Ibach Sohn* e *Apollo*, além dos citados acima. Tendo provavelmente usado um *Streicher* pela última vez em público no ano de 1880, um *Erard* pela última vez em 1874, e um *Steinway & Sons* pela primeira vez em 1865, fato que demonstra que os pianos mais modernos estavam dominando o mercado.

CONCLUSÃO

Notadamente Brahms preferia realizar suas apresentações públicas em pianos mais “poderosos”. E trechos contendo uma escrita musical com as particularidades tímbricas do piano *Streicher*, com seu registro médio grave priorizado, podem ser evidenciados também em suas obras para piano e orquestra, como pode ser visto abaixo através da posição da voz que cita o tema do Concerto no 2 para piano e orquestra apresentado no registro médio/grave.



Exemplo 7: Trecho do Concerto no 2, para piano e orquestra (c. 23 – 24, edição Simrock, 1882)

A escrita de melodias em acordes com uma textura claramente coral (Exemplo 8) ou em intervalos harmônicos, principalmente em sextas e terças (Exemplo 10), de forma similar ao conceito segundo o qual Brahms valorizava as vozes situadas no registro médio do instrumento é uma característica marcante das obras para piano de Brahms. Para que essa textura em acordes ou notas duplas seja devidamente valorizada na execução e claramente percebida durante a audição é importante que as notas centrais dos acordes ou as notas inferiores nos intervalos sejam tocadas com um toque legato profundo produzindo assim um colorido tímbrico que é a marca inconfundível da sonoridade brahmsiana. Esse é o tipo de toque em que o peso do braço é transferido ao teclado através dos dedos, realizando pressão sobre as teclas. O mesmo toque pode ser chamado de toque de pressão, toque com peso de braço, toque de ‘fundo de tecla’ ou toque apoiado. (GIESEKING, 1872; SELVA, 1916; MATHAY, 1947).



Exemplo 8: Melodia em acordes no Concerto no 2, para piano e orquestra. C. 73 – 76, edição Simrock, 1882.



Exemplo 9: Melodia em acordes no Concerto no1, c. 157 – 160, edição Breitkopf und Härtel, 1928.



Exemplo 10: Melodia em terças e sextas no Concerto no 1, para piano e orquestra (c. 91 – 93, edição Rieter-Bidermann, 1861).

Outra tendência geral na textura da escrita pianística de Brahms é a crescente densidade sonora através do método de deslocar seu material musical para o registro grave. O timbre brilhante do registro agudo não atraía Brahms tanto quanto os ricos registros médios e graves. A melodia é frequentemente localizada no registro médio e/ou suplementada com o contraponto de uma voz intermediária. Em várias obras os baixos exploram os registros mais graves já nos primeiros compassos. Passagens lentas em textura cordal tendem a se encontrar nos registros médios e graves, talvez imitando a textura de um coral para órgão. Essa textura cordal densa cria uma sonoridade rica em harmônicos (NAZARENKO, 2003: 4, tradução nossa).

Pode se notar claramente que Brahms possuía um gosto muito específico para instrumentos, utilizando em casa um instrumento de menor poder sonoro, porém com uma característica tímbrica que valorizava o registro médio/grave e que possuía a tradicional mecânica vienense de rápida reação ao toque dessa maneira podendo produzir uma grande gama tímbrica, que poderia ser o instrumento ideal para suas obras mais intimistas. Já para o uso em concertos o compositor preferia os pianos mais avançados tecnologicamente e com grande projeção sonora.

REFERÊNCIAS

AMTLICHER Bericht über die Industrie und Kunstausstellung zu London im Jahre 1862. Berlin, Verlag der Königlichen Geheimen Ober-Hofbuchdruckerei, 1865.

ARNONE, A. **The Aesthetics of Textural Ambiguity: Brahms and the Changing Piano.** In: Current Musicology, New York, no 82, p. 7 – p. 32, 2006.

AVINS, S. (Org.). **Johannes Brahms: Life and Letters.** Reimpressão. Oxford: Oxford University Press, 1997 / 2004.

BOECK, D. **Johannes Brahms.** Kassel: Wenderoth Verlag, 1998

BOZARTH, G. S.; BRADY, S. **The Pianos of Johannes Brahms.** In: FRISCH, W. (Ed.). Brahms and His World. Edição Revisada. Princeton: Princeton University Press, 2009. p. 73 – p. 94.

BRAHMS, J. **Balladen für das Pianoforte.** Leipzig: Breitkopf und Haertel, 1856. Partitura.

_____. **Concert für das pianoforte mit Begleitung des Orchesters, Op. 15.** Ausgabe für Pianoforte Solo. Winterthur: Rieter-Biedermann, 1861. Partitura.

_____. **Concert No 2, B dur, für das Pianoforte mit Begleitung des Orchesters.** Ausgabe für Pianoforte Solo. Berlin: Simrock, 1882. Partitura.

_____. **Sonate Nr. 3.** Leipzig: Breitkopf und Haertel, 1926-27. Partitura.

_____. **Kleinere Klavierwerke.** Leipzig: Breitkopf und Haertel, 1926-27. Partitura.

CAI, C. **Brahms's Pianos and the Performance of His Late Piano Works**, Performance Practice Review, v. 2, no 1, p. 58 – p. 72, 1989.

GIESEKING, W. ; LEIMER, L. **Piano Technique.** Mineola: Dover Publications, 1872.

HENKEL, H. **Lexikon Deutscher Klavierbauer.** Frankfurt: Verlag Erwin Brochinski, 2000.

HOFMANN, R.; HOFMANN, K. **Johannes Brahms als Pianist und Dirigent: Chronologie seines Wirkens als Interpret.** Tutzing: Hans Schneider, 2006.

MATTHAY, T. **The Visible and the Invisible in Pianoforte Technique.** Segunda Edição. New York: Oxford University Press, 1947.

NAZARENKO, D. **Texture in Selected Piano Works and Works for Two Pianos by Johannes Brahms: A Performance Project.** Maryland: Tese de doutorado submetida à Faculdade de Pós-Graduação da Universidade de Maryland, 2003.

POLLENS, S. **The Schumann / Brahms Conrad Graf Piano**, The American Brahms Society Newsletter, Seattle, v. XXIV, no 1, 2006.

SELVA, B. **L'Enseignement musical de la Technique du Piano.** Paris: Rouart, Lerolle et Cie. Editeurs, 1916.

SMYTH, E. **Impressions that Remained.** New York: Alfred A. Knopf, 1946

HISTÓRIA DA ARTE COMO PARTILHA DE UM MUNDO POR VIR E A CRIAÇÃO DE UMA COMUNIDADE SENSÍVEL

Data de aceite: 17/12/2019

Sandra Makowiecky

Universidade do Estado de Santa Catarina,
UDESC

RESUMO: Na sociedade atual, percebe-se uma constante e até avassaladora recusa ao passado, uma ânsia pelo novo, o desejo sem limites pelo contemporâneo, entendido como o aqui e agora. Defende-se neste artigo, a necessidade da compreensão de um sentido de herança e transmissão, considerando que existe um valor particularmente frágil, o da compreensão do mundo humano, que passa pela leitura das obras e de nossos legados e antepassados, incluindo o valor dos clássicos. Assim, pode-se dizer que é preciso legar uma exigência de transmissão e um valor essencial, que é a paixão de compreender. Como lidar com esta questão, entendendo que a obra de arte é uma obra de arte e não um objeto histórico qualquer, em um país vocacionalmente fadado ao moderno e com tantas resistências ao passado, que parece aspirar a um presente eterno e sem memória? Para que serve a história da arte?

PALAVRAS-CHAVE: História da Arte; Transmissão e herança; Arte como partilha.

HISTORY OF ART AS SHARING OF A WORLD TO COME AND THE CREATION OF A SENSITIVE COMMUNITY

ABSTRACT: In today's society, one perceives a constant and even overwhelming refusal to the past, an eagerness for the new, the boundless desire for the contemporary, understood as the here and now. In this article, the need of understanding a sense of inheritance and transmission is defended, considering that there is a particularly fragile value, that of the comprehension of the human world, through reading the works and our legacies and ancestors, including the value of classics. Thus, it may be said that one has to bequeath a demand for transmission and an essential value, which is the passion to understand. How to deal with this question, understanding that the work of art is a work of art and not a historical object whatsoever, in a country vocationally fated to the modern and with so much resistance to the past, that seems to aspire to an eternal and without memory present? What is the history of art for?

KEYWORDS: History of Art; Transmission and inheritance; Art as sharing.

INTRODUÇÃO

O que entendo por contemporâneo:
Este artigo contém um pouco de angústia,

considerando o atual ambiente acadêmico no que percebo e até onde alcanço. O tema deste encontro: “Práticas e confrontações”, busca discutir as práticas e experiências poéticas enquanto “táticas de resistência”, refletindo sobre o contexto contemporâneo da experimentação prática e do exercício teórico. O que entendo por contemporâneo é o mesmo expresso por outros autores que destacarei:

Contemporâneo é o tempo em que vivemos. Mas muito do que agora vivemos vem de outros tempos. Convivo com Mona Lisa, ela me diz algo - portanto, é contemporânea. Vivo num palazzo renascentista de 500 anos ou num austero edifício modernista de 100: ambos me são contemporâneos. Posso vivê-lo historicamente e posso vivê-lo filosoficamente, sugeriu Marx; de ambos os modos ao mesmo tempo ou de nenhum deles (COELHO, 2006, p. 02).

Sônia Rouve (1984, p.12), no artigo “Lecionando História da Arte”, salienta a proposição de Benedetto Croce: “toda história verdadeira é história contemporânea”. A chamada história não contemporânea torna-se contemporânea na medida em que só um interesse no presente pode nos mover a investigar o fato passado, tornando este interesse passado num interesse presente. Giorgio Agamben (2009) diz que a contemporaneidade é uma “*revenant*”, você projeta uma luz sobre o passado que faz que ele volte, hoje, diferentemente. Este movimento de olhar projetado para o passado consiste em que uma “*via de acesso ao presente tem necessariamente a forma de uma arqueologia*” (AGAMBEN, 2009, p. 70). O contemporâneo se constrói, não apenas na chave da emergência absoluta, mas pela projeção e dessa espécie de retroprojeção.

Motivação: O texto “O leitor incomum”, de 1978, de George Steiner (2018, p.13-35), em “ Nenhuma paixão desperdiçada” me cativou. Steiner fixa-se numa pintura de Jean-Baptiste Chardin para lançar-sena análise do cenário, quase litúrgico, sagrado,que envolvia a leitura no passado. A tela,intitulada “ O filósofo lendo”, de 1734 (Fig.1), expõe a dedicação completa e a total absorção do leitor pelo livro. João Alexandre Barbosa (1996) em artigo chamado “Paixão e melancolia da leitura” lança a pergunta: “ a partir de que momento a experiência de leitura lança o leitor para o momento difícil de iniciar uma discussão por escrito daquilo que esta ou aquela obra deixou como marca exigindo uma partilha pública?”. O que a obra imprimiu como inquietação no espírito do leitor? Sobre o texto de Steiner, depreende-se que a busca do conhecimento e da sabedoria exigia um ritual próprio, uma entrega da mente e dos sentidos em função de poder entender as palavras e o seu significado. Este ato reverencial, solitário, de aproximação com o livro é algo que se perdeu, diz Steiner. O homem de hoje, assolado pelo tempo, transformado numa máquina em permanente agitação, não imagina mais desfrutar da calma e das amenidades que existiam outrora. O filósofo de Chardin, vestido para ocasião, parece preparar-se para um cerimonial. O silêncio, a quietude, o ar tranquilo da época pré-industrial eram a tônica. Tanto o silêncio quanto o prestígio de ser-se um leitor qualificado eclipsou-se. Chardin propõe a figuração do leitor armado de todos os utensílios então utilizados para a atividade de

leitura, tais como pena para as anotações possíveis, lentes de aumento e até mesmo uma ampulheta para, quem sabe, marcar o tempo de leitura. Por outro lado, registra a impossibilidade de continuidade desse “leitor incomum” nos tempos atuais. O ensaio de Steiner vai informando e criando espaços de análises, problematiza o assunto. O assunto e a pose, um homem ou uma mulher lendo um livro aberto sobre uma mesa, são frequentes. Formam quase um subgênero de interiores domésticos (Figuras 2a, 2b, 3a, 3b). O motivo de “leitores” parece ter gozado uma prevalência particular durante os séculos 17 e 18. Em seu contexto histórico, ‘O Filósofo Lendo’ envolve um tópico comum tratado convencionalmente. Considerado em relação a nosso próprio tempo e códigos de sentimento, contudo, esta expressão bastante comum à época, aponta, em quase cada detalhe e princípio de significado, para uma revolução de valores.



Fig.1. Jean Baptiste- Chardin. O filósofo lendo. Óleo sobre tela. 1734. S.n.

As alternativas não são animadoras: de um lado, temos a vacância do intelecto, ruidosa e vulgar; do outro, o recuo da literatura para dentro das vitrines dos museus. Temos as abomináveis simplificações esquemáticas dos clássicos, com versões pré - digeridas e banalizadas, por um lado ou, por outro, as ilegíveis edições eivadas de notas dos comentadores. A arte da leitura precisa reencontrar seu caminho, ainda que a duras penas. Se falhar, se une *lecture bien faite* passar a ser apenas um artifício do passado, um enorme vazio passará a ocupar nossas vidas e teremos perdido para sempre a serenidade e a luz que emanam da tela de Chardin (STEINER, 2018, p. 35).



Fig.2a. Jean- Honoré Fragonard. A leitora. c. 1770-1772. Óleo sobre tela, 82 x 65 cm.

The National Gallery, Washington DC



Fig.2b. Pieter Janssens Elinga. Mulher lendo. 1668-70. Óleo sobre tela. 75,5 x 63,5 cm. Alte Pinakothek. Munique.



Fig. 3a. Gustave Courbet. Baudelaire lendo. C. 1848. Óleo sobre tela. 53 x 61 cm.

Musée Fabre Montpellier.

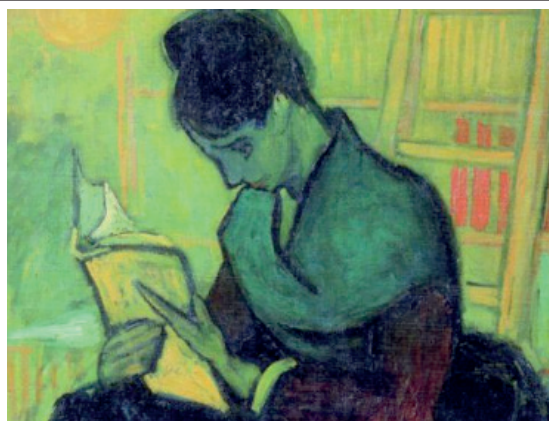


Fig.3b. Vincent Van Gogh. A leitora de romance. 1888. Óleo sobre tela. S.n.

Perpassa por todo o texto de Steiner uma ideologia nostálgica, lamentando o fim dos literatura universal: de Homero aShakespeare, cujo desaparecimento ele situa ter-sedado no final do século XIX. Ele exasperou-se com o descaso para com os clássicos, fenômeno típico da formação educacional dos dias de hoje. A era contemporânea assinala a morte da leitura do clássico. Se o próprio universo acadêmico, última reserva da inteligência ocidental e derradeiro fortim do culto ao clássico, sucumbe ao ordinário, o que resta para quem acredita nessa educação senão adotar um discurso

saudosista? Esse é um de seus argumentos, com o qual concorda Harold Bloom, em “Shakespeare a invenção do humano” (2000), que responsabiliza o “politicamente correto” por tal desastre. A condenação da grande cultura condenou as gerações atuais ao efêmero, ao trivial, ao mau gosto e à superficialidade. Os honráveis temas abordados pelos clássicos, a imensa visão cósmica que possuíam, foi substituída pela mediocridade existencial e pelo melodrama social de baixa ou nenhuma qualidade. Nem mais os aparatos técnicos para uma leitura mais elevada o estudante de hoje possui, pois não domina o vocabulário adequado.

Por que ler e conhecer os clássicos? Certamente não temos atualmente, nas nossas Universidades, em muitos de nossos cursos, essa noção da importância da história. Perdemos inclusive a noção do valor dos clássicos. Partindo do livro de Ítalo Calvino (2007) “Por que ler os clássicos?”, buscamos defender uma retomada de textos e obras cada vez mais esquecidas nas academias. O clássico é aquele que nunca esgota sua capacidade de provocar, tirar o chão, perturbar, dizer coisas novas. Qual o melhor lugar para encontrar um clássico? Em uma biblioteca, que me remete a uma de minhas imagens fantasmas. Carl Carl Spitzweg, com “O devorador de livros” ou “Bibliófilo”, de 1850 (Fig.4). Podemos dizer que de acordo com Warburg (2015) e Didi-Huberman (2013a), nossas imagens fantasmas podem ser nossas ausências que ficam ali, à espera de uma redenção. Os clássicos fazem parte da herança cultural literária, artística e cultural da humanidade. Luiz Marques em *A Fábrica do antigo* (2008, p. 11-23), defende que não é de nosso tempo reificar o “clássico”, mas tampouco se trata de incensar o lugar comum, mais recente, de que a modernidade fabrica seus modelos e de que, assim sendo, a Antiguidade não passaria de uma espécie de projeção tautológica de seus legatários. O que o autor ressalta é o fato de que a essência do legado antigo é a contínua problematização da própria noção de legado. Inúmeras são as formas pelas quais uma obra, texto ou pintura, subsiste em outra, fenômeno que se identifica com a própria natureza reticular da criação artística. Na área de artes tudo o que é humano nos interessa. Antônio Cícero diz que “As pessoas que só desejam estar ‘up to date’ acabam por jamais ler os clássicos” (2009).



Fig.5. Carl Spitzweg.

“O devorador de livros”. 1850.

Óleo sobre tela. 49,5 x 26,0 cm.

Museum Georg Schäfer, Schweinfurt, Germany



Fig.5. Detalhe

Um país condenado à modernidade?: Mário Pedrosa (1979), diz que o Brasil é um país condenado à modernidade, ou seja, somos vocacionalmente modernos. Peter Burke (1997), historiador inglês, que durante os anos de 1994 e 1995 foi professor visitante da Universidade de São Paulo discorreu sobre posturas em relação ao tempo e ao espaço, em sua estada conosco. Para um europeu na América – o tempo parece expandir, e o espaço, contrair, dizia. O que pareceu a ele, de início, como uma longa distância é tratada como curta. Pode-se dirigir horas a fio para jantar com amigos. Mil quilômetros não são considerados longe. Em compensação, cem anos é uma eternidade. O século XIX, que para ele, especialmente em Cambridge, parece mais ou menos como ontem, assume um ar de antiguidade remota. Na Inglaterra, vivia numa casa construída em 1880 e a considerava mais ou menos nova, pois era a casa mais recente em que já havia morado. Em São Paulo, um lugar que transmite a impressão permanente de uma cidade em construção, aprendeu aos poucos a ver os prédios de 1920, no bairro de Higienópolis, como realmente antigos, e, os prédios que restaram de 1900, como monumentos históricos. O mesmo passou a observar nas pessoas, onde a juventude da população do Brasil, numerosa estatisticamente, é reforçada pelo culto da juventude. Estaria isso ligado ao entusiasmo pela última tendência, pelo último

livro, ideia ou pessoa? No livro *Tristes Trópicos*, Claude Levi-Strauss, ao falar de São Paulo de 1979, afirma que as cidades da América não tinham tempo para se tornarem antigas. O caráter da transitoriedade, ângulo e de precariedade levaram-no a notar um envelhecimento que não permitia o assentamento de uma antiguidade naquilo que já nascia para não durar. Como tratar de História da Arte neste contexto, com tantas resistências internas?

História da Arte - aquilo que é e aquilo que pode ser: A historiografia da arte é a ciência que analisa o estudo da história da arte desde um ponto de vista metodológico, enfrentando diferentes e complexos regimes de verdade. Quais os maiores desafios desta tarefa? Recorro a Erwin Panofsky:

Para a ciência da arte (Kunstwissenschaft) é ao mesmo tempo uma bênção e uma maldição que seus objetos necessariamente reivindiquem ser considerados de outro modo que não somente sob o histórico. [...] É uma bênção porque mantém a ciência da arte numa tensão contínua, porque não cessa de provocar a reflexão metodológica e, sobretudo, porque nos lembra sempre que a obra de arte é uma obra de arte e não um objeto histórico qualquer. É uma maldição porque teve de introduzir na pesquisa um sentimento de incerteza e de dispersão dificilmente suportável [...] (PANOFSKY Apud DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 07)

Ou, como definiu Jorge Coli: “História da arte ensina a lidar com o não dito e a incerteza constante. Disciplina, cujo instrumento é o olhar que interroga e duvida, tem um alcance que a ultrapassa” (COLI, 2018). Digo que os historiadores da arte lidam com aquilo que é e aquilo que pode ser. Trabalhamos com uma tensão contínua.

Formação de público complacente: Abordaremos outra questão. Uma certa manipulação massiva que ocorre nos discursos políticos e ideológicos tomando conta das Universidades e das mentes das pessoas em geral. Noam Chomsky em “Dez estratégias de manipulação massiva” (2018), diz que promover públicos complacentes, é uma destas estratégias. Para o autor, a maioria das modas e tendências não são criadas espontaneamente. Quase sempre são induzidas e promovidas de um centro de poder que exerce sua influência para criar ondas massivas de gostos, interesses ou opiniões. Neste ano de 2018, fiz um comentário em um grupo de colegas, que reproduzo abaixo. Tratava de uma entrevista imaginária com o educador, escritor, artista, José Monir Nasser, falecido em 2013, que foi também grande crítico do sistema educacional brasileiro. Nesta entrevista imaginária publicada em 2018, Monir responde à pergunta formulada por Paulo Brigue: “Por que a beleza é importante para a nossa existência”? Ao que ele responde:

Os gregos identificaram uma doença chamada *apeirokalia*. Significa ‘abstenção de coisas belas’. Quando você não convive com a beleza, você pega *apeirokalia*. Se você deseja produzir a compreensão da verdadeira cultura, rodeie-se do que é belo. No Brasil, nós temos a falsa ideia de que o bonito é o caro, é o chique. Não é verdade. Com pouco dinheiro, você pode fazer uma casinha maravilhosa [...] Por isso, vale a pena ensinar as pessoas a fazer coisas bonitas: uma bela horta, um belo jardim, uma bela casa... O brasileiro precisa se acostumar a conviver com os

padrões elevados. Uma das causas da nossa inviabilidade civilizatória é que nós desistimos de nos rodear de estímulos belos. E isso é *apeirokalia*. A recuperação do senso de estética deve ser uma das nossas prioridades (MONIR apud BRIGUET, 2018).

Por defender que a recuperação do senso de estética deve ser uma das nossas prioridades, fui chamada de burguesa, por uma das colegas professoras. Seu argumento era de que existe fome e miséria e as pessoas não cogitam sequer em pensar em beleza. Em minha defesa, existem vários depoimentos de arquitetos e urbanistas que defendem a beleza e estética das cidades como elementos civilizatórios. O urbanista Clóvis Ultramari (apud MOSER, 2012) afirma que o morador urbano não quer apenas viver; quer viver bem. Isso demanda não apenas uma moradia, emprego e transporte público. Viver bem exige uma boa paisagem urbana, uma boa arquitetura, e grandes espaços de convivência. No entanto, para ele quase não há debate público a respeito da estética na cidade. Há um receio em se discutir o assunto, uma sensação de culpa. Agora pergunto: Se nem em um curso de artes, se pode fazer defesa de beleza, estética, valor da arte, como valor civilizatório, o papel de uma política da arte por sensibilidade, sem carregar junto conceitos depreciativos do termo, onde se poderá fazer? Devemos nos transformar em cursos de ciências sociais? Será que não podemos mais ousar chamar coisas belas de belas, porque que a ruína do belo enquanto valor moral é uma característica da dita contemporaneidade? Deixo claro que concordo com a proposição de Sócrates (personagem do diálogo platônico), de uma inesperada não-definição: *aquilo que é belo é difícil* (IN: PLATÃO, 2016: 271-272). A História da arte auxilia nessa tarefa. Diz Coli:

Num país estremecido por tantas crises, com tão fortes desigualdades sociais, problemas imensos, ainda mais num momento de incertezas tão pronunciadas, cabe a pergunta: para que serve a história da arte? Serve para que possamos ter uma apreensão complexa e profunda da humanidade e de sua cultura. Ela solicita reflexão, mas também exige descobertas pela intuição —que é uma forma crucial do conhecimento. O historiador da arte se vê obrigado a desenvolver um modo de captar seu objeto sem passar pelo conceito, pela palavra, pelo enunciado, pelo axioma lógico. [...] Pela história da arte, pela cultura, pelas humanidades, damos sentido às coisas. É graças a elas que o conhecimento e a ciência deixam de ser meros instrumentos para integrarem um processo humanístico (COLI, 2018).

Não é de hoje que defendo que a história da arte é uma das disciplinas que nos habilita em termos civilizatórios. Ernst Gombrich, historiador da arte, grande defensor da cultura elevada, tentava aproximar mais a cultura das pessoas. “Sua obra cristaliza a atitude de uma época desaparecida em que a arte era parte da mobília mental das pessoas civilizadas” (ESTENSSORO, 2002, p. 22). Por que colegas que já conhecem a história da arte, visitam os bons museus do mundo e do Brasil quando viajam e certamente se comprazem em conhecer as obras e artistas com os quais entram em contato, insistem em negar tal repertório aos nossos alunos? Por que insistem que nos cursos de arte, deve - se ministrar a disciplina de história da arte de “trás para a frente”

ou “do contemporâneo para o passado”, ou seja lá o que isso significa? Qual o sentido disso? Devo lembrar que os cursos de artes são compostos por mais de 40 disciplinas em sua maioria. Se o contemporâneo deve passear e fazer parte dos currículos desde cedo, o que concordo, porque isso não é absorvido nas demais disciplinas? Porque apenas a História da arte é “cobrada” neste sentido, quando seu objeto é justamente lidar com os fatos também históricos? O que importa ao estudarmos história da arte é refletir sobre a relação entre arte e pensamento, arte e política, arte e conhecimento, sobre a potência crítica da obra de arte e seu poder de interferir nos movimentos do indivíduo e da sociedade. Mas o nosso objeto é a obra de arte. Estamos interessados em afirmar uma ‘política da arte’, em que a arte inventa formas inéditas de entendimento sobre algum aspecto da vida (FARIAS E ANJOS, 2009). Que tal entender que não é possível teorizar a respeito da arte sem percorrer a história de suas várias tradições, sem conhecer a história das obras, a história da crítica e, ainda, a história dos conceitos? Que é necessária uma memória metodológica ? (HUCHET, 2004). “Em todo discurso sobre a arte do passado, existe um discurso subterrâneo sobre a arte do presente, porque a atividade artística é um movimento ininterrupto” (RECHT apud HUCHET, 2012, p. 12). Gombrich, em conferência denominada “Tradição e Criatividade”, proferida em 1982, disse que achava que o historiador tinha o direito de perguntar se também não haveria uma “doença” em nossos dias – o desejo de novidade - que deveríamos aprender a identificar e, se possível, a resistir. O mesmo nos diz Antônio Cícero (2009). Para ele, quem idolatra o contemporâneo faz pouco caso do passado. Tal pessoa espera que os autores da moda lhe indiquem quais dos autores do passado ainda devem ser respeitados e quais devem ser desprezados. E, no mais das vezes, como aquilo que os contemporâneos escrevem sobre os autores que recomendam é considerado justamente o supassumo destes, torna-se supérflua a leitura dos originais. Gombrich finaliza dizendo que da parte dele, como historiador da arte, gostaria de lembrar aos seus contemporâneos, de tudo que os seres humanos foram capazes de alcançar no passado, confiando que a memória desses prodígios também possam inspirar os artistas do seu tempo a procurar os maiores valores de criatividade genuína e dar um salto à frente. Em maio de 2018, uma aluna de nosso programa de Pós- Graduação, saiu da biblioteca com vários livros, entre eles, Roberto Longhi, Ernst Gombrich, Pierre Francastel, Giulio Carlo Argan. Sentada no pátio da Universidade, sofreu *bullying* de alguns alunos que ridicularizaram suas escolhas pois disseram que eram autores ultrapassados. A rigor, nem conhecem e nunca leram os autores que depreciam. Seriam os tais públicos complacentes a quem se refere Noam Chomsky? Este episódio me levou imediatamente a um trecho sobre a revolução que dizimou a vanguarda russa nas artes, no início do século XX, que a meu ver, espelha as táticas que estamos vendo se repetirem ainda que bem mais circunscritas no campo da cultura e na universidade. A questão do ressentimento pela classe culta é impressionante e quase regra. Similarmente ao que aconteceu na URSS, a ideia de nivelar sempre por baixo está por trás de todas essas manobras. Demonstrar

conhecimento é subalternizar o outro. O uso das mesmas narrativas e artifícios é espantoso. Certamente não se trata de coincidência. Tudo é pensado. E até assusta, se pensarmos que estamos a falar de fascismo, mesmo que guardadas as devidas proporções.

A produção e a educação artística tinham sido dominadas por *apparátchiki* do Partido, de origem proletária, cheios de ressentimento pela classe culta, com os quais Stálin estava substituindo os burocratas intelectualizados do tempo de Liênin. Da mesma forma como aconteceria na China de Mao, ou durante o pesadelo promovido pelo Khmer no Camboja, boa educação, cultura, qualificação profissional bastavam para tornar o indivíduo suspeito de traição, num processo que Eugene Lyons chamou de “Crucificação da inteligência”. Tomando de assalto Universidades, bibliotecas, museus e galerias, a Guarda Vermelha stalinista tomou a si a missão de remover todos os vestígios do antigo sistema [...] O resultado inevitável dessa campanha para aniquilar o pensamento independente foi todas as pessoas genuinamente talentosas, nos mais variados setores acadêmicos, terem sido substituídas por charlatões, que desmoralizaram, por uma geração inteira, a ciência e a tecnologia russas. (COELHO, 2007, p.22-3)

Ou seja, público complacente, ressentimento pela classe culta, nivelar por baixo.... Voltando à história da arte, toda prática disciplinar integra uma escolha metodológica decisiva. Jorge Coli (2010, p.14) não acredita em métodos aplicáveis para ler a obra, diz que a melhor forma é interrogá-las: “nada permite melhor entender uma obra do que outra”. Tais argumentos nos levam a Adauto Novaes:

Hoje, nem sempre os clássicos são lidos. A glória dos espíritos vazios e sem obras é maior do que o esperado. Política, obras de arte e obras de pensamento, antes admiradas, tornam-se coisas indiferentes. Dificilmente podemos desfazer a imagem do caos. [...]. As duas maiores invenções da humanidade – o passado e o futuro, como escreve o poeta - desaparecem, dando lugar a um presente eterno e sem memória (NOVAES, 2008, s.p) .

Será que é isso que desejamos para nossos alunos? Que vivam em um presente eterno e sem memória? E as memórias estimuladas são apenas as dos processos artísticos dos alunos artistas? “O eu enquanto mim? “O meu processo, o meu umbigo”? Mas o que desejam? Temas multiculturalistas, questões de gênero e do feminino, arte dos povos oprimidos, arte que trata da escravidão, uma história da arte temática? No nosso Centro de Artes, os cartazes proliferam...Rosalind Krauss, a respeito da perda das habilidades disciplinares, em consequência dos estudos visuais, citada no artigo de Scott Heller intitulado “O que estão fazendo com a História da Arte?” expressa:

Os estudantes dos cursos de pós-graduação em história da arte não estão aprendendo as habilidades necessárias para interpretar as obras de arte. Em vez disso, estão fazendo estudos visuais – um monte de cenários paranóicos sobre o que acontece sob o patriarcado ou sob o imperialismo (KRAUSS Apud HELLER, 1997, p. 105).

Querem mais realidade e atualidade? Será que a arte perdeu seu desejo de

ilusão, a fim de elevar qualquer coisa à banalidade estética, e que, portanto, tornou-se transestética? (BAUDRILLARD, 1997, p. 106). Baudrillard diz que esta transestetização de tudo faz com que não haja mais exatamente ilusão, nem desejo de ilusão e acrescenta que:

a arte pode tornar-se uma espécie de testemunha sociológica, ou sócio-histórica, ou política.[...] Mas a arte nunca foi questão de verdade, evidentemente, mas de ilusão.[...] É o excesso de realidade que me desespera, e o excesso de arte quando ela se impõe como realidade.[...] mas a hipervisibilidade é um modo de exterminar o olhar (BAUDRILLARD, 1997, p. 127).

Como diz Didi-Huberman, saber e olhar não tem o mesmo modo de ser, nunca se vê o bastante, sempre há uma integralidade que escapa da obra de arte, sempre resta algo a dizer, fazendo com que a acumulação tranquila daquilo que se conhece ceda seu lugar ao proliferante infinito (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 297 a 346). Então, porque relegar o passado à indiferença, se acreditamos no proliferante infinito da obra de arte? O contato com a academia abre universos de muitas formas de arte e refina o olhar do artista, bem como o constante contato com livros e informações e me veio à mente uma frase de Elyseu Visconti, dita em entrevista:

O que falta às gerações de hoje é a angústia da humildade, da impotência diante dos problemas da pintura que parecem simples e são incrivelmente complexos. Satisfazem-se rapidamente com o que fazem e julgam-se mestres na juventude, quando deviam convencer-se de que até a velhice, até a morte, serão humildes aprendizes (VISCONTI apud PEDROSA, 1950).

Voltando aos livros e aos clássicos, diz Antônio Cicero (2009), que o desejo do contemporâneo extremado não passa de sintoma de um agudo provincianismo temporal. Quem sabe possamos refletir sobre estas questões, entendendo a história da arte como uma face da memória, uma face daquilo que nos constitui e que nos livra de esquecermos quem somos e de onde viemos, esse tipo de mal estar contemporâneo que nos assola. Quem sabe nos livramos também um pouco das exposições vazias, das exposições de papel rasgado, dos grupinhos que se auto elogiam, dos narizes arrebitados, da prepotência e arrogância, da história da arte “temática”, das insignificâncias que atormentam e da indefectível história da arte de “trás para a frente”. Que tal começamos a fazer o que nos diz Steiner, qual seja, de que a cultura letrada deve empenhar-se em reencontrar o seu caminho, ainda que a duras penas, caso contrário um enorme vazio passará a ocupar nossas vidas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

BARBOSA, JOAO ALEXANDRE. Paixão e melancolia da leitura. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/11/10/mais/15.html>. Acesso em 15 mai.2018.

BAUDRILLARD, Jean. O complô da arte. IN: A arte da desapareição. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

BLOOM, Harold. Shakespeare e a invenção do Human. Sap Paulo: Objetiva, 2000.

BRIGUET, Paulo. Conversa com mestre Monir. Uma entrevista imaginária com o professor e escritor José Monir Nasser (1957-2013). Disponível em < <https://www.folhadelondrina.com.br/blogs/paulo-briguet/conversa-com-mestre-monir-1000762.html>>. Acesso em 22 fev.2018.

BURKE, Peter. Primeiras impressões de um inglês no Brasil. Folha de São Paulo, São Paulo, 28 dez. 1997. Caderno Mais, p.5-7.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia de bolso, 2007.

CHOMSKY, Noam. As terríveis 10 estratégias de manipulação massiva, reveladas por Noam Chomsky. Disponível em < <https://www.pensarcontemporaneo.com/as-terríveis-10-estratégias-de-manipulação-massiva-reveladas-por-noam-chomsky/>>. Acesso em 30 mai.2018.

CÍCERO, Antônio. O desejo do contemporâneo (2009). Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq3005200922.htm>>. Acesso em 28 mai. 2018.

COELHO, Teixeira. Catálogo da exposição Itaú Contemporâneo Arte no Brasil 1981-2006.

COELHO, Lauro Machado. Poesia Soviética – seleção, tradução e notas. São Paulo: Algor Editora, 2007.

COLI, Jorge. O corpo da liberdade: reflexões sobre a pintura do século XIX. São Paulo: Cosac & Naify, 2010, p. 14

_____ (2018) História da arte ensina a lidar com o não dito e a incerteza constante. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/jorge-coli/2018/05/historia-da-arte-ensina-a-lidar-com-o-nao-dito-e-a-incerteza-constante.shtml>>. Acesso em 27 mai.2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Imagem sobrevivente. A história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. R.J: Contraponto, 2013a.

_____. Diante da imagem. São Paulo: Editora 34, 2013b.

ESTENSORO, Hugo. A equação Gombrich. Bravo! São Paulo, ano V, n.54, p.20-23, mar. 2002.

FARIAS E ANJOS apud VERNASCHI VERNASCHI, Elvira. Com a palavra Moacir dos Anjos e Agnaldo Farias, os curadores da 29ª. Bienal de São Paulo. Jornal da ABCA. Informativo da Associação Brasileira de Críticos de Arte. Seção Nacional da AICA - Associação Internacional de Críticos de Arte. Ano VII – Nº21 - Setembro de 2009, p. 3-5.

GOMBRICH, E.H. Tradición y Creatividad. Anales de Arquitectura. Universidad de Valladolid, no 2, 1990, pp. 36-49. Disponível em < <http://www3.uva.es/ega/wp-content/uploads/tradicion-y-creatividad.pdf>>. Acesso em 28 abr.2018.

HELLER, Scott. "What are they doing to Art History"? in ARTnews, Janeiro de 1997.

HUCHET, Stéphane. Memória Metodológica. Disponível em: < em http://www.cbha.art.br/colloquios/2004/anais/textos/109_stephane_huchet.pdf> Acesso em 04.abr.2018. Anais CBHA 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Tristes trópicos. Lisboa: Edições 70, 1979.

MARQUES, Luiz. (org.) *A Fábrica do antigo*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2008, p. 11-23.

MOSER, Sandro. AS cidades feias que me desculpem, mas estética é fundamental. *Jornal gazeta do Povo*, Curitiba, Paraná, edição de 22.09.2012.

NOVAES, Adauto. Herança sem testamento? In: NOVAES, Adauto (org.). *Mutações. Ensaio sobre as novas configurações do mundo*. SESC/ SP. Rio de Janeiro: Agir, 2008. s.p

ORAMAS, L.P. Entrevista disponível em < <http://casa.abril.com.br/materia/30-bienal-de-sp-uma-entrevista-com-o-curador-luis-perez-oramas>>. Acesso em 29 jul.2013

PEDROSA, Mário . Visconti diante das modernas gerações. *Jornal Correio da manhã*, Rio de Janeiro, 1 jan. 1950.

_____. *Mundo, homem, arte em crise*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

PLATÃO. *Hípias Maior*. In *Diálogos*. Trad., notas e comentários Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2016.

RECHT, Roland apud HUCHET, Stéphane. A Instituição da imagem: Perfil de uma história da arte. IN: HUCHET, Stéphane (org). *Fragmentos de uma teoria da arte*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012, p. 12

ROUVE, Sonia. Lecionando História da Arte. *Revista Ar'te*. São Paulo: Max Limonad, (10):12, 1984

STEINER, George. O leitor incomum. In: *Nenhuma paixão desperdiçada*. Rio de Janeiro, Record, 2018, pag. 13-35.

WARBURG, Aby. *Histórias de fantasmas para gente grande*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Sandra Makowiecky

ABAYOMI: EXPERIMENTANDO A DIVERSIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Data de aceite: 17/12/2019

Luis Otávio Oliveira Campos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Artes
Rio de Janeiro – RJ

Breno Felipe Araujo de Oliveira Gomes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Artes
Rio de Janeiro – RJ

Aldo Victorio Filho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Artes
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo o relato de experiência e breve reflexão acerca da cultura afro-brasileira em sala de aula, mais especificamente na disciplina de artes visuais. Ele parte da experiência com a feitura de bonecas Abayomi e o desenvolvimento de uma oficina no chão da escola. Há nesta pesquisa, enquanto licenciando em artes visuais, vinculados a UERJ e ao PIBID a busca por refletir acerca da importância do conteúdo de matriz africana para uma formação estética que possa dar conta da diversidade que é própria do espaço escolar, acreditando na cultura visual e nessa pluralidade como ponto de partida para

a construção de uma prática docente possível.

PALAVRAS-CHAVE: abayomi, cotidiano, docência, diversidade, educação.

ABAYOMI: EXPERIENCING THE DIVERSITY IN THE DAILY SCHOOL

ABSTRACT: This work has as objective the report of experience and brief reflection on the Afro-Brazilian culture in the classroom, more specifically in the discipline of visual arts. He starts from the experience with an Abayomi puppet making and the development of a workshop. There is in this research, while licensing in visual arts, linked to UERJ and PIBID a seek to reflect on the importance of the content of the African matrix for an aesthetic formation that can account for the diversity that is proper of the school space. I believe in visual culture and in this plurality as a starting point for a possible teaching practice .

KEYWORDS: abayomi, daily, teaching, diversity, education.

1 | INTRODUÇÃO

Formar as novas gerações exige cada vez maior esforço dos diferentes profissionais que dão corpo e voz às escolas. No que cabe à área do ensino das artes, o esforço está em acolher em seu âmbito tudo que constitui o universo das artes, dos aspectos formais aos políticos

para que seus saberes permitam tanto a fruição dos acervos artísticos outorgados quanto o que, embora de grande valor para muitos, é marginalizado em relação a estes. Arte e política são indissociáveis, assim como os padrões de gosto e definições de beleza resultam muito mais de tensões e interesses políticos diversos, do mercado à afirmação de hegemonias.

Portanto, se cabe à Educação formal alicerçar a cidadania, cabe ao ensino da Arte cumprir a tarefa inerente a esse pressuposto, que seria a relativização do gosto, a observância dos aspectos que valorizam certas representações em detrimento de outras e a expansão do conceito de beleza como ação de força indispensável à vida social contemporânea.

O assunto que trataremos centralmente é cercado pelas considerações acima somadas às experiências nas realidades escolares que evidenciam a massiva presença da valiosa, raramente e insuficientemente valorizada, descendência africana. A maioria dos estudantes das escolas públicas populares do Rio de Janeiro pertencem à referida descendência e poderíamos afirmar com segurança que somos majoritariamente filhos sequestrados da África. Sequestrados não apenas por nossos ancestrais o terem efetivamente sido, mas, sobretudo, pelo histórico sequestro para longe da memória e energia cultural dos quais descendemos. Nossa herança, negada e vilipendiada, se não se mostra nos nossos corpos, na evidência de nossa pele e traços fisionômicos, se avoluma nas nossas perdas, mesmo que ocultadas, silenciadas e interditadas. Como se nosso patrimônio mais valioso residisse exatamente no que nos foi e tem sido furtado. No esvaziamento cultural em relação à herança cultural africana que nos tem sido imposto há muitos séculos e que, por muitos violentos meios, tem sido atualizado. Contudo, felizmente, não plenamente realizada.

2 | A OFICINA

Quando lançados ao mar, os mais diversos povos de África, viram ruir suas esperanças, crenças e costumes. Sua liberdade de existir segundo seus desejos, suas matrizes. Para além da grandeza da dor no corpo carne, causada pela captura e violência constante a que foram submetidos, geradora da grande possibilidade de morte, a dor da alma era, também, muito forte. Nesse contexto, o mar passa a simbolizar a morte, um grande cemitério de culturas. A partir da era das grandes travessias desses povos, o Mar passa a ser conhecido e temido como a calunga grande, uma, entre tantas, ressignificações de culturas e cultos que emergem do sequestro.

[...] Calunga grande é o mar, a enormidade de seu destino e de seu horizonte. Calunga pequena é a terra que recebe esses corpos e os transforma em semente. Mas no caso da escravidão, reinventada no Novo Mundo, a terra trouxe os corpos desses milhares de cativos, que foram antes transformados em prisioneiros, brutalizados pela violência desse sistema que supôs a posse de um homem por outro[...] (SCHWARCZ, 2001, p.10).

As bonecas Abayomi, sobre as quais trataremos centralmente neste trabalho, teriam sido criadas naquele marcante período, nos longos percursos que os nossos ancestrais foram levados em navios tumbeiros. Não só jovens e adultos foram trazidos para as Américas, também vieram crianças, muitas separadas de seus familiares. As tormentas da navegação eram agravadas pelas condições desses tumbeiros, onde seres humanos foram carregados como produtos, amontoados uns sobre os outros. Para amenizar o sofrimento das crianças, as mulheres rasgavam retalhos de suas vestes e confeccionavam bonecas por meio de amarrações e tranças. O nome dessas bonecas, Abayomi, vem do Yorubá e significa “encontro precioso”. Um precioso encontro com a cultura viva que se construiu no Brasil, com a forte matriz africana. Essa tradição foi preservada pela oralidade e transmitida às novas gerações como é costume na cultura afro-brasileira, e ganhou novos contornos ao longo do tempo.

O ensino da confecção de Abayomis foi retomado por Lena Martins, educadora, artista e militante de movimento negro, na década de 1980, que realizava oficinas para pessoas dos mais diversos grupos sociais e étnicos, a fim de promover a valorização da cultura negra e a conscientização sobre questões raciais. Diversos outros educadores aderiram a prática Abayomi por todo o Brasil, pela sua força de diálogo com as mais diversas faixas etárias (SILVA, 2009).

Tivemos o privilégio de ser encantados pelo fazer Abayomi e desde então buscamos nos aprofundar nessa prática e explorar as suas potencialidades no ensino da arte. Trabalhar com a cultura afro-brasileira em sala de aula é uma forma de descentralizar o conteúdo dos temas “Universais” do conteúdo de artes. Sua pouca presença nos diversos anos do ciclo escolar, impede uma formação plural, e que abranja todos os componentes formadores de nossa cultura, reforçando, inclusive, o racismo nas escolas, como demonstra Kabegenle Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.16)

Através do PIBID, pudemos vivenciar a prática de Abayomi em sala de aula, como uma ferramenta de diálogo com os alunos sobre a herança cultural africana. A ideia surgiu em uma aula na qual a professora regente trouxe um material que continha uma rica iconografia afro-brasileira. Sua intenção foi buscar diversificar e ampliar as possibilidades de referencial imagético a ser trabalhado. Muitas das imagens se relacionavam aos cultos religiosos do Candomblé e Umbanda, sendo produções que representam Orixás. E mesmo as que não tem, são relacionadas a essas religiões,

gerando certo estranhamento, e despertando alguma rejeição ou reserva por parte das crianças. Tendo observado isso, sugerimos, em momento de planejamento, a realização de uma oficina de Abayomi, para que pudéssemos tentar fortalecer o diálogo que julgávamos necessário, ou seja, uma prática que possibilitasse um encontro mais produtivo entre todos na turma.

Abayomi, assim como dançar ciranda, é sobre relações criadas e fortalecidas. Não se reduz a ensinar uma artesanaria ou uma mera técnica. Na realização das oficinas Abayomi se constrói uma rede voltada para a preservação e aproximação entre todos nós, enquanto donos dessa cultura. Quando contamos uma história, desejamos afetar e ser afetados na roda formada, para que os saberes, que ali circulam e se produzem, venham fazer parte dos nossos cotidianos como elemento de força e união.

Em sala, a oficina vira um grande evento, contação, impressões, memórias, cortes de tesoura e amarrações em tecidos de diversas cores, geram curiosidade, estranhamentos e surpresas. Muitas crianças questionavam o fato de a boneca não ter rosto e a forma que ela ganha no processo de criação. Um ótimo gancho para a identificação da multiplicidade das formas, que variam entre cada uma delas. Se fizermos 10 bonecas, todas serão diferentes entre elas. Em virtude da técnica e da sensibilidade empregada, não há possibilidade de uniformidade.

Optamos, na oficina relatada, por ensinar uma amarração de cabeça para que, na boneca, fosse possível a confecção de um cabelo afro. E vimos surgir os mais variados formatos e cortes naquelas cabeças que foram enfeitadas com laços, turbantes e miçangas. O mesmo ocorreu com a roupa, o que era para ser uma bata, virou vestido, saia, entre outros cortes e modelos. Cada criança trouxe seus desejos para aquela feitura, formando uma produção de bonecas muito ricas em visualidade.

Após a oficina inicial, agendamos para a próxima aula uma conversa sobre a experiência daquele momento. Conversamos sobre as impressões de cada um, o que as bonecas produzidas haviam representado, as histórias, etc. Muitos alunos resistiam ao tema, pois acreditavam se tratar de uma boneca da “macumba” que teria alguma função religiosa. Algumas crianças em suas perspectivas religiosas, notadamente evangélicas, consideravam erradas e demoníacas. Contudo, o mais potente da troca, possibilitada pela atividade Abayomi, foi o fato de que as respostas aos questionamentos foram dadas pelos alunos em meio aos debates provocados. Ou seja, o encontro dialógico foi realizado.

Decorrente da atividade, no mesmo dia da oficina, a mãe de duas alunas da turma foi à escola reclamar com a professora sobre as bonecas. Pudemos participar da conversa que ocorreu entre a troca de turnos. A mãe nos acusava de ensinar “vodu” às crianças, considerando a boneca algo “do demônio”. Diante da radicalidade de seu entendimento, o diálogo foi difícil e desafiador, porém, necessário, e a professora tentou oferecer explicações e argumentos que atenuassem a preocupação da mãe e lhe assegurasse o aspecto meramente pedagógico da atividade. Foi ressaltada a importância de um conteúdo diverso em sala de aula, e a legislação que garantia

a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira no conteúdo. Foi apresentado material didático de artes que mostrava a representação religiosa cristã, presente em grande parte da produção visual ocidental.

Esse, talvez, tenha sido o ponto que mais mereça a nossa atenção e reflexão. Como separar o que tem origem ou inspiração religiosa da cultura Como componente do conjunto que a compõe, não é possível excluir. O desejo, porém, inexistente quando o assunto é o cristianismo. Mesmo que a Abayomi não surja num desejo de culto, a cultura visual afro-brasileira é composta por diversos elementos religiosos. Esse estranhamento, gerado pelo pensamento eurocêntrico e cristão, recai sobre o corpo negro, seus cultos, sua arte. O desafio é então construir um ensino da Arte que lide com a Cultura Visual e nesta a diversidade da imagem que, não só, respeite a diversidade, mas a inclua nos processos e práticas pedagógicas.

3 | CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O que aprendemos com as experiências brevemente relatadas se resume no reconhecimento da urgência do ensino da Arte: lidar cada vez mais intensamente com todos os indícios e desafios contidos no vasto panorama da Cultura Visual, com as imagens que dizem respeito à diversidade humana e às assimetrias sociais, econômicas e de demais direitos, assim como a necessidade de estar atento à relatividade e força das belezas que, dentre infinitas possibilidades, tanto seduzem e desviam nossos interesses quanto fortalecem nossas posições identitárias. O trabalho com a arte importaria, nesses termos, incentivar e orientar o desfrute do patrimônio cultural universal que também é composto pelas as estéticas negadas e pelas ocultadas ou esquecidas, assim como questionar a hegemonia de determinados padrões e promover a desconstrução desses regimes.

Tal prática exige que se crie meios eficazes de incluir o mundo na aula, e não apenas alguns de seus reflexos afetos ao gosto e interesses hegemônicos. É preciso refletir sobre as experiências no cotidiano das escolas à luz de autores que problematizem e critiquem aspectos curriculares ainda distantes da complexidade social e cultural da população escolar. Pelo contrário, ainda constatamos que no cotidiano se dá, ainda que discretamente, certa neutralização das imposições culturais e da negação da diferença. Sabemos também que é no cotidiano que vivemos a violência de toda sorte de preconceito. Contudo, no dia a dia das escolas, meio ao burburinho das crianças, encontramos linhas de fuga e criações favoráveis à formação democrática. É no cotidiano onde acontece a vida (e o currículo) como modo de autocriação pessoal e coletiva, produção incontável que não se exhibe nem se resume via a linguagem gramaticada ou às políticas de controle das imagens e conteúdos curriculares pré-estabelecidos. Sally Price (2012) aponta para um exemplo da atual conjuntura das instituições da arte, que impõem hierarquias e afastamentos, privilégios e, conseqüentemente, infortúnios. Segundo a autora,

Uma aluna da Universidade de Bamako, que vem a Paris para visitar um primo, deve pagar 8,50 (que representa o salário de uma semana para um Malês comum), caso ela queira ver a estatuária que vem de seu país natal”, a apropriação é exercida de tal modo que o que deveria ser acessível ao povo porque faz parte de sua cultura, é algo distante. As estatuárias de culturas colonizadas pela França são exibidas no museu do Louvre como um artefato de recompensa, extraído brutalmente do seu contexto: “nenhum deles crê na celebração do nacionalismo cultural francês e em seus heróis para explicar como ela (arte africana do museu do Louvre) chegou lá (KASFIR apud PRICE, 2012).

Entendemos que a reflexão sobre o que deve ser defendido, problematizado e realizado em aula deve ser dinamizada o suficiente para neutralizar a predominância do etnocentrismo nos currículos oficiais, assim como se dá em muitas mentalidades e em grande parte das formações docentes oferecidas pelas universidades. A suposta alta cultura e a Arte (com A maiúsculo) não deveriam nos interessar mais que a formação das subjetividades das crianças refletidas em suas escolhas e afinidades estéticas e produções poéticas, qualquer que sejam. Afinal, o que se conta na formação cidadã é tudo que contribua para a autonomia dos sujeitos a par e passo da compreensão e assimilação das responsabilidades sobre o bem comum material e simbólico. Em outros termos, trata-se da formação de sujeitos livres da opressão das hierarquias culturais e étnicas e com amplo acesso e domínio de tudo que fortaleça a sua afirmação e presença no mundo. Referimo-nos, nesse ponto, à específica valorização das culturas de origem e ambiente sociais dos estudantes, o que sempre facilita a conquista de saberes a respeito de outros ambientes e culturas, seja os outorgados pela cultura culta, seja os dos grupos periferizados em relação a esta.

A formação escolar, no que cabe ao ensino das artes, oportuniza ações para que a formação cultural adequada ao convívio e sobrevivência da e na diversidade não seja solapada por “algo maior”, que pode ser entendido como qualquer um dos valores estético e culturais euro referenciados, a respeito do qual temos ensinado e aprendido mais a submissão intelectual e pedagógica do que saberes que permitam tanto desfrutá-lo quanto desconstruí-lo. Esta reflexão pode ser associada a muitas considerações dos estudos da Cultura Visual, como as de um de seus mais importantes autores, Fernando Hernández. Este estudioso enfatiza especialmente sobre a necessidade da elaboração de narrativas que localizem seu sentimento social no momento histórico em que profundas transformações nas formas de representação são operadas, e que envolvem e conduzem modos de pesquisar a partir e sobre tais narrativas:

Esta preocupação requer introduzir debates que problematizem os referenciais canônicos que usamos, requer animar a inventividade e resgatar o sentido da criatividade e da imaginação pedagógica que hoje não aparecem com muita frequência nas instituições artísticas. Assim, procurávamos abrir portas para enfrentar o poder ideológico conservador que se exerce em boa parte das instituições relacionadas às artes visuais, à cultura e à educação (HERNÁNDEZ, 2014)

Somos, então, incentivados a buscar condições favoráveis ao exercício criador como um dos meios de formação escolar. O que implica, inicialmente, no enfrentamento intenso dos problemas oriundos de preconceitos e das visões superficiais a seu respeito. O que parece ser facilitado com o recurso às imagens visuais, ao estudo de manifestações populares, à problematização dos padrões estéticos, morais, etc. junto à abordagem lúdica dos elementos poéticos identitários que atravessam e habitam os espaços escolares. Conscientes de que as vivências e estudos dos quais partem e acompanham esse texto não nos asseguram prescrever métodos eficazes ou verdades pedagógicas, nosso intento é partilhar nossa experiência e o que a partir dela podemos ponderar e apenas aventar como útil à atualização do trabalho nas escolas.

Buscamos, no desfrute do convívio com vidas diversas, com vozes que sempre têm o que dizer, defender a escuta e percepção aberta dos corpos que sempre se colocam no misto intenso de desejar e oferecer. Constatamos, nessas oportunidades, que as crianças e os jovens sabem cada vez mais e leem cada vez mais e mais diversamente do que afiança a crítica ao trabalho nas escolas públicas populares. O que nos levou a aceitar que o que valorizamos e nos autorizamos saber pode ser refutado pelos nossos novíssimos alunos como parte dos seus processos de apreensão saudável da vida e do mundo. Contudo, há verdades a serem preservadas, tarefa que, sob muitos aspectos, distingue os adultos das crianças no universo escolar. Essas verdades dizem respeito à Ética, ao compromisso ecológico de preservação da vida humana e de seu habitat sob condições de justiça social e liberdade, alcançáveis por meio do reconhecimento e respeito às afinidades culturais, estéticas, afetivas e identitárias de todos os grupos e sujeitos. Deste modo, criações poéticas e pedagógicas como as bonecas Abayomi surgirão e circularão em ambientes e condições opostas às dos tumbeiros e ameaças da Calunga grande.

REFERÊNCIAS

HERNÁNDEZ, F. Pedagogias Culturais: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.).

Pedagogias Culturais. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005

PRICE, Sally. Silenciando o Subalterno: reflexões sobre o Museu do Quai Branly em Paris. In: LIMA FILHO, M.F.; MARTINS, D.C.; NUNES, J.O (Org.) **Subalternidades, fluxos e cenários**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2012.

SCHWARCZ, Lília Katri Moritz. 2001. **A travessia da Calunga Grande. Três séculos de imagens sobre o Negro no Brasil. (1637-1899)**, In: Rev. Antropol. vol.44 no.2. São Paulo. FFLCH/USP

SILVA, Sônia Maria da. **Experiência Abayomi: Coletivos, ancestrais, femininos, artesanando empoderamentos**. V ENECULT. Faculdade de Comunicação/UFBA. Salvador. 2009

SOBRE A ORGANIZADORA

Danila Barbosa de Castilho - Mestre em História (2018) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e licenciada em História (2014) pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Atualmente atua como tutora no Núcleo de Educação a Distância e no Apoio Logístico Didático do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais e leciona na Escola Desafio.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abayomi 75, 77, 78, 79, 81

Amazônia 24, 28, 30

Arte como partilha 62

B

Brahms 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61

C

Cajón 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

Cotidiano 5, 26, 33, 34, 35, 41, 75, 79

D

Des-territorialização 16

Diversidade 75, 79, 80

Docência 75

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 14, 15, 39, 50, 65, 71, 75, 76, 77, 80, 81, 82

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 44, 45, 46, 50, 75, 76, 77, 79, 80, 82

Ensino Instrumental 9, 14

Escola 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 16, 50, 75, 78, 81, 82

H

Habilidades Musicais 9

História da Arte 62, 63, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74

I

Improviso Livre 16, 22

Instrumentos históricos 51

Interculturalidade 24, 26, 30

M

Music 1, 16, 32, 44

Música 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 53

Música contemporânea 44, 45, 46, 47, 50

Música rap 32

O

Obra Aberta 16, 19, 20, 23

P

Percussão 44, 45, 46, 49, 50

Performance 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 34, 48, 49, 50, 61

Piano 15, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61

Polirritmia 44, 45, 46, 47, 49

Práticas culturais 32

Punk Rock 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30

R

Representações de si 32

Rizoma 16, 19, 21

S

School 1, 75

Sons eletrônicos 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

T

Teaching 1, 9, 75

Territorialização 16, 21

Transmissão e herança 62

