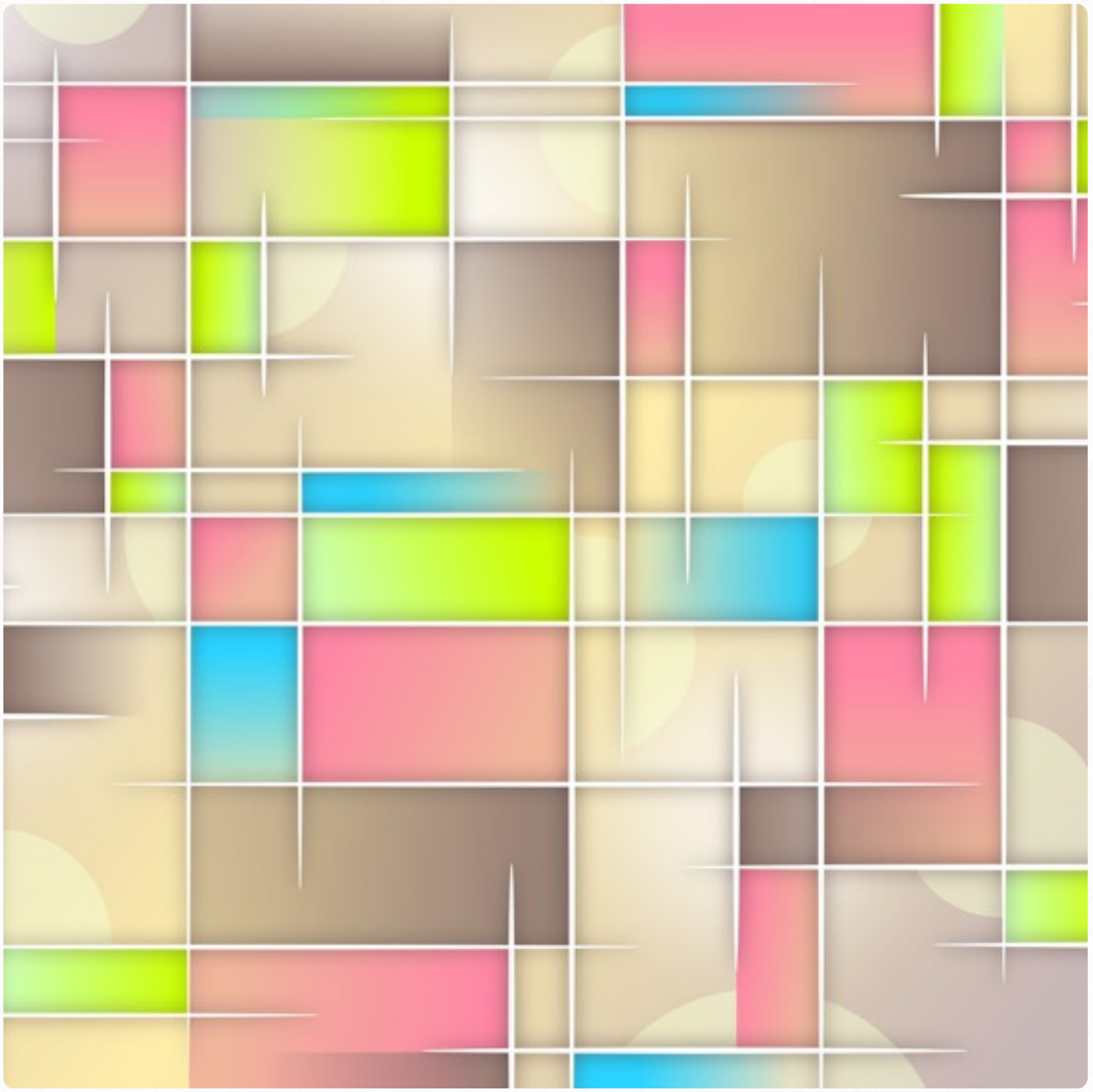
Música, Educação e Cultura:

Tecituras e Tessituras no Nordeste Brasileiro

Paula Molinari - organizadora



EDITORA FACCAMP

2016

Dados da Publicação

M722 Molinari, Paula [org]

Música, Educação e Cultura: tecituras e tessituras no nordeste brasileiro / Paula Molinari : organizadora : Campo Limpo Paulista : FACCAMP : 2016. 167f.

Bibliografia.
ISBN 978-85-60003-22-8

1. Música. 2. Educação. 3. Cultura. 4. Pedagogia. 5. Performance.

CDU 78:37

Ficha Técnica

Ilustração da Capa e dos Capítulos: Pixabay - Imagens Gratuitas de Alta Qualidade

Diagramação: Paula Molinari e Bibi Editoração

Conselho Editorial

Profa. Dra. Anabelle Contreras Castro - UNA - Costa Rica

Profa. Mestra Roxana Ávila - UCR - Costa Rica

Prof. Dra. Helen Lucas - FACCAMP - Brasil

Prof. Dra. Jaqueline Massagardi Mendes - FACCAMP - Brasil

Prof. Dra. Sonia Sueli Berti dos Santos - FACCAMP/UNICSUL - Brasil

Colaboradores

Alessandra Sávia da Costa Masullo (UFC)

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (UFPI)

Edson Antônio de Freitas Figueiredo (UFPI)

Guilherme Augusto de Ávila (UFMA)

Harue Tanaka (UFPB)

João Fortunato Soares de Quadros Júnior (UFMA)

Katiusca Lamara dos Santos Barbosa

Luciana Matias Cavalcante (UFPI)

Luiza Iolanda Pegado Cortez de Oliveira

Osmar Rufino Braga (UFPI)

Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidad de Granada _ ES)

Paula Maria Aristides de Oliveira Molinari (UFMA e UNR/Argentina)

Ricieri Carlini Zorzal (UFMA)

Tiago de Quadros Maia Carvalho (UFC)

Apresentação

O início de tudo foi marcado pela vontade de propor um Mestrado Profissional em Música para atender os alunos formados pelos cursos de música - e antigos cursos de Educação Artística com Habilitação em Música - da Universidade Federal do Maranhão (Campus Bacanga e Campos São Bernardo), da Universidade Federal do Piauí (Campus Teresina) e Universidade Federal do Ceará (Campus Sobral).

Inicialmente, nos reuníamos semanalmente através de dispositivos on-line e, logo depois, sob demanda, também em pequenos grupos, duplas, trios para chegarmos a um entrosamento sobre o que pensávamos sobre as singularidades da Educação Musical no Nordeste Brasileiro.

A mais importante das constatações fora o contato com uma realidade, guardadas as pequenas diferenças entre cada lugar, que estava fora das discussões mais em voga na Educação Musical deste tempo. Alguns temas voltavam à baila das reuniões, dentre eles, as estratégias de ensino, a preocupação com os modos de aprender e apreender, a escassez de recursos, dos mais elementares aos mais sofisticados, a musicalidade inerente à cultura desta região, as sonoridades, os referenciais auditivos, a aderência dos métodos e metodologias, os modos de fazer e de existir. Ainda assim, uma imagem caricata, olhando de nossa perspectiva, ainda predominava no imaginário institucional ao se falar de uma formação de professores de música, carregada de idealizações dignas de uma ficção que insistia em se fazer real.

A adaptação pela qual passamos diariamente em nossas salas de aula, em nossa relação com a extensão universitária e nossa inserção no cenário profissional internacional ia tomando dimensões tão expandidas que a responsabilidade em

propor uma pausa para reflexão conjunta era premente.

Neste ponto, começamos a pensar nesta publicação. Uma publicação heterogênea, muito mais um registro daquilo que fazíamos naquele momento, uma espécie de diário de campo que individual que seria colocado ao lado de outros diários de campo individuais para que pudéssemos ter uma ideia do coletivo que formávamos.

Desta forma surgiu esse aglomerado de ideias e partilhas de fazeres que vieram a traçar em Tecituras e em Tessituras, na profundidade e na extensão, um pouco de cada um de nós.

Por essa ocasião, juntos, organizávamos dois grandes eventos da Educação Musical Brasileira, o Fladem Nacional e a ABEM Regional Nordeste, no Piauí, onde nos encontramos presencialmente, sorvendo e sentindo nossas aproximações e nossos distanciamentos, tornando-nos conscientes de nosso momento presente e tomando fôlego para o que estaria por vir.

A essa primeira proposição e equipe, novas ações se somaram e também novas vozes materializadas em texto nas páginas seguintes.

Minha tarefa de organizadora foi muito mais a de uma colaboradora atenta, com a escuta voltada à essa dinâmica de pensar, dizer e se enredar nos fios que vamos deixando soltos e que podem encontrar novelos novos, retornar aos antigos novelos ou, simplesmente, levantar vôo na fluidez do vento que os leva a outra parte. Foi uma tarefa de perceber essa dinâmica e fazê-la acontecer num livro que não busca uma unidade, não propõe uma resposta mas, acima de tudo, é uma almofada de rendeira em que o leitor é quem tece e quem dá voz às possíveis relações.

Para nós, enquanto equipe que vive a Educação Musical do Nordeste, ou ainda, como gostamos de dizer, uma equipe que vive as periferias da Educação Musical do Nordeste, esperamos ter o leitor como aquele que nos fará encontrar o centro de todo movimento necessário.

Assim, o livro ***Música, Educação e Cultura: Tecituras e Tessituras no***

Nordeste Brasileiro *é uma compilação de textos cujos autores são docentes envolvidos com a formação de professores no nordeste do Brasil. A trama da tecitura dos textos é o olhar sobre questões que emergem na relação estabelecida entre a realidade vivida e o desafio de criar formas de tecer o conhecimento musical em suas múltiplas tessituras. Dessa articulação, há artigos oriundos de experiências, há reflexões sobre teorias e ensaios sobre novas possibilidades. Cada um dos textos é um convite ao diálogo com essa realidade da Educação Musical no nordeste através de seus docentes e suas tramas individuais e coletivas.*

Paula Molinari

Prefácio

Na trama tecida no terreno fértil do nordeste brasileiro nasceu este livro. No mesmo movimento do fio que busca a costura, no entrecruzamento entre a trama e a urdidura, os autores deste trabalho se cruzaram e teceram suas contribuições. Não é, como se lê ao longo das suas páginas, um trabalho realizado em uníssono. Não no sentido de ter um assunto único, em torno do qual todos gravitam. Ao contrário, eles buscam uma Tessitura, como o próprio título nos trás, que contempla assuntos relevantes para área da música e estão localizados em um conjunto amplo de interesses. Certamente esta é maior de suas contribuições! É assim que podemos perceber discursos, experiências e reflexões que nos ofertam conhecimentos sobre o Coco do Grupo Maria das Vassouras, expressado nas palavras de Alessandra Sávia da Costa Masullo, Luciana Matias Cavalcante e Osmar Rufino Braga ou sobre o ensino de instrumentos em um curso de Licenciatura em Música, nos relatos trazidos por Ricieri Carlini Zorzal, Edson Antônio de Freitas Figueiredo e Guilher Augusto de Ávila. No mesmo toque, os autores João Fortunato Soares de Quadros Júnior e Oswaldo Lorenzo Quiles avançam nos estudos sobre a preferência musical, enquanto importantes reflexões sobre memórias de educadores musicais são apresentadas por Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti. Discutindo sobre o Coletivo Ocuparte, Tiago de Quadros Maia Carvalho nos revela as práticas juvenis estabelecidas em uma Rede de Colaboração em Sobral-CE, ao tempo em que as autoras Harue Tanaka, Katiusca Lamara dos Santos Barbosa e Luiza Iolanda Pegado Cortez de Oliveira discutem as também emergentes e urgentes questões que englobam música, corpo, gênero e saúde em uma comunidade feminina batuqueira. Fechando o livro, Paula Molinari busca possibilidades de organização do intangível, do invisível, do indizível e do

imaterial na construção de formas de análises amparadas na Etnosonia. Encerramento feito de forma oportuna quando consideramos que em todo o livro a imaterialidade e os "silêncios comunicacionais", transpassam e conectam os textos em seus múltiplos discursos e relatos.

Música, Educação e Cultura: Tecituras e Tessituras no nordeste Brasileiro tem tecido multicor, produzido por matéria prima nordestina e por colaboradores embebidos pelas demandas desta região. É assim, portanto, o encontro de vontades que buscam unir e transformar numa rede em que a música, a educação e a cultura são investidas e vestidas pelo mais genuíno esforço coletivo.

Que estas costuras produzam mais! Que venham os próximos!

Jean Joubert Freitas Mendes

1

A MUSICALIDADE DO COCO NA TRAJETÓRIA DO GRUPO MARIA DAS VASSOURAS: UM "DISPOSITIVO" CULTURAL DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Alessandra Sávia da Costa Masullo (UFC)
Luciana Matias Cavalcante (UFPI)
Osmar Rufino Braga (UFPI)

1. Introdução

Quando falamos em estudar ou refletir sobre a musicalidade, nos vem à baila a ideia de que o termo é sinônimo de música ou de ser musical, o que equivaleria a pensar a musicalidade como a capacidade ou o talento que teria uma pessoa de interpretar o sistema de notação musical com um instrumento ou com a voz. Os conceitos apresentados pelo dicionário Michaelis apontam para esse restrito entendimento: "caráter ou qualidade do que é musical; capacidade, talento ou sensibilidade para compor ou executar música; capacidade ou sensibilidade para apreciar música e deleitar-se ao ouvi-la".

Alguns autores, a exemplo de Gembris (1997), buscaram construir uma espécie de "linha do tempo" do conceito de musicalidade. O autor citado, com base em estudos e trabalhos de Sloboda (1997), Blacking (1995) e Stefani (2007), traçou o perfil histórico do conceito e defende que o termo musicalidade teria passado por três fases: a Fenomenológica, ocorrida entre 1880 e 1910/1920, cuja característica consistia na ênfase dada à discriminação musical, ou seja, ênfase na distinção entre a música boa da medíocre; o autor nomeou a segunda fase de Psicométrica, que se propaga a partir de 1920 e chegando aos nossos dias, tendo como principal objetivo testar habilidades musicais, não considerando os aspectos socioculturais do indivíduo; a terceira fase é apresentada como aquela cujo foco é a geração de sentido musical, sentido esse vinculado à habilidade musical de compreender e transmitir o sentido da música que está sendo executada, ouvida ou criada.

O presente trabalho situa-se, pois, na terceira abordagem e se pauta na perspectiva da etnografia musical, uma vez que, ancorado no pensamento de Seeger (2008), entendemos que a etnografia da música não deve corresponder a uma antropologia da música, já que a etnografia não é definida por linhas disciplinares ou perspectivas teóricas, mas por meio de uma abordagem descritiva da música, que vai além do registro escrito de sons, apontando para o registro escrito de como os sons são concebidos, criados, apreciados e como influenciam outros processos musicais e sociais, indivíduos e grupos. A etnografia

da música é a escrita sobre as maneiras que as pessoas fazem música. Assim é que nos fazemos a seguinte questão: considerando a experiência e as vivências do Grupo Maria das Vassouras, saberes e fazeres musicais presentes nas práticas de criação, performance e dança, quais os sentidos e significados da musicalidade do coco na formação e construção da identidade negra?

O Grupo Maria das Vassouras nasceu em 2009 e foi criado por ocasião de uma articulação de jovens que resolveu se organizar para participar do Fórum Social Mundial realizado no referido ano, em Belém, no estado do Pará. Era uma articulação nomeada de “Caravana de Comunicação e Juventudes”, organizada por várias instituições e grupos juvenis, envolvendo 200 jovens dos estados do Ceará, Bahia, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte, que se propôs, além de participar do evento acima mencionado, fazer intervenções nas cidades ao longo do percurso da viagem, conhecendo, discutindo e interferindo nas realidades e contextos das condições vividas pelos jovens e pelas jovens das cidades nordestinas. O grupo nasce precisamente na periferia da cidade de Teresina (PI), numa das intervenções realizadas pela Caravana, na comunidade de Santa Maria das Vassouras, um bairro onde as mulheres organizaram uma associação juntando e vendendo ovos. É assim que as jovens mulheres, caravaneiras do Ceará, se juntam para fazer e dançar coco: Auri Pereira (Auri D’Yruá), Micinete Lima (Micinete Mulher), Edvania Ayres e Alessandra Masullo. No começo, a proposta era somente animar com música e batuque as atividades da Caravana, durante todo o percurso da viagem, mas a experiência de animação foi tão significativa, que as jovens resolveram continuar a falar de mulheres, de sua condição, identidades, o que as levou a juntar mais gente para animar com coco as comunidades, as pessoas e os lugares, enfim, a vida.

A questão de pensar sobre a musicalidade do coco criada, cantada e dançada pelo Grupo Maria das Vassouras é pertinente na medida em que, observando suas vivências e as performances do grupo nas comunidades, suas apresentações públicas, sempre marcadas pela circularidade da dança, das gingas, pela alegria e pelas mensagens de suas músicas, acreditamos como Maffioletti (2001, p. 3), que “a geração de sentido é o núcleo da musicalidade, o que implica num trabalho pedagógico voltado para o saber fazer, compreender e comunicar”. A musicalidade desse grupo pode ser situada na esteira no pensamento de Real (2006), quando este a entende como os diferentes saberes e fazeres musicais, como os cantos e os instrumentos musicais cantados e tocados nas rodas; como as letras das músicas; as formas de confeccionar os instrumentos e as diferentes maneiras de organizá-los nas rodas. Nesse sentido, convém perguntar ainda: como o grupo utiliza seus saberes, fazeres e comunicações através do coco para trabalhar a consciência, a formação e o pertencimento étnico afrodescendente?

Em busca de organizar nossas reflexões propomos três seções para a sistematização das ideias: na primeira, fazemos um breve histórico a respeito do Coco no Nordeste, situando nosso objeto de análise; na segunda seção, apresentamos o Grupo Maria das Vassouras, sua

constituição, trajetória, temas e músicas; na terceira seção, centramos nosso olhar e reflexão para os sentidos e significados de sua musicalidade, dialogando com as práticas presentes nos saberes e fazeres do Grupo Maria das Vassouras, focalizando os elementos dessa musicalidade voltados para a discussão, formação e construção da identidade negra, enquanto capital simbólico e cultural de alto poder educativo nos espaços formais e não-formais de educação. Nas considerações finais apresentamos os elementos que sintetizam nossa análise em busca da conclusão desse trabalho.

2. O Coco no Nordeste: "eu quero um coco, sinhá"

Começamos esta seção indagando: o que seria o Coco: uma dança, um ritmo, uma brincadeira? O Coco é uma prática cultural brasileira presente em toda região Nordeste do país (mas, principalmente nos estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará). É possível também encontrar o Coco nos centros urbanos como Recife, João Pessoa, Fortaleza, mas sua procedência são as áreas rurais, de serras e litorâneas. A prática do Coco envolve a dança com movimentos seja de sapateado, movimentos com roda, movimentos expressos na capoeira, dança em pares ou em fileiras, seja com batidas de palmas de mão, música cantada e tocada por seus brincantes e mestres, que são acompanhadas por instrumentos percussivos de batuque (quase sempre ganzá, alfaia, pandeiro e caixa) ou de cordas (viola de sete ou dez cordas) numa atitude alegre, que agrega e envolve as pessoas, festeja, diverte e encanta, podendo ser considerado e compreendido como um brinquedo ou uma brincadeira, onde é:

> [...] a manifestação [...] em que circulam variadas linguagens como música, canto, dança, ritmo, jogo, teatro, além de uma plasticidade marcada no colorido e brilho das indumentárias. Faz parte de um contexto social e religioso específico, em que cada "brincante" tem o seu compromisso e função dentro da "brincadeira". Os brincantes são aqueles que brincam, se divertem, são aqueles que têm o compromisso de "segurar e sustentar" a brincadeira ano a ano, são os integrantes dessa irmandade coletiva, são indivíduos que participam criativamente da sua atuação (MANHÃES, 2012, p. 1).

É a brincadeira o espaço cultural e social legítimo da integração comunitária, da vivência do lúdico, do ritualístico, do bom humor, das subjetividades livres e criativas, que se dá no íntimo de quem brinca, mas também em coletivo com quem brinca, com quem não se supõe apenas olhar, assistir, mas envolver-se com aquela brincadeira, seja com as palmas de mão, seja sorrindo, seja cantando, seja dançando.

Os Cocos podem ser classificados em dois tipos: os Cocos dançados e os cantados. As pesquisas de Mário de Andrade (2002), Câmara Cascudo (1967), dão conta dessa divisão em seus estudos, como também 65 apresentam diversas modalidades dentre esses dois tipos de Coco. Já o pesquisador Ridalvo F. de Araujo (2013) nos fala de uma classificação do Coco

enquanto gênero, a partir das variações existentes no uso da linguagem oral e/ou escrita, assim como dos instrumentos musicais utilizados e os respectivos atos corporais, dançados ou não, para diferenciar cada uma das tradições. Segundo ele, seriam três gêneros de Coco: o Coco dançado, o Coco de embolada e o Coco em literatura de cordel.

O Coco de embolada é aquele onde cantadores, emboladores ou coquistas, geralmente duplas, se desafiam, entoando versos de improviso que apresentam um contexto de disputa, provocação, zombaria ou, como se diz nas bandas do Ceará e do Piauí, mangando da outra pessoa. É bem comum encontrar emboladores de Coco nos centros urbanos das grandes metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo, nas feiras, principalmente nas praças públicas, onde tiram seus versos em troca de dinheiro. O Coco de embolada tem esse nome porque quando os coquistas cantam, é como se as palavras, que são ditas rapidamente, estivessem emboladas na boca de quem as diz. Para o Coco de embolada o acompanhamento instrumental é feito com pandeiro e em alguns casos, ganzá. Importante destacar ainda que, superficialmente, o Repente, prática cultural nordestina onde o cantador recita versos ao som da viola de sete ou dez cordas, que podem ou não serem acompanhados com o pandeiro, se caracteriza como poesia oral e não como Coco de embolada, embora dadas algumas semelhanças, sejam frequentemente confundidos (ARAUJO, 2013; CARNEIRO,1982). É comum nas praças públicas de Fortaleza e Teresina, como também em outros municípios dos estados do Ceará e Piauí, encontrarmos repentistas entoando seus versos. Em Fortaleza, o Repente também pode ser visto nas praias, quando seus tocadores visitam as barracas apresentando sua arte para turistas.

O Coco em literatura de cordel coloca no papel o que é cantado pelos coquistas, na maioria das vezes, o que é cantado na embolada, sendo reestruturado de acordo com as necessidades da escrita. O uso da literatura para uma maior expansão do Coco é muito interessante e louvável, porém se impõem a esse gênero algumas limitações. Araujo (2013, p.38) destaca:

> No cordel, a forma escrita do coco de embolada passa a ser caracterizada, na disputa, pelo coquista que procura demonstrar ter mais conhecimento do que o outro, enquanto que, na poesia de embolada cantada, o coquista embolador pretende ridicularizar o seu opositor. Portanto, a constituição verbo-corporal dessa performance – embolada do coco cantado – acompanhada do som dos instrumentos musicais, vozes interpoladas pela força vocal na disputa através do poder-cantar, assim como a gestualidade, movimento do corpo, o lugar, a plateia e o tempo são elementos singulares do universo oral. Tais componentes, essenciais na criação de expressões poéticas oralmente transmitidas, dificilmente poderão ser recodificados pela escrita.

Assim, elementos como o tom da voz, a expressão corporal, a gestualidade, o figurino, o som do instrumento, dentre outros elementos, não poderão nunca serem decodificados no cordel ou em outra literatura escrita, como por exemplo o tempo da pergunta e da resposta:

> No momento que um embolador (a) tira seu coco embolado ao outro, este consequentemente já tem seu tempo de resposta, imediato ao ritmo e compasso estabelecido pelo confronto poético de cada estrofe t(r)ocada – ocasião somente determinada pela oralidade (Id., Ibid., p.38).

Dessa forma, no cordel, ao contrário do que acontece no ato da embolada, o poeta cordelista sempre precisará apresentar qual o coquista que canta na vez daqueles versos.

O Coco dançado é aquele em que se articulam na mesma manifestação e de forma intencional o canto, a dança e o batuque. Ele pode ser realizado unicamente na forma circular, mas também se intercalando o movimento da roda com danças individuais ou em danças em pares (como é o caso da brincadeira do coco no interior de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Ceará, Sergipe, Bahia) pode também ser dançado em fileiras, como se faz no litoral do Ceará. No Cariri cearense, o Coco predominante é o Coco dançado. E quanto ao Coco dançado, Araujo nos explica:

> O coco dançado enquanto gênero, também conhecido como coco de roda, samba de coco ou samba de pareia, abrange as seguintes variedades, a depender do local e comunidade participante: coco de praia, coco de zambê, coco de ganzá, coco milindô, coco de sertão e coco de usina (Ibid., p. 25).

Na verdade, essa definição de nomes poderá ser diferente, vai depender do lugar ou região onde o Coco é praticado. Assim como também vão variar os instrumentos que acompanharão a brincadeira. Farias (2014) nos chama a atenção para que pensemos em Cocos e não em Coco, considerando pois que os locais e os sujeitos vão produzir poéticas singulares para cada manifestação.

Na literatura sobre a brincadeira do Coco, são muitas as explicações para seu surgimento. Segundo Carneiro (1982), o surgimento da brincadeira do Coco circunscreve-se aos tempos da chegada dos primeiros africanos e africanas ao Brasil, vindos, em sua maioria, das regiões que hoje constituem o Congo e a Angola, nos meados do séc. XVI. Ele nos conta que os grupos de africanos escravizados se reuniam nos intervalos do trabalho forçado para lembrar a “Mãe África” tocando seus tambores, cantando e dançando a dor da saudade, diminuindo assim a distância de casa. Dessa forma, acredita o autor, surgiram o Jongo, o Lundu, o Samba, o Coco e outras brincadeiras, que foram assumindo características peculiares a partir das apropriações de brincantes nos diferentes lugares onde são praticadas.

No entanto, a documentação sobre cocos, reunida por Mário de Andrade no período entre dezembro de 1928 e fevereiro de 1929 nos estados da Paraíba e Rio Grande do Norte e depois por sua equipe de pesquisadoras e pesquisadores no ano de 1938, sobre os cocos no Nordeste e também no Norte, realizada nos estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Ceará, Piauí, Maranhão e no Pará, aponta que o Coco, além de ser uma herança

africana, sofreu influências também indígenas devido à presença de elementos como os movimentos em roda e sua estrutura poético-musical (AYALA, 2000).

Muito interessante então é a abordagem trazida por Silva (2010), refletindo sobre os elementos africanos e indígenas no coco, a partir da compreensão de que a brincadeira surgiu nos quilombos, especialmente em Palmares (hoje estado de Alagoas, onde por dez anos resistiu o Quilombo de Palmares, maior de todos os quilombos). Para ele essa explicação tem realmente coerência, pois o povo negro do Quilombo de Palmares, a África livre como era chamada, convivia também com os índios que ali habitavam (inclusive antes da chegada de negras e negros) ou que para lá fugiam junto com africanos escapando da escravidão. Era para lá que fugiam as pessoas em busca de liberdade, cuja sobrevivência passava pela alimentação à base de coco. Silva (2010, p.8) ainda nos diz que:

> [...] vários estudiosos apontam que, enquanto quebravam os frutos retirados das palmeiras, para dali retirar a polpa, matéria prima básica para a produção das cocadas, o enriquecimento dos beijus, cuscuz e das tapiocas, e outros alimentos feitos à base de coco e do leite que ele fornece, foi sendo criado um ritmo, uma maneira comum de trabalhar. A batida das pedras ou dos metais sonorizava os movimentos que, depois vieram, a ser substituídos pelas palmas das mãos que se encontravam e marcavam o ritmo dos movimentos. É possível que esses movimentos passassem a ser acompanhados pela sonorização com a boca também imitando o encontro do coco com a pedra ou metal. Quebrar coco era uma atividade de trabalho e depois quebrar-coco veio a significar dançar coco.

Encontramos ainda outras explicações entre os próprios brincantes. Nas pesquisas sobre a brincadeira do coco no litoral brasileiro, Amorim (2007, p.3) compartilha seu diálogo com pescadores:

> Alguns pescadores disseram-me que os primeiros cantadores de coco ficavam “inventando versos em cima da hora”, durante a jornada diária de trabalho. Esses trabalhadores passavam o dia colhendo coco nos imensos coqueirais, existentes em quase todo o litoral do nordeste brasileiro: o dia para “catar coco” e a noite para “cantar coco”. Quando era noite, as pessoas se reuniam para dançar os batuques. Aqueles que tinham ouvido as canções improvisadas lá no local de trabalho – canções estas que geralmente remetiam a alguma pilhéria com os patrões ou com os próprios pares – pediam aos improvisadores que cantassem “aquela lá [que foi cantada durante a colheita] do coco”. Por aglutinação, a frase foi diminuindo e se transformando de “canta aquela lá do coco” em “canta o coco”. Ouvi essa história de um mestre de coco no distrito de Forte Velho, município de Santa Rita, no litoral norte paraibano. A mesma história me foi confirmada, com algumas variações, por outras pessoas nos litorais paraibano e pernambucano.

Entretanto, as explicações sobre o surgimento da brincadeira do coco não se encerram aqui. Ayala (2000), conta que Mário de Andrade, em seus escritos, afirma que o surgimento do coco se deu também em comunidades pela necessidade de conclusão dos pisos no interior das casas, que antigamente era feito de barro. Enquanto amigos e familiares se reuniam para

dançar ou brincar coco, utilizavam as pisadas para comprimir o barro deixando o piso já compacto. Masullo (2015, p. 30), em sua pesquisa com o grupo Coco das mulheres da Batateira, conversando com as integrantes, nos conta sobre a disseminação do coco no Cariri cearense, confirmando as informações de Mário de Andrade:

> Eu morava na Baixa Danta, em Várzea Alegre. E tinha lá um senhor, que era meu padrinho e minha madrinha assim de fogueira, e então quando era no tempo da tapagem de casa, do aterro pra aterrar casa, deixar assim como cimento. Não existia cimento nessa época aí eles inventavam essa dança do coco, que eles já trouxeram dos avôs deles, dos pais deles, aí chamava mei mundo de gente, assim como se fosse uma festa de casamento, a sala lotava. Era homens e mulheres, criança, véi, tudo misturado. Eu tinha 10 anos de idade nessa época. Então se a gente entrava nessa dança, começava às seis horas da tarde pra parar às seis horas da manhã. Dava um intervalo assim à meia-noite, pra aguar o piso, ai nós largava o pau a dançar coco de novo (D. Socorro, Coco da Batateira).

Existem também hipóteses que a dança tenha surgido nos engenhos ou nas comunidades de catadores de coco. Fato é que, tanto no sertão como no litoral cearense, a brincadeira do coco está associada à prática do trabalho, herdada das lidas diárias de negros, negras e afrodescendentes, também indígenas, embora se acredite que essa referência indígena no Coco (não só no Ceará) é ainda resquício da negação da presença do povo negro na formação do povo cearense, pois todos os indícios apontam para a descendência africana do Coco. É Amorim (2007, p.3) que nos fala da origem do coco no Iguape, litoral leste do Ceará:

> Klévia, presidenta do grupo Coco do Iguape, contou-me que os “antigos”, em época de escassez na pesca, enchiam os caçuás de frutas, dentre estas o coco, e se dirigiam a pé pelo litoral de Iguape até Mucuripe, em Fortaleza (cerca de 40 Km). Com o fim de poupar a sola dos pés, devido ao tratamento dado pelo calor na areia da praia, eles saiam de madrugada. Mas isso não era suficiente para evitar o encontro com o sol em grande parte do caminho. À noite, ao regressar da longa jornada, aquelas pessoas tocavam seus instrumentos (caixão - caçuá de madeira - e ganzás). Enquanto uns improvisavam versos sobre a lida no mar e suas aventuras amorosas, outros entravam na roda e imitavam (no mais das vezes zombando!) o saltitar de seus colegas na areia quente. Segundo Klévia, é justamente desse saltitar que surgiram os primeiros passos de coco (...).

Isso nos faz lembrar os estudos de Cunha Junior (2001). Segundo o autor, cantar e dançar são as formas máximas da expressão da vida africana cotidiana. Cantar e dançar para motivar o trabalho, diminuir seu pesar; cantar e dançar para suportar e alegrar a vida sofrida, como faziam negras e negros escravizados no Brasil do século XVIII. Cantavam e dançavam não só para suportar as dores, mas cantavam e dançavam porque, para o pensamento africano, tudo

se expressa sob a forma de canto e de dança, pois “mesmo o racionalismo matemático é representado nas formas simbólicas da dança e da arte”. (CUNHA JR, 2001, p. 8).

É observando a vida e o viver africano, bem como a vida e viver no Brasil e em outros países, principalmente América Latina e América Central, onde o povo africano se fez presente na formação de suas nações, que o referido autor elabora seu conceito de afrodescendência como o conjunto dos elementos que caracterizam a identidade descendente do povo africano. Para ele, a história e a cultura de matriz africana, originária no continente africano e reelaborada no Brasil pelos seus descendentes, são os eixos fundantes deste conceito. E mesmo quando reelaboradas ou modificadas no Brasil pelos processos de atualização da cultura, pelas características de regionalidade ou territorialidade, ou pela influência de outras culturas, o resultado desse processo de atualização conserva em si os traços, os signos e suas formas de constituição de base, ou seja, apesar de criarem novos universos, como afirma Cunha Jr. (2011), as novas ou atualizadas culturas não perdem suas bases de matriz africana.

E esse jeito de manter viva e atualizada nossa cultura, criando e recriando novos/velhos universos, contando e relembrando nossos costumes, refazendo os fazeres de nossos antepassados, faz parte de um fazer histórico que, na sua base, traz a negra influência africana da Tradição Oral. As civilizações africanas, na sua maioria, foram civilizações da palavra falada. Mesmo na África ocidental, onde a escrita passou a existir no século XVI, a oralidade era a principal forma de comunicação. Hampaté Bâ (2010, p. 167), malinense, estudioso da Tradição Oral, nos diz:

> Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África.

A oralidade apresenta-se para África como a forma mais legítima de manter a história de seus ancestrais viva e presente. E assim talvez seja para nós, nordestinas, cearenses (piauienses também!), pois quando revisamos a história dos grupos tradicionais ou mesmo o cotidiano de nossos familiares e pessoas mais velhas, mais vividas que nós, percebemos nitidamente que a tradição oral está lá. As histórias, os costumes, os ensinamentos são passados dos mais velhos para os mais novos, de suas mães, pais para os filhos, filhas... e que, por sua vez, foram passados por seus avós, que aprenderam com suas mães, pais, que aprenderam que seus avós, bisavós... E a tradição se mantém viva e atualizada, porque cada pessoa que transmite aqueles ensinamentos acrescenta a eles as informações do seu aprendizado através da experiência, as informações do tempo presente na relação com aquele

cotidiano que é vivido ali, por aquela comunidade, pelo grupo, pela pessoa que ensina e vive aquele tempo presente.

3. Marias das Vassouras: “vem, vem Maria, vem, Mariá”

Como dissemos anteriormente, o grupo Maria das Vassouras nasceu em 2009, de um projeto denominado de “Caravana de Comunicação e Juventudes”, desenvolvido com adolescentes, jovens e educadores do Ceará, Bahia, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte, e foi uma experiência coletiva realizada pela Diaconia, organização não governamental - ONG com sede em Fortaleza (CE), e outras tantas organizações, grupos de jovens, entidades comunitárias e organizações internacionais. A Caravana levou 200 jovens, educadores e educadoras, adolescentes, para participar do Fórum Social Mundial, em Belém do Pará. As fotografias 1 e 2 mostram, da esquerda para a direita, o grupo na Caravana e depois no Grito dos Excluídos do mesmo ano.

Fotografia 1- Animando a Caravana

Fotografia 2- Animando o Grito dos Excluídos

Fonte: Acervo de Alessandra Masullo.

O grupo ganhou o nome de Maria das Vassouras. Esse nome veio por causa da luta das moradoras da comunidade Santa Maria das Vassouras, numa visita à periferia de Teresina- PI, durante a Caravana, como mostra a fotografia 3. Na Associação da comunidade, a experiência das mulheres que faziam rifas de cartelas de ovos, cada ovo doado por cada moradora para

construir a luta popular no bairro, chamou a atenção. Essa história, que não é diferente das histórias de organização de muitas associações comunitárias desse país, cativou pela determinante presença das mulheres que, conciliando suas vidas domésticas de cuidar da casa e dos filhos, se lançaram na vida comunitária, configurando a atuação da mulher na vida cultural e política daquele lugar. Em homenagem às mulheres, o grupo ganhou um nome, melhor dizendo, o grupo virou um grupo. E, algum tempo depois, com a entrada de Sávia Augusta e Naila Sáskia, o grupo passou a se apresentar pelas comunidades com uma nova formação, até chegar à formação mais recente, composta por Micinete Mulher, Sávia Augusta, Naila Sáskia e Alessandra Masullo, como mostram a seguir as fotografias 4, 5 e 6.

Fotografia 3 - Visita em Teresina

Fotografias 4, 5 e 6 - Apresentações do Grupo

Fonte:Acervo de Alessandra Masullo.

Durante aquela viagem da Caravana, a Maria das Vassouras cantou e batucou em Teresina-PI e também em Belém-PA, depois seguiu construindo sua história, animando festas populares e festejos de santos e santas, padroeiros, padroeiras nas comunidades da cidade, com cantigas tradicionais de coco e algumas canções autorais.

4. Os sentidos e significados da musicalidade do coco: “é na brincadeira do coco”

Nesta parte do trabalho, buscamos, a partir das narrativas de uma das integrantes do Grupo Maria das Vassouras, analisar os sentidos e significados da musicalidade do coco para as coquistas do grupo Maria das Vassouras, focalizando o papel que ela cumpre no que tange à formação, construção e afirmação da identidade negra.

A análise toma como referência o pensamento de Blacking (2000, p.10), que assume que a “música é um produto do comportamento de grupos humanos, seja formal ou informal: é som humanamente organizado” e que a função da música é “realçar de alguma forma a qualidade da experiência individual e das relações humanas” (BLACKING, 1995, p. 31). Considerando ainda que nossa abordagem é de inspiração etnomusicológica, nos é muito útil o conceito, nessa área, do estudo da música como cultura (MERRIAM, 1964), o que equivale a pensar a música como um conjunto de símbolos cujos significados são compartilhados dentro de um contexto cultural dinâmico (RIBEIRO, 2006). Nesse sentido, os sentidos e significados da musicalidade do coco que aqui vão ser reflexionados, não podem ser tomados como definitivos e únicos.

Apresentamos a seguir alguns relatos de uma das coquistas, integrante do grupo Maria das Vassouras, selecionados com o intuito de serem analisados, tendo presente a questão que originou este trabalho, apresentado na seção de introdução.

No primeiro relato, a referida coquista destaca como descobriu o coco em sua vida:

> Nessa busca pelos sentidos e significados de ser, fui percebendo que os tambores sempre me arrebataram, desde pequena – quando fugia escondida de minha mãe e de minha vó, encantada pelos batuques de uma “casa de macumba” que ficava do outro lado do muro, no fundo do quintal de minha casa – até os dias de hoje, quando seduzida pela pancada dos ganzás, pandeiros e alfaias, vou atrás dos cortejos, maracatus, rodas de ciranda, de sambas e, principalmente das brincadeiras de coco dos lugares por onde ando (Coquista).

Pelo relato inferimos que a coquista foi arrebatada inicialmente para o coco pelos toques ecoados dos tambores e batuques de uma casa de macumba, o que nos faz pensar, primeiro, na musicalidade como um canal de conexão que nos liga a algo, como um ato de arrebatamento que se efetiva pela “possessão” de um som que nos afeta e impacta, despertando-nos emoções e energias que nos movem para um lugar, um caminho, um destino, um projeto, enfim para algo que, inicialmente, pode estar no campo da subjetividade, do intangível, do mágico e do incompreensível, podendo ser este lugar, caminho, destino ou uma inclinação para o dom ou mundo artístico; segundo, o relato fala de tambores e batuques, parecendo relacioná-los aos seus sons, batidas e ritmos, que, para as religiões de matriz africana mais expressivas, como o candomblé e a umbanda, são considerados como

instrumentos sagrados, divididos e classificados, no candomblé, por exemplo, segundo Cardoso (2006, p. 61), como “instrumentos de fundamento” (arô, cadacorô, xeré e um sino, este último sem nome específico) e “quarteto instrumental” (três atabaques e um agogô). Cardoso (2006, p. 65), citando Lody (1989, p. 25) e Sá (1999, p. 25), explica que:

> Os atabaques, no candomblé, não são meros dispositivos produtores de som. O valor simbólico conferido a eles vai bem além. Como observa Lody e Sá sobre o atabaque nos terreiros, “ele ocupará o papel de uma divindade e, por isso, será sacralizado, alimentado, vestido; possuirá nome próprio, e apenas sacerdotes e pessoas de importância para a comunidade poderão tocá-lo e usá-lo nos rituais” (1989, p. 25). [...] “se, por um acidente, caírem no chão durante uma cerimônia, esta é suspensa momentaneamente. Não é qualquer pessoa que pode pôr a mão neles” (1999, p. 25).

Como vemos, os instrumentos não são apenas pedaços de madeira e couro, compondo um artefato utilizado numa apresentação ou performance musical, são canais de comunicação com a cultura, com as divindades, com a vida e com o mundo.

Outro aspecto que chama a atenção no primeiro relato da coquista é a alusão aos batuques, praticados nos rituais dos terreiros e nos cultos das religiões de matriz africana. Trata-se de um acompanhamento musical com palmas e cânticos, bastante comum na capoeira. Mais que isso, segundo Carneiro (1982, p.111-112), trata-se de um jogo praticado ao som de berimbaus e outros instrumentos, cuja finalidade é derrubar o adversário com o uso de golpes de perna, como rasteiras e joelhadas. O autor esclarece ainda que o batuque teria sido incorporado à capoeira, inexistindo atualmente como tradição isolada. Cascudo (1972) confirma esse entendimento defendendo que o batuque era uma modalidade de capoeira. O acompanhamento musical é muito semelhante ao dela, com a utilização de pandeiros, berimbaus e ganzás, além do que se entoavam cantigas.

No segundo relato, a coquista narra como foram os seus primeiros contatos com a musicalidade do coco, fato que ocorre na década de 1990:

> Os primeiros contatos com o Coco, dos que me lembro mais, aconteceram no final dos anos de 1990 e comecinho de 2000, durante os encontros estudantis no Maranhão e na Paraíba. Deste último, na cidade de Campina Grande, guardo as lembranças mais suadas de dançar Coco de umbigada, até quase o dia amanhecer. Depois vieram Alagoas e Pernambuco, durante viagens de trabalho. Posso dizer que aqueles primeiros cocos de Pernambuco, nas Terças Negras das noites de Recife, no Pátio São Pedro, ressoam até hoje dentro de mim (Coquista).

Vê-se que, na experiência de contato da Coquista com o coco, como esta realça a qualidade dessa experiência individual, como assinala Blacking (1995), a ponto de a

musicalidade do coco constituir-se num contínumm pulsante de energia e movimento incorporado pelo sujeito tombado por essa experiência. Constatamos assim que essa experiência toma a forma de um processo de integração social e, no caso do coco, a apreensão de musicalidade, na experiência em análise, envolve o dançar, o cantar e o batucar, elementos que devem ser tomados de forma inseparável, tendo em vista que, como defendem Borne e Tomaz (2012, p. 117): “[...] a relação entre movimentação, corpo e dança é chamada por bailarinos, pesquisadores e estudiosos da dança de musicalidade. Desenvolver a musicalidade diz respeito a com o corpo se movimenta pelo espaço ao estímulo da música.”

Kubik, pesquisador da música africana, em um ensaio escrito em 1984, entre vários critérios que considera essenciais para uma compreensão de estruturas sonoras e de movimentos dos processos musicais, cognitivos e performáticos de culturas africanas, elenca um deles que confirma o que assinalaram os autores anteriormente citados: música e dança. Para este autor, na maioria dos idiomas africanos, o aspecto sonoro e o movimento de música e dança são inseparáveis. Para Kubik, portanto, ao analisar-se música africana, dança e expressão corporal devem sempre ser considerados.

Na linha ainda dessa relação entre dança e música, muito forte e característico do coco e de outras danças de origem africana, vale destacar com Sousa (2011, p. 21) que o corpo-instrumento...

> É o tipo de corpo que, como instrumento, necessita ser utilizado para alcançar determinados objetivos [...]. Corpo-sujeito é aquele reconhecido como individualidade, no qual a subjetividade é parte integrante do processo de aprendizagem [...]. Corpo-cultura é aquele cujo comportamento é determinado a partir das normas vigentes nas diversas culturas ou contextos sociais.

Como base no pensamento de Borne e Tomaz (2012), Kubik (1984) e Sousa (2011), autores acima citados, podemos inferir e afirmar que música e movimento não são uma combinação, mas uma totalidade única, uma integração, uma vez que “ambas provém da mesma origem – o ritmo – separados pela forma de manifestação interior” (TIBEAU, 2006, p. 55).

O terceiro relato, apresentado a seguir, evidencia o papel que o coco cumpriu na vida da Coquista, quando ela afirma “Dali em diante meu olhar e meu ouvir passaram a buscar a vida manifestada nas expressões da dança e da música percussiva negra, o que logo me fez chegar às africanidades” (Coquista).

O terceiro relato evidencia claramente o que a musicalidade do coco representou para a Coquista: uma experiência de descoberta e afirmação de sua identidade negra. Nesse sentido, podemos dizer que ela vivenciou o que Merriam (1964) denominou de “função de representação simbólica da música”. Além disso, a vivência com a dança, os movimentos, a corporalidade presente no coco, entre outros elementos, contribuíram para construir, expressar

e negociar sua identidade pessoal, cultural e nacional (MACDONALD; HARGREAVES; MIELL, 2003). Além, é claro, do fato de o processo dessa descoberta ter favorecido a participação, a inserção e a aprendizagem dos elementos característicos das danças de matriz africana, os quais envolvem cerimônias, rituais e comemorações, momentos privilegiados de (re)visitação da memória social africana incorporada nos hábitos e nas práticas socioculturais dos grupos que praticam, preservam e atualizam as danças africanas.

Nesse sentido, Paul Connerton (1999) explica que os rituais, cerimônias e comemorações são instâncias em que todos os nossos sentidos estão envolvidos e coletivamente direcionados para o mesmo fim. Eles fazem uso de símbolos, sons e movimentos que estimulam a percepção, a experienciação e a rememoração dos elementos (marcadores de africanidade) que configuram e regem a cultura, no caso, a cultura africana e afrodescendente. Podemos dizer que a Coquista foi descobrindo sua africanidade a partir da inserção na cultura africana e afrodescendente, do contato e vivência com as práticas sociais do coco e encontrando nelas sentidos e significados, confirmando o que diz Certeau (1994, p. 142) que "para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza".

Essa descoberta do coco, que representou a descoberta da identidade negra na vida da Coquista, foi impactante e decisivo na sua formação como compositora e brincante do coco pelo Nordeste e Brasil afora. É ela que afirma:

> Fui percebendo o quanto o estudo das africanidades e minha vivência com o Coco, contribuíram para que eu entendesse, conhecesse e afirmasse a história de nossa ancestralidade brasileira negra, daquelas e daqueles que construíram o chão onde hoje pisamos libertas e libertos, mas também de como essa história vem continuando e marcando aquilo que nos identifica, aquilo que somos e a forma como hoje vivemos e de como produzimos a vida e a sociedade. É na cultura negra e afrodescendente que encontramos dentre outras expressões, o Coco como manifestações exclusivas da cultura nordestina (Coquista).

É através desse engajamento e empoderamento na cultura africana e afrosdescendente, produzindo e brincando coco em diferentes lugares, que ela e seu grupo Maria das Vassouras cantam. Relata a coquista: "Esse Coco é caprichado, dengoso. Tem suingue, tem gingado gostoso. É de luta, ele é negro, é de fé. Tem a força da maré! Esse Coco é encantado na gira, esse Coco é pra dançar e é pra saudar Iemanjá."

Além do coco do grupo Maria das Vassouras, intencional e politicamente tematizar os elementos da cultura africana e afrodescendente, discute e tematiza também a questão feminina, abordando aspectos que envolvem a temática de gênero, como nesta letra:

> Vem ver, vem ver... Traz a vassoura, Maria! Traz a Maria das Vassouras e vem varrer.
>
> Já conheci José Maria, já conheci Maria José.
>
> Hoje é o José que roda a saia e a Maria quem bate o pé.
>
> Eu pego cedo na labuta, o Zé é quem passa o café.
>
> Deixa as crianças na escola e faz agora o que era da Mulher. Vem ver, vem ver... Traz a vassoura, Maria!
>
> Traz a Maria das Vassouras e vem varrer (Grupo Maria das Vassouras).

Os relatos acima reflexionados nos mostram uma variedade de sentidos e significados produzidos na vida de uma integrante do grupo de coco Maria das Vassouras. Através deles, foi possível perceber, pelos elementos da trajetória formativa, o quanto a música é de fato um processo individual e coletivo de integração na sociedade e na cultura, e como esse processo supõe experiências e vivências formativas que, grosso modo, a escola e a universidade, quase sempre não entendem nem buscam dele apropriar-se como elementos integrantes do universo formativo do sujeito aprendente.

É interessante notar para o que os relatos nos chamam a atenção: precisamos, a escola, a universidade e os espaços não-formais de educação, (re) descobrir e assumir a perspectiva de uma formação musical que acione e mobilize o poder da cultura enquanto dispositivo de construção social, centrado no sujeito e na coletividade, no cotidiano de sua trajetória formativa (formal, não-formal e informal) e em suas potencialidades, onde a arte deve ganhar uma centralidade estratégica. “A música pode ser uma opção socializante poderosa para ajudar nesse processo de construção social do conhecimento na diversidade cultural” (OLIVEIRA, 2006, p. 32). A escola, a universidade, experiências, projetos sociais e as ONG’s precisam da arte para continuarem vivas. Através dela, podem construir identidades e singularidades capazes de (re)significar o contexto pessoal e sociocultural, econômico e político dos territórios onde estão inseridos, humanizando radicalmente a sociedade e transformando o mundo através de novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e ações significativas e estéticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para assim dizer, a música, a dança, o corpo são extensões que pulsam no comando da vida e das experiências de nossa humanidade. A expressividade inerente ao brincar, ao dançar e a musicalidade do coco reflete esse modus operandi da humanização da vida. Identificamos nos discursos o caminho de construção de identidades, dantes obscuras, e que ressurgem pela música e pela dança.

O corpo fala ao que sabem ouvir, quem somos e como nos representamos, fala de nossas origens e dos elementos que constituem não só a cultura herdada, mas a própria essência individual e coletiva que a constitui. Então, descobrimos com as mulheres que integram esse estudo que a identidade negra pode ser revelada pela dança e pela capacidade criativa de fazer música. O ritmo expresso pelos tambores africanos na expressão religiosa de um povo energizou e atraiu as mulheres do grupo Maria das Vassouras na produção da musicalidade do coco. Essa aliança entre as mulheres, que se constitui no e para o grupo, vem fortalecendo questões de gênero e de coletivo marcado pela identidade étnica. São elementos formados/experimentados pela pulsão da música e da dança, ou seja, identificamos na música e dança forte teor de organização e atração coletiva.

A música agrega, acolhe, resgata, unifica. É pelo coco que os encontros se firmam e se produzem culturalmente para as mulheres, mas que se transformam também em outros dizeres. Os dizeres da identidade, da identidade negra, da identidade de gênero, da identidade de classe.

6. R E F E R Ê N C I A S

ANDRADE, Mário de. 2002. Os cocos. Belo Horizonte, Itatiaia, 512p.

AMORIM, Ninno. A brincadeira do coco no Ceará: um estudo dos saberes, das performances e dos rituais. In: XIII Congresso Brasileiro de Folclore. Fortaleza: 2007. Disponível em: www.ninnoamorim.blogspot.com.br/2007/10/brincadeira-do-coco-no-cea-um-estudo.html>. Acesso em 4 de nov. 2012.

ARAUJO, Rivaldo Félix. Na batida do corpo, na pisada do cantá: inscrições poéticas no coco cearense e candombe mineiro. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. UFMG, 2013.

AYALA, Maria Ignez Novais. Os cocos: uma manifestação cultural em três momentos do século XX. In: AYALA, Maria Ignez Novais; AYALA, Marcos. Cocos: alegria e devoção. Editora da UFRN, 2000, p. 21-46.

BÂ, Hampaté A. A Tradição Viva In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África/editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, p. 167 -212.

BORNE, Leonardo da Silveira; TOMAZ, Eveline Ximenes. Corpo, dança e musicalidade. In: ROGÉRIO, Pedro: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Orgs.). Educação musical em todos os sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 115-134.

BLACKING, John. Music, Culture and Experience: selected papers of John Blacking. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

BLACKING, John. Humanly Organized Sound. In How musical is man? 6a ed. Seattle: University of Washington Press, 2000. Pp. 3-31.

CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. A linguagem dos tambores. Salvador: UFBA, 2006

CARNEIRO, Edison. Folguedos Tradicionais. 2. ed. Rio de Janeiro: FUNARTE/INF, 1982.

CASCUDO, Luís da Câmara. Folclore do Brasil: pesquisas e notas. Rio de Janeiro: Lisboa: Editora Fundo de Cultura, 1967.

_____.Luís da Câmara. Capoeira. In: Dicionário do Folclore Brasileiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1972.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONNERTON, Paul. Como as Sociedades Recordam. Oeiras: Celta Editora, 1999.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidades, Afrodescendência e Educação. Educação em Debate, Fortaleza: v. 23, n. 42, p. 5-15, 2001.

_____.Cultura Afrocearense. In: Henrique Cunha Júnior, Joselina da Silva e Cícera Nunes (Org). Artefatos da Cultura Negra no Ceará. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

FARIAS, Camila Mota. Memórias dançantes: a (re) invenção de uma tradição por grupos de coco de mulheres no Cariri–CE. RESGATE-Revista Interdisciplinar de Cultura, v. 22, n. 27, p. 51-59, 2014.

GEMBRIS, Heiner. Historical Phases in the Definition of Musicality. Halle-Wittenberg-Alemanha: Martin Luther University, 1997. Psychomusicology, 16. p. 17-22.

KUBIK, G. Einige Grundbegriffe und –konzepte der afrikanischen Musikforschung, Jahrbuch für musikalische Volks- und Völkerkunde, vol. 11, p. 57-102, 1984.

LODY, Raul; SÁ, Leonardo. O atabaque no candomblé baiano. Rio de Jarneiro: Funarte, 1989.

MACDONALD, R.; HARGREAVES, D.; MIELL, D. Musical identities. Oxford: Oxford University Press, 2003.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. In: Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM. Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais. UFSM/RS, 23 a 25 de maio de 2001. p.53-63.

MANHÃES, Juliana Bittencourt. A performance do corpo brincante. In: VI Congresso de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vicongresso/estudosperformance>. Acesso em 15 nov. 2012.

MASULLO, Alessandra S.C. Na pisada feminina do coco cearense: saberes, lutas, batuques ancestrais e contemporâneos. [manuscrito], 2015. 110 f.

MERRIAM, A. The anthropology of music. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. Revista Claves, n. 2, nov., 2006. p. 31-45.

OLIVEIRA, Eduardo. Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

_____. Filosofia da Ancestralidade: corpo de mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação e professoras e professores. Contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

REAL, Márcio Penha. As musicalidades das rodas de capoeira(s): Diálogos interculturais, campo e atuação de Educadores [Tese de Doutorado]. Florianópolis: UFSC, 2006.

RIBEIRO, Hugo Leonardo. Análise musical: por quê, para quem e como? In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós graduação em Música (ANPPOM), Brasília-2006

SEEGER, A. What can we Learn When they Sing? Vocal Genres of the Suyá Indians of Central Brazil. Ethnomusicology, vol. 23, 1979. p. 373-394.

_____. Sing for Your Sister: the Structure and Performance of Suyá akia. In: SLOBODA, John A. Music and Child development. St. Louis: MMB Music Inc., 1997.

MCLEOD, Norma; HERNDON, Marcia (Org.). Ethnography of Musical Performance. Norwood, PA: Norwood Editions, 1980. 212 p.

_____. Why Suyá Sing: a Musical Anthropology of na Amazonian People. Cambridge, England, 1987. 170p.

_____. Etnografia da música. Cadernos de campo, São Paulo, n. 17, p. 237-260, 2008.

SEEGER, C. L. Studies in Musicology 1935-1975. Berkeley: University of California Press, 1977. 438 p.

SILVA, Severino Vicente da. A Cultura do coco e a tradição oral. In: I Encontro de Coquistas da Zona da Mata Norte. Ponto de Cultura Aláfia. Goiana: 2010. Disponível em <www.associacaoreviva.org.br>. Acesso: 07 jan. 2012.

SOUSA, Simone Santos. Corpo-voz em contexto coletivo: ações vocais formativas no canto coral / Simone Santos Sousa – 2011.

STEFANI, G. Uma teoria de competência musical. Música & Cultura: Revista On-Line de Etnomusicologia, n. 2, 2007. Disponível em: https://goo.gl/9Wfl2d. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

_____. Zumbi dos Palmares. Coleção Homens e Mulheres do Nordeste, CEHILA-Popular. São Paulo: Edições Paulinas, 1988.

TIBEAU, C.C.P.M. Motricidade e música: aspectos relevantes das atividades rítmicas como conteúdo da Educação Física. Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, São Paulo, v.1, n.2, p.53-62 jun. 2006.

SOBRE OS AUTORES

A MUSICALIDADE DO COCO NA TRAJETÓRIA DO GRUPO MARIA DAS VASSOURAS: UM “DISPOSITIVO” CULTURAL DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Alessandra Sávia da Costa Masullo, Luciana Matias Cavalcante e Osmar Rufino Braga

Alessandra Sávia da Costa Masullo

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. Pós-graduada em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Integrante do Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE) da Universidade Federal do Ceará. E-mail: alessandramasullo@gmail.com.

Luciana Matias Cavalcante

Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará com Mestrado e Doutorado em Educação também pela Universidade Federal do Ceará. Atua como professora adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí desde 2004 e como pesquisadora, liderando o Grupo de Pesquisa “Diálogos e Reflexões em Educação”, cadastrado na Plataforma de Grupos do CNPq. E-mail: luciana@ufpi.edu.br.

Osmar Rufino Braga

Graduado em Pedagogia, mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. É professor adjunto do Departamento de Ciências Sociais, da Educação e Desporto da Universidade Federal do Piauí/Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba-Piauí), Coordenador do Curso de Pedagogia, integrante do Grupo de Pesquisa Diálogos e Reflexões em Educação, vinculado ao CNPq. E-mail: osmarbraga@ufpi.edu.br.

2

ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL NA LICENCIATURA EM MÚSICA: CONTEXTUALIZAÇÃO E RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO NORDESTE BRASILEIRO

Ricieri Carlini Zorzal (UFMA)
Edson Antônio de Freitas Figueiredo (UFPI)
Guilherme Augusto de Ávila (UFMA)

– Autores

1. Introdução

O ensino de instrumento musical possui características próprias que estão ligadas a uma longa tradição de transmissão de conhecimento. Esta tradição, que remete à idade média e foi comparada por Harnoncourt (1988) ao trabalho de um mestre artesão transmitindo sua arte a um aprendiz, é baseada em uma relação profunda na qual o aprendiz trabalhava com e para o seu mestre, e, muitas vezes, morava na casa do mestre para aprender não somente o ofício, mas todo um estilo de vida (KENNELL, 2002; DAVIDSON; JORDAN, 2007). Ao longo da história da música podemos citar diversos exemplos onde essa íntima relação entre mestre e aprendiz foi criada. O exemplo mais relevante, no caso específico do violão, talvez seja o de Francisco Tárrega e seus dois mais famosos alunos, Miguel Llobet e Emilio Pujol. Outros nomes de mestres do violão reconhecidos são Abel Carlevaro, que influenciou uma grande geração de violonistas por toda a América do Sul, e Isaías Sávio, uruguaio de nascimento, que foi mestre de boa parte dos grandes professores de violão brasileiros[1] (DUDEQUE, 1994). Ainda hoje é bastante comum encontrarmos currículos de violonistas, estudantes ou profissionais, que nominalmente atribuem sua formação musical a seus mestres.

Por conta desta tradição, a aula individual possui aspectos que caracterizam uma prática consolidada de ensino de instrumento, embora nos últimos anos o ensino coletivo tenha ganhado destaque e espaço em diversas instituições. A valorização do ensino coletivo se baseia principalmente numa tentativa de democratizar o acesso a aula de instrumento musical (CRUVINEL, 2004) e reduzir o elevado custo financeiro e recursos utilizados para atender apenas um aluno por aula (CAREY et al., 2013).

1. Um panorama sobre a história do violão, produzido pelo Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, pode ser encontrado no sítio http://www.demac.ufu.br/numut/historiadoviolao .

Os cursos de licenciatura em música ganham destaque nestas novas concepções de ensino. Tal como argumentam Creech e Gaunt (2012), o acesso à informação desenvolvido nas últimas décadas criaram grandes mudanças na forma como as pessoas criam, tocam e ouvem música, colaborando para uma profissão de músico repleta de facetas e imprevisibilidades. Estas mudanças requerem uma abordagem pedagógica flexível e versátil, que considere as diversas necessidades dos alunos. Especialmente no ensino superior, os diversos perfis e objetivos dos licenciandos exigem uma reflexão contextualizada do papel da aula de instrumento musical em um curso de licenciatura em música.

Em busca desta reflexão contextualizada, este capítulo está dividido em duas partes. Inicialmente, propomos um levantamento panorâmico sobre a história do ensino de música no nordeste brasileiro, com discussões e indicações de referências bibliográficas que versam sobre esse tema nos seguintes contextos: os períodos colonial e imperial; o surgimento de escolas especializadas em música; e a incorporação do ensino de música pelas universidades. Na segunda parte, apresentamos dois relatos de experiência sobre o ensino coletivo de violão. A primeira experiência relata ações no âmbito do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e a segunda experiência traz uma prática desenvolvida no curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

2. Primeira parte: Um breve panorama histórico[2]

2.1. Os períodos colonial e imperial

Juntos com os primeiros jesuítas desembarcaram as primeiras iniciativas relacionadas ao ensino de música de tradição ocidental no Brasil. Nesse âmbito religioso, chantres[3] e mestres de capela com formação musical revezavam-se em suas funções nas catedrais nordestinas localizadas no cerne das principais atividades econômicas ao longo dos períodos Colonial e Imperial, tais como Salvador, Recife, Olinda, São Luís e Penedo, e difundiam um ensino de música basicamente voltado para a catequese. Dessa época, há informações sobre a existência de alguns livros didáticos, tais como: João de Lima, tratado(s) de música perdido(s), Recife ou Salvador, final do século XVII; Caetano de Melo Jesus, Escola de canto de órgão, Salvador, 1759-1760, e Tratado dos tons (perdido), Salvador, primeira metade do século XVIII;

2. A primeira parte deste capítulo é profundamente fundamentada no artigo de Zorzal e Ferreira (2016). Por esse motivo, citações a esse artigo não estão individualmente especificadas.
3. Funcionários eclesiásticos que dirigem o coro.

Luís Álvares Pinto, que escreveu dois métodos, Arte de solfejar, e Muzico e Moderno Systema para Solfejar sem Confuzão, Recife, 1761 e 1776 respectivamente (informações adicionais sobre livros didáticos de música do Brasil colônia e império em BINDER; CASTAGNA, 1996).

O poder público no período de transição entre o Brasil colonial e imperial também fomentou algumas iniciativas de ensino de música. A criação das Casas dos Educandos Artífices, cujo objetivo era atender menores abandonados, órfãos ou desvalidos e prepara-los para uma atividade profissional, contemplou todas as capitais nordestinas entre os anos de 1799 e 1865. Contudo, embora essas instituições tenham seguido algumas orientações comuns, os caminhos trilhados por elas foram, pelas mais variadas razões, completamente diferentes. Isso resultou no relativo sucesso de algumas, como foram os casos da Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim, em Salvador, e o Colégio dos Órfãos de Pernambuco, e na agonizante tentativa de sobrevivência de outras, como foi o caso da Casa de Educandos Artífices de Alagoas.

Nessas instituições, os governos provinciais do Nordeste procuraram estabelecer uma política assistencial que visava uma modernização do país nos moldes do desenvolvimento europeu e americano (RIZZINI, 2004). Portanto, tal como em todas as outras atividades desenvolvidas pelos menores, o ensino de música tinha como meta capacitar o educando a servir o estado. Dessa forma, a permanência do ensino de música dependia mormente do retorno financeiro que a banda da instituição proporcionava. Diversas menções ao gerenciamento financial dessas instituições e a participação das bandas de músicas na arrecadação de recursos para sua manutenção são feitas nos relatórios presidenciais das províncias nordestinas entre os anos de 1830 e 1930. Esses relatórios estão gratuitamente disponíveis na internet no seguinte endereço eletrônico: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial[4].

De igual importância para a história da Educação Musical no Nordeste são as bandas de música e sociedades musicais[5]. Um decreto imperial de 1811, que determinava que em todo regimento de Infantaria houvesse uma banda de música instrumental paga pela fazenda real (HOLANDA FILHO, 2010), e a vontade da sociedade civil em manter filarmônicas foram, até o

4. Além disso, referências bibliográficas para cada uma dessas instituições podem ser encontradas em: Silva (2010) – Alagoas; Matta (1996) – Bahia; Nascimento, Barros (2010) e Costa (2013) – Pernambuco; Castro (2006) – Maranhão; Carvalho (2013) – Piauí; Malta (2010) – Sergipe; Gurgel (2007) – Rio Grande do Norte; Lima (2008) – Paraíba. Há uma necessidade de estudo mais aprofundado sobre a trajetória dessas instituições no Estado do Ceará.
5. Algumas delas foram, inclusive, originadas das bandas das Casas dos Educandos Artífices.

alvorecer da república, preponderantes para a difusão cultural nas cidades e o principal meio de acesso à Educação Musical, em especial para as cidades do interior nordestino[6].

As escolas oitocentistas do nordeste também experimentaram algumas iniciativas em educação musical.

Santos (2012, p.32) faz referências a algumas atividades musicais em âmbitos escolares na cidade de Laranjeiras, no estado de Sergipe, e Ferreira Filho (2009) aponta a existência da Música no currículo de algumas escolas em Teresina, no Piauí. Todavia, é com o advento da República Nova, e a consequente implementação do Canto Orfeônico, que a Música torna-se obrigatória e se difunde expressivamente nas escolas da região. Porém, as dificuldades de implementação desse projeto de educação musical de conotação político-ideológica são duramente sentidas, embora alguns positivos reflexos possam ser apontados, tais como a criação de grupos musicais permanentes e o fomento para a proposição de escolas especializadas em música[7].

2.2. O surgimento de escolas especializadas

Escolas e conservatórios de música surgem no Nordeste num recorte temporal iniciado no final do século XIX que se estende até o final do século XX. Os contextos que possibilitam as criações dessas instituições são desenhados de duas principais formas: há as que surgem a partir da iniciativa individual de um músico, ou de um pequeno grupo deles, que possui(em) estreitas relações com políticos apoiadores das artes, os quais designam verbas para sua manutenção; e há as que se originam a partir de decretos do poder público, e fusões ou parcerias com outras instituições públicas. O pontapé inicial é dado em Salvador pelo poeta e

6. Até os dias de hoje alguns municípios do interior nordestino mantem bandas seculares. Como exemplo, um catálogo com as bandas do estado de Pernambuco, que inclui algumas bandas centenárias, pode ser encontrado em https://catalogobandasdemusicape.wordpress.com/lista183pe/. Outros exemplos são: Minerva Cachoeirana (1878) de Cachoeira, 30 de Junho (1896), de Serrinha, e Filarmônica 2 de Janeiro, de Jacobina (1878), na Bahia; Philarmônica Nossa Senhora da Conceição (1879), de Itabaiana, Sociedade Filarmônica Euterpe Japaratubense (1900), de Japaratuba, Sociedade Musical Lira Carlos Gomes (1879), de Estância, Banda Euterpe Maruinense (1875), de Maruim, em Sergipe. Essa lista não é exaustiva e serve apenas para oferecer uma ideia de amplitude dessa atividade.

7. lUma discussão mais profunda sobre as dificuldades de implementação enfrentadas pelo Canto Orfeônico pode ser encontrada em Goldenberg (1997) e Lemos Júnior (2012). Além disso, Quadros Júnior e Quiles (2012) oferecem uma discussão sobre as legislações que disciplinam a presença da música nas escolas entre os anos de 1854 e 1961, com especial ênfase nas normativas acerca do canto orfeônico

professor Domingos da Rocha Mussurunga, que funda o Conservatório de Música da Bahia e que, posteriormente, torna-se o Instituto de Música da Bahia e hoje é o Instituto de Música da Universidade Católica de Salvador (PERRONE; CRUZ, 1997).

O Conservatório Pernambucano de Música é o resultado dos esforços de um grupo de músicos liderado pelo professor e maestro Ernani Braga. Após o projeto da instituição ter sido abraçado pelo deputado Arruda Falcão, a fundação do conservatório ocorre em meados de 1930[8]. No mesmo período, e também aproveitando um contexto político favorável, o maestro Gazzi de Sá, que nutria relações pessoais próximas com Villa-Lobos e com Anthenor Navarro, coloca a pedra fundamental para a criação da atualmente chamada Escola de Música Anthenor Navarro[9] (EMAN) (SILVA, 2006). Da mesma forma, o apadrinhamento de Paulo Sarasate, governador cearense entre 1955 e 1958, é a mola propulsora da Escola de Música Luiz Assunção, sediada em Fortaleza e originada da fundação da Sociedade Musical Henrique Jorge[10].

Também sediado em Fortaleza e fundado em 1938, Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (CMAN) é obra do pianista erudito e compositor cearense Paurillo Barroso. Todavia, diferentemente dos casos anteriores, o CMAN opera mudanças em sua estrutura curricular, passando a ser uma escola de 1º. e 2º. graus com o objetivo de preparar alunos para um futuro Curso Superior de Música. Isso possibilita que o conservatório estabeleça profícua relação com a Universidade Federal do Ceará. Posteriormente, o curso superior proposto pelo CMAN acaba sendo absorvido pela Universidade Estadual do Ceará.

Por interesse do poder público, o Conservatório de Música de Sergipe (CMS) origina-se do Instituto de Música e Canto Orfeônico de Sergipe (IMCOSE) e é a única instituição pública em Sergipe que oferece formação musical de nível médio (MOREIRA, 2007; SANTOS, 2004). Igualmente, a Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM) é criada através do Decreto Lei nº 5267, de 21 de Janeiro de 1974 (FERREIRA, 2014).

8. Informações extraídas do site da instituição http://www.conservatorio.pe.gov.br/historico.html.
9. Interventor federal nomeado para o governo paraibano em 1930.
10. O maestro Henrique Jorge (1872-1928) foi pai do político cearense Paulo Sarasate (1908-1968).

Mais recentemente, os demais estados da região têm promovido a criação de outras instituições ligadas ao ensino técnico de música. Alagoas vê a fundação de seu Centro de Belas Artes (CENARTE), instituição ligada à Secretaria de Cultura do Estado, e da Escola Técnica de Artes (ETA), que logo estabelece uma parceria com os cursos de graduação em Música, Arte Dramática, Dança, Artes Visuais e Produção de Moda da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). No Rio Grande do Norte surgem o Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire, que inicia suas atividades em 1989 em parceria com um projeto de extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), e os cursos formativos em nível técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN). E no Piauí é criada a Escola de Música de Teresina (EMT), instituição mantida pela Fundação Cultural do Estado (FUNDAC).

Não obstante, o que une essas escolas e conservatórios de música é uma história repleta de dificuldades financeiras, de problemas de estrutura física, de contratação de professores e de instabilidade política. Aquelas instituições apadrinhadas em seu nascimento foram duramente atingidas pela morte de seus respectivos mecenas, e aquelas que surgiram por iniciativa do poder público não conseguem contar com o regular e necessário suporte do Estado (para uma discussão mais profunda sobre os problemas enfrentados por essas instituições ver ZORZAL e FERREIRA, 2016).

Em complementação ao trabalho desenvolvido pelas escolas e conservatórios, alguns Institutos Federais de Ciência e Tecnologia começam a oferecer cursos técnicos em música a partir do ano 2000. Nessa condição estão o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará, que institui o curso de Técnico em Instrumento Musical (IFCE, 2002); o Instituto Federal da Paraíba, que oferece o Curso Técnico em Instrumento Musical nos campi de João Pessoa (IFPB, 2008) e Monteiro (IFPB, 2010); o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, que começa a oferecer o Curso Técnico em Instrumento Musical no Campus de Barreiros (IFPE 2013); e o curso superior de Licenciatura em Música Popular Brasileira no Campus de Belo Jardim (IFPE, 2011); e o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Piauí, que oferece o Curso Técnico em Instrumento Musical, no Campus Teresina Central (IFPI, 2012). Percebe-se que os institutos federais têm possibilitado uma maior interiorização da oferta desses cursos e têm fomentado o desenvolvimento das graduações em música na região.

2.3. A formação superior em Música

A criação dos cursos superiores de música no Nordeste se inicia na segunda metade do século XX e se estende até primeira década deste século. Novamente, a Bahia mostra sua força política e é pioneira no assunto. As décadas de 1940 e 1950 entram para a história como um período de grandes transformações no cenário cultural baiano, época em que um ideal de modernização passa a nortear várias ações sociais, inclusive na política do estado. Nesse período, que chega a ser denominado como "a renascença baiana" (SILVA, 2013), muitos intelectuais europeus chegam à Bahia, fugindo do pós-guerra. A partir desse turbilhão, figuras marcantes passam a influenciar sobremaneira os eventos que são fomentados nas principais cidades do Estado, e a repercussão desses eventos é sentida em todo o Brasil. A Universidade da Bahia é fundada por Edgard Santos nesse contexto de efervescência cultural e, sob sua direção, a instituição passa a fazer parte de um projeto de inserção do estado numa posição de destaque no cenário nacional, tendo a cultura sido eleita como ferramenta fundamental para atingir essa meta.

Assim, em 1953, Hans-Joaquim Koellreutter, músico alemão radicado no Brasil, passa por Salvador proferindo palestras sobre Estética Musical. A convite do reitor Edgard Santos, Koellreutter funda, no ano seguinte, os Seminários Livres de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em caráter de Projeto de Extensão[11]. Esse projeto, considerado inovador, perdura de 1954 a 1962, e alcança uma ampla escala de resultados, congregando uma parcela significativa de profissionais de música que começam a ter destaque nacional e internacional. O impacto imediato dos Seminários de Música é a criação da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS-UFBA). A partir de então, a Bahia passa a atrair ainda mais músicos estrangeiros de diversos países da Europa e vai, progressivamente, se consolidando no cenário pedagógico-musical como um respeitado centro de formação em Música. Em consequência, o curso de Licenciatura em Música da UFBA é criado no ano de 1958[12] e a pós-graduação surge na década de 1990, com o mestrado sendo fundado em 1990 e o doutorado em 1997[13].

Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), os primeiros cursos superiores em música são criados na modalidade de bacharelado em 1957 e desenvolvem suas atividades na Escola de Belas Artes. A licenciatura em música é criada em 1972 e obtém seu reconhecimento através do Decreto nº 82.167/78[14]. Atualmente, o Departamento de Música está ligado ao

11. Reflexões sobre o trabalho desenvolvido por Koellreutter podem ser encontradas em Brito (2015).
12. Reconhecido pelo Decreto Nº43804 de 23/05/1958 (UFBA, 1958).
13. As informações sobre datas foram obtidas no sítio eletrônico do referido programa de pós-graduação: http://www2.ppgmus.ufba.br/apresentacao/historico
14. As informações sobre datas e número do decreto foram obtidas no sítio eletrônico da instituição: https://www.ufpe.br/musica/index.php?option=com_content&view=article&id=384&Itemid=309

Centro de Artes e Comunicação e oferece os cursos de Bacharelado em Canto ou Instrumento, Licenciatura em Música e Especialização em Pedagogia do Instrumento, realizada em parceria com as Universidades Federais de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul.

Na década de 1960, é criado, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Setor de Artes, que passa a oferecer cursos livres de música, teatro e artes plásticas, semelhantes aos implantados na Universidade Federal da Bahia (UFBA) alguns anos antes. A partir do final dos anos 1960, a UFPB começa a receber diversos professores de fora do estado, inclusive estrangeiros, para compor seu corpo docente e, paulatinamente, passa a ser o principal centro de formação de profissionais de música do estado. Nessa época, a gestão do reitor Linaldo Cavalcanti faz investimentos para a construção de instalações adequadas ao funcionamento da Escola de Música da UFPB. Em 1975, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), é criada a Licenciatura em Educação Artística, sendo a Música uma de suas habilitações. Não obstante o caráter polivalente da referida LBD, em 1979, é criado o Bacharelado em Música[15].

Somente em 2005 a Licenciatura em Música substitui a Habilitação em Música da Licenciatura em Educação Artística, instrução dada pela LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Atualmente, a UFPB oferece o Bacharelado nas áreas de Composição, Práticas Interpretativas (Instrumento ou Canto) e Regência, e a Licenciatura oferece as habilitações de Práticas Interpretativas (Instrumento ou Canto) e Educação Musical. Hoje, os cursos de Música da UFPB estão incorporados ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Em 2004, o Departamento de Música da UFPB abre a segunda Pós-Graduação em Música do Nordeste, nas áreas de concentração em Práticas Interpretativas, Musicologia, Composição e Etnomusicologia. O Doutorado em Música passa a ser oferecido em 2013.

A Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) é criada em 1962 e sua história mostra que há um percurso de adaptações da universidade para acomodar as atividades da escola. Assim, em 1968, a EMUFRN é integrada ao Instituto de Letras e Artes, depois ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e, por fim, em 1991, muda-se para sua nova sede, no Campus Universitário.

15. Para uma discussão sobre o ensino da arte previsto na LDB nº 5.692/71 ver Subtil (2011).

Embora o bacharelado em canto da EMUFRN remonte à década de 1960, os demais cursos em música tardam em aparecer. O bacharelado em instrumento data de 1999 e a licenciatura é criada em 2004. Posteriormente, a EMUFRN passa a oferecer especializações em Educação Musical na Educação Básica e em Práticas Interpretativas dos séculos XX e XXI. Além disso, a EMUFRN desenvolve um programa de Extensão abrangente, através do qual são oferecidos os cursos Básico, Musicalização Infantil e Iniciação Artística[16].

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) é fundada em 1971, mas ainda sem um curso de formação em Artes. Para suprir a carência de profissionais da área, entre 1973 e 1974, o Governo do Piauí cria o Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares (CEPI), um órgão que objetiva a formação artístico-musical dos professores da rede pública de ensino. Dirigido pelo maestro Reginaldo Vilar de Carvalho, o CEPI é a única possibilidade de formação de professores de Arte no Piauí até 1977. O trabalho desenvolvido pela instituição é voltado para uma linguagem musical contemporânea e as atividades são desenvolvidas em oficinas e laboratórios de experiências sonoras, evitando o ensino tradicional de instrumentos musicais. Para a realização desse projeto, o diretor monta uma equipe de trabalho com artistas e professores de fora, entre os quais se destaca o pianista e compositor Emílio Terraza. Porém, em 1980 o CEPI é extinto devido a questões políticas com a Secretaria de Educação e Cultura. Hoje a instituição é considerada o embrião do Curso Superior de Música da UFPI.

“O ensino de Música na UFPI surgiu, na verdade, de uma motivação pessoal de José Emílio Terraza, um dos professores do CEPI” (FERREIRA FILHO, 2009, p. 157). As experiências das Oficinas Criativas, de 1975, e dos Cursos Livres de Música, oferecidos em caráter de extensão pelo Setor de Artes da UFPI, começam a gerar um campo fértil para a criação da graduação. Então, o projeto passa a ser construído por um grupo de professores e o curso é criado em 1976 como Licenciatura Curta em Música. Logo no ano seguinte, o curso transforma-se em Licenciatura Plena em Educação Artística (CLPEA), com habilidades em Música, Artes Plásticas e Desenho. Desde então o CLPEA vem desenvolvendo um trabalho constante de extensão junto à comunidade, através de projetos e grupos musicais com atuação permanente, além da ministração dos cursos de Especialização em Musicologia Brasileira, em Educação Musical e em Musicoterapia. Porém, somente em 2011, o CLPEA passa por uma reformulação curricular para se adequar à LDB nº 9.394/96 e, assim, são instituídas as Licenciaturas em Artes Cênicas, Artes Visuais e Música (UFPI, 2011).

16. As informações sobre datas e cursos oferecidos foram obtidas no sítio eletrônico da instituição: http://www.musica.ufrn.br:8080/emufrn/institucional/historico .

O projeto político-pedagógico do curso de Música da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) mostra que os cursos de Bacharelado em Canto e Licenciatura em Música são instituídos pela Resolução 04/08/88, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Em 2006, os currículos de ambos os cursos são ajustados conforme as recomendações estabelecidas na LDB nº 9.394/96 (UFAL, 2006).

A Universidade Federal do Ceará (UFC) é criada em 1954 e, nessa mesma década, inicia-se o debate interno sobre a criação de um Curso Superior de Música (SILVA, 2008). Embora todas as condições se mostrassem favoráveis à criação do curso, esse debate se arrasta por décadas e só é intensificado a partir de 2003, resultando na aprovação tardia do projeto do curso. É surpreendente notar que, das primeiras discussões até a efetivação do referido curso, passaram-se 75 anos. Assim, o Curso de Licenciatura em Música da UFC inicia suas atividades em 2006 e está vinculado ao Instituto de Cultura e Arte (ICA), funcionando nos campi de Fortaleza, Cariri (desde 2011) e Sobral (desde 2012).

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) funda, na década de 1970, seu Departamento de Artes (DEART). Esse departamento passa a gerir o curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitações em Desenho, Artes Plásticas e Artes Cênicas, sob os auspícios da LDB nº 5.692/71. A despeito das orientações advindas da LDB nº 9.394/96, o DEART só propõe um curso de Licenciatura em Música onze anos após a promulgação da referida lei. Assim, embora a UFMA tenha um histórico atuante na promoção de eventos musicais, tais como o Festival Maranhense de Coros (FEMACO), um curso de graduação em música é oferecido somente a partir de 2007. Nesse mesmo ano, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) passa a oferecer seu curso de Licenciatura em Música.

Já sob os auspícios da lei 11.769/08, que trata a música como conteúdo obrigatório do ensino de arte (BRASIL, 2008), a UFMA começa a oferecer, a partir de 2011, o curso de Linguagens e Códigos com a possibilidade de habilitação em Música. A proposta desse curso entra em consonância com os bacharelados interdisciplinares atualmente em voga entre alguns gestores educacionais e defendido pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, através do Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007).

A partir de 2011, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) passa a oferecer o curso de música nas modalidades de licenciatura e bacharelado (UFCG, 2008). Dessa forma, a UFCG é, ao lado da UFC e da UFMA, uma das poucas universidades federais que oferecem cursos de música fora dos limites geográficos das regiões metropolitanas que circundam as capitais nordestinas.

Sob gestão estadual há os cursos de música oferecidos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Essas universidades contribuem com algo em torno de 150 vagas anuais para graduandos em música e desempenham importante papel na descentralização do ensino de música, pois os campi da UERN e da UEFS estão localizados em Mossoró e Feira de Santana, respectivamente. A Tabela 1 traz um panorama das vagas oferecidas pelas universidades para os cursos superiores em Música.

Tabela 1: Cursos de Música em universidades federais e estaduais da Região Nordeste.

	Licenciatura		Bacharelado	
	Habilitação	Vagas/ano	Habilitação	Vagas/ano
UFAL	Instrumentos e Canto Educação Musical	32	X	X
UFBA	Não especificada	16	Composição, Regência, Instrumentos e Canto	44
			Música Popular	16
UFC[19]	Não especificada	40	X	X
UFC[19]	Educação Musical	40	X	X
UFCG	Não especificada	30	Composição, Regência, Instrumentos e Canto	10
			Produção Musical	
UFMA	Não especificada	60	X	X
UFPB	Instrumentos e Canto	60	Composição, Instrumentos e Canto	60
UFPE	Não especificada	60	Instrumentos e Canto	20
UFPI	Não especificada	40	X	X
UFRN	Não especificada	40	Instrumentos e Canto	26
UFS	Educação Musical	50	X	X
UECE	Não especificada	40	Composição e Instrumentos	5[20]
UERN	Não especificada	20	X	X
UEFS	Não especificada	20	X	X
UEMA	Não especificada	60	X	X

Como podemos observar, o ensino de música nas universidades é algo relativamente recente. Isso pode ter ocorrido, em parte, porque o ofício de ensinar música era uma atividade consolidada pelos conservatórios. Como exposto anteriormente, as primeiras ações em pró da

entrada da música nas universidades nordestinas ocorreram na década de 1950, sendo que somente a partir da década de 1970 é possível notar uma consistência maior de cursos superiores em música na região.

Isso posto, podemos perceber que o paulatino desmembramento do curso de Educação Artística em cursos de licenciaturas específicas foi um dos marcos para o crescimento da oferta de cursos licenciatura em Música. Como discutido acima, documentos considerados importantes nesse processo são: o Parecer CNE/CEB nº 22/2005, que substitui a área de conhecimento "Educação Artística" pela designação "Arte", com base na formação específica plena em uma das linguagens, a saber, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; a Lei 11.769 de 2008, que altera LDB nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica; e a recentemente sancionada Lei nº 13.278 de 2016, que considera Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como linguagens que constituirão o componente curricular escolar. Todas estas alterações demonstram o processo de amadurecimento das licenciaturas em arte, bem como indicam os desafios para a formação e atuação docente.

3. Segunda parte: Dois relatos de experiência

3.1. Os desafios do ensino de instrumento nos cursos de licenciatura em música

A licenciatura tem por objetivo formar professores para atuação na educação básica, escolas especializadas no ensino de música e outros contextos no qual sua atuação é conveniente. Já o bacharelado se ocupa em capacitar profissionais para exercer diversas funções relacionadas à prática musical, tais como regente, compositor, cantor e músico instrumentista. Desta forma, as duas modalidades de curso superior em música possuem campos diferenciados, mas não excludentes, que necessitam de definições específicas em suas dimensões políticas e pedagógicas (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84).

Apesar da necessidade de especificações para cada modalidade de curso, na prática observamos algumas contradições. É pouco provável que um bacharel não atue também como professor, tal como é muito provável que um licenciado atue como performer. É tão comum um bacharel atuar como professor que alguns cursos de bacharelado em instrumento musical possuem disciplinas de didática do instrumento. Estas são características até contraditórias, principalmente se compararmos a música com outras áreas do conhecimento. Um licenciado em química, por exemplo, provavelmente não terá outro campo de atuação senão a Educação Básica, tal como seria impensável a existência de disciplinas pedagógicas em um bacharelado em química. Contudo, devido à natureza da área de artes, especificamente de música, é

compreensível a sobreposição de papeis, com o bacharel atuando como professor de instrumento e o licenciado trabalhando com performance.

Um curso de licenciatura em música congrega estudantes com diferentes bagagens musicais e metas profissionais. Geralmente, em uma turma encontramos vários perfis: alunos que estudaram em escolas de música, alunos que nunca fizeram aula de música; alunos que tocam na noite e possuem desenvoltura em tocar canções, alunos que aprenderam por partitura e possuem desenvoltura em leitura musical; alunos com experiência artística, alunos sem experiência artística; alunos com experiência de ensino, alunos sem experiência de ensino.

Esta multiplicidade de perfis é algo previsto neste nível de formação, considerando que a licenciatura em música possui algumas características que a diferencia das outras licenciaturas. Originalmente pensados para atender as demandas da Educação Básica, o curso de licenciatura em música também prepara o profissional para trabalhar em outros contextos educativos. Porém, como demonstram Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), 42% dos alunos afirmam ter iniciado um curso de licenciatura porque desejam atuar como professores, enquanto que 58% dos licenciandos afirmam que ingressaram nesta modalidade pelo desejo de estudar música.

Em resumo, os alunos das licenciaturas possuem diferentes metas: alguns querem trabalhar com performance musical, popular ou erudita, mas entram na licenciatura porque muitas universidades não oferecem o curso de bacharelado; outros querem dar aulas na educação básica, assim como aqueles que desejam dar aulas de instrumento. Trabalhar com ensino de instrumento neste contexto é desafiador, principalmente quando se pretende atender aos diversos anseios dos alunos. Desta forma, apresentamos a seguir dois relatos de experiência com o ensino de violão em cursos de licenciatura em música, ambos centrados no aluno e ao alinhamento profissional do futuro professor.

3.2. Violão no curso de Licenciatura em Música da UFPI

O curso de Licenciatura em Música da UFPI está estruturado, desde sua criação, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, através da Resolução CNE/CP nº. 2 de 19 de fevereiro de 2002. Em acordo com a resolução, o curso está dimensionado em 405 horas de prática, 405 horas de estágio curricular supervisionado, 2175 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 210 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Desta forma o curso possui 3195 horas, com duração mínima de 4 e máxima de 6 anos.

A entrada do curso de licenciatura até o ano de 2016 não possuía prova específica de música, contudo, a partir de 2017, a prova específica será acrescentada ao processo de seleção. Conforme descrito no Projeto Pedagógico do Curso, espera-se que o egresso exerça a "docência nos diferentes níveis do ensino formal e espaços não formais, atuando tanto na disseminação dos conhecimentos desenvolvidos pela Música enquanto instrumento de leitura da realidade e construção da cidadania, como na produção de novos conhecimentos relacionados ao seu ensino e divulgação" (UFPI, 2014, p. 14). O objetivo geral do curso de Licenciatura em Música da UFPI formar educadores musicais capazes de atuarem em todos os espaços onde a relação educador e educando seja possível, desde a fase neonatal até a gerontológica (UFPI, 2014, p. 14-15).

A disciplina Prática de Instrumento faz parte do núcleo de formação pedagógica e educação pela pesquisa. Denominada "Prática e Ensino Instrumental", a disciplina é dividida em seis semestres com 60 horas aulas em cada semestre. Os alunos podem escolher frequentar esta disciplina dentre as opções: Canto, Cordas Friccionadas, Sopros, Piano, Violão. As turmas de violão são formadas com o número máximo de 10 alunos, embora em situações necessárias as turmas podem ser maiores.

Dada a diversidade de expectativas, metas e habilidades dos alunos, as atividades da disciplina são conduzidas de forma a atender as expectativas de cada aluno, sem ignorar o todo. Este certamente é um desafio não apenas para as licenciaturas em música, mas em qualquer situação de ensino coletivo de instrumento musical. O contexto da licenciatura, porém, tem a característica de lidar com alunos que possuem expectativas e metas determinantes para suas atuações profissionais.

Este é um exemplo da importância de considerar a autonomia do aluno no planejamento das atividades. As atividades são conduzidas de forma que aquele aluno que deseja atuar na Educação Básica poderá utilizar o violão como uma ferramenta didática. Já o aluno que trabalha como músico na noite, poderá aperfeiçoar sua técnica e aprofundar seus conhecimentos sobre harmonia. Há espaço para o aluno que se dedica ao violão instrumental e gostaria de se aprofundar no repertório solo. Também há espaço para o aluno que já atua ou gostaria de atuar como professor de violão. Para abarcar todas estas possibilidades, vários assuntos são tratados em aula, de forma que o próprio aluno direciona seus estudos para sua área de atuação.

Na prática, as aulas são estruturadas da seguinte forma: os encontros são realizados duas vezes por semana, com duração de duas horas cada. As aulas sempre se iniciam com um

treinamento de técnica instrumental, que geralmente duram em torno de 15 minutos. Para cada turma é planejado um roteiro de exercícios de técnica, o qual é executado em todas as aulas e alterado durante o semestre de acordo com o desenvolvimento da turma. Os exercícios são variados, de forma a trabalhar técnicas de mão direita e esquerda, com base nos trabalhos de vários didatas do violão, enfatizando a obra de Abel Carlevaro (1966).

Este treinamento técnico é realizado todas as aulas. As demais atividades são dividas de forma alternada e de acordo com o desenvolvimento da turma. As atividades se dividem em quatro grandes grupos: repertório solo, repertório coletivo, harmonia e improvisação.

O repertório solo é trabalhado em formado de masterclass, no qual o aluno apresenta uma peça solo para a turma. A peça solo é de livre escolha do aluno, de forma a respeitar sua autonomia na escolha do repertório e também seu senso de competência ao escolher o nível de dificuldade da peça. Desta forma, aqueles que desejam aprimorar seu repertório solo, poderão escolher peças mais robustas, enquanto os alunos que não desejam investir neste aspecto podem escolher peças mais simples. Cada aluno se apresenta uma vez por semana, não sendo necessário que apresente uma peça já pronta, mas ainda em desenvolvimento. Após a apresentação os colegas de turma são incentivados a tecer comentários, seguidos das orientações do professor.

O repertório coletivo é trabalhado com peças originais ou arranjadas para quarteto de violões. As peças são pensadas de acordo com o nível médio da turma. Nesta atividade são abordadas a prática de leitura musical, interpretação, percepção, e demais elementos da prática de música de câmara. No primeiro semestre é feito concomitantemente um trabalho de iniciação à leitura musical. Como a turma geralmente possui alunos sem contato prévio com partitura mas também possui alunos com proficiência na leitura, os ensaios são planejados de forma que os mais experientes auxiliem os iniciantes.

As aulas de harmonia iniciam-se com a prática de canções. Desta forma são trabalhados diversos ritmos e acordes para acompanhamento. Para os iniciantes os ritmos e acordes são uma forma de terem contato com músicas de vários gêneros, enquanto que os experientes são orientados a refletir como ensinar os ritmos, rasgueios, dedilhados e acordes. Iniciar com a parte prática é algo defendido com autores como Swanwick (2003), que reforça a importância do conhecimento auditivo e cinestésico ser precedente ao conhecimento da sintaxe musical. Por isso as aulas de harmonia no primeiro e segundo semestre são totalmente voltadas à prática, com o objetivo de que o aluno inicie ou amplie seu repertório de acordes e ritmos. Neste período também inicia-se o estudo de escalas, com o objetivo de iniciar a prática de

improvisação tonal nos semestres seguintes. O treinamento de escalas neste estágio serve tanto para trabalhar aspectos técnicos como trabalhar a memória e percepção.

A partir do terceiro semestre são inseridos conteúdos teóricos nas aulas de harmonia e improvisação. São estudados intervalos, formação de acordes, campo harmônico e análise harmônica, sempre aplicados ao violão. Também estuda-se a formação de diversos tipos de escalas e arpejos. As atividades práticas são relacionadas com os assuntos tratados teoricamente. Desta forma, cada novidade trabalhada no campo teórico é trabalhada em atividades práticas de assimilação e execução. Estas atividades geralmente caracterizam-se pela execução de canções, nas quais os alunos são incentivados a executar a harmonia e cantar simultaneamente, bem como seções de improvisação orientada. Caso haja na turma um aluno que já possua bagagem em improvisação, o que é o caso de muitos guitarristas que optam pelo violão por não haver turma de guitarra, este aluno é convidado a realizar atividades esporádicas com seus colegas de turma.

A distribuição destes conteúdos durante a semana fica da seguinte forma: a primeira aula da semana trabalha-se a) treinamento de técnica instrumental; b) repertório solo; c) repertório coletivo. A segunda aula da semana trabalha-se a) treinamento de técnica instrumental; b) harmonia e improvisação. Ao longo do semestre também há uma atenção diferente para estes elementos. No início do semestre procura-se enfatizar os momentos de técnica instrumental, leitura de partitura e aspectos teóricos da harmonia de música popular aplicada ao violão. No decorrer do semestre a ênfase vai gradativamente sendo alterada para aspectos práticos, culminando na preparação de peças para serem apresentadas na audição de final de semestre. Nesta audição cada turma apresenta uma ou duas peças nos moldes da música de câmara e uma ou duas peças nos moldes da música popular, podendo incluir cantores e seções de improvisação.

A avaliação ocorre em três momentos: audição interna da turma, audição aberta ao público, e autoavaliação. A audição interna da turma funciona como uma revisão do repertório solo. Cada aluno executa para a turma as peças solo que estudou durante o semestre. Os objetivos desta avaliação consistem em de rever as peças estudadas e simular uma situação de enfrentamento com a performance pública. A audição aberta ao público é o momento de demonstrar o trabalho desenvolvido na disciplina em uma situação formal de performance artística. O objetivo desta avaliação é conhecer o comportamento dos alunos em uma apresentação pública, além de propiciar a vivência de palco. Para esta avaliação todos são convocados a tocar as peças coletivas. O repertório solo é facultativo, assim o aluno que desejar pode apresentar uma peça solo. Por fim, a autoavaliação é uma conversa individual entre professor e

aluno, com o objetivo de saber a opinião do aluno sobre as atividades desenvolvidas bem como conhecer como o aluno avalia o próprio desempenho no semestre. Importante ressaltar que não é aferida uma nota para as apresentações e autoavaliação. O propósito das avaliações é refletir sobre o andamento das aulas bem como oferecer ao aluno um feedback individual e significativo.

3.3. Ensino de violão no curso de Música Licenciatura da UFMA

Conforme a Resolução nº 1171 – CONSEPE, de 27 de junho de 2014, o curso de Música Licenciatura da UFMA está dimensionado com 900 horas de créditos teóricos, 1650 horas de créditos práticos e 405 horas de estágio supervisionado distribuídos ao longo de oito semestres. O perfil do aluno ingressante expresso no Projeto Político-Pedagógico do curso (UFMA, 2006) exige que o aluno ingressante se submeta a um teste de habilidades específicas com vistas a formar um profissional:

> ...capacitado para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música (UFMA, 2006, p.12).

As disciplinas de Violão Complementar I e II, com 60 horas cada, são obrigatórias a todos os alunos do curso e são oferecidas no terceiro e quarto períodos letivos, respectivamente. As ementas dessas disciplinas preveem o desenvolvimento de aptidões musicais a partir do estudo de peças, composições para conjuntos e improvisação musical através da seleção, análise e execução de obras musicais, considerando suas adequações ao nível de conhecimento dos alunos.

As atividades desenvolvidas nas disciplinas de Violão Complementar I e II da UFMA adotam Princípios de Aprendizagem do Ensino Coletivo (TOURINHO, 2007) e conceitos pertinentes às ideias de Grupo Operativo (PICHON-RIVIÈRI, 1998) e à Teoria de Grupo (JOHNSON e JOHNSON, 2014). Essas propostas fundamentam a elaboração do processo de violão colaborativo que é aplicado ao longo dos dois semestres das disciplinas.

Em síntese, Tourinho (2007) defende que todos podem tocar, todos aprendem com todos, a aula deve ser planejada em tópicos que podem ser desenvolvidos ou reorganizados em seu desenrolar, a divisão de tarefas deve considerar as habilidades individuais dos alunos e deve haver um estímulo à autonomia deles. O Grupo Operativo trabalha com a ideia de papéis que são assumidos naturalmente por membros de um grupo. Nesse contesto, a função do professor é identificar esses papéis e trabalhar para que eles se tornem mais flexíveis.

Os conceitos da Teoria de Grupo empregados no desenvolvimento dessa proposta estão elencados abaixo:

- **Interdependência**: é uma das características que melhor definem um grupo. É quando algo que afeta a um membro de grupo afeta também os demais membros.

- **Interação Interpessoal**: para ser considerado um grupo, seus membros precisam interagir. Um grupo é grupo quando todos se comunicam cara-a-cara e não em segunda mão, através de recados.

- **Percepção de Grupo**: A adesão pode ser definida como uma unidade de apoio de duas ou mais pessoas que se percebem como um grupo. É a qualidade do membro do grupo perceber que suas atitudes pessoais interferem no coletivo.

- **Relações Estruturadas**: conjunto de papéis e normas a serem definidas pelos membros do grupo.

- **Influência Mútua**: um grupo não pode ser definido como tal a menos que os membros afetem e sejam afetados pelos demais membros.

- **Motivação**: os membros do grupo trabalham em grupo tentando satisfazer alguma necessidade pessoal. Ela acontece num conjunto de sujeitos em que a existência dos demais é necessária para alcançar seus objetivos individuais.

A partir desses conceitos, propomos duas dinâmicas para o ensino de violão colaborativo que ocorre na UFMA, o Cinema Mudo e a Matriosca Violonística. Em seguida, discutimos o papel do sorteio dos grupos nas dinâmicas e a importância do registro e avaliação das atividades.

3.3.1. As dinâmicas Cinema mudo e Matriosca Violonística

Na dinâmica intitulada Cinema Mudo, o professor separa, inicialmente, os alunos em dois grupos. Essa separação é feita por sorteio. O sorteio pode ser feito com a ajuda de algum site de sorteios online ou com o uso de recortes de papel contendo os números da lista de presença que correspondem aos nomes dos alunos. Cada grupo pode conter até cerca de dez alunos. Se a turma for maior, é aconselhável que a tarefa seja replicada por outros dois grupos. Dessa forma, seriam duas tarefas, mantendo sempre dois grupos em cada tarefa.

Os grupos são convidados a escolher um mesmo trecho de vídeo, que pode ser desenho animado ou filme. O vídeo deve ter a duração entre três e seis minutos, de modo que ele não seja pequeno demais, o que pode acarretar uma sobra de tempo de aula ao final da dinâmica, nem grande demais, para não inviabilizar o término da dinâmica na mesma aula. Hipoteticamente, o grupo um (G1) fica responsável pela parte musical e o grupo dois (G2) fica responsável pela sonoplastia do vídeo escolhido. A depender do grau de desenvolvimento técnico instrumental dos alunos, ou mesmo da vontade e criatividade deles, os grupos podem optar por três abordagens: copiarem literalmente os efeitos sonoros e as músicas do vídeo; criarem novas ideias; ou utilizarem um misto de reprodução e criação.

A escolha de uma dessas três abordagens vai depender muito da natureza do vídeo escolhido, pois alguns são mais adequados a cada tipo de abordagem. A depender da finalidade didática, o professor pode também determinar a abordagem ou deixar os grupos livres para escolherem a abordagem que melhor se enquadrar no vídeo e nas suas possibilidades instrumentais.

Para a realização da tarefa, os grupos formam dois círculos em torno da mídia a ser utilizada (laptop ou celular) como guia dos acontecimentos. Em geral, os grupos utilizam cerca de duas horas para terminar essa tarefa. Dessa forma, é importante estabelecer o tempo limite para o término da atividade.

Assim que os grupos terminarem a dinâmica, é hora de treinarem o registro do resultado. Para esse registro, o professor projetará o vídeo no quadro (data show). Nessa projeção, o som do vídeo não será utilizado. Em frente à imagem projetada será colocada uma câmera ou um celular. Esse equipamento gravará a imagem projetada enquanto que o som a ser gravado será produzido pelos dois grupos. Os grupos ficarão postados em semicírculo atrás do equipamento de gravação. Cada grupo ocupa metade do semicírculo.

Nesta etapa, os grupos trabalham como um só grupo, pois são feitos refinamentos quanto à intensidade sonora de cada intervenção. Durante esse processo, normalmente são feitas de cinco a dez tomadas de gravação até que se chegue a um resultado satisfatório.

A Matriosca Violonística tem, em sua dinâmica, ideia análoga a do conjunto de bonecas russas que são igualmente pintadas, sendo que uma se encaixa dentro da outra formando um grupo de até sete bonecas. Inicialmente, o professor adverte os alunos dizendo que a dinâmica trabalhada nessa aula consistirá em três momentos e que para cada momento serão destinados trinta minutos. Então, o professor define cinco texturas na instrumentação a serem trabalhadas por cada grupo. Essas texturas podem ser, por exemplo, melodia, contracanto, percussão, harmonia e baixo.

É feito o sorteio dos alunos em grupos, assim como o sorteio das texturas dentro de cada grupo, não deixando os alunos escolherem quem fica responsável por cada textura. O próximo passo é a definição do conteúdo. Para essa atividade, é importante que seja dado um mesmo trecho para todos os grupos, algo em torno de um a dois minutos, oriundo de uma música conhecida por todos os alunos, a partir do qual os alunos devem criar elementos musicais com a textura determinada. Após os trinta minutos, é dada por encerrada a primeira parte da dinâmica e feito o registro áudio visual de cada grupo, assim como a entrega da partitura contendo a parte que cada aluno elaborou no momento inicial.

Feitos os registros, o professor separa os novos grupos a partir da textura da primeira etapa. Dessa forma, se na primeira etapa da dinâmica houve três grupos de cinco integrantes, isso implicará em cinco diferentes grupos de três integrantes. Cada grupo reelabora a sua parte e escreve um novo esquema a ser entregue no final dessa segunda etapa. O professor deve deixar bem claro que o conteúdo da nova reelaboração não pode ser a simples adoção do que algum dos membros do novo grupo tenha tocado na etapa anterior, mas sim uma nova criação do grupo. Terminada a segunda fase da dinâmica, é feito novo registro audiovisual assim como nova entrega de esquemas (partituras).

Na terceira e última etapa, o professor agrupa todos os alunos numa grande orquestra mantendo os grupos da segunda etapa, porém agora formando naipes. Mais uma vez será solicitado aos alunos que, ao final, entreguem um novo esquema (partitura) do que foi elaborado. Para essa dinâmica, é de suma importância que o tempo de cada etapa seja obedecido. Isso, somado aos registros e à explicação inicial, deve durar muito perto das duas horas de duração.

A dinâmica batizada de Cinema Mudo é concebida como uma atividade para alunos que já possuam algum grau de convivência nessa disciplina. Ela preconiza uma ação mais imediata, sem dispender tempo em apresentações, ou explicações de como funcionam os grupos. É um tipo de atividade própria para ser aplicada a partir da terceira ou quarta aula, pois subentende

uma rápida divisão dos grupos, assim como uma imediata compreensão e acomodação por parte dos alunos. Já a Matriosca Violonística pode ser aplicada na primeira aula, desde que haja um ambiente de bastante concentração.

3.3.2. O sorteio

Já na etapa do sorteio ficam evidenciadas algumas atitudes com relação a um comportamento próprio do ensino/aprendizagem cooperativo. O ato de sempre sortear a formação e atuação dos alunos dentro de cada grupo pressupõe que, a cada aula, os alunos estarão preparados para uma nova configuração do grupo no qual atuarão. Isso é importante, pois os alunos costumam formar grupos automaticamente, com os mais diversos critérios. Os alunos, em geral, já se conhecem de outras disciplinas, ou mesmo de fora do curso. Eles sabem quem toca há mais tempo, qual repertório e gênero musical da preferência de cada um. O objetivo da separação por sorteio é tornar os alunos capazes de trabalhar a cada aula com colegas diferentes, com diferentes facilidades/dificuldades, se adaptando cada vez mais rapidamente a uma nova configuração, tanto em termos de sujeitos, quanto em termos de incumbências frente a um novo grupo. Essa estratégia remete ao Grupo Operativo (PICHÓN-RIVIÈRI, 1998), onde é importante que os sujeitos modifiquem seus papéis dentro dos grupos a fim de torná-los mais flexíveis.

Acreditamos que atividades como essas simulam a vida real no mercado de trabalho de um músico e que, por isso, elas devem ser trabalhadas em sala de aula. É próprio da carreira de um músico ser convocado a trabalhar em atividades como a musicalização/sonoplastia de conteúdos animados, assim como a elaboração de novos arranjos para músicas conhecidas. Na maioria das vezes, o músico atua lado a lado com músicos de maior ou menor possibilidade técnica, tendo que se acomodar frente a cada nova configuração. Cada músico tem uma incumbência no grupo, trabalhando no mesmo objetivo, funcionando mais ou menos como uma família.

3.3.3. O registro e a avaliação das atividades

É extremamente importante o registro final dessa e das demais dinâmicas, pois possibilita uma série de contribuições ao andamento do semestre letivo. Para os alunos é importante que seja feito o registro, pois sempre é bom poder observar o quão importante foi a contribuição de cada membro do grupo na dinâmica. Muitas vezes ao final da aula os alunos pedem que o registro seja passado para eles em pen drive ou mesmo por mensagem via internet (WhatsApp ou compartilhamento via Facebook) a fim de compartilharem nas suas redes sociais o resultado

em sala de aula. Esse é um dos momentos em que o professor pode perceber que a dinâmica foi importante para o aluno.

Os registros também são importantes para o professor. Ele pode consultá-los como forma de avaliar o percurso técnico musical percorrido pelos alunos, assim como acompanhar, de forma mais ampla, o desenvolvimento das interações em grupo. Os registros também podem ser utilizados numa mostra musical de final de semestre, ou mesmo para serem apresentados aos alunos dos semestres seguintes, como forma de motivá-los.

Além disso, durante o desenvolvimento das dinâmicas, é importante que o professor fique atento à participação dos alunos, observando o comportamento de cada um deles. Ao final de cada atividade, é feita uma avaliação que pode ter três níveis: intergrupos; dentro de cada grupo; e individual, no caso de algum aluno notoriamente apresentar um comportamento/participação muito abaixo do esperado.

Por fim, as experiências tidas em sala de aula com essas atividades nos leva a acreditar que as dinâmicas devem ser iniciadas e encerradas na mesma aula. Isso se torna necessário para impedir que alunos faltosos entrem em grupos em andamento e também para que os alunos criem o costume da gerência do tempo no trabalho coletivo. Muitas vezes, nas atividades em grupo “para casa” o trabalho acaba ficando muito dispendioso para poucos alunos. Isso se deve tanto pela dificuldade de se juntar em horários pós aula, quanto mesmo na possível falta de interesse de alguns membros dos grupos

4. Considerações finais

O ensino de instrumento musical na licenciatura em música é tema que necessita de constante reflexão. A Universidade, enquanto instituição com relevante função social, deve tanto estar atenta às necessidades, objetivos e expectativas de seus alunos, quanto preparar este futuro profissional para uma efetiva atuação no mercado de trabalho. Como uma das características da licenciatura em música é lidar com o ensino de música em diversos contextos, é necessário que o ensino de instrumento musical esteja alinhado com o futuro profissional dos licenciandos. Diante da diversidade de expectativas, certamente é um desafio atender aos anseios de todos os alunos. Porém, com uma postura pedagógica flexível, inovadora, contextualizada e que atenta às mudanças da sociedade, acreditamos que seja possível promover uma prática instrumental significativa e motivadora aos nossos licenciandos.

Referências

BINDER, Fernando Pereira; CASTAGNA, Paulo. Teoria Musical no Brasil: 1734-1854. In Revista Eletrônica de Musicologia. Departamento de Artes da UFPR. Volume 1, número 2, dezembro de 1996. Disponível em <http://www.rem.ufpr.br/REMv1.2/vol1.2/teoria.html> acessado em 5 de julho de 2016.

BRITO, T. A. Hans-Joachim Koellreutter: Músico e educador musical menor. Revista da ABEM, v. 23, n. 35, p. 11-23, jul./dez. 2015.

CARVALHO, G. M. R. Construtores e aprendizes: cativos da Nação e educandos artífices nas obras públicas da construção de Teresina (1850-1873). Porto Alegre: FCM Editora, 2013.

CAREY, G. et al. Characterising one-to-one conservatoire teaching: some implications of a quantitative analysis. Music Education Research, v. 15, n. 3, p. 357–368, 2013.

CARLEVARO, A. Serie didática para guitarra. Buenos Aires: Ed. Barry, 1966. 4 v.

CASTRO, C. A. A educação da infância desvalida no Maranhão oitocentista: a Casa de Educandos Artífices. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo02.htm. Acessado em 12 de abril de 2016.

COSTA, W. R. Instruir e trabalhar: a sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco e o Liceu de Artes e Ofícios (1841-1880). Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 253-280, jul./dez. 2013.

CREECH, A.; GAUNT, H. The changing face of individual instrumental tuition: value, purpose, and potential. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (Org.). The oxford handbook of music education. vol. 1. New York: Oxford, 2012. p. 694–711.

CRUVINEL, F. M. Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2004. Goiânia. Anais... Escola de Música e Artes Cênicas/UFG, 2004.

DAVIDSON, J. W.; JORDAN, N. Private teaching, private learning: an exploration of music instrument learning in the private studio, the junior and senior conservatories. In: BRESLER, Liora (Org.). International handbook of research in arts education. Dordrecht: Springer, 2007. p. 729-744.

DUDEQUE, N. História do violão. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.

FERREIRA, A. N. A. O Ensino de Música no Nordeste: um estudo histórico-organizacional sobre a Escola “Lilah Lisboa de Araújo” em São Luís do Maranhão. 2014. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2014.

FERREIRA FILHO, J. V. História e memória da educação musical no Piauí: das primeiras iniciativas à universidade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

GOLDENBERG, R. The Experience of Orpheonic Singing in Brazil. 1997. Disponível em http://www.classical.net/music/comp.lst/articles/villa-lobos/orpheonic.html. Acessado em 1 de março de 2015.

GURGEL, R. D. F. A trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal: República, trabalho e educação (1909-1942). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

HARNONCOURT, N. O discurso dos sons. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

HOLANDA FILHO, R. P. O papel das bandas de música no contexto social, educacional e artístico. E-book. Recife: Caldeira Cultural Brasileira, 2010.

JOHNSON, D.W.; JOHSON, R.T. Joining together: Group theory and group skills. 11ª Ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2014.

KENNELL, R. Systematic Research in Studio Instruction in Music. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Org.). The new handbook of research on music teaching and learning. New York: Oxford, 2002. p. 243-256.

LEMOS JÚNIOR, W. História da Educação Musical e a experiência do Canto Orfeônico no Brasil. EccoS Revista Científica, São Paulo, n. 27, p. 67-80, 2012.

LIMA, G. M. O Collégio de Educandos Artífices – 1865-1874: a infância desvalida da Parahyba do Norte. Dissertação (Mestrado em História e Cultura Histórica) - Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MALTA, M. O. O ensino profissionalizante em Sergipe: contribuição do Instituto Profissional Coelho e Campos (1922-1944). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

MATTA, A. E. R. Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim: De recolhido a assalariado. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

MOREIRA, M. S. A educação musical no Conservatório de Música do Estado de Sergipe: abordagem sócio-política, histórica e metodológica do projeto pedagógico de ensino. ETD – Educação Temática Digital, v. 8, n. 2, p. 45-52, jun. 2007.

NASCIMENTO, A. C.; BARROS, G. N. Crias do abandono, filhos da ordem: Assistência, poder e resistência no Colégio dos Órfãos de Pernambuco. (1835 a 1875). Clio – Revista de Pesquisa Histórica, Recife, n. 28.1, p. 1-19, 2010.

PERRONE, M. C. C.; CRUZ, S. B. A. A música em Salvador: um breve percurso histórico (dos jesuítas até 1897). Instituto de Música: um século de tradição musical na Bahia. Salvador: Grafufba, 1997.

PICHON-RIVIÈRI E. O processo grupal. São Paulo: Martins Fontes; 1998.

QUADROS Jr., J. F. S.; QUILES, O. L. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. Música Hodie, v. 12, p. 175-190, 2012.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Revista da Abem, v. 13, p. 83-92, 2005.

RIZZINI, I. O cidadão polido e o selvagem bruto: A educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, E. S. Uma análise da história do conservatório de música de Sergipe, do seu método de ensino e da evasão. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004, Curitiba. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/259.pdf. Acessado em 15 de março de 2015.

SANTOS, E. S. Educação musical escolar em Sergipe: uma análise das práticas da disciplina canto orfeônico na Escola Normal de Aracaju (1934-1971). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, A. J. M. Educação musical como projeto: 50 anos do seminário de música de Feira de Santana. Revista Metáfora Educacional, Feira de Santana, n. 15, p. 48-76, jul./dez. 2013.

SILVA, L. C. Gazzi de Sá compondo o prelúdio da educação musical da Paraíba: uma história musical da Paraíba nas décadas de 30 a 50. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

SILVA, R. G. O colégio de Educandos Artífices no Brasil Império: as raízes do ensino profissional para as crianças pobres em Alagoas (1854-1861). Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SILVA, S. G. A música dos pianistas de Salvador: sete compositores e suas práticas musicais. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. O resultado da Pesquisa. In: SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. A formação do professor de música no Brasil. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, A. C. G. S. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Crenças, Mitos, Princípios e Um Pouco de História. Anais Do XVI Encontro Nacional da Abem e Congresso Regional da ISME - América Latina. Campo Grande, 2007.

ZORZAL, R, C. Propostas para o ensino e a pesquisa em cursos de graduação em instrumento musical: bases para uma reformulação do bacharelado. Per Musi, n.34, p.62-88, 2016.

ZORZAL, R, C.; FERREIRA, A. N. A. O ensino de música no Nordeste Brasileiro: Notas históricas e desafios atuais. Revista Brasileira de História da Educação, in press.

Fontes documentais

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, abr. 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, ago. 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2012. Resolução nº 027, de 9 de setembro de 2011. Disponível em http://ifce.edu.br/fortaleza/menu/cursos/tecnicos/concomitante/instrumentomusical/pdf/portaria-de-criacao-instrumento-musical.pdf/view

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2008. Autorização/Resolução CD/CEFETPB nº 22, de 21-11-2008; e nº 35, de 26-12-2008. Disponível em http://www.ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/cursos/cursos-tecnicos-integrados/instrumento-musical#section-0

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2010. Autorização/Resolução CS/IFPB nº75, de 17/09/2010; e nº 82, de 27/09/2010. Disponível em http://www.ifpb.edu.br/campi/monteiro/cursos/cursos-tecnicos-integrados/instrumento-musical

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2011. Disponível em http://portal.ifpe.edu.br/cursos/detalhamento.jsf?campi=Belo+Jardim&curso=Licenciatura%252Bem%252BM%2525C3%2525BAsica

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2013. Disponível em http://portal.ifpe.edu.br/cursos/detalhamento.jsf?campi=Barreiros&curso=Instrumento%252BMusical

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2012. Disponível em http://www5.ifpi.edu.br/index.php?option=com_content&view=category&id=18

MEC – Ministério da Educação. Senso da Educação Básica de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192

UFMA – Projeto Político-Pedagógico do curso de Música Licenciatura, 2006. Disponível em http://musica.ufma.br/ens/ppp2006.pdf

UFPI - Projeto pedagógico do curso de licenciatura em música, 2014.

Sobre os autores

Ricieri Carlini Zorzal: bacharel em Violão pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em Práticas Interpretativas pela Universidade Federal da Bahia e doutor em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia. É Professor Adjunto III da Universidade Federal do Maranhão, onde exerceu, entre 2012 e 2015, a função de chefe do Departamento de Artes. Coordenou, de 2010 a 2014, o Núcleo de Humanidades do Centro de Ciências Humanas (CCH) da UFMA, órgão deliberativo responsável pelas publicações científicas e pela organização de eventos acadêmicos do CCH-UFMA. Coordena o grupo ENSAIO (grupo de pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Performance Musical), que tem projetos de pesquisa financiados pela FAPEMA e CNPq e tem publicado seus resultados em periódicos especializados e congressos no Brasil e no exterior. Organizou, recentemente, em parceria com a professora Cristina Tourinho, o livro “Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical”.

Edson Antônio de Freitas Figueiredo: Doutor em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Cognição e Filosofia da Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Bacharel em Instrumento (Violão) pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap). Como instrumentista, realizou diversos recitais de violão, participou de programas de rádio, TV, gravações e shows de música popular. Como professor, dedica-se ao ensino do violão, atividade que vem sendo aprimorada através de seus estudos

acadêmicos. Desde 2015 trabalha como professor efetivo na Universidade Federal do Piauí, lecionando as disciplinas de Instrumento Musical (violão) e Didática do Instrumento. Possui interesse em performance musical, psicologia da música, pedagogia do instrumento, ensino do violão, educação musical, motivação.

Guilherme Augusto de Ávila: bacharel em Violão pela Universidade Federal de Minas Gerais e mestre em Práticas Interpretativas pela Universidade Federal da Bahia. É professor assistente do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão, onde exerceu a função de chefe de departamento entre os anos de 2010 e 2011. Na graduação, atua nas disciplinas de Percepção, Prática Coral e Prática de Conjunto, Violão Complementar, e mantem intensa atividade como recitalista.

SOBRE OS AUTORES

Ricieri Carlini Zorzal

Bacharel em Violão pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em Práticas Interpretativas pela Universidade Federal da Bahia e doutor em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia. É Professor Adjunto III da Universidade Federal do Maranhão, onde exerceu, entre 2012 e 2015, a função de chefe do Departamento de Artes. Coordenou, de 2010 a 2014, o Núcleo de Humanidades do Centro de Ciências Humanas (CCH) da UFMA, órgão deliberativo responsável pelas publicações científicas e pela organização de eventos acadêmicos do CCH-UFMA. Coordena o grupo ENSAIO (grupo de pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Performance Musical), que tem projetos de pesquisa financiados pela FAPEMA e CNPq e tem publicado seus resultados em periódicos especializados e congressos no Brasil e no exterior. Organizou, recentemente, em parceria com a professora Cristina Tourinho, o livro “Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical”.

Edson Antônio de Freitas Figueiredo

Doutor em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Cognição e Filosofia da Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Bacharel em Instrumento (Violão) pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap). Como instrumentista, realizou diversos recitais de violão, participou de programas de rádio, TV, gravações e shows de música popular.

Como professor, dedica-se ao ensino do violão, atividade que vem sendo aprimorada através de seus estudos acadêmicos. Desde 2015 trabalha como professor efetivo na Universidade Federal do Piauí, lecionando as disciplinas de Instrumento Musical (violão) e Didática do Instrumento. Possui interesse em performance musical, psicologia da música, pedagogia do instrumento, ensino do violão, educação musical, motivação.

Guilherme Augusto de Ávila

Bacharel em Violão pela Universidade Federal de Minas Gerais e mestre em Práticas Interpretativas pela Universidade Federal da Bahia. É professor assistente do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão, onde exerceu a função de chefe de departamento entre os anos de 2010 e 2011. Na graduação, atua nas disciplinas de Percepção, Prática Coral e Prática de Conjunto, Violão Complementar, e mantem intensa atividade como recitalista.

3

PREFERÊNCIA MUSICAL: UMA REVISÃO DOS FATORES EXTRAMUSICAIS QUE INFLUENCIAM NA ESCOLHA DE MÚSICAS POR OUVINTES

João Fortunato Soares de Quadros Júnior (UFMA)
Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidad de Granada _ ES)
– Autores

PREFERÊNCIA MUSICAL: UMA REVISÃO DOS FATORES EXTRAMUSICAIS QUE INFLUENCIAM NA ESCOLHA DE MÚSICAS POR OUVINTES

João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Oswaldo Lorenzo Quiles

Preferência musical é uma temática ainda pouco contemplada na literatura científica. Todavia, muitos autores destacam o importante papel que ela exerce na compreensão de traços de personalidade (MCNAMARA; BALLARD, 1999), de comportamentos (VILLANI, 2001), de atitudes e de valores sociais (PIMENTEL; GOUVEIA; VASCONCELOS, 2005; RENTFROW; GOSLING, 2006). Relatos de estudos dessa natureza antecedem ao nascimento de Cristo. Segundo Pimentel, Gouveia e Pessoa (2007), Aristóteles já mencionava em seus trabalhos a importância dos estilos musicais na formação do caráter do ser humano e Platão, por sua vez, indicava que a música poderia servir como instrumento capaz de influenciar sociedades inteiras.

Inicialmente, é importante compreender que, segundo Meyer (1963), preferência se refere à predileção ou à eleição deliberada por algo. No campo da música, Schäfer (2008) estabelece que preferência musical pode ser definida como o grau do gosto por um estilo musical, somado à tendência comportamental para ouvir aquele estilo mais que outros, podendo ser essas decisões tanto de curta quanto de longa duração. Esse autor destaca que atualmente está ocorrendo a substituição do termo gosto por preferência musical devido à compreensão de que o segundo “é mais amplamente entendido e não transmite a impressão de que preferência para um tipo de música é necessariamente melhor do que a preferência para outro tipo” (LEBLANC, 1982, p.29).

Por outro lado, como já afirmado anteriormente, existem pesquisadores que concebem esses termos de maneira diferente. Gonçalves (2010) destaca que a diferença fundamental entre gosto e preferência musical está na duração, isto é, por quanto tempo o indivíduo permanece preferindo uma determinada música frente a outras, definindo, assim, gosto musical (musical taste) como o conjunto de preferências que afetam positivamente o indivíduo ao longo da sua vida, enquanto que preferência musical (music preference) se refere a decisões instantâneas, de curta duração (NORTH; HARGREAVES, 2008). Quadros Jr. e Lorenzo (2010), complementando essa visão, enfatizam que

quando a preferência por algo se torna frequente, ela transpassa ao nível de gosto, ou seja, uma preferência estável e de longo prazo.

Sobre os fatores que podem exercer influência sobre a preferência musical, é necessário pontuar que muitos pesquisadores têm buscado descobrir quais são aqueles que ajudam na construção do gosto musical de indivíduos. Nesse trabalho serão abordados apenas os fatores extrínsecos à música, isto é, não será levada em consideração a influência natural que os elementos musicais (como altura, duração, timbre, expressividade, etc.) exercem na seleção musical. Sobre isso, a literatura indica que peças musicais geralmente são preferidas quando são tocadas em um nível confortável de volume (CULLARI; SEMANCHICK, 1989) e em um tempo moderado (KELLARIS, 1992), levando-se em consideração também a qualidade da performance musical (QUADROS JR.; BRITO, 2012; RADOCY, 1975), o tipo de mídia (ROSE; WAGNER, 1995) e os aspectos musicais que são associados com ideias e conteúdos emocionais (JUNGABERLE; VERRES; DUBOIS, 2001).

Com relação aos fatores extrínsecos à música, serão abordados nesse estudo:

- a familiaridade, a complexidade e a audição repetitiva;
- as influências sociais e culturais;
- a personalidade do ouvinte;
- o uso da música;
- o gênero dos ouvintes;
- a classe social;
- a idade dos ouvintes.

1. Familiaridade, complexidade e audição repetitiva

Berlyne (1971) desenvolveu uma teoria que estabelecia que a preferência por alguns estímulos artísticos, como a música, está relacionada com o seu "potencial de excitação", ou seja, a quantidade de atividade produzida no sistema ascendente de ativação reticular (NORTH;

HARGREAVES, 2008). Para ele, as músicas preferidas têm um nível de estímulo intermediário, estabelecendo uma relação equilibrada entre familiaridade e complexidade.

Com relação à familiaridade, North e Hargreaves (1997, p.91-92) afirmam que:

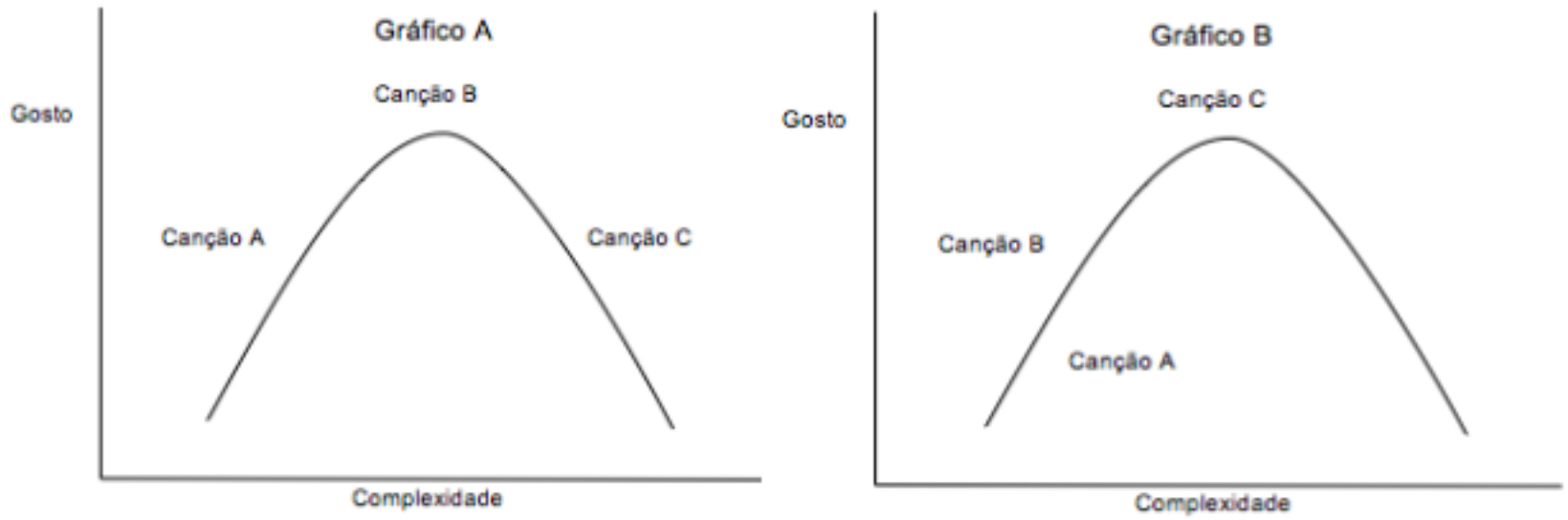
> Os efeitos de familiaridade com a preferência parecem ocorrer se causados explicitamente, através de deliberadas apresentações repetidas de canções particulares, ou mais implicitamente, através da aculturação gradual para estilos musicais: ela também ocorre se a preferência é medida por classificações verbais, pela capacidade de nomear estilos musicais ou pelo número de vendas de canções. Há também evidências que familiaridade atualmente produz gosto e que é necessário considerar o grau em que a exposição é voluntária. Além disso, preferências musicais diárias parecem ser mediada pelo ritmo, complexidade e estilo.

Em seus estudos, Wiebe (1940) concluiu que quanto mais uma música é difundida no meio, maior é a sua probabilidade de fazer parte das preferências musicais dos indivíduos. Além disso, ele aponta algo que atualmente ocorre com frequência: uma música considerada como de baixa qualidade pode ter êxito mediante sua difusão de maneira massiva. Por outra parte, se dá igualmente o contrário, como expõe North e Hargreaves (1997), quando a difusão midiática de uma música diminui, passando esta a ser menos preferida pelos potenciais ouvintes. Nesta mesma direção, Jakobovits (1966) afirma que o aumento da familiaridade com a música causa uma influência direta nas preferências e no gosto musical.

Com relação ao nível de complexidade da peça, este pode ser tido como um fator **objetivo** – medindo estatisticamente e caracterizando a probabilidade de prever a próxima nota – ou **subjetivo** – grau de complexidade que um ouvinte percebe que a música tem, consoante à sua experiência subjetiva. Assim, quando a familiaridade aumenta, a complexidade objetiva da música permanece inalterada, porém a complexidade subjetiva da música diminui (NORTH; HARGREAVES, 2008). Se o aumento da familiaridade conduz para uma redução da complexidade subjetiva, então audições repetidas para qualquer peça de música devem causar o deslocamento da direita para a esquerda no gráfico U-invertido (ver Exemplo 1)[1] entre gosto e complexidade. North e Hargreaves (2008, p. 82-83) apresentam uma análise interessante com relação a isso:

1. Sobre isso, ver WUNDT (1874).

O Gráfico A mostra a localização de três canções na curva U-invertido no momento em que elas foram ouvidas pela primeira vez. A canção A continha muito pouca complexidade e é rejeitada. A canção B continha um nível moderado de complexidade e é posicionada no auge da curva U-invertido. A canção C é rejeitada porque é muito complexa. O Gráfico B mostra o que acontece às mesmas três canções depois delas terem sido escutadas por pouco tempo. O aumento da familiaridade significou que todas as três canções agora possuíam menor complexidade subjetiva e então elas teriam um deslocamento da direita para a esquerda na curva U-invertido. Entretanto, esse deslocamento teve diferentes efeitos sobre o gosto para as três canções. A canção A é agora ainda menos popular do que era antes. A canção B não está mais no pico da curva e sofreu um deslize para a esquerda em rejeição. Em contraste, a canção C subiu na curva até o pico. A exposição repetida reduziu seu nível de complexidade subjetiva para um grau que é desejado.



Ex. 1. Figura sobre os efeitos da repetição no gosto para canções com diferentes níveis de complexidade – adaptado de North e Hargreaves (2008).

Pode-se dizer que a análise realizada por esses autores se configura em uma corrente contrária ao processo de massificação musical promovido pelos meios de comunicação na atualidade, os quais, por meio da execução repetitiva, criam um mercado consumista instantâneo de música, mas de uma música que não é permanente, ou seja, que provavelmente não formará parte do gosto musical e nem agregará conhecimentos e experiências estético-culturais para o ouvinte, podendo ser denominada como música “descartável”. Aquela peça que possui uma complexidade subjetiva elevada e que a literatura denomina de boa música ou música de qualidade (APFELSTADT, 2000; LEONARD; HOUSE, 1959) tende a perdurar através dos tempos, fazendo parte do repertório musical permanente dos ouvintes.

2. Influências sociais e culturais

Ouvir música é uma atividade social (FARNSWORTH, 1967). Participar de concertos, festivais, ir a discotecas ou apenas ouvir e/ou discutir música nos grupos de amigos proporciona ao indivíduo sua inserção em diversos meios sociais, promovendo o encontro e possível convívio com pessoas de diferentes etnias, culturas, crenças, etc. Rentfrow e Gosling (2006) verificaram em seu estudo que música foi o tópico mais comum nas conversas entre estranhos quando a tarefa era se familiarizar. Numa série de três trabalhos, North e Hargreaves (2007) descobriram que as preferências musicais fornecem um meio significativo de distinguir os diferentes estilos de vida escolhidos (relações interpessoais, condições de vida, crenças moral e política, comportamento criminal, dentre outros), sendo uma importante ferramenta que as pessoas usam para comunicar sua identidade social (NORTH; HARGREAVES, 1999; RENTFROW; GOSLING, 2006).

A cultura é um outro fator de impacto sobre as preferências musicais. Não se pode afirmar com precisão que exista algum estilo musical que seja conhecido em todas as culturas existentes. Ainda, é notório que existem diferenças claras entre as preferências por estilos musicais em determinados povos, aspecto supervalorizado pelos veículos comunicacionais (TV, Rádio, Internet, etc.). Um exemplo disso pode ser verificado no estudo de Delsing et al. (2008). Estes pesquisadores tentaram replicar o estudo de Rentfrow e Gosling (2003) ao examinar as estruturas das preferências musicais de adolescentes holandeses. Dentre os resultados obtidos, chamou a atenção as diferenças encontradas entre as cargas de determinados estilos para diferentes dimensões da preferência entre os dois estudos: no estudo holandês, o estilo gospel carregou para o fator Elite – constituído também pelos estilos jazz e música clássica –, enquanto que no trabalho de Rentfrow e Gosling (2003) ele carregou para o fator Upbeat e Convencional – constituído também pelos estilos country, trilha sonora e pop. Além disso, trance/tecno carregou para o fator Pop/Dance – formado também pelo estilo top 40/charts – para a amostra holandesa, enquanto que um estilo similar (música eletrônica/dance) carregou para o fator Energético e Rítmico (formado também pelos estilos rap/hip-hop e soul/funk) para a amostra americana. A explicação para a ocorrência desse fato dada por Delsing et al. (2008) foi a relativa popularidade destes estilos na Holanda e nos Estados Unidos. Tendo como base outros estudos, esses autores afirmaram que trance/tecno era mais popular na Holanda que nos Estados Unidos, acontecendo o contrário com o estilo gospel, com maior popularidade nos Estados Unidos. Dessa maneira, nota-se que as diferenças culturais e, sobretudo, as diferenças

de difusão e recepção musical nas variadas culturas podem exercer influência no tipo e na força da preferência musical (SCHÄFER, 2008)[2].

3. Personalidade do ouvinte

Grande parte dos estudos na atualidade que tratam de preferência musical estabelecem relações com aspectos da personalidade do ouvinte (DELSING et al., 2008; DOLLINGER, 1993; GOUVEIA et al., 2008; LITTLE; ZUCKERMAN, 1986; MCCOWN et al., 1997; NORTH, 2010; PIMENTEL; DONNELLY, 2008; RENTFROW; GOSLING, 2003; ROBINSON; WEAVER; ZILLMANN, 1996). North (2010) acredita que as razões de uma pessoa para ouvir o seu estilo musical favorito refletem aspectos da sua personalidade. Schwartz e Focus (2003) afirmam que as preferências musicais podem ser uma via de acesso à realidade interior dos adolescentes, servindo como "janelas" do universo destes, além de refletir sua personalidade, seus valores, os conflitos vivenciados e as questões relacionadas ao seu cotidiano. Alguns trabalhos tem afirmado, por exemplo, que pessoas mais conservadoras não gostam de rock e de rap (LYNXWILER; GAY, 2000), fãs de estilos que simbolizam intensidade e rebeldia (como o rock) tendem a ser mais abertos a novas experiências (RENTFROW; GOSLING, 2003), enquanto que extroversão geralmente está associado com preferência para música pop (RAWLINGS; CIANCARELLI, 1997). Pimentel, Gouveia e Vasconcelos (2005) afirmam que algumas pesquisas já demonstraram a existência de correlação positiva entre a preferência por heavy metal e vários tipos de comportamentos desviantes – uso de álcool e de drogas ilícitas, dirigir intoxicado e em alta velocidade, promiscuidade sexual e vandalismo (ex. MYERS, 1996; SINGER; LEVINE; JOU, 1993). Estilos como rock e punk, por exemplo, vêm sendo classicamente associados com a adolescência, juventude e protesto (BIVAR, 2001; CHACON, 1995; FRIEDLANDER, 2002). Por outro lado, autores chamam atenção de que a natural rebeldia dos fãs do rock não é encontrado universalmente (NORTH, 2010; ZWEIGENHAFT, 2008). Em recente estudo, North (2010) descobriu que o meta-estilo Música Clássica (estilos musicais clássico, barroco, século XX, ópera e coral) esteve associado com alta pontuação para a dimensão "Abertura a experiências", divergindo do cânone de que amantes desse tipo de música possuem uma visão conservadora de mundo. Em uma tentativa de relacionar traços de

2. O tipo da preferencia se refere à qual estilo musical a pessoa mais gosta e a força da preferencia se refere ao grau em que ela gosta de uma peça/estilo musical (SCHÄFER, 2008).

personalidade com fãs de estilos musicais característicos, North (2010) realizou uma pesquisa que contemplou mais de 36.500 pessoas situadas na Europa, América do Norte, Austrália e Nova Zelândia, sugerindo um delineamento dos perfis característicos desses fãs (BBC NEWS, 2011):

- Amantes de blues: autoestima elevada, criativos, extrovertidos, gentis e tranquilos.
- Amantes de jazz: autoestima elevada, criativos, extrovertidos e tranquilos.
- Amantes de música clássica: autoestima elevada, criativos, introvertidos e tranquilos.
- Amantes de rap: autoestima elevada, extrovertidos.
- Amantes de ópera: autoestima elevada, criativos e gentis.
- Amantes de country e western: trabalhadores e extrovertidos.
- Amantes de reggae: autoestima elevada, criativos, não-trabalhadores, extrovertidos, gentis e tranquilos.
- Amantes de dance: criativos, extrovertidos e não-gentis.
- Amantes de indie: baixa autoestima, criativos, não-trabalhadores, não-gentis.
- Amantes de bollywood: criativos, extrovertidos.
- Amantes de rock/heavy metal: baixa autoestima, criativos, não-trabalhadores, não-extrovertidos, gentis e tranquilos.
- Amantes de chart pop: autoestima elevada, não-criativos, trabalhadores, extrovertidos, gentis e não-tranquilos.
- Amantes de soul: autoestima elevada, criativos, extrovertidos, gentis e tranquilos.

É evidente que tais afirmações demandam um maior número de investigações para se verificar a validade dos perfis apresentados, havendo também a necessidade de inclusão de indivíduos de países latinos, africanos e não ocidentais (Japão, China, etc.) em futuros estudos. Por outro

lado, tal fato corrobora com a máxima de que a preferência musical é um importante elemento para o entendimento da personalidade do indivíduo (PIMENTEL; DONNELLY, 2008).

4. Uso da música

Segundo a literatura, as pessoas usam música para diversas finalidades e em diversos momentos, tais como:

- por puro prazer e para apreciação estética (KOHUT; LEVARIE, 1950);
- para expressar sua identidade social e seus valores (FRITH, 1998; NORTH; HARGREAVES, 1999; RENTFROW; GOSLING, 2006; TEKMAN; HORTAÇSU, 2002);
- para mediar excitação no sistema nervoso automático (IWANAGA; MOROKI, 1999; KONECNI, 198 MCNAMARA; BALLARD, 1999; NORTH; HARGREAVES, 1997);
- para alcançar certos objetivos (tanto pessoais quanto profissionais) e para servir suas necessidade (ARNETT, 1995; LARSON, 1995; NORTH; HARGREAVES, 1999; SLOBODA; O'NEILL; IVALDI, 2001);
- para inspirar dança e movimento físico (DWYER, 1995; LARGE, 2000; RONSTRÖM, 1999);
- para regulação e aprimoramento de humor (NORTH; HARGREAVES, 1996A; RENTFROW; GOSLIN 2003; ROE, 1985);
- para aumentar a concentração e funções cognitivas e para se manter alerta e vigilante (EMERY et a 2003; PENN; BOOTZIN, 1990; SCHELLENBERG, 2004);
- para aumentar a produtividade do trabalho (NEWMAN; HUNT; RHODES, 1966);
- para aumentar certas redes cognitivas da maneira em que está organizada (RICKARD; TOUKHSAT FIELD, 2005);
- para o vínculo social, conforto, motivando ou condicionando o trabalho físico, a preservação e a transmissão do conhecimento oral, de ritual e de religião e a expressão da capacidade física ou cognitiva (LEVITIN, 2008).
- movimentos sociais e de protesto usam música para motivação, coesão grupal e para focar em se objetivos e em suas mensagens (EYERMAN; JAMISON, 1998);
- terapeutas musicais encorajam pacientes a escolher música para satisfazer várias metas terapêuti (DAVIS; GFELLER; THAUT, 1999; SÄRKÄMÖ et al., 2008).

Em se tratando especificamente dos jovens, pesquisas tem indicado o uso da música para moldar a sua própria identidade, para relembrar velhas histórias, para aprender mais sobre eles mesmos (ARNETT, 1995; LARSON, 1995; MARKUS; NURIUS, 1986), para desenvolver relações de pares e de compromisso romântico e para resistir à autoridade em todos os níveis (SCHWARTZ; FOUTS, 2003), como distração dos problemas, como um meio de gerenciar o humor e para reduzir a solidão (RENTFROW; GOSLING, 2006; 2007; ZILLMANN; GAN, 1997).

O uso da música está relacionado também ao que North e Hargreaves (2008) e Konecni (1982) chamaram de listening situation (situação de escuta). A situação de escuta tem como fundamento a abordagem baseada na excitação e na tipicidade para explicar o motivo de a preferência musical variar de um lugar para outro. Konecni (1982) chegou à conclusão de que os indivíduos usam suas seleções musicais como um meio de reduzir a excitação causada pela situação de escuta para um nível confortável, moderado. Ele reconheceu que as preferências musicais estão relacionadas com as nossas atividades diárias e são dependentes do contexto social e emocional em que são ouvidas/vivenciadas. Pesquisas tem mostrado que em situações associadas com um baixo nível de excitação (ex. dirigir em uma estrada vazia), existe a preferência por escutar música mais complexa ou excitante; em situações associadas com níveis altos de excitação (ex. lendo um livro), prefere-se escutar música mais calma, de estrutura simples, ou mesmo não escutar música de forma alguma (KONECNI; SARGENT-POLLOCK, 1976; NORTH; HARGREAVES, 1997). Entretanto, North e Hargreaves (1997) chamam a atenção de que tal relação também depende se o nível de excitação relacionado à situação é agradável ou desagradável. Por exemplo, se as pessoas se encontram em um estado desagradavelmente alto de excitação (ex. dirigindo em um trânsito pesado), geralmente elas irão preferir música mais tranquila, relaxante; por outro lado, caso elas se encontrem em um estado agradavelmente alto de excitação (fazendo exercício físico, por exemplo), provavelmente preferirão música mais barulhenta, energizante.

5. Gênero

Com relação ao gênero, pesquisas tem apresentado dados interessantes, porém não conclusivos, sobre a influência do gênero na preferência musical. Segundo NORTH (2010), poucos estudos tem visto o sexo como a fonte primária da variação no gosto musical, embora existam algumas indicações de que as mulheres preferem estilos musicais “mais suaves”, tal como o pop, enquanto que os homens tendem a preferir estilos “mais pesados”, como o rock (ex. CHRISTENSON; PETERSON, 1988; COLLEY, 2008; PIMENTEL; GOUVEIA;

VASCONCELOS, 2005). Sobre isso, Russell (1997) afirma que músicas que tendem a atrair mais aos homens incluem hard rock, rock progressivo, heavy rock, rock‘n’roll, heavy metal e, às vezes, jazz. As mulheres tendem a ser mais atraídas por pop mainstream, pop hits, folk, clássico e música para dançar, como a disco. Em sua pesquisa, Pimentel, Gouveia e Vasconcelos (2005) verificaram que os homens demonstraram maior preferência por músicas excitantes (rap, punk, heavy metal e reggae) do que as mulheres (MCNAMARA; BALLARD, 1999). Por outro lado, elas demonstraram serem mais adeptas a estilos musicais massivos (pagode, forró, funk, samba e sertanejo) e convencionais (pop music e música religiosa). COLLEY (2008) confirma a premissa trazida por North (2010), observando em seu estudo o maior gosto para música contemporânea mais pesada entre os homens e para chart pop music entre as mulheres, convergindo com os resultados apontados por Christenson e Roberts (1998) de que homens, em vez de mulheres adolescentes, estão mais susceptíveis a ouvir estilos que não são mainstream.

Todavia, três aspectos podem ser enfatizados nesse momento. O primeiro deles diz respeito ao maior ecletismo musical encontrado nas mulheres. Crowther e Durkin (1982) descobriram em pesquisa realizada com adolescentes, que as meninas relataram atitudes mais positivas para a música do que os meninos em todas as idades, com diferença mais significativa nas idades menores. Além disso, elas também relataram escutar música mais favoravelmente que os meninos. Alinhado a essa descoberta, White (2001) comprovou em sua pesquisa que as mulheres se mostraram mais ecléticas que os homens. O segundo aspecto se refere ao uso das preferências musicais na promoção da discriminação entre grupos sociais (NORTH; HARGREAVES, 2007; TARRANT; NORTH; HARGREAVES, 2002), sendo incluídos nesse conjunto a questão do gênero. Silva (2006) verificou que as diferenças entre as preferências musicais reveladas no contexto escolar parecia estar mais associada aos sentimentos que cada um podia ou se permitia declarar. Tanto Colley (2008) quanto Christenson e Roberts (1998) observaram em seus respectivos trabalhos que os homens jovens não desejavam se engajar a estilos fortemente associados com o gênero oposto. Colley (2008) observou que os homens refutavam com grande força o estilo tido naquela situação como “característico” do sexo feminino, o chart pop, considerando-o como o mais chato entre os avaliados (COLLEY, 2008). Em estudo relacionado a peças musicais, North, Colley e Hargreaves (2003) verificaram a existência de evidências de preconceito pró-feminino por estudantes do sexo feminino e preconceito anti-feminino por estudantes do sexo masculino nas avaliações dos trechos musicais atribuídos a compositores de jazz do sexo feminino. Finalmente, o terceiro aspecto está relacionado ao que Colley (2008) chamou de estilo crossover, isto é, aquele que pode atrair tanto homens quanto mulheres. Em seu estudo, ela verificou que tal fato ocorria com o rap,

sugerindo que possivelmente este estilo atraia os homens em virtude das suas letras agressivas e subversivas, enquanto que o ritmo dançante atraia as mulheres. Valorizar músicas dessa natureza pode ajudar a minimizar as diferenças individuais existentes entre homens e mulheres com relação às preferências musicais, tornar os homens mais ecléticos e acabar com o preconceito entre grupos de gênero.

Alguns autores tentaram buscar explicações para as diferenças nas preferências musicais entre os gêneros. Para a maioria deles, o principal motivo está relacionado às diferenças no uso da música. North e Hargreaves (2008) afirmam que os homens, mais que as mulheres, escutam música por causa da impressão que podem dar aos outros; as mulheres, mais que os homens, escutam música como uma forma de suprir as suas necessidades emocionais. Segundo Gouveia et al. (2008), as mulheres aderem mais a valores normativos e possuem maior tendência ao contágio emocional que os homens, enquanto estes são mais liberais e buscadores de sensações que as mulheres. North (2010) chegou à conclusão de que os homens usam música para ser criativo e usar a imaginação, para criar uma imagem para eles mesmos e para agradar amigos. Já as mulheres a usam para o prazer, para aliviar o tédio, para expressar sentimentos e emoções e para reduzir a solidão. Em virtude dessa clara distinção de objetivos, é possível supor que as diferenças nas preferências entre homens e mulheres podem estar relacionados ao uso que cada gênero faz dela. Mais estudos sobre o assunto se fazem necessários.

6. Classe social

A classe social também tem se mostrado um fator de impacto sobre as preferências musicais (DENISOFF; BRIDGES, 1983; FRITH, 1981; GANS, 1974; PETERSON; SIMKUS, 1992; ROBINSON, 1993). Segundo BOURDIEU (2007), nosso background cultural determina nossas preferências musicais. Em seu trabalho, ele conseguiu distinguir três universos de gostos singulares que se relacionavam a níveis escolares e a classes sociais:

- Gosto legítimo: o gosto pelas obras legítimas, representadas por Bourdieu pelo Cravo bem temperado e a Arte da fuga (ambas composições de Bach), cresce com o nível escolar e possui maior frequência nas frações de classe dominante mais ricas em capital escolar.

- Gosto médio: mais frequente nas classes médias que nas classes populares ou nas frações "intelectuais" da classe dominante. Reúne, por um lado, as obras menores das artes maiores – ex. Rhapsody in Blue (de Gershwin) e Rapsódia húngara (de Liszt) – e, por outro, as obras maiores das artes menores, por exemplo, na canção, Jacques Brel e Gilbert Bécaud;

- Gosto popular: gosto mais comum entre as classes populares e que varia em razão inversa ao capital escolar. É representado pela escolha de obras de música chamada "ligeira" ou de música erudita desvalorizada pela divulgação, tais como a música do Danúbio azul (de Strauss II), La Traviatta (de Verdi), Arlésienne (de Bizet) e, sobretudo, as canções desprovidas de qualquer tipo de ambição ou de pretensão artísticas, tais como as de Mariano, Guétary ou Petula Clark.

A visão de Bourdieu (2007) deixa evidente a existência de uma segregação social com base nos gostos musicais. Segundo White (2001), estudos tem descoberto que participantes de classes mais altas escutam formas artísticas "cultas" mais que aqueles de classes mais baixas. Entretanto, a autora contrapõe a visão de Bourdieu (2007), enfatizando que isso não significa que os mesmos evitem escutar outros tipos de música (NORTH, 2010). Wilensky (1964) observou em seu estudo que quase todas as pessoas com nível educacional mais alto nos EUA regularmente desfrutavam formas de cultura de massa. Dessa maneira, pode-se dizer que os resultados obtidos nesses dois últimos estudos convergem com as descobertas de Peterson e Simkus (1992), Robinson (1993) e Van Eijck (2001) de que as pessoas que estão localizadas em classes sociais mais elevadas são mais ecléticas em suas preferências musicais.

Para White (2001), o ecletismo no gosto musical pode criar fronteiras entre os níveis sociais, a partir do momento que ele pode simbolizar a adesão a classes mais altas e excluir aqueles de outras classes. Sobre esse ponto, López-Sintas e Katz-Gerro (2005) verificaram que quanto menor a discriminação referente ao status social, maior a amplitude média de gostos musicais. Dessa forma, a emergência do eclético cultural (e, como resultado, a redução da discriminação social) na sociedade atual é uma expressão da qualidade pessoal que são altamente valorizadas e assim recompensadas (PETERSON; SIMKUS, 1992).

North e Hargreaves (2007) revelaram que fãs de música sofisticada (tal como clássica) tinham alta renda e alto nível de educação, enquanto fãs de rap ou música eletrônica tendiam a ter um status socioeconômico baixo. Em oposição a isso, North (2010) descobriu a existência de relações negativas entre renda e gosto para os meta-estilos Clássico e Jazz, representantes da maior parte da "arte culta" entre os estilos considerados, enquanto que o meta-estilo Dance foi o que originou relação positiva forte com renda. Essa descoberta, segundo o próprio autor, dificulta explicar o padrão das descobertas obtidas nas pesquisas realizadas até o momento.

Gans (1974) chama a atenção de que as diferenças individuais de preferências musicais relacionadas ao status social não devem ser vistos de maneira isolada, mas sim levando em consideração outros fatores como idade, grupo étnico, região de residência, etc. Como exemplo, García-Álvarez, Katz-Gerro e López-Sintas (2007) descobriram que as mulheres tendem a preferir a cultura culta. Na visão deles, homens e mulheres em classes sociais privilegiadas não diferem em suas preferências médias. Por outro lado, em classes sociais menos privilegiadas, homens e mulheres se especializam em diferentes tarefas, reproduzindo diferentes padrões de consumo e preferências culturais. Concluindo, eles defendem que a ligação entre gênero e consumo cultural depende da classe na qual o individuo se localiza.

7. Idade

Para White (2001), este fator pode determinar não apenas o estilo de música que alguém prefere, mas também a amplitude de música que afirma gostar. Em seu estudo, esta autora comprovou que idade está positivamente relacionada com ecletismo, porém essa relação é mais curvilínea que linear, indicando que os níveis de efeito diminuem a partir de uma determinada idade. Isso converge com a ideia de Mende (1991) de que a importância da música diminui com a idade. Para este autor, o significado da música na vida das pessoas parece aumentar até a adolescência e então diminui suavemente com o passar do tempo. North (2010) corrobora com tal afirmação ao dizer que, com a idade, as pessoas se tornam menos inclinadas a usar música para atingir objetivos e para enfrentar problemas.

A adolescência é indicada por diversos autores como um período crítico no desenvolvimento do gosto musical (ex. DELSING et al., 2008; HOLBROOK; SCHINDLER, 1989; LEVITIN, 2007; 2010; NORTH; HARGREAVES, 1995), sendo o final dessa ou o início da vida adulta concebida como a fase de cristalização do gosto. Em um estudo com aproximadamente 12.500 participantes, North e Hargreaves (2002) verificaram que havia uma tendência das pessoas em

apontar músicos que fizeram sucesso na época em que elas eram adolescentes ou jovens adultos. Holbrook e Schindler (1989) mostraram que as pessoas continuam preferindo a música que foi popular quando eles tinham entre 20 e 25 anos, indicando que este é um período crítico para o estabelecimento de uma preferência musical estável. Outros autores acreditam que essa fase aconteça mais cedo, por volta dos 16 anos, quando ocorre o que Huron (2006) denominou de ápice da reminiscência.

Em estudo recente, Delsing et al. (2008) sugerem que o aumento da estabilidade das preferências musicais dos adolescentes com a idade pode estar associado com o fato de que a própria visão destes permanece mais estável, como um resultado da formação da sua identidade. Por outro lado, Levitin (2007; 2010) afirma que nós costumamos lembrar das canções da adolescência porque esse é um período de autodescoberta e, em consequência, tais músicas tinham uma forte carga emocional; dessa forma, a amígdala e os neurotransmissores agem em conjunto para “etiquetar” essas lembranças como algo importante. Esse autor afirma que provavelmente não existe um limite para a aquisição de novos gostos musicais, mas na maioria das pessoas ele já foi definido por volta dos 18-20 anos.

Considerações finais

A partir das explanações feitas anteriormente, pode-se verificar que diversos são os fatores que exercem influência na escolha musical e que não estão relacionadas a elementos especificamente musicais. Além dos mencionados, é importante ressaltar a forte presença dos meios de comunicação massivos na sociedade atual, sendo os principais agentes responsáveis pela formação musical e cultural das pessoas. Por tudo isso, cabe destacar a necessidade de realização de um maior número de estudos que investiguem a fundo sobre as preferências musicais, sobretudo no Brasil, e sua relação com os diversos aspectos que as influenciam. Dessa forma, presume-se que esse trabalho possa contribuir e auxiliar na compreensão e discussões sobre a formação dos gostos musicais na sociedade contemporânea.

Referências

APFELSTADT, H. First thing first: selecting repertoire. British Journal of Music Education, v.87, n.1, 2000. p.19-22.

ARNETT, J. Adolescents' uses of media for self-socialization. Journal of Youth and Adolescence, v.24, n.5, 1995. p.519–533.

BBC NEWS. Music tastes link to personality. Disponível em: http://news.bbc.co.uk/2/hi/7598549.stm. Acesso em: 6 mai. 2011.

BERLYNE, D. Aesthetics and psychobiology. New York: Appletown-Century-Crofts, 1971.

BIVAR, A. O que é punk. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BOURDIEU, P. Distinção: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern e Guilherme Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CHACON, P. O que é rock. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CHRISTENSON, P.; PETERSON, J. Genre and gender in the structure of music preferences. Communication research, v.15, 1988. p.282–301.

CHRISTENSON, P.; ROBERTS, D. It's not only rock 'n' roll: popular music in the lives of adolescents. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1998.

COLLEY, A. Young people's musical taste: relationship with gender and gender-related traits. Journal of Applied Social Psychology, v.38, n.8, 2008. p.2039-2055.

CROWTHER, R.; DURKIN, K. Sex- and age-related differences in the musical behaviour, interest, and attitudes towards music of 232 secondary school students. Educational Studies, v.8, 1982. p.131-139.

CULLARI, S.; SEMANCHICK, O. Music preferences and the perception of loudness. Perceptual & Motor Skills, v.68, 1989. p.186.

DAVIS, W. B.; GFELLER, K. E.; THAUT, M. An introduction to music therapy: theory and practice. Boston: McGraw-Hill, 1999.

DELSING, M.; TERBOGT, T.; ENGELS, R.; MEEUS, W. Adolescents' music preferences and personality characteristics. European Journal of Personality, v.22, 2008. p.109-130.

DENISOFF, R. S.; BRIDGES, J. The sociology of popular music: a review. Popular Music & Society, v.9, 1983. p.51-55.

DOLLINGER, S. Research note: Personality and music preference: Extraversion and excitement seeking or openness to experience? Psychology of Music, v.21, 1993. p.73–77.

DWYER, J. Effect of perceived choice of music on exercise intrinsic motivation. Heath Values, v.19, 1995. p.18–26.

EMERY, C.; HSIAO, E.; HILL, S.; FRID, D. Short-term effects of exercise and music on cognitive performance among participants in a cardiac rehabilitation program. Heart & Lung, v.32, 2003. p.368–373.

EYERMAN, R.; JAMISON, A. Music and social movements: mobilizing traditions in the twentieth century. New York, NY: Cambridge University Press, 1998.

FARNSWORTH, P. The phenomenon of the musical taste. Psychology today, v.1, 1967. p.14-19 e p.40-43.

FINNÄS, L. A comparison between young people´s privately and publicly expressed musical preferences. Psychology of music, v.17, 1989. p.132-145.

FRIEDLANDER, P. Rock and roll: uma história social. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FRITH, S. Sound effects: youth, leisure, and the politics of rock 'n' roll. New York: Pantheon, 1981.

GANS, H. Popular culture and high culture: an analysis and evaluation of taste. New York: Basic Books, 1974.

GARCÍA-ÁLVAREZ, E.; KATZ-GERRO, T.; LÓPEZ-SINTAS, J. Deconstructing cultural omnivorousness 1982-2002: heterology in americans' musical preferences. Social forces, v.86, n.2, 2007. p.417-443.

GONÇALVES, M. Estádios de desenvolvimento da apreciação musical. Aveiro-PT: Universidade de Aveiro, 2010.

GOUVEIA, V.; PIMENTEL, C.; SANTANA, N.; CHAVES, W.; PARAÍBA, C. Escala abreviada de preferência musical (STOMP): evidências de sua validade fatorial e consistência interna. Psico, v.39, n.2, 2008. p.201-210.

HARGREAVES, D.; NORTH, A. The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. Psychology of Music, v.27, 1999. p.71-83.

HARGREAVES, D.; NORTH, A.; TARRANT, M. Musical preference and taste in childhood and adolescence. In: MCPHERSON, G. (Ed.). The child as musician: a handbook of musical development. New York: Oxford University Press, 2006. p.135-154.

HOLBROOK, M.; SCHINDLER, R. Some exploratory findings on the development of musical tastes. Journal of Consumer Research, v.16, 1989. p.119–124.

HURON, D. Sweet antecipation: music and the psycollogy ef expectation. Cambridge, Massachusetts; London, MIT Press, 2006.

IWANAGA, M.; MOROKI, Y. Subjective and physiological responses to music stimuli controlled over activity and preference. Journal of Music Therapy, v.36, 1999. p.26–38.

JAKOBOVITS, L. Studies of fads. 1. The ‘hit parade’. Psychological Reports, v.18, 1966. p.443-450.

JUNGABERLE, H.; VERRES, R.; DUBOIS, F. New steps in musical meaning the metaphoric process as an organizing principle. Nordic Journal of Music Therapy, v.10, 2001. p.4-16,

JUSLIN, P.; LAUKKA, P. Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. Journal of New Music Research, v.33, 2004. p.217–238.

KELLARIS, J. Consumer aesthetics outside the lab: preliminary report on a musical field study. Advances in Consumer Research, v.19, 1992. p.730-734.

KOHUT, H.; LEVARIE, S. On the enjoyment of listening to music. Psychoanalytic Quarterly, v.19, 1950. p.64–87.

KONECNI, V. Social interaction and musical preference. In: DEUTSCH, D. (Ed.). The Psychology of Music. New York: Academic Press, 1982. p.497-516.

KONECNI, V.; SARGENT-POLLOCK, D. Choice between melodies differing in complexity under divided-attention conditions. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, v.2, 1976. p.347-356.

LARGE, E. On synchronizing movements to music. Human Movement Science, v.19, 2000. p.527–566.

LARSON, R. Secrets in the bedroom: Adolescents' private use of media. Journal of Youth & Adolescence, v.24, n.5, 1995. p.535–550.

LEBLANC, A. An interactive theory of music preference. Journal of Music Therapy, v.19, 1982. p.28-45.

LEONARD, C.; HOUSE, D. Foundations and principles of music education. New York: MacGrawhill, 1959.

LEVINE, J.; RUSSO, E. Majority and minority influence. In: HENDRICK, C. (Ed.). Review of personality and social psychology, v. 8. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publication, 1987. p.13-54.

LEVITIN, D. Life soundstracks: the uses of music in everyday life. 2007. Disponível em http://www.russballard.com/rbv7-workshop/physics/Unit%203%20Vibrations/LifeSoundtracks.pdf. Acesso em: 02 nov. 2012.

_____. The world in six songs: how the musical brain created human nature. New York: Dutton, 2008.

_____. A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LITTLE, P.; ZUCKERMAN, M. Sensation seeking and music preferences. Personality and Individual Differences, v.7, 1986. p.575–577.

LÓPEZ-SINTAS, J.; KATZ-GERRO, T. From exclusive to inclusive elitists and further: twenty years of omnivorousness and cultural diversity in arts participations in the USA. Poetics, v.33, n.5-6, 2005. p.299-319.

LYNXWILER, J.; GAY, D. Moral boundaries and deviant music: public attitudes toward heavy metal and rap. Deviant Behavior, v.21, 2000. p.63-85.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves. American Psychologist, v.41, n.9, 1986. p.954–969.

MCCOWN, W.; KEISER, R.; MULHEARN, S.; WILLIAMSON, D. The role of personality and gender in preferences for exaggerated bass in music. Personality & Individual Differences, v.23, 1997. p.543–547.

MCNAMARA, L.; BALLARD, M. Resting arousal, sensation seeking, and music preference. Genetic, Social & General Psychology Monographs, v.125, 1999. p.229–250.

MENDE, A. Musik und alter. Ergebnisse zum stellenwert von musik im biographischen lebensverlauf (Music and age: Results on the significance of music throughout biography). Rundfunk und fernsehen, v.39, 1991. p.381–392.

MEYER, L. ¿El Fin Del Renacimiento? Revista Sur, v.285, 1963. p.22-41.

MYERS, D. Psicología Social. Madri: McGraw-Hill, 1996.

NEWMAN, R.; HUNT, D.; RHODES, F. Effects of music on employee attitude and productivity in a skateboard factory. Journal of Applied Psychology, v.50, 1966. p.493–496.

NORTH, A. Individual differences in musical taste. American Journal of Psychology, v.123, n.2, 2010. p.199-208.

NORTH, A.; COLLEY, A.; HARGREAVES, D. Adolescents' perceptions of the music of male and female composers. Psychology of Music, v.31, n.2, 2003. p.139-154.

NORTH, A.; HARGREAVES, D. Subjective complexity, familiarity, and liking for popular music. Psychomusicology, v.14, 1995. p.77-93.

_____. Responses to music in aerobic exercise and yogic relaxation classes. British Journal of Psychology, v.87, 1996. p.535–547.

_____. Experimental aesthetics and everyday music listening. In: HARGREAVES, D.; NORTH, A. The Social Psychology of Music. Oxford: Oxford University Press, 1997. p.84-103.

_____. Music and adolescent identity. Music Education Research, v.1, 1999. p.75–92.

_____. Age variations in judgments of 'great' art works. British Journal of Psychology, v.93, 2002. p.397-405.

_____. Lifestyle correlates of musical preference: 3. Travel, money, education, employment and health. Psychology of Music, v.35, n.3, 2007. p.473-497.

_____. The Social & Applied Psychology of Music. New York: Oxford University Press, 2008.

PENN, P.; BOOTZIN, R. Behavioural techniques for enhancing alertness and performance in shift work. Work & Stress, v.4, 1990. p.213–226.

PETERSON, R.; SIMKUS, A. How musical tastes mark occupational status groups. In: LAMONT, M.; FOURNIER, M. (Eds). Cultivating differences: symbolic boundaries and the making of inequality. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. p.152-186.

PIMENTEL, C.; DONNELLY, E. A relação da preferência musical com os cinco grandes fatores da personalidade. Psicologia, Ciência & Profissão, v.28, n.4, 2008. p.696-713.

PIMENTEL, C.; GOUVEIA, V.; PESSOA, V. Escala de Preferência Musical: construção e comprovação da sua estrutura fatorial. Psico-USF, v.12, n.2, 2007. p.145-155.

PIMENTEL, C.; GOUVEIA, V.; VASCONCELOS, T. Preferência musical, atitudes e comportamentos anti-sociais entre estudantes adolescentes: um estudo correlacional. Estudos de Psicologia, v.22, n.4, 2005. p.401-411.

QUADROS JR., J.; BRITO, M. Avaliação de performances por ouvintes: um estudo com estudantes de licenciatura em música da FAMES. Per Musi, v.26, 2012. p.110-120.

QUADROS JR. , J.; LORENZO, O. Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. Música Hodie, v.10, n.1, 2010. p.109-128.

RADOCY, R. A naive minority of one and deliberate majority mismatches of tonal stimuli. Journal of Research in Music Education, v.23, 1975. p.120-133.

RAWLINGS, D.; CIANCARELLI, V. Music preference and the five-factor model of the NEO Personality Inventory. Psychology of Music, v.25, 1997. p.59-73.

RENTFROW, P.; GOSLING, S. The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preference. Journal of Personality & Social Psychology, v.84, n.6, 2003. p.226-236.

_____. Message in a ballad: The role of music preferences in interpersonal perception. Psychological Science, v.17, n.3, 2006. p.236–242.

_____. The content and validity of music-genre stereotypes among college students. Psychology of Music, v.35, 2007. p.306–326.

RICKARD, N.; TOUKHSATI, S.; FIELD, S. The effect of music on cognitive performance: insight from neurobiological and animal studies. Behavioral & Cognitive Neuroscience Reviews, v.4, 2005. p.235–261.

ROBINSON, J. Arts participation in America: 1982-1992. Washington: National Endowment for the Arts, 1993.

ROBINSON, T.; WEAVER, J.; ZILLMANN, D. Exploring the relation between personality and the appreciation of rock music. Psychological Reports, v.78, 1996. p.259–269.

ROE, K. Swedish youth and music: Listening patterns and motivation. Communication Research, v.12, 1985. p.353–362.

RONSTRÖM, O. It takes two - or more - to tango: Researching traditional music/dance interrelations. In: BUCKLAND, T. (Ed.). Dance in the field: Theory, methods and issues in dance ethnography. London: Macmillan Press, 1999. p.134–144.

ROSE, R.; WAGNER, M. Eminence choices in three musical genres and music media preferences. Journal of Research in Music Education, v.43, 1995. p.251-260.

RUSSELL, P. Musical tastes and society. In: HARGREAVES, D.; NORTH, A. (Eds.). The Social Psychology of Music. Oxford: Oxford University Press, 1997. p.141-158.

SÄRKAMÖ, T.; TERVANIEMI, M.; LAITINEN, S.; FORSBLOM, A.; SOINILA, S.; MIKKONEN, M.; AUTTI, T.; SILVENNOINEN, H; ERKKILÄ, J.; LAINE, M.; PERETZ, I.; HIETANEN, M. Music

listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. Brain, v.131, 2008. p.866–876.

SCHÄFER, T. Determinants of music preference. Chemnitz: Technischen Universität Chemnitz, 2008.

SCHÄFER, T.; SEDLMEIER, P. From the functions of music to music preference. Psychology of Music, v.37, n.3, 2009. p.279-300.

SCHELLENBERG, E. Music lessons enhance IQ. Psychological Science, v.15, 2004. p.511–514.

SCHELLENBERG, E.; PERETZ, I.; VIEILLARD, S. Liking for happy and sad sounding music: effects of exposure. Cognition & Emotion, v.22, 2008. p.218–237.

SCHWARTZ, K.; FOUTS, G. Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. Journal of Youth & Adolescence, v.32, 2003. p.205–213.

SILVA, J. A influência dos meios de comunicação social na problemática da escolha profissional: o que isso suscita à Psicologia no campo da orientação vocacional/profissional? Psicologia: ciência e profissão, v.24, n.4, 2006. p.60-67.

SINGER, S.; LEVINE, M.; JOU, S. Heavy metal music preference, delinquent friends, social control and delinquency. Journal of Research in Crime & Delinquency, v.30, n.3, 1993. p.317-329.

SLOBODA, J.; O'NEILL, S.; IVALDI, A. Functions of music in everyday life: An exploratory study using the experience sampling method. Musicae Scientiae, v.5, 2001. p.9–32.

TARRANT, M.; NORTH, A.; HARGREAVES, D. In: MACDONALD, R.; HARGREAVES, D; MIELL, D. (Eds.). Musical Identities. Oxford: Oxford University Press, 2002. p.134-150.

TEKMAN, H.; HORTAÇSU, N. Music and social identity: stylistic identification as a response to musical style. International Journal of Psychology, v.37, n.5, 2002. p.227-285.

VAN EJICK, K. Social differentiation in musical taste patterns. Social Forces, v.79, n.3, 2001. p.1163-1184.

VILLANI, S. Impact of media on children and adolescents: A 10-year review of the research. Journal of American Academic of Child Adolescent Psychiatry, v.40, n.4, 2001. p.392-401.

WHITE, C. The effects of class, age, gender and race on musical preferences: an examination of the omnivore/univore framework. Blacksburg, Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic and State University, 2001.

WIEBE, G. The effect of radio plugging on students' opinions of popular songs. Journal of Applied Psychology, v.24, 1940. p.721-727.

WILENSKY, H. Mass society and mass culture: interdependence or dependence? American Sociological Review, v.29, 1964. p.173-197.

WUNDT, W. Grundzuge der Physiologischen Psychologie. Engelmann, Leipzig, 1874.

ZILLMANN, D.; GAN, S. Musical taste in adolescence. In: HARGREAVES, D; NORTH, A. (Eds.). The Social Psychology of Music. Oxford, England: Oxford University Press, 1997. p.161–187.

ZWEIGENHAFT, R. A Do Re Mi Encore: a closer look at personality correlates of music preferences. Journal of Individual Differences, v.29, 2008. p.45-55.

SOBRE OS AUTORES

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

Doutorado Internacional e Mestrado em Educação Musical pela Universidad de Granada (Espanha). Mestrado em Música pela Universidade Federal da Bahia (Brasil). Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa "Arte, Cultura e Educação" (GEPACE). Professor do Departamento de Artes e do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. Publicou artigos em diferentes revistas indexados em A&HCI e participou em congressos e projetos internacionais sobre Educação e Música.

Oswaldo Lorenzo Quiles

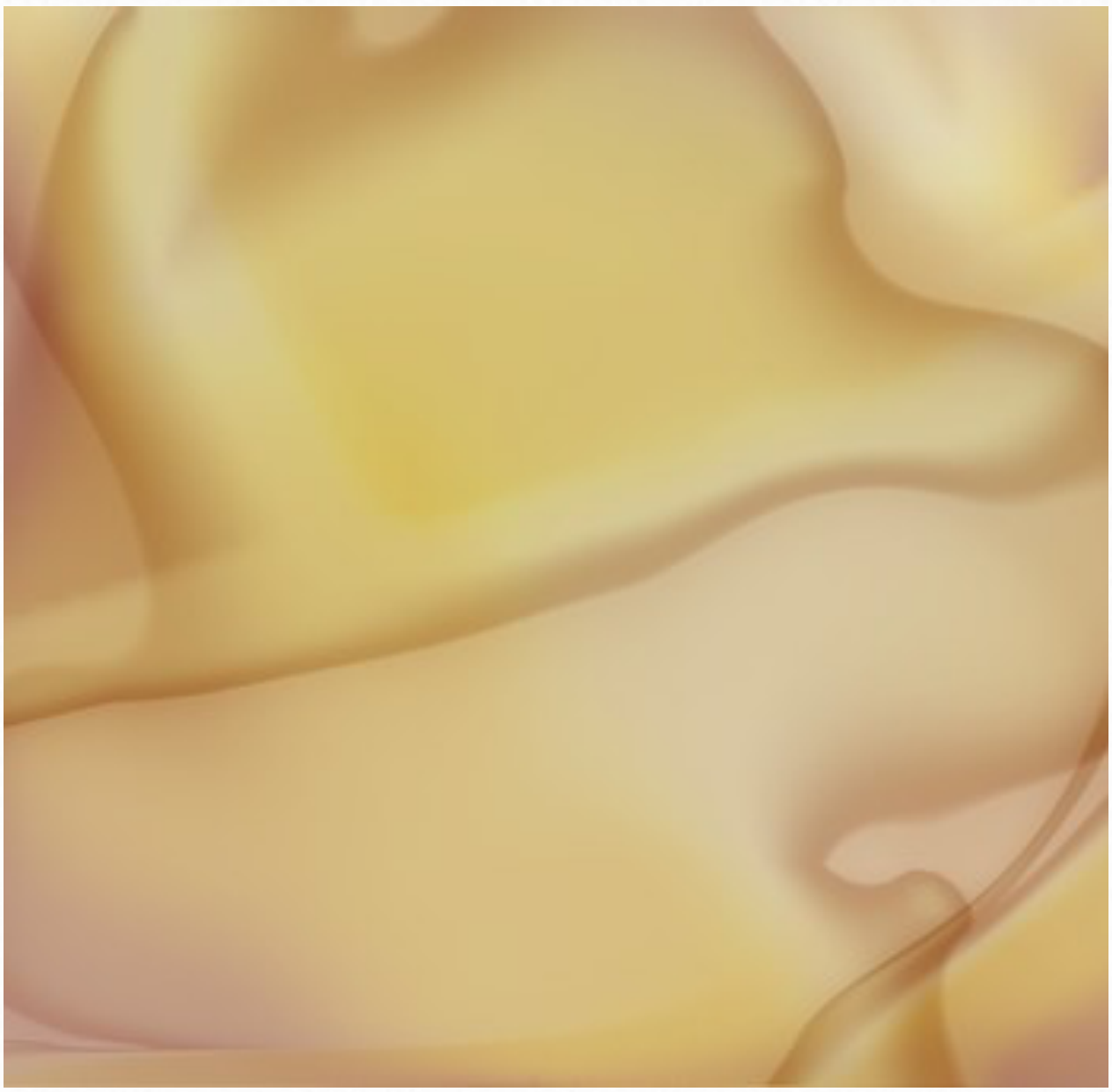
Doutor em Ciencias de la Educación, pela Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (Premio Extraordinario). Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa. Professor investigador na Universidad de Granada e coordenador do Mestrado Oficial "Educación Musical: una Perspectiva Multidisciplinar". Publicou artigos em diferentes revistas JCR e A&HCI e participou de inúmeros congressos e projetos internacionais sobre educação musical. Orientou 15 teses doutorais de alunos do Brasil, Porto Rico, Colômbia, México, Espanha e Romênia.

4

DO HISTÓRICO AO AXIOLÓGICO: REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIAS DE EDUCADORES MUSICAIS

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (UFPI)

– Autor



Introdução

"A memória tem sentido na medida em que permite pensar o presente."

Julieta Calazans

O âmbito da sociedade pós-moderna evidencia um contexto de complexidade que demanda novas soluções para as problemáticas dos fundamentos e das práticas do ensino de música. Parece significativo que a educação, de um modo geral, e a educação musical, por conseguinte, ponham-se a refletir sobre os sentidos da formação de cidadãos no mundo globalizado. Analisar novos paradigmas, assim como, compreender seus diferentes desdobramentos nas subjetividades nas diferentes comunidades, é um grande desafio que se apresenta para os professores de música, seja pelos problemas dos horizontes globais, seja por aqueles que se constituem nos circuitos da cultura local.

Sendo assim, a articulação entre moral e educação, numa esfera teórica, e a relação da ética com o ensino, no cotidiano escolar, há tempo são discutidas no campo da filosofia do currículo (GOERGEN, 2005). Nesse debate, o termo educação está diretamente ligado aos valores. Então, entende-se a educação como um processo de hierarquização de valores de acordo com as exigências do ser humano como pessoa (WERNECK, 1996).

Já na esfera das artes, mais especificamente na música, o foco não recai sobre a hierarquização dos valores morais e éticos. Mesmo que essas questões perpassem por sua produção, seus objetivos estão intrinsecamente voltados para os valores estéticos relacionados aos sons e suas combinações, que

também são importantes na educação por sensibilizar, emocionar, na produção e contemplação do belo. Portanto, por meio da sensibilidade, existe na música o potencial de fomentar valores além dos estéticos.

Como afirma Beresford (2000, p. 98),

> Inseridos no contexto dos valores sensíveis estão os valores do belo, do agradável e do prazer, os vitais, ou da vida, e os de utilidade. Os valores do agradável e do prazer correspondem, não somente, a todas as sensações de prazer e satisfação, mas também, a tudo aquilo que é capaz de provocá-las.

Nessa perspectiva, acredita-se que a música como expressão e também discurso cultural possibilita a educação, pelo desdobramento de seus objetivos com fins estéticos, gerando a construção da vida moral na medida em que desenvolve a inteligência e a afetividade simultaneamente, o que torna o educando capaz de vislumbrar o mundo por meio da abstração e da crítica.

Como sinaliza Scheler (1955, p. 63), sobre os valores “nada pode tornar-se objetivo se não tiver um fim. O objetivo se fundamenta sobre o fim previamente dado.” Compreende-se então o objetivo da música na educação como um fim pedagógico. Isso posto, segue-se com o objeto aqui em questão. Num diálogo da música com a educação, foi implantado no Brasil o canto orfeônico. A metodologia orfeônica tem como mais notória característica a sua função pedagógico-musical, diferenciando-se do ensino musical profissional, realizado em escolas e conservatórios especializados, que busca o aprimoramento técnico com fins performáticos e os valores estéticos. Em outras palavras, o canto orfeônico tem como foco a hierarquia de valores, como Andrade esclarece: o canto orfeônico valorizava

> [...] no seu espírito a idéia da necessidade da renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. (ANDRADE, 1934, p. 245).

O projeto orfeônico desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959) foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro, no Distrito Federal, a partir do ano de 1931. A implantação desse projeto foi realizada por meio do Decreto n.º 19.890, assinado em 18 de abril do referido ano pelo presidente Getúlio Vargas, que tornou o canto orfeônico disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais por aproximadamente três décadas. Entretanto, essa

investigação delimita-se historicamente à Era Vargas e seus valores, em contraste com o mundo pós-moderno.

É considerada significativa uma abordagem atual sobre o objeto aqui investigado, tendo em vista que, na esfera do currículo, "[...] a utilização de ideias pós-modernas em educação evidenciam a sua presença no discurso moderno" e vice-versa (MOREIRA, 2006, p. 16). Em outras palavras, Antônio Flávio Barbosa Moreira considera relevante um diálogo sobre o pensamento moderno com o pós-moderno no currículo, ou seja, as representações nacionais (o moderno) em contraste com as representações locais e regionais (o pós-moderno), pois nesse cruzamento são ampliados os questionamentos sobre ambos.

Dessa maneira, numa reflexão axiológica contemporânea não pode ser ignorado o contexto fluído do mundo globalizado, sociedade na qual

> [...] comprometer-se com uma única identidade para toda vida, ou até menos do que toda vida, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter. (BAUMAN, 2005, p. 96).

Expostas a justificativa e a delimitação, segue a questão central, que norteia o texto: segundo os professores de canto orfeônico, quais valores perpassavam a educação musical na Era Vargas e como estes se diferenciam da educação musical no contexto pós-moderno?

Para responder a pergunta supracitada foram analisadas seis entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores de canto orfeônico. Todos os entrevistados são ex-alunos de Villa-Lobos, formados pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, principal instituição responsável, no Brasil, pela formação de educadores musicais para as escolas regulares no século passado.

Do passado ao presente: os valores envolvidos

As análises das entrevistas apontam a Era Vargas como um período privilegiado da História do Brasil, segundo o pensamento dos entrevistados. Tal constatação reflete-se nos dias atuais, pois, mesmo depois de décadas, a ideologia em questão continua se reiterando como representação do bom no imaginário destes educadores. Faz-se pertinente destacar que no decorrer das entrevistas houve, espontaneamente, comparações das hierarquias de valores a

partir das relações temporais do passado e do presente; entretanto, não foram feitas referências ao futuro. Como afirma Jovchelovitch (2007, p. 140),

> As compreensões intersubjetivamente compartilhadas fazem com que as comunidades alcancem certo grau de semelhança; a semelhança, como a diferença, opera como um recurso que permite às comunidades e aos indivíduos desenvolver conhecimentos sobre si mesmo e sobre outros, reconhecer uma representação social transmitida por gerações anteriores e dar ao Eu uma identidade.

Há neste paralelo uma representação do canto orfeônico como um portador de valores. Em outras palavras, parece que as representações construídas pelo canto orfeônico contribuíram para escrever uma história de "sucesso", por ter influenciado na hierarquização de valores dos discentes pela cultura. Segundo os atores envolvidos nesta investigação, as ideias do governo de Getúlio Vargas no contexto da educação no Brasil são relevantes e pertinentes.

Entre passado e presente, segundo Jovchelovitch (2007, p. 140), ocorre uma articulação, porque "[...] as operações da memória permitem à comunidade reter tanto um sentido de continuidade e permanência quanto um sentido de desenvolvimento histórico e de mudanças das representações sociais".

Nessa perspectiva, nos paralelos traçados nas entrevistas, um dos professores, que não quis se identificar[1], por isso aqui será chamado de Orfeu, afirma que Getúlio Vargas não se "travestiu" de democrático. O presidente tomou o poder e assumiu sua postura como ditador, diferentemente de outros presidentes do Brasil. Entretanto, o presidente ditador foi muito amado e aprovado como um líder do povo, pois, segundo "o sexto entrevistado", o chefe da nação teve boas iniciativas que geraram algumas leis importantes e até hoje fundamentais e relevantes para o bom funcionamento do país, tais como: Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943 (BRASIL, 1943), que proporcionou aos trabalhadores direitos que antes não tinham, trazendo vários benefícios para o povo mais humilde. Seguem as palavras do Orfeu:

1. Os demais entrevistados autorizaram por escrito a publicação de seus relatos.

Da costureira, do operário, do trabalhador, ele nunca esqueceu, ele procurou valorizar o trabalho, porque o trabalho para ele é realmente frutífero, é um processo que o homem precisa, que é uma das coisas que traz o crescimento. Agora eu vou contar um caso verídico que está acontecendo. Eu tenho uma amiga que viajou agora para o Ceará com a família. E quando ela veio de lá eu perguntei, você viajou, gostou de lá? Ela respondeu: “Eu não queria ver o sertão assim, ver o interior desse jeito, não queria ver a realidade de lá.” Ela tem vontade de ser missionária. Aí eu apertei, o que você encontrou lá? Então ela me falou: “Olha eu encontrei uma triste realidade. Eu pensava que o presidente realmente estava fazendo muita coisa com esse negócio de bolsa disso e daquilo, do Salário Educação, não sei o quê, e você acha que está trazendo progresso, que com essa Bolsa Família está todo mundo trabalhando, está todo mundo no campo, lá, fazendo as coisas?” Ela disse que tá todo mundo de braços cruzados. Quem recebe a Bolsa acha que não precisa trabalhar. E a educação? Estudam, mas não querem nada, é só pela bolsa. Foi então o que eu estou lhe transmitindo uma coisa, que você veja, quem não tem o estímulo do trabalho. Se você considera o trabalho um castigo do homem, se você não valoriza o trabalho, você depois fica um revoltado, fica uma pessoa que não procura seu próprio sustento. Você conhece alguma canção escolar atual sobre as novas e antigas profissões?

Segundo o relato do Orfeu, os outros presidentes da república fizeram exatamente o oposto de Getúlio, não se posicionaram politicamente para melhorar a vida dos mais pobres com o progresso, apenas lhes deram um consolo e se aproveitaram da estabilidade econômica para estabelecer uma “ditadura democrática”. Com o paralelo, observam-se como honestas e verdadeiras, na visão do entrevistado, as políticas adotadas na Era Vargas, que podem ser compreendidas como referenciais de valores da identidade nacional, tais como: o progresso e o crescimento.

Outras comparações são detectadas sobre o passado e o presente. Para os entrevistados, a música na escola, por meio do canto orfeônico, reservava um espaço especial para música do folclore do país, o que gerava uma proximidade do povo com a cultura nacionalista. Isso, segundo os relatos, independentemente de idade, classe social ou região, pois toda família era influenciada por ouvirem as canções entoadas pelas crianças e adolescentes em seus lares, além das apresentações nas grandes concentrações.

Foram encontrados documentos da época que confirmam as falas dos entrevistados no que se refere à adesão do povo ao movimento cívico-musical. Seguem trechos de algumas matérias dos jornais de grande circulação da época. Há em seus conteúdos dados que dimensionam a abrangência das concentrações. No jornal O Globo, em 1933[2]:

2. O GLOBO, Rio de Janeiro, p. 3, 27 nov. 1933.

A grandiosidade de uma festa de educação cívica, de arte e fé. No campo do Fluminense vibrou a alma nacional em expressões inéditas. Além da regência tríplice (a mais suave e doce regência da História do Brasil) dos maestros Francisco Braga, Joanídia Sodré e Chiafiteli, as mãos dominadoras e os olhos hipnóticos de Villa-Lobos, o grande educador brasileiro. Não se pode deixar de ver realçados o brilho e a galhardia com que se incorporaram a essa festa de ritmo brasileiro as bandas musicais do exército, polícia, bombeiros e batalhão naval.Estiveram presentes o Sr. e Sra. Getúlio Vargas, cardeal D. Sebastião Leme, professor Anísio Teixeira, Ministro da Marinha, secretários dos ministérios, Dr. Amaral Peixoto, representando o interventor Pedro Ernesto, e figuras de grande representação social.

Na primeira página do jornal A Noite[3], de 7 de setembro de 1939:

O Estádio do Vasco da Gama está vivendo uma tarde inesquecível. 30.000 crianças de nossas escolas tomam parte numa esplêndida demonstração de canto orfeônico, em homenagem ao 'Dia da Pátria'. Grande massa popular enche as dependências da praça de sports, numa extraordinária vibração cívica. À chegada do presidente da República, as aclamações estrugiram aos últimos acordes do Hino Nacional.

É possível perceber as representações do Estado ao mesmo tempo articuladas e vinculadas às fontes tradicionais provenientes do folclore. Nesse sentido, seguem alguns contrastes com a pós-modernidade nas falas transcritas:

E essa história de dizer que o professor tem que chegar ao aluno somente por música de, tipo assim, funk. Hoje nas escolas estão dando isso, música que não tem sentido nenhum, porque eles [discentes] gostam. Como é que eles vão gostar da música brasileira se eles não conhecem? Eu, quando coordenadora daqui do Pedro II, eu fiz um trabalho em que eu procurava levar, [por exemplo] uma vez, um conjunto lá do Museu Villa-Lobos, outra vez foi uma banda de música, outra vez foi que veio um conjunto de música renascentista, assim formavam-se pessoas com uma formação mais consistente. (Maria Carmelita de Araújo).

Mas a gente tem que valorizar a nossa arte, a arte brasileira. Porque depois que os outros vêm trazendo a sua arte lá de fora, trazendo a sua música, impondo rock, funk e não sei o quê, não entendo pra quê, de tal forma a juventude não aceita mais a música brasileira, as melodias brasileiras, as marchas rancho, as canções não são mais aceitas porque eles gostam é do que vem de lá do exterior e a cultura brasileira fica de lado. (Adelita Quadros).

3. A NOITE, Rio de Janeiro, ano 29, n. 9.906, p. 1, 7 set. 1939.

Os relatos desses educadores musicais parecem confirmar o pensamento de Anderson (2005, p. 12), o qual sinaliza que os homens viviam e acreditavam numa identidade unificada e estável, que na pós-modernidade tornou-se fragmentada, composta "[...] não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas". Dessa maneira, antes da globalização, as paisagens sociais, cenários compostos pelas representações sociais, compunham um "lá fora" que assegurava a conformidade da nação como uma comunidade imaginária que supria as necessidades subjetivas da identidade cultural.

Constata-se também que, para os pesquisados, nos dias de hoje frequentar "bailes funk" é visto como "atividade arriscada", porque possui representações de um ambiente onde podem ocorrer situações que expõem os jovens aos grandes perigos, como confrontos de grupos rivais e utilização de drogas. Assim se pode observar nas respostas que no passado, ou seja, na Era Vagas, se valorizava as coisas boas do país através da música, que exaltava o brasileiro e suas virtudes, no intuito de construir pelas representações sociais do Estado um "cidadão com valores".

Hoje, segundo os entrevistados, nas aulas de música são abordados estilos musicais que refletem contravalores ou, no mínimo, não acrescentam nada aos estudantes. Essa constatação indica que outrora havia na educação uma representação de preocupação do governo com a prática de lazer sadia, associada às situações de trabalho, união e disciplina. Nesta lista de bons adjetivos do passado, em suma, de valores na Era Vargas, o respeito aos rituais cívicos e aos símbolos da pátria ficam nítidos, conforme expressam:

Eu acho que a questão do civismo, hoje ficou muito de lado, o respeito às coisas nacionais, nós aprendemos a respeitar os símbolos nacionais, aprendemos a respeitar as coisas nacionais. Hoje não se respeita nada, tem aquele monumento do Drummond de Andrade lá em Copacabana, toda hora você vê danificado. Nem um personagem que eles conheceram, que deixou uma história, quanto mais uma bandeira. Aí no Pedro II nós fazíamos isso, nós fazíamos o dia da pátria, nós fazíamos preleção com eles, todo mundo cantava o hino uma vez por semana. (Maria Carmelita de Araújo).

O hasteamento da bandeira era uma cerimônia bonita, de respeito, tanto na escola, quanto nas concentrações. Ninguém andava vestindo bandeira para dançar funk. Isso era proibido. Havia paz, havia tranquilidade, havia respeito às coisas do país, então eu acho que isso contribuiu muito para o bem do país. A bandeira era o símbolo da pátria, hoje em dia a bandeira é vestida de qualquer jeito, hoje em dia parece que as pessoas têm entusiasmo só pelo futebol, a bandeira aparece só na época de futebol. (Adelita Quadros).

[...] inclusive nós estudávamos a bandeira, era regida por lei, o como usar a bandeira, como confeccionar a bandeira, até as medidas que a bandeira teria que ter, a proporção entre o retângulo, entre a circunferência,

tudo isso tinha que obedecer. Nós sabíamos quando e onde era possível usar a bandeira. Hoje já não é assim, hoje você vê a bandeira nacional sendo utilizada até como canga na praia. (Maria da Conceição Ferreira).

No próximo relato, percebe-se que algumas hierarquias de valores foram reconstruídas no decorrer do tempo. Mesmo que o repertório pedagógico do período supervalorizasse personagens como Duque de Caxias, observa-se que este "grande" personagem da História do Brasil não goza mais de bom status, como portador de bons valores entre os entrevistados. E nessa leva de contravalores, os governantes mais recentes são projetados junto ao passado, salvando-se somente os ilustres vultos do Estado Novo. A parte transcrita que segue expressa bem essa transformação da representação social dos líderes do país e dos símbolos da pátria.

Hoje está muito difícil dar importância à bandeira, ainda mais numa hora em que nossa própria história está sendo tão revista, onde grandes heróis passaram a ser grandes vilões, certos nomes são altamente combatidos. Eu estava pensando estes dias em Caxias, meu Deus, eu me lembro no serviço militar, Caxias era pra mim um mito, era um Deus. Gente! Depois que eu fui ver melhor, agora, as pessoas que falam sobre ele, sobre o racismo que ele tinha e essas coisas todas e safadezas das grossas, ele não é ninguém, né? Vai ser difícil fazer de Caxias ou dos atuais líderes um herói. Só os jogadores de futebol gozam de uma notoriedade saudável. (Ruy Wanderley).

O trecho mencionado evidencia que os entrevistados fizeram no decorrer dos anos algumas descobertas que contradizem a visão idealizada propagada pelo canto orfeônico no Brasil. O relato insinua o futebol como único aspecto do país que faz o brasileiro orgulhar-se. Dessa maneira evidencia-se que, na pós-modernidade, "[...] a sociedade não é mais protegida pelo Estado, ou pelo menos é pouco provável que confie na proteção oferecida por este." (BAUMAN, 2007, p. 30).

Por um lado, cabe destacar e levar em consideração que, mesmo mencionando fatos atuais, negativos e concretos, é possível que boa parte das manifestações dos participantes desta investigação esteja baseada em suas ideologias vinculadas à Era Vargas; ainda que seja inegável a constatação de algumas desconstruções da imagem do Estado e seus governantes. Por outro lado, eles mesmos assumem seu saudosismo. Alguns com lágrimas falaram:

Não quero ser uma pessoa saudosista, engraçado que eu achava lá [na UNIRIO] uma estante de madeira escrita CNCO (Conservatório Nacional de Canto Orfeônico), lá atrás está escrito, até hoje, CNCO. Gente, eu

vi esta estante como aluno quando se valoriza a voz, agora já estou olhando como professor, cadê a prioridade na voz do povo? O Conservatório de Villa-Lobos não tinha tantos pianos, agora a UNIRIO[4] só tem pianos. A parte de ensino de música instrumental que era da Escola Nacional de Música[5] ou daqui do CBM[6]. O Conservatório de Canto Orfeônico era essencialmente canto orfeônico. (Ruy Wanderley).

Naquela época, ainda era a época que o professor entrava na sala e os alunos se levantavam. Então, a disciplina era uma coisa muito natural, eu nunca ouvi falar de aluno insubordinado, nada disso, porque a gente mesmo estudou assim, com respeito ao professor, como isso era bom. (Adelita Quadros).

Agora depois, com o tempo, começaram a aparecer professores que não tinham nenhuma qualificação, trabalhavam por obrigação. Aquele professor que era ciente daquilo que estava fazendo, fazia com amor, eu amava minha profissão. (Maria da Conceição Ferreira).

Então eu trabalhava na escola do governo, que era da prefeitura, dava aula de canto orfeônico em todo o primário e ginásio, que saudade dessa época boa, eu adorava dar aulas e ouvir todos os alunos cantando. (Rejane França).

Quando eu digo que o canto orfeônico realmente deveria renascer, é pela experiência que nós tivemos de um sucesso, de uma verdadeira entrega, de a gente sentir que os alunos realmente recebiam isso com alegria, como a gente vibrava com tudo aquilo. (Maria Carmelita de Araújo).

Entretanto, mesmo aqueles que hoje não compartilham mais de todas as ideias, produzidas e divulgadas, do governo no passado, mostraram-se ainda fascinados com Villa-Lobos e (en)cantados com as práticas musicais orfeônicas e pelos ambientes por elas construídos.

4. As atividades do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico foram mantidas até 1967, quando a instituição passou a chamar-se Instituto Villa-Lobos, pelo Decreto n.º 61.400, de 01 de outubro de 1967. Hoje, com outra proposta, o Instituto faz parte do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
5. Atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
6. Conservatório Brasileiro de Música, hoje Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU). Instituição na qual foi realizada a entrevista com o professor Ruy Wanderley.

Considerações Finais

Nessa perspectiva sobre a educação musical no Brasil, as falas dos professores atribuem uma conotação degenerativa ao aparente posicionamento inadequado de valores como a disciplina e o progresso, pois nelas observam-se críticas às ideias de rupturas e descontinuidades de um projeto de nação, de um processo de construção de valores relacionados às representações nacionais. Como afirma Reale (1996), a constância de um valor assegura um sentido de composição harmônica.

Essa constatação demonstra que, nestes tempos, a escola tem um grande desafio, pois a construção do cidadão brasileiro, neste início de século, conta com representações desfavoráveis, ancoradas em contravalores, como a desonestidade e as corrupções habitualmente flagradas entre os políticos, que são entendidos no senso comum como profissionais do “mau-caratismo”.

Enfim, analisando as falas das entrevistas e comparando-as com as visões pós-modernas, pode-se afirmar que as representações do governo de Getúlio geraram por anos admiração e promoveram valores como o respeito, por uma projeção de um Brasil do futuro. Hoje, podem-se observar na disciplina educação musical características da pós-modernidade, a perda de confiança e um desgaste de expectativas diante de uma ação política no país, que têm gerado bloqueios na comunicação e integração do povo tanto com os políticos quanto com outros cidadãos, levando a uma estagnação política grupal; o que entrega o projeto de Estado ao porvir e não ao futuro, por falta de um projeto civilizatório na educação, que integraria as dimensões de reflexão e afetividade. Como afirma Werneck (1996, p. 97-98), a falta de uma diretriz confiável e a ausência de um planejamento transforma o futuro em porvir e, quando este segundo perdura, freia o progresso, pois o porvir só proporciona uma visão em curto prazo, não transforma um país numa nação.

Referências

ANDERSON, Benedict. Nação e consciência nacional. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo. Lisboa: Edições 70, 2005.

ANDRADE, Ayres. Edições musicais. Revista Brasileira de Música, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 222-246, set. 1934.

_____. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Modernidade líquida. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. Tempos Líquidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERESFORD, Heron. Valor: saiba o que é. Rio de Janeiro: Shape, 2000.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943: legislação Trabalhista, CLT. Texto atualizado. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-norma-pe.html>. Acesso em: 6 maio 2012.

_____. Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 maio 2012.

_____. Lei n.º 11.796/2008, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm>. Acesso em: 6 maio 2012.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. A pesquisa no Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro: FGV/Iesae, 1980.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1.011, 2005.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG/Unesco, 2003.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Contextos do saber: Representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARIZ, Vasco. Villa-Lobos: o homem e a obra. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). Currículo: questões atuais. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

REALE, Miguel. Paradigmas da cultura contemporânea. São Paulo: Saraiva, 1996.

SCHELER, Max. Le formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs. Paris: Gallimard, 1955.

WERNECK, Vera. Rudge. Cultura e Valor. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Educação e Sensibilidade: Um estudo sobre a teoria dos valores. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

SOBRE O AUTOR

DO HISTÓRICO AO AXIOLÓGICO: REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIAS DE EDUCADORES MUSICAIS

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti Júnior

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd/UERJ, com período de estágio no exterior financiado pela CAPES, realizado no programa de Pós-graduação em História da Universidad Alcalá (Madri - Espanha), mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, especialista em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (CBM-CEU), especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Gama Filho. Fez os cursos de Música (piano) e licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música no CBM-CEU, e o de licenciatura em Pedagogia na Universidade Nove de Julho. Foi membro da equipe que elaborou o currículo de Artes/Música da rede de escolas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro SEEDUC. Atuou como regente coral do sistema PETROBRAS (2008-2014), Coordenador Geral Acadêmico e professor dos cursos de graduação e pós-graduação do CBM-CEU e Vice-diretor Geral da Faculdade de Belford Roxo - RJ. Hoje trabalha como avaliador do Ministério da Educação - MEC/INEP nos processos de regulação para autorização e reconhecimento de cursos de graduação. Atua como professor do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED e da graduação em Música da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Apresentou trabalhos em eventos científicos internacionais no Brasil, Estados Unidos, Espanha, Portugal, México, Argentina e Colômbia.

5

UMA REDE DE COLABORAÇÃO JUVENIL: O UNIVERSO MUSICAL DO COLETIVO OCUPARTE EM SOBRAL - CE

Tiago de Quadros Maia Carvalho (UFC)

– Autor

UMA REDE DE COLABORAÇÃO JUVENIL: O UNIVERSO MUSICAL DO COLETIVO OCUPARTE EM SOBRAL- CE

Tiago de Quadros Maia Carvalho

A cidade de Sobral[1] se encontra na região Noroeste do estado do Ceará. Como vários contextos no Brasil, a sua grande variedade de posições e modos de participação social, assim como caminhos de criação de pertenças garante uma diversidade que se materializa, principalmente, a partir de suas manifestações culturais. Sendo assim, ao se falar nas práticas que estão ligadas aos diferentes modos de pertença dos sobralenses, de forma geral, lida-se com a própria vida sociocultural sobralense acontecendo. Como bem ressalta Blacking (1995), música, ou as práticas musicais têm caráter reflexivo, bem como generativo. Ou seja, é possível dizer que, também a cidade de Sobral tem na música – assim como em outros caminhos de expressão –, delimitadores de formas de ser e agir.

Não são poucas as práticas musicais existentes na Sobral. Cada uma delas possui características específicas, ligadas ao modo de ser, discursos de pertença, sonoridades, técnicas, iconografias, expressões, cosmologias. Sendo assim, muitos são os demarcadores que definem esses contextos de participação sociomusical – em todas as capacidades possíveis (SMALL, 1998). E um desses demarcadores, que tem ganhado grande evidência no contexto de Sobral é o das juventudes. As práticas musicais juvenis vêm se organizando em uma ampla diversidade, ligadas à dita cultura popular, no caso, jovens que participam de grupos de Reisado, dançam ou mesmo coordenam grupos de quadrilha. Também estão em iniciativas institucionalizadas e tradicionais no município, como é o caso das bandas de música. Estão em grupos de periferia, alinhados ao Break Dance e Hip Hop. Participam das escolas de samba. E, principalmente, através de uma grande quantidade de caminhos de articulação, geralmente por relações familiares, amizades, entre outras, acabam por formar bandas – geralmente de rock, metal – que se articulam em uma série de oportunidades e eventos diferentes.

1. < http://cod.ibge.gov.br/ELT>

Esses poucos exemplos marcam dinâmicas difusas, mas, ao mesmo tempo, demonstram as grandes possibilidades advindas das práticas musicais juvenis em Sobral. Este texto busca analisar um contexto específico, no caso, o universo estabelecido pela atuação do Coletivo Ocuparte[2] na cidade de Sobral[3]. Formado a partir da relação com a Casa Fora do Eixo Nordeste[4] e, consequentemente, com o Circuito Fora do Eixo[5], essa iniciativa vem, desde o ano de 2012, fomentando e produzindo uma série de eventos ligados às artes em geral como teatro, cinema, dança e, sobretudo música. O grupo busca ocupar espaços públicos com esses eventos e, ao mesmo tempo, estabelecer uma rede cuja economia se baseia na troca de serviços, cultura independente e utilização de serviços e alternativas livres de divulgação de conteúdo. É patente, nas ações do Ocuparte, as suas intenções para com os jovens, entre elas, a relação com alguns setores da política voltados para essa agenda[6]. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que são as bandas – de rock/metal em sua maioria – as movimentadoras mais evidentes dos eventos e da economia do Ocuparte, geralmente compostas por jovens. Estabelece-se, a partir daí, um amplo contexto de participação. Produtores, músicos, bandas, públicos, criam um contexto único e de grande impacto na cidade. Sendo assim, o universo delimitado pela atuação do Coletivo Ocuparte na cidade de Sobral acaba por ser a materialização de práticas juvenis, cujas relações com a música vão além do mero "tocar". A sua total realização depende, portanto, de uma ampla compreensão – inclusiva – do fazer musical nesse contexto.

Músicas e Juventudes: relações de consumo, relações sociais

Quando se fala, contudo, em juventudes, não se pode tomá-las como elementos monolíticos. Laughey (2006), ao tratar o conceito de juventude, ligado ao estudo dessas com músicas, entende que muitas são as variáveis. Assim, seu olhar teórico busca romper com o paradigma chamado por ele de "incorporação e resistência" – advindo, sobretudo, dos estudos culturais –, substituindo-o pelo "espectador – performer. Para o autor, os estudos culturais, em parte, criaram ao longo do tempo um conceito de juventude que se apresenta como aquela que

2.< http://mapa.cultura.ce.gov.br/espaco/543/>
3. As análises aqui empreendidas são fruto de uma pesquisa de doutorado realizada pelo autor, no período que compreende os anos de 2012 e 2015.
4.< http://mapa.cultura.ce.gov.br/espaco/395/>
5.<www.foradoeixo.org.br>
6. Romualdo, um dos principais nomes ligados ao Coletivo, participa do Conselho Municipal de Juventude de Sobral.

resiste, numa perspectiva intrageracional, ao controle parental, bem como às imposições do mundo adulto. Ao mesmo tempo, este paradigma acaba por tratar a relação dos jovens com a música midiática a partir de uma lógica de absorção de seus elementos e ressignificação, implicando numa resistência a esse mesmo setor. Já no paradigma "espectador – performer", entende-se que as juventudes, com foco em suas relações com música, as estabelecem a partir de um *continuum*[7], em que as resultantes culturais advém dos diferentes tipos de envolvimento dos jovens com as músicas que consomem.

Da mesma forma, Laughey compreende que os ideários juvenis, no que diz respeito à música, não são formados apenas pelos gostos e relações de consumo por si só. Na verdade, os modos de consumo são, a princípio, modelados pelas relações sociais. Essa afirmação ganha força quando se compreende que, para o autor, os ideários musicais são construídos também numa perspectiva intergeracional. Em outras palavras, as relações construídas entre jovens e músicas também vêm da convivência com o mundo adulto.

É fato que, quando se fala da relação entre música e consumo, não há uma compreensão unívoca do que venham a ser jovens, ou mesmo caminhos de construção de concepções tidas como juvenis. Isso implica que a relação entre juventudes e consumo de materiais musicais é fruto de um processo histórico específico e, apesar de possuir uma grande quantidade de resultantes, ligadas com as diferentes configurações locais, fala de uma parcela específica dos fenômenos de construção desse demarcador. Assim, o conceito alinhado a essa perspectiva seria o que Groppo (2010) chama de juventude "pós-moderna", um momento em que ocorre o que ele chama de "desinstitucionalização do curso da vida" (GROPPO, 2004, p.18). Dessa forma, a concepção jurídica de faixa etária vem perdendo o seu sentido, assim como a delimitação de possibilidades que ela carrega no plano da vida cotidiana. Ocorre, no mundo contemporâneo, um processo de "juventilização" da vida. Juventude se torna um discurso, um modo de ver, estar e agir no mundo a partir das relações sociais, bem como escolhas a partir de um mundo pautado na vida através do consumo. "Terceira idade" se converte em "melhor idade". As cirurgias plásticas, a aparência jovial, se tornam possibilidades reais. Da mesma forma, pessoas e grupos que eram vistos como essencialmente juvenis, envelheceram e

7. É importante notar que o continuum proposto por Laughey é, sobretudo, Analítico, uma forma de se compreender a relação entre as juventudes, caminhos de consumo e resultantes culturais dos mesmos. <www.foradoeixo.org.br>

ajudaram a borrar as fronteiras supostamente estáveis da juventude como momento de moratória social (GROPPO, 2000). Punks, fãs de heavy metal, hippies, pessoas que participavam de movimentos tidos como essencialmente juvenis, passaram a conciliar as suas práticas da adolescência/juventude com a vida para o trabalho, constituição da família, características mais comuns do mundo adulto.

A grande possibilidade de consumo, associada com uma vida resultante de processos de mediação diversos permitiu – como bem aponta Laughey (2006) – o surgimento de jovens que se articulam como entusiastas; pessoas que têm nas suas relações com as músicas que consomem a influência, ou o meio para a manifestação de suas personalidades, em plano individual e/ou coletivo. Arroyo (2013) reconhece que a juventude contemporânea ocidental é formada, essencialmente, com a base do mundo da dita "música popular":

> A juventude, conforme a entendemos hoje – uma classe de idade que vive entre a infância e a adultez, com lugar social e cultural próprio –, constitui-se, desse modo, simultaneamente, na sociedade ocidental, ao nascimento e propagação da música popular. Essa trajetória da cultura da música popular muito vinculada às mídias e tecnologias eletrônicas encontra-se, em fins do século XX e início do XXI, em intenso processo de mudança – processo também presente em outras culturas musicais – frente às tecnologias digitais e à rede de comunicação virtual (ARROYO, 2013, p. 23).

O mundo das juventudes contemporâneas dialoga, portanto, com as possibilidades de composição de identidades, práticas e modos de expressão que surgem das relações de consumo. O importante para a compreensão dessas juventudes, inclusive no que diz respeito à música, portanto, acaba por ser a compreensão das resultantes culturais advindas desses processos (ROCHA, 1995).

Experiências Musicais Cosmopolitas

O universo acima discutido, ou seja, que tem como base as resultantes culturais advindas de processos de consumo estabelece transformações na relação com a própria música. Como mostra Turino (2003), delineia-se um grupo cosmopolita, desligado de perspectivas fundadas na tradição, ou mesmo de concepções essencialmente étnicas[8]. Na prática, formam-se grupos

8. Sobre mudanças nas perspectivas étnicas no mundo contemporâneo, vide Turino (2003).

de pessoas que não estão, necessariamente, desligadas do ideário local, mas o repensam a partir de um deslocamento ideológico desse contexto (THOMPSON, 1999). Os caminhos de socialização musical desses indivíduos também se estabelecem a partir de relações que transcendem o local. Não é o todo que se desloca. O pensamento musical alinhado com a característica cosmopolita é um entre vários e não implica no abandono de demais formas de se ver e/ou pensar música. Ao mesmo tempo, não se pode deixar de lado as consequências desses fenômenos na vida musical cotidiana. Como bem mostra Denora (2004), a música se apresenta como algo que tem uma “força social”, que é a base organizacional, de ação, de pensamento e expressão das pessoas na vida cotidiana:

> Esta ligação entre música e "despertar" não é metafórica, é fiduciária, no sentido de que a música proporciona uma base cálculo, uma força animadora ou fluxo de energia, sentimento, desejo e sensibilidade estética que é a matriz da ação. O estudo da música e os seus poderes dentro vida social abre, assim, uma janela para a agência como uma criação humana, o seu "aqui e agora", como ser existencial[9] (DENORA, 2004, p. 52).

É através dessa base que as práticas cotidianas se estabelecem. É importante ressaltar, todavia, o papel que música vem tomando nesse processo. Kassabian (2002) apresenta uma perspectiva ubíqua de música. Isso implica no fato de que, cada vez mais, música se torna onipresente nos mais diversos espaços. Fala-se, portanto, de músicas que, como diz o autor, não são escolhidas: tocam no rádio, TV, cinema, sonorização de aeroportos, rodoviárias, praças de alimentação, jogos, entre outros. Para Kassabian, cada vez mais música deixa de ser uma atividade exclusiva:

9. This link between music and ‘awakening’ is not metaphorical, it is fiduciary, in the sense that music provides a basis of reckoning, an animating force or flow of energy, feeling, desire and aesthetic sensibility that is action’s matrix. The study of music and its powers within social life thus opens a window on to agency as a human creation, to its ‘here and now’ as existential being. This vista abounds with life; it has vibrancy, a busy or tapestried quality.

> Aqueles de nós vivendo em contextos industrializados (pelo menos) tem desenvolvido, da onipresença da música em nossas vidas diárias, um modo de escuta dissociado de características genéricas específicas da música. Nesse modo, nós escutamos “juntamente” ou simultaneamente com outras atividades. Esse é um exemplo vigoroso da não linearidade da vida contemporânea. Essa escuta é um fenômeno novo e digno de ser notado, um que tem o potencial de demandar um repensar radical de nossos vários campos[10] (KASSABIAN, 2002, p. 138).

Música está cada vez mais presente, de forma intencional ou não, direta ou indireta. Como afirmam Kotarba e Vanini (2006), compõem uma quantidade de opções de consumo sem precedentes em outras gerações. Esse modelo cotidiano não linear, que tem a música como algo que permeia atividades, mais do que como uma atividade em si, é capaz de gerar, a partir das pessoas envolvidas nesses processos, novas configurações e contextos culturais, que tangem tanto à individualidade, quanto à coletividade (BERGER, 1999).

O cotidiano é o grande campo de percepção dessas transformações. A possibilidade de uma escuta cada vez mais privativa, bem como, a partir de determinados recursos tecnológicos, de formação de comunidades musicais que transcendem a necessidade de um encontro físico, traz mudanças de formas diversas para o modo pelo qual se percebe, cria e faz música. Miller (2010) fala do “limbo” conceitual criado por jogos como Guitar Hero e Rock Band. Para ele, numa sociedade que se pensa musicalmente a partir dos pontos da produção e recepção ainda não tem muito claro as múltiplas possibilidades que emergem a partir da interação com diferentes tecnologias. Algo parecido é mostrado por Katz (2004), quando aborda as mudanças da relação com a música que se delineiam a partir do advento da gravação. Vive-se em uma sociedade que naturalizou a relação com as músicas fixadas em fonogramas. Sendo assim, não se fala mais em música gravada, mas sim em música, abstraindo-se uma série de elementos que permeiam esse processo. Da mesma forma, ouvir um CD em casa, assistir um DVD, clipes da internet, streaming de música, entre outros, são vistos como experiências que se assemelham, em termos de valor social, a presenciar um show, ou uma situação de performance. Isso tem grande impacto, inclusive, nas escolhas sonoras, elementos técnicos e possibilidades de criação e performance. Em 2003, Lysloff fez uma etnografia da comunidade mod, mostrando, a partir daí, que as concepções musicais, relações entre as pessoas, bem

10. Those of us living in industrialized settings (at least) have developed, from the omnipresence of music in our daily lives, a mode of listening dissociated from specific generic characteristics of the music. In this mode, we listen 'alongside' or simultaneously with other activities. It is one vigorous example of the non-linearity of contemporary life. This listening is a new and noteworthy phenomenon, one that has the potential to demand a radical rethinking of our various fields.

como caminhos de criação e performance ocorrem completamente mediadas pelo computador. Gay Jr. (2006) mostra que o domínio de equipamentos eletrônicos associados com a performance de guitarristas na cidade de Nova York é fator relevante na ideia de aceitação e sucesso, tanto entre os próprios músicos quanto com o público. Da mesma forma, Lysloff (2006) traz uma importante reflexão acerca da relação de poder e possibilidade de representação a partir do trabalho no etnomusicólogo, a partir de uma crítica à coletânea elaborada por Feld sobre os Kaluli.

Não faltam exemplos que permitem situar as pessoas, bem como as suas vidas cotidianas, momentos de trabalho, ou mesmo caminhos de pesquisas – nem mesmo os etnomusicólogos escapam! – dentro de um mundo cada vez mais mediado por tecnologia e que, por sua vez, como aponta Wise (2008), advém de fluxos globais de informação, que incluem música. Não é exagero compreender que, de uma forma ou outra, esses ideais, práticas, estereótipos, modificam os caminhos pelos quais as pessoas enxergam, vivem, compreendem e criam música. Sobral, no interior do Ceará, não é diferente.

Coletivo Ocuparte: modos de participação musical como estratégias de funcionamento

A cidade de Sobral, como já foi discutido, tem uma ampla diversidade de práticas musicais. Como foi visto em Carvalho (et. al., 2014), a maioria das concepções que giram em torno das pessoas que estão no entorno desses contextos estão associadas com relações de cunho midiático, ou seja, da produção de sentido cultural local a partir do consumo de materiais musicais diversos:

> (...) os dados coletados até este instante permitem a constatação de uma cidade que possui uma grande variedade de mundos musicais, cada um com sua dinâmica social, concepções e práticas específicas. Também é perceptível a profunda relação entre esses mundos musicais e as tecnologias midiáticas pelas quais grande parte das experiências musicais dos sobralenses são pautadas. Simultaneamente, verifica-se que esses mundos não são isolados, mas são discursos que, de certa forma, se agregam e definem modos sobralenses de ser, por intermédio da música (CARVALHO, et. al., 2014, s.p.)

É a partir da perspectiva de uma cidade que, em suas múltiplas esferas de vivência e práticas cotidianas, se situa como parte de fluxos globais de informação e que, por sua vez, apresenta

jovens e juventudes que compõem as suas vidas com base nesses ideais que se delineia o que se chama aqui de “universo” do Coletivo Ocuparte.

Apesar de ser uma iniciativa que se baseia na relação com o local, ela só apresenta a configuração que tem, especificamente no campo da música, por conta dos perfis dos jovens que dela participam – direta ou indiretamente –, bem como da relação conceitual que se tem, nesse contexto, com a música. Para o Ocuparte, música se encontra no âmbito do mundo mercadológico, já que essa iniciativa a pensa na perspectiva da produção artística. Sendo assim, no momento em que fomenta o uso de ferramentas livres de divulgação, bem como incentiva a autoralidade dos artistas, está posicionando-se dentro de uma perspectiva específica de produção e consumo.

A compreensão do funcionamento do Coletivo Ocuparte perpassa por modos de participação social. Esses modos, por sua vez, são executados a partir de diferentes capacidades. Isso quer dizer que tocar não é a única atividade considerada como “musical” nesse contexto. Na verdade, toda e qualquer situação que leve à criação, prática, bem como manutenção desse universo é parte de uma ação social que tem a música como elemento central, ou agregador (SMALL, 1996; FINNENGAN, 2005). O todo não é, portanto, monolítico; é a integração de forças sociais autônomas e, ao mesmo tempo, ligadas a esse universo. Diferentes formas de participação geram o que se chama aqui, de “universo”.

Alguns caminhos de articulação marcam o funcionamento do Coletivo Ocuparte, com ênfase no campo da música. Estes estão associados com a postura do Ocuparte, a articulação musical dos grupos no ciberespaço, a predominância das bandas e a participação dos públicos.

A Postura do Coletivo Ocuparte

Apesar de estar situado na cidade de Sobral, o Coletivo Ocuparte não criou, necessariamente, todas as bases que o sustentam ideologicamente. Na verdade, ele foi diretamente influenciado pela Casa Fora do Eixo Nordeste, bem como pelo Circuito Fora do Eixo. Isso implica que há, de certa forma, uma afinidade entre o Coletivo e o Circuito, fazendo com que muitas ideias e práticas sejam adotadas com base nessa relação. As duas características que mais se destacam, nesse caso, são o incentivo à autoralidade e à produção musical independente.

É comum, no caso do Ocuparte, bem como de boa parte dos coletivos que se espalham no Brasil, o constante convencimento da necessidade de produção de material autoral. Isso se

materializa, essencialmente, através da produção de eventos. Quando se organiza um show, festival, entre outros, é exigido das bandas que tenham em seus repertórios músicas próprias. Busca-se diminuir a quantidade, bem como a ideologia das bandas cover. Não que essas não tenham lugar nos eventos, mas os membros do Ocuparte defendem que a cena começa a se desenvolver a partir da produção de material autora, inédito.

> Agora a gente tem um crivo maior sobre isso aí [repertório autoral]. Não dava mais pra tá trazendo banda que não tem o interesse de acelerar a ideia. Acho que não é interessante a gente estar trazendo pessoas que se apoiem no trabalho da gente, mas que reconheça que a gente faz o maior esforço para que a banda dele esteja ali tocando com um som bacana (...) porque acaba sendo uma troca. A gente não tá fazendo favor pra banda. A gente ta trocando com a banda. A gente tem feito isso e tem dado muito certo (ROMUALDO, 17/10/2014).

Sendo assim, não há um posicionamento unívoco no que diz respeito à produção de repertório autoral. Muitas bandas deixaram de lado as relações com o Coletivo por não considerarem essas regras como aceitas para a circulação nesse universo. Romualdo, que está à frente do Ocuparte, acredita que muitas pessoas não compreendem a proposta da iniciativa, pois busca, através de suas práticas, estabelecer o que se chama de uma cena independente em Sobral.

Acontece que, por conta da falta de consenso quanto à prática autoral, não só na composição de músicas inéditas, mas também na utilização de ferramentas eletrônicas como parte da produção artística das bandas e na gravação de demos e EPs, produção e veiculação de videoclipes, entende-se que nesse contexto, essa concepção surge muito mais do Coletivo do que das pessoas que tocam nos eventos[11]. Como o Coletivo, a partir de uma série de critérios, baseados também na participação, economia colaborativa e troca de serviços, determina a participação de alguns grupos – e não de todos, já que os critérios são também delimitadores ideológicos –, entende-se que há, no plano da articulação entre bandas, músicos e produtores, uma pequena tensão: de um lado, os produtores com critérios específicos. De outro, bandas e músicos que podem aceitar as regras, participando e definindo-as, ou negando-as, afastando-se do campo de atuação desse universo.

11. É importante ressaltar, contudo, que é verificável um olhar das bandas e de muitas pessoas em outros meios voltados para a produção autoral e circulação em redes sociais e serviços gratuitos. Essas práticas são recorrentes, mas não totalmente sistematizadas sem a relação com o Ocuparte, que causou esse efeito de forma direta e indireta no contexto de Sobral.

A partir dessa tensão – produtores e artistas –, acaba por se delinear um campo ideológico e musical específico, baseado na troca de serviços, autoralidade, produção de material independente, bem como utilização de ferramentas eletrônicas gratuitas para divulgação e veiculação das produções. Em outras palavras, como resultante desse processo, estabelece-se um contexto baseado numa perspectiva econômica da música independente. Contudo, apesar de, em discurso, se situar fora do contexto da mídia de amplo acesso, ao se definir como independente, também assume uma postura mercadológica. Não se pode dizer que os materiais e concepções advindos das grandes gravadoras não possuem influência sobre as bandas. As músicas e o pensamento musical das pessoas que tocam nos eventos produzidos pelo Ocuparte, refletem o processo de ressignificação baseado no consumo desses materiais.

A Articulação no Ciberespaço

O universo do Coletivo Ocuparte não existe sem as ferramentas e as comunidades virtuais e redes sociais. Boa parte da economia desse contexto gira em torno do que é veiculado através do ciberespaço. As bandas, por exemplo, possuem, em sua grande maioria, perfis e fan pages no Facebook. O Ocuparte também os possui. Essa rede social acaba por ser um espaço de troca de informações, seja para informar acerca de eventos, produções, entre outros, ou mesmo para divulgar bandas, músicos e materiais. Não apenas isso, mas as pessoas, a partir de suas identidades virtuais (COUTO; ROCHA, 2006), ou perfis, se associam, seguem as páginas, estabelecendo relações sociais. Muitas bandas medem a sua popularidade em Sobral a partir das “curtidas” em páginas. Ao mesmo tempo, essas páginas se tornam espaços através dos quais os fãs acompanham o trabalho dos grupos musicais, vendo videoclipes, encontrando músicas autorais, bem como a divulgação de shows.

É importante lembrar que as bandas que circulam no universo do Ocuparte não são exclusivas. Aliás, a participação é feita em forma de parceria, o que não implica em nenhum tipo de filiação entre as bandas e o Coletivo. O mesmo pode ser dito acerca das páginas. Essas, no caso das bandas, refletem, em parte, a participação no contexto do Ocuparte, mas têm muito maior relação com as trajetórias desses grupos por si só.

Mas as fan pages não são as únicas situações que permitem a interação social através das bandas e a relação com o Coletivo. Introduzido como uma ferramenta de produção para as bandas, o "Toque no Brasil" – T.N.B.[12] – é uma plataforma virtual que permite às bandas se expressarem na forma de perfis. Nesses perfis, encontram-se disponíveis todas as informações necessárias, como release do grupo, contatos, mapas de palco, rider técnico, vídeos e áudio para apreciação, links externos. A plataforma é aberta e gratuita. Qualquer pessoa pode acessar e qualquer banda, artista individual ou grupo musical pode se inscrever. A resultante é uma base de dados, filtrável por cidade, que permite vislumbrar as bandas, a partir de suas identidades virtuais.

Além disso, o T.N.B. é o principal espaço através do qual o Ocuparte seleciona as bandas que participarão dos eventos. A plataforma permite que os produtores lancem chamadas para selecionar artistas. As bandas, através de seus perfis, se inscrevem. Isso permite que qualquer grupo da plataforma concorra para tocar em shows no país inteiro. A definição local, no caso de Sobral, perpassa pela obrigatoriedade das bandas possuírem perfis no T.N.B. Essa simples inscrição, de forma direta ou indireta, força os grupos a adotarem procedimentos de produção musical independente e autoral. As demandas de dados dos perfis faz com que as bandas produzam materiais próprios. Por fim, ao se falar do universo do Coletivo Ocuparte, entende-se que uma parte considerável dele se encontra no ciberespaço. Este, por sua vez, nada mais é do que uma extensão, uma parte ativa do que é feito nos shows, nos espaços públicos. A esfera virtual, portanto, é uma parte indissociável desse contexto.

A Predominância das Bandas

É importante ressaltar que, apesar de uma grande presença de outros artistas, de outras linguagens, no universo do Ocuparte, a música predomina. A grande parte dos eventos produzidos pelo Coletivo tem na música a sua maior expressão, sobretudo em termos quantitativos. Constatou-se no T.N.B. a presença de trinta e quatro bandas cadastradas da cidade de Sobral[13]. Entre grupos de Hip Hop, artistas individuais e DJs, prevalecem as bandas de rock. Ao mesmo tempo, nos eventos realizados pelo Ocuparte, a formação musical

12. <www.tnb.art.br>
13. Este número é referente ao ano de 2015, época em que a pesquisa que embasa este texto foi realizada. Por conta da dinâmica das bandas e do contexto, é provável que esse número já tenha se modificado.

conhecida como “banda” é a mais ocorrente. Como banda, entende-se uma formação que varia entre três e cinco pessoas, com uma instrumentação definida, geralmente, por vocais, guitarra, baixo, bateria e, em alguns casos, teclado. A maioria das bandas é constituída por jovens e adolescentes. E isso é uma constatação importante. Na prática, o fato de prevalecer essa formação instrumental e, ao mesmo tempo, o repertório baseado em rock/metal – mesmo que autoral –, marca um contexto musical permeado essencialmente por relações que são, a princípio, baseadas em consumo. Isso se assemelha com o continuum que Laughey (2006) que aponta para os consumidores mais engajados, ou “intensivos[14]”, que absorvem e criam caminhos próprios de expressão musical. As bandas, por mais que sejam um tipo de formação musical recorrente da cidade de Sobral, são produtos de jovens que baseiam as suas vidas musicais em processos de escuta e prática musical relacionados ao que é veiculado na mídia de amplo acesso.

As bandas são um reflexo das situações de consumo musical, de organizações juvenis cosmopolitas que se articulam em Sobral. Isso é perceptível quando se olha para o plano individual. As bandas são formadas, em sua maioria, a partir do encontro de amigos que têm gostos musicais em comum, ou seja, que partilham de modos de consumo e ressignificação musical específicos. A aprendizagem musical da maioria dos membros se deu a partir de uma cultura entusiasta, da vontade de se desenvolver no instrumento, de fazer através da perspectiva do fã. O domínio de aparatos tecnológicos, como guitarras, pedais, amplificadores, entre outros, também é sintomático das formas pelas quais esses jovens se expressam e se articulam através das bandas.

Por outro lado, é importante notar o caminho pelo qual as bandas se configuram a partir da perspectiva local. Num levantamento realizado no ano de 2014 nas bandas cadastradas no T.N.B., percebeu-se que nenhum dos grupos possuía garotas em suas formações, salvo um caso com uma nos vocais. Isso reflete não apenas a predominância da perspectiva masculina em uma série de bandas de rock e metal, mas também tem a ver com essa predominância histórica em grupos musicais na cidade de Sobral[15]. Quando entrevistados, os membros das bandas atribuíram às suas amigas e namoradas um papel ativo, como se fossem membros.

14. Tradução livre do termo “intensive media user”, de Laughey (2006).
15. Historicamente, uma série de grupos musicais na cidade de Sobral eram vetados às mulheres, como foi o caso dos reisados, bandas de música, entre outros. Contudo, nota-se que nos dias de hoje, a presença de mulheres tem sido permitida, mas ainda há uma discrepância na composição desses grupos.

Contudo, esse papel se restringe à opiniões diversas em ensaios e reuniões. O papel de músico, nesses casos, perece ser mais comum à esfera masculina.

Públicos

Os públicos que compõem os eventos realizados pelo Coletivo Ocuparte são, por conta da própria diversidade constante em Sobral, expressa inclusive pelas bandas, múltiplos. São, em sua maioria, compostos por jovens. Frequentam os shows com certa constância e, ao mesmo tempo, tendem a levar mais pessoas.

A composição dos públicos varia conforme alguns aspectos, entre eles a relação com o Ocuparte, o conhecimento – ou não – de bandas que participam dos eventos, a busca por espaços ditos “alternativos” de entretenimento. No primeiro caso, é notável que nem todas as pessoas conhecem o Ocuparte. Apesar de algumas pessoas acompanharem o trabalho do Coletivo, possuírem certa admiração por eles, muitas simplesmente são levadas por amigos. E isso reflete os principais modos pelos quais os públicos são formados. A divulgação “boca a boca” predomina como um dos principais meios pelos quais os eventos se tornam conhecidos. Juntamente com essa forma, também prevalecem as redes sociais, denotando a sua importância – como demonstrado na seção anterior.

As motivações que levam as pessoas aos eventos produzidos pelo Ocuparte são muitas. Tendem a variar em pessoas que são ligadas às bandas que tocam dos eventos, indivíduos que acompanham o trabalho do Coletivo, ou mesmo aqueles que esperam eventos chamados “alternativos”, para fora das festas de forró e shows de duplas sertanejas. Isso implica que os públicos – no plural –, apesar de viverem um momento comum, se agregam a ele por vontades, sensibilidades e motivos diferentes. A resultante desse processo acaba por ser um contexto em que se percebe uma diversidade de modos de ser, marcado por uma diferença que se apresenta como intracultural (CAMBRIA, 2008).

É importante, todavia, compreender que, na perspectiva de Laughey (2006), os públicos também se apresentam como uma parte ativa no processo de concepção e produção do que viria a ser esse todo musical. As pessoas que fazem parte dos públicos não são meros “espectadores” – na pior acepção que essa palavra possa ter. Estão, na verdade, em uma parte do continuum de Laughey denominado como “casual”. As formas de engajamento a partir das

ações de consumo de música são distintas daqueles que formam e tocam em bandas, por exemplo. Não são pessoas que almejam uma carreira de músicos; não são, necessariamente, entusiastas, no sentido de formarem bandas, gravarem materiais. São, por sua, vez, uma parte que se articula de maneira difusa – assim como as bandas e o Coletivo – e que integra esse todo, viabilizado a realização de eventos, permitindo às bandas uma maior relação com as pessoas – relação negociada. É através dos shows que esses públicos, de maneira ativa, compõem caminhos diversos de convivência. A variedade de motivações denota, ao mesmo tempo, uma gama de sentidos diferentes que se delineiam a partir de relações entre essas mesmas pessoas que fazem parte dos públicos, bandas e Coletivo Ocuparte.

Considerações Finais

Sobral é uma cidade multifacetada. O mesmo pode ser dito acerca de suas práticas musicais. Os distintos modos de se fazer, as manifestações nas mais diversas esferas de convivência, permitem a constatação de uma cidade que tem na música um sintoma de pluralidade cultural. As juventudes de Sobral são um bom exemplo para se constatar essa multiplicidade musical, seja a partir das manifestações tradicionais do município, ou mesmo por intermédio das articulações aqui apresentadas, dentro do âmbito do Coletivo Ocuparte. Isso implica, portanto, que as juventudes de Sobral não são influenciadas apenas pelos fluxos globais de informação, bens e serviços aplicados também ao mundo da música (WISE, 2008), mas também pela própria trajetória histórica de Sobral, que viu na diversidade cultural um caminho de articulação e composição desse complexo local.

Como uma série de outros locais, Sobral acaba por se integrar a um mundo que está em constante modificação e, por sua vez, os jovens que na cidade se articulam não são nem estão apartados desses processos. A juventude “pós-moderna” de Groppo encontra aplicabilidade no contexto da cidade porque os próprios jovens que nela vivem trazem consigo caminhos de articulação com o mundo globalizado. As resultantes musicais advindas das articulações dessas juventudes são, por sua vez, o reflexo de uma população tida como cosmopolita, parte de um universo em constante modificação. Essas relações de consumo e produção de sentido entusiasta a partir dos jovens em Sobral significa que estes não são meros reprodutores do que circula nos mercados de amplo acesso, mas sim fazem parte desse processo como agentes ativos e (re) criadores. Por mais que tenha, em seu âmago, aspectos que remontem ao que se vê em outros contextos, as juventudes sobralenses são as grandes responsáveis pela construção das suas subjetividades, inclusive musicais.

Por fim, é notório que o Coletivo Ocuparte não tem sentido por si só. Não se trata de uma organização que dita modos de ser e fazer musicalmente. Não há como existir sem definir, juntamente com as bandas, públicos e demais agentes desse universo, o que é música, o que são práticas musicais, quem são as pessoas que fazem parte desse contexto, quais concepções têm valor, entre outros aspectos. O Coletivo, portanto, só existe por conta de compreensões coletivas, frutos de uma tensão constante, que gera saídas e chegadas, concordâncias e discordâncias, paz e guerra. Não há música no Ocuparte, mas sim músicas, compreendendo que ele traz a partir de suas relações, caminhos pelos quais as juventudes de Sobral se articulam musicalmente: a partir da pluralidade – mesmo quando as bandas são, em sua maioria, de rock/metal. A diversidade, portanto, acaba por se tornar a concepção mais próxima de definir o que venha a ser esse universo.

Referências

ARROYO, Margarete. Jovens e Músicas: um guia bibliográfico. São Paulo: UNESP, 2013.

BERGER. Harris. Metal, Rock, And Jazz: perception and phenomenology of musical experience. London: Wesleyan University Press, 1999.

BLACKING, John. Music, Culture & Experience. Chicago: University of Chicago, 1995.

CAMBRIA, Vicenzo. Diferença: uma questão (re)corrente na pesquisa etnomusicológica. Música e Cultura – Revista On Line de Etnomusicologia, número 3, 2008.

CARVALHO, Tiago de Quadros Maia Carvalho; SILVA, Marcio David Bispo da; Paula, Cínthia Gomes de; GOMES, Ulyane Vieira; FILHO, Neirton Silva; BRASIL, Rodrigo dos Santos; MENDONÇA, Maria Geane Cunha. Práticas Musicais no Contexto Urbano de Sobral: algumas constatações prelminares. In: XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2014, São Paulo. Anais... São Paulo: UNESP, 2014.

COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito. A Vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais. Salvador: Edufba, 2010.

DENORA, Tia. Music in Everyday Life. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

FINNENGAN, Ruth. The Hidden Musicians: music-making in an English town. Middletown: Wesleyan University Press, 2007.

GAY JR., Leslie. Acting Up, Talking Tech: New York Musicians and Their Metaphors of Technology. In: POST, Jenifer (org.). Ethnomusicology: a contemporary reader. New York: Routledge, 2006.

GROPPO, Luís Antonio. Condição Juvenil e Modelos Contemporâneos de Análise Sociológica das Juventudes. Última Década, nº 33, 2010, p. 11-26.

_____. Dialética das Juventudes modernas e Contemporâneas. Revista de Educação do Cogime, ano 13, nº 25, 2004. pp. 9-22.

_____. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

KASSABIAN, Anahid. Ubiquitous Listening. In: HESMONDHALGH, David; NEGUS, Keith. Popular Music Studies. London: Oxford University Press, 2002.

KATZ, Mark. Capturing Sound: how technology has changed music. Berkley: University of California Press, 2004.

KOTARBA, Joseph A. Vannini, Phillip. Understanding Society Through Popular Music. London: Routledge, 2009.

LAUGHEY, Dan. Music and Youth Culture. Edinburgh: Edinburgh university Press, 2006.

LYSLOFF, René T. A. Mozart in Mirrorshades: ethnomusicology, technology, and the politics of representation. In: In: POST, Jenifer (Ed.). Ethnomusicology: a contemporary reader. New York: Routledge, 2006.

_____. Musical Community on the Internet: An On-line Ethnography. Cultural Anthropology, 18/2, 2003 pp. 233-263.

MILLER, Kiri. Por que você não pega uma guitarra e toca de verdade? Guitar Hero, Rock Band & performance virtual. In: SÁ, Simone Pereira de (Org.). Rumos da Cultura da Música: negócios, estéticas, linguagens e audibilidades. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ROCHA, Everardo. A Sociedade do Sonho: comunicação, cultura e consumo. 4 ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

ROMUALDO. Entrevistado pelo autor em 17 out. 2014. Gravação de uma faixa de áudio.

SMALL, Christopher. Musicking: the meanings of performing and listening. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

THOMPSON, John. Ideologia e Cultura Moderna. Petrópolis: Vozes, 1999.

TURINO, Thomas. Are We Global Yet? Globalist discourse, cultural formations and the study of zimabwean popular music. British Journal of Ethnomusicology, vol. 12, n 2, 2003, p. 51-79.

WISE, J. Macgregor. Cultural Globalization: a user guide. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

SOBRE O AUTOR

UMA REDE DE COLABORAÇÃO JUVENIL: O UNIVERSO MUSICAL DO COLETIVO OCUPARTE EM SOBRAL- CE

Tiago de Quadros Maia Carvalho

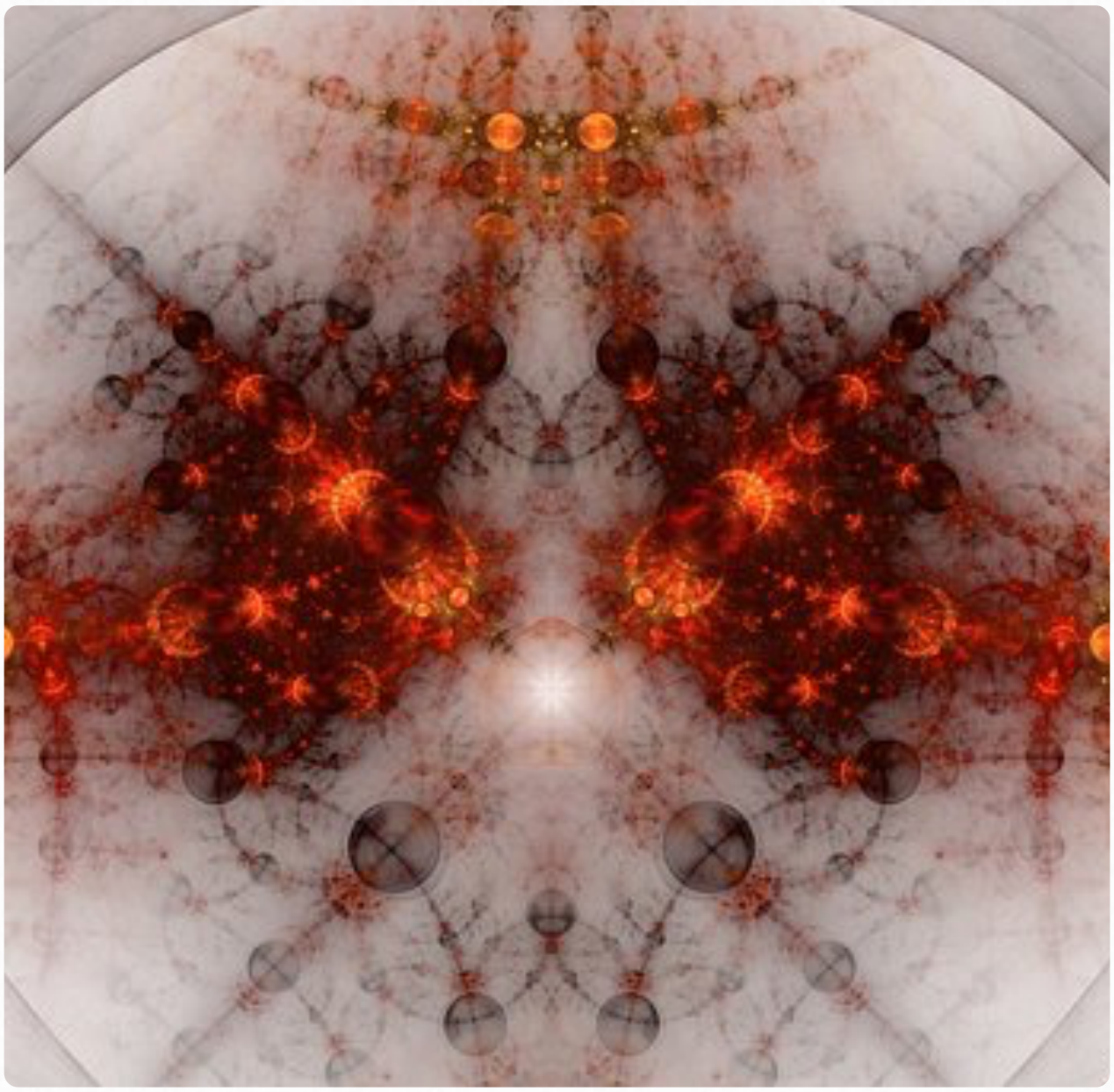
Tiago de Quadros Maia Carvalho

É graduado em Artes/Música pela Universidade Estadual de Montes Claros; Especialista (Lato Sensu) em Educação Musical pela Faculdade Santo Agostinho; Mestre e doutor em Música, área de concentração Etnomusicologia, pela Universidade Federal da Bahia. Atua como professor da Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, no curso de Música - Licenciatura. Seus interesses de pesquisa e publicações tangem ao estudo de músicas urbanas, música e consumo, música e culturas juvenis, educação musical em contextos não escolares, entre outros.

6

MÚSICA, CORPO, GÊNERO, EDUCAÇÃO E SAÚDE (MUCGES): EXPERIÊNCIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM UMA COMUNIDADE FEMININA BATUQUIERA

Harue Tanaka
Katiusca Lamara dos Santos Barbosa
Luiza Iolanda Pegado Cortez de Oliveira
– Autoras



MÚSICA, CORPO, GÊNERO, EDUCAÇÃO E SAÚDE (MUCGES): EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UMA COMUNIDADE FEMININA BATUQUEIRA

Harue Tanaka
Katiusca Lamara dos Santos Barbosa
Luiza Iolanda Pegado Cortez de Oliveira

Breve Introdução

O capítulo relata a preparação de 52 batuqueiras para formar um grupo de arrasto/batuque e que, indiretamente, contribuiu para a criação de um grupo de pesquisa interdisciplinar sobre música, corpo, gênero, educação e saúde (MUCGES).

As reuniões do MUCGES acontecem, quinzenalmente, desde 11/08/2016 (20/09/2016 – cadastro no CNPq). Inicialmente, as pautas concentraram-se na localização de grupos que estivessem, no Brasil, lidando com as questões de gênero e música, uma vez que a maior parte dos estudos está ligada à área da etnomusicologia, letras, sociologia, antropologia, bem como aos núcleos de pesquisa como o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), em Salvador. Ou, presentes nos anais dos encontros sobre gênero, sendo o maior da América Latina, o Seminário Internacional Fazendo Gênero, sediado em Florianópolis (SC). Nos anais dentro da área de música, podemos situar a etnomusicológa/pesquisadora/música Laila Rosa que vem pesquisando sobre mulher e relações de gênero destacando o seguinte trabalho: “Feminaria musical: o que (não) se produz sobre mulheres e música no Brasil” (ROSA, 2015a) e “A invisibilidade das mulheres na produção de conhecimento em música: um olhar sobre os programas de pós-graduação de universidades federais do Brasil (1983-2013)” (ROSA, 2015b), dentre outros.

O segundo passo foi definir os objetos de estudo, bem como as ações para a pesquisa junto aos grupos musicais escolhidos, pertencente à cultura popular da região circunvizinha à cidade de João Pessoa (PB), cuja líder Dona Lenita faleceu em 2015. Ou seja, ações que se iniciarão efetivamente com a coleta de dados, a partir de entrevistas, visitas, participações em apresentações do Coco Novo Quilmbo do Ipiranga (região do Guruji, Conde/PB), bem como nas oficinas promovidas pelo grupo de coquistas (cantadores de coco) da comunidade; além do ingresso em outro campo em que atua o grupo liderado por Vó Mera (no bairro

Rangel e que atualmente conta com sede cultural própria), sendo suas ações culturais e musicais bastante reconhecidas localmente. Os prenúncios do objeto de estudo do grupo (mulheres coquistas) foi alvo da comunicação oral apresentada no Fladem Latinoamericano (Argentina, 2016), bem como do VIII Encontro Nacional de Etnomusicologia (2017). O plano de ação bem como as atividades do grupo já ocorridas e projetadas para 2017 estarão inscritas nos anais do Fazendo Gênero 11 (dez/2017).

O grupo fomenta ações complementares que dizem respeito, por exemplo, à participação dos integrantes do grupo de pesquisa em uma frente de discussão junto aos pesquisadores da área de saúde (saúde e gênero) e outras transversalidades, por exemplo, entre gênero, música e corpo; educação, música e gênero. No campo da saúde, pretendemos contemplar os estudos em relação à saúde mental da mulher, as práticas de como elas aprendem e transmitem seus saberes e os impactos que podem advir dessa prática no tocante à autoestima, à visibilidade dentro da sua "comunidade da prática" (LAVE; WENGER, 1991[1]), dos espaços sociais e musicais, que passaram a conquistar, bem como à questão do empoderamento feminino que culmina em uma mudança de papeis sociais dentro de sua própria comunidade. Vale salientar que não se trata de musicoterapia, pois não tem o intuito de tratar e lidar com a música e suas práticas no intuito de transformar a situação vigente, mas de entender o processo e estudar alguns casos como forma de tomá-los como uma amostra.

Nesse tocante, o interesse por iniciar uma discussão interdisciplinar com a música, está sendo de fundamental importância para as orientações sobre o que pesquisar, quais as ações e os aportes teóricos dessa interface com a educação musical. Assim, dessa etapa surge a real possibilidade de analisar os dados coletados, promovendo discussões pertinentes às observações provindas de vários campos do conhecimento a exemplo dos supracitados, bem como a algumas categorias analíticas, no intuito de transversalizar e gerar um "novo" conhecimento a partir da interface das áreas em estudo; além de instrumentos metodológicos e de aprofundamento no conhecimento sobre processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, a maioria já atua como docente.

1. Ver Wenger, E. Communities of practice: Learning, meaning, and identity (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). New York: Cambridge University Press, 1998.

Interfaces necessárias: gestando ideias

A criação desse grupo é uma tentativa de unir as vertentes mencionadas no intuito de fomentar a pesquisa científica a partir das interfaces que podem propiciar aos jovens músicos, futuros pesquisadores e educadores musicais/etnomusicólogos a se iniciarem no mundo acadêmico, passando a produzir conhecimento. Como aponta Bellochio (2003, p. 46) ao falar de uma necessidade real de um maior fortalecimento para a apropriação da produção do conhecimento em educação musical (por extensão da educação, como citado anteriormente em seu texto), a saber, "realizar trabalhos mais colaborativos no âmbito da universidade (entre cursos, entre graduação e pós-graduação) e âmbito da universidade e os espaços educativos".

O intuito é de criar uma rede interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento e esferas (pós-graduação, graduação, cursos de extensão com estudos nos espaços educativos em variados locus de pesquisa, para além dos muros da própria universidade). Para que se entenda que uma área de estudo por si não consegue abarcar a multiplicidade e diversidade de enfoques sobre determinado tema, sem pecar por lacunas. Lacunas essas que se tornam imprescindíveis para o entendimento da complexidade dos imbricamentos de uma temática, bem como da parcialidade de algumas visões que insistem em mandar um único foco de observação. Bem como evitar a visão do "pragmatismo imediatista", segundo Bellochio (2003, p. 46), "guiado por soluções abreviadas e descomprometidas, sem análises aprofundadas".

Sendo assim, revisitando estudos antigos, analisando, convergendo e compilando ideias ligadas às disciplinas anteriormente citadas, pude observar um caminho que, há muito, passou a delinear toda uma vida acadêmica, a partir de temas como: A prática de músicos popular como parâmetro de ensino e aprendizagem musical (TANAKA, 2009c); as questões ligadas aos contextos de ensino não institucional e informal de música; a participação das mulheres no âmbito da performance musical; ou ainda, conscientização e práticas ligadas à prevenção das LERs e DORTs (TANAKA, 2009b) e, mais recentemente, a utilização do principal suporte teórico sobre a abordagem PONTES (na tese intitulada "Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico") (TANAKA SORRENTINO, 2012), além da utilização em disciplinas que ministramos com fulcro em tal suporte. Esses pontos permitem um panorama das discussões que elegemos, nesse âmbito, experiências docentes, como música, musicista e pesquisadora.

Dentre os planos de ação do MUCGES, objetivos se intercomunicam: questões que tangenciam a performance musical, sobre as lideranças culturais e artísticas femininas (tomando por foco as coquistas da comunidade quilombola do Ipiranga, região do Guruji); além da necessidade de contemplar as interseccionalidades (raça/etnia, classe, gênero) de marcadores sociais nas reflexões, bem como do diálogo interdisciplinar necessário a todo fenômeno político-sócio-cultural. Após a criação do MUCGES, houve várias publicações; todas entre 2016-2017, algumas ainda em fase avaliativa.

Figura 1 – Quadro de produção acadêmica pós-criação do MUCGES

XXIII Seminario Latinoamericano de Educación Musical do Fórum Latinoamericano de Educação Musical (Fladem) – Buenos Aires/Argentina (2016)	Educação musical e etnomusicologia: memórias femininas e as interfaces entre música, gênero, educação, corpo e saúde
XXII Seminário Fladem Brasil – (durante o V Congresso Internacional do Núcleo de Estudos das Américas – NUCLEAS) Delta do Parnaíba/PI (2016) (apresentação de vídeo)	Gênero, música, corpo e educação em uma comunidade feminina batuqueira: "Imagem e 'ação!' "
XIII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical Regional/NE – Teresina/PI (apresentada) (2016)	Educação musical: interfaces com etnomusicologia, música, corpo, gênero, educação e saúde em um grupo de pesquisa
VIII Encontro da Associação Brasileira de Etnomusicologia – Rio de Janeiro/RJ (apresentada) (2017)	Mulheres brincantes do coco em cena: uma análise inicial sobre um grupo de pesquisa em gênero e música
13° Mundos de Mulheres e Fazendo Gênero 11 – Florianópolis/SC (a ser apresentada e publicada) (2017)	Mapa conceitual do grupo MUCGES/ Discussão sobre os desafios da interdisciplinaridade entre gênero e música; Sobre empoderamento e performance musical (duas comunicações produzidas)
XXIII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – (2017) Manaus/AM (avaliação em andamento)	Educação musical: interfaces com etnomusicologia, música, corpo, gênero, educação e saúde em um grupo de pesquisa
XI Encontro da International Society of Music Education Latinoamericana – Natal/RN (aval. em andamento) (2017)	Educação musical e gênero: uma construção epistemológica interdisciplinar na visão do MUCGES

Fonte: Arquivo – Trabalhos do MUCGES (2016-2017).

A experiência na comunidade batuqueira

Trata-se de uma experiência entre mulheres performers que gerou uma visão crítica e autocrítica sobre o processo de construção e, posterior reestruturação da

performance/aprendizagem artística feminina em uma “comunidade de prática” de “aprendizagem situada” (LAVE; WENGER, 1999 [1991]). Nesse recorte, a finalidade imediata é dar visibilidade à mulher performer, em um constante processo de reposicionamento, avaliação e transformação de suas práticas na construção de um protagonismo sobre um empoderamento no campo da performance musical (TANAKA; BARBOSA; OLIVEIRA, 2017).

Tal relato traduz o olhar e lugar social de três das participantes do batuque que se tornaram membros efetivos do grupo de pesquisa MUCGES[2], após a experiência com “As Batucas”: a) Harue Tanaka, como oficineira do grupo, doutora em educação musical e coordenadora do grupo de pesquisa supracitado; b) Katiusca Lamara Barbosa, uma das mentoras do grupo “As Batucas”, percussionista e mestra em etnomusicologia[3] e c) Iolanda Cortez, mestra em História, professora licenciada de ensino médio e técnico, tendo participado do processo de ensino e aprendizagem musical proposto e que teve, na época, seu primeiro contato com um instrumento musical e a sua primeira experiência como performer.

O texto abaixo revela a fala da batuqueira sobre suas impressões como iniciante, também como professora de História, que se “aventurou” a aprender um instrumento em sete oficinas abertas. Paralelamente, apresentamos a discussão e análise da professora de música, batuqueira-oficineira, que faz um contraponto, a partir dos relatos da batuqueira, apontando para um processo de ensino-aprendizagem musical através do marcador social da diferença – Gênero –, articulada às categorias como Corpo e Educação.

> Em novembro de 2015, ouvi falar, pela primeira vez, de um grupo musical paraibano de percussão formado apenas por mulheres: as “Batucas”. O primeiro contato esteve relacionado à procura de um grupo que pudesse se apresentar na III Mostra Cultural Afro-Brasileira e Indígena, evento que organizo na escola em que ministro aulas de História, a EEEMI Presidente João Goulart[4]. Após a apresentação realizada na escola, na qual maracatu, coco e ciranda fizeram parte do repertório, discentes e docentes ficaram encantados pela música, pelo figurino e pela atitude e confiança das mulheres do grupo. Vimos, no palco, a manifestação de competências musicais, a valorização da cultura nordestina e o posicionamento de um grupo de percussão formado exclusivamente por mulheres. O caráter notadamente feminista do grupo chamou minha atenção. Como desenvolvo trabalhos em parceria com coletivos feministas na escola, considerei a possibilidade de me inteirar do trabalho proposto pelas “Batucas”. (Iolanda, batuqueira do grupo “As Batucas”)

2. Grupo de estudo interdisciplinar sobre música, corpo, gênero, educação e saúde.
3. Especialista em Extensão Universitária e Desenvolvimento Sustentável (EXTUDES).
4. Escola Estadual de Ensino Médio Integrado Presidente João Goulart.

O grupo das “Batucas” começou então em 2012, ao realizar ensaios no centro histórico (praça Antenor Navarro), nos domingos à tarde, mobilizando e convidando as mulheres para comparecerem, através das redes sociais, chats (Facebook, Instagram, WhatsApp, etc.) e propaganda “boca a boca”.

> Sou percussionista, já atuo profissionalmente como música, há dez anos, e nessa minha trajetória musical, ajudei a criar o grupo de percussão de mulheres as “Batucas”. Desde 2012 o grupo foi criado, inicialmente com a proposta de reunir as mulheres que tocavam percussão da cidade de João Pessoa, profissionais que se identificavam com o universo da cultura popular e seus folguedos. Essa fase de mobilização ocorreu próximo ao período do Carnaval, e rapidamente surgiram convites para nos apresentarmos nos blocos de rua da cidade e seu entorno. Após dois anos se apresentando nos blocos, e carnavais da cidade, percebi que poderíamos fazer o nosso próprio bloco, e foi nesse momento que surgiu também a ideia de criar oficinas de percussão, com o intuito de ensinar as mulheres a tocarem algum instrumento de percussão, e o bloco teria o dia de culminância das oficinas. [...] E assim, sem nenhuma organização e planejamento pedagógico, iniciamos as nossas oficinas. Nossa experiência como musicistas era a única ferramenta pedagógica nesse início. Uma das primeiras atitudes foi trabalhar os naipes de forma separada, e depois juntar todas em círculo, e executar os ritmos aprendidos nas oficinas. A segunda ferramenta foi o uso de pequenos vídeos de cada ritmo, e instrumentos usados, para que as meninas pudessem estudar em casa. Além disso, tivemos alguns encontros extras para que as pessoas que estivessem mais inseguras pudessem desenvolver melhor sua prática. Foi nesse momento dos ensaios extras, que a proposta partiu da professora Harue, e de muitas conversas que tive com a mesma; quando parei para refletir sobre a condução metodológica e didática das oficinas. (KATIUSCA LAMARA, depoimento de uma das mentoras das “Batucas”)

Essas oficinas eram gratuitas, não exigiam conhecimento formal musical e tinham como proposta integrar as mulheres em um espaço usualmente visto como masculino: o mundo da percussão. Nesse sentido, é importante destacar que grupos de maracatu e de samba, por exemplo, têm em seu histórico uma participação crescente de mulheres[5].

5. Como pontua Oliveira (2011, p. 41), em obras de folcloristas sobre o maracatu pernambucano, em fins do século XIX e início do século XX, as mulheres dificilmente aparecem. Muitas exerciam atribuições importantes dentro e fora das nações de maracatu, ora como rainhas, ora como figuras religiosas e como lideranças comunitárias. No entanto, em muitos grupos havia restrições à participação feminina no batuque. Como o maracatu possui, em suas raízes, um forte vínculo religioso de matriz africana, algumas nações, seguindo os preceitos religiosos de Xangô, no terreiro, somente os homens na condição de ogãns podem tocar atabaques nos rituais e cerimônias da casa. Essa imposição acabava se estendendo, por vezes, à participação da mulher no batuque. O mundo da percussão, em suas diversas manifestações de gêneros musicais (samba, maracatu, pagode) é visto, muitas vezes, como território masculino e de produção de masculinidades. Assim, o grupo das “Batucas” possuía uma proposta de inserção e de empoderamento das mulheres. Destarte, é interessante observar como se deu o processo do reconhecimento de si, em um espaço de múltiplos desafios, nas oficinas abertas realizadas. Foram sete encontros, no total; nos três primeiros, houve uma sondagem das mulheres que queriam integrar o projeto.

Aos poucos, elas foram adentrando nesses espaços, cuja presença era majoritariamente masculina, e imprimindo outros significados em relações marcadas pela diferenciação de gênero.

Com exceção de alguns nomes da cultura popular nordestina que ganharam projeção nacional no Brasil, à maioria não é permitida a participação de mulheres em seus grupos como instrumentistas tampouco como "brincantes". Em Portugal, por exemplo, as mulheres presentes nas manifestações ligadas ao romanceiro, podem até cantar, mas não tocam nenhum instrumento (CAUFRIEZ, 1997[6]). Paz (2000, p. 209), cita que ouviu do mestre Taranta: "Aqui, na Mangueira, o povo já vem sabendo. Mulher não entra na Bateria da Mangueira". Em 2007, a situação mudou. A Mangueira, como dizia a reportagem: "[...] mexeu com vários tabus". Assim constava no site do jornal (online): "Após 79 anos, a Mangueira comemorará os 80 abrindo as portas de sua bateria às mulheres. A ideia do presidente da bateria da Mangueira, Ivo Meirelles, de aceitar mulheres na bateria da Verde e Rosa gerou polêmica" (GALERIA DO SAMBA, 2000-2013). No livro Diário de Uma Ritmista Aprendiz (TANAKA, 2009), fruto de sua participação como ritmista na bateira da Escola de Samba Malandros do Morro, a autora cita Prass (1998, p. 105) que estudou uma escola de samba de Porto Alegre: "Mulheres até podem participar da bateria, mas nos naipes considerados leves como os ganzás, tidos como instrumentos mais fáceis de tocar e por isso, um naipe não concorrido pela ala masculina da bateria".

6. Afirmação da pesquisadora/etnomusicóloga no curso intitulado "Literatura oral e música em Portugal", no VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), realizada na UFPB, em João Pessoa (PB), em 2009. Baseado na obra de Caufriez (1997).

> Por ser uma professora experiente, e uma pesquisadora atenta, que convive com esse universo do ensino de música em espaços não formais, a professora Harue participou do grupo e observou essa dificuldade que o grupo vinha enfrentando com relação à forma de ensinar música a pessoas com pouca ou quase nenhuma experiência musical. E em nossas conversas, vi que era possível melhorar o aproveitamento das nossas oficinas, a partir da utilização de algumas ferramentas didáticas, como por exemplo, explicando melhor cada ritmo, a forma de tocar, descentralizando o processo de ensino, colocando as meninas com mais experiência para ensinar as pessoas com menos experiência, trabalhos com percussão corporal, e a gravação de áudios e vídeos para estudo em outros momentos [disponibilizados, por exemplo, na página do grupo no Facebook]. (KATIUSCA, depoimento ao grupo de pesquisa, 2017, comentário nosso)

Há um grande sentido em relação à apropriação da música, como afirma Blacking quando diz que "A música pode expressar atitudes sociais e processos cognitivos, mas é útil e efetivo quando é escutado por ouvidos de pessoas receptivamente preparadas que compartilham ou podem compartilhar, de algum modo, as experiências culturais e individuais de seus criadores[7]" (BLACKING, 1973 [2000], p. 54). Talvez um dos liames que conectem performers e performances ao fazer musical, lato sensu; e que passam a fazer sentido do ponto de vista da real apreensão da música e verdadeiro compartilhamento.

A partir de oficineiras (integrantes mais antigas que orientavam cada naipe) e novatas, foi formado um grupo de mulheres que estava se preparando para o 2º ano do bloco de arrasto (2015-2016). As veteranas buscavam orientar as iniciantes, apresentando os instrumentos e explicando a organização dos naipes. Das 52 mulheres presentes, 15 eram do naipe das alfaias (das quais, metade eram novatas) e 16 dos agbês. Desses, 10 eram totalmente iniciantes. A primeira impressão para as novatas era a de que o agbê era um instrumento de fácil manejamento. Todavia, com o passar das oficinas, tornou-se evidente que sua aparente facilidade era ilusória: foi difícil encontrar a harmonia necessária para um aprendizado satisfatório. É curioso perceber a associação do agbê como sendo um instrumento

7. Music can express social attitudes and cognitive processes, but it is useful and effective only when it is heard by the prepared a receptive ears of people who have shared, or can share in some way, the cultural and individual experiences of its creators (BLACKING, 1973(2000), p. 54)

organicamente feminino. Conforme uma das integrantes do grupo, que tocava e fabricava agbês, vivenciada no candomblé, esse instrumento, de origem africana, tendo sido presente de Iansã (orixá dos ventos) para Oxum (orixá das águas doces, bastante vinculada a características tidas como femininas).

Uma escolha marcada pelo sexismo

A primeira grande etapa de todo projeto musical (formação de grupos para tocar ou de selecionar pessoas para tocar) encontra-se na forma de inserção de seus componentes com seus variados perfis, o que é de extrema importância para determinar qual a metodologia ou prática a serem utilizadas. No caso em foco, a escolha sobre qual instrumento tocar, para quem não possuía conhecimento prévio sobre o manejo dos mesmos, baseou-se em um contato intuitivo, construído sobre primeiras impressões: sonoridade, dimensões e aparente grau de dificuldade na execução. Assim, a **alfaia**[8], por seu tamanho, sua sonoridade grave e sua simbologia, enfim, tornou-se o instrumento fetiche, sendo um objeto de desejo. Manipulá-lo, tocá-lo, lidar com desenvoltura, eram os objetivos predominantes, da maioria iniciante.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a alfaia as atraía, também as repelia. Ela foi associada a pessoas que já detinham experiência musical com instrumentos, ao poder e a uma relação hierárquica entre as componentes – novatas e veteranas –, que pôde ser observada no decorrer das oficinas. Por fim, seriam as percussionistas de ofício e/ou formação acadêmica, ou mesmo mulheres mais experientes em seus instrumentos que validariam a metodologia a ser adotada e que tomariam as decisões no que se referiria ao processo em termos gerais (instrumentos, repertório, coreografia do arrasto, cronograma, evolução do arrasto, etc.).

8. Tambor de maracatu. Os instrumentos tradicionais são construídos com o tronco da macaíba.

Em relação à aparente dificuldade de execução entre os instrumentos, devemos salientar que ainda existe a crença de que o corpo feminino esteja despreparado para enfrentar qualquer tipo, seja “leve ou pesado”, seja considerando-os como sendo “para homem” ou “para mulher[9]”. E, principalmente, sobre como a capacidade de execução como intérprete/performer (e mesmo como compositora) está sendo sempre posta à prova. Nesse sentido, acabam inevitavelmente passando pelo crivo de músicos e músicas. “Tudo, na gênese do habitus feminino e nas condições sociais de sua realização, concorre para fazer da experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-o-outro, incessantemente exposto à objetivação operada pelo olhar e discurso dos outros.” (BOURDIEU, 1999, p. 79).

Nesse âmbito, há relatos das novatas que sofreram algum tipo de preconceito das próprias mulheres (que não tocavam), por acreditarem que as mulheres do batuque são “feministas” (em termos pejorativos), lésbicas ou têm problemas de aceitação e competitividade com os homens. No caso em evidência, a batuqueira sente-se observada o que, por vezes, pode levá-la a um estado de inibição e medo gerados pela insegurança, ou falta de crença de autoeficácia[10] sob a competência de tocar (percussão), e por sentir que será julgada em sua performance. Inclusive, algumas internalizavam que suas dificuldades de memorização dos ritmos e domínio instrumental eram individuais e que, portanto, não deveriam ser mencionadas; um atestado de incompetência (na opinião de algumas) e despreparo para estar em um espaço musical de domínio masculino em que só mulheres empoderadas e “corajosas” tinham legitimidade para ocupar. De fato, essas são questões que têm raízes mais profundas.

Segundo Green (2001, p. 132), “[...] as mulheres músicas não apenas têm que superar, em primeiro lugar, os prejuízos externos, senão que as posturas negativas interiorizadas em relação à evocação musical[11]” . Afirma ainda que “nossas crenças e premissas sobre o gênero não somente se estabelecem socialmente, fora da música, aplicando-se a essa mais tarde. Também se formam através de nossa mesma experiência musical, como uma verdade aparentemente autônoma[12]” (GREEN, 2001, p. 132).

9. Significa dizer, por exemplo, que “a intérprete, sobretudo aquela que estenda suas atividades a tocar um instrumento ou um estilo musical que evoque de maneira opressiva a masculinidade, tem que superar – e seguir superando – o transtorno evocado que produzirá sua própria interpretação” (GREEN, 2001, p. 130-131, tradução nossa).
10. Ver Bandura (1994). Segundo Bzuneck (apud BANDURA, 1986, p. 391), as crenças de autoeficácia são um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance”.
11. [...] las mujeres músicas no sólo tienen que superar, en primer lugar, los prejuicios externos, sino las posturas negativas interiorizadas em relación com la evocación.
12. Nuestras creencias y premisas sobre el género no sólo se establecen socialmente, fuera de la música, aplicándose a ésta más tarde. También se forman a través de nuestra misma experiencia musical, como una verdad aparentemente autónoma.

Metodologia(s) no ensino de instrumento: uma multiplicidade de aspectos

A partir dessa experiência pudemos mais amiúde refletir sobre a prática de ensino e aprendizagem de mulheres em instrumentos de percussão, a exemplo da pesquisa relatada em "Diário de uma ritmista aprendiz" (TANAKA, 2009a), de blocos de Carnaval que recebem mulheres em suas baterias (BLOCO DA LAJE, 2015[13]), do Grupo Artístico Percussivo (antigo Conxitas[14]) e do primeiro grupo liderado por uma mestra maracatuzeira – Baque Mulher FBV[15] (2017).

O relato tem o intuito de observar e analisar um processo de ensino-aprendizagem musical no âmbito não institucional, com o afã de viabilizar as possibilidades de trânsito entre saberes musicais dos campos de práticas musicais e de ensino-aprendizagem musical institucional com o não institucional e vice-versa.

O grupo manteve uma agenda de ensaios que começara em meados de dezembro de 2015 e fora até a semana que antecedeu o Carnaval 2016. Entretanto, ensaios extras (2 a 3), durante a semana foram promovidos para os ensaios do grupo que se apresentaria no palco ("Batucas-palco"). Durante as oficinas internas/abertas e, mais especificamente, após a apresentação do arrasto, na prévia carnavalesca da cidade em seu centro histórico, houve a reunião de avaliação, sugestões e críticas, bem como de planejamento de metas para o ano em curso. Naquele momento, foi de suma importância para o grupo administrativo/executivo o feedback de todas as integrantes que se disponibilizaram a fazer comentários, sugestões e críticas. Pois, naquele momento, pudemos ter uma real ideia do que a prática de tocar e se sentir inserida em um grupo musical feminino promoveu em termos de benesses para as mulheres, na saúde, na autoestima, no empoderamento, no ser mulher, mãe, companheira, artista, principalmente, instrumentista. Enfim, houve uma mudança de atitudes e no desempenho diante do fenômeno do ensino e aprendizagem musical. Importante, principalmente, pois fomentou a criação do grupo de pesquisa, pela gritante necessidade de revermos as práticas de ensino e

13. Bloco da Laje. Disponível em: <https://blocodalaje.wordpress.com/>. Acesso em: 15 set. 2016.
14. Grupo Artístico Percussivo. Disponível em:<https://www.facebook.com/gapmulheres>. Acesso em: 09 set. 2016.
15."Quando a Mestra Joana Cavalcante e algumas outras mulheres das Nações Porto Rico e Encanto do Pina, nos reunimos e surgiu a ideia de formamos um grupo só de mulher, na proposta de tocar e dançar Maracatu, dá visibilidade as mulheres das duas nações, que são muitas e que estavam se destacando no baque, já que antigamente as mulheres só dançavam, costuravam, organizavam..." (Maracatu Baque Mulher FBV, 2017). Contamos, atualmente, com 21 grupos mais a sede que se localiza em Recife/PE. Disponível em: < Hoje, contamos com várias filias do grupo http://baquemulher.com.br/index.php/grupos/>. Acesso em: 04 jul. 2017.

aprendizagem voltadas para mulheres que, em se tratando de contexto não institucional/informal de aprendizagem requer outras habilidades e orientações tanto de quem ministra as oficinas como prescinde da observação sobre quem eram as mulheres que ali estavam.

Autores que estudam os modos e as metodologias do ensino do instrumento têm refletido nos mais diversos campos da música sobre o que poderia funcionar em termos didático-metodológicos na formação do músico instrumentista (KAPLAN, 1987; GREEN, 2002; HARDER, 2008; CERQUEIRA, 2009). Entretanto, a despeito das inúmeras pesquisas e propostas metodológicas de nossos educadores/pesquisadores, quer em âmbito não escola/institucional, quer no não escolar/institucional, percebemos a existência de um preconceito e/ou desinteresse em promover um diálogo/compartilhamento de práticas que ocorrem no campo de trabalho. Tanto a informal com a institucional, quanto a institucional com a não institucional, distintas dos exemplos que vemos nos trabalhos publicados por Green (2012). Isso significa que mesmo em um meio não institucional, mas contendo acadêmicos, ao ensinar seus respectivos instrumentos, os educadores não costumam aproveitar o que poderia ser notadamente eficaz para processos de ensino de música ("tocar de ouvido[16]"; noções sobre ritmo e suas decodificações em termos de partitura; vivência rítmica fora do instrumento, etc.). Como se existisse uma barreira invisível entre os campos de ensino da música, o resultado tem sido o de que os professores enclausurados em suas metodologias tradicionais a cada contexto, não se lançam a aprender ou experimentar outras formas de ensinar os instrumentistas/ músicos. Inclusive, reforçando a crença distorcida, por exemplo, de que só é músico quem lê uma partitura. Enquanto, outros acreditam que quem lê partitura, não é músico, uma vez que se concentram na leitura.

16. Há anos, Lucy Green lidera o projeto chamado Ear Playing Project (EPP). "A visão do EPP, fundada pelo Esmée Fairbairn Foundation, é baseada na destilação e adaptação das práticas de como os músicos populares aprendem, delineados para configurações musicais em todos os níveis" (EPP, 2016, tradução nossa). Disponível em: <http://earplaying.ioe.ac.uk/>. Acesso em: 14 set. 2016.

Desafios da aprendizagem musical em contexto não institucional

As imagens que apresentamos em vídeo sobre o grupo “As Batucas”, produzido para o Fladem Brasil 2016, marcaram uma vivência musical tendo como fator central a superação sobre a inexperiência da maioria – ação conjunta –, tanto de quem ingressava pela primeira vez em um grupo para fazer música como daquelas que tiveram que vencer o desafio de ensinar tantas pessoas iniciantes. Principalmente, pela exiguidade do tempo disponível para passar tantos ritmos e viradas. Como pano de fundo, então, o desafio maior foi vencer em apenas sete encontros um repertório com cerca de 20 ritmos, dentre as variantes de alguns[17], e todos praticamente com suas respectivas viradas. Em nossa visão o tempo foi exíguo para a quantidade de ritmos a ser levado a cabo dentro do objetivo proposto, quer dizer, a ponto de propiciar segurança e tranquilidade na execução, bem como de possibilitar a memorização de tudo. Nesse tocante, entendemos que em se tratando de um espaço de transmissão oral, houve que se repensar a questão metodológica para além do processo imitativo, fomentado pelas oficineiras (naipes individualizados), inicialmente, resultando na disponibilização de vídeos inseridos nos canais de comunicação do grupo, como o Facebook, cuja finalidade seria o estudo e memorização dos ritmos e levadas. Em outras palavras, percebemos a necessidade de adotar outras técnicas para a apreensão e execução rítmica, qual seja trabalho em “naipes”, reforço sobre a rítmica escolhida, compreensão sobre forma musical, estudo sobre as similaridades rítmicas (por exemplo, cinco tipos de toque de maracatu – marcação, imalê, martelo, arrasto, de parada[18]), a fim de facilitar a execução e a memorização. Assim, faz-se mister utilizar outros modos de aprendizagem, como a demonstração das células rítmicas básicas e comum a todos os ritmos, principalmente, dos ritmos nordestinos (foco da prática em questão); histórico sobre o ritmos (contextualização); técnicas mnemônicas através da relativização/associação entre os toques, noções sobre pulso e acento; sobre o conhecimento e manuseio do instrumento (manulação, material dos instrumentos, possibilidades de produção sonora, peculiaridades, etc.), bem como adoção de sinalizações claras e variadas (gestos[19],

17. Coco 1 e 2, maracatu (5 tipos), cavalo-marinho, samba reggae 1 e 2, salsa, funk, boi, “zé pereira”, batuque de aruenda, ijexá 1 e 2, samba duro, maracatu (solos) .

18. Além de existirem outros, como luanda, trovão, afoxé ou mesmo entender a diferenciação entre baque solto e baque virado.

19. V. sobre a função dos gestos (TANAKA, 2009, p. 113-116) e sinalizações (idem, p. 104-107).

sinais, toques e/ou chamadas) que demarquem os ritmos que serão tocados no momento da apresentação. Principalmente, compreender a subdivisão em subunidades de tempo de quatro em quatro, sem haver necessidade de apresentar a notação tradicional como parâmetro de aprendizagem ou até mesmo valendo-se desse conhecimento para acelerar a apreensão dos ritmos, reservando um tempo para questões de domínio técnico-instrumental (técnica) ou puramente musical (expressividade).

Últimas considerações

Uma das observações que motivaram o repensar a questão metodológica do ensino e aprendizagem musical se deveu à desistência de algumas batuqueiras, o que, na visão destas pesquisadoras, passou a ser motivo de reflexão. Supomos que a falta de formação pedagógico-musical efetiva de algumas oficineiras pode ter acarretado isso ou mesmo dificuldades na aprendizagem de batuqueiras-iniciantes (até pela exiguidade do tempo, elemento que foi posteriormente repensado e ampliado – o tempo de preparação). O intuito maior era avançar no aprimoramento do processo em curso, embora as referidas consequências só tenham sido sentidas posteriormente ao processo. A participação de uma das mentoras do batuque, no MUCGES e ingresso em especialização[20] (atualmente, cursando a licenciatura em música, na UFPB) foi decisiva para compreender, rever e discutir os meandros do processo de preparação das batuqueiras iniciantes para a apresentação oficial, com o grupo que, atualmente, lidera “As Batucas”. Devemos salientar que de igual importância foram as conversas entre as pesquisadoras deste relato que instigaram a percussionista a levar sugestões e proposta para o grupo da “diretoria”.

20. No Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Educação Popular..

e elaboremos um design instrucional para o ensino de música que permita aos aprendizes sentirem-se motivados, aumentando sua crença de autoeficácia. Não se trata de uma questão de ter capacidades (inteligência, habilidades, conhecimentos, etc.), mas de que elas creiam que as possuam. Com isso quer se evitar que aprendizes atribuam seus eventuais insucessos, insegurança ou despreparo à falta de capacidade, o que poderia levá-los potencialmente a se tornarem musicalmente frustrados.

Áudio com registro sonoro do trabalho

As Calungas
Bloco - Ano III

Referências

BANDURA, Albert. Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (Ed.). Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press. [Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998]. v. 4, p. 71-81, 1994. Disponível em: <http://des.emory.edu/mfp/BanEncy.htm>. Acesso em: 13 set. 2016.

BLACKING, John. How musical is man? Seattle and London: University of Washington Press, [1973]1984.

BZUNECK, José Aloyseo. As Crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf >. Acesso em: 04 jul. 2017.

CAUFRIEZ, Anne. Romances du Trás-os-montes. Paris: Centre Culturel Calouste Gulbenkian, 1997.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. Revista Opus, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 105-124, dez. 2009. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/257/235>. Acesso em: 23 dez. 2014.

GALERIA DO SAMBA. Site sobre o samba. 2000-2013. Disponível em: <http://www.galeriadosamba.com.br/escolas/estacao-primeira-de-mangueira/2/>. Acesso em: 04 jul. 2017.

GREEN, Lucy. How popular musicians learn: A way ahead for music education. London: Ashgate Press, 2002.

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Revista da Abem. Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. Revista Opus, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008. Disponível em: < http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/240>. Acesso em: 23 dez. 2014.

KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem pianística. 2. ed. Porto Alegre: Movimento-Musas, 1987.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, [1991]1999.

OLIVEIRA, Alda. A abordagem PONTES para a educação musical: aprendendo a articular. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Jailma Maria. Rainhas, mestres e tambores: gênero, corpo e artefatos na maracatu-nação pernambucano. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - UFPE, Recife, 2011.

PAZ, Ermelinda. Pedagogia musical brasileira no século XX. Brasília: MusiMed, 2000.

PEIXE, César Guerra. Em maracatus do Recife. Recife: Fundação de Cultura, 1981. 172 p.

ROSA, Laila. Feminaria musical: o que (não) se produz sobre mulheres e música no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 7., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópoplis: ABET, 2015.

_____. A invisibilidade das mulheres na produção de conhecimento em música: um olhar sobre os programas de pós-graduação de universidades federais do Brasil (1983-2013). In: SIMPÓSIO BAIANO DE PESQUISADORAS/ES SOBRE MULEHR E RELAÇÕES DE GÊNERO, 18., 2015, Salvador. Anais... Salvador: NEIM, 2015.

SANTOS, Regina Márcia. A produção de conhecimento em educação musical no Brasil: balanço e perspectivas. Revista Opus, n. 9, p. 36-48, dez. 2003.

SETTON, Maria da Graça Jacyntho. A teoria do habitus em Pierre Bordieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. n. 20, p. 60-70, maio-jun.-jul.-ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

TANAKA, Harue. Diário de uma ritmista aprendiz. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

_____. Prática para músicos (performers) aliada na prevenção da LER e do DORT1: o Yôga. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5., Goiânia, 2009. Anais…, Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, 2009b. p. 535-540.

_____. A prática de músicos populares como um dos parâmetros para o ensino e aprendizagem da música. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., Anais..., Londrina: UEL, 2009c. p. 237-245. ISBN 978-85-7745-428-0.

TANAKA SORRENTINO, Harue. Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico. 2012. 550f. 2 v. Tese (Doutorado em Música) –Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

TANAKA, H.; BARBOSA, Katiusca L. dos S.; OLIVEIRA, Luíza Iolanda P. C. de. Empoderamento e performance musical: pesquisadoras em um batuque feminino. [Publicação a partir de 15/12/2017]. Disponível em: < http://www.fazendogenero.ufsc.br/wwc2017/>. Acesso em: 25 jun. 2017.

TANAKA, H.; FREITAS, Lígia L. de; ROCHA, Rosenilha F. Mulheres brincantes do coco em cena: uma análise inicial sobre um grupo de pesquisa em gênero e música. Caderno de resumos. p. 33-34. Disponível em: <https://abetmusica.wordpress.com/programacao/>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SOBRE AS AUTORAS

Harue Tanaka
Doutora em Educação Musical, bacharela em Música e Direito, etnomusicóloga, pianista/acordeonista, compositora, pesquisadora e professora na Universidade Federal da Paraíba (Departamento de Música e Departamento de Educação Musical).

Katiuska Lamara dos Santos
Mestra em Etnomusicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), Brasil. Percussionista, uma das criadoras de “As Batucas”.

Luiza Iolanda Pegado dos Santos Barbosa
Mestra em História, licenciada em História, bacharela em Direito e professora do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Integrado Presidente João Goulart (João Pessoa/PB).

7

ETNOSONIA: EM BUSCA DO MÉTODO

Paula Molinari
(UFMA e UNR/Argentina)
– Autora

1 Apresentação

Discutir método pressupõe rigor epistemológico e exige, antes de tudo, que se explicite o que se considera falta de rigor. Nossa definição está em consonância com a ideia de pensamento abissal, sedimentado na epistemologia que rege o norte e o sul do ocidente no campo do conhecimento (SANTOS; MENESES, 2013, p. 47-101), descortinando a fragilidade da distinção supostamente universal entre o que é verdadeiro e o que é falso. Nessa dinâmica de oposição, muitos saberes se excluem pela dissonância própria das diferenças epistemológicas que os regem, apagando-se, por exemplo, a filosofia e a teologia. Como consequência dessa segregação do conhecimento, advêm os critérios que distinguem o que é válido ou não para a verdade da ciência.

Após esse preâmbulo, podemos dizer o que entendemos por rigor, ainda que isso não esgote a ideia. Rigor epistemológico é tomado aqui como a adoção de uma postura investigativa capaz de admitir os instrumentos necessários, no âmbito do conhecimento, dos saberes e dos métodos, para uma efetiva epistemologia de adesão aos temas de estudo propostos na perspectiva de diferentes culturas, sociedades e/ou áreas do saber. E tal rigor pressupõe que todo conhecimento é centrado no ser humano ou guiado por interesses humanos (MASOLO, 2013). Isto posto, passemos à etnologia do presente.

Segundo Delaporte (1987, p. 14), na etnologia urbana, “os fenômenos estudados apresentam-se sob a forma de informações oriundas de várias fontes informais, sem limites visíveis, sem um lugar determinado mas que existe e o pesquisador deve, ele mesmo, estabelecer” os pontos de encontro. Isso significa tornar visíveis les pourtours (ou o perímetro), que aqui chamaremos de trama. Em outras palavras, tornar visível a trama que deriva dos pontos de encontro, para ser mais fiel aos processos envolvidos na descoberta de pourtours. Também em busca de revelar o que está latente no perímetro,

Althabe, Fabre e Linclud publicaram, em 1994, Vers une ethnologie du présent; no entanto, de acordo com Gutwirth (2007, p. 15), a expressão etnologia do presente não se aplica ao etnólogo clássico. A publicação foi concomitante a grandes mudanças na etnologia francesa, pouco depois de Gérard Althabe ter transformado o Équipe de Recherche d'Anthropologie Urbaine et Industrielle (ERAUI) no mais ambicioso Centre d'Anthropologie des Mondes Contemporaines (CMAC), que se firmaria e sediaria pesquisas com novo olhar, o que certamente garantiu o nascimento do Laboratoire d'Anthropologie Urbaine (LAU), em 1988, onde em 2006 se estudavam também o suburbano, o rurbano e o periurbano. Ao fim e ao cabo e apesar do referido, parece-nos que etnologia do presente é a expressão que melhor aproxima o que discutimos aqui, por representar o que é um estado de passagem entre o passado e o futuro, portanto, uma dinâmica como a da própria cultura.

Assim, para uma etnologia do presente – esse presente dinâmico do urbano, de novos espaços, relações e interações –, devemos ampliar as condições de análise do estudioso, pautando-as numa epistemologia coerente com os grupos estudados e com a possibilidade de organizar o intangível, o invisível, o indizível e, portanto, o imaterial.

Nossa hipótese é a de que a etnosonia é um estudo que pode comportar um método adequado ao trato com elementos de cultura imaterial. E o que denominamos etnosonia? O neologismo pretende designar o estudo dos sons e de seus significados na cultura dos povos, manifestados na fala, no canto, nos silêncios comunicacionais, nos hábitos, mas também nas manifestações celebrativas, nos rituais ou nas formas espontâneas de expressão de determinada cultura; de outro modo, pode-se dizer que é o estudo sistemático da cultura sonora com vistas à cultura imaterial.

2 Etnosonia

Inspirando-nos na maneira de dizer de Zumthor (1993, p. 8) sobre a busca de novos horizontes, tratamos de falar sobre o que nos move a fazer questionamentos e proposições que se chocam com séculos de certeza pelo assombro diante de situações vividas, percebidas, digeridas intelectualmente e que fazem da "curiosidade e da honestidade intelectual" – mesmo do "gosto saboroso do risco" – estímulo suficiente para trilhar e propor um território desconhecido. Nessa perspectiva, o mote que nos conduz à etnosonia é a relação indissociável entre oralidade e escuta.

Ao longo de uma vida de nomadismo, com uma alta exposição a diversas culturas e – por razões profissionais – um rigoroso desenvolvimento da percepção auditiva, os modos de

vocalizar e de receber o oral foram sempre objeto de minha reflexão, até que, quase naturalmente, tornaram-se meu objeto de estudo. Mas vamos antes esclarecer a diferença entre vocal e oral.

Para Zumthor (1993, p. 9/20, grifo nosso) “a oralidade é uma abstração, somente a voz é concreta, apenas sua escuta nos faz tocar as coisas [...] [a voz é concebida] como histórica e social naquilo que une os seres e, pelo uso que fazemos dela, modula a cultura comum”. A voz, tomada como histórica e social, já nos dá material suficiente para estudo, uma vez que essa afirmação implica a necessidade de compreender essa afirmação. Ademais, o autor também afirma que a voz modula a cultura comum e, assim, conclama um olhar diferente para o fenômeno vocal.

Modular ou proclamar a cultura comum poder ser considerado equivalente a dizer que a voz entoa a cultura comum. Qualquer que seja nossa escolha, o fato é que deslocamos a voz de um lugar a outro, assumindo que a voz não se pauta apenas em valores estéticos ou funcionais – voz rouca, madura, aguda ou grave etc. –, mas que contém aspectos calcados em modos de ser e fazer históricos e sociais. No entanto, os elementos fisiológicos e funcionais serão úteis para traçarmos um possível método etnosônico e, portanto, analisar os sons vocalizados em determinada cultura e/ou situação, a ponto de conhecer seus elementos icônicos.

Sobre o elemento icônico, voltamos a Zumthor (1993, p. 20): “no momento que enuncia, [a voz] transforma em ‘ícone’ o signo simbólico libertado pela linguagem [...] tende a despojar esse signo do que ele comporta de arbitrário; motiva-o da presença desse corpo do qual ela emana”. Em outras palavras, é como uma encarnação do verbo proferido numa materialidade que vivifica e re-atualiza os significados. O autor segue apresentando outra possibilidade: a de que, “por um efeito contrário mas análogo, com duplicidade [a voz] desvia do corpo real a atenção [...] “dissimula sua própria organicidade”. E como seria essa dissimulação? Zumthor (1993) responde na obra completa intitulada A letra e a voz: por meio da teatralidade em que se envolve o enunciador, o vocalizador, o que significa que as relações entre enunciação, recepção e performance são intrínsecas à afirmação, como veremos.

Outra afirmação importante de Zumthor (1993, p. 21, grifo nosso) é sobre a constatação da espessura e da verticalidade do espaço vocal: “à exposição prosódica e à temporalidade da linguagem, a voz impõe assim, até apagá-las, sua espessura e a verticalidade de seu espaço”. Consideramos essa imposição natural, inegável e irrecusável, pois o fenômeno sonoro é assim por natureza. Um exemplo simples: quando não se quer ver alguma coisa, basta fechar os olhos; quando não se quer sentir alguma coisa, basta afastar-se dela; mas não há meio de

recusar uma sensação olfativa ou auditiva.[1] Não se pode tapar os ouvidos e deixar de escutar.[2] Por meio do som, somos atravessados por informações para além do dito, da palavra, do significado generalizado e canonizado pela escrita. Existem os significados postos pela sociedade, pela cultura. Isso ultrapassa a condição de ver ou sentir o gestual. Não é necessário ver alguém dizer um sim com som de não ou vice-versa: basta escutar e perceber que o sentido expresso na vocalidade exclui o sentido da palavra escrita, por exemplo, mas, isso não significa que uma vocalização descomprometida contenha essa força.

Daí, voltamos ao termo *teatralidade* para definir *encarnação*. Texto vocalizado é o que traduz em movimento as dinâmicas corporais de se fazer compreender. Não se trata da mera leitura de um texto, mas de sua enunciação tal como se dá em manifestações rituais celebrativas da expressão popular reconhecidas como de tradição oral, ou seja, que foram transmitidas por um texto oral, vocalizado por sujeitos encarnados.

Há um poder de persuasão nessa voz, nesse som vocalizado, que não está relacionado a um jogo de palavras ou ao domínio de uma suficiente retórica – como num discurso jurídico, por exemplo –, mas é tributário de uma vida que emana dessa encarnação num modo de fazer.

Por tudo isso, como Zumthor (1993), adotamos o termo *vocalidade* em lugar de *oralidade*. Para nós, a vocalidade está imbuída de uma subjetivação que envolve tudo o que significa ser humano, histórico, social e afetivo. Nas palavras do autor:

> Vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes. Não obstante, o que deve chamar mais atenção é a importante função da voz, da qual a palavra constitui a manifestação mais evidente, mas não a única nem a mais vital: em suma, o exercício de seu poder fisiológico, sua capacidade de produzir a fonia e de organizar a substância. Essa phonê não se prende a um sentido de maneira imediata, só procura seu lugar (Zumthor, 1993, p. 21).

1.Embora se possa objetar que existem protetores auriculares, eles não eliminam completamente o som – apenas o atenuam. Mas, ainda que se venha a criar um perfeitamente eficiente, essa seria uma condição adquirida e circunscrita a uma situação específica; portanto, não serviria como contrargumento para o etnólogo, que estuda muitos sujeitos, para além de uma comunidade específica.

2.Salvo em casos de mascaramento auditivo, como o que acontece com pessoas que vivem em zonas de alta incidência de ruído e, passado algum tempo, já não o percebem mais, mesmo ele nunca tendo cessado.

Esse lugar está posto pela trajetória, pela história, pela sociedade, pela cultura desse corpo que emana em vocalidade suas significações, expressões e, como base dela, o registro de um tempo passado que se refaz a cada performance, mas que contém um núcleo preservado. Esse núcleo que pode ser entendido como uma matriz (Ferreira, 1998; 2014; Lotman, 1978; 1996; Lotman e Uspenskii (1981), admitindo que, quando vocalizado, ao situar-se no presente, não esquecendo todas as traduções pelas qual ele passa e passou em seu percurso vital, o texto oral ganha força ao se colocar em determinada sociedade ou comunidade e, assim, refaz-se ao mesmo tempo em que se liga ao grupo quando vivificado por alguém que conta uma história, profere um ofício, canta uma canção, toca um instrumento musical ou faz soar sua presença em alguma forma de comunicação. Podemos falar numa matriz se preserva porque inúmeras insistências fazem com que, por exemplo, na literatura de cordel, encontremos textos medievais ressignificados. Tratamos dessa matriz – dessas insistências – e queremos mergulhar nela através do som e, assim, apontar sua recorrência. Sejam quais forem as diferenças que se imponham, ainda se preserva uma matriz que permanece reconhecível, apesar de intangível.

Guimarães (2005, p. 121) fala no núcleo mítico que se mantém preservado nas histórias de encantamento, respaldada por Ferreira (1995), para quem as relações entre mito e história se apresentam sob aquelas que descortinam o universo do artista como o elemento essencial de atualização dessas histórias longevas. Os traços desse universo ao mesmo tempo pessoal e coletivo são aqueles que postulamos estar contidos no som de produção humana. Mergulhar nesse universo é nossa proposição para compreendermos os mecanismos que nos permitam apreender e, portanto, facilitar as mediações culturais que, consequentemente, levam a políticas de salvaguarda.

Numa apresentação lúcida e necessária, que não ignora a crítica ao método semiótico mas lembra que o campo conceitual de Bakhtin e da escola semiótica da cultura nos mostra quanto ainda temos a explorar, Machado (2013, p. 154) conclui:

> Nossa proposta, por seu turno, se concentra no entendimento da concepção sistêmica fundada no diálogo tensionado por pontos de vista divergentes, mas não excludentes. Vivemos numa época em que tudo é considerado linguagem e, no entanto, pouco sabemos sobre os códigos que modelizam tais linguagens e menos ainda de que se alimenta seu processo de significação. Linguagem continua sendo um problema semiótico que nenhum método pode esgotar, apesar da magnitude de certas formulações como o dialogismo e a semiosfera (MACHADO, 2013, p. 154).

Entendemos que a etnosonia pode concorrer para a identificação de códigos que modelizem linguagens e o incremento do processo de significação.

Sobre os códigos que modelizam a linguagem, adotamos a seguinte definição:

> Um sistema modelizante é uma estrutura de elementos e de regras de combinação de modo a estabelecer analogias com toda a esfera do objeto de conhecimento, previsão ou regulação. Por conseguinte, um sistema modelizante pode ser tomando como linguagem. Sistemas de linguagem natural como base e que adquirem superestruturas suplementares, criando assim linguagem de segundo nível, podem adequadamente ser chamados sistemas modelizantes secundários (LUCID, 1977 [3] apud MACHADO, 2013, p. 142).

Os elementos e as regras de combinação que estabelecem as analogias com toda a esfera do objeto do conhecimento, previsão ou regulação são dados pelo reconhecimento de invariantes que as farão aceitar pelo filtro de informação que se converterá em texto da cultura, em texto artístico ou mesmo da cultura como texto. Os códigos modelizantes podem estar na estrutura sônica de transmissão, assim como a possível chave daquilo que pode ser o centro energético dos centros de significações. Nessa perspectiva, chegamos ao que Wolfsohn[4] (apud MOLINARI, 2014a) chama de centro energético e ao qual atribui a infinita possibilidade de significados da expressão vocal.

Já se disse que é um “pensar a voz como o elemento que conecta as dimensões humanas e que oralizada, revela o ser para o próprio intérprete”, ao passo que, “para o ouvinte, leva a uma nova reflexão” (MOLINARI, 2014a, p. 48). Essa afirmação é corroborada por Voloshinov[5] (apud MACHADO, 2013, p. 146), quando, acolhendo o extrassistêmico no enunciado discurso, assume que “o enunciado cotidiano como um todo portador de sentido se decompõe em duas partes: (1) uma parte verbal atualizada; (2) uma parte subentendida. Daí porque podemos comparar o enunciado cotidiano com um entimema”.

3. Lucid, D. P. (1977): (ed.) Soviet semiotics: an anthology. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
4. MOLINARI, Paula. Orfeu: o caminho para a máscara [traduzido do espanhol ao português]. [arquivo pessoal] 2013.
5. Voloshinov, N. V. (1981): “Le discours dans la vie et le discours dans la poésie: contribution à une pique sociologique”, em Todorov, T.: Mikaïl Bakhtine le principe dialogique. Paris: Seuil, pp. 181-215.

Machado (2013, p. 146-147) ajuda-nos a compreender o autor da rede sistêmica e reforça a riqueza de sua afirmação ao “reconhecer a ausência de algo que não está materializado, mas não é um espaço vazio. Se o entimema é uma construção lógica, concebido com a ausência de uma das premissas, que fica assim subentendida, observa-se que “na estrutura do enunciado se reserva lugar para o ausente, o que está fora”, ensejando a relação entre o que se manifesta e o que se busca exprimir, explicitando que “a obra estética se constrói nessa abertura para o que lhe é exterior, que não se encontra manifesto mas para o qual se busca expressão, sua entonação discursiva, o que Voloshinov sintetiza em termos de entonação expressiva”.

Existe um terreno da significação que permanece intocado e que convida a uma investigação mais profunda, partindo dessa arqueologia vocal para compreender as expressões humanas que se dão no equilíbrio das tensões entre o sonorizado e o silenciado, desenhando uma enorme trama dos sentidos, como os já mencionados pourtours. Uma vez que o som envolve percepção, tratemos da escuta.

3 A escuta

Sobre a escuta, tomamos como ponto de partida o pensamento de Alfred Wolfsohn, segundo quem, a partir da escuta, todos os outros sentidos se ampliam. Em estudos sobre formação pedagógica, apresentando uma pedagogia da escuta, já afirmamos que escutar abre os olhos, os sentidos e as sensações e habilita aquele que apreende uma voz não apenas a escutar superficialmente, mas a ir mais profundamente na busca da origem de toda expressão humana (MOLINARI, 2008; GUZMÁN; MOLINARI, 2013).

Como um dos pilares da pedagogia Wolfsohn-Molinari, essa escuta procura conectar-se aos elementos comuns a ambos, com uma “profundidade que conduz à transcendência” (GUZMÁN; MOLINARI, 2013).

É uma escuta que se transporta ao outro, que busca o outro com uma entrega de sentidos sincera e desarmada, para um processo de tradução. Voltemos a Lotman (1978; 1996) e Lotman e Uspenskii (1981) e tomemos como elemento estruturante sua ideia de que os diversos sistemas semióticos não se definem de maneira inequívoca, mas que o conceito de cultura está indissoluvelmente ligado às semioses. Pensando a escuta nessa perspectiva e considerando que, do ponto de vista do estudioso comprometido com um rigor epistemológico, todo o escopo de meios de que ele dispõe para uma postura comprometida com a ciência, entenderemos que ele deve incluir um exercício de escuta como o que propomos, tocando todas as possibilidades de significação que não estão ditas – o entimema.

O primeiro apontamento da pedagogia Wolfsohn-Molinari é a capacidade de o educador apreender uma voz (MOLINARI, 2014a, 2014b), ou seja, o mecanismo de decifração dos códigos modelizantes naquela linguagem. Exatamente o que, reafirmando as considerações de Machado (2013), apontamos como um terreno a ser explorado.

Nas palavras de Guzmán e Molinari (2013, p. 3), é uma escuta que:

> [...] busca o outro, conhecê-lo, compartilhar o universo de um com o outro, para além de apenas olhá-lo, é estar na presença do outro, ainda que seja uma escuta que desde um lugar possível por uma experiência vivida que se conecta em algum lugar com essa outra pessoa, para conseguir empatia com ela. É uma busca de conectar-se, ainda que a outra pessoa não escute o mesmo dela própria.

Esse esforço de silenciar, de escutar o outro ao mesmo tempo em que pensa no universo do outro e usa da inteligência e da observação rigorosa para, como um bom arqueólogo, buscar todas as partes de uma mesma peça, no meio de centenas de cacos espalhados, reúne informações do contato com o outro, com sua comunidade e sua história pessoal e, assim, traça um esboço que compreende as nuanças da voz, sua intensidade e sua nitidez não como elementos fisiológicos independentes de escolhas, mas, muito mais que isso, como um material digno de observação e análise que servirá para definir a montagem da grande estrutura final. Não se pode descartar a etnosonia como parte de um processo de observação antropológica.

Escutar guiando-se pela pedagogia Wolfsohn-Molinari é uma forma de encontrar as permanências entre duas existências e, portanto, de ter uma visão de similitude e completude e, o mais importante, das diferenças e singularidades que seriam modelizantes do discurso que teremos acerca dessa mesma cultura, desse mesmo grupo, desse mesmo lugar. Ao colocar em palavras essa experiência, a etnografia ganha outra dimensão.

Daí que não excluímos a etnografia, mas conclamamos uma etnosonia como parte de uma etnologia, que não exclui a etnografia, e sim anuncia o perigo de uma etnografia desprovida da etnosonia para o estudo de culturas imateriais ou de mediações sociais que não a considerem.

E importa esclarecer que escutar não é apenas silenciar a voz e dar espaço a que o outro se expresse – silenciar é pré-requisito para escutar.

4 Sobre o silêncio

Procurando entender o som e o silêncio, John Cage, compositor das obras 4’33” e Silence: Lectures and Writings (1995), atribui ao silêncio mais do que apenas duração, mas também altura, densidade, intensidade, volume e harmonia. Em Cage, o silêncio é exaustivamente tratado, dando-nos material para anos de estudo. Para a delimitação de uma etnosonia, adotamos aqui a ideia de silêncio que Cage defendeu na maturidade.

Num primeiro momento, o silêncio estava em relação direta com a pintura de Robert Rauschenberg – mais especificamente, da pequena série White Painting, Three Panel, de 1951 –, simbolizando “a tábua rasa ou o grau zero que transforma o olhar” (CAGE, 1995; SALGADO, 2002; CAVALEIRO, 2008), fonte motriz de 4’33”, que pode significar os 273 segundos, que alguns consideram uma alusão aos 273 graus que, na escala Kelvin, correspondem ao estado de repouso absoluto das moléculas. Em quatro minutos e 33 segundos, os ouvintes criam a música, pois o pianista não executa sons, mas propicia silêncio. Essa música é composta de toda ação/reação da plateia que se expõe ao silêncio sonoro do pianista. É o ato de fazer uma plateia inteira perceber que há muito a escutar no suposto silêncio.

Na fase mais madura das investigações de Cage, parece-nos mais coerente dizer que o silêncio para a ser mais próximo de uma pintura do venezuelano Armando Reverón na fase branca.

Em 1998, expuseram-se pinturas de Reverón na 24a Bienal de Arte de São Paulo. De longe, via-se uma grande tela branca, mas, a quem se aproximava e olhava de um ângulo menos frontal, se revelavam todos os traços de belíssimas paisagens. Muitos visitantes passavam e riam da tela branca, que não se revelava a quem não quisesse ver. À época, publicou-se um texto sugestivo sobre a obra do artista:

> Nada melhor, depois disso, que ver as telas quase brancas de Reverón, onde uma paisagem, um rosto de mulher, um corpo, se apresentam com máximo pudor; é como se a figuração, a pintura, a realidade fossem escândalos a evitar. O nada, o vazio, que tanto ameaçavam as esculturas de Giacometti, fazem aqui um milagre, recobrindo piedosamente a crueza das coisas; cada tela de Reverón é uma espécie de sudário, a atestar que toda memória – a memória que temos de uma praia, de uma casa, de uma pessoa – é também uma ressurreição (COELHO, 1998).

Essa ressurreição só se dá com o consentimento daquele que está diante da obra, e ousamos interpretá-la como um indicativo de que o mesmo se passa com o som ou com sua ausência –

o silêncio: só percebe sua profundidade aquele que se permite percebê-la. É sob a condição de silenciarem todos os ruídos e todos os diálogos internos que se abre a possibilidade de uma escuta para além do ato mecânico de parar de falar para ouvir.

Não é incomum que, depois de uma conversa, nos reste a conclusão de que não fomos ouvidos, apesar de ter havido um jogo de fala e silêncio. E, mesmo no que podemos chamar de "conversa civilizada", não é raro que cada qual exponha suas conjecturas enquanto outros, calados e supostamente em silêncio, escutam e, ao final, todos tenham falado, mas poucos tenham ouvido.

Num estudo que envolva a escuta que propomos, não cabe esse falso dizer e silenciar. O pesquisador comprometido deve estar ciente de que se deve despir de seus sons interiores – talvez até mais do que dos exteriores – para dar lugar ao silêncio de si que acolherá o som do outro.

Estudando o silêncio em Cage, na tese John Cage e a Poética do Silêncio, (HELLER, 2008, p. 15) afirma:

> É preciso, entretanto, paciência, pois o silêncio não se deixa apreender de forma direta – faz-se necessário que se o ouça por via alusiva, lateral, de soslaio ou refletido (lembrando-nos Eurídice, resgatada do Hades por seu amado Orfeu; ele sabe-a lá, a segui-lo pelas sombras; mas, se ele se virar para olhá-la, ela se desvanece). E embora Cage tenha no silêncio um tema central, esse tema se mostra enovelado com uma série de outros temas que são, para ele, tão importantes quanto o silêncio [...] como vida, liberdade, natureza, cultura, intenção, não intenção, método, estrutura, disciplina, notação, indeterminação, interpenetração, devoção, circunstância, variabilidade, compreensão, contingência, impermanência, performance.

Palavras mais do que adequadas a este contexto argumentativo, pois a conquista do silêncio é também disciplina, consciência e treino.

Em sua obra *Confissões*, Santo Agostinho (354-430 d.C.) afirma serem os prazeres do ouvido os que mais o prendiam e escravizavam com tenacidade (2002, p. 309). Em suas próprias palavras: "sinto que todos os nossos afetos interiores encontram na voz e no canto um modo próprio de expressão, uma como misteriosa e excitante correspondência" (2002, p. 310). E segue confessando sua solução para a fraqueza pelos prazeres do ouvido dizendo que assume o exagero, citando o costume de Atanásio, Bispo de Alexandria, ao impor que o Saltério fosse proclamado com a maior discrição de voz, quase impondo um não dizer, um silêncio que não o expusesse.

Para nós, em pleno século XXI, talvez seja mais difícil imaginar que força seria essa percebida por Agostinho e Atanásio, mas lembremo-nos de que a prática chancelada era a oralidade, e não a escrita. Os mecanismos de recepção sensibilizados são os auditivos. Escuta e silêncio interior parecem-nos intrínsecos às sociedades de então, ao menos mais do que o que se tornaram depois do advento da imprensa, por exemplo. Naquele contexto, o que vinha pela audição soava latente para muitos e, para não se deixar pecar pelo que poderia descortinar a magnitude de uma vocalidade, melhor era fazer soar um som mascarado pela imposição de uma discrição, quase ordem de dizer sem dizer.

Talvez homens como Agostinho e Atanásio lograssem silenciar tão claramente que o dizer do outro se tornava uma ameaça, essa é precisamente a conquista desejável para um etnólogo estudioso em busca de rigor epistemológico para uma etnologia do presente como a que conclamamos aqui.

5 A etnosonia como método

5.1 Primeira premissa

Inicialmente, esclareça-se que a etnosonia não é uma análise do discurso, mas da vocalidade do discurso, seja ele percebido como texto da cultura ou como texto artístico.

Diante disso, precisaríamos aplicar um protocolo de observação, cuja especificidade exige que tenha como pré-requisito o treino da escuta tal como propõe a pedagogia Wolfsohn-Molinari (MOLINARI, 2014a; 2014b), pressupondo experiência e autoavaliação, autopercepção, experiência de contato com a própria vida, decisões de liberdade, relação com a natureza e com a cultura, clareza da intenção, da não intenção, do método e da estrutura, disciplina, sistemas de notação, aceitação tácita da indeterminação e da interpenetração, devoção, circunstância, variabilidade, compreensão, contingência, impermanência e, finalmente, aceitação e profunda compreensão do que se denomina performance. Cumprir-se-iam assim os pré-requisitos do pensamento de Alfred Wolfsohn sobre a aproximação com o centro energético e de John Cage sobre a possibilidade de escuta.

Um primeiro esboço desse protocolo nos ocorreu a partir da Palheta-Ouvido da Voz Ritual no Culto Cristão, proposta por Joseph Gelineau (2013, p. 18) por volta dos anos de 1960. Em seu eixo horizontal, a Palheta-Ouvido:

> [...] comporta dois níveis de palavras rituais. Na parte inferior, estão situadas as maneiras de dizer, que denominamos palavras faladas, por oposição às palavras cantadas da parte superior do quadro. O limiar é

marcado pelo surgimento de um tom específico na maneira de dizer. O tom em questão não se encontra somente no que hoje denominamos registro música: uma ária composta de notas identificáveis, que encontramos numa escala de frequências conforme as notas de uma gama determinada. Antes de se tornar canto, no sentido próprio da palavra, o tom pode caracterizar um registro intermediário entre a palavra ordinária e o canto. Nessa etapa, o tom implica primeiro uma relação especial entre o que fala – anunciador, narrador, leitor, transmissor de uma ordem etc. – o seu ou seus destinatários, visíveis ou invisíveis. Ele se inscreve numa convenção social e é percebido como tal. O tom será percebido como musical quando um som ou melodia se torna repercutível ou reproduzível. É o caso hoje tanto de uma cantilação ou salmodia como de uma antífona ou hino. A presença de um tom torna-se mais evidente quando intervém um elemento rítmico: recitação de um poema, citação de um provérbio, recitação coletiva de orações comuns.

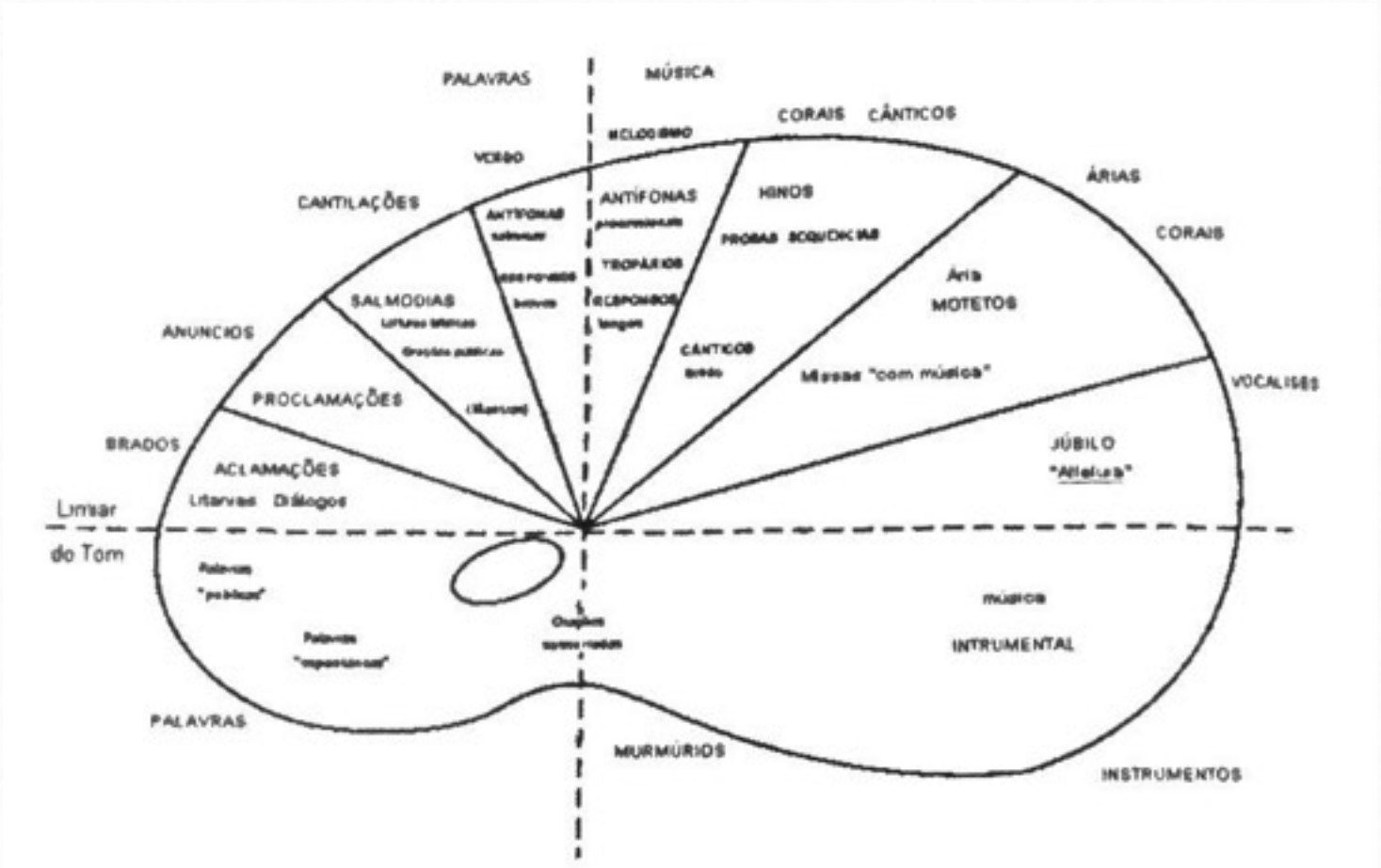


Figura 1 – Palheta-Ouvido da Voz Ritual no Culto Cristão proposta por Joseph Gelineau

Nessa primeira análise do modelo de Gelineau (Figura 1), vemos que há uma tentativa de demonstração dos níveis de distanciamento do que ele chama de limar do tom para enfatizar o momento existente entre a palavra cantada e a palavra falada. Para nós, importa dizer que os mecanismos de análise do canto envolvem uma complexidade de pré-requisitos que estão mais próximos do fazer específico de um etnomusicólogo que seja um etnólogo especializado

no estudo das manifestações musicais, portanto, dotado dos pré-requisitos de formação musical que melhor o instrumentalizem. No entanto, sublinhamos que, na etnomusicologia que conhecemos, a etnosonia é uma necessidade, pois aprofunda as formas de análise do fenômeno sonoro em todas as aproximações, inclusive com a música.

Com relação ao canto mais especificamente, acreditamos que a etnosonia tem um vasto campo a explorar, mas que não cabe aprofundar aqui, posto que se trata de apresentar a proposição para suscitar o diálogo, a reflexão, o aprofundamento e, claro, o gosto por desvendar novas possibilidades. Mesmo assim, não podemos deixar de transcrever a forma como Mercedes Sosa (VILA, 2013) define o canto: “o clamor ancestral do inconsciente”. Para nós, esse clamor está também na fala e no modo como se apresenta o silêncio na sonoridade do discurso. Assim, notamos na Palheta-Ouvido da Voz Ritual no Culto Cristão a preocupação de Gelineau em apontar a aproximação e o distanciamento do limiar do tom, o que nos ajuda a criar uma mecanismo de análise das insistências de que já falamos.

Antes, porém, retomemos a explicação de Gelineau sobre a relação palavra-música no eixo vertical da Palheta-Ouvido:

> O quadro da palheta-ouvido é também construído em torno de uma mediana vertical que marca, na série horizontal, as formas de cantos, um ponto de equilíbrio entre as palavras e a música. Quanto mais à esquerda, mais importam as palavras. Mais à direita, mais importa a música (GELINEAU, 2013, p. 19).

Observando a Palheta-Ouvido, vemos que a música instrumental é considerada voz. Sobre ela, diz Gelineau (2013, p. 33): “para além das palavras, se situa o aporte dos instrumentos [...] para além dos sons, há ao que toda música deve conduzir: o silêncio que diz o inefável”.

À luz do método da etnosonia, o estudo dará ao pesquisador a possibilidade de analisar as manifestações musicais instrumentais que acompanham os rituais. Não se trata de uma visão do instrumento musical, que descarta a humanização de que ele se reveste no elemento ritual, posto que, na maior parte dos casos, é uma voz a conduzir grandes grupos. Essa observação é para citar uma das contribuições possíveis dessa proposição e elucidar o campo de estudo etnosônico como contributo para diferentes abordagens etnológicas.

Voltando aos apontamentos sobre a ausência de palavras, vemos o vocalise como ápice do júbilo:

> No apelo do desejo ou no “muito obrigado” do reconhecimento, na súplica ou na ação de graças, há como que um espaço onde faltam palavras. Não é suficiente, nem o que a alma quer dizer, nem o que o Espírito murmura ao nosso espírito com palavras inefáveis. A estas alturas, a voz nua ou a pura música toma as rédeas do impulso do coração (GELINEAU, 2013, p. 32).

Esse onde faltam as palavras é um lugar de análise, e, para além do elemento musical, ou do *mélos* (melodia, canto), há um possível *logos* (discurso) inscrito na sonoridade. Gelineau (2013, p. 23) chama esse momento no ritual cristão de verbo-melodismo.

Em nossa perspectiva, a etnosonia toma todo e qualquer elemento sonoro de alguma celebração de um povo – do mais próximo ao mais distante do limiar do tom – como passível de análise. Assim, a palheta-ouvido de Gelineau nos serve de primeiro esboço para uma palheta-ouvido de elementos sonoros percebidos numa celebração.

No nosso caso, as classes de aproximação dos eixos vertical e horizontal resultam da observação atenta do pesquisador, analogamente a Gelineau. Evidentemente, quanto maior a possibilidade de escuta, mais precisa será nossa palheta-ouvido; além disso, pode haver tantas palhetas-ouvidos quantos forem os pesquisadores da mesma manifestação, e compará-las permite encontrar insistências. Note-se, entretanto, que essa seria apenas uma forma mais direta de abordar a questão.

Articulando essa a uma análise de cada classe indicada na palheta-ouvido, como num caleidoscópio, conheceríamos melhor cada uma delas. Mais uma vez, as insistências se revelariam.

Assim, na primeira etapa, definem-se as classes de sonoridade que comporão a palheta-ouvido.

5.2 Segunda premissa

Trata-se agora de estudar os sons e seus significados para determinada cultura. Esses sons se podem manifestar na fala, no canto, nos silêncios comunicacionais ou nos hábitos, como também em celebrações e rituais ou nas formas espontâneas de expressão dessa cultura.

Assim, tomando os termos de Gelineau, propomos que cada descritor corresponde a uma situação que ocorre no som em performance/vocalidade. Com isso, chegamos ao que chamamos de subpalhetas-ouvidos da voz ritual.

5.2.1 Subpalhetas-ouvidos da voz ritual

A interpretação da palheta de Gelineau[6] gerou as subpalhetas, assim denominadas porque consideramos os lugares limítrofes como lugares de grandes cruzamentos – as tramas. Nessa perspectiva, interpretamos essas subpalhetas da seguinte forma:

(i) a do **descontínuo das palavras** – abaixo da linha horizontal do limiar do tom e à esquerda da linha vertical: das mais próximas ao limiar do tom, que são as dirigidas a um público, às mais suaves, que vão das espontâneas ao murmúrio;

(ii) a da **expressividade** – acima da linha horizontal do limiar do tom e à esquerda da linha vertical: que vai do limiar da fala a uma fala cantada e se distribui do limiar do tom à fronteira entre uma fala cantada e um canto falado;

(iii) a do **contínuo sonoro musical** – acima da linha horizontal do limiar do tom e à direita da linha vertical: que está entre um canto falado e o vocalise, novamente aproximando-se do limiar do tom; e

(iv) a da **profunda expressão** – abaixo da linha horizontal do limiar do tom e à direita da linha vertical: do limiar do tom ao murmúrio, mas sem palavras, e sim com a voz instrumental.

Essas mesmas quatro *subpalhetas-ouvidos da voz ritua*l poderiam ser usadas para uma análise dos sons de um discurso e, nesse caso, passariam a ser denominadas *subpalheta-ouvido da voz ancestral do inconsciente*. Gostaríamos de fazer brotar da observação a parte não dita no discurso, numa entrevista gravada, procuraríamos traços do descontínuo das palavras, por oposição ao contínuo sonoro musical, e a expressividade, por oposição à emergência dos indicadores do que chamamos profunda expressão. Tomemos um exemplo.

6. Palavras: abaixo da linha horizontal do limiar do tom e à esquerda da linha vertical; palavras: acima da linha horizontal do limiar do tom e à esquerda da linha vertical, música: acima da linha horizontal do limiar do tom e à direita da linha vertical; instrumentos e murmúrios: abaixo da linha horizontal do limiar do tom e à direita da linha vertical.

Há momentos de um discurso em que as palavras são proferidas e vocalizadas num jogo articulado que tomamos como racionalizado. Em outros textos, já citamos o trabalho de Vivès (2012), mas vale citar Juliboni (2012, p. 100) sobre o lugar da voz na clínica psicanalítica:

O material revelado pelo inconsciente é submetido ao discurso, à interpretação, a toda sorte de mal-entendidos, ao passo que a voz é o que atrapalha o sentido, aturde o dito, quebra a lógica e produz uma ressonância corporal distinta daquela que se fixou para o sujeito. Em outras palavras, a interpretação como corte quebra o sentido e destaca a voz como objeto: o que resta esquecido por trás do que se ouve.

Tratamos dessa capacidade da voz de revelar o que a palavra não diz, o entimema, anteriormente e voltamos a esse ponto porque queremos circunscrever o lugar da análise da subpalheta-ouvido da voz ancestral do inconsciente.

Esse seria o material de análise da subpalheta-ouvido da voz ancestral do inconsciente, que tem em seu momento (i) da racionalidade do descontínuo das palavras. Essa alusão ao descontínuo das palavras está pautada na seguinte afirmação de Vivès: “a música é a armadilha para capturar a voz, porque está sob a ordem do contínuo musical – forma/tempo/estilo” (informação verbal). Isso quer dizer que, sem a presença de um melos marcante, a fala é o que chamamos de descontínuo musical, ou seja, a organização consciente do dizer está mais presente no discurso.

Há formas de dizer que englobam elementos quase cantados, de sonoridade alargada com som de é... hummmm... ah... e acentos e duração prolongada de sílabas, vogais ou consoantes numa palavra específica, por exemplo. Essa seria nossa subpalheta-ouvido da voz ancestral do inconsciente em seu momento (iii) do contínuo sonoro musical. Há na fala uma musicalidade que devemos perceber. Não chega a ser melos desabrido, mas é musical. O momento (ii) da expressividade da subpalheta-ouvido da voz ancestral do inconsciente é o mesmo descrito na subpalheta-ouvido da voz ritual, e o momento (iv) da profunda expressão é a articulação dos silêncios de fala, substituída, por exemplo, por um movimento contínuo de dedos, de pernas, de cabeça ou da boca, entre muitos sons gestuais possíveis. Aí, o silêncio indica expressões. Por exemplo, neste momento, nosso grupo vem pesquisando uma cultura em que a negação é expressa pelo silêncio e pela recusa do olhar direto. Um professor faz uma pergunta ao grupo numa aula, e ninguém vocaliza o não – apenas se faz silêncio e as cabeças se abaixam. Um estrangeiro demora a reconhecer essa profunda expressão, que é recorrente nessa cultura, mas, quando a percebe, não hesita em admiti-la como tal.

Para uma melhor compreensão, apresentamos os elementos da palheta-ouvido da voz ancestral do inconsciente:

(i) da racionalidade do *descontínuo das palavras* – organização consciente do dizer, mais presente no discurso;

(ii) da *expressividade* – do limiar da fala a uma fala cantada, se distribui do limiar do tom à fronteira entre uma fala cantada e um canto falado;

(iii) do *contínuo sonoro musical* – diferentes intensidades do melos na fala;

(iv) da *profunda expressão* – articulação dos silêncios de fala (em substituição ao que Gelineau aponta como a voz dos instrumentos).

Ainda precisaríamos de uma indicativo de sinônimos e antônimos sonoros: uma análise dos momentos recorrentes de sim e não e das possibilidades de terem significados sonoros sinônimos ou antônimos. Por exemplo, quando o tom de uma fala nega completamente seu conteúdo semântico.

Imaginemos que um grupo canta sua mesma canção ritual em dias e situações diferentes. Acrescentemos aí um acontecimento marcante, extraordinário para determinada comunidade. Como soa a outros essa comunidade nesse momento específico?

Esse exemplo pretende ilustrar que uma mesma fala – canto, ofício ou refrão meditativo – pode ter tom, ritmo e expressividades diferentes, que poderiam ser estudadas no registro das percepções nas palhetas-ouvidos e, além disso, se poderia fazer um estudo comparativo entre índices de significação afirmativos e negativos numa cultura. Isso exige do pesquisador tempo de contato, tanto quanto a etnologia propõe.

Finalmente, voltamos a insistir: não se trata de uma forma de fazer que exclui qualquer outra postura etnológica, seja ela etnográfica ou não. O que se pretende aqui é agregar, e não cindir.

6. Considerações finais

A etnosonia, como explicitada, é urgente, necessária e consequente. Urgente porque não se pode deixar de experimentar e testar essa possibilidade. Necessária porque, como qualquer outra proposição investigativa, não se esgota, portanto, existe espaço para uma discussão sobre uma epistemologia que contemple o imaterial, ao menos na perspectiva do que entendemos por cultura imaterial ou bens imateriais. Consequente porque, se há uma etnografia, por que não haver uma etnosonia?

Quanto a nossos instrumentos, devemos colocá-los em discussão, em prática e ao alcance de pesquisadores comprometidos a compreensão e a mediação social para que sejam transformados, aprimorados, desfeitos e refeitos. Não há outra forma além da partilha de buscas e saberes entre pesquisadores.

As sociedades urbanas, rurbanas e o periurbanas reclamam novas lentes, assim como aquelas consideradas portadoras de traços “primitivos” preservados também comportariam estudos etnosônicos.

Quanto ao rigor, só o podemos experimentar se mantivermos permanentemente sub judice nossos métodos habituais. A etnosonia aparece como mais uma possibilidade no decurso de tentativas e autoavaliações de conduta em pesquisa.

Uma etnologia do presente não pode prescindir de uma perspectiva que considere o agora e, mais, que não considere a performance, como única e irrepetível, ainda que aconteça muitas vezes. Analisar o mesmo ato celebrativo ritual em momentos distintos é uma performance irrepetível na sua existência, embora aconteça muitas vezes como ato celebrativo.

Aqui, silenciamos para dar espaço à escuta.

Referências

AGOSTINHO, Santo. Confissões. São Paulo: Paulus, 2002. (Clássicos de Bolso.)

CAGE, John. Silence: Lectures and Writings. Hannover: Wesleyan University Press of New England. 1995

CASTILHO, Erika de Matos. “Vivenciando a pedagogia Wolfsohn/Molinari: um relato de experiência no ambiente religioso”. Anais do IX Encontro Regional Sudeste da Abem. 2014. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sudeste/regional_sudeste/paper/view/879/254. Acesso em 21 de julho de 2015.

COELHO, Marcelo. “Há algo de feira livre na Bienal de Artes”, Folha de S.Paulo, 1998. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq11119816.htm. Acesso em 2 de agosto de 2015.

DELAPORTE, Yves. “De la distance à la distanciation: enquête dans un milieu scientifique”, em GUTWIRTH, Jacques.; PETONNET, Colette. (dir.): Chemins de la ville: enquêtes ethnologiques. Paris: CTHS, 1987, p. 229-245.

FERREIRA, Jerusa Pires. (1995): “Matrizes impressas da oralidade”, em Bernd, Z.; Migozzi, J. (org.): Fronteiras do literário: literaturas oral e popular Brasil/França. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS.

_____. “Relato mítico e ação narrativa: do ferreiro ao Fausto”, Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História, vol. 16, 1998, p. 105-113. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11189. Acesso em 20 de julho de 2015.

_____. Matrizes impressas do oral: conto russo no sertão. São Paulo: Ateliê, 2014.

GELINEAU, Joseph. Os cantos da missa no seu enraizamento ritual. São Paulo: Paulus, 2013.

GUIMARÃES, Rosangela. M. O. “A princesa Elisa e o seu julgamento como feiticeira”, Revista USP, no 65, 2005, p. 120-124. Disponível em http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13415/15233. Acesso em14 de julho de 2015.

GUTWIRTH, Jacques. “A etnologia, ciência ou literatura?”, Horizontes Antropológicos, vol. 7, no 16, 2001, p. 223-239. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832001000200012

_____. “L’anthropologie urbaine en France”, Centre pour la Communication Scientifique Directe. DOI: halshs-00267536, 2007.

GUZMÁN, Pablo A. G.; MOLINARI, Paula. El concepto escucha en la pedagogía del desarrollo vocal propuesto por Wolfsohn-Molinari. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Voz na Perspectiva de Alfred Wolfsohn) – Faculdade Campo Limpo Paulista, Campo Limpo Paulista, 2013.

HELLER, Alberto Andrés. John Cage e a poética do silêncio. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

JULIBONI, Elizabeth Chacur. “O lugar da voz na clínica psicanalítica”, Revista de Psicologia, Fortaleza, vol. 3, n. 2, 2012, p. 99-101.

LOTMAN, Iúri. A estrutura do texto artístico. Lisboa: Estampa, 1978.

_____. La semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto. Valencia: Frónesis Cátedra, 1996.

LOTMAN, Iúri.; USPENSKII, Boris Aleksandrovich. “Sobre o mecanismo semiótico da cultura”, em Lotman, I.: Ensaios de semiótica soviética. Lisboa: Horizonte, 1981.

MACHADO, Irene. “Concepção sistêmica do mundo: vieses do círculo intelectual bakhtiniano e da escola semiótica da cultura. Bakhtiniana, vol. 8, no 2, 2013, p. 136-56. Disponível em http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/16400/12919. Acesso em 22 de julho de 2015.

MASOLO, Dismas. A. “Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana”, em Santos, B. S.; Meneses, M. P. (org.): Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2013, p. 313-340. [ebook] 1.9 MB.

MOLINARI, Paula. Memoir about pedagogic formation. Thoiras: Cairh, 2008.

_____. Alfred Wolfsohn na obra de Charlotte Salomon: uma cartografia que emerge da voz. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014a.

_____. “Pedagogia Wolfsohn-Molinari para o ensino da música”. Anais do IX Encontro Regional Sudeste da ABEM, Vitória, ES, 2014b. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br. Acesso em 23 de julho de 2015.

SALGADO, Carmen Pardo. “Las formas del silencio”. Revista Ólobo Arte Sonoro Universidad de Castilla, vol. 3, 2002. Disponível em https://www.uclm.es/artesonoro/olobo3/oloboport3.html. Acesso em 29 de julho de 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos.MENESES, Maria Paula. (org.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2013. [ebook] 1.9 MB.

VELHO, Ana Paula Machado. “A semiótica da cultura: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação”, Revista de Estudos da Comunicação, vol. 10, n. 23, 2009, p. 249-257. Disponível em http://www2.pucpr.br/reol/index.php/comunicacao?dd99=pdf&dd1=3633. Acesso em 22 de julho de 2015.

VILA, Rodrigo H. Mercedes Sosa: a voz da américa latina, 2013. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=KvmbYFcc0To. Acesso em 17 de agosto de 2015.

VIVÈS, Jean-Michel. A voz na clínica psicanalítica. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012.

ZUMTHOR, Paul. A letra e a voz: a “literatura” medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOBRE A AUTORA

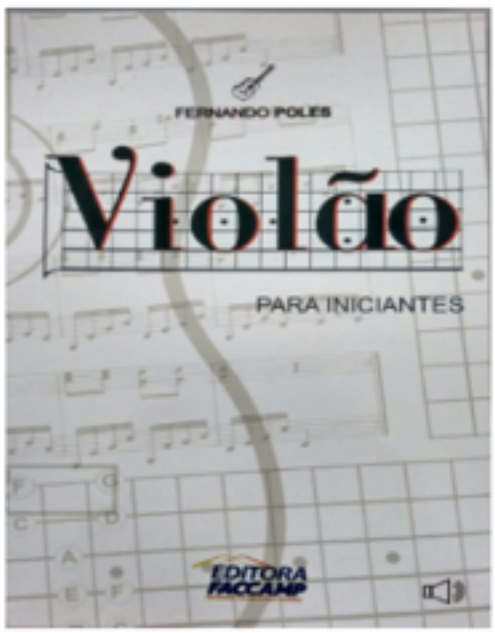
Paula Maria Aristides de Oliveira Molinari

Doutora em Comunicação e Semiótica PUC/SP (2010 - 2013) Linha: Signo e Significação nas Mídias/Cultura e Ambientes Midiáticos com a tese intitulada Alfred Wolfsohn na obra de Charlotte Salomon: uma cartografia que emerge da voz, Mestra em Fonoaudiologia PUC/SP (2004), Especialista em Práticas Instrumentais Terapêuticas e Graduada em Música - Bacharelado em Canto pela Faculdade de Música Carlos Gomes. Roy Hart Voice Teacher - titulação obtida junto ao Centre Artistique International Roy Hart - França. Atualmente é professora do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos/Música da UFMA - Universidade Federal do Maranhão e líder do grupo de pesquisa Performance e Pedagogia Wolfsohn-Molinari onde desenvolve pesquisa junto ao Doutorado em Humanidades e Artes com Ênfase em Ciências da Educação da Universidad Nacional de Rosario-AR. Integra o OIIIIPe - Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. É também professora do PARFOR-UFPI.

Outros Títulos da Área - Editora FACCAMP

Editora FACCAMP

FERNANDO POLES



O Livro Violão iniciante apresenta o universo técnico e musical do violão ao estudante iniciante. O Material musical proposto é formado por peças consagradas dentro do repertório violonístico, além de estudos técnicos, exercícios e peças originais. Apresenta também os fundamentos da escrita musical básica voltado para a prática do violão. O livro conta ainda com o suporte de gravações em áudio, através do CD incluso, o que traz ao estudante referências concretas de execução e sonoridade.

Valor – R$ 30,00 cada exemplar

PAULA MOLINARI

"Encontramos nas páginas deste livro uma incursão ao mundo interior através do fazer artístico resultando em Performance. O caminho que Alfred Wolfsohn propõe desnuda a alma e permite que a criação se manifeste."

Valor – R$ 20,00 cada exemplar

FACCAMP
Faculdade Campo Limpo Paulista

Endereço

Rua: Guatemala, nº 167
Jardim América - CEP 13231-230
Campo Limpo Paulista - São Paulo
Prédio 2

Contato

PABX: (11) 4812-9400

Reconhecimento

Mestrado

Ensino Responsável

Mais informações sobre esta publicação:

paula.molinari@ufma.br