

VOL II

ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE MÚSICA



Javier Albornoz
(Organizador)

VOL II

ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE MÚSICA



Javier Albornoz
(Organizador)

2020 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis
Edição de Arte: Bruna Bejarano
Diagramação: Helber Pagani de Souza
Revisão: Os autores



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

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

Editora Chefe:

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora Executiva:

Viviane Carvalho Mocellin

Organizador:

Javier Albornoz

Bibliotecário:

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College - USA
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín - Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Lívia do Carmo, Universidade Federal de Goiás

Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca - Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E79 Estudos Latino-Americanos sobre Música: vol II [recurso eletrônico] /
Organizador Javier Albornoz. – Curitiba, PR: Artemis, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-87396-13-2

DOI 10.37572/EdArt_132100920

1. Música – América Latina – História e crítica. 2. Musicoterapia.
3. Musicologia. I. Albornoz, Javier.

CDD 780.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

The E-book “Estudos Latino-Americanos sobre Música” compiles top-notch research in a rich collection of works that contribute to the study of music from a multicultural approach.

The book focuses on a plurality of themes anchored in academic findings by Latin-American scholars, presented in a didactic and concise language that is accessible to both professors and students.

This series of articles presents the reader with knowledgeable insight that connects music and the modern world through varied methods and perspectives. The articles are organized into two volumes, integrating theory and practice, and encompassing a wide range of topics without losing sight of specificity.

Volume I focuses on the impact of music on society and includes studies on the complex history of music throughout Latin America and beyond, as well as the fascinating genre of electroacoustic music.

Volume II provides thought-provoking studies that focus on the performance of music and the various techniques involved in its creation, along with new ideas in the fields of music education and music therapy.

As a composer and educator, it is always at the forefront of my goals to promote the arts and the study and development of music. It is with great pleasure that I accepted the invitation to organize this book, a composite of works written by my esteemed colleagues.

I hope the reader enjoys its content as much as I did!

O E-book “**Estudos Latino-Americanos sobre Música**” reúne pesquisas de ponta em um rico acervo de obras que contribuem para o estudo da música a partir de uma abordagem multicultural. O livro enfoca uma pluralidade de temas ancorados em descobertas acadêmicas de estudiosos latino-americanos, apresentados em uma linguagem didática e concisa que é acessível a professores e alunos.

Esta série de artigos apresenta ao leitor uma visão bem informada que conecta a música e o mundo moderno por meio de métodos e perspectivas variadas. Os artigos estão organizados em dois volumes, integrando teoria e prática, abrangendo uma ampla gama de tópicos, sem perder de vista a especificidade.

O Volume I enfoca o impacto da música na sociedade e inclui estudos sobre a complexa história da música na América Latina, bem como o fascinante gênero da música eletroacústica.

O Volume II contém estudos instigantes focados na performance e nas várias técnicas envolvidas em sua criação, juntamente com novas idéias nos campos da educação musical e da musicoterapia.

Como compositor e educador, é sempre minha prioridade promover as artes e o estudo e desenvolvimento da música. É com grande satisfação que aceitei o convite para organizar este livro, um conjunto de obras escritas pelos meus estimados colegas.

Espero que o leitor goste de seu conteúdo tanto quanto eu!

Javier Antonio Albornoz

SUMÁRIO

PERFORMANCE

CAPÍTULO 1 1

PIANISTA COLABORADOR: HABILIDADES EM DESENVOLVIMENTO

[Sandra Bernabé Moreira Berto](#)

[Claudia De Araujo Marques](#)

DOI 10.37572/EdArt_1321009201

CAPÍTULO 2 17

ESTRATÉGIAS DE ENSAIO PARA A CONSTRUÇÃO DO SOM COLETIVO EM COROS AMADORES
PERFORMANCE

[Paula Castiglioni](#)

DOI 10.37572/EdArt_1321009202

CAPÍTULO 3 23

COMPONENTES SENSOMOTRICES Y CONCIENCIA CORPORAL EN EL APRENDIZAJE Y LA
EJECUCIÓN INSTRUMENTAL

[Natalia Avella Ramírez](#)

DOI 10.37572/EdArt_1321009203

CAPÍTULO 4 31

A MEMÓRIA NA APRENDIZAGEM E PERFORMANCE MUSICAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

[Susan Stéphanie Opiechon](#)

[Rosane Cardoso de Araújo](#)

DOI 10.37572/EdArt_1321009204

CAPÍTULO 5 44

ANÁLISE HARMÔNICA COMO RECURSO AUXILIAR PARA A MEMORIZAÇÃO DE UMA OBRA
MUSICAL AO VIOLÃO: UMA PROPOSTA AO INTÉRPRETE¹

[José Simião Severo](#)

DOI 10.37572/EdArt_1321009205

PERFORMANCE E TÉCNICAS DE PERCUSSÃO

CAPÍTULO 6 51

IDIOMA E SONORIDADES DO REPINIQUE: PROPOSTA DE UMA ESCRITA MUSICAL

[Rafael Y Castro](#)

[Carlos Stasi](#)

DOI 10.37572/EdArt_1321009206

CAPÍTULO 7 59

CHOCALHOS POPULARES EM UMA PEÇA PARA PERCUSSÃO E ELETRÔNICA: BOREAL III-
PROCESSOS INTERPRETATIVOS

[Mateus Espinha Oliveira](#)

DOI 10.37572/EdArt_1321009207

CAPÍTULO 8	67
QUATRO ESTUDOS BÁSICOS DE ABAFAMENTOS PARA A TÉCNICA DE DUAS BAQUETAS – UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DO VIBRAFONE ¹	
Alisson Antonio Amador	
DOI 10.37572/EdArt_1321009208	
CAPÍTULO 9	83
PREVENÇÃO DE LESÕES MUSCULOESQUELÉTICAS EM ATIVIDADES DA BANDA MARCIAL: PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE PERCUSSÃO E REGENTES	
Marcio Szulak	
DOI 10.37572/EdArt_1321009209	
EDUCAÇÃO MUSICAL	
CAPÍTULO 10	98
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DO PIANO NO BRASIL	
Sandra Bernabé Moreira Berto Claudia De Araujo Marques	
DOI 10.37572/EdArt_13210092010	
CAPÍTULO 11	114
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRANSMISSÃO DE CULTURA: A EDUCAÇÃO MUSICAL NA CIDADE DE PIRENÓPOLIS – GOIÁS	
Aline Folly Faria	
DOI 10.37572/EdArt_13210092011	
CAPÍTULO 12	124
MÚSICA, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: ALGUMAS DISCUSSÕES INICIAIS	
Amós Oliveira	
DOI 10.37572/EdArt_13210092012	
CAPÍTULO 13	132
A MÚSICA NA ESCOLA: O QUE OS DOCUMENTOS LEGAIS BRASILEIROS GARANTEM SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNOS PSIQUIÁTRICOS?	
Plinio Gladstone Duarte Viviane dos Santos Louro	
DOI 10.37572/EdArt_13210092013	
CAPÍTULO 14	143
ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM FLAUTA DOCE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM TRABALHO DE MUSICALIZAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ¹	
Daiane Oliveira Machado Maria Cecília de A. R. Torres	
DOI 10.37572/EdArt_13210092014	

MUSICOTERAPIA

CAPÍTULO 15	152
CONFIABILIDADE INTER-EXAMINADORES DA VERSÃO BRASILEIRA DA ESCALA NORDOFF ROBBINS DE COMUNICABILIDADE MUSICAL	
Aline Moreira Brandão André Cristiano Mauro Assis Gomes Cybelle Maria Veiga Loureiro	
DOI 10.37572/EdArt_13210092015	
CAPÍTULO 16	164
VÍNCULO TERAPÊUTICO NA MUSICOTERAPIA EDUCACIONAL	
Guilherme Seiti Kossugue Agibert Noemi Nascimento Ansay	
DOI 10.37572/EdArt_13210092016	
SOBRE O ORGANIZADOR	182
ÍNDICE REMISSIVO	183

PIANISTA COLABORADOR: HABILIDADES EM DESENVOLVIMENTO

Data de submissão: 06/08/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Sandra Bernabé Moreira Berto

<http://lattes.cnpq.br/8668685140299466>

Claudia De Araujo Marques

<http://lattes.cnpq.br/3840386592566362>

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar um estudo que forneça subsídios norteadores das práticas pianísticas do pianista colaborador. A investigação se deu metodologicamente por um levantamento bibliográfico, cujos referenciais teóricos principais abordados destacamos a seguir (SOUSA, 2014; RUBIO, 2012; KUBOTA, 2006; ADLER, 1976). O artigo contém uma síntese da teoria sobre o assunto e das três categorias das habilidades apresentadas pela autora. Como resultado obtém-se um estudo importante para que o pianista obtenha possibilidades quanto à orientação e construção na sua formação, embasado nas habilidades requeridas técnico-musical, social e psicológica.

PALAVRAS-CHAVE: Acompanhamento ao piano; Habilidades; Formação; Piano.

ABSTRACT: The present work aims to present a study that provides guiding subsidies of the collaborating pianist's pianistic practices. The investigation was carried out methodologically by means of a bibliographic survey, whose main theoretical references are highlighted below (SOUSA, 2014; RUBIO, 2012; KUBOTA, 2006; ADLER, 1976). The article contains a synthesis of the theory on the subject and the three categories of skills presented by the author. As a result, an important study is obtained so that the pianist obtains possibilities as to the orientation and construction in his training, based on the required technical-musical, social and psychological skills.

KEYWORDS: Piano accompaniment; Skills; Formation; Piano.

1. INTRODUÇÃO

O acompanhamento está presente ao longo da história da música, desde sua forma mais rudimentar e primitiva até a mais complexa, onde os caminhos e descobertas na evolução dos períodos musicais da história contribuíram para que hoje pudéssemos investigar o papel do pianista comumente conhecido como acompanhador, colaborador, camerista, correpetidor e coach.

O estudo do acompanhamento, em todas as suas facetas, constitui verdadeiro catalisador do processo de abordagem do instrumento – piano. A formação desse pianista acontece em grande maioria, na sua própria vivência, pois as exigências do meio profissional levam-no a se adaptarem a determinadas situações em um curto período de preparação.

Questionamentos foram surgindo, de acordo com a vivência, dificuldades e diversidade de situações confrontadas durante o desenvolvimento do trabalho como pianista acompanhadora. Diante da reflexão por uma busca dos estudos apropriados para o crescimento desse profissional, desenvolvemos um estudo sobre o pianista colaborador objetivando fornecer subsídios àquele pianista, que de forma empírica, se enquadra nesta categoria, apontando um caminho para que estabeleça um canal de aprofundamento das habilidades norteadoras das práticas pianísticas do colaborador.

Para tal abordagem, usou-se a metodologia cujo procedimento se deu por levantamento bibliográfico. Conhecer a gênese do pianista; a taxonomia das diferentes abordagens geradas ao longo dos tempos, e por último, as três categorias das habilidades que um pianista precisa desenvolver para se especializar na colaboração foi o caminho percorrido para que questões fossem levantadas e revistas na compreensão do profissional foco deste artigo.

2 . CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

“O ato de acompanhar é quase tão antigo quanto à espécie humana” (ADLER, 1985, p.7). O homem pré-histórico fazia uso do acompanhamento nos troncos das árvores para assustar os opositores.

Malanski nos adverti, quando cita Adler (1965), em versículos bíblicos, mais precisamente no livro de II Samuel, capítulo 6, versículo 5, já se fazia uso do acompanhamento quando referencia os instrumentos musicais feitos de pinho, sendo eles: harpas, tamborins, liras, chocalhos e címbalos. “E Davi e toda a casa de Israel tocaram perante o Senhor com todos os tipos de instrumentos feitos de pinho: harpas, liras, tamborins, chocalhos e címbalos” (BIBLIA, II Sam. 5,6).

Na Grécia antiga o acompanhamento era usado através da voz humana, como nos informa Grout e Palisca (1964). “Sabe-se que nos rituais feitos aos deuses e semideuses na Grécia antiga os músicos tocavam liras e flautas, acompanhando o canto ou a recitação de poemas épicos” (GROUT; PALISCA, 1964 p. 406).

Segundo Rubio (2012), ainda na Grécia antiga, eram usados instrumentos

como a lira¹ a Khitara², o aulos³ e o órgão hidráulico⁴, os címbalos⁵ e os tambores.

Na Idade Média, usava-se o acompanhamento na música popular. A música sacra era, sobretudo usada pelo canto orfeônico, não necessitando do uso do acompanhamento. Nos séculos XI e XII os jograis representavam um grupo de homens que tocavam e cantavam melodias populares, em sua maioria *trovadores*, como nos informa Mendes:

Denomina-se trovadorismo o movimento poético-musical iniciado no século XI pelos trovadores da Provença, sul da França, cujas composições eram acompanhadas por instrumentos musicais e por dança, corroborando com o fato de que a literatura medieval não se restringia à escrita, não acessível a grande parte dos indivíduos, e fundamentava-se na oralidade, elemento que permitia a transmissão quase que imediata das informações que estas produções se revestiam, assim como da abrangência de um número maior de pessoas a receber tais elementos, sejam eles poéticos, amorosos, ideológicos, sociais, políticos e também de divertimento, uma vez que o verso se constitui como uma forma de ritmar a fala que contribui para o desenvolvimento da memória (MENDES, 2015, p. 64).

No Período Barroco surgiu a construção de novos instrumentos, são eles, os instrumentos de tecla como o clavicórdio, a espineta, o cravo e o virginal. O aperfeiçoamento de instrumentos e construção de novos esteve totalmente ligado ao avanço do acompanhamento instrumental.

Esses instrumentos permitiam a realização de acompanhamentos mais elaborados, além disso, nesse momento apareceu o baixo cifrado, atribuído a Ludovico Viadana, que consistia em números escritos de baixo das notas do baixo contínuo, indicando os intervalos e os acordes que deveriam ser tocados como acompanhamento da melodia principal. Esse conjunto de avanços possibilitou a aparição da função de acompanhador profissional, chamado nos seus inícios de *maestro al cembalo* (RÚBIO, 2012).

Alguns historiadores consideram até que a prática do acompanhamento instrumental surgiu no período Barroco. Além do avanço na construção de novos instrumentos, o baixo contínuo foi fundamental desenvolvendo a função harmônica. Adler, fala sobre o baixo contínuo como um suporte harmônico importante no acompanhamento.

Este suporte harmônico, executado quase sempre por instrumentos de teclado como cravo, o clavicórdio, e o órgão, compunha-se não apenas de uma linha-base na mão esquerda, mas também de uma série de realizações melódicas de caráter improvisatório na mão direita, que visavam “acompanhar” o canto, secundando-o na música e na interpretação (ADLER, 1965, p.11).

1 Instrumento musical de corda, com a forma aproximada de um U, cujos braços são ligados por uma barra a que se prendem as extremidades superiores das cordas. Um instrumento em proporção de tamanho menor (PALISCA E GROUT, 1964, p. 21).

2 Uma variação da Lira, em proporção de tamanho maior, com cerca de 5 a 7 cordas. (Ibid., p.21)

3 “O aulo, um instrumento de palheta simples ou dupla (não era uma flauta), muitas vezes com dois tubos, tinha um timbre estridente, penetrante” (Ibid., p. 21).

4 O órgão hidráulico ou hidraulico é um tipo de órgão de tubos acionado por ar através da força da água vinda de uma fonte natural (Ibid., p. 18)

5 “Prato ou címbalo significa instrumento de percussão que inclui timbales, sinos, considerados vulgares por conjunto de todos os tipos. A sonoridade era luminosa, clara e estridente” (Ibid., p. 161).

Ainda no importante período Barroco, Jean Philippe Rameau desenvolveu as bases para a formação do sistema tonal quando escreveu o primeiro tratado de harmonia da história, abrindo caminhos para o acompanhamento, além de escrever novos métodos de acompanhamento, aprimorando as formas de tocar os baixos.

Adler (1965, p. 13), escreve sobre Jean Philippe Rameau (1683-1764), “não foi apenas um músico, compositor e virtuose, mas também um gênio universal, teórico e cientista”. Além do primeiro tratado de harmonia - *Traité de l'harmonie*.

No período Barroco, além do avanço na fabricação dos instrumentos de tecla, o desenvolvimento da harmonia através do baixo contínuo, temos o nascimento do gênero Ópera, que contribuiu para o desenvolvimento dos instrumentos de tecla, cujo o acompanhamento se mostrava como fonte principal.

O nascimento do gênero ópera contribuiu fortemente para o destaque do instrumento de tecla como acompanhador nato: as seções de recitativo das primeiras óperas de Peri (1561-1633), Caccini (1661-1618) ou Monteverdi (1567-1643) demonstram uma destreza improvisada da parte do baixo contínuo (RÚBIO, 2012, p. 6).

Em 1709, o italiano Bartolomeo Cristofori cria o pianoforte, influenciando a forma de compor. Além de contribuir com uma maior extensão dos sons, o pianoforte possibilitava maior duração do som e o grande diferencial era a variação de dinâmica. Autores como Haydn (1732 - 1809), Mozart (1756 - 1791) ou Beethoven (1770 - 1827) escrevem sonatas para piano, e acompanhamentos para música de câmara (RÚBIO, 2012).

Simultaneamente começaram a aparecer as sonatas para instrumentos de corda e acompanhamento de cravo de compositores como Corelli (1653 -1713) ou Veracini (1690 -1768), e canções com acompanhamento de virginal (Byrd ou Morley), ao mesmo tempo que se destacaram grandes mestres dos instrumentos de tecla como Bach (1685 - 1750) ou Handel (1685 - 1759) (RUBIO, 2012, p. 6).

O acompanhamento instrumental evolui e no período Clássico (1750 - 1820) cada nota do acompanhamento passa a ser escrito por completo, não apenas os baixos, mas todas as notas são devidamente escritas. Assim, a função do acompanhador torna-se mais rigorosa (MUNDIM, 2009).

Diferente do período anterior, o período Clássico trás uma demanda de notas combinadas com a harmonia e melodia maior para o acompanhamento, não evidenciando apenas o baixo contínuo, mas cada nota escrita para o acompanhamento a ser executado era escrita, na forma de arpejos, solos e ritmos específicos do estilo.

“O acompanhamento ao piano se torna mais rico, e interlúdios pianísticos animam suas canções” (ADLER, 1965, p.15).

A história do acompanhamento continua seu percurso, e a evolução prossegue, sendo o período Romântico considerado o ápice do acompanhamento instrumental, atingindo ao máximo expoente com Franz Schubert (1797 - 1828) (RÚBIO, 2012, p. 7).

Schubert contribuiu de forma significativa para a literatura pianística e abriu o caminho para a aparição de um importante repertório vocal com compositores como Brahms (1833 - 1897), Mendelssohn (1809 - 1847), Schumann (1810 - 1856), Wolf (1860 - 1903) ou Strauss (1864 -1949) (RÚBIO, 2012, p. 8).

A partir do século XVIII, o desenvolvimento da arte canção (Lied) contribui para a história do acompanhamento pianístico, devido às capacidades inegáveis do piano para o efeito expressivo para o acompanhamento (RÚBIO, 2012).

Como informado em Grout e Palisca (1988),

O piano, que começa por ser um simples acompanhamento, passa a desempenhar um papel tão importante como o da voz, participando em igual grau na tarefa de apoiar, ilustrar e intensificar o sentido da poesia. No início do século XIX o *Lied* já se transformara numa forma digna das mais altas capacidades de qualquer compositor (GROUT; PALISCA, 1988, p. 580).

O período romântico foi promissor para o acompanhamento pianístico. Mais uma vez, Palisca e Grout (1988) abordam textos comprobatórios que descrevem a importância do piano nos *Lieder*, como participante ilustrativa, presente e de inexaurível riqueza harmônica, dando suporte ao enredo apresentado pelo compositor, desta feita, de Schubert (1797-1828).

Igualmente variados e engenhosos são os acompanhamentos de piano dos *Lieder* de Schubert. Muitas vezes a figuração do piano é sugerida por uma imagem pictórica do texto (como sucede em *Wohin* ou em *Auf dem Wasser zu singen*). Tais traços pictóricos nunca são meramente imitativos, antes são concebidos por forma a contribuírem para o clima da canção. Assim, o acompanhamento do *Gretchen am Spinnrad* - um dos seus primeiros (1814) e mais famosos *Lieder* - evoca não apenas o zumbido da roda de fiar, mas a agitação dos pensamentos de Gretchen, ao falar do seu amado. A repetição de oitavas em tercinas de *Erlkönig* ilustra ao mesmo tempo o galope do cavalo e a ansiedade do pai ao atravessar (a noite e a tempestade) com o filho apavorado nos braços. O poema de Goethe é mais compacto do que a maioria das baladas deste primeiro período e torna-se ainda mais impressionante em virtude da rapidez da sua acção. Schubert caracterizou de maneira inesquecível os três actores do drama - o pai, o astuto rei dos Elfos e a criação aterrada, cujo os gritos sobem um tom a cada repetição; a cessação do movimento e ultimo verso em recitativo constitui um final soberbamente dramático (GROUT; PALISCA, 1988, p. 581-582).

No século XIX, o piano, totalmente remodelado, era já um instrumento muito evoluído e diferente daquele para que Mozart escreveu no período Clássico. Segundo GROUT e PALISCA, 1988, tecnicamente melhorado, o piano era agora capaz de produzir um som firme, a qualquer nível dinâmico, capaz de responder em todos os aspectos às exigências de expressividade e do mais extremo virtuosismo.

A evolução continua em todas as áreas e na música não é diferente. O acompanhamento pianístico ganha mais espaço e chega ao seu ápice tanto na elaboração harmônica, melódica, exigência técnica, quanto na precisão da dinâmica. O piano foi o instrumento romântico por excelência (Ibid., 1988, p. 590).

GROUT e PALISCA (1988) citam que ao longo do século, houve a necessidade

da criação de novas escolas de execução e composição, com o aumento do nível de exigência técnica e novos estilos de música que surgiram para o piano.

O encanto perene da ópera cômica do século XIX deve-se, em grande medida, às melodias e ritmos espontâneos e à estrutura formal convencional, mas a sua aparência falsamente ingênua não deve levar-nos a subestimar esta música. No período romântico a ópera cômica é um raio de sol num panorama musical que, no conjunto, revela uma enorme falta de humor (Ibid., 1988, p. 630).

A ópera Lírica — O tipo romântico de ópera comique deu origem a uma forma a que a designação de ópera lírica parece bastante adequada. A ópera lírica situa-se a meio caminho entre a ópera comique mais ligeira e a grande ópera. Tal como a ópera comique, a ópera lírica cativa o público principalmente através da melodia, os temas são dramas ou fantasias românticas e as proporções são geralmente mais amplas do que a da ópera comique, embora nonato majestosas como as das grande ópera típica (Ibid., 1988, p. 630, 631).

No século XX, as obras musicais adquirem nova conotação - ritmos marcantes, redesenhos melódicos, pulsações fortes, compassos alternados, passagens marcantes. Nesse período, a escrita da música ganha formatos complexos e notação própria pelas formas peculiares em que são apresentadas. Muitos são os recursos experimentais que passam a ser utilizados, como: meios eletrônicos, instrumentos preparados, efeitos sonoros – ruído, estalo, percussão corporal, aplicação de objetos do uso diário, sobressaindo as ideias mais inusitadas ao que antes havia surgido (MUNDIN, 2009).

A pluralidade da produção musical do século XX exigiu dos intérpretes outro tipo de virtuosidade, o da versatilidade e adaptação às novas técnicas em função da nova linguagem.

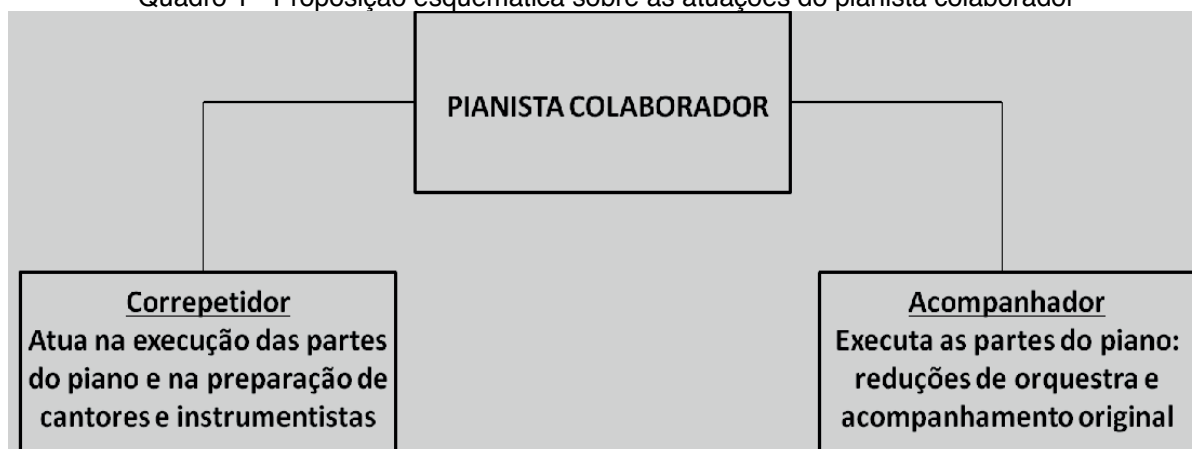
No decorrer da história percebemos que o ofício do pianista se desenvolveu pela necessidade e se subdividiu em diversas áreas. O pianista profissional pode se dedicar a desenvolver atividades nas áreas: camerista, professor, acompanhador, correpetidor ou solista. Considerando as diversas áreas de atuação do pianista, antes de nos atermos ao objeto de estudo desse trabalho, no caso as habilidades do pianista acompanhador, faremos uma breve abordagem às principais atividades relacionadas ao pianista.

3 . TAXONOMIA DE PIANISTA ACOMPANHADOR

Desde a aparição do pianoforte, cerca de 1700, desenvolvido por Bartolomeo Cristofori (1655 - 1731), os intérpretes deste instrumento dividiram-se em diferentes áreas de atuação, tais como pianista solista, músico de câmara ou pianista acompanhador, ganhando maior distinção a partir do século XIX. “Ao longo dos

anos foram surgindo uma variedade de taxonomias e terminologias para o ofício de pianista, dependendo das suas funções específicas” (RÚBIO, 2012, p. 9). Veremos as especialidades de três grupos do pianista que atua na área do acompanhamento, os quais se dividem nas extensas funções.

Quadro 1 - Proposição esquemática sobre as atuações do pianista colaborador



Fonte: CIANBRONI (2016)

3.1 PIANISTA DE CÂMARA

Segundo Mundim (2009) e Muniz (2010), “o pianista de câmara é aquele que se dedica exclusivamente ao repertório camerístico” (RÚBIO, 2012, p.10). Ou seja, aquele pianista que interpreta sonatas, duos até octetos, e não toca com uma orquestra ou coral.

Pesquisamos a definição do dicionário Aurélio referente a música de câmara:

Qualquer música vocal ou instrumental destinada a um pequeno auditório, a um solista, ou pequenos agrupamentos de solistas, como, por exemplo, a sonata para vários instrumentos, o trio, o quarteto, o quinteto, a ária para uma ou duas vozes, as melodias, as cantatas com acompanhamento Instrumental ou sem ele (FERREIRA, 1986, p.1174).

Vale lembrar, a partir da afirmação do dicionário, que atualmente a música de câmara ganhou grandes auditórios, não se limitando a pequenas plateias, como na definição acima.

Dessa forma, apontamos como pianista camerista, o músico virtuose que apurou sua técnica pianística através da formação solista, mas que se dedica exclusivamente à música de câmara, com pouca noção do mecanismo ou particularidades dos outros instrumentos, sem exercer nenhum tipo de subordinação aos demais instrumentos (MUNDIM, 2009).

A partir das duas definições apresentadas, concluímos que o pianista camerista é um instrumentista solista, fazendo música similar e de proporcional importância para ambas as partes. Nenhum dos instrumentos do grupo exerce um papel principal de brilho e nem de subordinação, acompanhamento, todos possuem a mesma importância.

3.2 PIANISTA CORREPETIDOR

Outro segmento da especialização do pianista é a correpetição – termo usado no Brasil, que dependendo dos diferentes lugares onde esteja, esse conceito se modifica em sua denominação. Adler (1976, p.5) afirma que na Alemanha se usa *korrepetitor*, na França – *répétiteur* e na Itália – *maestro sostituto*. Já o termo *coach*, só é utilizado nos Estados Unidos, denominado ao profissional instrumentista, em sua maioria pianista, que prepara como um tutor na atuação do “aluno”, ao passo que o acompanhador tem somente a função de ensaiar o instrumentista/ cantor.

Diferente do pianista camerista, o pianista correpetidor, tem sua formação pianística com enfoque no acompanhamento do canto, ou com formação voltada especificamente para o canto. Esse pianista, além de executar seu acompanhamento ao piano, desenvolve através de aulas específicas de canto, conhecimentos sobre dicção, técnica vocal, respiração, postura, noções de espaço para performance em palcos, domínio das línguas estrangeiras mais utilizadas – tais como italiano, francês, alemão, inglês, – e vasto conhecimento do repertório de canto, seja através da experiência de execução ou de forma auditiva (MUNDIM, 2009). Portanto, Adler (1985) assegura que a experiência desse profissional é tão vasta e em nada deixa desejar ao repertório dos outros instrumentos, principalmente ao que se compreende às reduções orquestrais, que ele esteja apto na preparação dos instrumentistas solistas. A atuação também se estende aos ensaios com acompanhamento de coros, ensaio de naipes, substituindo muitas vezes o maestro.

3.3 PIANISTA ACOMPANHADOR / PIANISTA COLABORADOR

O pianista acompanhador tem como campo de atuação uma gama de atividades, como o acompanhamento vocal, o acompanhamento instrumental, coral e dança. Nessas atividades o pianista acompanhador se envolve em diversas funções. Ele atua acompanhando, ou seja tocando o repertório, como coach também, professor ou preparador, colaborando com as decisões interpretativas, intervindo com opiniões artísticas que influenciam a performance final.

Esse título de pianista acompanhador vem sendo refletido, pois não condiz com a múltipla função que esse pianista executa. Como citado no parágrafo anterior, ele não apenas toca o acompanhamento, sua parte ao piano, ele constrói junto, colaborando com suas orientações musicais e artísticas.

O pianista acompanhador precisa saber trabalhar bem em equipe, ser uma pessoa que saiba se relacionar bem, ter uma boa comunicação e compreensão, se subordinar, boa visão periférica, leitura à primeira vista indispensável, leitura de cifra, um bom domínio técnico e mecânico do piano, musicalidade, flexibilidade e rápida capacidade de reação, habilidade de improvisar, adaptabilidade, equilíbrio

sonoro adequado fundindo seu som com outro, domínio da relação texto/música, conhecimento das especificações de outros instrumentos, gêneros, estilos, ritmos musicais e técnica vocal, capacidade de transposição e simplificação.

Katz (2009), afirma que a palavra acompanhador passa a ficar em desuso, aos poucos se firmando a nomenclatura colaborador (*collaborative pianista*). Segundo Foley (2005), este termo foi utilizado a meados dos anos oitenta pelo pianista Samuel Sanders (1937 - 1999) e tornou-se cada vez mais usual ao longo dos anos noventa, inicialmente nos Estados Unidos e posteriormente em alguns países da Europa.

A nova palavra colaborador implica num sentido de igualdade e colaboração em detrimento da ideia de submissão da palavra acompanhador [...] Colaboração no sentido prático; colaboração no mais alto sentido artístico. Acompanhar, é, portanto, colaborar (RÚBIO, apud MUNDIM, 2009, p. 25).

Cianbroni (2016, p. 26) descreve em sua pesquisa diversificadas definições sobre pianista colaborador, de acordo com diferentes autores, todos citados na tabela (1) abaixo em ordem cronológica.

Tabela 1 - Definições da literatura para o termo pianista colaborador

AUTOR	DEFINIÇÃO
Baker (2006)	“Um pianista que executa com um ou mais músicos tanto instrumentistas quanto cantores. Neste estudo, o termo é sinônimo dos termos “acompanhador”, “pianista de conjunto,” e “ <i>coach</i> ». O termo «pianista colaborador» é preferido por alguns pianistas ao termo «acompanhador», para melhor definir o papel de igualdade do pianista em grande parte do repertório colaborativo.”
Lee (2009)	“Piano colaborativo é agora amplamente usado no mundo musical da América do Norte. Neste trabalho, os termos piano colaborativo e acompanhamento são utilizados de maneira intercambiável na medida em que ambos os termos estão em uso comum hoje em dia.”
Mundim (2009)	“Piano colaborativo é agora amplamente usado no mundo musical da América do Norte. Neste trabalho, os termos piano colaborativo e acompanhamento são utilizados de maneira intercambiável na medida em que ambos os termos estão em uso comum hoje em dia.”
Muniz (2010)	“(…), o colaborador (acompanhador), como profissional que atua juntamente com grupos instrumentais, cantores (solistas e coro) e <i>ballet</i> . Algumas diferenças entre o colaborador e os demais necessitam serem destacadas e evidenciadas. Enquanto atuante com outros instrumentistas, o seu repertório é a redução orquestral, pois se trata geralmente de concertos para instrumento solo. Ao se relacionar com o canto, o repertório é semelhante ao do correpetidor, destacando que o colaborador não possui conhecimento técnico vocal, portanto não fará objeções neste sentido.”

Costa (2011)	“Atualmente, um termo mais abrangente, que engloba, de certa forma, todas as funções anteriores [acompanhador, <i>coach</i> , correpetidor] vem se tornando mais usual e mais pertinente: <i>pianista colaborador</i> . Ele não tenta limitar as diversas possibilidades de funções e atuações pelo uso de um ou outro termo, ele é inclusivo e polivalente – pode ser usado tanto para música instrumental quanto vocal. Também é inclusivo na medida em que engloba todo tipo de repertório, tanto o original, quanto versões ou reduções orquestrais.”
Bindel (2013)	“Um pianista colaborador é, essencialmente, o equivalente a um pianista solo, ou como Kurt Adler define, uma ramificação da linhagem do pianista.” Colaboração significa trabalhar junto, que é precisamente o que um pianista colaborador faz: um pianista colaborador toca com um ou mais vocalistas e instrumentistas (p. 11) (baseado em Adler 1976; Merriam Webster’s Collegiate Dictionary e Baker, 2006)

Fonte: Cianbroni, (2016).

Ao trabalho do pianista apto em contribuir artisticamente, musicalmente na expansão do músico solista, comprovamos o termo colaborador como um músico que esteja à altura em acrescentar com suas orientações e habilidades no domínio das técnicas e da implementação das sistematizações dos ensinamentos, portanto neste trabalho usaremos a nomenclatura “colaborador” para designar tal pianista que exerce a função inerente ao do acompanhador.

4 . HABILIDADES DO PIANISTA COLABORADOR

Existe um preconceito histórico sobre o pianista acompanhador. Lindo (1916) liga esse pensamento subcategorizado com o conceito prévio que os pianistas colaboradores não possuem técnica, nem competência para exercerem a carreira solo. Desta maneira, o pianista citado aqui, como colaborador, é considerado como um pianista de segunda categoria. Apesar desse preconceito existente, o trabalho de pianista acompanhador é essencial, como vimos no item que trata sobre as propriedades específicas que abrangem seu metiê, por isso precisam desenvolver habilidades e competências que nem sempre o pianista solista as possui. Lindo (1916) descreve:

Deve ser lembrado que, por enquanto, a maior parte dos conselhos dados se refere às sinfonias, ou às porções da música onde o pianista executa sozinho. Assim que a voz começa, o interesse é imediatamente transferido ao cantor e o colaborador deve fundir a sua individualidade à do artista para quem ele está tocando. Não é apenas uma questão de estar com o cantor, ou tocar de modo suave ou sonoro, quando o vocalista canta suavemente ou sonoramente. Ele deve projetar a si mesmo no humor do cantor, deve sentir a canção como ele (ou ela) o sente. Se a canção significar algo ao solista, ele deve significar muito mais ao acompanhador. Qualquer pequena onda de crescendo ou diminuendo deve

acontecer simultaneamente na parte de voz e na parte de piano e mesmo que a parte de piano seja definitivamente subserviente à parte da voz, nunca deve ser insignificante; o ritmo nunca deve ser negligenciado; e se o acompanhador possuir este inestimável e necessário dom, que é um temperamento compreensivo e responsável, ele vai se encontrar capaz de às vezes intuitivamente antecipar os efeitos do solista e sentir, por uma onda elétrica de empatia, onde uma pausa ou um pianissimo súbito serão introduzidos e mesmo que esteja despreparado, ser capaz de produzir o efeito exato necessário (LINDO, 1916, p. 47).

Algumas pesquisas direcionaram a compreensão das habilidades e aptidões exclusivas no trabalho do pianista colaborador. Dentre elas, destacamos os estudos de Sousa (2014), Rubio (2012) e Kubota (2009), referenciando as competências, estruturamos as habilidades conforme as áreas de compreensão, sistematizado (na tabela 2) abaixo.

Tabela 2 – Habilidades desenvolvidas pelos pianistas colaboradores separadas em áreas de compreensão

HABILIDADES TÉCNICO-MUSICAIS	leitura à primeira vista, solidez técnica, estrutura analítica, flexibilidade musical, sensibilidade auditiva, equilíbrio sonoro, improvisação, capacidade de alterações ao texto, excelência musical.
HABILIDADES SOCIAIS	saber fazer música de câmara, flexibilidade, competências sociais, discrição, responsabilidade perante ao público.
HABILIDADES PSICOLÓGICAS	calma, equilíbrio, adaptabilidade, personalidade, disponibilidade, segurança, confiança, organização, capacidade de realizar alterações ao texto, excelência musical.

Fonte: estruturada pelo autor.

Desenvolveremos uma abordagem que compreende as três categorias das habilidades que o pianista colaborador deve desenvolver nas suas capacidades estruturais para se tornar um exímio colaborador.

4.1 HABILIDADES TÉCNICO-MUSICAIS

Para desenvolvermos a compreensão dessa categoria das habilidades, não podemos deixar de fazer uma reflexão sobre os estudos técnicos para a consolidação da carreira do pianista que não siga carreira solo. Porto (2004) descreve em seus estudos a deficiência na formação acadêmica do pianista camerista ou colaborador no Brasil. Os cursos que abordam essa prática, o fazem de forma rápida como em masterclasses, palestras. Montenegro (2012, p. 415) em sua pesquisa revela o levantamento feito sobre tal assunto:

Assim, no Brasil, ainda que não haja cursos específicos para o pianista de conjunto, os autores discutem a formação vigente e realizada em cursos de graduação em Piano nas Universidades (MUNIZ, 2010; MUNDIM, 2009; PORTO, 2004). Sobre o perfil geral dessa formação, Mundim (2009) e Porto (2004) afirmam que a graduação em Piano ainda é destinada aos solistas, e por isso, há pouca ênfase às práticas musicais em conjunto, como a Música de Câmara e o

Acompanhamento ao Piano. Nestas disciplinas, a oferta ocorre em períodos curtos da graduação e apresenta conteúdos básicos, distantes da prática profissional (MUNIZ, 2010; MUNDIM, 2009) [...] O próprio repertório de Música de Câmara, segundo Mundim (2009), não é aceito pelos professores de piano em provas de instrumento porque, geralmente, não é memorizado e não está previsto nos programas dos cursos. Levando em consideração que a formação acadêmica valoriza mais os conhecimentos e práticas musicais do pianista solista, alguns autores fazem propostas para complementar tal formação. Muniz (2010) menciona a possibilidade de criação de curso de especialização lato sensu, contemplando as habilidades para cada uma das funções do pianista: camerista, correpetidor e colaborador.

Sobre a colocação de Muniz (2010), recentemente uma pós-graduação intitulada Pianista Acompanhador foi ofertada nas cidades de Vitória (ES), Rio de Janeiro (RJ) e Florianópolis (SC), pela instituição Alpha Cursos em parceria com a faculdade FACL, contemplando muitos alunos em sua formação acadêmica, em resultados expressivos. Porém, essa não é a realidade para esse público de pianistas, que muitas vezes, aprende de forma empírica se debatendo com suas experiências e confrontos.

Vale lembrar que as habilidades exigidas para o desenvolvimento do pianista colaborador vão adiante dos demais, mesmo tendo momentos em que se convergem com os do pianista solista e dos demais, Lindo (1916) descreve:

Deve ser lembrado que, por enquanto, a maior parte dos conselhos dados se refere às sinfonias, ou às porções da música onde o pianista executa sozinho. Assim que a voz começa, o interesse é imediatamente transferido ao cantor e o colaborador deve fundir a sua individualidade à do artista para quem ele está tocando. Não é apenas uma questão de estar com o cantor, ou tocar de modo suave ou sonoro, quando o vocalista canta suavemente ou sonoramente. Ele deve projetar a si mesmo no humor do cantor, deve sentir a canção como ele (ou ela) o sente. Se a canção significar algo ao solista, ele deve significar muito mais ao acompanhador. Qualquer pequena onda de crescendo ou diminuendo deve acontecer simultaneamente na parte de voz e na parte de piano e mesmo que a parte de piano seja definitivamente subserviente à parte da voz, nunca deve ser insignificante; o ritmo nunca deve ser negligenciado; e se o acompanhador possuir este inestimável e necessário dom, que é um temperamento compreensivo e responsável, ele vai se encontrar capaz de às vezes intuitivamente antecipar os efeitos do solista e sentir, por uma onda elétrica de empatia, onde uma pausa ou um pianissimo súbito serão introduzidos e mesmo que esteja despreparado, ser capaz de produzir o efeito exato necessário (LINDO, 1916, p. 47).

Cada habilidade mencionada, na tabela acima, é preciso ser buscada com afinco, seja no percurso da graduação em piano, ou no exercício da colaboração. Precisa ser buscada e absorvida em sua melhor forma técnica, para que o trabalho de pianista colaborador possa frutificar em sua forma técnica, ao mesmo tempo, que torne musical. As estruturas precisam ser concebidas em padrões estabelecidos e concretizados conectados ao fazer musical, assim conseguiremos a excelência na concepção da colaboração.

4.2 HABILIDADES SOCIAIS

O gosto pelo trabalho em grupo é uma exigência primordial no desenvolvimento das competências para um pianista colaborador *expert*. Uma das dificuldades encontradas pelo pianista solista em se tornar um pianista colaborador, talvez seja a convivência com o outro, ou como afirma Adler (1985), o único meio de expressão de um solista é o piano e o seu objetivo é expressar-se a si mesmo.

Condições básicas para a funcionabilidade do trabalho de pianista colaborador é o entendimento, respeito, observação e comunicação. Segundo Muniz (2010, p. 32) “Não há acompanhamento sem solista, bem como não há solista sem acompanhamento, logo, a obra necessita da participação em comum acordo”. Todos são importantes, exercendo partes importantes, se completando.

4.3 HABILIDADES PSICOLÓGICAS

Além das habilidades técnicas e sociais que foram refletidas neste estudo, temos a característica de habilidades psicológicas positivas que promovem o equilíbrio, bem estar, motivação, encorajamento, dentre outras. Adler (1965) aponta sua teoria acerca desse pensamento:

A capacidade de ensinar, uma convicção interior que estabelecerá a autoridade e é baseada no conhecimento, a afirmação da liderança e o amor de comunicar a orientação artística. Acrescente a esses o domínio completo de todos os problemas técnicos e estilísticos discutidos neste livro; uma intuição ou senão, um conhecimento completo de psicologia; um som pianístico contextualizado; leitura à primeira vista excelente e faculdades para transposição; e - por último, mas não menos importante - um temperamento bem humorado, paciência e perseverança (ADLER, 1965, p. 187).

O pianista colaborador precisa desenvolver a capacidade de liderar, supervisionar, avaliar, apoiar, com uma visão emocional e inteligência psicológicas em prol do indivíduo que está em parceria com o trabalho de colaboração.

Aliado ao conceito de Adler (1965) da psicologia relacionado ao pianista colaborador, lembramos que por meio da preparação comprometida desse profissional, tendo esse tripé como parâmetro centralizador – habilidades técnico-musicais; habilidades sociais e habilidades psicológicas, tem-se o resultado esperado – processos *performáticos* criativos podendo até ser geradores em experiências do que chamamos de teoria do “fluxo”, desenvolvida por Csikszentmihalyi (1999, 1992, 1990) que aborda aspectos interligados às experiências que são vivenciadas por indivíduos motivados e decididos que se envolvem intensamente para a realização das mesmas. CSIKSZENTMIHALYI (1999, p. 37), esclarece: “Experiências ótimas geralmente envolvem um fino equilíbrio entre a capacidade do indivíduo de agir e as oportunidades disponíveis para ação”.

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos levantados e abordados sobre o pianista colaborador nos dão uma visão contextualizada sobre a história do acompanhamento, desafio, competências, habilidades e formação, ainda precária no Brasil, visto que o pianista especializado em repertório de acompanhamento carece do domínio de conhecimentos que vão além dos de um pianista solista, por esse motivo, deve ser valorizado em sua condição de artista, professor e preparador, merecendo a atenção devida para as práticas acadêmicas em sua formação.

A primeira consideração de relevância a ser apresentada trata das dificuldades de uma nomenclatura mundial que envolva as intenções representadas pelos sujeitos envolvidos na categoria de pianistas, mencionados aqui como colaboradores. Muitas considerações foram levantadas para a escolha dessa taxonomia, porém a preferência foi baseada no caráter exclusivo em que diversificadas teorias foram apresentadas considerando a nomenclatura de colaboração.

A segunda consideração, agora de caráter mais específico à questões próprias do perfil do pianista colaborador, é a existência das três categorias das habilidades apontadas anteriormente relativas à necessidade desse profissional desenvolver para que possa se tornar um *expert* na colaboração.

As categorias das habilidades se dividem em três eixos principais: a) habilidades técnico-musicais, que referenciam os estudos técnicos e musicais da carreira deste músico; b) habilidades sociais, o que torna o trabalho desse profissional bem mais prazeroso, pois o grupo é o centro das expectativas; c) habilidades psicológicas, o líder que aproxima, encoraja, ensina, supervisiona.

Espera-se que essa publicação atenda principalmente aos pianistas, no sentido de ser esclarecedora, quanto aos conceitos imprescindíveis, para que o pianista colaborador evolua dentro da modalidade de trabalho.

REFERÊNCIAS

ADLER, Kurt. **The art of accompanying and coaching**. A da Capo paperback. Reprint of the ed. published by University of Minnesota Press, Minneapolis. First Paperback Printing 1976.

ALEXANDRIA, Marília de. **A construção de competências do pianista acompanhador: uma função acadêmica, ampla e diversificada**. Dissertação de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás Goiânia, 2005.

BÍBLIA. Português. Bíblia de Referência Thompson. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corr. Compilado e redigido por Frank Charles Thompson. São Paulo: Vida, 1992.

CIANBRONI, Samuel Henrique da Silva. **Perspectivas e impasses na mobilização de conhecimentos em Música de graduandos em situações de colaboração pianística: estudos exploratórios**. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Good Business: Flow, Leadership and Making of Meaning**. New York: Viking, 2003.
- _____. **A descoberta do fluxo. Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention**. New York: Harper Collins, 1996.
- COSTA, José Francisco da. **Leitura à primeira vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa**. Tese de Doutorado. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.
- COELHO, Marília de Alexandria Cruz. **Pianista acompanhador: um estudo analítico de suas competências e ações enquanto produtor musical**. Anais da Anppom, p. 945-961. Porto Alegre, 2003.
- DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Editora Nova Fronteira, 2ª Edição. Rio de Janeiro, RJ, 1986.
- GERLING, Cristina Capparelli; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. **How do undergraduate piano students memorize their repertoires?** International Journal of Music Education, 2015.
- GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. Trad. Ana Luisa Faria. Lisboa: Gradiva, 1994.
- KATZ, Martin. **The complete collaborator: the pianist as partner**. New York (USA): Oxford University Press, 2009.
- KUBOTA, Y. (2009). **The nature of professional accompanists and their roles: Performing with musical excellence and enjoying communicative interaction**. International Symposium on Performance Science. Londres: AEC.
- LEE, Pei-Shan. **The collaborative pianist: balancing roles in partnership**. Tese de Dputorado. The New England Conservatory of Music. Boston, Massachussets, 2009.
- LINDO, Algernon H. **The art of accompanying**. G. Schirmer, inc., New York. Third Edition. Copyright, 1916.
- MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. **A formação do pianista de conjunto: uma revisão de literatura**. Anais do Simpom (p. 412-421). Rio de Janeiro, 2012.
- MOORE, Gerald. **The Unashamed Accompanist**. London: Lowe & Brydone Printers Ltd, 1985.
- _____. **Singer and Accompanist – The Performance of Fifty Songs** (1ªed.). Waterville: Thorndike Press, 2007.
- MUNDIM, Adriana Abid. **PIANISTA COLABORADOR: A formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de Flauta Transversal**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- MUNIZ, Franklin Roosevelt Silva. **O pianista camerista, correpetidor e colaborador: as habilidades nos diversos campos de atuação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas. Goiânia, 2010.

PAIVA, Sérgio di. **O pianista correpetidor na atividade coral: preparação, ensaio e performance.** Dissertação de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

PAIVA, Sérgio di; RAY, Sonia. **O pianista co-repetidor de grupos corais: estratégias para a leitura à primeira vista.** Anais da Anppom (p. 1063-1069), XVI Congresso. Brasília, 2006.

PORTO, Maria Caroline de Souza. **O pianista correpetidor no Brasil: empirismo x treinamento formal na aquisição das especificidades técnicas e intelectuais necessárias à sua atuação.** Dissertação de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

RUBIO, Isolda Crespi. **A influência do pianista acompanhador no percurso de aprendizagem musical dos estudantes de instrumento.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Escola das Artes. Porto, 2012.

RUIVO, Cinthia. **O pianista colaborador: um estudo com os alunos do bacharelado em instrumento – piano da UDESC.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. **Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica: três estudos de caso.** Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SOUSA, Luciana Mittelstedt Leal. **Interações entre o pianista colaborador e o cantor erudito: habilidades, competências e aspectos psicológicos.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília. Brasília 2014.

WILLIAMON, Aaron; VALENTINE, Elizabeth. **Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality.** British Journal of Psychology, v. 91, p. 353-376, 2000.

YEE, Von Ng. **The collaborative pianist's role in an integrated-arts setting: dance, music, and visual arts.** Tese de Doutorado. University of Maryland, College Park, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Bookman. Porto Alegre, 2001.

ESTRATÉGIAS DE ENSAIO PARA A CONSTRUÇÃO DO SOM COLETIVO EM COROS AMADORES PERFORMANCE

Data de submissão: 23/06/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Paula Passanante Castiglioni

UNICAMP - paulapcasti@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/1151223562298870>

REHEARSAL STRATEGIES FOR THE CONSTRUCTION OF THE COLLECTIVE SOUND IN AMATEUR CHOIRS

ABSTRACT: The purpose of this paper is to discuss the test procedures for collective sound construction amateur choir. The method used was based on an exploratory literature review, relating literature raised to the completion of the test plan, regency and musical elements for the construction of artistic sounding choirs made up of lay singers. It is proposed that the pursuit of sound quality amateur choir whose source is the early preparation, detailed and practical test plans appropriate to the group and also suggests that the gradual process of building a sound identity together is achieved as the success of strategies promoted by the regent.

KEYWORDS: Sonority Amateur Choir; Rehearsal Planning for Choirs; Strategies for Building Sonority Amateur Choirs.

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir os procedimentos de ensaio para a construção sonora coletiva do coro amador. O método utilizado foi baseado em uma revisão bibliográfica exploratória, relacionando a literatura levantada com a realização do plano de ensaios, da regência e elementos musicais em prol da construção da sonoridade artística de coros formados por cantores leigos. Propõe-se que a busca da qualidade sonora do coro amador tenha como fonte a elaboração antecipada, detalhada e prática de planos de ensaio adequados ao grupo e também se sugere que o processo gradual de construção da identidade sonora em conjunto seja alcançado conforme o êxito das estratégias promovidas pelo regente.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento de Ensaio para Coros; Estratégias para Construção da Sonoridade de Coros Amadores.

1. DEFININDO CORO AMADORE A RELAÇÃO COM O REGENTE

Para este trabalho define-se coro amador o grupo adulto misto, musicalmente heterogêneo, sem habilidades de leitura musical, não

remunerado profissionalmente para essa tarefa e que a realiza principalmente por prazer, cuja intenção é a de se expressar socialmente através do canto. Delimitando-se as características do tipo de coro considerado, pode-se então traçar estratégias para as ações do regente e a conquista dos resultados que ele busca. O regente eficiente deverá dominar previamente o conteúdo musical a ser ensaiado, assumir uma postura de liderança além de investir constantemente no estudo musical pessoal, planejando os ensaios de maneira organizada e que atenda claramente as necessidades específicas do coro no qual atua.

Certamente os cantores em questão serão, em grande proporção, musicalmente dependentes do regente, o qual assumirá a responsabilidade de ser entusiasta da música, dar coesão à sonoridade do grupo, exatidão rítmica, afinação, estimular a dicção clara, direcionar a respiração para o canto, além de ser referência vocal para a maioria dos participantes. Segundo Oakley “O regente é pessoalmente responsável pela construção do instrumento coral. O instrumento coral é o resultado direto da habilidade do regente, ou de sua inadequação, para ensaiar”. (OAKLEY, 1999: pág.113).

A reunião de pessoas interessadas em formar um agrupamento vocal, por si só, não proporciona fundamentos para o efetivo trabalho musical de um coro. É necessário construir sólida técnica vocal, experiência musical e aperfeiçoamento gradual dos integrantes. E para isso é necessário ensaiar regularmente. Paul Oakley afirma

O ensaio coral propicia ao regente a oportunidade de alcançar dois objetivos em uma só tarefa (...): permitir aos cantores desenvolver experiência íntima, apurada e imediata com a música de grande valor. Ao mesmo tempo, o ensaio bem produzido fornece uma oportunidade para se alcançar objetivos curriculares de longo prazo, cujos benefícios poderão ser sentidos muito depois da apresentação da música ora sendo ensaiada. (OAKLEY, 1999: pág. 113).

O regente é responsável pela trajetória sonora do coro no qual trabalha. Deverá elaborar cuidadosamente os resultados que almeja alcançar, considerando o material humano disponível para o trabalho. Esta análise inicial é fundamental para a manutenção musical eficaz deste grupo leigo, pois se trata de cantores inexperientes.

O simples efeito do canto coletivo não traz inerente a ele o aspecto da qualidade sonora, portanto, aconselha-se que os seguintes elementos sejam trabalhados em todos os ensaios: consciência corporal, postura, respiração adequada ao canto, emissão, vocalização, dicção, sonoridade em conjunto e aprendizado do repertório. Todas estas etapas podem ser lapidadas gradualmente, conforme a eficácia do planejamento elaborado pelo regente com a principal finalidade de promover com solidez o crescimento musical do coro.

Alcançar uma saudável técnica de conjunto no coro é um processo de longo prazo. Sem planejar e antecipar as ações que ocorrerão no tempo destinado ao

ensaio, dificulta-se o processo de construção e manutenção do som coletivo. Deve o regente estar disposto e preparado musicalmente para criar inúmeros processos para este mesmo fim. John Silantien afirma que “Não há coros ruins. É responsabilidade do regente conhecer uma variedade de técnicas de ensaio e aplicá-las com o intuito de obter o melhor som possível de cada coro” (SILANTIEN, 1999: pág. 91). Além disso, o regente relata sobre a possibilidade de se refazer um plano de ensaio ou ter que alterá-lo.

Planeje constantemente novas estratégias de ensino. Quando uma série de técnicas corretivas não surtirem os efeitos desejados, o regente deverá usar o período de tempo entre os ensaios para avaliar porque ela não funcionou e desenvolver novas estratégias. O educador criativo está constantemente buscando novas formas de transmitir conhecimentos. ‘Não existem coros ruins’. (SILANTIEN, 1999: pág.94).

A proposta deste artigo é apresentar estratégias de ensaio cuja principal finalidade é construir uma sonoridade coesa e de qualidade para o coro amador.

2 . A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SONORA DO CORO

O instrumento coral é alicerçado no corpo dos cantores dispostos a realizar esta tarefa, somando as possibilidades vocais individuais com o intuito de executar arte em conjunto com qualidade. Cabe ao regente amparar musicalmente os leigos, conscientizá-los de que o instrumento vocal é o próprio corpo e que ter saúde viabiliza a voz plena e flexível, capacitada para executar qualquer categoria de repertório. Dedicar os primeiros minutos do tempo disponível para um leve alongamento e espaço para concentração no canto pode contribuir muito com o resultado final do ensaio.

A voz é o resultado sonoro de um instrumento que exige cuidados. Antes de tudo, uma voz só é boa se provém de um organismo sadio. A boa alimentação, o repouso equilibrado, os bons hábitos, a ausência de vícios e a disciplina são fatores indispensáveis para quem deseja ter uma boa voz. (WÖHL, 2008: pág. 11).

Outro alicerce da voz cantada a ser abordado em seguida no planejamento é o uso adequado da respiração, o qual deve ser estudado cuidadosamente. Como a fala ocorre no mesmo trato respiratório/vocal que o canto, utilizando-se dos mesmos órgãos, é comum no início dos ensaios que o cantor se confunda em relação à adequação do ar passando pelas pregas vocais. James Moore relata

A compreensão correta do processo de respiração no canto é básica em qualquer nível de produção vocal (...). A primeira preocupação quanto à respiração correta é a mais básica, a postura. Faça com que mantenham uma postura ereta ao ficarem de pé, com o peso equilibrado sobre os dois pés, e faça-os respirar profundamente (...). Depois, faça-os respirar para inflar a área abdominal. (MOORE, 1999: pág. 50).

O professor relata que mesmo no ato da expiração é imprescindível aos cantores preservar a postura e, assim, inflando o abdômen, começarão a trabalhar o diafragma e demais órgãos da respiração em prol do canto, para que obtenham suporte vocal e experiência na realização deste tipo de respiração. (MOORE, 1999: pág. 51). Bons hábitos respiratórios são fundamentais para sonoridade segura do conjunto.

Após essa abordagem, enumera-se a padronização do uso das vogais. Este elemento irá unificar o som do coro e deve ser trabalhado intensamente no momento dos vocalizes. Possíveis dificuldades do repertório identificadas pelo regente devem ser estudadas antecipadamente nas possíveis soluções desta prática, permitindo que o coro entre em contato com os trechos difíceis antes da execução musical, assegurando-se do resultado obtido através dos exercícios propostos naquele ensaio.

Segundo Moore, o ponto de refinamento da qualidade vocal e de unificação sonora do canto em conjunto está na formação padronizada das vogais. Ela determina a qualidade e a maturidade do som, além de constituir o fator básico da afinação. Também afirma que o tempo do ensaio dedicado à vocalização é uma boa oportunidade para se trabalhar na produção correta das vogais, particularmente com exercícios em uníssono. É necessário que o coro conheça, pratique e identifique a formação das vocais básicas. (MOORE, 1999: pág. 51).

A dicção também colabora significativamente para a unificação da sonoridade coral e, conforme os estudos de Paul Oakley, ela é definida como *pronúncia comum*. A integridade da dicção é a pronúncia clara de fonemas – um fonema é definido como cada som dentro de uma palavra. Assim, o regente afirma

Dicção clara é o resultado de uma combinação de fonemas cuidadosamente articulados. Essa sucessão de fonemas, é a base para cada palavra, cada oração (...). O regente habilidoso pode ensinar o significado do texto ao mesmo tempo em que transmite a enunciação adequada. Isso dá ao coro a oportunidade de buscar o significado mais profundo do texto enquanto aprende os princípios para uma dicção clara e precisa. (OAKLEY, 1999: pág. 122).

A síntese dos elementos citados acima como trabalho corporal, respiração, postura, padronização das vogais e dicção, ocorrem simultaneamente na execução da linha vocal de cada naipe do coro. Nesta prática existe a direção horizontal e vertical, as quais devem ser consideradas em relação à segurança da sonoridade coletiva.

O alcance de tal solidez sonora exige que cada componente domine o conteúdo musical de sua linha respectiva (aspecto vertical), escutando atentamente as sugestões do regente para obter segurança na execução dos intervalos e realizar o fraseado indicado. Assim cada naipe será fortalecido e unificado devido à boa emissão, possibilitando possíveis ajustes entre o conjunto, mistura total e equilíbrio das vozes (aspecto horizontal).

Antes de uma linha vocal timbrar inserida em um conjunto, deve estar individualmente segura. Há dimensão horizontal quando todas as vozes direcionam-se ritmicamente iguais, compartilhando a mesma altura, qualidade, emissão e timbre. Quando as várias linhas estão misturadas horizontalmente, somente assim podem se fundir umas com as outras para terem um timbre coletivo comum vertical e horizontal. (EHRET, 1959: pág. 34).¹

Qualificar a emissão das linhas vocais nestas duas dimensões é mais colaborativo do que considerar a quantidade de cantores em um naipe. Um naipe menor em quantidade de cantores e mais coeso, ritmicamente seguro e com boa entonação, costuma obter um resultado eficaz para a construção sonora coletiva musical e almejada.

A função primordial destes elementos enumerados acima é a prática simultânea na entoação do repertório. A musicalidade absorvida através da preparação dos ensaios deve estar presente constantemente desde os alongamentos, aquecimentos iniciais e vocalizes até o refinamento coletivo, tanto da valorização das linhas verticais quanto horizontais do tecido coral. Helena Wöhl afirma que “um grande desafio é compatibilizar graus distintos de musicalidade assim como de conhecimentos anteriores e ambições musicais”. (WÖHL, 2008: pág.18). Misturar completamente as vozes só ocorre quando as características individuais de cada voz são fundidas em um único som.

3 . CONCLUSÃO

A construção da qualidade sonora em conjunto ocorre proporcionalmente aos resultados positivos de vários planejamentos de ensaios elaborados antecipadamente pelo regente. Para que haja regularidade desta prática na direção da identidade segura do coro, cada cantor somará ao grupo suas possibilidades artísticas, sem deixar de buscar efetivas melhorias musicais que não somente irá beneficiá-lo, mas como também todo o grupo.

A identidade sonora do organismo coral é resultado de uma longa série de planejamentos de ensaio, cujas consequências acontecerão a longo prazo. Porém, se realmente executados com segurança e coerência, os encontros serão repletos de qualidade artística. Moore defende a seguinte ideia sobre a construção do som para coros

A solução é que os cantores aprendam as partes vocais tão precisamente e ouçam tão cuidadosa e criticamente que a acuidade na entonação vá além daquela oferecida pelo piano ou diapasão. Essa habilidade, combinada com um alto nível de produção vocal e edificada sobre hábitos apropriados de respiração e atenção detalhada aos sons vocálicos, pode resultar na aquisição de um *som desejado* e uma sonoridade que produza uma excepcional qualidade de conjunto. O resultado é um grupo coral que começa a ouvir em função de um som particular. (MOORE, 1999: pág. 52).

¹ “Before any single vocal line can be blended into the ensemble it must be a thoroughly blended unit in itself. Once the various lines are blended horizontally, they may be merged with each other to form a combination of horizontal and vertical blend”. (EHRET, 1959: pág. 34).

Conclui-se que o regente coral deva ensaiar e zelar pela qualidade do trabalho cotidiano com os cantores. Diante de tantas exigências musicais, cujas responsabilidades cabem ao regente, é fundamental organizar as etapas de trabalho antecipadamente com o principal objetivo de unificar a sonoridade do grupo amador através dos seguintes elementos: consciência corporal, respiração adequada, vocalização associada ao repertório, padronização de vogais e equilíbrio entre as vozes dos naipes do coro. Portanto para que haja resultados consideráveis na construção da identidade sonora coletiva e alcançar satisfatório alargamento da qualidade artística, aconselha-se ao regente elaborar planejamentos de ensaios detalhados, profundos, repletos de possibilidades que favoreçam o crescimento musical do grupo, pretenda direcioná-lo a alcançar uma sólida identidade vocal, permeando o estudo amplo de elementos técnicos do canto, sem deixar de aplicá-los na prática vocal do coro e ensaio do repertório.

REFERÊNCIAS

EHRET, Walter; *The Choral Conductor's Handbook*. Estados Unidos: Edward B. Marks Music Company/ Hal Leonard Corporation, 1959.

MOORE, James A. Como Organizar e Realizar um Ensaio Coral Eficiente. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, (1) 1999, Brasília – Brasil. Anais da Convenção Internacional de Regentes de Coros. Brasília: Editora do Departamento de Música da UnB, 1999. Pág.47-53.

OAKLEY, Paul F. O ensaio coral: A performance do Regente. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, (1) 1999, Brasília – Brasil. Anais da Convenção Internacional de Regentes de Coros. Brasília: Editora do Departamento de Música da UnB, 1999. Pág.113-128.

SILANTIEN, John. Técnicas de Ensaio Coral para Aperfeiçoar a Afinação. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, (1), 1999, Brasília – Brasil. Anais da Convenção Internacional de Regentes de Coros. Brasília: Editora do Departamento de Música da UnB, 1999. Pág.91-94.

WÖHLK, Helena Coelho; *Técnica Vocal para Coros*. 8ª Edição. São Leopoldo, RS: Sinodal 1994.

COMPONENTES SENSOMOTRICES Y CONCIENCIA CORPORAL EN EL APRENDIZAJE Y LA EJECUCIÓN INSTRUMENTAL

Data de submissão: 06/07/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Natalia Avella Ramírez

Universidad Industrial de Santander

Escuela de Artes

Bucaramanga (Colombia)

Currículo CvLAC disponible en: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001472818

RESUMEN: Es evidente la relación que existe entre el movimiento corporal y la obtención de un resultado musical. A pesar de ello, en muchos casos los docentes instrumentales, músicos profesionales y estudiantes de música cuentan con un conocimiento limitado acerca de elementos básicos relacionados con la generación y el perfeccionamiento de los esquemas motores requeridos para el instrumento específico, así como sus efectos en la interpretación musical. El desempeño al tocar un instrumento depende de muchos factores individuales, en gran medida relacionados con las capacidades motrices y las habilidades específicas del intérprete: las primeras dependen de la maduración de los sistemas nervioso y musculo-esquelético, mientras que las segundas se pueden aprender y perfeccionar. En este contexto, se exponen varios aspectos de la experiencia sensoriomotriz

del ser humano, que resultan especialmente relevantes en los procesos de aprendizaje instrumental: programas motores, aprendizaje de procesos motrices complejos, desarrollo sensoriomotriz, retroalimentación, regulación y control del movimiento, atención y procesamiento de información. A partir de ello, se hace una reflexión final sobre la integración de algunos principios básicos de la ejecución motora, la percepción sensorial y la conciencia corporal a la pedagogía instrumental, con el ánimo de promover la indagación acerca de sus efectos en la transmisión y desarrollo de habilidades instrumentales al servicio de un objetivo musical expresivo.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía instrumental — Procesos sensoriomotrices — Conciencia corporal — Ejecución motora — Percepción sensorial

SENSORIMOTOR COMPONENTS AND BODY AWARENESS IN LEARNING AND PERFORMING AN INSTRUMENT

ABSTRACT: It is evident that there is a connection between body movement and obtaining a musical result. Despite this, there are several cases in which instrument teachers, professional musicians and music students have very limited knowledge about the basic elements

related to the generation and perfection of motor schemas required for the specific instrument, as well as their effects on musical performance. Successfully playing an instrument relies upon several individual factors which are considerably related to the performer's motor capabilities and particular skills: the former depends on the maturity of the nervous and musculoskeletal systems; the latter can be learnt and perfected. In this context, this article presents various aspects of the human being's sensorimotor, which are particularly relevant in the process of instrumental learning: motor programs, learning of complex motor processes, sensorimotor development, movement feedback, regulation and control, attention and information processing. Based on this, a final reflection is made on the integration of some principles basic to motor execution, sensory perception and body awareness in regards to instrumental pedagogy with the aim of promoting inquiry about its effects on the transmission and development of instrumental skills in the interest of an expressive musical objective.

KEYWORDS: Instrumental Pedagogy – Sensorimotor Processes – Body Awareness – Motor Execution – Sensory Perception

1 . INTRODUCCIÓN

Cada persona tiene un cuerpo, lo que a su vez significa que cada persona *es* su cuerpo. Esta afirmación, por evidente que parezca, tiende a ser descuidada con demasiada frecuencia por músicos y pedagogos instrumentales, quienes dirigen la mayor parte de su atención a la adquisición de una buena técnica instrumental y a otros numerosos detalles interpretativos, mientras que paradójicamente dejan un poco de lado el cuidado de su propio cuerpo. En realidad, el primer instrumento del músico es su cuerpo, y es gracias a su óptimo funcionamiento y coordinación que es posible la producción de sonidos que respondan a un objetivo expresivo. Como expone acertadamente Geiger (1996, p. XV), todas las posibilidades de producción sonora y de expresión musical interpretativa se materializan únicamente a través del cuerpo¹.

Un aspecto fundamental del aprendizaje formal de un instrumento es la adquisición de una técnica adecuada. Con esto se hace referencia a aprender los movimientos y la coordinación específicos para la ejecución de un instrumento en particular. Una importante cantidad de dichos movimientos no forma parte del repertorio motor normal de la vida diaria, e incluso a veces parece reñir con él, y es por esto que se hace necesario aprenderlos casi desde cero. Es entonces indispensable que las características corporales, posturales y sensomotrices del individuo se vayan moldeando poco a poco, ya que solo a través de la práctica y la repetición se facilita la integración a la naturalidad motriz del intérprete de los movimientos específicos para la ejecución de su instrumento.

¹ Todas las fuentes fueron consultadas en su idioma original. Las referencias y citas textuales incluidas en este artículo han sido traducidas por la autora.

El auge de la investigación interdisciplinar sobre las relaciones de la práctica musical y el cuerpo, abrió el camino a áreas más específicas de fisiología y medicina musical, conciencia corporal y diversos acercamientos terapéuticos para músicos. Los estudios realizados con intérpretes y orquestas profesionales, pero también en estrecha colaboración con escuelas y conservatorios de gran renombre en Europa y Estados Unidos, han permitido un acercamiento de la pedagogía instrumental a los componentes sensomotrices del movimiento, enriqueciendo los procesos tradicionales de formación y práctica instrumental con una relación más armónica con nuestro cuerpo.

2. ASPECTOS SENSOMOTRICES RELEVANTES PARA LA EJECUCIÓN INSTRUMENTAL

El movimiento corporal se genera a partir de la acción coordinada de diferentes componentes de los sistemas nervioso y músculo-esquelético. En la ejecución instrumental confluyen aspectos individuales del intérprete (características neurológicas y sensomotrices, estructuras psicológicas, contextos emocionales) y elementos externos (características del instrumento, circunstancias del entorno, condiciones ambientales), determinando la realización de movimientos técnicos específicos requeridos por el instrumento, para la materialización sonora de un contenido musical. Así, la calidad de la acción motriz al tocar un instrumento tiene un efecto directo sobre la calidad del sonido y, por ende, sobre el resultado musical.

El desarrollo motriz es un proceso continuo, con características propias en cada edad y relacionado estrechamente con las condiciones de cada individuo. Este proceso se estructura jerárquicamente, ya que la consolidación de ciertos elementos motrices² es indispensable para la posterior adquisición de habilidades más complejas, así como también para la madurez global del sistema. Se considera que las *capacidades* motrices dependen de la madurez alcanzada por los sistemas involucrados, mientras que las *habilidades* se aprenden y perfeccionan. Es a través de la experiencia motriz que se produce y se perfecciona la combinación de habilidades, dando como resultado patrones de movimiento eficientes, coordinados y oportunos.

2.1 Programas motores

Antes de realizar un movimiento, el Sistema Nervioso Central³ elabora un plan motor, que en realidad es una prefiguración general de los movimientos parciales

2 Entre los elementos motrices más frecuentemente analizados en relación con la edad y el desarrollo de la persona, se encuentran el balance corporal (estático y dinámico), la fuerza y coordinación de diferentes partes del cuerpo, la modificación horizontal y vertical de posición o dirección, la motricidad gruesa y fina, y la manipulación de objetos (estática y dinámica).

3 Como es usual en la literatura especializada, en adelante se hará referencia al Sistema Nervioso Central con la sigla SNC.

necesarios. En primera instancia, busca un programa motor ya existente, que corresponda al menos en parte con las necesidades del momento. Klöppel (2003, p. 25) define el programa motor como una secuencia de impulsos nerviosos que activan los músculos de la manera que se requiere, poniendo así en acción movimientos previamente aprendidos. El programa motor tiene definidos los músculos que intervienen, así como la secuencia, cantidad de fuerza y duración de cada evento motriz. El SNC almacena programas motores que corresponden a actividades que se han repetido frecuentemente, y puede ponerlos en acción con gran rapidez, generando una respuesta relativamente automática que, en todo caso, puede también adaptarse a condiciones o medios variables. Este procedimiento es altamente eficiente, pues disminuye las interferencias de otros movimientos innecesarios. El tiempo de reacción también se acorta, pues el SNC no requiere de atención y tiempo extra para procesar la información y tomar decisiones; además, estos movimientos relativamente automatizados se optimizan e interiorizan aún más con cada repetición.

2.2 Aprendizaje de procesos motrices complejos

De acuerdo al nivel individual de cada intérprete, los procesos motrices que se requieren para la ejecución instrumental se van perfeccionando en tres etapas, a las que se llega exclusivamente a partir de práctica y repetición de los respectivos esquemas motrices:

- En una fase inicial de aprendizaje, el movimiento se realiza con fuerza proporcionalmente desbordada y no económica, acompañado de muchas acciones musculares adicionales e innecesarias. En esta fase se hace indispensable un control continuo con la vista y el oído, más que desde la percepción motriz.
- En un estadio más avanzado, se alcanza mayor coordinación, requiriendo un menor esfuerzo de concentración, si bien el sistema aún es algo inestable. El concepto de producción de sonido y la retroalimentación propioceptiva predominan más, con mayores posibilidades de percibir y corregir la ejecución del movimiento y el resultado sonoro.
- En la fase más avanzada se habla de automatización (también conocida como consolidación o estabilización): se cuenta con una coordinación óptima de movimientos parciales, con una ejecución motora económica y estable, incluso bajo condiciones complejas. Los procesos motores son posibles sin que se requiera intervención permanente de una atención consciente, permitiendo al músico concentrarse en otros aspectos y realizar ajustes flexibles.

2.3 Desarrollo sensomotriz

En los diferentes estadios de desarrollo de la persona se van refinando los aspectos sensomotrices en directa relación con sus propias experiencias y aprendizajes. De modo gradual, se incrementa la capacidad de relacionar la información

de los diferentes canales sensoriales con la retroalimentación de los procesos motores actuales o pasados, lo que se conoce como integración sensomotora. La optimización de ésta y el perfeccionamiento de las habilidades individuales ocurren paralelamente y se complementan entre sí. Con frecuencia se constata que la percepción del cuerpo y de la persona misma se relaciona estrechamente con el desempeño corporal; de hecho, las representaciones y sensaciones internas de lo que el cuerpo puede lograr se van volviendo más precisas y claras al aumentar la edad. El desarrollo de las reacciones sensomotrices y la apreciación de las percepciones propias dan paso a actos motores más complejos y a procesos mentales de orden superior. Teniendo claro que no son los únicos, los tres tipos de percepción sensorial a continuación presentan una relación más directa con la ejecución instrumental:

- Percepción visual: constancia perceptiva (de tamaño, forma y color), figura y fondo, vista global o de detalle, visión tridimensional, relación de espacio y ubicación, visión del movimiento. El procesamiento de estímulos visuales se produce antes y de modo independiente del desarrollo motor del individuo; recién en etapas posteriores los dos sistemas comienzan a trabajar de manera conjunta (coordinación viso-motora).
- Percepción propioceptiva (o kinestésica): sensación de contacto, reconocimiento de distancia entre puntos de contacto, percepción táctil de objetos, sensación corporal, percepción de movimiento de extremidades, orientación espacial, lateralidad, equilibrio, entre otros. En gran parte, al ampliarse el repertorio motor también se optimiza la percepción propioceptiva.
- Percepción auditiva: direccionalidad, discriminación auditiva, diferenciación de alturas y ritmos, percepción de figura y fondo (escucha selectiva).

2.4 Retroalimentación

En el aprendizaje sensomotriz existen dos tipos de retroalimentación. La interna se refiere a la "auto-revisión" de la congruencia del plan motor del SNC con el resultado motor obtenido, valiéndose de la información recibida de los órganos de los sentidos. Con ella, el SNC toma decisiones sobre procesos de almacenamiento, posibles correcciones, secuencias motoras adicionales, etc. La retroalimentación externa requiere de un observador externo (por ejemplo, el docente instrumental), quien colabora en el reconocimiento de estímulos relevantes en contextos complejos. Especialmente en estadios tempranos del aprendizaje, se aconseja que las observaciones se hagan en lenguaje claro y refiriéndose a aspectos individuales de la ejecución o del resultado esperado.

2.5 Regulación y control del movimiento

El movimiento ocurre generalmente en un ciclo funcional de mecanismos de regulación y control. Para cada movimiento se crea un ideal de realización, a modo de una imagen objetivo, cuyo grado de intensidad, conciencia y precisión

depende de la experiencia o la destreza motriz del individuo. El SNC crea entonces un plan motor, envía los impulsos a la periferia y se produce un resultado. A partir de retroalimentaciones internas y externas, el SNC compara el ideal con el resultado, realiza correcciones y crea un nuevo plan motor. Este proceso se repite las veces necesarias, hasta que el resultado se acerque lo más posible al ideal. Este ciclo de circuito cerrado (closed-loop system) se presenta en movimientos que sean más lentos que el tiempo requerido para el procesamiento de información y la retroalimentación. Si, por el contrario, el movimiento es más rápido que la velocidad mínima de reacción del ser humano⁴, deberá ser controlado por un programa motor preexistente, y la retroalimentación solo puede originar correcciones en los movimientos subsiguientes (circuito abierto, open-loop system).

2.6 Atención y procesamiento de información

En este punto se hace referencia a la capacidad de reconocer estímulos relevantes en el entorno y prestarles atención exclusivamente, a pesar de que haya otros estímulos presentes. Según Haywood (1986, p. 42), esta capacidad se transforma con la edad, desde una fase "sobre-exclusiva" (mucha atención a un solo estímulo), pasando por otra "sobre-inclusiva" (atención a muchos estímulos a la vez), hasta llegar a una "selectiva" (enfocada en estímulos relevantes, incluso en contextos complejos).

La maduración del SNC permite un procesamiento más eficiente de la información entrante y saliente gracias a la atención selectiva, el incremento en la interconexión sensorial, el refinamiento de procesos de memoria y la estabilización de programas y esquemas motores como parte de tareas complejas. La velocidad de procesamiento de información en el SNC aumenta, por un lado, por la maduración de las neuronas y el aumento de las conexiones neuronales en el cerebro, que permiten una transmisión más rápida de impulsos sensoriales y motrices, y, por otro lado, por el acortamiento del tiempo de reacción, la focalización de la atención, el aumento de la capacidad de memorización y la selectividad de estímulos e impulsos relevantes.

Los sistemas de memoria aumentan su efectividad, entre otras causas, a medida que se adquieren nuevas estrategias de almacenamiento de información (repetición, agrupación, codificación, etiquetamiento, etc.), que con un entrenamiento apropiado pueden ser integrados positivamente al proceso de aprendizaje. La velocidad de procesamiento de información en la memoria tiene incidencia en el rendimiento general en tareas que requieren rapidez. El pedagogo debe entonces dar a su alumno tiempo suficiente para practicar lo aprendido, probar estrategias de manejo de información o recordar una secuencia motriz, mientras se van perfeccionando los procesos.

⁴ "El tiempo de reacción del ser humano para reacciones sencillas está entre 120 y 180 milisegundos. A un tempo de metrónomo de 160 para la negra, las semicorcheas se suceden entre sí en lapsos de tiempo de menos de 100 milisegundos". (KLÖPPEL, 2003, p.27). Traducción de la autora.

3 . LA EXPERIENCIA SENSOMOTRIZ EN LA PEDAGOGÍA INSTRUMENTAL

Los movimientos al tocar un instrumento tienen correspondencia limitada con aquellos de la vida cotidiana, por lo que se requieren procesos de aprendizaje, práctica y un alto número de repeticiones, para que puedan ser interiorizados y almacenados como programas motores. La técnica instrumental se refiere en gran medida a los movimientos específicos del instrumento: una representación mental apropiada desencadena una coordinación de la estructura corporal, la postura y los sistemas sensomotrices, combinados de forma tal que permita favorecer la expresión musical. La coordinación de la actividad muscular inicia desde cuando se tiene la intención de un movimiento (KLEIN-VOGELBACH et al., 2000, p. 13); en música, esta intención incluye las concepciones de ritmo, dinámica, articulación y sonido.

La percepción motriz consciente debe mantener un equilibrio entre la sensibilización propioceptiva y los procesos cognitivos, pues demasiada información puede perturbar el proceso motor. El docente puede aportar indicaciones referentes a las sensaciones corporales, permitiendo al estudiante adquirir gradualmente una conciencia de su propio cuerpo, aunque cuidándose de recargarlo con excesos de información⁵. Si el docente está familiarizado con los procesos corporales y de percepción, puede integrar a la enseñanza instrumental estos conceptos en un orden lógico.

En los primeros niveles se presentan muchas veces equivocadamente los movimientos *elementales* específicos del instrumento como movimientos *fáciles*, cuando en realidad “incluso en figuras motrices elementales hay una compleja participación de un alto número de grupos musculares y de músculos individuales” (GELLRICH, 1998, p. 138). Incluso los movimientos relativamente sencillos incorporan al menos un agonista y un antagonista que deben trabajar coordinadamente para obtener un buen resultado; así mismo, incluso un movimiento localizado puede generar un cambio involuntario del balance, que debe ser compensado por otros músculos no incluidos en el movimiento original. Así, las secuencias de movimientos elementales son precisamente la base de la ejecución compleja y virtuosa. Como ejemplo tomemos la ejecución de escalas, que es un gran reto técnico para el principiante, mientras que ya en niveles avanzados resulta natural y “fácil”.

Los procesos motores eficientes se integran en cadenas sensomotrices, que distribuyen el movimiento entre muchas articulaciones. En un caso ideal, todos los componentes de la cadena deberían ser igual de fuertes (para evitar que unos componentes deban compensar a otros), estabilizarse orgánicamente y de manera inconsciente, en respuesta al desarrollo integrador de la experiencia. Como los procesos motores se repiten con frecuencia, y así son almacenados y automatizados,

⁵ Munzert (1998) diferencia entre “saber qué” y “saber cómo”, aclarando que éste último puede interferir con la automatización del movimiento a causa de un exceso de información superflua.

el proceso de aprendizaje debería incluir, desde niveles tempranos, suficientes elementos motrices básicos adecuados; el estudiante seguramente aún no está en capacidad de reconocerlos y asimilarlos por sí mismo, pero puede ir aprendiendo a enfocar la atención necesaria para ello si recibe las indicaciones correspondientes. De esta manera, incluso si el estudiante no puede realizar todavía el movimiento correctamente, se puede evitar que aprenda secuencias defectuosas o costumbres desfavorables. Con práctica y experiencia, los movimientos al tocar se van integrando al repertorio motor de la persona, y más adelante posibilitan un alto desempeño. Los programas motores se convierten entonces en reflejos interpretativos que se activan al tocar el instrumento y pueden coordinarse con otros movimientos. El músico puede entonces elegir el tipo de movimientos que requiere en relación con la estructura musical de la pieza, consiguiendo un resultado sonoro que puede comparar con su intención original.

Todos los elementos mentales, emocionales y físicos contribuyen a la calidad motora, así como la postura corporal, las relaciones de equilibrio y la participación de diferentes partes del cuerpo (cadenas motoras). Muchas cosas ocurren al nivel inconsciente de los procesos automatizados, incluyendo reflejos, procesos integrativos, memoria motriz y procesos coordinativos. Pero a la vez muchos procesos de planeación y evaluación siguen siendo conscientes: la idea musical específica, la elección de movimientos interpretativos adecuados, la ejecución lenta de nuevas variantes motoras, la verificación sensorial del resultado sonoro y la decisión sobre correcciones necesarias, entre otros.

REFERENCIAS

- GEIGER, J. Th. **Körperbewußtsein und Instrumentalpraxis: Methoden und Möglichkeiten von Körpererfahrung im Unterricht, beim Üben und beim Spielen.** Augsburg: Wißner, 1996. 359 p.
- GELLRICH, M. **Über den Aufbau motorischer Schemata beim Instrumentalspiel.** En: MANTEL, G. (Ed.) *Ungenutzte Potentiale: Wege zu konstruktivem Üben.* Mainz: Schott, 1998. p. 131-151
- KLEIN-VOGELBACH, S. et al. **Musikinstrument und Körperhaltung: Eine Herausforderung für Musiker, Musikpädagogen, Therapeuten und Ärzte. Gesund und fit im Musikeralltag.** Berlin: Springer, 2000. 416 p.
- KLÖPPEL, R. **Die Kunst des Musizierens: Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis.** 3. ed. Mainz: Schott, 2003. 288 p.
- HAYWOOD, K. **Life Span Motor Development.** Champaign: Human Kinetics, 1986. 327 p.
- MUNZERT, J. **Kognitive Trainingsmethoden und Bewegungsorganisation: Vom Reiz zusätzlicher Lernressourcen.** En: MANTEL, G. (Ed.) *Ungenutzte Potentiale: Wege zu konstruktivem Üben.* Mainz: Schott, 1998. p. 104-115

A MEMÓRIA NA APRENDIZAGEM E PERFORMANCE MUSICAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Data de submissão: 14/07/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Susan Stéphanie Opiechon

Universidade Federal do Paraná (UFPR) -
Departamento de Artes
Curitiba – PR
<http://lattes.cnpq.br/2203396566428778>

Rosane Cardoso de Araújo

Universidade Federal do Paraná (UFPR) -
Departamento de Artes - CNPq
Curitiba – PR
<http://lattes.cnpq.br/6547336486805388>

RESUMO: Memória pode ser definida como aquisição, formação, conservação e evocação de informações. Mas qual é o papel da memória na aprendizagem e preparação para a *performance* musical? O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o uso da memorização musical nos processos de aprendizagem de instrumento ou canto de alunos de um curso superior de música, bem como verificar a opinião dos participantes sobre o uso da memorização musical neste processo. A metodologia para a pesquisa foi um estudo exploratório, desenvolvida por meio de um estudo de levantamento (ou *survey*) com a aplicação de um questionário para 59 alunos de graduação em música de uma instituição

pública de ensino do sul do Brasil. As análises dos dados revelaram que os estudantes consideram que a memorização é significativa para facilitar a relação com o público durante a *performance*, trazendo maior liberdade e fluidez para comunicar-se com a plateia. Quanto ao processo de memorização para a *performance* musical, 91% dos alunos afirmam que é uma prática relevante. Sobre a possibilidade da memorização ser desenvolvida ou trabalhada nas aulas de instrumento, 78% dos alunos acreditam que isso é possível, destacando o papel do professor durante esse processo na aprendizagem musical.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia cognitiva, memória, aprendizagem, *performance* musical, memorização.

MEMORY ON MUSICAL LEARNING AND PERFORMANCE: AN EXPLORATORY STUDY

ABSTRACT: This research deals with memory, learning and musical performance. Memory can be defined by authors as acquisition, formation, conservation and evocation of information. The general objective of this research is to investigate an opinion of undergraduate music students about the use of musical memorization, as well as to verify the use of memorization in their learning

processes of musical instrument or singing. Among specific objectives: (a) perceiving the relationship between memorization, learning and performance established by the students; and (b) analyzing a routine of study of the participants and their relation with a memorization. We made an exploratory study, developed through a survey study with a questionnaire application for graduate students. As analysis of the data revealed that the students consider significant the relationship with the audience during a performance and the memorization facilitates this process, bringing a greater freedom and fluidity to communicate with the audience. By the memorization process to musical performance, 91% of students state that it is a relevant practice. Concerning possibility of memorizing and developing tools, 78% of students believe that it is possible, highlighting the role of the teacher during this process on musical learning.

KEYWORDS: Cognitive psychology, memory, learning, musical performance, memorization.

1 . INTRODUÇÃO

Existem muitas definições sobre o que é memória. Para Stenberg (2010) a memória é uma forma de reter nossas experiências/informações passadas para usá-las no presente. Para Izquierdo (2002, p.09), a memória significa “aquisição, formação, conservação e evocação de informações”, considerando que a aquisição também é “denominada de aprendizado ou aprendizagem, sendo a evocação também referida como recordação, lembrança e recuperação” (id). Mas no contexto da aprendizagem musical, qual é o papel da memória no estudo e na preparação para a *performance*? Existe uma compreensão, por parte de estudantes de música, sobre o uso da memória, especificamente da memorização, como elemento integrante e um processo de aprendizagem? Para Kaplan (1987, p. 69) a memória é “um elemento essencial no processo de aprendizagem”, e no caso da aprendizagem musical, já existem muitos estudos que buscam aprofundar a relação entre memorização e performance, como as investigações de Guimarães (2015), Oliveira (2014) e Gerber (2013), entre outros.

Tendo em vista esta problemática, o objetivo desta pesquisa foi investigar a opinião de alunos de um curso superior de música sobre o uso da memorização musical, bem como verificar o uso da memorização em seus processos de aprendizagem de instrumento ou canto. Os objetivos específicos foram: (a) perceber a relação entre memorização, aprendizagem e *performance* estabelecidas pelos alunos; e (b) analisar a rotina de estudo dos participantes e sua relação com a memorização.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a *survey* e o instrumento de coleta de dados um questionário, elaborado com questões de múltipla escolha, fechadas, dependentes e abertas, aplicado a alunos de graduação de um curso de graduação em música do sul do Brasil da cidade de Curitiba.

Este estudo está fundamentado no campo da psicologia cognitiva e memória principalmente por Izquierdo (2002), Albano (2013), e Risarto (2013) e no estudo cognitivo da música e aprendizagem musical, por Sloboda (2008), Chaffin (2012) e Oliveira (2014), que também abordam relações da música e memória musical.

2 . MEMÓRIA

Para Kaplan (1987, p.69) a memória é “um conjunto de funções do psiquismo que nos permite conservar o que foi de algum modo, vivenciado. Se não fosse a memória, a cada dia deveríamos recomeçar a aprender tudo: os gestos, as ações, a forma de raciocinar. A memória é, pois, um elemento essencial no processo de aprendizagem”.

Segundo Izquierdo (2002) a formação das memórias é constituída a partir dos neurônios que armazenam e modulam a memória em rede de neurônios que, por sua vez, são evocadas e moduladas por emoções, nível de consciência e estado de ânimo. Quanto à função e conteúdo, os tipos de memória podem ser divididos em três grupos: 1) a memória de trabalho, 2) memórias declarativas (episódicas e semânticas) e 3) a memória de procedimentos (procedural).

De acordo com Izquierdo (2002) a memória de trabalho é a memória conservada por alguns segundos e que não deixa traços neuroquímicos ou comportamentais. Vários pesquisadores não a consideram como um verdadeiro tipo de memória, mas um sistema que mantém as informações apenas tempo suficiente para entrar em contato com a verdadeira memória. A memória de trabalho tem a função de receber qualquer informação e verificar se será útil e para isso deve acessar rapidamente memórias preexistentes. Caso a memória seja nova, isto é, quando não há registro, existe a possibilidade de um aprendizado. Essa memória serve para dar continuidade aos nossos atos, uma vez que mantém durante alguns segundos a informação que está sendo processada no momento, como por exemplo, saber onde estamos ou o que estamos fazendo a cada momento (ALBANO, 2013).

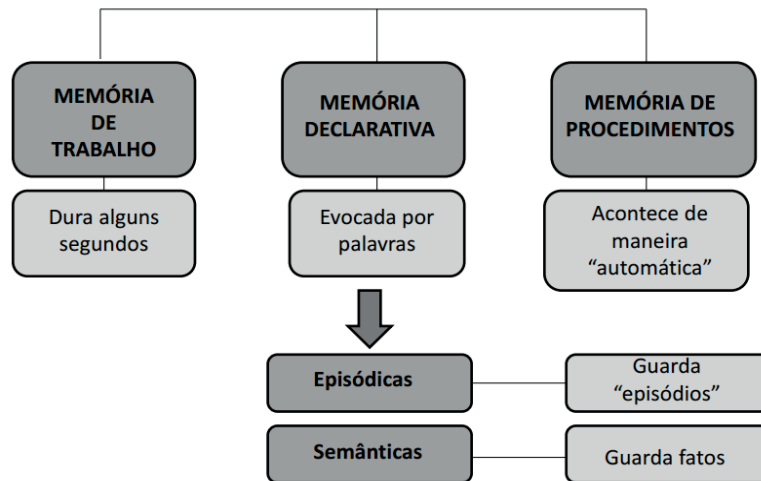
As memórias declarativas fazem parte do grupo das memórias de longo prazo. Registram fatos, eventos ou conhecimentos correspondendo às memórias que estão acessíveis à nossa consciência e são evocadas por meio de palavras. Podem ser subdivididas em: a) memórias episódicas, que guardam informações relacionadas a determinado momento no tempo, a experiências passadas, ou seja, a “episódios” de nossas vidas, como uma viagem, um momento triste ou feliz; sendo assim, são responsáveis por nossos fatos autobiográficos; ou b) memórias semânticas, que dizem respeito a conhecimentos não relacionados a tempo e espaço específicos. Trata-se de memórias que não guardam momentos, mas sim fatos, como por exemplo, o significado das palavras, os conhecimentos de biologia, as regras gramaticais de

um idioma ou símbolos. Boa parte dessas memórias também são implícitas, como a memória da língua materna (MOURÃO JR. e FARIA, 2015).

A memória de procedimentos ou procedural diz respeito aos hábitos que adquirimos e evocamos de maneira mais ou menos automática, como andar de bicicleta. Segundo Rizzon (2009) as memórias de procedimentos referem-se a um “saber fazer” e para “revelar” essa memória é necessário demonstrá-la, pois se relaciona com capacidades motoras ou sensoriais.

De acordo com Danion (*apud* IZQUIERDO, 2002) ambas as memórias declarativas e de procedimentos podem ser chamadas de memórias explícitas, quando são adquiridas conscientemente ou implícitas, quando não se consegue descrever os passos de sua aquisição e o indivíduo não percebe que está aprendendo, simplesmente o faz (figura 1).

Figura 1: Tipos de memórias 1. Divisão quanto ao conteúdo e função.



Fonte: as autoras.

Na memória declarativa participam o hipocampo, a amígdala (ambos localizados no lobo temporal) e várias regiões corticais (pré-frontal, parietal), enquanto, nas memórias de procedimentos, o hipocampo parece estar envolvido apenas nos primeiros momentos após o aprendizado (IZQUIERDO, 2002). A memória implícita é adquirida através da repetição excessiva de um determinado padrão até que este se torne automático, enquanto a memória explícita está aliada a um significado (OLIVEIRA, 2014).

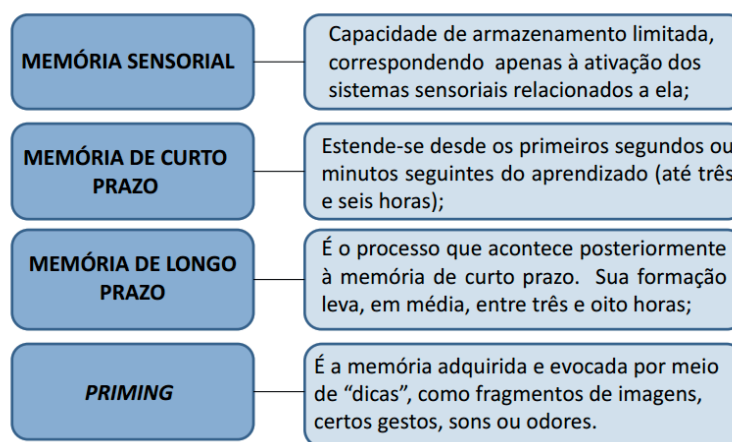
Em relação ao tempo de duração as memórias estão divididas em memória sensorial (icônica ou de curtíssimo prazo), memória de curto prazo (ou recente), e de longo prazo (ou remota).

A memória sensorial é extremamente frágil e de capacidade de armazenamento limitada. Dura menos de um segundo e permanece ativa somente o tempo suficiente para que ocorra a percepção, correspondendo assim, apenas à ativação dos sistemas sensoriais relacionados a ela (COSENZA e GUERRA, 2011). A memória de curto prazo, ou curta duração geralmente é confundida com a memória de trabalho.

Essa memória estende-se desde os primeiros segundos ou minutos seguintes do aprendizado (até três e seis horas), isto é, o tempo que a memória de longa duração leva para ser efetivamente construída (IZQUIERDO, 2002). Por fim a memória de longo prazo, (ou longa duração ou remota) é o processo que acontece posteriormente à memória de curto prazo. Sua formação leva, em média, entre três e oito horas. Enquanto esse processo não chega ao fim, a informação a ser consolidada pode sofrer alterações externas. Outra característica desse tipo de memória é a questão da sua instabilidade, ou seja, acontecem modificações em determinada memória cada vez que é evocada (MOURÃO JR. e FARIA, 2015).

Outro modelo de memória é o *priming*, isto é, a memória adquirida e evocada por meio de “dicas”, como fragmentos de imagens, certos gestos, sons ou odores. Muitos pesquisadores consideram que a existência desse tipo de memória ocorre por que muitas memórias semânticas, episódicas ou procedurais são adquiridas de duas maneiras paralelas: 1) uma envolvendo conjuntos relativamente grandes de estímulos como, por exemplo, longos segmentos de uma partitura; 2) utilizando só fragmentos desse conjunto neste caso quatro notas musicais (IZQUIERDO, 2002) (figura 2).

Figura 2: Tipos de memória. Divisão quanto ao tempo de duração.



Fonte: as autoras .

Para Albano (2013, p.30) o *priming* “constitui um fenômeno normal e importante do processo de recordação ou evocação, em que fragmentos de um conteúdo mnêmico amplo são evocados e, a partir deles, todo o resto é gradativamente recuperado”.

3 . MEMÓRIA E MÚSICA

Para Risarto (2013), a memória voltada para a prática musical pode ser desenvolvida a partir de algumas sugestões como usar a mesma partitura durante os estudos e *performance*, pois irá auxiliar na fixação das imagens visuais; isolar pequenos trechos de poucos compassos, sendo que o aluno somente continuará o

restante depois que lembrar deste trecho de maneira significativa; não voltar ao início da peça, mas fazer ligações com o compasso seguinte; fazer análise de trechos que apresentem alguma falha, entre outros.

Já de acordo com Kaplan (1987) os tipos de memórias para a prática musical podem ser assim classificados : (1) a memória visual, que retém com facilidade as coisas que o indivíduo vê, que irá auxiliar a fixação da imagem da partitura; (2) a memória auditiva, que é aquela que guarda as imagens sonoras, e as sucessões sonoras são gravadas na “memória”; (3) a memória cinestésica que é a memória do movimento, estreitamente ligada às sensações próprio-ceptivas, e é aquela na qual através da repetição dos movimentos, os automatiza; (4) a memória lógica ou racional, que é aquela na qual, por um esforço voluntário os fatos são fixados, evocados ou reconhecidos. Segundo ao autor, intervém aqui a compreensão inteligente, a crítica e a escolha dos dados, que ajuda a firmar o significado e a estrutura da composição.

A memorização musical pode envolver diversas estratégias que contribuam para a sistematização de sua recordação. A elaboração de critérios facilita a memorização e faz com que o intérprete tenha experiências positivas em sua *performance*, resultando em confiança. No entanto, Oliveira (2014) ressalta a importância de se possuir uma organização estratégica de estudo desde o início, evitando desta forma, as dificuldades por meio da estruturação do processo de aprendizagem e memorização.

Quando o *performer* sobe ao palco, precisa ter confiança em sua memória, fazendo com que alguns aspectos técnicos e interpretativos da *performance* sejam automáticos, tais como fluência técnica, as mudanças de timbre, as indicações de dinâmica, entre outras. Dessa forma, ele proporciona liberdade e expressividade de execução. A confiança pode ser reflexo da maneira com que a memorização é abordada, pois quanto maior o domínio do material contido na obra, melhor serão os resultados da recuperação durante a *performance* pública (CHAFFIN *et alii*, 2012).

Sloboda (2008) traz algumas considerações de que para se ter uma boa memorização na *performance*, como por exemplo, a capacidade de codificar a música em termos de agrupamentos que estão relacionados a estruturas familiares. Em termos musicais, uma composição pode ser representada em uma hierarquia que vai desde o mais alto nível de compreensão global (a peça como um todo) até o nível mais baixo (a peça como notas individuais). Além disso, a representação pode basear-se na memória auditiva, visual ou cinestésica, bem como em várias estratégias analíticas, dependendo das preferências do *performer* e da peça que está sendo aprendida. Os guias de execução, descritos por Chaffin *et alii* (2012), por exemplo, são marcos no mapa mental de uma obra que um músico experiente mantém na memória de trabalho durante a execução. Devido ao acesso, tanto através das dicas em série e quanto através do endereçamento, os guias oferecem uma rede de segurança no caso das dicas em série falharem.

4 . METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Esta investigação foi de caráter exploratório, que é um modelo de investigação que “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p.27). O método utilizado foi estudo de levantamento (*survey*) que se caracteriza pela “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (ibidem, p. 55). Para coletar os dados foi utilizado um questionário composto de questões de múltipla escolha, fechadas, dependentes e abertas, que incluíram perguntas para caracterizar os participantes (como idade e gênero) e sobre a memória musical.

Após o teste do questionário em um estudo piloto, o instrumento foi aplicado à população definitiva. A coleta de dados definitiva foi realizada com 59 alunos de diferentes períodos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Música de uma universidade da cidade de Curitiba. Os dados foram quantificados em porcentagem simples e as respostas agrupadas por categoria seguindo o modelo de análise de conteúdo proposto por Triviños (1994).

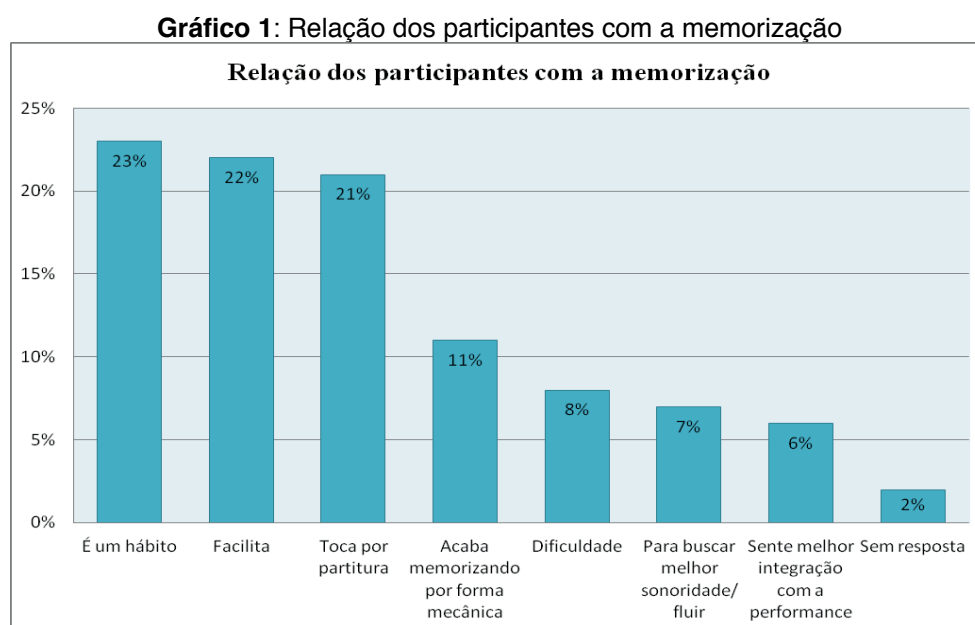
A maior parte dos entrevistados tinha entre 17 e 30 anos (94%) e eram do gênero masculino (52%). Do total de participantes, 71% estava cursando licenciatura e 29% bacharelado. Quanto ao instrumento que tocavam, as maiores porcentagens foram de violão, guitarra e canto. Outros instrumentos citados foram: teclado, flauta doce, violino, baixo elétrico, saxofone, órgão, bateria/percussão, flauta transversal, violoncelo e oboé. Já quanto ao tempo de estudo formal do instrumento 46% estudavam “mais de seis anos”, 37% “entre quatro e seis anos”, 14% “entre um e três anos” e 3% “menos de um ano”.

De acordo com os resultados dos dados, 38% dos alunos obtiveram sua formação musical a partir de aulas com professor particular, 22% em escolas de música, 16% em conservatório, e 15% outros, que inclui professores na família, participação em corais, aulas e atividades na igreja, participação em *workshops* e oficinas em festivais.

Referente ao estilo que os alunos mais tocam, havia cinco possibilidades e poderiam ser assinaladas mais de uma opção. As opções de marcação eram: (1) repertório de música popular, se referindo à música popular brasileira, internacionais e de bandas, que teve a pontuação mais alta com 45 marcações; (52%); (2) repertório de música de concerto (ou dita erudita, de ensino estritamente acadêmico), que ficou com 21 marcações (24%); (3) repertório sacro, que é aquele tocado em igrejas, com 16 marcações (18%); (4) repertório de música tradicional e/ou folclórica com três marcações (4%), e (5) outros (2%).

5 . RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão tinha como objetivo verificar quantos alunos tinham o hábito de tocar “de memória” ou “de cor” quando realizavam alguma *performance* pública, com cinco possibilidades de assinalar. As respostas foram as seguintes: “Sim. Sempre” 31%; “Sim. Quase sempre” 27%; “Sim. De vez em quando” 24%; “Raramente” 8% e “Nunca” 8%. Um participante não assinalou nenhuma das opções listadas, então foi criada mais uma categoria: “sem resposta”. Assim, a partir deste dados foi possível observar que a maioria dos participantes tinha hábito de tocar de memória, sendo que entre os que assinalaram sempre ou quase sempre somaram 58% do total. Na pergunta seguinte, foi solicitado – em uma questão do tipo aberta – que os participantes o explicassem qual relação possuíam com a memorização (gráfico 1).



De acordo com os dados obtidos, 21 % dos participantes preferiam tocar por partitura, enquanto 8% sentem dificuldade em memorizar. Esta preferência de tocar por partitura vai ao encontro com descrições feitas por Barbacci (*apud* RISARTO, 2013) sobre a memória visual e de que “os instrumentistas quando fazem maior uso da memória visual, preferem trabalhar sempre com o material impresso que lhe serviu de estudo, pois foi nesse material que deixaram sua memória visual”, pois isso lhe trará mais segurança durante a *performance* pública. Outros participantes, destacaram que a relação com o público é significativa e que durante a *performance* pública, ter maior liberdade e fluidez para comunicar-se com a plateia são fatores que possuem uma atenção notável quanto se trata dos benefícios da memorização.

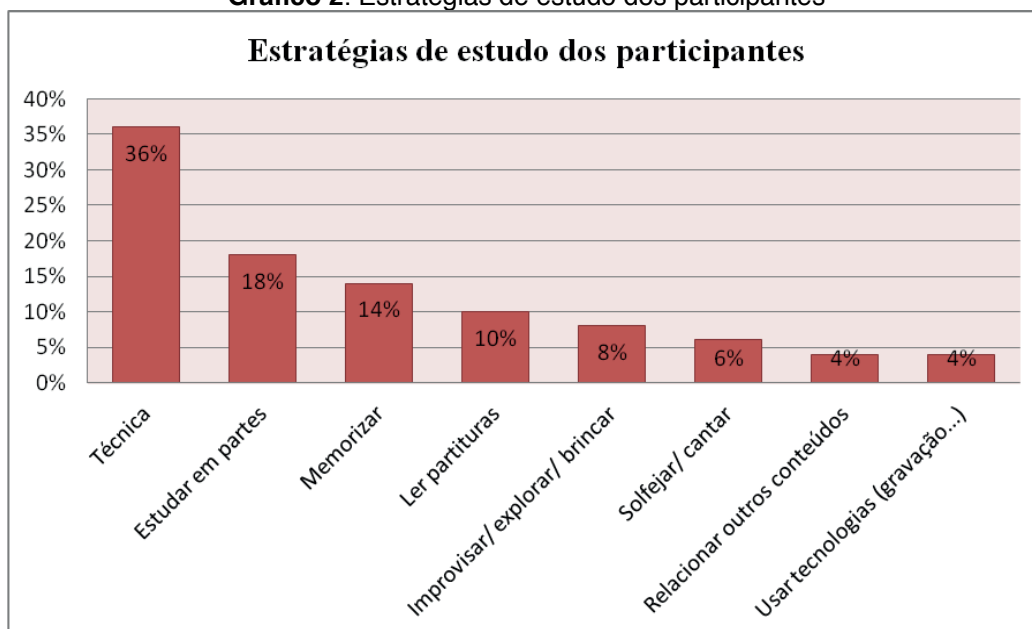
Na questão seguinte, buscou-se compreender se os alunos consideravam relevante a memorização para a prática da *performance* musical. Na primeira parte da questão, as opções disponíveis eram: (1) “sim”, que teve 54 marcações, correspondente a 91% do total das respostas; (2) “não”, 2% do total; (3) “não sei”,

5% do total, e mais uma categoria foi criada para quem não assinalou nenhuma das alternativas, “sem resposta”, 2% do total. Na segunda parte da questão, foram agrupadas sete categorias relacionadas com base nas respostas dos alunos, com o objetivo de saber porquê consideram ou não relevante a memorização tendo o foco voltado para a prática musical como *performance* pública. Três categorias foram elencadas a partir das respostas para “sim”: (1) “internalizar/ fluir/ facilitar/ comunicar-se com os ouvintes”, com 47%; (2) “dar liberdade e segurança”, com 31%; (3) “demonstra *expertise* ou domínio”, com 15%. A partir da resposta “não” assinalada por 2%, apenas uma categoria foi elencada: (4) “a partitura dá segurança”. Já a resposta “não sei” também teve apenas 5% de respondentes, sendo: (5) “depende da situação”, com 1%; (6) “outros” com 3%; e uma para “sem resposta”, com 1%.

Quanto à relevância do processo de memorização para a *performance* musical, 91% dos participantes afirmam que “sim”, existe tal relevância, e dentre as características que mais se destacaram como justificativa, está a questão de internalizar, fluir, facilitar e comunicar-se com o público, assim como dar liberdade e segurança durante a *performance*. Assim, estes dados se interligam com a afirmação de Risarto (2013, p.124) na qual afirma que “o estudo memorizado é garantia de trabalho mais produtivo e melhor orientado, além das diversas vantagens na formação mental do músico”. Estas respostas estão de acordo com Chaffin *et alii* (2012) de que o *performer* precisa ter confiança em sua memória quando sobe ao palco, permitindo com que alguns aspectos técnicos e interpretativos da *performance*, tais como a fluência técnica, as mudanças de timbre, as indicações de dinâmica, e entre outras, aconteçam de forma automática, proporcionando assim, liberdade e expressividade de execução.

Os participantes da pesquisa também foram questionados quanto às estratégias de estudo utilizadas. O gráfico a seguir (gráfico 2), mostra as estratégias utilizadas pelos alunos durante o estudo de instrumento/canto.

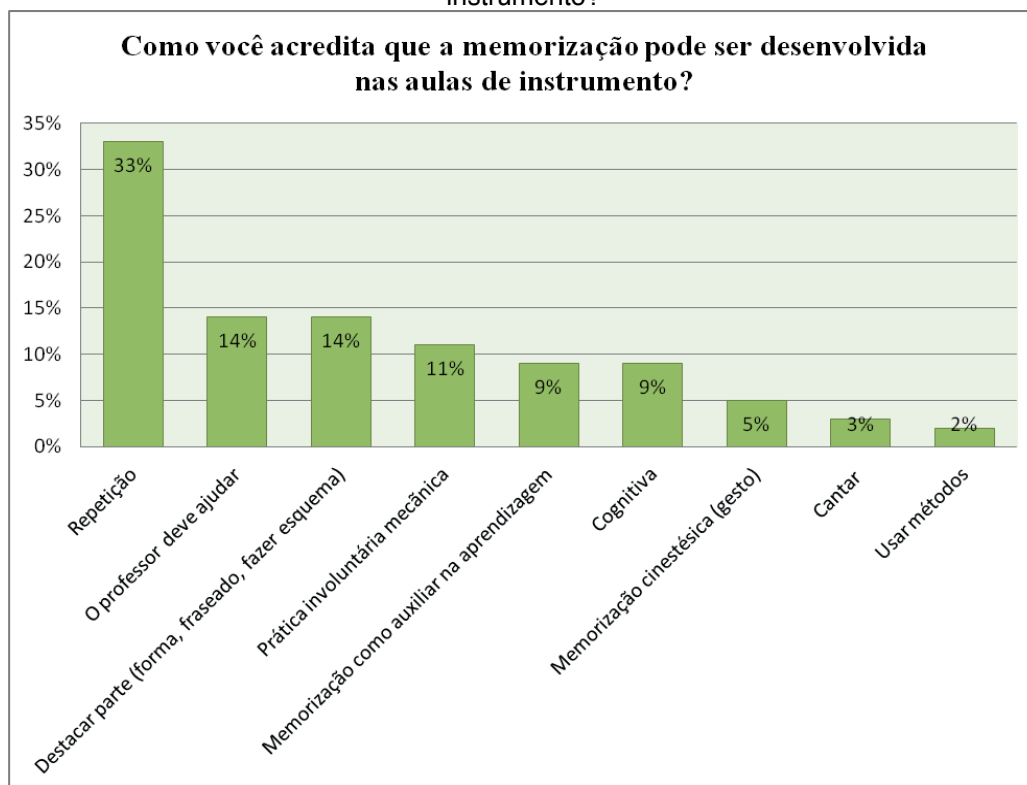
Gráfico 2: Estratégias de estudo dos participantes



As seguintes respostas foram obtidas: (1) técnica, com 36%; (2) estudo em partes, com 18%; (3) memorização, com 14%; (4) leitura de partituras, com 10%; (5) improviso/ exploração/ brincadeiras, com 8%; (6) solfejo/ canto, com 6%; (7) relação com outros conteúdos, com 4% e (8) uso de tecnologias (por exemplo, gravações), com 4%.

Percebe-se, por meio dos dados, que apenas 14% dedicam parte do estudo para a memorização, enquanto 36% dedicam tempo para a técnica do instrumento/canto, e 18% estudam em partes, seguindo o pensamento de Barbacci (*apud* RISARTO, 2013) que sugere que nos exercícios de técnicas básicas, as notas devam ser percebidas a partir de sequências que se repetem, e não uma a uma. Embora muitos participantes tenham indicado que não se dedicavam ao trabalho de memorização durante o estudo, a última questão do questionário buscou compreender se eles acreditavam que a memorização poderia ser desenvolvida/ trabalhada durante as aulas de instrumento que tem como objetivo futuro a *performance* pública. A partir das respostas fornecidas, foram separadas nove categorias (ver gráfico 3):

Gráfico 3: Como você acredita que a memorização pode ser desenvolvida nas aulas de instrumento?



A partir dos dados foi possível observar que a maioria, 78% dos participantes, assinalaram positivamente para a possibilidade de desenvolver a memorização em aulas de instrumento/canto. Quando perguntados como esse desenvolvimento poderia ocorrer, os participantes destacam a repetição, a separação por partes, por meio de fraseados ou de fazer esquemas e ainda, que o professor deveria estar diretamente ligado a esse processo. Quanto ao processo de repetição trazido pelos alunos, Barbacci (*apud* RISARTO, 2013) define que é no método mecânico em que a

repetição está incluída, e está vinculada à memória subconsciente ou muscular. Sobre o destaque de partes, fraseados ou de esquemas, as respostas vão ao encontro com o que sugere Sloboda (2008) ao afirmar que a capacidade de codificar a música, a partir de agrupamentos que estão relacionados a estruturas musicais familiares, é fundamental para que o processo de memorização seja eficaz. Também Chaffin *et alii* (2013) afirmam que tais agrupamentos ou dicas fornecerão uma espécie de mapa mental da peça que permitindo que o *performer* monitore a música à medida que ela se acontece.

Quanto à noção dos participantes de que a memorização de uma peça ocorre principalmente pela repetição mecânica, observa-se que este dado é dicotômico com os estudos de Chaffin *et alii* (2013), que sugere a utilização de agrupamentos e mapas para otimização do processo de memorização. Neste sentido, este estudo detecta a falta de conhecimento de parte dos estudantes para desenvolver o processo de memorização durante suas práticas. Já as declarações por parte dos participantes sobre o estudo, que se deve ter antes de apresentar determinada peça, vão ao encontro com França (2000, p.59) que diz ser essencial ter “um equilíbrio entre o desenvolvimento da compreensão musical e da técnica, pois somente quando um indivíduo toca aquilo que pode realizar confortavelmente é que podemos avaliar mais efetivamente a extensão de sua compreensão musical”.

Em relação ao papel do professor na aprendizagem musical, Barbacci (*apud* RISARTO, 2013) destaca que o professor deve ter a capacidade de identificar quais tipos de memória são mais ou menos desenvolvidos em cada aluno estando atento aos esquecimentos e erros que ele realiza. Assim, por meio de exercícios e outras práticas, o professor, aos poucos, trabalhará estas memórias, com o objetivo de que o estudante desenvolva uma boa memorização voltada para a *performance*. O autor ainda afirma que “os alunos devem ter, além do correto aprendizado da linguagem musical, a educação da memória” (*ibidem*, p.119). Seguindo essa mesma ideia, Lehmann, Sloboda e Woody (2007) afirmam que a atuação do professor estimula o aluno nesse processo de aprendizagem.

Para Risarto (2013, p. 127) em estudos recentes, diversos autores reconhecem que “procedimentos sistemáticos e racionais não são utilizados cotidianamente nos processos de memorização por docentes, por desconhecimento de processos que possam otimizar a memorização ou pela falta de confiança na capacidade de memorização”. Assim, segundo Barbacci (*apud* RISARTO, 2013), deve-se desenvolver cada tipo de memória desde o início do ensino performático já que durante o aprender “de memória”, fará com que o aluno tenha mais atenção ao que está lendo e compreender mais detalhes para aperfeiçoar sua leitura, execução e resultado sonoro.

6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos no presente estudo trouxeram à luz o pensamento e concepções de estudantes de música de uma instituição de ensino superior, sobre suas práticas musicais e sobre a relevância da memorização nesse processo. A partir dos dados coletados foi possível observar que a maioria dos participantes desta pesquisa, isto é, 91% acreditavam que a memorização é relevante para a *performance*, embora somente 14% se dedicavam à estudar para memorização em suas práticas cotidianas; 34% dos entrevistados acreditavam que a memória musical é algo simplesmente mecânico, que deveria ser alcançada somente por meio da repetição; a maioria dos participantes, afirmava que a memorização poderia trazer um aspecto mais natural para a *performance*, estabelecendo um contato maior e mais íntimo com o público e com a própria peça musical; e por fim, apesar dos participantes destacarem e descreverem algumas relevâncias que o tocar “de memória” poderia trazer para *performance* musical, muitos não se sentiam seguros para tocar sem ter a partitura ou cifra, mesmo que não a utilizassem efetivamente durante sua execução musical pública.

Os resultados, portanto, vão ao encontro de outras pesquisas que possuem o foco voltado para o estudo da *performance* musical na relação com a memorização, isto é o uso da memória como otimizadora da prática e do processo de aprendizagem de diferentes repertórios musicais (RIZARTO, 2013; CHAFFIN *et alii*, 2012 e 2013; ALBANO, 2013, entre outros). Além disso, os resultados também suscitam uma reflexão maior sobre o papel do professor no auxílio do desenvolvimento de estratégias de memorização de uma obra, enquanto mediador e responsável pela orientação da aprendizagem em sala de aula. Na presente pesquisa foi possível verificar que muitos estudantes não sabiam como trabalhar para a memorização, bem como muitos não possuíam clareza sobre diferentes formas de desenvolver a memorização durante seus estudos. O docente, portanto, ciente das vantagens e das possibilidades que a memorização pode trazer para a prática musical, especialmente no contexto da apresentação pública, pode, por sua vez, colaborar orientando tal processo por meio de guias e exercícios que visem otimizar a memorização e, conseqüentemente, auxiliar o estudante no desenvolvimento de uma *performance* musical mais consciente.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Lilian Maria José, Aspectos neurológicos do processo de memorização. In: LIMA, S. R. A. *Memória, performance e aprendizagem musical: um processo interligado*. Jundiaí: Paco, 2013, p. 7-63.

CHAFFIN, Roger; LOGAN, Toper R.; BEGOSH, Kristen A memória e a execução musical. *Em Pauta*, v.20, n.35 /36, p. 223-244, 2012.

CHAFFIN, Roger.; LISBOA, Tânia.; DEMOS, Alex.P; GERLING, Cristina. C., Flexibility in the use of shared and individual performance cues in duo performance. *International Symposium on Performance Science*, p. 465- 470, 2013.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência da educação: como o cérebro aprende*. Artmed: Porto Alegre, 2011.

GERBER, Daniela T. Memorização musical: um estudo de estratégias deliberadas. In; *Anais do XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Natal, 2013, p. 01-08.

GIL, Antônio. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Licinia R.B.S.C. *Memorização de Obras Musicais (Otimização do processo)*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico, Porto, 2015.

IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KAPLAN, José A. *Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press, 2007.

MOURÃO-JÚNIOR, Carlos A.; FARIA, Nicole C. Memória. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (UFRGS. Impresso), v. 28, p. 780-788, 2015.

OLIVEIRA, Nery A. B. *A memória como um componente na preparação da performance musical: um estudo de caso sobre a Fuga BWV 997 de J.S. Bach*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RISARTO, Maria E. F. Processos de memorização na performance musical: habilidades e competências. In: LIMA, S. R. (Org.). *Memória, Performance e Aprendizagem Musical: um processo interligado*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 115-129.

RIZZON, Flávia G. *Os mecanismos da memória na construção do pensamento musical*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SLOBODA, John A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução: Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. Tradução: Ana Maria Dalle Luche, Roberto Galman. 5ª ed. Revisada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TRIVIÑOS, Antônio. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1994.

ANÁLISE HARMÔNICA COMO RECURSO AUXILIAR PARA A MEMORIZAÇÃO DE UMA OBRA MUSICAL AO VIOLÃO: UMA PROPOSTA AO INTÉRPRETE¹

Data de submissão: 25/07/2020

Data de aceite: 24/08/2020

José Simião Severo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

josesimiaosevero@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7373404511401097>

RESUMO: Trata de uma proposta vivenciada através do conhecimento prévio de acordes para o estudo da leitura de partitura de uma obra musical. Tem como objetivo o auxílio e fomentação para memorização referente ao estudo sistemático. Fundamentados nos autores quais tais: Cerqueira (2010), Antunes (2006), Alípio (2010), Silvano e Barros (2015), Bragagnolo e Noda (2014), Orellana (2008), Mello e Ray (2015), Gerber (2012), Lima (2013). Concluimos que a proposta traz resultados consideráveis para um estudo conciso e consolidado.

PALAVRAS-CHAVE: Performance. Harmonia. Memorização.

HARMONIC ANALYSIS AS AN AID TO THE MEMORY OF A MUSICAL WORK: A PROPOSAL FOR THE INTERPRETER

ABSTRACT: Is an experienced proposal through prior knowledge of chords for the study of reading score of a musical work. It aims to help and to fostering memorization referring to systematic study. Based on the authors that such: Cerqueira (2010), Antunes (2006), Alípio (2010), Silvano and Barros (2015), Bragagnolo and Noda (2014), Orellana (2008), Mello and Ray (2015), Gerber (2012), Lima (2013). We conclude that the proposal brings considerable results in a concise and consolidated study.

KEYWORDS: Performance. Harmony. Memorization.

1. INTRODUÇÃO

Em meio aos estudos referentes a intérprete musical, o estudo de memorização vem se tornando um dos fatores relevantes para uma consolidação eficiente a se alcançar o resultado final desejado ao performer. “A memória pode ser descrita como um processo cognitivo capaz de integrar, reter e recuperar

¹ Artigo publicado nos anais do Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) – B. Horizonte – 2016.

informações aprendidas”. (SILVANO; BARROS, 2015: p. 2). Nessa perspectiva, as buscas e experiências que concernem um caminho relevante para tal fim, remete-nos a resultados pertinentes a consolidação eficaz da temática. “Memória e *performance* são temas intimamente relacionados e muitas vezes indissociáveis, uma vez que dentro do legado da música ocidental de concerto a memorização faz parte da *performance* musical” (BRAGAGNOLO; NODA, 2014: p. 40). Nesse sentido, pode-se dizer que a memorização deve fazer parte do processo de aprendizagem de um instrumentista, de tal forma a abranger não somente resoluções da parte técnica, mas também incluir em seu estudo da obra estudada recursos que nos traga agilidade em um contexto final.

Partindo desses pressupostos, a proposta visa através de uma análise informal, mostrar a possibilidade de memorização de uma obra musical através de reconhecimento de acordes harmônicos ou melódicos. Desse modo, a análise harmônica a qual este trabalho menciona não estar vinculada a ferramentas analíticas provenientes da música erudita, mas sim, a uma análise harmônica como objetivo em descrever e identificar possíveis progressões de acordes livres de tonalidade ou com algum vínculo tonal. Nessa perspectiva, faz-se imprescindível buscar norteamentos afirmativos de resultados práticos para indagações tais quais: de que modo o conhecimento de harmonia pode ser útil para a memorização sendo ele consciente ou intuitivo? E como essa mediação pode ser feita?

Sob este enfoque, este trabalho aponta considerações referentes a estratégias que possam ser levadas como recurso auxiliar a memorização do músico intérprete, confinando com um conhecimento prévio ou não aprofundado de harmonia, a qual é empregada na música popular, como também compositores contemporâneos se utilizam igualmente dessa vertente. Convém, no entanto, observar processos culturais que cada instrumentista está imerso.

O referido trabalho circunscreve por duas etapas, a primeira discorre sobre a memória dentro do contexto do tema, a segunda coloca em evidência caminhos percorridos na prática para a consolidação da proposta. Desse modo, temos o propósito em nortear através da proposta estratégia que podem ser úteis para o performer, seja ele de concerto erudito ou popular.

2 . MEMORIA: CONTEXTUALIZAÇÃO

A insegurança de um preparo da memória vem da centralização da obra na mente sem considerar os ensejos de situarem conexão entre atividade cerebral prática. O ato de reconhecer harmonicamente o que está proposto através da obra, remete-nos segurança e memorização efetiva. Para Cerqueira (2010), memória é o “armazenamento das informações adquiridas através de estímulos internos e

externos, podendo ser ordens de movimento automatizadas ou saberes racionais e intuitivos”. (CERQUEIRA, 2010: p. 51). Nessa perspectiva, o processo que envolve a memória em questão, é antes de tudo um caminho que não requer conhecimento específico de harmonia e análise formal. Embora, levemos em consideração que boa parte de músicos reconhecem em partitura o que venha a ser arpejo e acorde.

A memorização de uma obra tendo sua harmonia como recurso auxiliar, proporciona ao intérprete visualização rápida e precisa de um todo com suas peculiaridades. Nossa memória armazena passagens com maior acuidade quando associamos o elemento novo ao que já temos na mente (ANTUNES, 2006: p. 65). Convém enfatizar que logicamente alguns carregam consigo um pouco mais de experiência no assunto, contudo, o instrumentista sem tanta afinidade com acordes, harmônicos ou melódicos, existem momentos que embora as tais vivências tenham ocorrido através de estudos em repertório erudito de concerto de forma não consciente, ainda assim, o próprio além certa afinidade e direcionamento referente em qual posição pode dispor o trecho da obra em seu instrumento. Cerqueira (2010) discorre sobre a “evocação” confirmando que é a “utilização de conhecimentos exteriores à obra que influenciam sua compreensão” [...] (CERQUEIRA, 2010: p. 53).

Desse modo, ao visualizar uma obra pela primeira vez, faz-se necessário demarcar possíveis acordes que nela esteja escrito, de maneira a escrever na própria partitura em forma de cifra, cabe frisar que não se trata da cifragem usada na música erudita a qual “é o conjunto de números, e acidentes que se coloca sob a nota do baixo para indicar o estado e a formação dos acordes” (MED, 1996: p. 288). Trata-se da cifra utilizada na música popular a qual é denominada basicamente pelas letras A (Lá maior), B (Si maior), C (Dó maior), D (Ré maior), E (Mi maior), F (Fá maior), e G (Sol maior).

É relevante salientar que independentemente de que os acordes estejam em mesmo contexto tonal, o intérprete terá um ponto fundamental para lembrar os trechos da obra em questão, fundamentando tal ponto onde se encontra o acorde como um alvo crucial para desmembrar a lembrança dos trechos seguintes.

Logo, também utilizamos a memória visual a qual Silvano e Barros (2015) afirmam que: “a memória visual corresponde à capacidade de visualizar mentalmente a partitura durante a execução, possibilitando lembrar detalhes como a localização exata na folha de determinado trecho” (SILVANO; BARROS, 2015: p. 2). Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão sobre o acorde o qual foi demarcado, assim como o contexto que o rodeia, sempre o relacionando com a digitação propícia a seu contexto. Alípio (2010) discorre:

O violão, porém, possui recursos que tornam o processo de digitação mais complexo. A possibilidade de produzir uma mesma nota em mais de uma localização da escala e a diferença de materiais², espessura e tensões entre suas cordas, fazem com que haja uma ampla gama de timbres, gerando diferentes resultados auditivos para uma mesma situação. Mais que isso, esses recursos trazem dúvidas e impõem decisões ao intérprete. (ALÍPIO, 2010: p. 10).

De acordo com Orellana (2008), “dentro do estudo do instrumento, a escolha da digitação é um dos elementos primordiais no aprendizado de uma obra e está inteiramente relacionada com a concepção musical do intérprete.” (ORELLANA, 2008: p. 306). Naturalmente, não podemos desvincular por completo pressupostos pertinentes à digitação de uma obra.

Convém, antes de tudo, observar que intuitivamente utilizamos também à memória cinestésica a qual está relacionada à mecânica que o músculo já está habituado a trilhar, e que se trata da capacidade de reter movimentos motores, armazenamento de informações referentes ao movimento (KAPLAN, 1987 Apud CERQUEIRA, 2010: p. 51). Isso ocorre quando o conhecimento ou prática prévia de acordes não é mais novidade para o executante. Portanto, ao analisarmos e reconhecermos a harmonia de uma obra e em seguida colocar em prática tais procedimentos como recurso auxiliar para a memória, paradoxalmente estamos fazendo uso ao que nosso músculo já tem afinidade. Convém enfatizar que a análise em questão não está vinculada ao padrão a qual é feita na música erudita, mas sim, se resume no processo de compreensão das partes de um todo.

Análise é entendida como o processo de decomposição em partes dos elementos que integram um todo. Esse fracionamento tem como objetivo permitir o estudo detido em separado desses elementos constituintes, possibilitando entender quais são, como se articulam e como foram conectados de modo a gerar o todo de que fazem parte. Justifica-se esse procedimento por admitir-se que a explicação do detalhe sobre o conjunto conduz a um melhor entendimento global (CORRÊA, 2006: p. 33).

Segundo Mello e Ray (2015) “a memória cinestésica auxilia principalmente os novos recursos que até então não estão adaptados aos movimentos naturais do instrumentista” (MELLO; RAY, 2015: p. 2). Em nosso contexto, esses recursos tratam-se de combinações de notas e melodias que possivelmente o intérprete ainda não as consolidou, uma vez que a obra esteja sendo lida pela primeira vez. Portanto, podemos mencionar que a tal afinidade e reconhecimento do músculo, remete-nos a um auxílio relevante para memorização de uma obra musical ou de um de seus trechos.

3 . ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

O processo de memorização de uma obra para o performer demanda habilidade a qual pode estar desvinculada a repetições exageradas. Ao iniciar o estudo, antes mesmo de seus primeiros contatos da leitura de partitura da mesma, faz-se necessário buscar algum tipo de afinidade que faz parte do próprio conhecimento, neste sentido, vale ressaltar que o conhecimento prévio referente a arpejos e formação de acordes, é um dos caminhos relevantes para o entendimento básico da peça em questão,

desse modo, “[...] verifica as possíveis relações da experiência atual com outros registros semelhantes” (LIMA, 2013: p. 11). Acreditamos que, músico acadêmico de várias vertentes traz consigo conhecimento prévio sobre acordes, mesmo que superficialmente, ou os reconhecem por saber alguns acordes básicos no violão, ou ainda, tiveram que estudar como parte importante da sua grade de curso.

Partindo desse pressuposto, a marcação de possíveis reconhecimentos de acordes é feita na medida em que é executada a primeira leitura da partitura. Dessa forma, optamos pela escrita de cifra, utilizada na música popular, onde letras em maiúsculas e minúsculas juntamente com números representam acordes. Desse modo, utilizamos os critérios abaixo para nortear e facilitar cada trecho como ponto de partida para o próximo acorde ou melodia:

Ex. 1: Compassos 13, 14 e 15 da obra “Pra Hermeto” do violonista e compositor Marco Pereira.

Podemos constatar no compasso 13 Gsus (Sol sus), G/E (Sol com o baixo em Mi), no compasso 14 Am7(11) (Lá menor com sétima e décima primeira), G7(4) (Sol com sétima e quarta), F7(4) (Fá com sétima e quarta), compasso 15 Eb7(4) (Mi Bemol com sétima e quarta), Dm7(11) (Ré menor com sétima e décima primeira, Cm7M (Dó menor com sétima maior) e Bm7(11) (Si menor com sétima e décima primeira). Na partitura de estudo escrevemos esses acordes no local onde eles iniciam com lápis comum, assim pois, o recurso facilita a memorização da obra na hora da execução da leitura. Neste sentido, “[...] a memória é uma habilidade resultante da interação complexa entre a dotação e a experiência [...]” (GERBER, 2012: p. 1). Ainda podemos destacar que utilizamos a mesma forma de cifra para notificar acordes em arpejo ou harmônico.

No exemplo a seguir, podemos comprovar que o segundo acorde identificado denominado como Si menor com sétima e quinta diminuta, está escrito em cifra apenas para nos dá uma referência de início e sequência da melodia. Servindo como ponto referencial para uma memorização rápida do determinado trecho. Neste caso, salientamos que as notas que aparecem após o acorde, podem ou não fazer parte do mesmo, ou ainda não estar vinculada a tonalidade que por ventura possa estar apresentada pelo determinado acorde.

Ex. 2: compassos 26, 27 e 28 da obra “Desvairada” de Annibal Augusto Sardinha (Garoto).

No compasso 26 da obra [primeiro compasso do exemplo acima] constatamos

os acordes de Gm7/Bb (Sol menor com sétima e Si bemol no baixo), e no c 27 Bm7/A (Si menor com sétima e Lá no baixo). Nessa perspectiva, podemos afirmar que o processo mencionado, foi efetivamente vivenciado com a música de cunho popular, ou seja, músicas oriundas de compositores com vertente baseada em acordes procedentes do samba, bossa nova e jazz. Contudo, na realidade, independente de estilo, podemos encontrar acordes em composições de várias vertentes, seja no campo erudito ou popular, embora não sejam facilmente encontrados em obra erudita de concerto.

É oportuno afirmar que o processo não elimina a leitura da partitura, mas sim, serve como um recurso a mais para o auxílio de memorização e familiarização do trecho ou da obra por completo.

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se pôde constatar na prática, o acorde como guia, inicialmente nos faz sentir a obra com mais propriedade e ter a certeza de um ponto principal para lembrarmos onde exatamente podemos colocar a mão para tal execução. Portanto, o contato inicial através deste procedimento deixa em evidencia a sua relevância como auxílio para o intérprete.

Através das referidas vivencias, pudemos comprovar que conhecimento musical extra a obra, remete-nos a um desenvolvimento consolidado em relação a sua memorização. Portanto, em meio a preocupações e práticas de memorizar, cabe observar possível relação com a própria experiência como músico, uma vez que, conhecimento em acorde é algo corriqueiro entre músicos principalmente acadêmicos.

Utilizamos a princípio, um caminho que envolvesse o desenvolvimento cognitivo musical do intérprete referente à obra estudada. Constatamos que, por meio dos caminhos percorridos, foi possível confirmar a perspectiva em ampliar aos estudos de repertório uma memorização baseada em conhecimento prévio. Portanto, os resultados são relevantes para possíveis respostas das indagações.

Diante do exposto, entendemos que os resultados alcançados remetem a uma reflexão diante de possíveis caminhos relacionados ao conhecimento prévio do músico intérprete, em especial o conhecimento de acordes de cunho prático e teórico. Refletirmos com propriedade sobre a importância de relacionar a obra com a vivencia supracitada.

Conclui-se que o presente trabalho nos instigou a um estudo digerido com mais autonomia e precisão referente à familiaridade inicial com a obra estudada, de modo a nos proporcionar uma leitura de partitura fluída.

Desta maneira, com este estudo pretendemos contribuir para novos questionamentos referentes à prática da performance instrumental, e que nos proporcione novas aberturas para caminhos eficazes. Assim também no campo acadêmico de forma ampla que relacionadas ao aprendizado envolvendo estudo da memória.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. *Inteligências Múltiplas e seus jogos: inteligência sonora. Vol.8. Petrópolis: Vozes, 2006.*
- ALÍPIO, Alison. *O processo de Digitação para Violão da Ciaccina BWV 1004 de Johann Sebastian Bach.* Porto Alegre, 2010. 123 f. Número de páginas [ex.: 123f.]. Dissertação Mestrado em música. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BRAGAGNOLO, Bibiana; NODA, Luciana. *Guias de execução para memorização aplicados à interpretação das Variações Abegg, de Robert Schumann. Opus, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 39-76, dez. 2014.*
- BELLINATI, Paulo. *Desvairada. USA: The Great Guitarists of Brazil, The Guitar Words of Garoto, volume 1.* Guitar Solo Publications, Edited from his recordings, manuscripts by Paulo Bellinati. ano da composição. Partitura manuscrita.
- CERQUEIRA, Daniel Lemos. *Teoria da Performance Musical.* Musifal: revista eletrônica de música da Universidade Federal de Alagoas, v. 2, p. 48-65, 2010.
- CORRÊA, Antenor Ferreira. *O Sentido da Análise Musical.* OPUS – Revista Eletrônica da ANPPOM, [s.l.], v. 12, p. 33-53, Mai. 2015. ISSN 1517-7017. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/313>>. Acesso em: 03 Abr. 2016.
- GERBER, Daniela Tsi. : *A memorização musical através dos guias de execução: um estudo de estratégias deliberadas.* Porto Alegre [356 f.]. Tese de Doutorado em Práticas Interpretativas. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem Pianística. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1987. 2ª ed.*
- LIMA, Sonia Regina Albano. *Memória, Performance e Aprendizado Musical: Um Processo Interligado/ Ana Teresa Marques Gonçalves.* Jundiaí, Paco Editorial: 2013.
- MELLO, Felipe Marques; RAY, Sonia. *Técnicas de ensaio para repertório com técnicas estendidas: memorização e pontos de apoio.* In: Simpósio internacional de cognição e artes musicais, 11. 2015, Pirenópolis. Anais...: Editora UFG, 2015. 49-55.
- MED, Bohumil. *Teoria da Música.* 4º Edição Revista e ampliada. Brasília, DF: Musimed, 1996.
- ORELLANA, Adriano Alexandre Rivas. *Digitação Violonística: Uma análise crítica e musical das transcrições de Andrés Segovia e Frank Koonce da Fuga BWV 998 de J. S. Bach.* Anais do II Simpósio de Violão da Embap, 2008.
- PEREIRA, Marco. *Pra Hermeto.* Rio de Janeiro, 1982. Partitura manuscrita.
- SILVANO, Lucas Farias; BARROS, Luís Cláudio. *O desenvolvimento da memória musical na prática pianística: um estudo das entrevistas realizadas com bacharelados em piano da UDESC.* In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 25. 2015, Vitória ES. Anais...Universidade do Estado de Minas Gerais:Ed. UEMG, 2015. 1-8.

IDIOMA E SONORIDADES DO REPINIQUE: PROPOSTA DE UMA ESCRITA MUSICAL¹

Data de submissão: 01/07/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Rafael Y Castro

Instituto de Artes da UNESP
rafaelbatucada@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/8189283223288109>

Carlos Stasi

Instituto de Artes da UNESP
recostasi@yahoo.com

<http://lattes.cnpq.br/7599278248922943>

RESUMO: O instrumento repinique compõe um dos naipes de uma Bateria de Escola de Samba. Sua importância é muito grande por se tratar de um instrumento que exige muita criatividade e funções de liderança. Propomos um sistema notacional que possibilite demonstrar a diversidade de sonoridades e padrões rítmicos utilizados atualmente no instrumento dentro do idioma do Samba.

PALAVRAS-CHAVE: Repinique, Bateria de Escola de Samba, Sonoridade, Notação.

REPINIQUE'S LANGUAGE AND SONORITIES:

A MUSICAL NOTATION PROPOSAL

ABSTRACT: The repinique is an instrument that composes the drum section of a Samba School. It

is very important for the fact it demands creativity and leadership. We propose a notational system to demonstrate the diversity of its sonorities and rhythmic patterns currently used within the language of Samba. **KEYWORDS:** Repinique, Drum Section, Samba School, Sonorities, Notation.

1 . O REPINIQUE

O repinique é um tambor agudo de corpo cilíndrico e de metal formado por duas peles sintéticas: a batedeira (superior) e a pele resposta (inferior). Também chamado de repique ou ripa, apresenta geralmente oito varetas de afinação e é tocado com uma baqueta numa das mãos, enquanto a outra percute a pele sem nenhuma baqueta. É o instrumento que lidera toda a performance de uma Bateria de Escola de Samba, seja em um ensaio, em uma apresentação de Bateria ou no próprio desfile de carnaval. Apesar de ter a função de condução rítmica desde o seu surgimento, é muito utilizado na execução de convenções rítmicas que demandam enorme criatividade na elaboração de arranjos – breques, bossas ou paradinhas. Como observa Farias, ele “dá o ritmo, andamento, e também é usado para puxar

¹ Este trabalho foi originalmente publicado no 1º Congresso Brasileiro de Percussão, realizado em maio de 2017, no Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas.

as paradinhas” (FARIAS, 2010: 79). Além disso, é responsável pela realização das chamadas¹ e dos cortes². Por essas razões, é o único naipe que se divide em duas categorias: ripa de base e ripa de bossa.

Os executantes mais proficientes, normalmente quatro ritmistas³, são chamados de *primeiros ripa ou primeiros repinique* e trabalham sempre em parceria com o Mestre e os Diretores de Bateria. Eles são líderes que ficam em uma posição estratégica, no centro da Bateria, permitindo que todos os outros ritmistas – em média de 250 – escutem e visualizem o que virá em cada momento da performance. Esse alto nível de importância pode ser demonstrado pelo fato de que é o único naipe para o qual é realizado um concurso específico chamado *Ripa de Ouro*, realizado pela Liga das Escolas de Samba, para escolher o melhor executante dentre as várias Escolas. Resulta que inúmeras técnicas e sonoridades são utilizadas para que o instrumentista possa realizar suas funções de maneira adequada, bem como se expressar com a maior criatividade possível. “É um instrumento solista cuja capacidade de improvisação do executante é essencial” (BOLÃO, 2003: 62).

Figura 1: Primeiros repiniques do GRCEs Império de Casa Verde.
Da esquerda para a direita: Vitor da Candelária, Luan Barbosa, Anderson Jorge Enéas, Roberto de Aquino do Santos, Bruno Xavier, Lucas Mercês.



Fonte: Rafael Y Castro.

2 . O USO ATUAL DO REPINIQUE, OS TRABALHOS SOBRE O INSTRUMENTO E SUA NOTAÇÃO

Iniciamos a averiguação do uso do repinique nas Baterias na década de 1990. Desde então, foram observadas mais de vinte Baterias de São Paulo e do Rio de Janeiro, sendo que em seis delas, atuamos como ritmistas: Império do Cambuci (1995 a 1998), Caprichosos da Zona Sul (1995 a 1998), Imperador do Ipiranga (1996-97), Barroca Zona Sul (1997-98), Unidos de São Lucas (1999 a 2002) e Império da

1 Células rítmicas padronizadas realizadas para iniciar uma execução.

2 Células rítmicas padronizadas realizadas para finalizar uma execução.

3 Percussionistas integrantes das chamadas Baterias de Escolas de Samba.


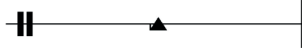
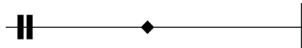


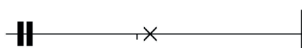

Casa Verde (de 2012 até o presente momento). Atuamos também em gravações e apresentações externas realizadas pelas Escolas e, para um maior aprofundamento sobre a enorme diversidade de material a respeito do instrumento em questão, coletamos também informações em entrevistas com sujeitos participantes dessas Baterias.

Analisando vários trabalhos sobre o tema – métodos e livros (GONÇALVES; ROCCA, 1994; GONÇALVES; COSTA, 2000; ROCCA, 1994 e BOLÃO, 2003) observamos que os mesmos não apresentam, em geral, informações básicas ou atualizadas a respeito do instrumento dentro deste contexto. Por exemplo, nenhum deles apresenta padrões como o *ijexá*⁴ ou mesmo aqueles característicos do ripa mor, amplamente utilizados nos dias de hoje. Além disso, em alguns trabalhos, os sistemas notacionais utilizados sequer representam, de forma básica e coerente, os padrões rítmicos mais essenciais à execução musical do repinique nas Baterias. Assim, com base em todo o material levantado, propomos uma notação que nos parece mais coerente e eficiente com relação ao uso contemporâneo do instrumento, tanto naquilo que se refere à sua diversidade sonora como técnica. Neste sentido, alguns conceitos e modelos de notação anteriormente apresentados por nós, e que foram amplamente utilizados em diversos trabalhos na última década (LACERDA 2008, 2014, 2016 e SAMPAIO 2004, 2007), mostraram-se como os mais adequados para nossa adaptação e ampliação, de forma a apresentar determinadas *levadas* – padrões rítmicos normalmente executados pelo repinique.

4 Ritmo Afro-Brasileiro utilizado no candomblé e nos blocos afros da Bahia, como os Filhos de Gandhi e Ile-ayê. Esse motivo rítmico feito pelo repinique tem origem na mesma célula idiomática do agogô no ritmo afro-brasileiro. Trata-se então da apropriação de um padrão rítmico conhecido e utilizado num determinado instrumento para ser usado em outro.

Figura 2: Legenda da proposta de escrita musical para o repinique.

Notação

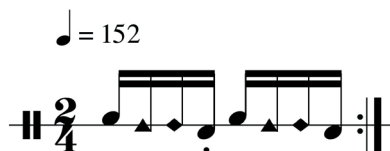
	Mão direita com baqueta no centro da pele
	Rimshot 1: mão direita com baqueta próxima ao centro da pele
	Rimshot 2: mão direita com baqueta próxima ao aro
	Mão esquerda na borda: grave/aberto
	Mão esquerda no centro: tapa/fechado
	Aro ou corpo do instrumento com baqueta na mão direita
	Toque múltiplo: mão direita com baqueta

3 . LEVADAS: BÁSICA, PARTIDO ALTO, IJEXÁ, SURDO MOR, REPIQUE MOR E RESPECTIVAS VARIAÇÕES

a) Levada básica:



b) Levada básica com tapa no primeiro toque da mão esquerda:



c) Levada básica com tapa nos dois toques da mão esquerda:



d) Levada de partido alto, frequentemente utilizada em solos e performances em concursos e exibições diversas:



e) Variações da levada de partido alto:



f) Levada de Ijexá:



g) Variação da levada de Ijexá:



h) Levada do surdo mor da Bateria da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. O surdo mor é um instrumento menor parecido com um surdo de terceira. É encontrado somente nessa Bateria:



i) A mesma levada anterior com o ciclo mais tradicionalmente utilizado em variações:



j) Levada de repique mor, instrumento inspirado no surdo mor. É um repinique maior, mais comprido e mais grave. O padrão rítmico, nesse caso, é inspirado no toque do Samba de Roda presente nos atabaques do candomblé, bem diferente da levada do surdo mor:



k) Variações da levada do repique mor:





l) As variações abaixo são muito utilizadas na chamada Subida do Samba, quando os instrumentos fazem o maior número de variações. Todos os exemplos seguintes servem tanto para o repinique tradicional, quanto para o repique mor.



m) Outras possibilidades com essa mesma intenção; utilizando, além do rimshot⁵, o centro e o toque múltiplo no instrumento (com a baqueta da mão direita), recurso técnico muito característicos no repinique:



n) Variações com o uso de tapas “deslocados” na mão esquerda:



5 Sonoridade extraída da baqueta em contato com a pele e o aro do instrumento simultaneamente.

REFERÊNCIAS

Métodos

GONÇALVES, Guilherme; COSTA, Odilon. O Batuque Carioca. Rio de Janeiro: Groove Produções e Edições, 2000.

GONÇALVES, Guilherme; ROCCA, Edgard. A Percussão Popular e os Ritmos Brasileiros. Curitiba, 1994.

ROCCA, Edgard. Ritmos Brasileiros e seus instrumentos de percussão. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Música, 1986.

SAMPAIO, Luiz Roberto. Pandeiro Brasileiro. Vol. I. Florianópolis: Bernúncia. 2004.

_____. Pandeiro Brasileiro. Vol. II. Florianópolis: Bernúncia. 2007.

TIBÉRIO JÚNIOR, Armando; MARCONI, Fernando Carlos; SAMPAIO, Luís Roberto. Percussão Brasileira. São Paulo: Livre Percussão, 1987.


LACERDA, Vina. Pandeirada Brasileira. Edição do autor, 2008.

_____. Instrumentos e Ritmos Brasileiros. Vol. I. Edição do Autor, 2014.

_____. Instrumentos e Ritmos Brasileiros. Vol. II. Edição do Autor, 2016.

Livros

BOLÃO, Oscar. *Batuque é um privilégio*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2003.

FARIAS, Júlio Cesar. *Bateria: o coração da Escola de Samba*. Rio de Janeiro: Editora Litteris, 2010. 

Dissertações

CASTRO, Rafael Y. *Função, importância e linguagem do repinique e seu executante nas Baterias das Escolas de Samba de São Paulo*. São Paulo, 2016. 139 páginas. Dissertação de Mestrado. UNESP.

CHOCALHOS POPULARES EM UMA PEÇA PARA PERCUSSÃO E ELETRÔNICA: BOREAL III- PROCESSOS INTERPRETATIVOS

Data de submissão: 25/07/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Mateus Espinha Oliveira

UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais)

Belo Horizonte- MG

<http://lattes.cnpq.br/2362617852211945>

RESUMO: Este artigo fala sobre a interpretação da peça *Boreal III*, de Guilherme Bertissolo, escrita para diversos chocalhos populares brasileiros e eletrônica. O foco está na busca de soluções interpretativas que o percussionista deve fazer para adequar o uso destes instrumentos no contexto da música de concerto, com atenção específica ao âmbito da técnica instrumental. O texto fala do uso de técnicas tradicionais e não tradicionais, e da relação entre a grafia musical e a execução instrumental.

PALAVRAS-CHAVE: Chocalhos brasileiro, percussão, performance.

POPULAR BRAZILIAN RATTLES IN A PIECE FOR PERCUSSION AND ELECTRONICS: BOREAL III- INTERPRETATIVE PROCESSES

ABSTRACT: This article speaks about the interpretation of *Boreal III*, by Guilherme

Bertissolo, piece written for several Brazilian popular rattles and electronics. The focus is in the search of interpretive solutions that the percussionist must do to use these instruments in the context of concert music, with a special attention in the subject of instrumental technique. The text speaks about the use of traditional and non-traditional techniques and about the relation between musical writing and musical execution.

KEYWORDS: Brazilian rattles, percussion, performance.

1. INTRODUÇÃO

Boreal III foi encomendada pelo autor deste artigo para sua pesquisa de mestrado realizada na UFMG (OLIVEIRA, 2015). O intuito desta encomenda foi o de explorar as possibilidades de alguns instrumentos populares através da colaboração entre o intérprete e o compositor. A inspiração para tal fato veio da peça *Temazcal*, de Javier Álvarez, escrita para maracas venezuelanas e eletrônica. *Temazcal* utiliza padrões do 'joropo', gênero musical venezuelano. A partir de *Temazcal* (ÁLVAREZ, 1984), surgiu a ideia de encomendar uma peça para eletrônica utilizando chocalhos brasileiros.

Nesta peça a ideia foi trabalhar diversos chocalhos brasileiros (idiofones sacudidos).

Coube ao intérprete apresentar ao compositor diversas formas de se tocar estes instrumentos, dando material compositivo ao compositor. Por parte do intérprete, veio a sugestão de que a peça fosse composta com eletrônica. O compositor escolhido foi Guilherme Bertissolo, natural de Porto Alegre, hoje professor da Escola de Música da UFBA, assim como de seu Programa de pós-Graduação em Música, e co-editor da revista ART-Review. Bertissolo compõe com frequência para meios eletrônicos, vide peças como a série *M'Bolumbumba*, três peças acusmáticas e a quarta para berimbau e eletrônica em tempo real, além de *Ilex* (2015), *Noite* (2007-2009), *Devir* (2007), entre outras.

Boreal III é a terceira de uma série de três peças assim definidas pelo compositor:

Boreal Op.35 - Série de obras eletrônicas e mistas. Uma explosão, mas uma explosão bela e sensível. O deslumbramento frente a uma experiência inexplicavelmente forte e plena de entusiasmo. A série Boreal trata ao mesmo tempo da força e da delicadeza presentes nos recônditos desvãos da existência humana (disponível em: <https://guilhermebertissolo.wordpress.com/category/obras-works/> > visualizado em 25/07/2015).

O procedimento que norteou esta composição foi o de colaboração entre intérprete e compositor. Este processo começou com o envio de vídeos, gravados pelo intérprete, com uma demonstração de técnicas e sonoridades de vários chocalhos brasileiros. O compositor, posteriormente, escolheu os instrumentos que mais lhe interessaram, pensando nas sonoridades mostradas nos vídeos enviados. Este processo também foi caracterizado pela troca de e-mails e por gravações da peça enviadas para o compositor antes deste finalizá-la.

2 . INSTRUMENTOS USADOS EM *BOREAL III*

Na peça foram usados três instrumentos: caxixi, patangome e caracaxá, sendo, eventualmente, dois deles tocados simultaneamente.

O caxixi é mais comumente associado ao seu uso junto ao berimbau e na prática da capoeira, apesar de ser também utilizado com bastante frequência em outros tipos de música popular urbana. A sua origem é africana. Mukuna (2000, p. 158) relaciona este instrumento com um cesto utilitário encontrado na região do Kasai, na bacia do rio Congo, perto do que configura hoje os países de Congo e Angola.

O patangome é um instrumento tocado nas guardas de Moçambique, uma das guardas presentes no cortejo do Congado, ou Reinado, manifestação religiosa afro-brasileira presente em Minas Gerais. Ele é, segundo Lucas (2002:93) um "(...) idiofone que consiste em uma lata redonda de aproximadamente 25cm de diâmetro, (...) cheia com chumbinho ou sementes. (...) O movimento mais comum para a produção de som é no sentido das laterais".

O instrumento do caracaxá é um chocalho de metal presente na manifestação carnavalesca do caboclinhos, no estado de Pernambuco. Segundo Souza (2011:44) os caracaxás são uma “ espécie de flandres cônicos presos a uma haste central que lhe serve de empunhadura”.

3 . TÉCNICAS E SONORIDADES EXTRAÍDAS DOS INSTRUMENTOS

Antes de falar sobre a interpretação da peça, começo detalhando os sons pedidos pelo compositor para cada instrumento. Para o caracaxá e o patangome, há basicamente três sons pedidos, ou formas de ataque pedidos pelo compositor: o ataque mais típico do instrumento, um ataque usando um movimento lateral¹ e movimentos circulares² que resultam em um movimento mais contínuo (BERTISSOLO, correspondência com o autor). Para o caxixi, os sons notados com cabeça de nota são sons do corpo do instrumento, e os sons escritos com “x” representam os ataques na cabaça. No caxixi também são executados sons baseados em movimentos circulares. Além disso, em todos os instrumentos são executados rulos, que devem ser diferenciados dos movimentos circulares.

Alguns destes ataques são tradicionais e outros não. Por exemplo, o som obtido a partir do movimento aqui chamado de lateral, é bastante recorrente, por exemplo, na execução do patangome. Lucas (2002:196) descreve esta forma de execução do instrumento como “movimento para cima”, associando-o a diversos padrões rítmicos. Já no caracaxá, este movimento acontece tradicionalmente³, entretanto não pude encontrar uma forma de notação nem de descrição entre os autores que consultei (SOUZA, 2011, GUERRA-PEIXE, 2007).

Já os sons do caxixi, são bastante comuns e muito usados tradicionalmente. Eles são descritos por Muller (2012: 32) que diz que os sons acentuados são obtidos através do ataque “(...) das esferas contra a cabaça”, e os “(...) ataques mais sutis e não definidos”, são obtidos com o ataque das esferas no corpo do instrumento, chamado por ele de “tecido”⁴.

Há também formas não tradicionais de se tocar estes instrumentos nesta peça. Estas formas surgiram a partir de necessidades da música. Uma delas é o uso de duas possibilidades de se tocar os ataques laterais. Devido à necessidade de minimizar a sobra de sons após os ataques, já que em chocalhos é comum que as

1 Ataque lateral: Ataque no qual a mão executa um movimento “jogando” o instrumento para o lado direito ou esquerdo.

2 O que é chamado aqui por “movimentos circulares” é um som contínuo, no qual as mãos devem executar um movimento circular para extraí-lo. A notação deste som, em espiral, também foi levada em consideração para designar este som desta forma.

3 Podemos ver este tipo de ataque em vídeos de apresentações de grupos de Caboclinhos. Por exemplo, no minuto 1:27 de um vídeo do site *youtube* com uma apresentação do grupo Caboclinhos União Sete Flechas (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0lxyo6K5DHk> >, visualizado em 30/03/2017).

4 No original, em inglês, Muller (2012:32) se refere ao corpo do caxixi como “*woven materials*”.

esferas continuem se movimentando dentro do instrumento após um ataque, fazendo com que o instrumento continue soando após atacado. Para tal efeito, descobri que posso obter este som de ataque lateral de duas formas: com o ataque “para fora” e “para dentro”, sendo que o ataque “para dentro” resulta em menos sobra de sons.

Fig. 1: Ataque lateral do caracaxá: movimentos “para fora” e “para dentro”.



Assim, adotei um sinal, inserido por mim na partitura (ver figura 2), indicando quando eu faria cada movimento: setas para cima, indicando o ataque lateral “para fora”, e setas para baixo, indicando o ataque lateral “para dentro”. Este sinal foi inserido por mim como orientação pessoal para a forma com a qual eu executarei cada ataque. Não há exigência para se seguir estes movimentos, eles são uma escolha pessoal minha.

Fig. 2: Figura com setas na partitura indicando o sentido do movimento.



A próxima novidade está na seção caracterizada como “preciso e expressivo” (BERTISSOLO, 2015, p.3), a mais longa da peça e a única a conter uma indicação metronômica (semínima igual a 86). Aqui ocorre o uso simultâneo de dois instrumentos, caxixi, na mão direita, e patangome, na mão esquerda. Nesta seção as frases da percussão são tocadas em uníssono rítmico com os sons eletrônicos, e, portanto, devem ser bem precisas e sem sobra de sons de esferas. Aqui a atenção principal está nos sons do patangome. A técnica aqui foi a de utilizar ataques com o instrumento em posição horizontal, para obter maior precisão rítmica. Este uso de duas posições traz também outro benefício, com o instrumento na posição vertical é mais fácil obter sons de dinâmicas mais fortes, e com ele na posição horizontal é mais fácil obter as dinâmicas mais piano.

O uso de dois instrumentos diferentes ao mesmo tempo ocorre novamente, na seção de nome “ágil, rítmico” (BERTISSOLO, 2015, p. 7). Aqui há uma combinação do patangome com o caracaxá, o primeiro na mão direita e o segundo na mão esquerda.

Por fim, como forma de obter novas sonoridades e para ressaltar efeitos musicais presentes na partitura, são usados, na seção final da peça, um segundo tipo de caxixi e um segundo tipo de patangome.

O segundo caxixi é usado devido a uma ocorrência maior dos movimentos circulares, notados com uma espiral, o que pouco ocorreu anteriormente. Para enfatizá-los, usei um caxixi de maior dimensão, pois com este instrumento consigo obter esta sonoridade de maneira mais clara e com mais volume que o anterior, que possui menor área, e, portanto, menos espaço para as esferas circularem ao seu redor.

O segundo patangome é usado no fim da peça, que acaba somente com este instrumento em mãos. A escolha de usar um outro patangome se deve à melhor sonoridade do segundo para executar os movimentos circulares no instrumento, muito usados nesta seção. Este instrumento, entretanto, é muito pesado, e, portanto, inadequado para as seções anteriores nas quais ele deveria ser tocado somente com uma mão.

Fig. 3: Caxixis e patangomes utilizados em *Boreal III*.



4 . *BOREAL III*: DESCRIÇÃO DA PERFORMANCE DE ALGUNS TRECHOS

Nesta seção, descreverei a minha performance de alguns trechos de *Boreal III*. Isso trará uma compreensão maior do uso destes instrumentos dentro desta peça e das diferentes questões técnicas levantadas ao usar instrumentos de um contexto popular em uma peça de concerto.

A primeira seção a ser descrita aqui está no início da peça. Esta seção é caracterizada por uma série de apogiaturas feitas no caracaxá, usando sempre os movimentos laterais já anteriormente descritos.

Fig. 4: Trecho da partitura com apogiaturas nos caracaxás (BERTISSOLO, 2015: 1).



Uma característica deste movimento lateral é que ele ocorre saindo de uma posição na qual o instrumento está próximo ao corpo, e chegando em uma posição na qual ele está afastado do corpo, como ilustrado na figura 5. Se for necessário que o percussionista execute dois movimentos como este em seguida, será necessário usar a técnica descrita acima que utiliza ataques “para dentro” e “para fora”. De outra forma, caso se queira voltar o instrumento à posição original, haverá muita sobra de ruído, pois será necessário movimentar o instrumento. Este fato foi determinante nas escolhas interpretativas deste trecho.

Fig. 5: Movimento de apogiaturas nos caracaxás.



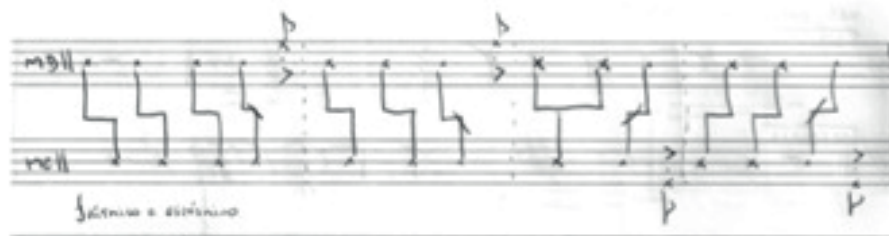
Aqui, uma apogiatura é executada com um movimento “para fora” e a seguinte com o movimento “para dentro”. Isto faz com que os ruídos deixem de ser um problema além de que, ao executar um movimento, o seguinte já está preparado, ou seja, cada movimento acaba sendo a preparação para o que virá. Outro elemento beneficiado foi o gestual. Desta forma, esta seção é visualmente mais bonita, um fator que deve ser observado com cuidado, devido ao próprio apelo visual dos instrumentos usados. A figura 5 também mostra os movimentos em sequência, ou seja, uma apogiatura seguida da outra.

Uma outra seção é importante também para demonstrar a combinação de técnicas do instrumento. Esta seção tem o nome de “ágil e rítmico” (BERTISSOLO, 2015, p. 2). Há aqui somente um movimento ainda não descrito anteriormente no texto: um golpe duplo dos caracaxás. Este ataque é bastante idiomático do instrumento, ocorrendo de forma que o instrumentista movimenta o caracaxá para cima de forma que as esferas o atinjam na extremidade de cima e, posteriormente, de baixo. Tradicionalmente, a mão direita executa uma nota tocada no tempo, executando “(...) a condução do pulso rítmico” (SOUZA, 2011), e a esquerda o toque duplo. Este movimento pode ser executado de forma bem precisa ritmicamente. Aqui é muito interessante a combinação de três formas básicas de ataque do instrumento, uma nota simples, um toque duplo, e o ataque lateral. Estes três ataques são comuns na forma tradicional de se tocar o caracaxá, porém não aparecem da forma como estão escritos nesta peça.

Este é um dos trechos mais difíceis, já que exige precisão rítmica, domínio técnico do instrumento e a execução de rítmicas complexas. Observem a figura 6, com o trecho descrito. Há uma predominância de golpes simples em colcheias,

eventualmente interrompidos por golpes duplos. A precisão aqui é fundamental, para que a rítmica possa ser bem escutada e para que um golpe se diferencie do outro. Além disso, os acentos são, em geral, executados com movimentos laterais, que também devem ser bem nítidos e claramente diferenciados dos demais. Nesta seção também uso as setas para definir como executo os ataques laterais, sendo estes “para dentro” ou “para fora”.

Fig. 6: Trecho “ágil, rítmico” (BERTISSOLO, 2015: 2).



Por fim, resalto um tipo de movimentos comum ao longo da peça: a execução de um tipo de movimento em um instrumento, e outro movimento diferente em outro. Como ilustração (figura 7), cito o compasso 3 da página 4 de *Boreal III* (BERTISSOLO, 2015).

Fig. 7: Movimentos circulares no patangome e ataques no caxixi (BERTISSOLO, 2015: 4).



Aqui, os caxixis tocam semínimas nos tempos em *sforzato* e o patangome executa movimentos circulares, escritos com espirais. A dificuldade está na diferença da natureza dos movimentos, além disso o patangome executa *crescendos* em cada um dos tempos. Para este trecho, resta ao intérprete estudar cada compasso desta natureza separadamente, como prática de independência entre as mãos.

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber, a partir dos exemplos citados acima, que, ao inserir um instrumento popular tradicional em um contexto diferente do habitual, diversas possibilidades musicais podem surgir. Isso gera um desafio para o intérprete, que precisa reagir a situações ainda não experimentadas, precisando praticar técnicas específicas para este novo repertório e desenvolver outras habilidades, que surgem com a nova peça.

Ao experimentar com um instrumento popular em um contexto diferente do seu contexto tradicional surgirão sempre desafios para intérprete e compositor. Na peça

Temazcal, mencionada na introdução deste texto, também surgiram questionamentos deste tipo. Por exemplo, Muller (2012: 48), em sua tese de doutorado, tece a seguinte questão: “Onde está a informação sobre a performance? (...) Que tipo de músico é destinado a tocar esta peça?”

Com questionamentos semelhantes, fiz a encomenda de *Boreal III*. Esta peça se mostrou um desafio tanto para compositor como para o intérprete, pois como exposto no questionamento de Muller, há pouca informação sobre os parâmetros interpretativos a serem tomados pelo intérprete, pois instrumentos como as maracas venezuelanas assim como os chocalhos aqui utilizados, não são frequentemente estudados dentro da cultura da música de concerto. Os caminhos para chegar a um resultado sonoro interessante devem ser, basicamente, criados e experimentados por intérprete e compositor. A abordagem de uma peça como esta é semelhante ao tentado por Álvarez (1993: 97), com a composição de sua peça para *steel drums* e eletrônica, chamada *Así el Acero*:” (...) reinventar os instrumentos para inventar a música”.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Javier. *Rhythm as Motion Discovered*. Contemporary Music Review, 3:1, 203-231, DOI: 10.1080/07494468900640141. 1989.

_____. *Temazcal*. Londres: Black Dog Editions. 1984. Partitura.

BERTISSOLO, Guilherme. *Boreal III*. Partitura. Salvador, 2015.

GUERRA-PEIXE, César. *Estudos de Folclore e Música Popular Urbana*. [organização, introdução e notas: Samuel Araújo]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. p. 171.

LUCAS, Glauro. *Os Sons do Rosário: o congado mineiro dos Arturos e Jatobá*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MUKUNA, Kazadi wa. *Contribuição Bantu na Música Popular Brasileira: perspectivas etnomusicológicas*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

MULLER, Jeremy. *The Confluence of Folkloric Maraca Performance and Contemporary Artistry: Assessing the Past, Present and Inspiring the Future*. Phoenix, 2012. 94p. Tese (Doutorado em artes musicais). Arizona State University, Phoenix, 2012.

OLIVEIRA, Mateus Espinha. *A presença de instrumentos da música popular na música de concerto: estudo e performance de Irís, de Alexandre Lunsqui; Concerto para Pandeiro, de Tim Rescala; e Boreal III, para chocalhos e eletrônica, de Guilherme Bertissolo*. Belo Horizonte: 2015. 115 p. Dissertação. UFMG.

SOUZA, Fernando. *Esquentando os Tambores: manual de percussão dos ritmos pernambucanos-escrita e técnica*. Recife: Funcultura; CEI, 2011.

QUATRO ESTUDOS BÁSICOS DE ABAFAMENTOS PARA A TÉCNICA DE DUAS BAQUETAS – UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DO VIBRAFONE¹

Data de submissão: 20/07/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Alisson Antonio Amador

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

alisson36@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/7034635021536212>

RESUMO: O trabalho aborda uma das características idiomáticas do vibrafone: o uso de abafamentos. Foram compostos quatro estudos de nível básico focando neste fundamento técnico. Para isso, foi realizado um levantamento de peças brasileiras para vibrafone solo na Biblioteca do Laboratório de Percussão do Instituto de Artes da Unesp. As peças foram lidas, tocadas e analisadas com o fim de classificar seus respectivos níveis de dificuldade. Após esta análise, observou-se que existe uma falta de peças de nível básico para a técnica de duas baquetas e esta foi o principal motivo para a composição dos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Vibrafone, estudos, abafamentos, duas baquetas.

FOUR BASIC DAMPENING ETUDES FOR TWO MALLETS TECHNIQUE- A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE STUDY OF VIBRAPHONE

ABSTRACT: This work addresses one of the idiomatic characteristics of the vibraphone: the use of dampening. Four basic level studies were composed focusing on this specific technique. In preparation, research was conducted searching the Brazilian pieces for vibraphone solo in the percussion library of the São Paulo State University. The works were prepared and analyzed in order to rank their level of difficulty. After this analysis a lack of entry-level pieces written for two mallet technique was observed and determined the main reason for the composition of these studies.

KEYWORDS: Vibraphone, studies, dampening, two mallets.

1. INTRODUÇÃO

O vibrafone possui diferenças cruciais quando comparado a outros instrumentos de teclado, como por exemplo: sistema de abafamento por meio de um pedal, muito

¹ Este trabalho foi originalmente publicado no 1º Congresso Brasileiro de Percussão, realizado em maio de 2017, no Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas. Para a publicação deste capítulo, foram feitas algumas alterações textuais.

parecido com o do piano; teclas que produzem notas com maior tempo duração (diferente das teclas de madeira da marimba e do xilofone); teclas diatônicas niveladas com as teclas pentatônicas e as borboletas que são placas de metal (alumínio ou aço) de formato circular que ficam dentro da parte superior dos tubos ressonadores.

Pode ser considerado um instrumento essencial na formação de uma musicista² ou músico ligado à música contemporânea. Ele é usado frequentemente em obras para percussão, em peças orquestrais, bandas sinfônicas e na música popular brasileira. Tendo essa consideração sobre a importância do vibrafone foi realizada uma pesquisa no Acervo do Laboratório de Percussão do Instituto de Artes da Unesp e com isso foram encontradas 81 peças para vibrafone solo.

2 . METODOLOGIA

Para realizar os objetivos deste trabalho foi preciso organizá-lo em três partes distintas, a saber: a) levantamento e análise das peças, b) consulta com professores de percussão e c) composição dos estudos.

Todas as peças foram consultadas na Biblioteca do Laboratório de Percussão do Instituto de Artes da Unesp que é considerada a maior biblioteca percussiva de toda a América do Sul (UNESP CIÊNCIA, 2015). Logo em seguida elas foram lidas e analisadas minuciosamente. As peças foram classificadas entre os níveis: básico 1 (B1), básico 2 (B2), básico 3 (B3), intermediário 1 (I1), intermediário 2 (I2), intermediário 3 (I3), avançado 1 (A1), avançado 2 (A2) e avançado 3 (A3). Aspectos como: andamento, fórmulas de compasso, duração da peça, número de baquetas usadas, figuras rítmicas, acionamento do motor, indicação de pedal, abafamentos, dinâmicas, indicações sobre os tipos de baquetas e usos de acessórios foram eleitos como meio para a classificação dos níveis técnicos citados acima. Encontra-se no apêndice deste trabalho uma tabela com a lista e classificação dos níveis técnicos das peças analisadas.

Quanto à consulta com os professores, foi enviada a seguinte pergunta:

Partindo do ponto de que um aluno já possui conhecimentos básicos para execução de instrumentos de percussão (ex. toques básicos, movimento do pulso, pinça, etc.), quais são os fundamentos técnicos básicos que você consideraria como importantes para serem incluídos no processo de aprendizado de um aluno que está tocando vibrafone com duas baquetas?

Procurou-se desenvolver uma pergunta objetiva para, conseqüentemente, obter respostas objetivas. Isso facilitou a visualização dos fundamentos técnicos considerados essenciais pelos professores e contribuiu significativamente para a escolha dos abafamentos como foco dos estudos compostos para este trabalho.

² Procurou-se usar neste trabalho uma linguagem mais neutra e elementos que contribuem para a construção de uma escrita mais inclusiva.

Por último, os estudos foram desenvolvidos com acompanhamento do orientador Carlos Stasi, cuja funcionalidade foi testada por sete estudantes: Giovanni Aglio, Gustavo Surian, Joachim Emidio, Fernando Da Mata, Diego Althaus, Clara Lua, Sandra Valenzuela e o professor de percussão Paulo Zorzetto. Eles se dispuseram a tocar, analisar e enviar críticas sobre as composições.

3 . LEVANTAMENTO

Realizar um trabalho de levantamento é importante porque ele pode facilitar a consulta de futuros pesquisadores sobre o assunto, que neste caso se trata de peças brasileiras para vibrafone solo. O levantamento ajudou a registrar as atualizações realizadas neste importante acervo de partituras. Além disso, ele também oferece dados que podem estimular reflexões acerca do repertório para vibrafone.

Boudler (1983, 1987) e Hashimoto (1988) contribuíram para o levantamento e a catalogação de peças brasileiras para percussão. Mais tarde, Moraes (2009) realizou trabalho similar focado em peças brasileiras para vibrafone solo. Com o presente levantamento, e considerando que algumas obras possam ser vistas como um conjunto de peças individuais (ex.: 11 canções de Ricardo Souza), o número final de peças encontradas foi de 81.

Procurou-se de alguma maneira atualizar a pesquisa feita por Moraes (2009) e, diferentemente dele, foram realizadas análises gerais de cada peça com o intuito de classificar seus respectivos níveis de dificuldade, facilitando assim uma futura consulta para intérpretes e pesquisadores.

4 . RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

4.1 Tipos de baquetas

Observou-se que 10 das 81 peças indicam ou sugerem algo relacionado ao tipo de baqueta a ser usada, como por exemplo, baquetas macias ou duras. Este fato já é uma normalidade para percussionistas que no final acabam escolhendo de acordo com o próprio gosto e sensibilidade musical.

4.2 Pedal e abafamentos

A pesquisa mostrou que 47 das 81 peças analisadas possuem indicações sobre o uso de pedal.

Observa-se que 11 das 47 peças que têm indicações de pedal foram escritas por Ney Rosauro e 11 delas compostas por Ricardo Souza. As outras 25 peças se dividem para 18 compositores diferentes. Isso mostra a carência de peças com indicações de

pedal. Por analogia, seria como se deparar com uma peça para piano sem nenhuma indicação de pedal, deixando assim o intérprete com muitas possibilidades no sentido fraseológico.

Sobre abafamentos, o número é ainda menor. Apenas 19 delas têm algum tipo de marcação e esse número se divide entre 10 compositores.

Algumas obras analisadas possuem indicações de apenas um desses elementos. Dentre elas, observa-se que alguns compositores não quiseram trabalhar com pedal ou abafamentos, por escolha própria e não por negligência.

Torna-se importante questionar e refletir sobre questões. Talvez ainda haja uma lacuna na relação entre intérprete e compositor. Aliás, é um fato que, no decorrer dos anos da história da música ocidental, essas duas figuras que praticamente estavam unidas em uma só pessoa, ficaram cada vez mais separadas. Esse fato não está presente apenas no universo musical, grande parte da sociedade vive este tipo de pensamento fragmentado que possui suas origens no cartesianismo dos séculos XVII e XVIII.

Pode-se afirmar que basicamente as pessoas que fizeram indicações de pedal e/ou abafamentos são percussionistas ou compositores que trabalharam com percussionistas. Dentre eles podemos citar: Carlos Stasi, Arthur Rinaldi, Ney Rosauro, Alisson Amador, Roberto Victorio, Carmo Bartoloni, Marcel Cangiani, Osvaldo Lacerda, Edson S. Zampronha, Ricardo Souza, Tiago de Melo e Luiz D’Anunciação.

As indicações sobre o uso do pedal e dos abafamentos são essenciais para a interpretação de uma peça. Sem essas indicações os tipos de interpretações podem ser bem diferentes do que o compositor ou a compositora planejaram. É claro que não há problema se esse for o objetivo, mas recomenda-se que esses dois elementos possam ser especificados para evitar possíveis problemas de interpretação ou de qualquer outro tipo. Talvez seja necessária uma maior divulgação para compositoras e compositores sobre a importância dessas duas técnicas e isso pode ser feito com trabalhos deste tipo e/ou conversas, palestras, aulas, vídeos ou qualquer outra forma de esclarecimento.

Observando os números citados anteriormente fica evidente que as pessoas que tocam vibrafone são praticamente obrigadas a desenvolver uma certa capacidade fraseológica para trabalhar tanto com peças tonais quanto atonais.

4.3 Motor

O motor sem dúvida é um elemento característico do vibrafone. Ele não é encontrado na marimba, no xilofone ou no *glockenspiel*. Algumas fábricas brasileiras já constroem vibrafones com motor, como é o caso da *Jog* e da *Alves Percussion*. Apesar disso ele não é muito usado nas peças. Somente 16 delas indicam o seu uso e 11 delas pertencem ao mesmo compositor, Ricardo Souza.

4.4 Técnicas de duas, três e quatro baquetas

O levantamento feito neste trabalho revelou que apenas 6 peças foram compostas para duas baquetas. As outras 75 obras necessitam da utilização de três ou mais baquetas e de acordo com a análise feita, pode-se relatar que algumas delas não foram compostas exclusivamente para duas ou três baquetas, mas podem ser tocadas dessa maneira sem nenhum impedimento. Este fato mostra o quanto é indispensável para o percussionista o aprendizado da técnica de quatro baquetas.

Os dados acima revelam de forma muito clara a carência de peças brasileiras para duas baquetas. No entanto, isso não exclui a importância de se tocar com essa técnica. Para dominar algumas técnicas do vibrafone, como o uso de pedal e de abafamentos, não é necessário o uso exclusivo de quatro baquetas. Aliás, a utilização de apenas duas baquetas pode ajudar na concentração da técnica que está sendo estudada, deixando assim a percussionista livre de outras preocupações como o *grip*³ e as manuações.

Sob o ponto de vista pedagógico, o professor Carlos Tarcha acredita que “é mais lógico começar pela técnica mais simples, resolvendo os problemas básicos e, gradativamente, evoluir para quatro baquetas” (TARCHA, 1997, p. IV). Ele também afirma que “a técnica de duas baquetas representa ferramenta indispensável para o percussionista. Além disso, em termos didáticos, seu estudo constitui um estágio importante, que não deve ser omitido” (TARCHA, 1997, p. IV).

Discordando de Samuels (1982), que não aconselha iniciar o estudo do vibrafone com duas baquetas, Tarcha expõe o seguinte:

A recomendação de tocar sempre com quatro baquetas aplica-se apenas aos solistas de vibrafone e marimba. No caso de percussionistas que atuam em orquestra e na música de câmara, considero fundamental o domínio da técnica de duas baquetas, pois há não só considerável repertório que pode – e deve – ser tocado com esta técnica, como também situações em que ela poderá ser a mais recomendável [...] (TARCHA, 1997, p. IV).

O professor também afirma:

Creio que a técnica de quatro é uma ampliação da de duas baquetas. Os conceitos desta última podem ser aplicados à primeira e expandidos; não se incorre em contradição nem em desperdício de tempo ao se iniciar com duas e, depois, passar a quatro baquetas (TARCHA, 1997, p. IV).

As afirmações não indicam que percussionistas devam apenas tocar com duas baquetas. Elas mostram que o estudo desta técnica é indispensável para percussionistas e não pode ser negligenciado porque sua utilização é muito frequente no repertório orquestral, bandas sinfônicas, música de câmara, choros, jazz e etc.

3 *Grip* refere-se ao modo de segurar uma ou mais baquetas na mesma mão.

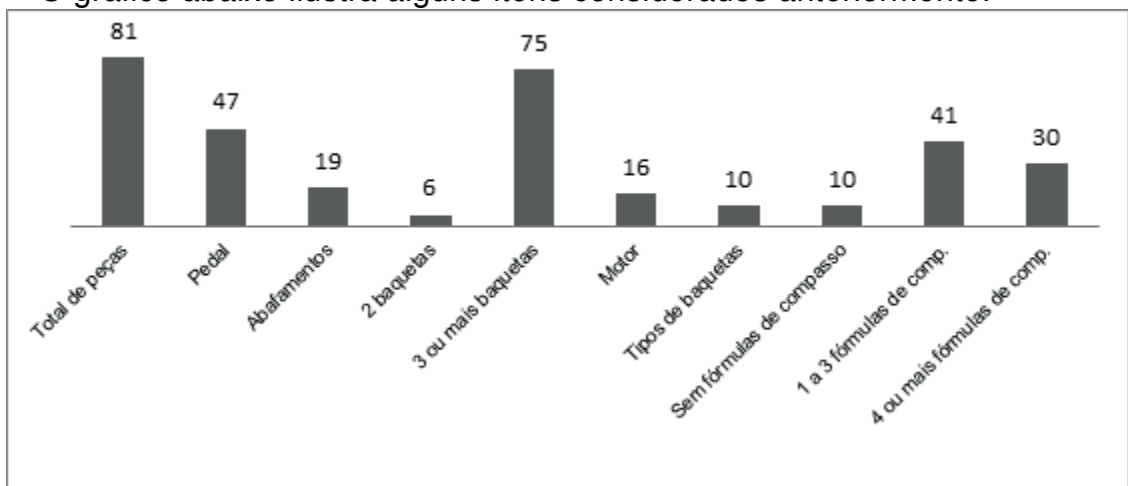
4.5 Fórmulas de compasso

As fórmulas de compasso foram analisadas detalhadamente em todas as peças. Após essa análise, elas foram divididas da seguinte maneira: 41 peças que possuem de uma a três fórmulas de compasso diferentes; 10 peças que não apresentam fórmulas de compasso, algumas delas com barras de compasso, dando a ideia de frases e métricas diferentes e outras sem qualquer tipo de divisão de compassos; por último, 30 peças com quatro ou mais fórmulas de compasso.

O vibrafone pode ser considerado um instrumento recente quando comparado a outros como o piano, o violino ou a flauta. Sua origem, segundo Chaib (2008), está nos Estados Unidos, no início do século XX. Isso explica o porquê de existir um repertório com linguagem mais moderna e contemporânea que inclui características como complexidade harmônica, complexidade rítmica, atonalismo, mudanças de fórmulas de compasso, assim como a ausência de fórmulas de compasso.

4.6 Gráfico

O gráfico abaixo ilustra alguns itens considerados anteriormente.

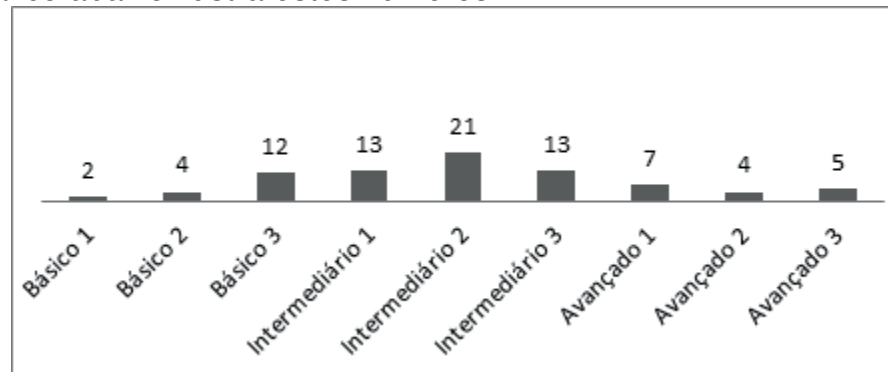


5 . CLASSIFICAÇÃO DAS PEÇAS

A classificação das peças foi organizada com base em nove níveis diferentes de dificuldade que já foram mencionados neste trabalho. Essa classificação foi feita com base na análise e na leitura das peças. Ela pode variar de acordo com a visão e experiência de cada musicista, porém, acredita-se que essa variação não saltará dois níveis de dificuldade como por exemplo, uma peça classificada como nível básico 1 ser considerada por outro músico como básico 3.

Observou-se que das 81 peças pesquisadas, 18 se encaixam como peças de nível básico; 47 de nível intermediário e 16 de nível avançado. Isso sem considerar as divisões de 1, 2 e 3 de cada nível técnico.

O gráfico abaixo ilustra estes números.



Fica evidente que existe um desnível quanto ao número de peças de nível básico 1 e 2, assim como o de peças de nível avançado.

6 . PESQUISA COM OS PROFESSORES

Foi realizada uma pesquisa, por meio de documento eletrônico, com sete professores de percussão para saber quais seriam os fundamentos técnicos básicos a serem trabalhados por vibrafonistas que fossem tocar com apenas duas baquetas. Os professores que contribuíram respondendo à pesquisa foram: Claudio Stephan, Eduardo Giancesella, Eduardo Tullio, Fernando Chaib, John Boudler, Jorge Sacramento, Paulo Zorzetto e Ricardo Bologna.

Dentre os elementos descritos por eles, observou-se um elemento comum a todas as respostas: abafamentos. Isso porque se trata de uma característica idiomática do vibrafone. Conforme afirma André Pinheiro de Souza: “A técnica de abafar o som com a baqueta (dampening) é, sem dúvida, um dos mais importantes recursos recentemente incorporados à execução vibrafonística” (SOUZA, 1994, p. 47).

Os abafamentos estão presentes em muitas das peças para este instrumento, tanto nas peças e arranjos de músicas populares quanto no repertório contemporâneo ou da música de concerto.

Os professores Eduardo Giancesella, Jorge Sacramento, Paulo Zorzetto, John Boudler, Eduardo Tullio e Ricardo Bologna concordam em dizer que a técnica de abafamento é um fundamento técnico importante que deve ser incluído no processo de aprendizado de um aluno que está tocando vibrafone com duas baquetas.

Com base nas respostas dos professores, nas reflexões feitas com o orientador deste trabalho e na própria experiência do autor, foi decidido compor quatro estudos para vibrafone solo, que serão posteriormente discutidos.

7 . ESTUDOS

Por meio da pesquisa realizada neste trabalho, ficou evidente uma falta de estudos dedicados exclusivamente para técnicas de duas baquetas no vibrafone, ou

simplesmente para outro tipo de técnica, como por exemplo: pedal, abafamentos ou aberturas. Este fato somado às respostas dos professores entrevistados serviu de incentivo para a composição dos estudos para vibrafone com foco em abafamentos. Esses estudos não são exercícios puramente técnicos e/ou monótonos. Procurou-se desenvolver aqui composições que trabalhassem com abafamentos sem perder os aspectos musicais característicos de uma peça.

Espera-se assim que o executante fique motivado a desenvolver-se tecnicamente e ainda trabalhe sua musicalidade, podendo assim apresentar esses estudos em pequenos recitais, festivais, provas ou outros tipos de apresentações.

Acredita-se que executando e resolvendo de forma consciente os elementos técnicos inseridos nestes estudos, o aluno ficará apto a resolver problemas futuros com mais eficiência, justamente porque já se deparou anteriormente com esses tipos de problemas.

7.1 Estudo nº 1

O primeiro estudo trabalha exclusivamente com o tipo abafamento feito com a cabeça da baqueta. Optou-se por distinguir o momento exato desta ação para que estudantes possam perceber as diferenças sonoras decorridas de abafamentos realizados em diferentes pontos de uma mesma frase. Isso pode ser facilmente observado nos quatro primeiros compassos e no trecho dos compassos 11 ao 14.

Neste estudo, a intérprete pode perceber a diferença de realizar abafamentos após tocar notas em dinâmicas diferentes como *pp*, *p*, *mp*, *mf* e *f*.

Estudo nº1

Baquetas médias/macias

Alisson A. Amador

♩ = 90 a 100

The musical score for 'Estudo nº1' is written in 2/4 time and consists of six staves of music. The key signature has one sharp (F#). The dynamics range from *ppp* to *f*. The score includes various articulation marks: 'x' for abafamento (muffling) and '+' for toque preso (dead stroke). The first staff (measures 1-10) starts with *mp* and includes a slur over measures 1-2. The second staff (measures 11-20) starts with *mf* and includes a slur over measures 11-12. The third staff (measures 21-28) starts with *mf* and includes a slur over measures 21-22, followed by *f*, *p*, and *f*. The fourth staff (measures 29-34) starts with *pp* and includes a slur over measures 29-30. The fifth staff (measures 35-40) starts with *mp* and includes a slur over measures 35-36, followed by *f* and *p*. The sixth staff (measures 41-48) starts with *f* and includes a slur over measures 41-42, followed by a triplet of three notes, a slur over measures 43-44, and a final slur over measures 45-48 marked *ppp* with '3 a 4x' above it.

× = Abafamento com a cabeça da baqueta: Encoste levemente a cabeça da baqueta sobre a tecla e faça uma leve pressão para abafar o som. Faça os abafamentos com precisão, como está escrito na parte.

+ = Toque preso (dead stroke): Percuta a tecla, pressionando-a com a cabeça da baqueta, sem deixar que esta faça um rebote, evitando assim uma possível ressonância.

7.2 Estudo Nº 2

O segundo estudo também trabalha com o tipo de abafamento feito com a cabeça da baqueta. Além disso, ele foca nas ressonâncias de acordes. Um mesmo grupo de notas é tocado dos compassos 1 ao 3 e novamente dos compassos 9 ao 11. A diferença é que as notas abafadas depois de cada grupo não são as mesmas, criando assim ressonâncias de notas diferentes providas de um mesmo grupo de notas.

Neste estudo decidiu-se usar hastes nas figuras que indicam os abafamentos

para esclarecer ainda mais a precisão rítmica desta técnica. Este tipo de notação já foi usado por Carter (1968) em *Eight Pieces for Four Timpani*.

baquetas médias

Estudo nº2

Alisson A. Amador

♩ = 110 a 125

pp ————— *f*

pp ————— *f*

pp ————— *f*

pp ————— *f*

p *mf*

p

f *mp* *pp cresc.*

f *lascia vibrare*

✕ = Os abafamentos realizados aqui são os mesmos que os do Estudo nº1, porém neste presente estudo foram usadas hastes para enfatizar, ainda mais, a precisão rítmica.

7.3 Estudo Nº 3

O terceiro estudo trabalha exclusivamente com abafamentos executados com as mãos ou com os dedos. No estudo inteiro não há outro tipo de abafamento. Duas particularidades podem ser ressaltadas neste estudo. A primeira trata do tipo de abafamento que acontece nos compassos 1, 4 e 19, onde o intérprete toca uma nota e abafa a nota anterior, simultaneamente, usando a mesma mão.

A segunda refere-se ao que ocorre dos compassos 6 até o 9, desabafamentos. Aqui o executante pressiona levemente um ou dois dedos na borda da tecla, depois ele desliza os dedos em direção ao nó ao mesmo tempo em que vai tirando a pressão, efetuando dessa maneira um desabafamento.

Para um melhor entendimento desses abafamentos foi decidido indicar algumas manulações na peça.

Estudo nº3

Alisson A. Amador

♩ = 145 a 160

baquetas médias

Todos os abafamentos deste estudo são feitos com as mãos ou com os dedos. O procedimento é igual
 × = ao dos abafamentos feitos com as cabeças das baquetas. A borda das teclas brancas pode ser o local ideal para realizar este procedimento.

(d, e) = Manulação: mão direita e mão esquerda respectivamente.

$\begin{matrix} d & \text{ou} & e \\ d & & e \end{matrix}$ = Neste caso, a mão indicada percute a tecla e abafa a nota anterior, simultaneamente.

\dashrightarrow = Desabafamento gradual: Pressionar a borda da tecla com um ou dois dedos e deslizá-los suavemente em direção ao nó ao mesmo tempo em que vai tirando a pressão.

* 1 = Na fermata do compasso 20 o executante pode soltar a baqueta da mão esquerda e abafar as notas do compasso seguinte com as mãos, da melhor maneira possível.

* 2 = Tocar essas seis notas com a polpa ou com a unha do dedo indicador da mão esquerda.

7.4 Estudo Nº 4

Neste estudo são usados três tipos de abafamentos com as baquetas. Todos eles são executados deslizando suavemente a ponta da baqueta sobre as teclas. A diferença entre eles está no tempo de começar a executar esses deslizamentos. Desta maneira algumas frases podem ficar com um efeito mais *legato do que outras*.

As notas dos compassos 15 e 16, tocadas pela mão direita, são percutidas com a ponta do cabo da baqueta. Após tocar cada uma dessas notas o executante as abafa com a cabeça da baqueta segurada pela mão esquerda. Dessa maneira não se cria margens para outra interpretação, obrigando o percussionista a abafar as notas do teclado diatônico (teclas brancas) e as do teclado pentatônico (teclas pretas) com a mesma baqueta. Para realizar isso, ele pode encostar a cabeça da baqueta nas bordas internas das teclas.

Estudo nº4

baquetas médias/macias

♩ = 60 a 65

Alisson A. Amador

a tempo

Neste estudo são usados três tipos de abafamentos com as baquetas. Todos eles são executados deslizando suavemente a cabeça da baqueta sobre as teclas. A diferença entre eles está no tempo de começar a executar esses deslizamentos, o que pode ser observado abaixo, de acordo com o local especificado dos abafamentos.

↓ = To play with the tip of the mallet head.

8 . CONCLUSÃO

Este trabalho revelou alguns pontos que podem ser considerados como importantes para o cenário musical.

A maioria dos professores consultados considera o uso do pedal e a técnica de abafamentos fundamentos técnicos essenciais a serem integrados na formação de uma vibrafonista. Apesar disso, a maior parte do repertório analisado neste trabalho revela a falta de especificações para estes dois fundamentos. Observou-se que as peças que possuem indicações de pedal e abafamentos foram compostas por percussionistas ou compositores que, de alguma maneira, trabalharam junto à percussionistas. Ou seja, enquanto que para percussionistas o uso do pedal e dos abafamentos são elementares à linguagem do instrumento, não existe atenção a estes elementos por parte dos compositores que não tocam percussão. Acredita-se que esta situação possa ser resolvida com a difusão de informações sobre a importância destes fundamentos técnicos. Este fato acaba levantando uma reflexão. Talvez ainda haja algumas lacunas na relação entre intérprete e compositor que, de alguma maneira, podem ser resolvidas ou minimizadas através do diálogo e da pesquisa.

Outro ponto a ser considerado remete ao número de peças brasileiras compostas para duas baquetas. De 81 peças analisadas, apenas 6 foram escritas para duas baquetas. Isso mostra a importância de percussionistas tocarem com quatro baquetas. No entanto, não exclui a importância de se tocar com duas baquetas porque se trata de uma técnica utilizada com frequência pelas percussionistas em orquestras, música de câmara, bandas sinfônicas e na música popular. Tocar com duas baquetas pode ajudar no estudo de elementos básicos como pedal e abafamentos porque deixa a percussionista livre de preocupações como *grip* e manulações. Como afirmou Tarcha (1997), os conceitos aplicados no estudo de duas baquetas podem ser aplicados à técnica de quatro baquetas de forma expandida.

REFERÊNCIAS

ALVES PERCUSSION. **Produtos**. Vibrafone. Disponível em: <http://alvespercussion.com.br/produtos/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BOUDLER, John E. ***Brazilian percussion compositions since 1953: An annotated catalogue***.1983. Tese (Doutorado em Música) – American Conservatory of Music, Chicago, 1983.

BOUDLER, John E. **Música erudita brasileira para percussão. 1987. Tese de Livre Docência – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1987.**

CHAIB, Fernando. *Let Vibrate: Um breve panorama sobre o vibrafone na música do século XX*. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 50-64, jun. 2008.

HASHIMOTO, Fernando A. de A. **Catálogo de peças brasileiras para instrumentos de percussão, compostas no estado de São Paulo até 1998**. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1998.

JOG MUSIC. **Fabricação**: Vibrafone. Disponível em: <http://www.jogvibratom.com.br/fabricacao.php>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MORAIS, Ronan Gil de. **Repertório brasileiro para vibrafone solo**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

SAMUELS, David. **A Musical Approach to Four Mallet Technique for Vibraphone**. New York City: Excelsior Music Publishing Company, 1982.

SOUZA, André Pinheiro de. **Vibrafone**: Guia de estudo. 1994. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

TARCHA, Carlos. **Técnica de duas baquetas para teclados de percussão**: marimba, vibrafone, xilofone e glockenspiel. 1997. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

UNESP CIÊNCIA, **Laboratório de Percussão do Instituto de Artes**. Disponível em: <http://www.unesp-ciencia.com.br/2015/10/laboratorio-de-percussao-do-instituto-de-artes/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

APÊNDICE

Segue uma tabela com todas as obras analisadas e a classificação do nível técnico. Básico, intermediário e avançado, todas elas com uma subclassificação usando números como por exemplo básico 1, intermediário 2 e avançado 3. A tabela está organizada cronologicamente.

Peça	Autor	Ano	B1	B 2	B3	I1	I2	I3	A1	A2	A3
Seis reflexões	Pedro Cameron	1973									
Nº 1							X				
Nº 2								X			
Nº 3								X			
Nº 4								X			
Nº 5								X			
Nº 6								X			
Duas peças breves	Roberto Victorio	1981									
Nº 1			X								
Nº 2				X							
Gender Barangan	José Luiz Marines	1984						X			
Estudo para vibrafone solo	Carmo Bartoloni	1988			X						
Bem-vindo	Ney Rosauo	1988-1989							X		
Fogo	Carlos Stasi	1990								X	
Imagens	Raul do Valle	1990					X				
Passos	Marcel Cangiani	1992-1993					X				

Prelude and Blues	Ney Rosauero	1993										
Prelude						X						
Blues							X					
Experimentação N°1	Cyro Pereira	1994							X			
Solo para vibrafone	Ernst Mahle	1994					X					
Cançoneta	Osvaldo Lacerda	1995					X					
Modinha e lundu	Luiz D'Anuniação	1995										
1. Modinha						X						
2. Lundu							X					
Quasi um Rondo	Gilberto Mendes	1995						X				
Solo III Op. 83	Marlos Nobre	1995										X
MóBILE	José Augusto Mannis	1996							X			
Presença de curupira	Sérgio de Vasconcellos-Corrêa	1996					X					
Suíte para vibrafone	Eduardo Reck Miranda	1996						X				
Modelagem X-a	Edson S. Zampronha	1997									X	
Oração para São Francisco de Assis	João Catalão	1999					X					
Antípoda	João Catalão	2000							X			
Prelude nº1	Maurício Ribeiro	2000		X								
Gary Burton	André Juarez	2001						X				
Circlelimit	M. C. Lobatchevski	2002							X			
Estudo III	Samuel Peruzzolo	2002						X				
Imagens	Alberto Di Mauro	2002					X					
Vibes Etudes and Songs	Ney Rosauero	2002										
First Dampening Etude				X								
Second Dampening Etude				X								
First Steps (Pedaling Etude)					X							
Children Song (Pedaling Etude)					X							
Etude in Blues					X							
Etude in Bossa					X							
Minor Blues					X							
My Dear Friend					X							
Improvisation practice #1					X							
Improvisation practice #2					X							

11 Canções Infantis	Ricardo Souza	2002											
1 – for Willow						X							
2 – for Skylar					X								
3 – for Benjamin						X							
4 – for Isabela						X							
5 – for André							X						
6 – for Henrique							X						
7 – for Brenda							X						
8 – for Beatriz							X						
9 – for Blake							X						
10 – for Tyler James							X						
11– for Gabriela								X					
Miniatura de um frevo	Wellington das Mercês	2003							X				
Devaneio	Dimitri Cervo	2004				X							
No cais	Maurício Ribeiro	2004					X						
Entre o pesar e a leveza	Arthur Rinaldi	2007											X
O crescente	Tiago de Melo	2007					X						
Quatro instantâneos	Roberto Victorio	2007											
I							X						
II							X						
III						X							
IV									X				
Tetragrammaton VI	Roberto Victorio	2007											X
Blues para um anjo	Carlos dos Santos	2008					X						
Dê-me cá sua mão	Carlos dos Santos	2008				X							
Noturno nº1	Carlos dos Santos	2008					X						
Prelúdio nº 1	Carlos dos Santos	2008								X			
Prelúdio nº 2	Carlos dos Santos	2008									X		
Prelúdio nº 4	Carlos dos Santos	2008				X							
Prelúdio nº 5	Carlos dos Santos	2008					X						
Solitude	Samuel Peruzzolo	2008-2009						X					
Uma lágrima	Arthur Rinaldi	2011									X		
A lei da dualidade	Alisson Amador	2013									X		
Mandala nº2	Alisson Amador	2015					X						
Âmago	Rui Carvalho	Sem Data				X							
Brilho da lua	Ricardo Aquino	Sem Data						X					
Fantasia para vibrafone	Luiz D’Anunciação	Sem Data					X						
Para a maninha acordar	Kleber Alexandre	Sem Data	X										
Para a maninha dormir	Kleber Alexandre	Sem Data	X										

PREVENÇÃO DE LESÕES MUSCULOESQUELÉTICAS EM ATIVIDADES DA BANDA MARCIAL: PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE PERCUSSÃO E REGENTES

Data de submissão: 06/08/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Marcio Szulak

Orquestra Sinfônica do Paraná

Curitiba – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/6258662754261051>

RESUMO: O objetivo desse estudo foi investigar a opinião de dois regentes e 36 alunos de percussão de bandas marciais, acerca de fatores ligados a prevenção de lesões musculoesqueléticas. Para isto, foi realizada pesquisa quantitativa através de questionários estruturados em duas instituições de ensino, como meio de saber se os alunos fazem uso de exercícios de aquecimento, relaxamento e alongamento muscular, para evitar lesões decorrentes da prática musical. Além disso, foi solicitado a um fisioterapeuta, a análise de imagens com descrição de possíveis problemas posturais, e aferido o peso corporal de cada aluno e respectivo instrumento para avaliar se o peso do instrumento excede o padrão de normalidade. Foi possível perceber que mais da metade dos alunos não são preparados de forma adequada no que diz respeito à prevenção de lesões. Assim como, notou-se que mais de 60% dos instrumentos tem o peso acima do padrão de normalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Percussão, Lesões Musculoesqueléticas, Banda Marcial, Postura Corporal.

PREVENTION OF MUSCULOSKELETAL INJURIES IN MARCHING BAND ACTIVITIES: PERCEPTION OF PERCUSSION STUDENTS AND REGENTS

ABSTRACT: The purpose of this study was to find out the opinion of two regents and 36 percussion students from marching bands, about factors related to prevention of musculoskeletal injuries. For this, a quantitative survey was conducted through questionnaires structured in two educational institutions, as a way of knowing whether students make use of warm-up exercises, muscle relaxation and stretching to prevent injuries resulting from the musical practice. Furthermore, it was requested to a physical therapist to image analysis with description of possible postural problems and earned the weight of each student and their instruments to assess whether the instrument's weight exceeds the normal range. It was possible to realize that more than half of the students are not prepared adequately with regard to the prevention of injuries, and it was noted that more than 60% of the instruments have the weight above the normal range.

KEYWORDS: Percussion - Musculoskeletal Injuries – Marching Band – Body Posture.

1 . INTRODUÇÃO

A história da música marcial no Brasil, através dos conjuntos de sopro e percussão, bandas marciais ou fanfarras, remonta o período colonial, seja nas grandes propriedades ou fazendas, onde o abastado proprietário mantinha pequenos grupos como corais de instrumentos de sopro para apresentações em cerimônias religiosas e recepções a nobres em visita, ou mesmo nas corporações militares com suas bandas marciais de grande porte, as quais desfilavam pelas ruas do centro da cidade, para a alegria da população. Foi justamente a partir destes desfiles populares que aconteceu a criação de um dos gêneros musicais mais conhecidos, o “Frevo”, muito tocado em comemorações festivas como o nosso carnaval. (TINHORÃO. 2013).

Com o passar dos anos e o surgimento de outras manifestações da cultura popular de rua, as bandas marciais foram perdendo espaço, ficando restritas aos desfiles em comemorações oficiais e solenidades cívicas. Por outro lado, as bandas e fanfarras começaram a ganhar espaço em instituições de ensino, criando assim uma tradição das corporações musicais nas escolas e nos concursos estaduais e nacionais, onde estes grupos se encontram anualmente em grandes desfiles.

Dessa forma, a tradição das bandas e fanfarras escolares e o interesse dos jovens e crianças por este tipo de música e seu instrumental, acabaram tornando este segmento musical, a principal e, em alguns casos, a única forma de educação musical acessível as crianças e jovens das cidades do interior e capital, pois é possível dizer que as bandas e fanfarras estão por todos os cantos do Brasil.

Com a promulgação da lei 11.769/2008 (Lei da Música nas Escolas), tornando obrigatório o ensino da música em todas as escolas de educação básica, a tendência desta atividade é de crescer ainda mais.

No regulamento do 24º Campeonato Paranaense de Fanfarras e Bandas de 2014, as corporações são classificadas pela espécie como: Banda de Percussão; Banda de Percussão com Liras de 25 Teclas; Banda de Percussão Marcial; Banda de Percussão com Instrumentos Melódicos; Fanfarra Simples; Fanfarra Simples Tradicional; Fanfarra com Uma Válvula; Banda Marcial; Banda Musical de Marcha; Banda Musical de Concerto e Banda Musical Sinfônica. Mas, geralmente, a denominação mais utilizada é Banda Marcial ou Fanfarra.

Sendo a música, uma arte que requer estudos e ensaios constantes para o seu aprendizado e aperfeiçoamento, envolvendo funções motoras, cognitivas e psíquicas de alto nível. É de se esperar que ao longo do ano letivo os alunos fiquem um tempo considerável praticando nos instrumentos. Além disso, a *performance* da percussão marcial requer do aluno um esforço extra, pois ele precisa suportar o peso do instrumento, que é maior do que o peso de um trompete ou de uma flauta por

exemplo. Utilizaremos o termo “percussão marcial” para evidenciar que nesse estilo de *performance*, o aluno precisa suportar o peso dos instrumentos, diferentemente da percussão orquestral ou de concerto, onde a maioria dos instrumentos são acoplados em suportes. Portanto, supõe-se que isso possa gerar mais estresse muscular e uma maior incidência de lesões musculoesqueléticas.

Nos últimos anos, músicos e profissionais da saúde têm se dedicado ao estudo de fatores físicos e emocionais relacionados à prática musical. Porém, a maioria das pesquisas que encontramos é com indivíduos adultos e que são músicos profissionais. Raramente esses estudos contemplam os estudantes de música. Além disso, os poucos trabalhos relacionados a esse tema e que tem uma abordagem voltada aos alunos, tem o enfoque principal nos instrumentos de cordas e sopro, com pouca atenção aos estudantes da percussão.

No Brasil, encontra-se grupos de estudos dedicados a pesquisar sobre o corpo humano no fazer musical. Dentre eles, estão a Fundação Ageu Magalhães (Fio Cruz - PE); GEPM – Escola de Música de Brasília; EXERSER (iniciativa privada, Belo Horizonte); GEDAM – Universidade Federal de Minas Gerais e GEPEM - Universidade Federal de Goiás, além dos laboratórios de biomecânica da UDESC e USP (RAY e MARQUES, 2005. p.1222).

Costa (2005. p. 2, apud PORTO et al., 2003), relata que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Musicais criado no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP - EMEB), era integrado por profissionais de educação musical, educação física, ergonomia e fisioterapia, e apontou evidencia expressiva de dor relacionada à prática instrumental, tanto em professores, quanto em alunos.

Nos Estados Unidos, a Associação de Percussionistas *Percussive Arts Society*, mantém em sua página da *web* um conteúdo sobre saúde e bem estar.

Por outro lado, Alves (2008. p.129) afirma que

“Não se tem notícia de que existam escolas de música no Brasil que incluam em seu currículo básico da graduação, disciplinas relacionadas com o conhecimento de Anatomia e Fisiologia Humana e suas implicações para a prática com o instrumento.”

Costa e Abrahão (apud PEDERIVA, 2005. p.12) alertam que

“No Brasil, as ações preventivas ainda não contemplam os músicos em formação, o que já ocorreria em outros países, que já utilizam vários tipos de orientação como, por exemplo, a eutonia, ou a técnica Alexander”.

Encontramos a expressão “O músico é um atleta”, em vários textos que versam sobre as lesões musculoesqueléticas que afetam os instrumentistas. Concordamos com Ray e Marques (2005. p.1223) ao advertirem que todo o trabalho corporal deve ser orientado, e que o começo de qualquer trabalho de resistência e força inicia-se sempre pelo alongamento muscular.

Na presente pesquisa, nosso objetivo foi o de descobrir se existe a incidência de lesões musculoesqueléticas advindas da prática instrumental nos alunos da percussão marcial. Objetivamos também, verificar quais os conhecimentos sobre a prevenção de lesões os alunos e regentes possuem, e qual a relevância dada ao assunto. Além disso, auferir se o peso do instrumento excede o padrão considerado adequado em relação ao peso corporal do aluno. E por fim, fazer algumas observações ergonômicas e coletar imagens sobre posturas corporais inadequadas, que posteriormente foram analisadas por um Fisioterapeuta.

2 . ATIVIDADES AUXILIARES PARA PREVENIR LESÕES NOS ALUNOS

Algumas atividades podem auxiliar os alunos num trabalho corporal preventivo. O principal elo entre elas é o despertar da consciência corporal, ou seja, o autoconhecimento dos movimentos do próprio corpo e do espaço que ele ocupa. Para a Osteopata Grace Alves Ferreira, vivemos muito sentados ou em posições incorretas, o que facilita a má postura e acaba piorando a percepção corporal. (MADEIRA, 2010. p.1).

2.1 Método Feldenkrais

Numa entrevista à Mark Powers (2007. p.56), publicada na revista *Percussive Notes*, Richard Ehrman ressalta a importância do método Feldenkrais para os bateristas e percussionistas.

“Este método leva os participantes a melhorar a sua sensibilidade sinestésica, seu senso de si em movimento, e, assim, descobrir os hábitos de autolimitação. O método Feldenkrais ensina a aguçar as percepções que controlam o movimento. Eu ensino as pessoas a governar seu próprio movimento através do uso de sua conscientização. O método Feldenkrais melhora a coordenação do movimento através da imagem sensório-motor da ação”. (tradução do autor).

2.2 Técnica de Alexander

A Técnica de Alexander consiste em uma reeducação psicomotora, ensinando como o corpo e a mente podem funcionar juntos no desempenho de todas as atividades diárias, ajudando a detectar e a reduzir o excesso de tensão, promovendo harmonia e bem estar. É utilizada na *Royal College of Music*, e nos últimos anos, gradativamente tem despertado o interesse dos músicos brasileiros.

2.3 Tai Chi Chuan

O *Tai Chi Chuan* é uma arte marcial que, pela observação da natureza, visa à meditação em movimento.

Segundo Teixeira (2013. p. 55)

“Os praticantes de Tai Chi Chuan têm um conhecimento do corpo e da mente adquirido ao longo de vários séculos que, quando posto ao serviço de um percussionista, ajuda a obviar uma série de problemas. Por esta razão, o praticante de Tai Chi Chuan sabe como tirar melhor partido do seu corpo, prevenindo e evitando problemas físicos”.

3 . EXERCÍCIOS DE PREPARAÇÃO MUSCULAR

É importante que o corpo do aluno esteja preparado para a atividade física e um possível estresse muscular nos ensaios e apresentações. Nesse sentido, as pesquisas apontam para três preparações principais: o aquecimento, o alongamento e o relaxamento muscular.

3.1 Aquecimento Muscular

Para Ray e Marques (2005. p.1222), é imprescindível diferenciar o aquecimento muscular, dos exercícios de aquecimento técnico do tipo *warm-up*, que estão disponíveis nos métodos para o estudo do instrumento musical.

Fernandez (2011. p. 22), sugere que se inicie o aquecimento das partes mais distantes até as mais próximas do corpo, fazendo em princípio, movimentos de agitação do corpo e em seguida o aquecimento dos dedos, punhos, cotovelos, antebraços e braços, seguido dos ombros e pescoço. Para ele, de forma sintética, o aquecimento consiste em movimentar os membros superiores fazendo rotações em todas as direções possíveis.

3.2 Alongamento Muscular

O alongamento é definido por Vaz (2005. p.1), apud RAY e MARQUES (2005. p.1223) como sendo

“Uma forma terapêutica elaborada para aumentar comprimento de estruturas moles de tecidos, os chamados músculos encurtados, e desse modo permitir a extensão da amplitude do movimento.....ajudam a distribuir o sangue de maneira mais uniforme no tecido muscular”.

3.3 Relaxamento Muscular

Vic Firth (1967. p.5) adverte

“Lembre-se. Ambas as mãos devem permanecer relaxadas e flexíveis em todos os momentos. Se os dedos se tornam rígidos, ou as mãos ou pulsos endurecer, em seguida os músculos ficarão tensos e o resultado será execuções inadequadas e irregulares” (tradução do autor).

4 . POSTURA ADEQUADA E INADEQUADA

Na percussão marcial, geralmente a postura inadequada é proveniente do posicionamento incorreto do instrumento musical. Existem dois tipos de suporte para os instrumentos, os fabricados em couro ou material sintético (talabarte) e os fabricados em metal (colete). Nesses equipamentos, é possível fazer ajustes para deixar o instrumento com a altura correta. Sugerimos que o regente ou o instrutor de percussão da banda, fique atento e faça os ajustes necessários, contemplando as especificidades corporais de cada aluno. Após os ajustes, é recomendado fazer algum tipo de sinal ou marca, para que nos ensaios e apresentações, o aluno saiba exatamente qual o seu instrumento e respectivo suporte que foram previamente ajustados, evitando assim a postura inadequada.

“Postura é o estado de equilíbrio dos músculos e ossos, para proteção das demais estruturas do corpo humano de traumatismos, seja na posição em pé, sentado ou deitado. Um bom controle postural, com a solicitação de poucos músculos e baixo gasto de energia leva à boa postura”. (BACK e LIMA, apud KRANN et al, 2009. p.2).

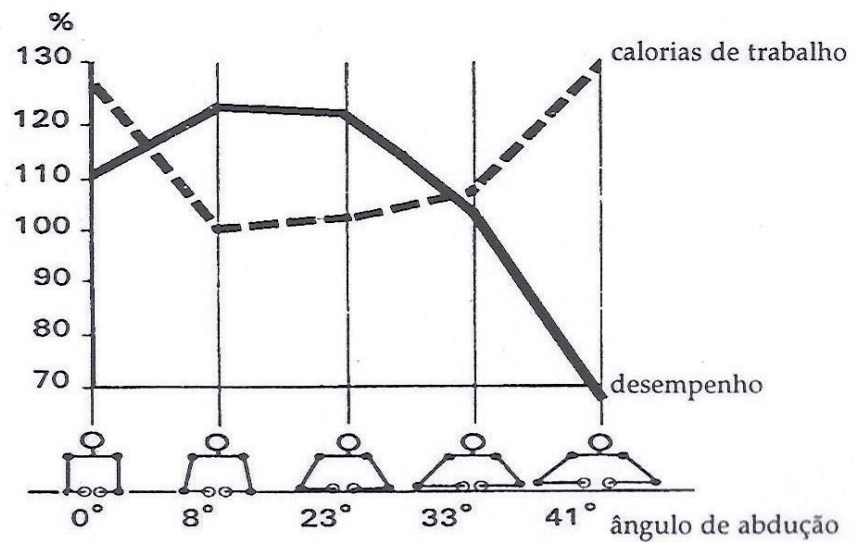
Quanto mais alto posicionamos o instrumento, mais acentuado é o ângulo de abdução, e quanto mais baixo o instrumento é posicionado, menor é o ângulo de abdução dos braços. (A abdução é o movimento para longe da linha média do corpo ou do segmento. Já a adução é o movimento de aproximação da linha média do corpo ou dos segmentos).

4.1 Postura Adequada dos Braços e Antebraços

Meyer (2015. p. 12), sugere que a altura do instrumento seja ajustada para que o antebraço esteja num leve ângulo descendente de aproximadamente 10 a 15 graus.

Um estudo realizado por Tichauer, apud GRANDJEAN (1998. p. 97) comprovou que o mais adequado para um bom desempenho, é que os braços estejam em abdução num ângulo de 8 à 23° com o corpo. Conforme Tichauer observou, braços em ângulos laterais de 45°, exigem posturas de correção pelos ombros, gerando manifestações de fadiga na musculatura sobrecarregada.

Figura 1 - Ângulo Adequado de Abdução do Braço.



Fonte: Tichauer, apud GRANDJEAN (1998. p. 97).

Fernandez (2011. p. 13) destaca que a postura ideal é a de relaxamento do ombro, braço e antebraço, mantendo-se a naturalidade. Menciona como padrão de normalidade a abdução entre 10 a 30 graus.

Portanto, podemos deduzir que a abdução adequada se dá entre 8 à 30°. Na figura 2, podemos observar a postura inadequada dos braços, que estão com um ângulo de abdução bem acentuado, de aproximadamente 45°. Na figura 3, observamos o padrão adequado.

Figura 2 – Postura Inadequada. Braços em Abdução Acentuada. Suporte do Tipo Colete de Metal.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 3 – Postura Adequada dos Braços.



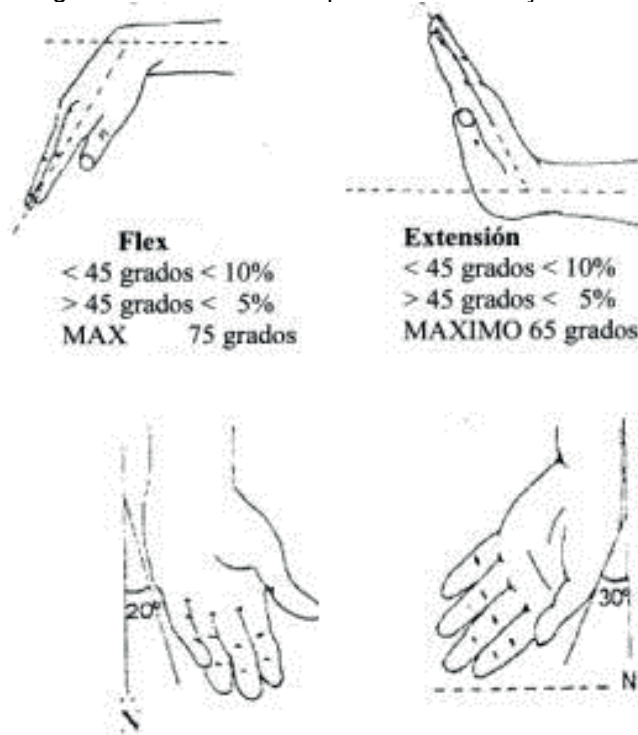
Fonte: Meyer (2015. p. 12).

4.2 Postura Adequada das Articulações dos Punhos

Outro fator importante para a prevenção de lesões musculoesqueléticas, é uma boa postura das articulações dos punhos. Notamos quatro variáveis possíveis para a postura inadequada. Essas variáveis são:

- 1 - Punho em movimento de flexão (figura 4, imagem superior esquerda)
- 2 - Punho em movimento de extensão (figura 4, imagem superior direita)
- 3 - Desvio radial do punho (figura 4, imagem inferior esquerda)
- 4 - Desvio ulnar do punho (figura 4, imagem inferior direita)

Figura 4 - Postura Inadequada da Articulação do Punho



Fonte: FERNANDEZ (2011. p. 11)

4.3 Postura Adequada dos Dedos na Técnica com Duas Baquetas

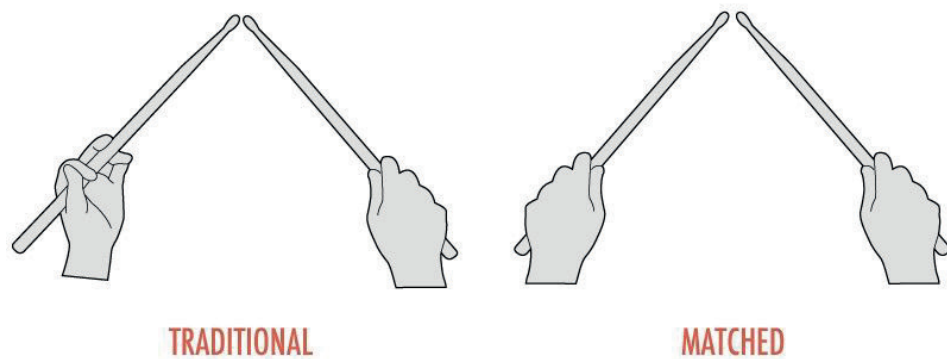
Na *performance* da percussão com duas baquetas, a técnica adequada consiste na preensão da baqueta entre os dedos polegar e indicador (essa preensão geralmente é nomeada como “pinça”), que estão em movimento de flexão, e o dedo mínimo, anular e médio, que também estão em movimento de flexão em torno da baqueta, porém sem exercer pressão.

Fernandez (2011. p. 10), nos orienta sobre uma técnica correta:

“Em uma posição relaxada de suas mãos, conseguida, por exemplo, em pé, com os braços soltos para baixo, perto do corpo, então suas mãos estão funcionando em tudo para que estejam completamente relaxadas. Seus dedos devem ser ligeiramente dobrados, os polegares perto da segunda falange do dedo indicador e, em relação aos antebraços, os pulsos estão na mesma direção ou linha imaginária. A palma está curvada como se fosse segurar em seu interior algo que não é grande, mas não tão pequeno também. Devemos manter esta postura, tanto quanto possível e com isso, a mesma sensação de relaxamento. Se queremos manter a postura da mão, vamos colocar a baqueta basicamente no seu polegar e segurá-la com a primeira falange do dedo indicador. A baqueta vai caber entre eles, então não temos que usar tanta força para segurá-la”. (tradução do autor)

Utilizamos dois modelos de técnica para empunhadura (“pegada”) das baquetas. A técnica tradicional (*traditional grip*), e uma técnica mais recente, chamada de técnica combinada (*matched grip*).

Figura 5 – Técnica Tradicional e Técnica Combinada.

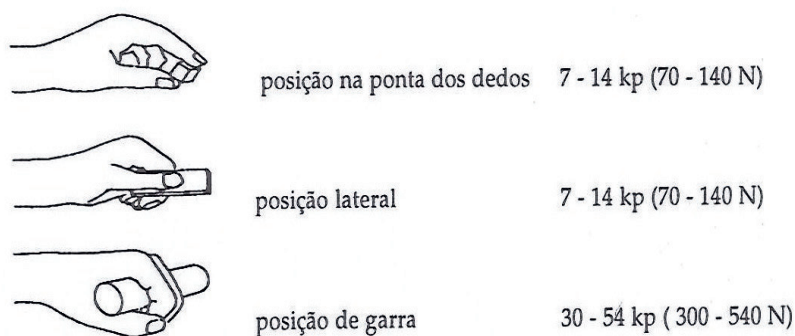


Fonte: Página da Web. (*Drums and Languages - Traditional grip is a sensitive subject*)

De acordo com Grandjean (1998. p.101)

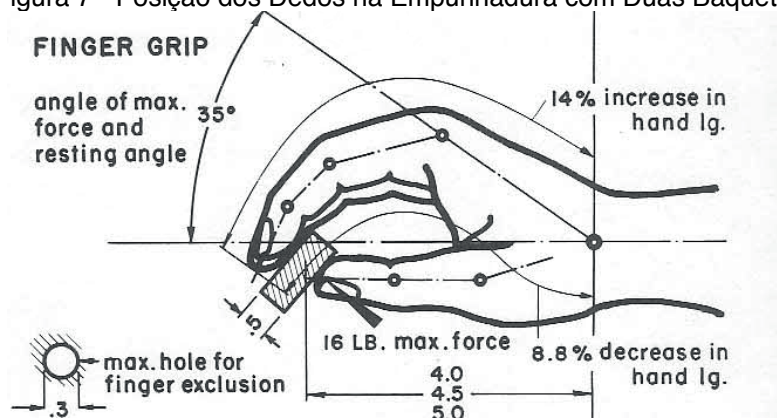
“Em trabalhos de precisão a concepção das empunhaduras tem uma grande prioridade. As empunhaduras que não estão adaptadas à anatomia da mão ou que pouco valorizam a biomecânica do trabalho manual podem influenciar a produção e eventualmente causar danos à saúde do trabalhador. Os dedos e mãos podem executar uma série de movimentos e posições de preensão. A base são as posições de preensão entre os dedos e polegar ou entre a palma da mão por um lado e movimento de torção no punho e no braço. Das muitas posições de preensão as mais importantes são mostradas na figura. A força máxima de preensão é multiplicada quando se passa da posição da ponta dos dedos à posição de garra.”

Figura 6 - Posições dos Dedos nas Empunhaduras.



Fonte: GRANDJEAN (1998. p. 101)

Figura 7 - Posição dos Dedos na Empunhadura com Duas Baquetas



Fonte: FERNANDEZ (2011. p.11)

Do exposto acima, podemos deduzir que a técnica tradicional se refere à “posição de garra”, e a técnica combinada refere-se à “posição lateral”. Deduzimos ainda, que uma empunhadura diferente dessas duas, é inadequada à *performance* da percussão.

5 . PESO EXCESSIVO DO INSTRUMENTO

Não conseguimos encontrar trabalhos específicos, que apontem se há consequências negativas para os alunos, pelo fato de terem de suportar o peso dos instrumentos na percussão marcial. Por isso, utilizamos em nossa pesquisa, as referências sobre o peso excessivo de mochilas em escolares.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Fernandes (2007. p.8), sobre a dor lombar, aponta que vários autores concordam que o peso da mochila não deve exceder a 10% da massa corporal do aluno. Ficou comprovada, a ligação entre o peso excessivo da mochila e a dor nas costas.

6 . METODOLOGIA

A coleta de dados foi feita através de um questionário estruturado aplicado aos dois regentes, e outro, aplicado aos alunos. Foram feitas imagens dos alunos nos ensaios das bandas marciais. Posteriormente, um Fisioterapeuta analisou essas imagens, emitindo um laudo. Realizou-se a pesagem dos alunos e respectivos instrumentos.

7 . ANÁLISE DOS RESULTADOS

7.1 Atividades Auxiliares para Prevenção de Lesões

Os alunos não praticam atividades auxiliares como o Método Fendelkrais e a Técnica de Alexander. Além disso, os regentes responderam que jamais procuraram informações sobre esses Métodos e Técnicas.

Tabela 1 – Prática de Atividade Auxiliar

O Aluno Pratica Atividade Auxiliar para a Prevenção de Lesões?	
Sim	Não
0 %	100 %

Fonte: Elaborada com Dados da Pesquisa

7.2 Exercícios de Preparação Muscular

Os regentes possuem graduação em bacharelado ou licenciatura em música, e na formação acadêmica receberam orientação sobre exercícios de aquecimento, alongamento e relaxamento muscular aplicados à prática musical. Um, recebeu orientação sobre prevenção de lesões musculoesqueléticas, porém o outro não. Podemos observar, que há divergências quanto à orientação de ações preventivas nos currículos de graduação e licenciatura em música, como apontados por Ray e Marques (2005. p.1222); Costa (2005. p.2, apud PORTO et al., 2003); Alves (2008. p.129) e Costa e Abrahão (apud PENDERIVA, 2005. p.12).

Ademais, os professores de educação física das escolas, poderiam orientar uma preparação muscular específica para os alunos da percussão marcial, uma vez que na graduação esses professores adquirem conhecimento sobre anatomia humana e práticas esportivas. Diante disso, podemos supor que eles estão bem mais preparados do que os regentes, para fazer um acompanhamento físico com os alunos no intuito de evitar as lesões. No entanto, essa interdisciplinaridade ainda não acontece.

Na opinião dos regentes, são eles próprios os responsáveis pela prevenção de lesões nos alunos da percussão, não cabendo essa responsabilidade aos alunos, ao professor de educação física ou à diretora da instituição de ensino. Além disso, os

regentes responderam que recomendam aos alunos a preparação muscular. Apesar disso, os dados mostraram que 69,23 % dos alunos não faz aquecimento, 61,53% não faz alongamento e 69,23% não faz relaxamento, ainda que recomendado pelos regentes. Portanto, podemos supor que os regentes não estão atentos às suas responsabilidades.

Tabela 2 – Exercício de Preparação Muscular

O Aluno faz Exercício para Preparação Muscular?					
Aquecimento		Alongamento		Relaxamento	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
30,77 %	69,23 %	38,47 %	61,53 %	30,77 %	69,23 %

Fonte: Elaborada com Dados da Pesquisa

7.3 Posturas Adequadas e Inadequadas

A análise do Fisioterapeuta destacou que pelo tempo de ensaio, que é de apenas uma hora e 30 minutos por semana, não há propensão ao desenvolvimento de lesão musculoesquelética. Entretanto, pode ocorrer dor/desconforto físico, como foi relatado por 34,61% dos alunos. Salientamos, que nas bandas marciais onde o tempo de ensaio for maior ao longo da semana, os resultados podem ser diferentes dos apresentados nesta pesquisa.

Nas respostas, 76,92% dos alunos percebem a importância da postura adequada para tocar um instrumento e 23,08% não tem essa percepção.

Tabela 3 - Comparação da Postura Adequada e sua Importância

Posturas Adequadas	
Aluno Sente Dor/ Desconforto Físico	
Sim	Não
34,61 %	65,39 %
O Aluno Percebe a Importância da Postura Adequada	
Sim	Não
76,92 %	23,08 %

Fonte: Elaborada com Dados da Pesquisa

7.4 Peso Excessivo do Instrumento

Os Regentes informaram que dão importância na escolha do peso do instrumento, em relação ao porte físico dos alunos. Porém, os dados mostraram que 73,07 % dos instrumentos têm o peso acima do recomendado. Contudo, a percepção dos alunos é que 23,07 % dos instrumentos têm o peso leve, 65,39 % tem peso médio e 11,54 % consideram que o instrumento é pesado. Então, se eventualmente, devido ao peso do instrumento ocorrer alguma lesão, esta não é a percepção dos alunos.

Tabela 4 - Comparação entre o Peso do Instrumento e a Percepção dos Alunos

Peso Excessivo do Instrumento		
Acima do Recomendado	Abaixo do Recomendado	
73,07 %	26,93 %	
Percepção do Aluno em Relação ao Peso do Instrumento		
Leve	Médio	Pesado
23,07 %	65,39 %	11,54 %

Fonte: Elaborada com dados da Pesquisa

8 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa surgiu da preocupação em alertar os educadores musicais, regentes e instrutores de percussão que atuam em bandas marciais, para a importância de se prevenir os riscos de lesões que a postura inadequada e o peso excessivo dos instrumentos da percussão marcial podem ocasionar. A maioria dos alunos que ingressam nos cursos de graduação em percussão, são provenientes de cursos de bateria em escolas de música e conservatórios, e outros tantos, provem das bandas. Nas bandas, como concluído na pesquisa, não se dá a devida atenção para a prevenção de lesões musculoesqueléticas nos alunos de percussão. Se essa prevenção for feita de maneira sistemática, traz inúmeros benefícios para a *performance* do futuro percussionista profissional. Segundo o laudo do Fisioterapeuta, o ensaio de uma hora e 30 minutos por semana não é um fator preponderante para gerar lesões, gerando apenas dor e desconforto físico. Ocorre que, muitas bandas marciais das categorias juvenil ou sênior, tem períodos de ensaio semanal maior, podendo chegar a cinco horas ou mais por semana. Nesses casos, a prevenção se faz essencialmente mais necessária.

Sugere-se, que os educadores musicais, regentes e instrutores de percussão, solicitem aos professores de educação física das escolas, que façam um acompanhamento específico com os alunos da percussão marcial. E por fim, outra sugestão, é que a Federação Nacional e as Federações Estaduais de Bandas e Fanfarras, ou as Associações de Pais e Mestres das instituições de ensino fundamental, façam convênios com os Cursos de Fisioterapia, para que assim, os graduandos possam estagiar nas corporações, no sentido de minimizar os efeitos lesivos da falta de prevenção.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carolina Valverde. **Padrões Físicos Inadequados na Performance Musical de Estudantes de Violino**. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Música). Faculdade de Artes. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2008.

Conceito da Técnica de Alexander. Disponível em <<http://tecnicadealexander.com/tecnica.php>>. Acesso em 16 mar. 2017.

Conceito de Tai Chi Chuan. Disponível em <<http://www.taiartesorientais.com.br/tai-chi-chuan-caxias-do-sul/>>. Acesso em 28 mar. 2017.

COSTA, Cristina Porto. **Ergonomia aplicada às práticas musicais: um novo enfoque para o músico em formação**. In: XIV Encontro Anual da ABEM. 2005, Belo Horizonte.

Drums and Languages - Traditional grip is a sensitive subject. Disponível em: <<https://renjaminbouse.wordpress.com/2016/07/12/traditional-grip-is-a-sensitive-subject/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Federação Paranaense de Fanfarras e Bandas – 24º Campeonato Paranaense de Fanfarras e Bandas – Regulamento Geral de 2014.

FERNANDES, Susi Mary de Souza. **Efeitos da orientação na utilização de mochilas escolares em estudantes do Ensino Fundamental**. São Paulo, 2007. 71f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo. 2007.

FERNANDEZ, Alberto Garcia de León. **On Ergonomics for the Orchestral Percussion**. 2011. 28f. University of Gothenburg, 2011.

FIRTH, Vic. **Snare Drum Method - Book 1 - Elementary**. New York: Carl Fischer. 1967. 33 p.

GRANDJEAN, Etienne. Cap. 7 - Trabalhos de Precisão. In: GRANDJEAN, Etienne. **Manual de Ergonomia: Adaptando o trabalho ao homem**. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1998. p 95 -104.

KRANN, Ana Carolina; MACHADO, Bruna; PESSOTA, Carla; RIBEIRO, Daniela; VIEIRA, Gêssica; BRAUNER, Greice; GASPARETTO, Andriele; FLECK, Caren. **Trabalho Educativo Postural: Prevenção em Pré-Escolares**. Fórum de Fisioterapia. Disponível em <<http://www.unifra.br/eventos/forumfisio/Trabalhos/5012.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

Lei 11.759/2008 (Lei da Música nas Escolas). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.769%2C%20DE%2018%20DE%20AGOSTO%20DE%202008.&text=Altera%20a%20Lei%20no,da%20m%C3%BA%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 15 mar. 2017.

MADEIRA, Ana Maria. **Consciência corporal ajuda a prevenir lesões**. Disponível em <<http://www.minhavidacom.br/bem-estar/materias/11571-consciencia-corporal-afasta-dores-e-lesoes>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

MEYER, Brad. **Proper Instrument Height for Percussion**. Disponível em <<http://apps.texasbandmasters.org/archives/pdfs/bmr/2015-04-meyer.pdf>>. Bandmaster Review. April. 2015. Acesso em: 27 mar. 2017.

Movimentos do Corpo Humano. Disponível em <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/marketing/movimentos-do-corpo-humano/34317>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

Música nas escolas – Lei nº 11.769. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20#:~:text=Lei%2011.769%20determina%20a%20obrigatoriedade,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20musical%20no%20Pa%C3%ADs>>. Acesso em: 27 mar. 2017

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **O corpo no processo ensino -aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores**. 2005. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. 2005.

Percussive Arts Society. Disponível em <<http://www.pas.org/resources/specialties/health-wellness>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

POWERS, Mark. **The Feldenkrais Method for Percussionists: An Interview with Richard Ehrman**. Disponível em <<http://feldenkraislearningcenter.com/EhrmanArticle.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

RAY, Sonia e MARQUES, Xandra Andreola. **O Alongamento Muscular no Cotidiano do Performer Musical: Estudos, Conceitos e Aplicações**. In: *CONGRESSO DA ANPPOM, 15., 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPPOM. 2005. p. 1220-1229.*

Técnica de Alexander no Royal College of Music. Disponível em <<http://www.rcm.ac.uk/life/student-services/alexandertechnique/>>. Acesso em: 28 de mar. 2017.

TEIXEIRA, Mário Jorge Peixoto. **O Tai Chi Chuan na Percussão**. 2013. 314f. Tese (Doutorado em Música) Faculdade de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro. 2013.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena História da Música Popular**. 7ª ed. São Paulo: Editora 34 Ltda. 2013.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DO PIANO NO BRASIL

Data de submissão: 06/08/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Sandra Bernabé Moreira Berto

<http://lattes.cnpq.br/8668685140299466>

Claudia De Araujo Marques

<http://lattes.cnpq.br/3840386592566362>

RESUMO: O presente artigo aborda a historicidade do ensino do piano desde a sua chegada ao Brasil até os tempos modernos. Dessa forma, o objetivo do estudo foi levantar como o processo de ensino do piano se desenvolveu, sua sistematização e estrutura de ensino do repertório. Foram levantados dados bibliográficos especificamente do processo histórico e motivacional relacionado à aprendizagem. Dentre os teóricos referenciados, listamos Fonterrada (2015), Amato (2008) e Weber (1995). Assim, evidenciamos o conhecimento da história deste importante instrumento, sua representatividade ao chegar ao Brasil, e como se destacou na história do ensino e da performance musical.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino do piano; História do piano; Piano no Brasil.

ABSTRACT: This article deals with the historicity of piano teaching from its arrival in Brazil until

modern times. Thus, the objective of the study was to raise how the piano teaching process developed, its systematization and teaching structure of the repertoire. Bibliographic data were collected specifically on the historical and motivational process related to learning. Among the referenced theorists, we list Fonterrada (2015), Amato (2008) and Weber (1995). Thus, we show the knowledge of the history of this important instrument, its representativeness when arriving in Brazil, and how it stood out in the history of teaching and musical performance.

KEYWORDS: Piano teaching; Piano history; Piano in Brazil.

1 . INTRODUÇÃO

O ensino individual do piano se torna cada vez mais desafiador, visto que os novos métodos de ensino coletivo de instrumentos convertem-se em potencial atrativo para o desenvolvimento da aprendizagem. Não se pode negar que as práticas da metodologia do ensino do instrumento em grupo são eficazes, mas neste artigo nos ateremos justamente aos aspectos do ensino do piano individual, pois pretendemos refletir sobre as metodologias didático-pedagógicas que interferem na evolução do aprendiz.

No Brasil os métodos internacionais e tradicionais para o ensino do piano são amplamente utilizados. Contudo, estes não têm como enfoque em seu repertório peças que partam das vivências particulares dos alunos, ou seja, que contemplem suas experiências diárias e que sejam parte integrante do seu conhecimento prévio em relação às práticas pianísticas propriamente ditas. Dos métodos internacionais que podem ser encontrados no Brasil destacamos três, bastante utilizados: Hall Leonard (1996), Alfred (1996) e Leila Fletcher (1950). Esses materiais são progressivos, favorecendo os alunos no início do estudo do piano, e contêm desde pequenos estudos a peças e técnicas mais complexas, sendo organizados em volumes – com o volume 1 voltado para alunos iniciantes e sucedido por volumes sequenciais.

O princípio dos métodos citados é a prática através da leitura, que se mostra muito importante para o desenvolvimento do aluno. Contudo, tais estratégias pedagógicas não apresentam uma proposta singular e particularizada para cada aprendiz, considerando seus gostos pessoais. Infelizmente, muitas vezes o ensino não se adequa ao aluno por não oportunizar uma adaptação através de repertório personalizado, integrando-o de forma educacional e prática na introdução ao instrumento.

A partir da problematização apresentada, o objetivo do presente trabalho é levantar a metodologia de ensino do piano no Brasil tendo a informação histórica como base para nossas constatações. Assim, o presente estudo justifica-se por refletir a historicidade do ensino do piano no Brasil, seu desenvolvimento no âmbito conservatorial às práticas pedagógicas atuais que referenciam um ensino de piano moderno.

2 . O PIANO NO BRASIL

Há relatos da chegada do piano ao Brasil juntamente com a vinda de D. João VI e sua corte para o país, no século XIX, concomitantemente aos impulsos para que as principais cidades rumassem para a modernização e urbanização com a imigração de povos advindos da Europa (AMATO, 2008). As primeiras aulas deste instrumento no país eram caracterizadas por um ensino tradicional, no qual o aluno não tinha voz ou papel ativo em seu próprio estudo e construção de repertório. Essa era a realidade de grande parte das crianças da classe média paulista, que refletiam uma “pianolatria” por parte da elite.

O piano tinha grande renome na Europa, principalmente no contexto da revolução industrial e da produção acelerada e em massa deste instrumento. Tratava-se de um produto de comércio regular, já que, mesmo armazenado, apresentava vendas

constantes. Um instrumento que não precisava de um grande espaço para garantir uma excelente performance.

A construção do piano é condicionada pela venda em massa, pois o piano também é, de acordo com a sua essência musical, um instrumento doméstico burguês. Se o órgão, para desenvolver suas melhores qualidades, exige um espaço gigantesco, o piano exige um espaço moderado. Todos os êxitos virtuosíssimos dos pianistas modernos não alteram em nada o fato de que o instrumento, ao apresentar-se sozinho na grande sala de concertos, é involuntariamente comparado com a orquestra, e encontra-se então sem dúvida muito à vontade. Por conseguinte, não foi por acaso que os povos do Norte, cuja vida está ligada, em razão do clima, à casa cultuada na expressão “lar”, se constituíram nos suportes da cultura pianística, em oposição aos povos do sul. Pois o culto do conforto doméstico burguês ficou, no Sul, muito pouco desenvolvido, por motivos climáticos e históricos, e o piano, lá inventado, não se espalhou – como vimos – tão rapidamente como entre nós, e até hoje não obteve, na mesma medida, a posição, já há algum tempo natural entre nós, de móvel burguês (WEBER, 1995, p.148-150).

Na Europa, o piano tomou o lugar do órgão como instrumento musical, ganhando destaque por meio de inúmeros virtuosos, juntamente com as crescentes composições feitas para este instrumento, que se consolidava entre músicos e famílias da elite. Com a mudança da família real portuguesa para o Brasil, o ensino do instrumento se proliferou, sobretudo no contexto do Segundo Império e a partir dos fundadores da virtuosidade pianística: Artur Napoleão – que, em conjunto com Leopoldo Miguez, fundou a casa de piano e música no Rio de Janeiro – e Luigi Chiaffarelli, pioneiro na educação pianística em São Paulo, que corroborou para transformar a cidade em referência musical do país, tendo como fruto a formação da pianista Guiomar Novaes (JUNQUEIRA, 1982; ORSINI, 1988).

A constante e crescente imigração europeia nas últimas décadas do século XIX gerou a mão de obra necessária para a colheita do café e para a grande onda que chegava ao Brasil, acompanhando o processo de modernização e industrialização da matéria prima. Logo, São Paulo se tornou o epicentro de imigração de uma grande massa trabalhadora, voltada para o campo e para cidade – processo que consolidou a constituição de uma elite paulistana, cuja influência acerca de hábitos e costumes se estendeu por todo o país (GONÇALVES, 1985). A acolhida aos povos imigrantes também trouxe importantes referências europeias para a cultura nacional.

Outro feito de grande relevância na época foi a criação do Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro, em 1841. A instituição – criada e dirigida em seus primeiros anos por Francisco Manuel da Silva (autor do hino nacional brasileiro) – contribuiu para a construção de padrões pedagógicos na área educacional da música no Brasil (MARIZ, 1997). Como afirma Azevedo (1971), seu advento se deu no segundo momento da Academia de Belas Artes, transformando-se mais tarde em Instituto Nacional de Música, e, posteriormente, em sua terceira fase, em Escola Nacional de música.

Como afirma Junqueira (1982, p. 6-7),

no ano de 1854, três professores de piano fazem-se anunciar no Correio Paulistano. Gustavo Helmold, Madame Carlota Oswald e Mlle. Ines Duvel. [...] Ainda no correio paulistano, no ano seguinte, são anunciados pianos para venda, troca ou aluguel, como também se oferecem professores, afinadores e concertistas. [...] A indústria pianística também teve início, em São Paulo, em meados do século XIX, na pessoa de Antônio Venerando Teixeira. Sabe-se que, com grande sacrifício, comprou ele um velho instrumento, montando-o e desmontando-o várias vezes, e foi descobrindo os segredos do mecanismo, fundando uma das pioneiras fabricas de piano em todo o Brasil.

Assim, ensino e prática pianística começam a difundir-se em território brasileiro, se fazendo conhecidos por meio da imprensa e durante os eventos sociais oferecidos pela elite local, evidenciando o crescente interesse das famílias por adquirir este instrumento de teclas e proporcionar educação musical para seus filhos.

Na segunda metade do século XIX, o Rio de Janeiro começa a receber muitos artistas estrangeiros para óperas e recitais. O piano se consolida como instrumento tocado em salões particulares e festas familiares e, de maneira gradual, ganha também as salas de concerto. No mesmo período, a prática musical começa a ser difundida oficialmente na educação brasileira: um Decreto Federal de 1854 regulamentou o ensino de música no país e passou a direcionar práticas docentes. No ano seguinte, outro decreto exigiu a criação de concurso público para a contratação de professores de música.

Algumas peculiaridades caracterizaram o uso do piano no país, mas duas destacaram-se ao longo das décadas: o instrumento era predominante entre a elite – sobretudo famílias fundiárias agroexportadoras – e seu uso era associado ao gênero feminino. Como nos mostra Junqueira (1982) “Encontraram em 1846, os imperadores, uma moça, filha de um fazendeiro de Porto Feliz que toca piano” (JUNQUEIRA, 1982, p.5). Essa associação do domínio do piano às mulheres – ligada a uma atmosfera de suposta sensibilidade e entretenimento social e intimista – permeou a cultura brasileira do século XIX até o século XX (TOFFANO, 2007).

Como afirma Leite (1999), o início do século XX trouxe inovações artísticas e científicas que tiveram origem no continente europeu e influenciaram a vida da alta sociedade, que dominava a cultura paulista. Os imigrantes de classes socioeconômicas mais baixas, que se tornaram mão-de-obra rural e urbana, também trouxeram consigo hábitos e características de seus países, influenciando a formação cultural do Brasil. Assim, a apreciação do estudo e da prática pianística se fundia ao início da imigração brasileira na vida cultural das classes dominantes, advindo do cenário existente na Europa. Logo, “não há dúvida alguma de que o estudo do piano e domínio da língua francesa surgiram como fatores elitizantes indispensáveis as famílias tradicionais e abastadas” (JUNQUEIRA, 1982, p. 12).

Tal como o cravo para a aristocracia, o piano se inseriu no conjunto de bens definidos como pertencentes à burguesia, tornando-se um dos atributos do jovem ideal.

O piano – “o príncipe dos instrumentos”, o “símbolo do êxito social” – foi objeto, mais que qualquer outro instrumento, de investimento ao mesmo tempo econômico e simbólico que supõe “o amor à música”¹ (LENOIR, 1979, p.80).

O instrumento de teclas, principalmente o piano, acabou se tornando um símbolo da elite social, já que a compra do instrumento e a viabilização de seu estudo e prática não eram acessíveis a todas as classes sociais.

No entanto, mesmo com a elitização da aprendizagem e execução do instrumento, trabalhadores imigrantes, urbanos e rurais, também trouxeram de suas raízes o hábito da prática musical, influenciando os costumes da sociedade. No Brasil, o piano se tornou um instrumento caro e não-portátil, resultando em novos hábitos socioculturais, tais como o surgimento da figura do professor particular (geralmente imigrantes), de cursos, sarais, recitais de piano, sociedades, lojas de música e conservatórios de musicais. Como afirma Junqueira (1982), o papel social do piano acabou sendo mais reconhecido do que seu papel educativo. E tocar piano se tornou mais um dos atributos da mulher ideal para o casamento, elevando o valor dos dotes, uma vez que, em momentos de dificuldade financeira, tal habilidade poderia servir como um recurso de ganho. “As que não se casavam continuavam a tocar com a janela aberta, na esperança de que se interessasse pela música um espírito de artista que passasse pela calçada. As que tocavam bem e não se casavam, faziam-se professoras de piano (AMERICANO apud JUNQUEIRA, 1982, p.3).

No século XX, começaram a se espalhar por todo o Brasil escolas especializadas no ensino musical com foco no ensino do piano, reproduzindo a educação advinda do continente europeu – que se estabeleceu com a fundação dos conservatórios de Paris (1795), Nápoles (1806) e Praga (1911). É importante ressaltar que, até o surgimento e difusão dos conservatórios musicais por todas as regiões brasileiras, o ensino musical nas áreas urbanas e rurais eram de responsabilidade dos professores particulares. Estes tiveram um papel de grande importância, até mesmo durante o auge dos conservatórios, entre as décadas de 1930 e 1960.

A educação dada nos conservatórios baseava-se nos parâmetros europeus, ou seja, em um repertório centro-europeu, com compreensão do conhecimento técnico-musical por meio da valorização da notação tradicional. Dentro dessas instituições não havia espaço para a música popular (brasileira ou internacional) ou para improvisação, para a composição própria e para a prática de “tirar de ouvido”. O aluno se tornava, portanto, um mero repetidor do repertório europeu. De acordo com Esperidião (2003), os conservatórios seguiam uma padronização e, para manter seu rigor, havia o Conselho de Orientação Artística (COA), órgão responsável pela fiscalização, principalmente no estado de São Paulo. Os currículos eram cópias fiéis de um plano padrão, criado por Samuel Archanjo dos Santos. Amato (2006), por

1 Tradução de Rita de Cássia Fucci Amato.

outro lado, destaca que este plano, com exceção de poucas adaptações, advinha do programa do Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro (1890), que pouco se diferenciava do modelo utilizado pelo Conservatório Imperial (1848).

Estima-se que o primeiro piano fabricado no Brasil date de 1834 (ABREU; GUEDES, 1992), momento histórico marcado pelo surgimento dos teatros e salões cariocas e pela crescente comercialização e uso deste instrumento nos lares e centros sociais da burguesia. A primeira loja especializada – criada por J.J. Oswald, pai do compositor Henrique Oswald (1852-1931) – surgiu em São Paulo, em 1857. Até então, estas peças musicais eram comumente vendidas em lojas de bricabraque (REZENDE, 1954), sendo comercializadas por vendedores diversos. Nos anos 50 do século XIX, o comércio de piano estava se consolidando e passava a contar com produtos importados de marcas variadas, sobretudo francesas – como Erard e Pleyel – e inglesas – como Broadwood e Towns & Packer –, supostamente mais resistentes ao calor tropical.

Segundo Rezende (1954), a influência europeia manifestou-se também na diversificação do repertório voltado para o instrumento, influenciado pelo romantismo. Partituras de compositores como Chopin, Wagner, Liszt e Mendelssohn; bem como métodos para piano como os de Czerny, Cramer e Clementi; passaram a ser comercializados e divulgados em jornais locais. Naquele momento, o ensino musical se dava em pequenos centros privados e igrejas, bem como por iniciativa de professores particulares. Muitos desses instrutores, estrangeiros em sua maioria, costumavam anunciar seus serviços na imprensa local, como é possível ver no exemplo abaixo, extraído do jornal Correio Paulistano.

Figura 1 - Anúncio do Correio Paulistano (REZENDE, 1954)

LARGO DA SE. N. 1. 10-6

LIÇÕES DE PIANO E CANTO.

GABRIEL GIRAUDON tem a honra de prevenir a suas discipulas, assim como ás pessoas que o dezejarem ser, que do 1º de janeiro da 1864 em diante o preço de suas lições de piano, ou de canto, dentro da cidade será pela maneira seguinte :

Quatro lições por mez.....	12\$000
Oito ditas ditas.....	20\$000
Doze ditas ditas.....	30\$000
Dezesseis ditas ditas.....	40\$000

As lições serão contadas de ora avante por mez, e não como até agora por cartões; começarão no 1º, e serão considerados vencidas no ultimo dia de cada mez, qualquer que seja o numero de lições dadas pelos discipulos. As faltas de lições ocasionadas pelo annunciante serão as unicas descontadas no fim do mez, o que servirá como uma obrigação para o annunciante não faltar as lições.

As lições fora das pontes estão sujeitas as mesmas condições, com excepção do preço, que será sempre de 3\$, cada lição qualquer que seja o seu numero.

S. Paulo 25 de dezembro de 1863.

G. Giraudon. (2-2)

"Correio Paulistano" -- 30-12-1863

Um dos professores de maior renome na época foi o francês Gabriel Giraudon, aluno de Thalberg, que chegou à cidade de São Paulo em 1859 e, em mais de três décadas de contribuição à arte brasileira, lecionou, apresentou-se ao piano, regeu orquestras e foi responsável pela formação de importantes músicos como Henrique Oswald, Luis Levy e Alexandre Levy. O músico também exerceu a importante função de reconhecer e incentivar pianistas mulheres, que, até então, só podiam apresentar-se em ambientes domésticos e privados (REZENDE, 1954).

Para além do ensino e da prática religiosas, o piano passou a figurar em novos lugares, sobretudo graças ao advento dos concertos públicos patrocinados. Como pontua Barros (2002), houve um significativo aumento do público das salas de concerto, de maneira que os artistas não precisavam mais obter sua renda exclusivamente do mecenato oriundo da Igreja, da nobreza ou da Corte Imperial.

É também nesse contexto que despontam no Rio de Janeiro e em São Paulo as chamadas “sociedades musicais”, organizações voltadas para a promoção de concertos e aulas de música – exclusivas para seus abastados sócios. É o caso de espaços como Clube Mozart (1867), Clube Beethoven (1882), Clube Haydn, Sociedade Coral Clube Mendelssohn e Sociedade de Concertos Clássicos (1883) (KIEFER, 1982). Foi também a partir desses projetos – e da ampliação da audiência pagante – que importantes artistas estrangeiros se apresentaram no Brasil, como, por exemplo, o francês Thalberg, o português Arthur Napoleão e o americano Gottschalk. Dessa forma, evidencia-se neste período a relevância do piano na propagação da performance e do ensino de repertório musical não-religioso.

Como analisa Mário de Andrade (1991, p.12),

a expansão extraordinária que teve o piano dentro da burguesia do Império foi perfeitamente lógica e ao mesmo tempo necessária. Instrumento completo, ao mesmo tempo solista e acompanhador do canto humano, o piano funcionou na profanização da nossa música, exatamente como seus manos, os clavicimbais, tinham funcionado na profanização da música europeia.

No entanto, apesar do crescente interesse pelo piano, estudá-lo ou ouvi-lo em apresentações públicas ainda eram práticas restritas às elites da época. Não por acaso, Bauab (1960, p.219) classificou a “moda de tocar piano” como algo “detestável”, tendo em vista o seu caráter social de distinção.

3 . A CRIAÇÃO DOS CONSERVATÓRIOS

O advento dos conservatórios de música data de 1784, quando surgiu em Paris a *École royale de chant et de declamation*, instituição voltada para a formação de cantores de ópera que, mais tarde, se tornaria o *Conservatoire national de musique et de declamation*. Na sequência, começaram a despontar outras instituições nos grandes centros culturais da Europa, como Bruxelas (1813), Viena (1817), Genebra

(1835), Leipzig (1843), Berlim (1850) e Budapeste (1875). Convém ressaltar, no entanto, que a configuração desses espaços inaugurados no século XVII ainda não correspondia ao atual formato de conservatório.

No Brasil, o pioneiro Imperial Conservatório de Música surgiu em 1841, por iniciativa do imperador D. Pedro II e do músico Francisco Manuel, com o objetivo de formar mestres e instrumentistas e promover a popularização desta arte. Manuel destacou-se por seus esforços em prol da defesa e da sistematização da prática musical no Brasil, já que acreditava que “sem uma escola organizada em sólida base pedagógica, a música não teria um real desenvolvimento no país” (BAUAB, 1960, p.227). Essa pauta contou também com o apoio da burguesia, conforme é possível identificar no trecho de uma publicação, comum em jornais da época:

Nenhum mestre existe pago pela Nação, nenhuma cadeira de ensino gratuito para as massas, em cujo vasto seio se alberga o gênio das artes, foi até agora instituído pelo Governo. A música tem sido entregue a seus destinos; hoje só é lícito gozar de seu ensino às pessoas abastadas que podem pagar mestres; ao povo nada se concede [...] A conveniência da instituição de um conservatório de música sob o ponto de vista econômico e político é tão incontestável [...] que se manifestava através dos jornais da época (KIEFER, 1982, p.71).

No entanto, apesar deste aparente entusiasmo, o Imperial Conservatório padecia de poucos recursos e condições estruturais precárias. Seus cursos só seriam regulamentados seis anos após sua inauguração e, apenas em 1848, foi obtida uma sede oficial no edifício do Museu Nacional. Entre as disciplinas do currículo original constavam “rudimentos preparatórios e solfejos”; “canto para o sexo masculino”; “rudimentos e canto para o sexo feminino”; “instrumentos de cordas”; “instrumentos de sopro” e “harmonia e composição” (FREIRE, 1994, p. 23). O principal objetivo das aulas era a capacitação profissional para performance em atividades religiosas e culturais. A partir de 1855, a instituição passou por uma importante reformulação, tornando-se a 5ª seção da Escola de Belas Artes, anexada ao Ministério do Governo, e incluindo em seu currículo disciplinas como “regras de harmonia” e “harmonia de acompanhamento prático ao órgão e aulas de piano para ambos os sexos” (1878) (FREIRE, 1994).

O processo de democratização do ensino de música no Brasil logo chegaria às escolas públicas através do Decreto 331 A 17/11/1854, mas, tanto nesses espaços quanto nos próprios conservatórios, ainda não havia consenso sobre o projeto pedagógico e metodológico a ser aplicado. Ainda prevalecia uma tradição elitista e europeizante, que vinculava o ensino da música à vocação e dom supostamente inatos e que excluía as manifestações artísticas tipicamente nacionais (FREIRE, 1994).

Quanto ao pioneiro conservatório brasileiro, cabe registrar ainda que, após um período de derrocada por conta da morte de Francisco Manuel, a instituição

transformou-se em Instituto Nacional de Música em 1890, já no governo republicano, quando passou por um processo de reformulação², apesar de manter a exclusiva influência europeia (FREIRE, 1994). Era comum, inclusive, que jovens instrumentistas brasileiros buscassem bolsas de estudo para aprimorarem-se no exterior – como foi o caso de Carlos Gomes e Elias Álvares Lobo, por exemplo. O próprio diretor do Instituto, Leopoldo Miguéz (que esteve à frente do projeto entre 1850 e 1902), viajou para países como França, Bélgica, Alemanha e Itália para pesquisar in loco a organização de conservatórios renomados.

Outro diretor de destaque na instituição foi Alfredo Bevilacqua (1846-1927), primeiro especialista em piano do Instituto e “fundador da moderna escola pianística brasileira”, (HORTA, 1985, p.44). Sua atuação foi fundamental para a atualização do ensino e prática do piano e para a reconfiguração do repertório voltado para o instrumento, que deixaram de se basear-se apenas em óperas e passaram a abarcar composições de músicos como Beethoven, Chopin e Liszt. Seu sucessor no cargo, Henrique Oswald (1852-1931), não permaneceu na função por muito tempo, preferindo atuar como professor de piano, tarefa na qual foi reconhecido e prestigiado.

4 . A INFLUÊNCIA DA MÚSICA POPULAR

Inaugurados no século XIX, os salões e teatros fomentaram o comércio de música e edição de partituras e, mais especificamente, dos pianos. Como pontua Diniz (2003, p.19), o instrumento tornou-se “obrigatório” em “saraus dos solares das cidades, nas casas-grandes do campo, nas casas de venda de partituras e de instrumentos musicais, nas salas de espera dos cinemas, nas orquestras do teatro de revista, nas sedes dos ranchos”. Nesses espaços predominava o que Moraes (1994) definiu como “espantosa” influência europeia, que, segundo o autor, refletia-se na vontade de parecer-se com outros países na forma e no conteúdo, associando à Europa um ideal de progresso, bom gosto e civilização. Dessa forma, as danças que ganhavam destaque no exterior condicionavam o repertório produzido e tocado no Brasil. Não por acaso, o primeiro álbum nacional de peças para piano (Álbum pitoresco musical) continha ritmos como valsas, polkas, schottisches e mazurkas⁴.

Essa realidade, característica de um contexto rural e escravagista, começaria a modificar-se entre o fim do século XIX e começo do século XX, quando o Brasil passou por transformações socioculturais e políticas que afetaram significativamente o estilo de vida da sociedade em geral. Observa-se, segundo Moraes (1994), um movimento de urbanização, marcado pela iluminação pública, pelo surgimento de casas noturnas, pela expansão do comércio e pelo advento do cinema, do rádio e de

2 Voltado para a formação de instrumentistas, compositores e maestros, o espaço passou a incluir disciplinas como contraponto, fuga, história e estética (FREIRE, 1994).

outras formas de cultura de massa. Essas mudanças afetaram também a dinâmica de produção musical da época: obras diversas e peças para piano, mais especificamente, passaram a mesclar tradições europeias e elementos africanos – até então reprimidos e hostilizados por uma elite que desejava a manutenção da escravidão e temia possíveis rebeliões. Uma nova identidade da música brasileira começava a se formar, incorporando novos estilos aos gostos erudito e popular.

Alguns dos traços mais exemplares dessa anexação da cultura negra e de matriz africana foram a contribuição rítmica conhecida como síncope, a introdução de instrumentos populares na execução de obras eruditas (BARROS, 2002), as danças em compassos binários (como o lundu, o batuque e o jongo) e a incorporação de um estilo de canto e de uma prática lúdica de competição entre intérpretes e dançarinos. Essa mistura também propiciou o surgimento de novas estéticas ao repertório para piano, como, por exemplo, o maxixe, o tango brasileiro e o samba. O próprio choro desponta, a princípio, como uma forma de interpretação carioca de danças europeias, atraindo artistas eruditos interessados na execução virtuosa e “de ouvido” – promovendo, assim, uma profícua troca de experiências com os populares “chorões”. E, embora a configuração mais comum dessas rodas de choro fosse composta por flauta, cavaquinho e violão, os pianistas também se interessaram pelo novo gênero musical, trazendo-o para diversas peças impressas.

Essa súbita valorização da cultura africana e dos negros e mestiços era consequente, sobretudo, dos movimentos abolicionistas que despontavam na época. No entanto, é mister salientar que o reconhecimento dos artistas e a projeção dos músicos não-brancos e de origem pobre foi um processo árduo e gradativo, marcado por resistências no espectro social (BARROS, 2002). Alguns pianistas e compositores de renome, como Ernesto Nazareth e Chiquinha Gonzaga, assumiram importante papel de mediação entre música popular e erudita, aliando formalidade, técnica e harmonia europeias à diversidade rítmica africana. Uniam, assim, a formação clássica e formal à prática em espaços de entretenimento de massa (casas de dança, festas, restaurantes, bares e cinemas), onde apresentavam polcas, valsas, mazurcas, maxixes, choros e tangos brasileiros. Como Analisa Moraes (1994, p.84), as rodas de choro e as performances musicais em festas acabaram convertendo-se em escolas populares, formando organicamente músicos “práticos” e profissionais “da mais alta qualidade”. A profissionalização começa, inclusive, a ser atribuída a artistas oriundos de classes sociais mais baixas, que paulatinamente passam a ser socialmente reconhecidos pela qualidade de suas interpretações e obras.

Mas essa efervescência da música popular não era objeto de consenso. Professores de conservatórios, por exemplo, ainda apresentavam resistência na incorporação desses ritmos aos currículos destinados aos estudantes de piano. Tais músicas eram consideradas menos elaboradas e, na perspectiva tradicionalista,

exigiam menos conhecimento e técnica em sua execução (ESPIRIDIANO, 2003). Não por acaso, alunos dessas instituições não costumavam executar canções populares, com as raras exceções de Ernesto Nazareth e, muito tempo depois, da compositora Chiquinha Gonzaga, considerados “semieruditos” (HORTA, 1985) – o que, em alguma medida, ainda ocorre na atualidade. Havia, portanto, uma evidente disputa entre as práticas pedagógicas formais e populares.

No entanto, a valorização das manifestações artísticas autenticamente nacionais não se restringia aos intérpretes populares. Instrumentistas eruditos também se engajaram nesse processo, abarcando elementos brasileiros nas obras de piano do período. Esse movimento marca uma ruptura com o que Mario de Andrade (1991, p.21) classificou como “o primeiro estado-de-consciência da música brasileira: o internacionalismo”, período no qual “importava-se, aceitava-se, apreciava-se as diferentes músicas europeias”. Embora em um primeiro momento essa reformulação de repertório ainda tenha sido marcada por influências europeias, seu resultado culminou em uma produção efetivamente local.

Dentre os esforços registrados nesse período, há o caso de Alberto Nepomuceno, diretor do Instituto Nacional que, a partir de uma pesquisa na Noruega – e principalmente do contato com o compositor nórdico Grieg –, contribuiu para “facilitar e apressar o advento da música brasileira” (BAUAB, 1960, p. 270) e promover concertos com compositores nacionais no Rio de Janeiro. De acordo com Barros (2002), o repertório produzido a partir deste intercâmbio apresentava uma linguagem construída a partir de ritmos e melodias afro-brasileiros, como o lundu e o maxixe.

Também nesse período passaram a ser valorizados elementos do folclore brasileiro, presentes principalmente nas obras pioneiras de Brazílio Itiberê da Cunha e Alexandre Levy (NEVES, 1981) e nos estudos e composições de Luciano Gallet. Itiberê, autor da peça de piano *A Sertaneja*, ficou conhecido por seu esforço de nacionalização a partir das temáticas populares. Já Levy inspirou-se em *Vem cá, Bitu* (também conhecida como *Cai, cai, balão*) para compor uma série de músicas para piano – reunidas na obra *Variações sobre um tema brasileiro*. Gallet, por sua vez, destacou-se pela publicação de arranjos e transcrições de canções folclóricas, estilo que marcaria sua obra para piano.

A segregação de elementos e estéticas oriundos de classes distintas, que apenas se justapunham, fundiram-se em uma síntese (NEVES, 1981) e, dessa forma, é possível identificar no fim do século XIX os primórdios do que se tornaria a música brasileira. O piano foi um importante instrumento nesse processo, sendo recorrentemente utilizado para compor e executar as obras que marcaram a transição entre os momentos históricos supracitados. As numerosas peças que despontaram naquele contexto caracterizavam-se pelo virtuosismo, mas não pelo didatismo, ainda que muitos dos artistas fossem professores.

Dessa forma, cabe ainda nos debruçarmos sobre as escolas de formação musical e instrumental, buscando compreender as práticas docentes que se consolidaram nos conservatórios a partir do século XX. Esse resgate justifica-se não só por seu valor histórico, mas por sua relevância para compreensão das dinâmicas de ensino predominantes atualmente.

5 . A ESCOLA MODERNA

No fim do século XIX e no começo do século XX, o ensino de piano difundiu-se no Brasil, dando origem a uma nova dinâmica pedagógica denominada escola moderna – ou ainda escola natural ou escola fisiológica. A partir da experiência prática, professores pianistas começaram a publicar obras sobre seus métodos, construídos com base em conceitos da fisiologia, da pedagogia e da psicologia e influenciados por técnicas francesas e alemães – como as obras de Marmontel (1816-1898), Alfred Cortot (1877-1962), Rudolf Maria Breithaupt (1873-1945), Karl Leimer (1858-1944) e Walter Giesecking (1895-1956).

Da interdisciplinaridade com o campo da pedagogia, originou-se a premissa de centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizado e foram incorporadas contribuições sobre a infância e diversos aspectos da criança, como a funcionalidade do organismo, o amadurecimento físico e mental, os processos de sociabilidade e a hereditariedade (ROCHA, 1997). Já a partir do campo da psicologia, buscou-se conhecimentos sobre a psiquê infantil e sua relação com a formação do educador e os métodos de ensino. Foram observados, por exemplo, traços como percepção, emoção, cognição e motricidade (MASSIMI, 1989). Acreditava-se que tais competências seriam eficazes no entendimento a respeito do desenvolvimento psíquico e intelectual das crianças.

Em suma, as orientações pedagógicas da escola moderna, sintetizadas em publicações da época, baseavam-se em estratégias para capacitar os educadores a “obter o maior rendimento com o menor possível dispêndio de material, de esforço e de tempo” (SÁ PEREIRA, 1964, p.10). Assim, garantia-se conforto e segurança para os alunos, promovendo uma eficaz preparação na fase inicial das aulas, decisiva para o desempenho futuro dos estudantes. Essas obras – que abordavam a atuação do educador, as condições de aprendizagem dos estudantes e os métodos de ensino e estudo – foram divulgadas em várias regiões do país por mais de 50 anos, indicando a longevidade e abrangência desse conteúdo no Brasil.

Essas novas concepções pedagógicas se contrapunham à lógica tradicional da escola antiga de piano, marcada por problemas como autoritarismo e despreparo dos educadores, desconhecimento da fisiologia e anatomia infantil, imposição disciplinar

através de punições e recompensas, ausência de cronograma de aulas e de um método estruturado e priorização da memorização e da repetição na aprendizagem. Também eram recorrentes o favoritismo de determinados estudantes, o ensino não personalizado de acordo com a faixa etária e o foco de ensino apenas no instrumento, sem promover uma formação musical mais ampla. Por fim, a dinâmica da escola antiga não previa tempo de estudo individual, estabelecendo-se através de muitas aulas por semana e audições públicas que demandavam um aprendizado restrito ao repertório escolhido pelos professores.

A aplicação desse método gerava entraves significativos na aprendizagem, como dificuldade de leitura e localização no teclado, problemas físicos e psicomotores e descontrole auditivo (SÁ PEREIRA, 1964). Dessa forma, a partir do reconhecimento dessas defasagens, a escola moderna pretendia ensinar de forma eficaz a leitura, o domínio dos movimentos e a escuta atenta, garantindo a autonomia do aluno em um processo mais pragmático de estudo. Convém ressaltar, no entanto, que, apesar das diversas inovações que trouxe, o movimento ainda conservava a centralidade da leitura como técnica principal, partindo do princípio de que a exclusividade do método garantiria uma formação sólida para a formação de futuros professores e concertistas.

6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pontuado anteriormente, a escola moderna estabelecia parâmetros pedagógicos e psicológicos para o ensino e aprendizagem de música, incentivando os professores a repensarem sua própria didática. As publicações que sintetizavam esses princípios estabeleciam requisitos indispensáveis à docência, tais como conhecimento do repertório ensinado, noções de psicologia e fisiologia, empatia e paciência, atualização e aprimoramento constantes, organização e metodologia definidas e exercícios e vigilância para verificar a prática dos alunos.

Em *O ensino de piano*, de autoria de Guilherme Fontainha (1956), jovens professores são aconselhados a serem pontuais e atentos, a estabelecerem uma relação de confiança com os alunos, a não demonstrarem favoritismos, a responderem às perguntas com clareza, a corrigirem todos os erros identificados e a permitirem que o estudante se sinta à vontade para expressar-se. Por fim, o autor define que um dos principais objetivos do método é fazer com que os alunos se aperfeiçoem a ponto de conseguirem identificar seus próprios erros e superar sozinhos suas dificuldades.

Conforme aponta Sá Pereira (1964), uma pedagogia pragmática estimularia a autonomia do estudante, ao contrário da dinâmica da escola antiga, calcada na manutenção da dependência em relação ao professor. Nesse sentido, como indica Fontainha (1956), seria responsabilidade do educador esclarecer as vantagens e

objetivos dos exercícios propostos, garantindo que o estudante esteja ciente de todo processo – e, assim, desenvolva-se de maneira mais consistente.

Pelafsky (1954), por sua vez, sugere que os docentes percebam o aluno de maneira integral, conhecendo suas potencialidades e interesses e, a partir da identificação de seu perfil, estabeleçam um programa específico para cada estudante.

Como afirma Kaplan (1987), outro aspecto relevante, para além do conhecimento do perfil do aluno, é a seleção do conteúdo a ser estudado e a definição de um método eficaz de aplicação de ensino. O autor recomenda que o educador defina uma temática a ser abordada e busque obras de períodos e estéticas distintas. Posteriormente, caberia ao estudante escolher a peça a ser aprendida, desde que adequada ao seu conhecimento prévio. O autor também apresenta críticas aos métodos de ensino mais comuns, recomendando mais tempo de aula (além das duas horas semanais geralmente estabelecidas) e, conseqüentemente, maior frequência do acompanhamento do professor, gerando melhores resultados. Soma-se a isso a necessidade de planejamento contínuo para definição dos conteúdos, duração e acompanhamento das aulas, bem como o auxílio diante das dificuldades técnicas identificadas.

Ao recorrer ao campo da psicologia da aprendizagem e às contribuições de Piaget, Kaplan (1987) destaca-se por seu pioneirismo, abordando conceitos e saberes que, até então, não eram referenciados pelos educadores do campo da música. Um dos exemplos deste ineditismo é a introdução das noções de maturação e motivação como norteadoras do projeto pedagógico. Por maturação, o autor compreende o “crescimento acompanhado por câmbios na habilidade funcional” (KAPLAN, 1987, p. 50) ou, ainda, a maturação das capacidades do sistema nervoso central, que viabilizariam o aprendizado e a execução de ações variadas. Já o fator motivação é visto como aspecto essencial para a efetiva aprendizagem, pois permite que o estudante atribua sentido à prática com a qual despende seus esforços físicos, mantendo, assim, seu interesse.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; GUEDES, Z. *O piano na música brasileira*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1992.

AMATO, R. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. In: *Opus – Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, v.12, 2006.

_____. Habilidades e Competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. In: *Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*. v. 16, n. 19, 2008.

ANDRADE, M. *Aspectos da Música Brasileira*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.

- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1971.
- BACH, J. In: *Die Klavierbüchlein für Anna Magdalena Bach (1722 und 1725)*. Serie V: Klavier und Lautenwerke, Band 4, BA 5008, 1957.
- BARROS, M. *Retrato do Artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BARTÓK, B. *Mikrokosmos*. Londres: Boosey & Hawkes Music Publishers, 1987.
- BASTIEN, J. *How to teach piano successfully*. 3.ed. San Diego: Newil A. Kjos Music Co., 1995.
- BAUAB, M. *História da Educação Musical*. Rio de Janeiro: Editora Livros Organizações Simões, 1960.
- DINIZ, M. H. *Direito Civil brasileiro*. 1º volume. São Paulo: Saraiva, 2003.
- ESPERIDIÃO, N. *Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes*. 2003. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.
- FLETCHER, L. *Piano course, book one*. 22nd printing. Buffalo, NY: Montgomery Music, 1995.
- FONTEERRADA, M. Referências bibliográficas. In: *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 267 p.
- FONTAINHA, G. *O ensino do piano: seus problemas técnicos e estéticos*. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs&Cia Ltda, 1956.
- FREIRE, P. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Edição 21. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 1993.
- GANDELMAN, S. *Compositores brasileiros: Obras para piano (1950-1988)*. Rio de Janeiro: Relume Dumarã, 1997.
- GONÇALVES, M.; MERHY, S. Música através do piano – prática das habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Música*, 2. dez. 1985, São João Del-Rei. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, p.223-245, 1985.
- GUEDES, Z. O piano na música brasileira. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Música*, 3 ago.1987, Ouro Preto. Anais. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, p.315-320, 1987.
- HORTA, L. P. *Dicionário de Música*. Zahar: Rio de Janeiro, 1985.
- JUNQUEIRA, M. A Cultura Pianística em São Paulo: Um Recorte da memória Urbana (1890-1914). [s.n.]. Escola de Música de Luigi Chiaffarelli. Tese (Doutorado em História) – Universidade Mackenzie, São Paulo, 1982.
- KAPLAN, S. *Aesthetics, Affect, and Cognition: Environmental Preference from na Evolutionary Perspective*. SAGE Journal, vol. 19, 1987.
- KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. Porto Alegre, Editora Movimento. 3/1982.
- KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-66.

- KIEFFER, B. *O Romantismo na música*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- LEITE, S. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LENOIR, R. L' invention du troisième âge: constitution du champ des agents de gestion de la vieillesse. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1:26-27, mar/abr 1979.
- MARIZ, V. *Vida Musical*. Artigos Publicados no suplemento cultural de O Estado de São Paulo (1984-1991), além de ensaios e conferências diversas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- MASSIMI, M. Conhecimentos acerca do homem e de sua subjetividade no Brasil colonial. In: *Quiju, Revista Latinoamericana de história e las ciencias y la tecnología*. México, v.7 n.2, 1989.
- MORAES, J. *Cidade e cultura urbana na primeira república*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1994.
- NEVES, J. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.
- ORSINI, M. Maria Angélica Ribeiro: uma dramaturga singular no Brasil do século XIX. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Escola de Comunicação e Artes da USP, n.29, v. 12, 1988.
- PASSOS, E.; BARROS, R. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 17-31.
- PELAFSKY, I. *Introdução à pedagogia do Piano*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1954.
- PEREIRA, A. *Ensino Moderno de Piano: Aprendizagem racionalizada*. São Paulo: Ricordi, 1964.
- REZENDE, C. *Tradições Musicais da Faculdade de Direito de São Paulo*. São Paulo: Edições Saraiva, 1954.
- ROCHA, I. *Liddy Chiaffarelli Mignone: reconstruindo sua trajetória*. 1997. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1997.
- TOFFANO, J. *As pianistas dos anos de 1920 e a geração Jet-lag: o paradoxo feminista*. Brasília: UnB, 2007.
- WEBER, M. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo, Edusp. 1995.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRANSMISSÃO DE CULTURA: A EDUCAÇÃO MUSICAL NA CIDADE DE PIRENÓPOLIS – GOIÁS

Data de submissão: 25/07/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Aline Folly Faria

Doutoranda - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais – FCS/ UFG

Goiânia – Goiás

CV: <http://lattes.cnpq.br/4649255481304876>

RESUMO: Na cidade de Pirenópolis a cultura popular perpassa pela comunidade com seus festejos, religiosidade, músicas, cantos e instrumentos, fazendo parte da rotina de seus moradores. As relações de transmissão¹ dessa cultura abrangem da oralidade à instituição escolar, promovendo o saber e a vivência das crianças e jovens na perpetuação dessas festas. E, estabelecer as relações entre cultura popular e educação, é um grande desafio para os professores de educação musical, no contexto escolar, que enfrentam questões que diminuem a possibilidade da transmissão efetiva dos conhecimentos e vivências da cultura presente na cidade. O objetivo desta pesquisa é compreender quais nuances permeiam a educação musical em escolas estaduais de Pirenópolis e se as Orientações Curriculares

de Música do estado de Goiás é realidade no planejamento e atuação dos professores. Tratando-se da área de Formação de Professores e parte de uma pesquisa de projeto de doutorado, pretendemos realizar uma pesquisa junto a alguns professores de música dessa cidade, investigando as relações de transmissão de cultura e a prática pedagógica através das Orientações Curriculares de Música. Esperamos contribuir com a pesquisa na educação musical, com as práticas dos professores desta cidade e a compreensão verticalizada destas Orientações Curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Transmissão de Cultura; Orientações Curriculares de Música.

TEACHER TRAINING AND CULTURE

TRANSMISSION: MUSIC EDUCATION IN THE CITY OF PIRENÓPOLIS - GOIÁS

ABSTRACT: In the city of Pirenópolis, popular culture permeates the community with its festivities, religiosity, songs, songs and instruments, being part of the routine of its residents. The transmission relations of this culture range from orality to the school

¹ Trataremos este termo no sentido de transmissão e produção de cultura, mas não como uma mera transmissão bancária (FREIRE, 2005), mas no sentido de construção e compreensão crítica, compreensão do conhecimento cultural como prática pedagógica e como prática da vida cotidiana.

institution, promoting the knowledge and experience of children and young people in the perpetuation of these celebrations. And establishing relations between popular culture and education is a great challenge for teachers of music education in the school context who face issues that diminish the possibility of effectively transmitting the knowledge and experiences of the present culture in the city. The objective of this research is to understand which nuances permeate the musical education in state schools of Pirenópolis and if the Curricular Guidelines of Music of the state of Goiás is reality in the planning and performance of the teachers. In the area of teacher training and part of a doctoral project research, we intend to carry out a research with some music teachers of this city, investigating the relations of transmission of culture and pedagogical practice through the Curriculum Guidelines of Music. We hope to contribute to research in music education, to the practices of the teachers of this city and to the vertical understanding of these Curricular Guidelines.

KEYWORDS: Musical Education; Transmission of Culture; Curricular Orientations of Music.

1 . INTRODUÇÃO

Pirenópolis é uma antiga cidade colonial no estado de Goiás, onde acontecem manifestações culturais que caracterizam a região – A Folia de Reis e a Festa do Divino, por exemplo. Estas festas promovem um movimento na cidade que afeta a comunidade local e traz muitos turistas para a região, que prestigiam os festejos e a devoção. Diante disto, este artigo vem tratar das questões de transmissão da cultura local, focando a escola como instituição de ensino e agenciadora de cultura, bem como a influência ou não das Orientações Curriculares de Música no desenvolvimento pedagógico-cultural nestas escolas.

Em Goiás, na área da educação, há uma proposta de currículo em Música, conhecida também como Caderno 5, que esteve vigente de 2009 até o momento em 2020. Pois será implementado um novo documento baseada na BNCC as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Goiás, o DC-GO. Sendo assim, o contexto desta pesquisa ainda ocorreu enquanto estavam vigentes estas Orientações Curriculares ou Caderno 5, que orientava os professores de artes (Artes Visuais, Dança Música e Teatro) com propostas interdisciplinares de organização dos conhecimentos e planejamento. Assim, considerando que ainda não ocorreu tal implementação, e assim, não pudemos expandir nossa pesquisa com o DC-GO, focaremos nas Orientações Curriculares em Música, que foram as orientações que regeram esta pesquisa no momento de sua feitura.

Estas orientações são uma proposta que considera o ensino pelo viés cultural, ou seja, os sujeitos estão inseridos em uma cultura e intermediados pela Arte. A

Cultura também é conhecimento nestas Orientações Curriculares (Caderno 5) e, esperamos que sejam também no DC-GO. O planejamento realizado a partir da realidade do educando e de sua comunidade fortalece os significados de Arte, de cultura, da aprendizagem e do mundo para os sujeitos envolvidos – educador e educando, lembrando que nas Orientações eles estão em sua centralidade.

Nestes lugares permeados de manifestações culturais, com uma vivência constante destas manifestações, o papel da educação pela Arte é fundamental. É ela que trará significações, contextualizações e compreensões críticas, além de situar os sujeitos como participantes e agentes desta cultura.

As Orientações Curriculares, documento que esteve vigente, até o momento, no estado de Goiás, fala sobre a questão cultural,

A Arte Educação abriga, atualmente, várias concepções, práticas, significados e status que se entrecruzam, sobrepõem, contrapõem, e nessa articulação, convive no imaginário social da escola a concepção da Arte para o desenvolvimento de capacidades motoras, sociais, emotivas e cognitivas. Eça (2008) alerta-nos que as funções da Arte não se reduzem ao desenvolvimento dessas capacidades e chama a atenção para o fato de que a Arte também contribui para preservação cultural, para o estudante conhecer-se ou reconhecer-se como parte de uma cultura e para a aprendizagem das possibilidades de representação e comunicação (GOIÁS, 2009, p. 30).

Neste contexto, a educação musical se faz necessária na abordagem do material cultural-musical, nas práticas musicais, que se estabelecem, muitas vezes, em práticas de conjunto, como bandas, duplas, grupos e, juntamente a música, em boa parte dos festejos, as encenações.

Ao entrar em contato com alguns professores de música da cidade, percebemos que eles detêm, como pesquisa, grande material cultural, desde imagens, relatos, músicas, partituras antigas, que possuem histórias interessantes. Além disso, esses professores são participantes ativos na cultura da comunidade e nos festejos da cidade. Podemos considerar que essas participações nos festejos pelos professores, um deles desde pequeno, são experiências fundantes (FREIRE, 2015). Segundo o autor, são saberes fundamentais que antecedem o saber fazer algo, nesse caso, podemos dizer que os professores vivenciaram as práticas destas manifestações, de forma que eles podem, com propriedade, realizar a transmissão dessa cultura. Estes professores sabem falar sobre sua cultura e demonstram uma compreensão maior por terem vivenciado na prática e com pesquisas. Assim, sua prática pedagógica é fortalecida por sua experiência e sua reflexão sobre a prática.

Essa formação cultural (NOGUEIRA, 2008) do professor é de extrema importância, são saberes indispensáveis, que o formam, fazendo com que se assumam como sujeitos da transmissão do saber. Ora, esses professores se tornam criadores de cultura (FREIRE, 2005), aqueles que pela experiência, possuem autonomia, reflexão crítica e percepção da responsabilidade da transmissão deste

material cultural, criam sua própria Palavra². Assim, através destas percepções, criam novas ações e novas significações sobre si e o mundo.

Freire (2005), diz que,

A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica. A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto. Nesse sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura (FREIRE, 2005, p.18-19).

Como os professores de música deste local tem tratado a transmissão deste material cultural? Que realidade e quais impedimentos têm enfrentado? Quais soluções têm encontrado para as dificuldades encontradas? Como as Orientações Curriculares de Música (Caderno 5) têm sido abordada e se ela, de fato, tem orientado os professores em seus planejamentos?

2. POSSÍVEIS DIFICULDADES: AS IDENTIDADES E A COMPLEXIDADE DA GLOBALIZAÇÃO

Questões como a rigidez do currículo e de conteúdos, o tempo das aulas, o cumprimento de avaliações, a realidade da diversidade dentro da escola, a falta de apoio da gestão, a superficialidade do conhecimento dos professores quanto ao material a ser trabalhado, são questões que contribuem para dificultar o desenvolvimento do fazer-pedagógico nas aulas de música. Mas existe um outro ponto que direciona o planejamento do educador e promove grandes dificuldades para o educador musical: as questões que permeiam as culturas, global e local, e o que envolve suas transmissões. A relação entre global e local é um ponto de tensão entre cultura e educação, por envolver questões de identidade, o que a torna complexa e exigente. E, essa complexidade é inerente ao indivíduo, que carrega consigo vários cosmos (MORIN, 2004), necessitando ser abordados durante o processo de sua formação.

A intenção deste trabalho é perpassar pelas relações, complexas, que se estabelecem entre o indivíduo e a cultura, reconhecida como conhecimento, no qual o próprio sujeito está inserido. A complexidade que envolve as questões da transmissão da cultura dentro do contexto escolar, dificultada pela globalização, exige dos educadores práticas educativas criativas e que demonstrem sua percepção sobre

2 A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho (FREIRE, 2005, p. 19).

as mudanças que ocorrem no mundo. Devido à globalização, a prática e o processo educativo correm o risco de tornar-se penoso e superficial, principalmente, quando se trata da chamada cultura local, aquela que, em geral, traz uma identidade para determinada comunidade.

Uma das problemáticas é a grande interferência dos turistas na vida dos pirenopolinos. As culturas do mundo presentes no constante contato com os turistas, abrem espaços para uma questão identitária, de pertencimento. Os indivíduos, principalmente, da faixa etária escolar, tentam realinhar suas identidades com a dos turistas, assumindo que sua cultura é antiga e ultrapassada. Desta forma, o ensino de música tem entrado em conflito com o que é tradição (local) e o que é global.

Estes educadores têm sentido dificuldade de ensinar a música e a cultura local, trazendo para a escola a questão da perpetuação desta cultura. Eles se sentem cobrados por si mesmos e, de certa forma, pela comunidade por não contribuírem com a transmissão de sua cultura. Atualmente, os jovens não querem participar dos festejos, a participação não tem se renovado, sendo sempre as mesmas pessoas da comunidade. Isto é um alerta quando se trata de culturas que passam pela oralidade. Daí a importância da escola e do professor assumirem o papel de transmissor de cultura, o qual para além disso, amplia-se como criadores de cultura. Ao assumirem sua própria palavra, ou seja, sua práxis, assumem-se como agentes da própria cultura.

As Orientações Curriculares reforçam sua centralidade, quando os sujeitos, se percebem inseridos em uma cultura, assumindo em suas práticas, seu mundo, suas identidades, fazendo-se, assim, agentes transformadores de sua própria realidade.

O ensino das Artes possibilita aos estudantes a compreensão crítica e sensível do mundo, tornando-os seres mais conscientes, politizados, questionadores e possíveis transformadores da realidade, naquilo que se fizer necessário. Desta forma, o ensino de Arte é fundamental na sala de aula como área de conhecimento e comunicação, possibilitando aos estudantes reconhecerem-se e perceberem-se como pertencentes a uma cultura ao mesmo tempo em que conhecem e respeitam as produções estéticas provenientes da multiculturalidade presente no planeta (GOIÁS, 2009, p. 30).

Ao propor uma discussão sobre Educação Musical, entendemos a necessidade de realizar uma reflexão sobre a realidade que permeia a prática educativa no tempo presente. Fundamentado em Oliveira e Hernández (2005), o termo que será utilizado será 'mudança', entendemos que esta palavra é a que melhor define o momento atual. É um momento em que há uma redefinição de papéis, dos sujeitos, da sociedade, das práticas, das demandas, dos olhares e da educação.

Percebemos que nessas redefinições os conceitos são ampliados, a busca para se alcançar o indivíduo em sua formação exige maior complexidade, flexibilidade e percepção das relações que permeiam a prática educativa. Segundo Oliveira e

Hernández (2005), estas mudanças afetam o trabalho docente, exigindo uma nova orientação em sua formação para que ocorram diálogos entre as complexidades existentes e as ações.

O autor cita alguns exemplos de mudanças:

- na sociedade, que já não é concebida como um todo, senão como grupos que se relacionam, se excluem, se ignoram ou tratam de encontrar um “espaço” para fazer-se ouvir; - nas relações (de poder, de controle, de emancipação, de solidariedade...) que se manifestam nas diferentes esferas sociais e na própria instituição escolar; - nos sistemas de representação de valores e das identidades (pessoais, sexuais, étnicas...); e – em como isso tudo se projeta nos meios e na sociedade do espetáculo (a televisão, o cinema, a publicidade, os jornais, a música, o futebol...) e nas tecnologias da informação e comunicação (OLIVEIRA e HERNÁNDEZ, 2005, p. 26).

A construção da cultura brasileira se firmou por meio de diálogos realizados em sua própria diversidade, nas tradições, na modernidade, e estas não estão isoladas em si mesmas. Devido às mudanças, à dinâmica e a complexidade do ser humano e sua necessidade de relações, ocorreram durante os tempos o intermeiar das culturas e dos costumes, promovendo amálgamas que fizeram surgir novas traduções para os elementos culturais e sociais numa esfera em que a cada encontro, as identidades são transformadas.

A partir disso, é importante refletirmos sobre esse contexto vivenciado em Pirenópolis. Há um grande desafio para a efetivação da educação musical neste contexto, pois como podemos estabelecer as relações de transmissão entre a cultura popular e educação? É um momento de mudança? E que olhares e abordagens estes professores deverão utilizar em suas práticas?

Assim, para desenvolver essa pesquisa, é nossa intenção acompanhar alguns professores por um período, um semestre em algumas escolas estaduais de Pirenópolis. Conhecer quais concepções de ensino, de educação musical, como é a relação com o conhecimento e o mundo. Além de perceber se as Orientações Curriculares são presentes nas práticas e planejamento dos professores. Para tanto, pretendemos acompanhar esses professores em seus planejamentos e ações, de maneira que possamos participar da investigação e possamos, em conjunto, discutir e reavaliar as práticas realizadas durante o acompanhamento.

3 . A ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE MÚSICA

Analisar e vivenciar o conhecimento e as relações complexas pelo viés artístico-cultural é de grande importância na formação do indivíduo. E é neste ponto que a ação do professor consciente, pesquisador e inovador, faz a diferença no cenário educacional e cultural. O ensino de Arte abre possibilidades para a ampliação do olhar do educando, como área de conhecimento, promove aprendizagens que o faz

se reconhecer e se perceber como pertencentes de uma cultura, contribuindo para sua formação, auto estima, possibilitando transformação de sua realidade.

Segundo o documento das Orientações Curriculares,

A cultura situa os sujeitos no tempo e no espaço, abrindo possibilidades de apropriação, transmissão ou construção de conhecimentos e práticas artísticas e dessa forma, a arte reforça e amplia os lugares dos sujeitos no mundo. Compreender culturas ou manifestações culturais pressupõe conhecer seus processos históricos e artísticos, concluindo-se, portanto, que é “uma razão cultural que nos leva a estudar Arte” (BARBOSA, 2007, p. 02 apud GOIÁS, 2009, p. 32).

É percebido, na atualidade, que há uma busca por estruturar uma Educação voltada para o conhecimento que construa novos significados, que dialogue com diferentes conhecimentos e que permeie as várias projeções de um sujeito: suas relações sociais, culturais e profissionais. Desta forma, entende-se que é na complexidade e em seus meandros (contextualização, diferentes olhares para um mesmo problema, criatividade, percepção multirreferencial e multidimensional, sentipensar, interligação e conexão, e outros) (Morin, 2004) (Moraes e Torres, 2004), que a abordagem do docente deverá ser organizada, a fim de desenvolver sua prática e alcançar o indivíduo contemporâneo de maneira integral.

As Orientações Curriculares promovem uma perspectiva integral, pois possui uma estrutura dialógica, seu gráfico circular promove o movimento e, para que ela se efetive na prática do professor, necessita da abertura do olhar, ações e relações.

Os sujeitos estão ao centro, inseridos na cultura e intermediados pela Arte. Ao tratar da Arte o professor transitará pelos conceitos da área, neste caso a música, com possibilidades de trabalhar com modalidades, um conteúdo maior da área, mais geral, aonde podem ser aplicados os conceitos específicos da área. O eixo temático vem para trazer um direcionamento para o trabalho, abrindo espaços para diálogos com outras áreas de conhecimentos, até aqui, por todos os caminhos que o professor passou tem o viés interdisciplinar. Por último, e, talvez o ponto mais importante das Orientações Curriculares é a abordagem metodológica. Ela envolve a compreensão crítica, a contextualização e a produção. A partir dela, a forma como o professor abordará a aula, ou determinado assunto trará o diferencial dessas Orientações, trazendo para o aluno significados sobre a Arte em sua vida e com sua vida, produzindo produtos artísticos, comunicando-se e expressando-se para si e para o mundo.

A partir desta exposição, podemos perceber que as Orientações Curriculares de Música podem contribuir dentro desse contexto. Ela trata da diversidade, propõe novas relações com o mundo e dialoga com as várias identidades do indivíduo – identidades múltiplas.

Segundo Stuart Hall (1999; 2001), as identidades na pós-modernidade não são fixas, o indivíduo possui identidades múltiplas. Desta forma, pode-se concluir que a cultura brasileira vislumbra a possibilidade de caminhar por diferentes fronteiras, permitindo que o indivíduo se aproprie de várias identidades.

E cabe ao professor gerenciar estas identidades e os pontos das Orientações Curriculares, perceber-se participante, capaz de desenvolver um diálogo que perpassa o conhecimento proposto e o conhecimento que o aluno traz, sua realidade, a fim de que, por meio de olhares interdisciplinares, promova-se relações entre os sujeitos envolvidos, a cultura e o mundo. Ou seja, possibilitar que, com a construção dos conhecimentos, os sujeitos possam perceber novos significados para sua vida e sua cultura.

Assim, realizar pontes que transitem entre escola e a cultura popular, entre a experiência e a sistematização dos materiais de ensino e práticas dos professores, de maneira que se vivencie um outro lado da docência, daquele que, geralmente, não está no chão da escola, aquela que se vivencia no dia a dia,

Valorizar o saber popular, entretanto, nada tem a ver com tentar “escolarizar” o conhecimento tradicional, descontextualizando-o e submetendo-o a critérios de rigor totalmente alheios ao chão onde foi produzido historicamente. Não era isso que queria Paulo Freire. O que ele queria era estabelecer pontes entre o saber primeiro e o saber sistematizado, científico, entre diferentes saberes e experiências, tendo por base critérios de relevância social e cultural (GADOTTI, 2014, p. 18).

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as dificuldades apresentadas aqui nas aulas de música são acontecimentos corriqueiros no dia a dia do professor. Em muitos casos, há uma rejeição por parte do alunado quando se trabalha um material musical que não faz parte de seu contexto. E, ainda mais, quando há uma crise identitária constatada como na cidade de Pirenópolis. Algumas pessoas da comunidade se mobilizam em determinados momentos do ano para vivenciarem os festejos, desde as produções de doces, ensaios de grupos musicais e preparação do roteiro do cortejo. Há alunos que participam desses eventos, e estes, possuem um tratamento diferenciado, são liberados pela escola para que possam vivenciar a festa. Assim, como a educação musical, pode ‘aproveitar’ essa vivência? Sendo que as Orientações Curriculares consideram que o sujeito está inserido em uma cultura, faz parte e é agente, de maneira que não se pode considerar que esse tipo de evento e manifestação cultural seja tratado em apenas uma época do ano, como uma simples data comemorativa. Trata-se da vida, do cotidiano e a partir desta perspectiva, importa que essa cultura dialogue no dia a dia na escola. Isto não quer dizer que no currículo só será elencado

esse conteúdo, mas estamos trabalhando com uma proposta que é interdisciplinar e dialógica e por isso, é possível trabalhar muitas dimensionalidades que podem dialogar com a educação musical e a cultura da comunidade.

Assim, esperamos que nesta pesquisa possamos ouvir as várias vozes que compõem este universo, que é rico, musical, cultural e pedagógico. Vamos com os ouvidos atentos a escutar e aprender mais, sentir mais.

Nenhuma outra pesquisa substitui esta. Principalmente quando se trata de pessoas a quem se dirige um trabalho de educação popular. Nenhuma outra investigação vai mais fundo, embora algumas possam “ produzir mais dados” e se abrir a interpretações mais científicas. Não ocupa o lugar deste primeiro gesto. Quem o aprende de verdade habilita-se a ser um educador. Quem não o aprende, apenas ensina matérias a um outro que, por haver dito sem ser ouvido, ouve sem escutar e escuta sem aprender, pois ao não se sentir plenamente ouvido, ele também não estará igualmente atento à escuta de quem o ensina. Todo aluno que não consegue ou não quer aprender é alguém que não conseguiu se fazer escutar. Pois todos nós só aprendemos com o retorno das palavras que dissemos antes, ditas de um outro modo e vindas através dos gestos das palavras de uma pessoa que antes nos ouviu (BRANDÃO, 2000, p. 04).

Assim, por meio desta pesquisa, esperamos contribuir nas práticas dos professores desta cidade, ampliar nosso horizonte sobre a compreensão da práxis musical e das Orientações Curriculares de Música que é até o momento, o currículo vigente no estado de Goiás, porém, pouco explorado e vivenciado pelos professores de música nas escolas estaduais. Diante disto, questionamos: será que, a partir da BNCC, as novas Diretrizes Curriculares serão bem aproveitadas pelos professores quando forem implementadas?

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007 *Apud* GOIÁS, Secretaria da Educação do Estado de. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate - Matrizes Curriculares**. Goiânia: Projeto e Editoração gráfica (versão final) Estúdio Ara, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender, conhecer, pensar, pesquisar**: anotações sobre o lugar da pesquisa no trabalho da alfabetização. Texto elaborados nos dias de trabalho em Belém Velho, Porto Alegre, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente / 52ª ed.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 46ª ed. - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos** — 1. ed. — São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GOIÁS, Secretaria da Educação do Estado de. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate - Matrizes Curriculares**. Goiânia: Projeto e Editoração gráfica (versão final) Estúdio Ara, 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, de La Saturnino. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem – feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição, CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.) 4. Ed. São Paulo: Cortez: 2007.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural do professor ou a arte da fuga** – Goiânia: Editora UFG, 2008, 152p.

OLIVEIRA Marilda; HERNÁNDEZ Fernando. **A formação do professor e o ensino das artes visuais** / Marilda Oliveira & Fernando Hernández (orgs.). – Santa Maria, Ed.UFSM, 2005.

MÚSICA, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: ALGUMAS DISCUSSÕES INICIAIS

Data de submissão: 18/08/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Amós Oliveira

Instituto Federal Baiano

<http://lattes.cnpq.br/6019288150270461>

RESUMO: Este ensaio apresenta algumas considerações sobre a relação entre a música, os jovens e o ensino médio. No geral, a juventude enquanto conceito tem sido encarada como uma passagem entre a infância e a vida adulta, mas sem propriamente ter limites demarcadamente rígidos (CATANI; GILIOLI, 2008). Porém, apesar de ser um momento na vida do sujeito, ela não se reduz a isso. Ser jovem não é apenas uma condição biológica, mas também uma questão de construção social. A escola também é um espaço de socialização da cultura juvenil - cultura que é fundamental na construção de suas personalidades, afetos e gostos. É fundamental compreender como a escola tem dialogado com os jovens na construção da educação musical escolar e como esses conteúdos agregam os saberes musicais dos estudantes. Assim, é importante refletir sobre qual o papel da escola e seu interesse em estabelecer relações com esses saberes musicais dos jovens, suas sensibilidades e práticas musicais na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical, escola, juventude, ensino médio

MUSIC, YOUTH AND HIGH SCHOOL: SOME INITIAL DISCUSSIONS

ABSTRACT: This paper presents some points about the relation among music, youth and high school. Generally, youth, as a concept, has been faced as a transition between childhood and adulthood, but not having strict limits properly (CATANI; GILIOLI, 2008). However, despite being a moment in the person's life, youth is not just about that. Being young is not only a biological condition, but also a social construction. The school is a space for youth culture socialization as well – which is fundamental to build their personalities, affections and tastes. It is substantial to understand how school has dialogued with their young students about music education and how the school has embraced their musical knowledge. Thus, it is important to consider what is the role of the school and its interests to set relations with musical knowledge of young people, their sensibilites and musical practices.

KEYWORDS: music education, school, youth, high school.

JUVENTUDES...

No momento em que me debruço para escrever algumas reflexões sobre as juventudes, abro uma página de uma rede social (*Twitter*), e me deparo com diálogos entre jovens (entre os quais me incluo), questionando a si mesmos das mais diversas formas. Questionam suas existências, suas inseguranças na vida, alguns comemoram a aprovação no vestibular, outros lamentam a falta de emprego, alguns outros buscam reafirmar suas identidades através da música... Me parece que, ao passo em que busco a tradução do que seriam essas juventudes, elas também procuram seus lugares, seus espaços, suas próprias traduções. Esse pode ser um bom ponto de partida para começar a discussão. Nessa leitura, reúno alguns autores e trago algumas reflexões em torno do que seriam as juventudes, a música e sua relação com a educação musical escolar no ensino médio.

Catani e Gilioli (2008, p. 12) falam que “para a sociedade, o desafio é definir o jovem, enquanto para os jovens é definir-se diante de si próprio”. As imprecisões, incertezas e a busca pela descoberta de seu lugar no mundo são questionamentos que atravessam toda a nossa vida, mas são mais latentes durante a juventude. Essa diversidade de questionamentos e comportamentos nos convida a refletir sobre quem são esses jovens e o que são essas juventudes.

Atualmente, os acadêmicos, acerca dos estudos da juventude, têm buscado compreendê-la e nomeá-la de forma plural: juventudes. Não há uma juventude, mas várias. Essa questão é apresentada por Dayrell em um de seus livros (2005), quando aponta a necessidade de compreender as múltiplas formas de ser jovem e os diversos olhares sobre o tema, compreende também que não é fácil construir uma noção de juventude que consiga abranger a heterogeneidade do real. Por mais que se refira a uma determinada faixa etária, não há uma uniformidade em ser jovem, principalmente porque a construção juvenil perpassa por signos e representações sociais que são próprios de seus grupos e seus pares. Essas condições do *ser jovem* englobam o acesso à educação, questões de gênero, sexualidades, crenças religiosas, classe social e construções étnico-raciais. Não há, portanto, uma maneira de uniformizar a condição juvenil.

Dayrell e Carrano (2014, p. 112) afirmam que:

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem.

Definir tão objetivamente esse conceito é um desafio que a Sociologia das Juventudes tem encarado ao longo dos anos. Há uma imprecisão, pois não é possível

falar da juventude apenas no seu conceito biológico. É mais coerente considerá-la como uma condição social que é mutável de acordo com a situação em que os indivíduos estão inseridos e em que momento histórico vivem. No geral, a juventude, enquanto conceito, tem sido encarada como uma passagem entre a infância e a vida adulta, mas sem propriamente ter limites demarcadamente rígidos (CATANI; GILIOLI, 2008). Entretanto, apesar de ser um momento na vida do sujeito, ela não se reduz a isso. Ser jovem não é apenas uma condição biológica, mas também uma questão de construção social.

Enquanto nas sociedades ditas tradicionais identificam-se marcos claros na passagem da infância para a vida adulta (muitas vezes sem períodos intermediários), as sociedades modernas se caracterizam por ter a juventude como fase transitória entre a condição infantil e a adulta. (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 15)

Por ser lida como um momento transitório, outros autores questionam esse “não-lugar” no qual muitos interpretam a condição juvenil. Seria uma espécie de desqualificação etária que é socialmente lida como um momento de instabilidades, de “ser um problema”, de subordinação à vida adulta. Marília Sposito (2002, p. 09) questiona a ideia de transição como sinônimo de indeterminação, pois

este momento cada vez mais alongado no percurso de vida continuaria, paradoxalmente, sofrendo um conjunto grande de atribuições que o desqualificam exatamente porque se trata apenas de uma passagem.

Concordando com a autora, é preciso que haja, aqui, um cuidado especial quanto às atribuições conceituais para as juventudes como um “momento”, pois podem habilitar uma leitura recorrente de compreendê-las como um problema, condicionando-a a um lugar subalterno e marginalizado.

Pais (1990) afirma que existem duas tendências fortes na chamada Sociologia da Juventude: a *geracional*, com os estudos sobre ser uma fase da vida, buscando os traços em comum e uniformes desse espaço etário do ser humano; e uma vertente *classista*, que busca compreender a juventude como fenômeno social diversificado. Dialogando com a tendência geracional, a juventude, como uma definição cronológica na vida do sujeito, possui seus limites. É certo que há uma “caracterização universal”, que aglutina transformações no desenvolvimento físico e psicológico do ser humano, entretanto, Dayrell e Carrano (2014) entendem essa delimitação como um aspecto objetivo para compreender a maturidade biológica e também as políticas públicas que devem ser desenvolvidas para essas pessoas, e entendem, também, suas limitações.

Numa contextualização denominada de *classista*, a juventude não é limitada apenas a uma questão biológica do desenvolvimento, como uma passagem de um ciclo a outro. Entretanto, em uma entrevista, Pais (2017) faz um alerta importante quanto à dicotomia de polos opostos quando se trata de compreender as juventudes:

Alguns conceitos deixam escapar as relações de reciprocidade entre pólos opostos de aparentes contradições: o objetivo e o subjetivo, o micro e o macro social, o acontecimento e o histórico, etc. As experiências cotidianas constituem uma fonte de aprendizagem do mundo da vida. Por isso, devemos explorar as minudências da vida social, as potencialidades interpretativas de aspetos (sic) aparentemente anódinos da vida cotidiana que nos podem dar pistas sobre as dinâmicas e processos sociais. (PAIS et al., p. 311)

JOVENS, ESCOLA E EDUCAÇÃO MUSICAL

A escola, em suas múltiplas possibilidades, que vão além da sala de aula, é um espaço também de socialização entre os jovens e fundamental para suas trocas. Os corredores, o pátio, o jardim e até mesmo o espaço em frente à escola são territórios de interação. A socialização dos jovens nesses lugares pode ser um interesse conflitante com o sistema escolar dominante. Nascimento (2013) afirma que

os rituais escolares podem abranger múltiplos significados e permitir que se desenvolvam formas de dominação e também de resistência no espaço escolar, onde o capital cultural dominante pode entrar em conflito com a cultura própria que os jovens trazem para a escola (p. 85).

No que tange aos jovens no contexto escolar, concordamos com Dayrell (2007) quando afirma que a escola também funciona como um espaço de socialização da cultura juvenil – cultura essa que é fundamental na construção de suas personalidades, afetos e gostos. Nesse sentido, a escola, naturalmente, pode se tornar um espaço excludente, que subalterniza a cultura desses sujeitos. Dialogando com essa afirmação, Peregrino e Carrano (*apud* ARROYO, 2007, p. 20) falam que “os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar”.

Através da influência da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório o conteúdo Música no componente curricular Arte e, mais recentemente, da Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que altera a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, e inclui, além de Música, também as Artes Visuais, a Dança e o Teatro como conteúdos que devem constituir o componente curricular Arte, as atividades pedagógico-musicais escolares têm recebido uma melhor atenção, mesmo que insuficiente, nessa década. Ainda é preciso falar que, apesar de a lei contemplar as linguagens artísticas citadas, no geral, houve uma redução na carga horária do componente, instituído através da Base Nacional Comum Curricular e da Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), que reforma o Ensino Médio e readéqua sua carga horária e percurso formativo. No âmbito escolar, a educação musical tem objetivos de aprendizagem que, muitas vezes, diferenciam-se de outros espaços educacionais (como escolas especializadas, ONGs que trabalham com o ensino de instrumento etc.). Isso porque o ensino musical na educação básica, na maior parte

de suas práticas, não intenciona a formação de músicos profissionais, mas sim de oportunizar o acesso a conhecimentos musicais e democratizar o acesso à cultura, ou seja, ampliar os horizontes dos saberes musicais. Falar de música na escola é, imediatamente, pensar nos sujeitos que dão sentido a esse espaço: os jovens. Música, juventude e escola formam um trinômio de bastante interesse em algumas pesquisas científicas (ARROYO, 2007; DEL BEN, 2012), e é nessa perspectiva que seguiremos neste trabalho.

É fundamental compreender como a escola tem dialogado com os jovens na construção desses componentes curriculares musicais e como esses conteúdos agregam os saberes musicais dos estudantes. Arroyo (2007, p. 08) afirma que “um ponto a ser considerado se refere às novas sensibilidades musicais que esses jovens estão construindo no seu tempo presente e que a escola tem dificuldade de contemplar”. A escola, desde a reforma do ensino médio proposta na década de 90, apontou diversas mudanças para uma educação no século XXI, atualizando seus fundamentos e com a “exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil” (DEL BEN, 2012, p. 40). Entretanto, as mudanças pretendidas não aconteceram no plano concreto. Assim, é importante refletir sobre qual o papel da escola e seu interesse em estabelecer relações com esses saberes musicais dos jovens e quais são as sensibilidades e práticas musicais na atualidade. Os jovens e a escola podem viver numa problemática relação. Se por um lado a escola propõe um programa de conteúdos e comportamentos dirigidos por atos institucionais normativos, os jovens chegam à escola com seus saberes, desejos e experiências construídas com seus pares. Qual tem sido o interesse da escola na experiência juvenil? Mais além: o que fazer dessa experiência? Dayrell (2007, p. 1110) aponta que

para esses jovens, destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma auto-estima (*sic*), possibilitando-lhes identidades positivas.

Essa reflexão é importante pois aponta como os grupos culturais juvenis, a música e seus símbolos trabalham na construção de suas identidades e autoestima. Dessa forma, entendemos que a escola precisa abraçar as experiências culturais dos estudantes, tratando-os não de forma generalizada e clientelista, mas como sujeitos e atores de suas próprias vivências.

Ainda em sua investigação, Dayrell (2007, p. 1110) continua dizendo que “[...] se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade”. Peregrino e Carrano, citados por Arroyo (2007, p. 20), afirmam que os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar nem tampouco se fazer presentes.

Muitas vezes, a escola entra em desacordo ou em desconsideração com a própria realidade escolar e dos jovens inseridos nela, aprofundando, assim, os abismos e aumentando os muros entre a escola e a cultura juvenil, além de negligenciar suas bagagens musicais. Del Ben (2012) nos traz uma importante observação acerca da escola: ela precisa ser uma escola para os jovens. A autora aponta ainda:

E é também entre os jovens que a escola parece mais facilmente perder o sentido. Por isso, os resultados e conclusões dos trabalhos da área de educação musical, muitas vezes, vêm aliados a uma crítica à escola, que não tem conseguido se constituir como uma escola jovem, para os jovens. (DEL BEN, 2012, p. 39)

Carlos Abril (2013) também nos chama atenção sobre a necessidade de existir uma educação musical que seja culturalmente sensível e receptiva. Essa sensibilidade não dá conta apenas de apresentar em sala de aula as músicas de outras culturas do mundo, mas principalmente de construir uma pedagogia que compreenda os contextos sociais, anseios e valores que os jovens trazem consigo. Segundo o autor,

para ser culturalmente receptivo, é essencial que os professores olhem e conheçam seus estudantes tanto como indivíduos e também como membros de extensos círculos sociais. Esse saber prepara melhor o professor para responder seus planejamentos de aulas, aproveitando os pontos fortes dos alunos e fornecendo histórias e exemplos relevantes durante a instrução. (ABRIL, 2013, p. 07)

No mesmo trabalho, Del Ben (2012, p. 41) realizou um levantamento das principais tendências de investigação de estudos que tomam a Educação Musical escolar como objeto de estudo e constatou que, dos 217 trabalhos publicados entre 2000 e 2010 na Revista da ABEM, 37,3% (ou seja, 81) desenvolvem a temática da Educação Musical escolar como objeto de estudo. Desses 81 trabalhos, ela verificou que apenas 08 citam o ensino médio explicitamente e, ainda assim, muitas vezes associado a outros níveis escolares. Ainda sobre o tema, a mesma autora conclui que, embora considerações mais precisas dependam da leitura dos artigos na íntegra, os dados contidos nos elementos pré-textuais parecem sinalizar que existe uma lacuna na tematização da educação musical no ensino médio (DEL BEN, 2012, p. 41). Esses dados apontam a importância de realizar um recorte de estudos voltados para o ensino médio, visto que as investigações sobre esse nível educacional são escassas no ensino de música. Dessa forma, percebemos que refletir sobre o ensino de música no contexto da educação básica de nível médio é fundamental para traçar caminhos atualizados e consolidar a educação musical na escola em todas as etapas de escolarização, fortalecendo a música como uma área de conhecimento relevante não só para as séries iniciais, mas em todo o processo de formação do sujeito.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A ideia central deste ensaio é discutir alguns conceitos e questionamentos desenvolvidos pelos autores sobre música-juventude-ensino médio. A juventude sendo uma experiência contínua, a escola como um espaço de aprendizagem, mas também de socialização e formação das identidades juvenis, e a música como elemento central nessa fase de vida. Margarete Arroyo (2013) aponta que a quantidade de estudos sobre jovens, principalmente atrelados à música, demonstra a relevância desse código expressivo artístico para os jovens. Se tornar adulto é também uma experiência musical, diz Frith (*apud* ARROYO, 2013).

A inserção da música na escola, nas últimas décadas, passou por passos e descompassos. Enquanto algumas séries receberam mais atenção, a exemplo do ensino fundamental e da educação infantil (DEL BEN, 2012), o ensino médio, período na vida escolar do jovem que é marcado por intensas atividades e práticas musicais, não tem recebido a devida atenção. A partir dessas leituras, levanto o questionamento: por que estudar música no ensino médio? Sendo a música uma experiência muito relevante no cotidiano de vida dos jovens, quais os empecilhos para abraçá-la no currículo desse nível de ensino? Em seguida, nos questionamos: *que ensino de música* queremos no ensino médio? Ao passo em que refletimos sobre a importância da educação musical nessa etapa educacional, percebemos que é necessário trazer a cultura juvenil para dentro do planejamento, fazer da educação musical no ensino médio uma ponte entre as vidas do sujeito e a escola. Não procuro aqui apontar respostas, mas percursos reflexivos para que sejam pensados os próximos passos e lacunas para os quais a Educação Musical precisa voltar o seu olhar.

REFERÊNCIAS

ABRIL, Carlos. Toward a more culturally responsive general music classroom. **General Musica Today**. Vol. 27, n. 01, p. 1-11. 2013.

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 05-39. jan.- jun. 2007.

_____. **Jovens e músicas: um guia bibliográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

BRASIL. **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, 2008.

_____. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2016.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2017.

CATANI, Afrânio M, GILIOLI, Renato. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DEL BEN, Luciana. Educação Musical no Ensino Médio: alguns apontamentos. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 05, n. 01, p. 37-50, mar. 2012.

NASCIMENTO, Carmen. **A casa, a escola, a rua: espaços de múltiplas práticas juvenis**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise social**, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

PAIS, José M., LACERDA, M., OLIVEIRA, Victor. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017.

SPOSITO, Marília. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In. SPOSITO, Marília (org.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

A MÚSICA NA ESCOLA: O QUE OS DOCUMENTOS LEGAIS BRASILEIROS GARANTEM SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNOS PSIQUIÁTRICOS?

Data de submissão: 28/07/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Plinio Gladstone Duarte

Universidade Federal de Pernambuco – PE
<http://lattes.cnpq.br/2285558563880254>

Viviane dos Santos Louro

Universidade Federal de Pernambuco – PE
<http://lattes.cnpq.br/6790119056136859>

RESUMO: Segundo a OMS (2018) as condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga global de doenças e lesões em pessoas com idade entre 10 e 19 anos, ou seja, na faixa etária que geralmente estão frequentando a escola. Ouvimos muito falar de inclusão de pessoas com deficiências e autismo, porém pouco se discute a inclusão dos alunos com transtornos psiquiátricos ou que estejam adoecidos emocionalmente. Portanto, esta pesquisa teve por objetivo promover um mapeamento do que os Documentos Legais Brasileiros referentes à educação e inclusão propõem sobre a inserção de pessoas com transtornos psiquiátricos no ambiente escolar e promover uma discussão dos resultados no contexto do ensino musical. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de caráter exploratório com procedimento de cunho documental e foi realizada entre os meses de

novembro de 2018 a fevereiro de 2019. No total foram avaliados vinte e oito documentos, entre Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Pareceres. Os resultados mostraram que os documentos legais brasileiros que foram avaliados não abordam a inclusão de alunos com transtorno psiquiátrico no ambiente escolar, nos levando a uma urgência de discussões sobre essa questão, uma vez que esses também requerem atendimentos diferenciados no que se refere ao aprendizado e socialização e que certamente afeta diretamente o ensino musical dentro da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno psiquiátrico. Inclusão escolar. Educação musical. Documentos Legais. Políticas públicas.

MUSIC IN SCHOOL: WHAT DO BRAZILIAN LEGAL DOCUMENTS GUARANTEE ABOUT THE INCLUSION OF PEOPLE WITH PSYCHIATRIC DISORDERS?

ABSTRACT: According to WHO (2018) mental health conditions are responsible for 16% of the global burden of illness and injury in people aged between 10 and 19 years, that is, in the age group who are usually attending school. We hear a lot about the inclusion of people with disabilities and autism, but there is little

discussion of the inclusion of students with psychiatric disorders or who are emotionally ill. Therefore, this research aimed to promote a mapping of what the Brazilian Legal Documents referring to education and inclusion propose about the insertion of people with psychiatric disorders in the school environment and to promote a discussion of the results in the context of musical education. The methodology used was an exploratory research with a documentary procedure and was carried out between the months of November 2018 to February 2019. In total, twenty-eight documents were evaluated, including Laws, Decrees, Ordinances, Resolutions and Opinions. The results showed that the Brazilian legal documents that were evaluated do not address the inclusion of students with psychiatric disorders in the school environment, leading us to an urgent need for discussions on this issue, since these also require differentiated services with regard to learning and socialization and that certainly directly affects music teaching within the school.

KEYWORDS: Psychiatric disorders. School inclusion. Musical education. Legal documents. Public policy.

1 . INTRODUÇÃO

A discussão sobre inclusão é uma temática que tem proporcionado grandes debates, tendo em vista sua complexidade multifacetada. Perante o campo da educação, vemos que ante as mudanças que a sociedade passa, a escola apresenta-se como um espelho que reflete essas rupturas, objetivando uma educação para todos. Assim como afirma Marques e Romualdo (2014. p. 2) “A escola está tensionada a refletir o momento histórico que estamos atravessando, considerando a diversidade como característica do sujeito em processo de constante transformação, a fim de oferecer uma educação para todos”.

A valorização da heterogeneidade humanística é algo que vemos como contraponto ao que era outorgado diante do padrão homogêneo seguido em tempos passados “A padronização dos(das) alunos(as) e a educação bancária vêm sendo substituídas pela valorização da heterogeneidade humana, da diversidade, consagrando-se o período de ruptura paradigmática.” (MARQUES E ROMUALDO, 2014. p. 3).

Dentro desse pensamento heterogêneo, é possível destacar a educação inclusiva, que segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008. p. 1)

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008. p. 1).

Conforme mergulhamos no tema, surgem perguntas que se tornam pertinentes tais como: público alvo, qualificação docente, legislação, quebra de barreiras atitudinais, adaptações arquitetônicas e pedagógicas, entre outras. A pergunta que deu início a este trabalho foi ligada a legislação brasileira em vigor, partindo do que é proposto pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 artigo 205, que diz: “educação, direito de todos [...]” (BRASIL, 1988, Art. 205). Sabendo que essa é a Lei mais importante para o país, como também, a base para criação de outros documentos oficiais brasileiros fez surgir à seguinte pergunta: “o que a Legislação Brasileira sobre inclusão coloca a respeito da inclusão educacional de pessoas com transtornos psiquiátricos? Quais são os direitos Legais que pessoas adoecidas emocionalmente têm no âmbito pedagógico?”

É importante ressaltar que um dos grandes problemas dentro da área de inclusão são as interpretações dos termos e critérios utilizados para se considerar uma pessoa com deficiência ou transtorno. Por este motivo, para uma melhor compreensão do que é proposto Legalmente veremos a definição de cada termo, e à posteriori. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU Art. 1)

A título de exemplo podemos ter: a surdez, cegueira, disfunções motoras e rebaixamento cognitivo. Já quando vamos nos referir a transtornos mentais/psiquiátricos a definição fica mais complexa e confusa, pois trata-se de uma gama de patologias ligadas ao comportamento humano e isso requer cuidado no diagnóstico, pois questões culturais precisam ser levadas em consideração e por isso, nem sempre o diagnóstico é preciso ou fácil de ser adquirido. Who (1992) coloca que transtorno mental é:

a existência de um conjunto de sintomas clinicamente identificáveis ou comportamento associado na maioria dos casos a sofrimento e a interferência nas funções pessoais. O desvio ou conflito social por si só, sem disfunção pessoal, não devem ser incluídos no transtorno mental conforme aqui definido. (WHO, 1992)

Podemos ter como exemplos de transtornos mentais (psiquiátricos): esquizofrenia, depressão, distúrbios devido ao uso de drogas, bipolaridade, transtorno de conduta, transtornos alimentares, transtornos de ansiedade, dentre outros (OMS, 2005). Diante disso, é possível notar a complexidade, pois “transtornos mentais” também é um termo abrangente, multifacetado pois, como podemos perceber: dependências de substâncias divide espaço com a esquizofrenia, por exemplo.

Em pesquisa a nível mundial, a Organização Mundial de Saúde (2018, ver online) levantou dados estatísticos contendo os transtornos mais comuns e o número de pessoas atingidas, sendo que a depressão foi a doença mais predominante:

Estima-se que 300 milhões de pessoas são afetadas por essa condição. Mais mulheres sofrem de depressão que homens. [...] transtorno afetivo bipolar, esse transtorno afeta cerca de 60 milhões de pessoas em todo o mundo [...] A esquizofrenia é um transtorno mental grave que afeta cerca de 23 milhões de pessoas em todo o mundo. [...] Em todo o mundo, cerca de 50 milhões de pessoas têm demência (2018, online).

Dentro desse grupo dos mais afetados pelos transtornos mentais, podemos destacar os adolescentes. Segundo a OMS (2012, p. 6)

Adolescentes são geralmente como o grupo etário mais saudável, entretanto, 20% deles, em algum dado ano, experienciam problemas com a saúde mental, os mais comuns são a depressão ou ansiedade. Em muitos contextos, o suicídio está entre as principais causas de morte entre a população jovem (WHO, 2012, p. 6, tradução nossa).

Ainda segundo a OMS (2018, online) uma em cada seis pessoas tem entre 10 e 19 anos. As condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga global de doenças e lesões em pessoas com idade entre 10 e 19 anos. Sendo que, “Metade de todas as condições de saúde mental começam aos 14 anos de idade, mas a maioria dos casos não é detectada nem tratada.” (OMS, 2018, ver online). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) trouxeram dados importantes que apontam os números de crianças e adolescentes que estão em idade escolar frequentando o estabelecimento de ensino, os resultados são significantes à nossa pesquisa. Segundo Brasil (2013, online).

Para as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade, a faixa correspondente ao ensino fundamental obrigatório, a taxa foi de 99,2%, o equivalente a 26,5 milhões de estudantes. Por fim, para o grupo de 15 a 17 anos de idade, a faixa etária compatível à frequência ao ensino médio, a taxa foi de 87,2%, o equivalente a 9,3 milhões de estudantes. (BRASIL, 2013, ver online).

2 . OBJETIVO E METODOLOGIA

Esta pesquisa teve por objetivo promover um mapeamento do que os Documentos Legais Brasileiros referentes à educação e inclusão (Constituição, Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Pareceres), propõem sobre a inserção de pessoas com transtornos psiquiátricos no ambiente pedagógico e promover uma discussão dos resultados no contexto do ensino musical.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa de caráter exploratório, que como aponta Gil (2002, p. 41): têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições e seu planejamento é flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

O procedimento foi de cunho documental que assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, tendo como diferença essencial a natureza das fontes (GIL, 2002). Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A pesquisa foi realizada entre os meses de Novembro de 2018 e Fevereiro de 2019 e no total foram avaliados vinte e oito documentos, sendo eles: uma Constituição, onze Leis, oito Decretos, cinco Portarias, duas Resoluções e um Parecer. Os critérios utilizados foram: serem documentos brasileiros; estarem dentro da temática educação e inclusão; estarem acessíveis ao público em geral e dispostos no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e no Portal da Legislação; usando essa respectiva ordem, há algumas ressalvas: por exemplo, a “Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000” (quadro 1), embora não seja direcionada à educação, discute o atendimento prioritário, o que envolve também a educação. Todos os documentos analisados foram categorizados no quadro 1, onde as colunas estão organizadas da seguinte forma: tipo de documento; temática (objetivo do documento) e público alvo.

3 . RESULTADOS

O quadro 1 aponta os principais documentos encontrados em nossas pesquisas e que delimitam as ações no que tange a inclusão na sala de aula. Cabe ressaltar que as terminologias apresentadas nesses documentos se divergem, devido às mudanças que as mesmas vão sofrendo no decorrer do tempo (portanto, *portadores de deficiência, pessoas portadoras de deficiência, portadores de necessidades especiais e pessoas com deficiências*, são todos sinônimos). Atualmente o termo utilizado é Pessoa com Deficiência como expõe alguns documentos, como por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência” de 2015 (Artº. 1) e o **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009** que “Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. Mas resolvemos preservar os termos originais dos documentos por serem documentos Legais.

Quadro 1 – Documentos Legais Nacionais em relação à educação e inclusão.

Nome do Documento	Temática	Público Alvo
Constituição Federal de 1988	Seção I DA EDUCAÇÃO	Portadores de deficiência
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989	Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Pessoas portadoras de deficiência

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	A criança e o adolescente portadores de deficiência.
Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994	Estender aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.	Os alunos da educação especial
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Educandos portadores de necessidades especiais
Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica	As pessoas portadoras de deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças de colo terão atendimento prioritário.
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.	Pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Língua Brasileira de Sinais - Libras	Portadores de deficiência auditiva e surdos
Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004	Instituição do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência	Educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Plano Nacional da Educação	Alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] crianças surdas
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. (Lei Berenice Piana)	Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Pessoa com deficiência [...] de natureza física, mental, intelectual ou sensorial,
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Pessoa Portadora de Deficiência.
Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001	Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004	Prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.	Atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência (física, auditiva, visual, mental, múltipla) ou com mobilidade reduzida.

Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005	Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD.	Indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância.
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	Língua Brasileira de Sinais – Libras.	Pessoa surda, deficiência auditiva.
Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.	Pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida.
Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006	Direito da pessoa com deficiência visual.	Pessoa com deficiência visual.
Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	Pessoas com deficiência [...] de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]
Portaria nº 8, de 23 de janeiro de 2001	Necessidade de rever, atualizar e consolidar os procedimentos operacionais adotados pelas unidades de recursos humanos para a aceitação, como estagiários.	Estudantes portadores de deficiência.
Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002	Política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa.	Deficientes visuais.
Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	Portadores de deficiência física e sensorial
Portaria nº 976, de 04 de maio de 2006	Ministério da Educação e suas entidades vinculadas deverão atender aos padrões de acessibilidade.	Pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.
Portaria nº 1.010 de 10 de maio de 2006	Recursos educativos específicos aos educandos com necessidades especiais.	Pessoa portadora de deficiência.
Resolução CFE nº 2, de 24 de fevereiro de 1981	Autorização da concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.	Alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001	Instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Alunos com: dificuldades acentuadas de aprendizagem, dificuldades de comunicação e sinalização, altas habilidades/superdotação.
Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Portadores de deficiências detectáveis nas mais diversas áreas educacionais, políticas e sociais.

Fonte: Portal do MEC e do Planalto.

4 . DISCUSSÃO

Como podemos notar, temos 15 documentos que falam da inclusão tendo por público alvo “portadores de deficiências” sem especificações, 1 que centraliza “o transtorno do espectro autista”, 2 que direcionam-se “a surdez ou deficiência auditiva”, 2 que focam na “deficiência visual”, 7 que abrangem deficiências, mas delimitam em subgrupos “física, mental, múltiplas entre outras” e 1 voltado sobre discriminação. Porém não foi encontrado nenhum documento que citasse transtornos mentais, adoecimento psíquico ou transtorno psiquiátrico como parte da educação inclusiva, o mais aproximado do termo que encontramos foi “deficiência mental” (ver Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001; Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004) o que causa confusão, pois conforme o WHO (2001, apud.) define deficiência como “um termo guarda-chuva para debilidades, limitações de atividade e restrições na participação”. Segundo (BERTOLOTE & SARTORIUS, 1996) em um artigo a World Health Organization (WHO), diz que:

“Deficiência” é, em alguns casos, um sinal intrínseco de uma enfermidade ou síndrome específicas (alguns transtornos mentais, por exemplo, precisam da presença de debilidade funcional para que o diagnóstico seja feito) e, em outros, é consequência dessa enfermidade ou síndrome. (BERTOLOTE & SARTORIUS, 1996, apud)

Podemos, à luz desta citação, entender que embora existam casos em que transtornos e deficiências estejam associados, não necessariamente um está diretamente ligado ao outro. Logo, empregar um termo para se referir ao outro não é uma solução adequada à situação, além de causar confusão e dar margem a interpretações distintas.

Um problema de usarmos termos “guarda chuva” para remeter-se a grupos específicos é que em alguns casos haverá incongruência. Por exemplo, o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 coloca: “d) deficiência mental (atualmente chamada de intelectual): funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas [...]” (Art. 5º grifo nosso.). Mas, nem toda deficiência intelectual aparece até os 18 anos, um exemplo disto são os transtornos neurocognitivos (TNCs). Segundo o DSM-5 (2014, p. 591) “os TNCs são aqueles em que a cognição prejudicada não estava presente ao nascimento ou muito no início da vida, representando, assim, um declínio a partir de um nível de funcionamento alcançado anteriormente”. Sendo assim, uma pessoa que desenvolve um transtorno cognitivo não se encaixaria, pelo Decreto nº 5.296 na categoria da deficiência intelectual.

No que tange a inclusão escolar a complexidade do assunto só aumenta. Um dos livros que subsidiam a formação continuada dos professores sobre deficiência

intelectual, criado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), mostra a grande dificuldade em separar o que é deficiência e transtorno, bem como, o prejuízo que isso traz à compreensão do fenômeno.

Além de todos esses conceitos, que em muitos casos são antagônicos, existe a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja “doença mental” (que engloba diagnósticos de psicose e psicose precoce) e “deficiência mental”, principalmente no caso de crianças pequenas em idade escolar. Por todos esses motivos, faz-se necessário reunir posicionamentos de diferentes áreas do conhecimento, para conseguirmos entender mais amplamente o fenômeno mental (AEE, 2007, p. 15).

Isso aponta para uma nebulosidade no que se refere a situar os transtornos mentais dentro do ambiente escolar, dificultando a garantia de direito aos alunos que apresentam tais questões.

Entre as principais desvantagens associadas à legislação “dispersa” encontra-se a dificuldade em garantir cobertura de todos os aspectos legislativos relevantes às pessoas com transtornos mentais; procedimentos destinados a proteger os direitos humanos de pessoas com transtornos mentais podem ser totalmente detalhados e complexos e podem ser impróprios em legislação que não seja específica à saúde mental OMS (2005, p. 9).

Outra questão que está ligada à formação dos professores está descrita no Plano Nacional da Educação (PNE) que generaliza a formação, dando o sentido de que será algo amplo, sem muitas especificidades.

Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância (BRASIL, 2014, p. 161).

Agora, como lidar com toda essa demanda no contexto pedagógico musical? será que os professores de música estão preparados para atender alunos com problemas psiquiátricos sérios, tais como bipolaridade, esquizofrenia, transtorno de conduta, dentre outros, sem amparo Legal no que tange a medidas específicas de atendimento a esses alunos no ambiente escolar e sem formação específica?

Além disso, cabe pensarmos sobre os procedimentos metodológicos musicais para um público adoecido emocionalmente, pois, o emocional coordena o comportamento (LENT, 2010). Sendo assim, questões como exposição do aluno na sala de aula, pressão do professor para resultados musicais, tocar em público em apresentações artísticas ou mesmo uma simples audição de alguma música específica, pode levar a uma piora do quadro emocional do aluno ou até mesmo a um surto, dependendo do quadro diagnóstico. Que respaldo Legal o professor de música terá diante de uma situação delicada em que um aluno, por exemplo, desencadeie um surto psicótico, devido a um fator da aula de música?

Segundo Mondardo e Pendon (2005), a ansiedade, o estresse, a depressão e as doenças psicossomáticas têm influenciado diretamente no desempenho escolar de estudantes. Consoante Vasconcelos (2004, p. 136), “estima-se que de 15% a 25% dos estudantes universitários apresentam algum tipo de transtorno psiquiátrico durante sua formação acadêmica”. Tendo isso como base, imagina a quantidade de alunos adoecidos no ensino básico? Sem falar no ensino da música em conservatórios e Universidades. A pesquisa de Spahn, Strukely e Lehmann (2004), afirmam que estudantes de música tem um nível de estresse, ansiedade e tendência a depressão, muito maior que outras disciplinas ou áreas de atuação e que isso requer uma prevenção específica e uma promoção de medidas apropriadas para eles. Sendo assim, músicos também podem sofrer de problemas emocionais e psicológicos, principalmente enquanto estudantes, por muitos fatores que estão presentes na rotina de estudos de um estudante de música, tais como pressões internas de autocobrança, excesso de atividades, exposições públicas, instabilidade e insegurança com o mercado de trabalho, dentre outras.

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos dados oficiais 450 milhões das pessoas do mundo têm alguma desordem emocional (psiquiátrica) e 20% dos adolescentes estão propensos a desenvolver algum transtorno, sendo assim, podemos perceber a gravidade da situação, uma vez que a maioria das crianças e adolescentes do Brasil frequentam a escola (ou a universidade).

Tudo isso torna ainda mais crítico o motivo dos documentos Legais não tratarem desse tema de forma clara, e conseqüentemente, não prepararem os profissionais de sala de aula que terão mais contato com esse público (crianças e adolescentes). Por isso tudo, é urgente ampliarmos as discussões sobre a saúde emocional e os transtornos psiquiátricos no ambiente pedagógico, incluindo nesta realidade a área da educação musical (seja na escola comum, na escola de música ou em contextos de ensino musical não formal). Integra essa discussão, a necessidade de se delimitar legalmente as ações que podem e devem ser direcionadas às pessoas com transtornos psiquiátricos, de forma mais objetiva (dentro e fora do âmbito pedagógico), para que o que a Constituição prega de forma veemente: *Educação é direito de todos*, seja de fato cumprido, com coerência, responsabilidade e qualidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM V)**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Brasileira de Inclusão**. 06 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. 25 de junho de 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Trad. Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2007.

BERTOLETE, J.M; SARTORIUS, N. **Initiative of support to people disabled by mental illness: Some issues and concepts related to rehabilitation**. *European Psychiatry*, 11(suppl. 2) 56s – 59s, 1996.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. 2013. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>>. Acesso em: 24 de Março de 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LENT, Roberto. Cem bilhões de neurônios?: **Conceitos fundamentais de neurociências**. 2. ed- Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

MARQUES, Luciana Pacheco; ROMUALDO, Anderson dos Santos. *Paulo Freire e a educação inclusiva. IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire*. Turim- Itália: set. 2014. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3512>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Ministério da Educação (MEC). **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF: 2007.

MONDARDO, A. H., PEDON, E. A. (2005) **Estresse e Desempenho Acadêmico em Estudantes Universitários**. *Revista de Ciências Humanas*. Porto Alegre: S.I

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Folha informativa- Saúde mental dos adolescentes**. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839>. Acesso em: 31 de mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Folha informativa- Transtornos Mentais**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5652:folha-informativa-transtornos-mentais&Itemid=839>. Acesso em: 31 de mar. 2019 Organização Mundial de Saúde (OMS).

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Livro de recursos da OMS sobre Saúde Mental, Direitos Humanos e Legislação**. Genebra: OMS, 2005.

VASCONCELOS, T. C. de et al. (2014, Outubro). **Prevalência de Sintomas de Ansiedade e Depressão em Estudantes de Medicina**. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Recife, 1, n. 38, p.135-142.

WHO. **Global Action for the Improvement of Mental Health Care: Policies and Strategies**. Genebra, World Health Organization, 1996.

WHO. **Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines (ICD-10)**. Genebra, World Health Organization, 1992.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM FLAUTA DOCE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM TRABALHO DE MUSICALIZAÇÃO PARA A DIVERSIDADE¹

Data de submissão: 06/07/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Daiane Oliveira Machado

Centro Universitário Metodista IPA

Porto Alegre - Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/5456382805894429>

Maria Cecília de A. R. Torres

Centro Universitário Metodista IPA/Aposentada

Porto Alegre - Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/7834920626343641>

RESUMO: O presente artigo relata a experiência realizada durante o estágio supervisionado I em Música, que se refere ao espaço das séries iniciais do Ensino Fundamental, no campo da Educação Especial. O estágio ocorreu em uma Escola Estadual de Educação Especial da cidade Porto Alegre/RS no 1º semestre de 2016. O foco do estágio foi o trabalho de musicalização através da flauta doce soprano com quatro turmas com faixa etária a partir dos 15 anos de idade. O estágio teve duração de 2 meses, sendo um mês para as observações e o outro para as regências em sala de aula. O referencial teórico que embasou esta proposta traz autores como Louro e Joly, dentre outros. Neste texto será relatado como ocorreram as observações e

as regências, além das estratégias pedagógico-musicais utilizadas durante este período, assim como alguns resultados apresentados pelas turmas ao final.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial, flauta doce, processo de musicalização.

SUPERVISED INTERNSHIP WITH THE USE OF THE RECORDER FOR SPECIAL EDUCATION: A MUSICALIZATION WORK FOR DIVERSITY

ABSTRACT: This article reports the experience carried out during the supervised internship I in Music, which refers to the space of the initial grades of Elementary Education, in the field of Special Education. The internship took place in a State School of Special Education in the city of Porto Alegre / RS in the 1st semester of 2016. The focus of the internship was the musicalization work through the soprano recorder with four classes aged 15 years and over. The internship lasted 2 months, with one month for observations and the other for classroom conductors. The theoretical framework that supported this proposal uses authors such as Louro and Joly, among others. In this text, it will be reported how the observations and conduct took place, in

1 Parte deste trabalho foi apresentado no Simpósio de Flauta Doce da EMBAP/PR, na cidade de Curitiba, no ano de 2016.

addition to the pedagogical-musical strategies used during this period, as well as some results presented by the classes at the end.

KEYWORDS: Special education, recorder, musicalization process.

1 . INTRODUÇÃO

Nos limites deste artigo apresentamos uma experiência de estágio supervisionado de educação musical realizada no contexto da educação especial, mais especificamente com o trabalho de iniciação à flauta doce como processo de musicalização de alunos de uma Escola Estadual de Educação Especial na cidade de Porto Alegre/RS. A narrativa deste capítulo é mesclada entre as vozes da aluna estagiária e de sua docente orientadora do estágio, em um diálogo amalgamado de percepções e reflexões.

Consideramos também pertinente, ao compartilharmos este capítulo no o ano de 2020, fazermos uma atualização da revisão de literatura relacionada aos temas da educação musical no contexto da educação especial ou inclusiva. Neste sentido, trazemos como referências os trabalhos de Shambeck (2016), Keenam Júnior e Kremer (2018), Wille, Medina e Lang (2018), Biondo Júnior e Raymundo (2020), Torres e Silva (2020), dentre vários outros capítulos de livros e artigos.

2 . O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A ESCOLA

Este estágio foi realizado a partir das observações das aulas da disciplina de Artes de uma Escola de Educação Especial de Porto Alegre, e das regências em sala de aula, com turmas dos 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, no primeiro semestre de 2016. O planejamento foi idealizado visando a musicalização através da flauta doce.

A Escola Especial conta com profissionais especializados em Artes, Educação Física e também, com a participação dos pais e da comunidade. Na Escola há uma sala específica para a aula de Artes e uma sala de música. A sala de música era utilizada também pelo Subprojeto de Música PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES) e possui um teclado e flautas doces que foram doadas para a Escola.

Ela atende alunos no turno da manhã, onde estudam os alunos mais velhos (de 15 à 50 anos), muitos com síndrome de down, autismo e desvio comportamental e no turno da tarde, onde estudam os alunos mais novos (de 6 à 14 anos), com paralisia cerebral, síndrome de down, autismo, psicopatias, entre outras especificidades. O estágio foi realizado no turno da manhã. Como já comentado anteriormente, a escola não possui aulas de música, apenas aulas de Artes, porém possui o projeto PIBID/

CAPES/IPA em música, que atuou de 2014 até 2017 na escola com 10 discentes bolsistas do Curso de Música, organizados em dois grupos, sendo que um atuava no turno da manhã e outro no turno da tarde.

A flauta doce foi escolhida como instrumento musical norteador da musicalização na Escola Especial, devido ao interesse dos alunos, que ficaram impressionados ao verem a estagiária deste presente artigo tocar para eles no projeto PIBID, ocorrido no ano anterior, e também a abundância desse instrumento na Escola, que recebeu doações do mesmo. Segundo Cuervo, “a flauta doce possui uma iniciação técnica de execução, leitura e memorização de fácil assimilação, o que facilita o processo inicial de aquisição de habilidades, tornando mais fluente o desenvolvimento das aulas” (CUERVO, 2007, p.3).

3 . AS OBSERVAÇÕES

As observações do estágio supervisionado foram realizadas na disciplina de Artes, com aulas semanais. Foram 16 horas de observação que possibilitaram um conhecimento sobre os alunos que fariam parte das regências. Morato e Gonçalves salientam que:

A observação tem sido utilizada nos cursos de formação de professores pelo menos sob dois aspectos: um, por estar associada “à concretude da ação pedagógica”, e outro, para “conhecer a realidade” na qual o ensino e aprendizagem de música estão inseridos. (MORATO, GONÇALVES, 2008, p. 126).

Durante as observações houve uma aproximação entre a estagiária e os alunos, fato importante para que a mesma pudesse conhecê-los, pois, como é uma escola de educação especial, saber das limitações e das individualidades dos alunos é fundamental para a realização de um planejamento inclusivo.

4 . ENTRE PLANEJAMENTOS E REGÊNCIAS

O planejamento foi concebido visando o conhecimento do instrumento flauta doce e dos sons que ele produz, além de buscar musicalizar os alunos a partir desse instrumento. O ensino do ritmo foi realizado com atividades corporais e também foram utilizados alguns instrumentos de percussão como tambores e ovinhos.

Como na escola as turmas eram separadas por idade, e não por desenvolvimento cognitivo, as aulas de música foram planejadas para dois grupos, o grupo A, que possuía maior desenvolvimento cognitivo e motor e o grupo B. O grupo A se subdividia em dois grupos, o grupo A1 e o grupo A2, assim como o grupo B, que se transformaria em grupo B1 e grupo B2. Cada subgrupo possuía no máximo 5 alunos. As aulas tinham duração de 45 minutos, e ocorreriam uma vez por semana no turno da manhã, totalizando 4 períodos.

O planejamento seguiu a mesma linha de atividades, tanto para o grupo A, como para o grupo B, contudo, no grupo A as atividades eram mais complexas. Os alunos nas aulas puderam desmontar a flauta doce e explorar suas inúmeras possibilidades, tocar apenas com a cabeça da flauta o ritmo da música “Bem te vi”, descobrir a digitação da nota Dó e da nota Lá, treinar a mudança de digitação que ocorre entre uma nota e outra, além de tocar o ritmo da música “Bem te vi”² com tambores e ovinhos.

O produto final do estágio supervisionado foi a prática em conjunto, com todos tocando a música “Bem te vi”. Durante as aulas um aluno cita a música “We will rock you” da banda inglesa “Queen”, portanto essa música foi agregada ao planejamento, fazendo parte das atividades realizadas.

Trazemos uma síntese de como ocorreram as regências e destacamos o que chamou a atenção durante essa experiência. A descrição das regências será subdividida em grupos, como ocorreu nas práticas em sala de aula.

5 . GRUPO B1

As flautas foram entregues aos alunos para que desmontassem e tentassem soprar, apenas com a cabeça da flauta, o ritmo da música “Bem te vi”. Uma aluna não estava conseguindo fazer o ritmo, então foi solicitado para que ela tentasse fazê-lo caminhando pela sala, depois com palmas, para só então passar para a flauta. Ela, após caminhar fazendo o ritmo pré-estabelecido e após bater palmas, pegou a flauta novamente, conseguindo tocar com pouco menos de dificuldade a célula rítmica.

Segundo Louro:

Diante de um aluno especial que possua muita dificuldade em compreender e / ou executar os aspectos musicais, um professor de música pode achar que ele é incapaz de aprender música, sejam questões práticas ou teóricas, quando na verdade, o que pode lhe faltar é preparo interno para tal aprendizagem. (LOURO, 2006, p. 61)

Na aula seguinte expliquei que a mão esquerda fica em cima e a direita fica embaixo na flauta doce. Depois relembramos como era o ritmo da música “Bem te vi” e tocamos na flauta. Salientei a importância da articulação da língua, e após algumas tentativas notei que os alunos com Síndrome de Down estavam tendo maior dificuldade em articular a língua devido à espessura que esta possui.

Toquei as notas musicais da escala de Dó maior na flauta e falei que na música que nós estávamos tocando precisávamos usar a nota Dó. Mostrei o dedilhado da nota e então passei um por um auxiliando na posição dos dedos. Os alunos posicionaram as mãos e sopraram, porém um aluno com Síndrome de Down não estava conseguindo articular os dedos, ele não possuía o movimento de pinça, segurando a flauta com

² Arranjo de Isolda Frank que consta no livro “Método para Flauta-Doce Soprano” de 1982.

a mão toda. Os alunos tocaram a nota Dó soprando livremente, sendo que uma aluna soprava muito forte, apitando a flauta. Expliquei que era para soprar fraquinho porque a nota escapa se soprar forte e, depois de algumas tentativas, ela conseguiu encontrar o som certo. Separei a turma em dois grupos, o grupo que iria tocar flauta e o grupo que iria tocar tambor. Nessa perspectiva, Beineke (2001) ressalta que:

...a prática profissional caracteriza-se por envolver situações de incerteza, singularidade e conflito, apresentando problemas que não estão bem definidos e organizados. Por isso, a própria natureza da prática exige que o profissional encontre soluções únicas para problemas específicos. (BEINEKE, 2001,p.89)

O aluno autista que não possuía o movimento de pinça foi colocado no grupo dos tambores, assim ele se sentiu acolhido, pois fazia o ritmo junto com outros colegas enquanto alguns tocavam a música na flauta doce. Os alunos que estavam com a flauta, tocaram a música apenas com a nota Dó.

Em uma outra turma um aluno sugeriu que nós tocássemos a música “We Will Rock You” da banda inglesa “Queen”. Entreguei um tambor para cada um e comecei a tocar o ritmo da música. Muitos disseram que conheciam, sendo que uma aluna até começou a cantarolar a música. Ao tocar a melodia e bater uma semínima no tambor eu levantava as mãos e eles começaram a fazer o mesmo, acertando o ritmo da música.

6 . GRUPO B2

Esta turma era muito pequena, com apenas dois alunos, uma menina, que possui déficit de aprendizagem, e um menino que é autista. O menino não me olhava diretamente. Toquei as músicas “Coco Peneruê” de Waldemar Henrique e “Rosa Morena” da cultura popular para mostrar o timbre da flauta. Os dois aplaudiram, porém o menino continuou aplaudindo por muito tempo, como se estivesse tendo movimentos involuntários das mãos.

Entreguei um tambor para o aluno fazer o mesmo que nós estávamos fazendo, porém no tambor e não na flauta e ele realizou a tarefa, mas não quis continuar. Entreguei dois ovinhos para ele e continuei tocando no tambor, ao lado do aluno, enquanto a menina tocava na flauta, assim ele conseguiu se organizar e me acompanhar com os ovinhos. Beineke relata que “quando falamos em uma ‘pedagogia das diferenças’ na sala de aula, assumimos também que o professor precisa saber administrar os processos de aprendizagem dos alunos e potencializar condições para que eles se desenvolvam” (BEINEKE, 2003, p.64). Portanto, com este aluno tive que mudar a proposta, para que ele pudesse participar efetivamente da aula e se apropriar do conhecimento.

Toquei a música “Bem te vi” na flauta e expliquei que iríamos treinar o ritmo dela. Fiz na flauta o ritmo para a menina fazer junto. Após algumas tentativas ela conseguiu fazer. Então fui para o tambor tocar ao lado do menino, que ainda estava com os ovinhos, toquei a pulsação da música e ele se juntou a mim, dobrando a pulsação. Na aula seguinte mostrei no tambor o ritmo da música do “Queen” e o menino começou a cantarolar a música e a menina a bater palmas no mesmo ritmo que eu estava fazendo. Mostrei o ritmo da música nos tambores e menina tocou comigo, porém o menino tocava só de vez em quando. Perguntei se ele sabia cantar a música e então toquei na flauta e ele cantou a melodia.

7 . GRUPO A 1

Realizamos as atividades com as flautas para que os alunos desmontassem, utilizando apenas a cabeça da flauta, seguida das explicações sobre a articulação. Começamos a soprar em semínimas num compasso 4/4 e um dos alunos ficava passando a flauta de um lado para o outro da boca, então expliquei que precisava ficar parada no meio da boca, para o som não sair tremido. Ele parou, mas às vezes repetia esse movimento.

Apresentei a música “Bem te vi” e expliquei que essa seria a peça que eles iriam aprender a tocar na flauta. Segundo Cuervo e Pedrini “utilizar a flauta doce como uma das possibilidades no ensino de música é abrir caminhos de exploração e criação, quebrar pré-conceitos, valorizar as preferências musicais dos alunos, sem deixar de ampliá-las.” (CUERVO, PEDRINI, 2010, p.53). Começamos a tocar o ritmo da música, o aluno que anteriormente estava passando a flauta de um lado para o outro da boca teve maior dificuldade. Então solicitei para todos ficarem de pé e caminharem no ritmo da música, depois sentamos novamente batemos palmas e em seguida distribuí os tambores e tocamos.

Trabalhamos o ritmo da música, com comprometimento do mesmo aluno que estava com dificuldade na flauta, e comecei a tocar a pulsação da música com ele enquanto os outros tocavam o ritmo. Esse mesmo aluno, enquanto tocávamos “Bem te vi”, começou a percutir o ritmo da música “We Will Rock You”. Paramos de tocar e falei para ele de qual música era o ritmo e ele disse que gostava dela. Após, acrescentei a música ao repertório de todas as turmas.

8 . GRUPO A2

Comecei a regência tocando “Coco Peneruê” e “Rosa Morena” para eles ouvirem o timbre da flauta, uma aluna que é autista aplaudiu e ficou pedindo a música “Asa Branca”, também toquei essa música sendo que, enquanto eu tocava, ela ficava

cantando a letra. Depois entreguei para eles as flautas e pedi que desmontassem elas. Expliquei a importância da articulação da língua e testamos essa articulação soprando em semínimas em um compasso 4/4. Notei que uma das alunas tremia os lábios para soprar, ela tem um déficit de aprendizagem e sempre foi muito tímida nas observações realizadas anteriormente.

No encontro seguinte comecei a tocar a batida da música “We Will Rock You”. Um aluno começou a cantarolar e disse que seu pai ouvia essa música. Uma aluna também disse que conhecia. Entreguei tambores para os alunos e tocamos algumas vezes a música.

Parei de tocar o tambor e pedi que continuassem sem mim e comecei a tocar a melodia na flauta, a aluna autista cantarolava junto, além de tocar corretamente o ritmo no tambor. Após, nos direcionamos para a flauta e mostrei como era a nota Lá e treinamos a troca da nota Dó para a nota Lá. Depois treinamos essa troca dentro do ritmo da música. Os alunos ficaram muito felizes que estavam conseguindo tocar. Nesse sentido, Louro comenta que:

No decorrer do processo de aprendizagem, o aluno tem a possibilidade de entrar em contato consigo mesmo, no momento em que se depara com os obstáculos e conquistas do fazer musical. Dessa maneira, encontra-se diante da possibilidade de trabalhar de forma objetiva suas dificuldades e limitações; de descobrir nesse processo suas capacidades e talvez perceber que o limite pode ser a mola propulsora para sua realização pessoal, seja ela musical ou de outra natureza. Essa é a grande contribuição da educação musical no processo do desenvolvimento humano (LOURO, 2006, p.28).

No final da aula a professora dos alunos e a direção foram assistir eles tocando a música “Bem te vi”.

9 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar o estágio em uma Escola de Educação Especial nos mostrou que educação musical neste ambiente é possível, apesar das dificuldades e diversidades encontradas em sala de aula. Trabalhar com flauta doce soprano foi um desafio, pois é um instrumento que exige a articulação da língua e o trabalho de digitação envolvendo a motricidade fina, e muitos alunos da educação especial possuem dificuldade para articular. Além da questão dos movimentos involuntários que muitos possuem, mudando a sonoridade do instrumento. Segundo Joly:

[...] a música é um fator importante para favorecer o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. Desde que o professor consiga planejar adequadamente, a aprendizagem de comportamentos musicais se dá de maneira gradual e crescente, tanto em termos quantitativos (a criança aprende mais de aula para aula) como em termos qualitativos, isto é, a criança aprende comportamentos cada vez mais complexos. (JOLY, 2003, p.83)

Apesar das dificuldades, os alunos demonstraram gostar do instrumento e das aulas de música, pois à medida que as aulas iam acontecendo, eles observavam a sua evolução, tanto na prática de flauta doce, quanto no acompanhamento da pulsação e ritmo. A gratificação ao final das regências foi muito grande. Podemos perceber que os alunos estavam interessados e realizados com as conquistas alcançadas ao final das aulas.

Os conhecimentos adquiridos na academia me prepararam para o estágio, porém para muitas situações tive que encontrar soluções imediatas que não estavam no planejamento, adaptando-o. Mesmo já conhecendo a escola e alguns alunos, foi uma situação nova para mim, já que nunca havia trabalhado com flauta doce soprano com eles e nunca havia regido aulas sozinha, sem outros bolsistas do PIBID acompanhando. Beineke (2007) comenta:

Entendemos que as ações pedagógicas dos estagiários revelam-se no contexto da sala de aula, em um momento importante de sua formação inicial, quando enfrentam o desafio de articular os conhecimentos construídos até então, fora e dentro do contexto universitário, com as necessidades cotidianas de sala de aula. (BEINEKE, 2007, p. 74)

Aprendi muito neste período, pois, como estagiária, tive uma experiência que fez com que crescesse como docente. Além de descobrir como é reger uma aula de música na educação especial, também aprendi a pensar nas individualidades dos alunos durante meu planejamento, e a adaptar o planejamento quando necessário, resolvendo questões que surgiam ao longo das regências.

Finalizamos essas breves reflexões destacando que essas aprendizagens e desafios foram tanto da estagiária quanto da professora orientadora desse estágio, no sentido de pensarmos nos contextos da educação musical especial e inclusiva, em percebermos o potencial de cada aluno e aluna em um processo constante para fazermos música coletivamente no contexto da diversidade.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música. In: *Revista do Centro de Educação UFSM*. Santa Maria, vol. 28, n. 2, p.59-70, 2003.

BEINEKE, Viviane; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. In: *Revista Música Hodie UFG*. Goiânia, vol. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, vol. 9, n. 6, p. 87-95, 2001.

BIONDO JÚNIOR, Edson Ribeiro; RAYMUNDO, Diewerson do Nascimento. Educação Musical no contexto de jovens e adultos com diversidade funcional intelectual: Recurso de apreciação musical. *Revista da Fundarte*, v. 41, n.41, 2020.

CUERVO, Luciane. A Expressão da Musicalidade com a Flauta Doce: Reflexões e Estratégias. In: *XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA*, 8 a 11 de outubro, Campo Grande, p. 3, 2007.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre a criatividade na aula de música. In: *Música na educação básica. Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre, vol. 2, n. 2, p.48-61, 2010.

FRANK, Isolde M.. *Método para flauta-doce soprano*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1982.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. In: *Revista do Centro de Educação UFSM*. Santa Maria, vol. 28, n. 2, p.79-86, 2003.

KEENAN JÚNIOR, Daltro; KREMER, Morgana. A inserção de estudantes com deficiência visual em cursos de Licenciatura em Música: um estudo de caso na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. *Revista da Fundarte*, ano 18, n.35, 2018.

LOURO, Viviane; ALONSO, Luís; ANDRADE, Alex. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Ed. Do Autor, 2006.

MORATO, Cíntia; GONÇALVES, Lilia. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: SOUZA, J. e MATEIRO, T. (Org). *Práticas de ensinar a música*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 119-132.

SCHAMBECK, Regina Fink. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.24, n.36, jan/jun. 2016.

TORRES, Maria Cecília de A. R.; SILVA, Nisiane Franklin. Educação Musical Inclusiva em um Curso de Licenciatura em Música: Relato de uma experiência. *Revista da Fundarte*, v. 40, n.40, 2020.

WILLE, Regiana Blank; MEDINA, Luana; LANG, Andréia de Souza; MIRANDA, Diocelena. Educação Musical e Inclusão: Possibilidades de atuação. *Revista Expressa Extensão*, v.23, n.3, Set/Dez, Pelotas, 2018.

CONFIABILIDADE INTER-EXAMINADORES DA VERSÃO BRASILEIRA DA ESCALA NORDOFF ROBBINS DE COMUNICABILIDADE MUSICAL

Data de submissão: 29/06/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Aline Moreira Brandão André

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brazil
<http://lattes.cnpq.br/2506551167425234>

Cristiano Mauro Assis Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brazil
<http://lattes.cnpq.br/2458326202205195>

Cybelle Maria Veiga Loureiro

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brazil
<http://lattes.cnpq.br/5470805433951697>

RESUMO: A Escala de Comunicabilidade Musical é utilizada para avaliar comportamentos a partir de estímulos sonoros e musicais utilizados em musicoterapia desde a década de 1960 nos Estados Unidos. Para que a mesma também seja utilizada no Brasil, é necessário um processo de validação. Escolhemos para esse processo o Modelo apresentado por Herdman e colegas (1998) que prevê 6 tipos de equivalências: a conceitual, a de itens, a semântica, a operacional, a de mensuração e a equivalência funcional. Nós medimos a equivalência operacional através do

teste de confiabilidade inter-examinadores da versão da Escala de Comunicabilidade Musical traduzida e adaptada para o contexto brasileiro. Adotamos como metodologia a análise de 24 vídeos de atendimentos de musicoterapia no transtorno do neurodesenvolvimento através da versão brasileira da Escala de Comunicabilidade Musical. Participaram desta etapa do estudo, 5 profissionais examinadores. Os escores dos inter-examinadores apresentaram correlações (Spearman) moderadas e fortes, indicando evidências de confiabilidade para a versão brasileira da Escala de Comunicabilidade Musical.

PALAVRAS-CHAVE: Escala de Comunicabilidade Musical; Equivalência de mensuração; Musicoterapia; Transtorno do Neurodesenvolvimento. Validação.

RELIABILITY INTER EXAMINERS OF THE BRAZILIAN VERSION OF NORDOFF ROBBINS MUSICAL COMMUNICATIVENESS

ABSTRACT: Since the decade of 1960 the Musical Communicativeness Scale is used in the United States to evaluate behaviors by using sound and musical stimuli in music therapy intervention. For this scale to be used in Brazil, we need a validation process. In our methodology we use the

Model by Herdman and colleagues (1998). This Model provides 6 equivalencies types: conceptual, items, semantic, operational, measurement and functional equivalence. We measured this equivalences by testing reliability inter examiners using the translated and adapted Brazilian version of the Musical Communicativeness Scale. We analyzed 24 music therapy videos on neurodevelopmental disorders. Participated in this part of the study 5 professionals examiners. The inter examiners scores presented moderate and strong correlations (Spearman). This results indicate evidences of reliability for the use of Musical Communicativeness Scale translated version in the Brazilian context.

KEYWORDS: Musical Communicativeness Scale; measurement equivalence; Music Therapy; neurodevelopmental disorders. Validation

1 . INTRODUÇÃO

No Brasil e no mundo, existe a necessidade de instrumentos de medida para avaliar comportamentos decorrentes de estímulos sonoros e musicais. Nordoff, Robbins e Marcus, (2007) afirmam que três Escalas foram desenvolvidas decorrentes de pesquisas realizadas na Universidade da Pensilvânia, na década de 1960, para analisar comportamentos a partir de estímulos musicais em atendimentos de musicoterapia. Dentre essas três escalas, também denominadas Escalas Nordoff Robbins, encontra-se a Escala de Comunicabilidade Musical. A Escala de Comunicabilidade Musical avalia em 7 graus os níveis de comunicabilidade musical por meio de 3 variáveis observáveis: vocalizações, manipulação de instrumentos musicais e movimentos com o corpo.

Para que a Escala de Comunicabilidade Musical seja utilizada no contexto brasileiro é necessário um processo de validação da mesma. Para realizar esse processo, escolhemos o Modelo Universalista de Validação, desenvolvido por Herdman e colegas (1998). Esse modelo está dividido em 6 etapas: equivalência conceitual, equivalência de itens, equivalência operacional, equivalência de mensuração e equivalência funcional. Destaca-se que André, Gomes e Loureiro (2016) aplicaram o modelo de Herdman *et al.* (1998) e investigaram a equivalência conceitual da Escala de Comunicabilidade Musical. Verificou-se nesse estudo que as publicações referentes à utilização da Escala aumentaram no decorrer dos anos e que ela foi utilizada para avaliação das seguintes populações em seu contexto original: transtorno do espectro do autismo (TEA), descrito pelos autores Bergmann (2015), Bell *et al.* (2014), Bergmann *et al.* (2015), Caltabiano (2010), Mackinlay e Forrest (2011), Mahoney (2010), Szweda (2015), Wigram (2007) e Wigram e Gold, (2006), transtorno do neurodesenvolvimento, descrito pelos autores Aigen (1995) e Mahoney (2010), pessoas saudáveis, conforme descrito pelos autores Australia (2008), Bunt (2003), Rahman (2008) e Wood (2006) e pessoas com anorexia nervosa, descrito no estudo de Robarts (2000).

Posteriormente, André, Gomes e Loureiro (2017) realizaram um estudo de equivalência de itens, equivalência semântica e equivalência operacional da Escala de Comunicabilidade Musical. Nesse processo, foi realizada a tradução da Escala de Comunicabilidade Musical e de seu manual explicativo do Inglês para o português. Após a tradução, foi realizada a retradução para o Inglês e análise das traduções. Para isso, 4 tradutores foram convidados a fim de elaborar a versão em português brasileiro do manual explicativo e da Escala de Comunicabilidade Musical. Além disso, 10 juízes foram convidados para analisar a versão traduzida do manual explicativo e da Escala de Comunicabilidade Musical por meio de um questionário. Todas essas etapas apresentaram evidências favoráveis às equivalências de itens, semântica e operacional da versão brasileira da Escala de Comunicabilidade Musical.

O manual explicativo da Escala de Comunicabilidade Musical define como deve ser pontuado os níveis e domínios da Escala na avaliação dos comportamentos observados em uma sessão de musicoterapia. Após verificarmos o manual explicativo da Escala de Comunicabilidade Musical apresentado por André, Gomes e Loureiro (2017), realizamos algumas adaptações através de resumo do manual traduzido. Este resumo objetivou sistematizar as instruções da escala e não interferiu em seu sentido geral. Na versão resumida do manual explicativo da Escala de Comunicabilidade Musical, as descrições dos domínios, itens e graus da Escala foram mantidas, as informações secundárias foram escritas de forma mais objetiva e foi escolhido apenas um tipo de pontuação para a Escala de Comunicabilidade Musical. O manual original permite tipos diferentes de pontuações. Nós utilizamos para o manual resumido apenas uma das opções de pontuação descrita no manual da Escala de Comunicabilidade Musical. Essa pontuação é denominada “pontuação por checklist”, onde apenas um item de cada domínio é pontuado por vez. Mais informações sobre o processo de resumo do manual da Escala serão descritas posteriormente.

Neste estudo, verificamos a equivalência de mensuração da Escala de Comunicabilidade Musical, traduzida e adaptada ao contexto brasileiro e investigamos a confiabilidade inter-examinadores da mesma. O objetivo do estudo foi verificar a confiabilidade inter-examinadores da Escala de Comunicabilidade Musical, para avaliação de atendimentos musicoterapêuticos de crianças e adolescentes com transtorno do neurodesenvolvimento.

2 . METODOLOGIA

Este estudo foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de sonologia, com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O

mesmo foi aprovado e registrado no Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG, número 54578315.5.0000.5149.

Participantes:

Nesse estudo, participaram 5 examinadores, dentre eles, 4 eram convidados e 1 era pesquisador deste estudo. Todos os 4 examinadores convidados são do sexo feminino, com idade entre 20 e 25 anos e estudantes do último período do curso de graduação em musicoterapia.

Além disso, participaram dos vídeos, 2 pacientes. Um deles possuía 5 anos no período das gravações dos vídeos e tinha diagnóstico de autismo enquanto o outro paciente possuía 14 anos no período de gravação dos vídeos e tinha diagnóstico de esclerose tuberosa.

Instrumentos:

Após analisar o manual traduzido da Escala de Comunicabilidade Musical sem nenhuma adaptação apresentada por André *et al.* (2016), realizamos um resumo desse manual afim de possibilitar maior entendimento e melhor direcionamento para a coleta de dados desse estudo.

Mantivemos no manual todas as explicações referentes a todos os graus, itens e domínios da Escala de Comunicabilidade Musical. Retiramos do mesmo o que consideramos como informações secundárias. Estas informações secundárias eram descrições de exemplos clínicos a partir de análise de áudios, descrições dos modos de atividades presentes em uma sessão de musicoterapia e descrições de formas diferentes de pontuações para a Escala. Posteriormente, reescrevemos os modos de atividades presentes em uma sessão de musicoterapia de maneira mais sucinta e apresentamos exemplos de análise e pontuação a partir de trechos de vídeos de atendimentos de musicoterapia. Após excluir os demais modos de pontuação presente no manual traduzido da Escala de Comunicabilidade Musical, mantivemos apenas um único modo de pontuar a Escala denominado “pontuação por checklist”, onde só é permitido que cada domínio seja pontuado uma única vez por análise.

A Escala de Comunicabilidade Musical é dividida em 7 graus e 3 domínios. Os 7 graus avaliam os níveis de comunicabilidade musical em 3 modos de atividades: vocalizações, manipulação de instrumentos musicais e movimentos com o corpo. A Escala também permite a pontuação referente a inatividade total do paciente e a soma de todos os modos de atividade afim de verificar a comunicação musical do paciente de forma mais abrangente (figura 1).

Figura 1: Escala de Comunicabilidade Musical, traduzida e adaptada por André, Gomes e Loureiro (2017).

Criança:	Data de Nascimento:			Data:	Sessão:
Terapeuta:	Avaliador:			Data da Avaliação:	
Níveis de comunicabilidade	Modos de atividade				Avaliação total
	Instrumental	Vocal	Movimento corporal		
(7) Inteligência musical e habilidades funcionando livremente, competentemente e aparentemente comunicáveis. Entusiasmo para a criatividade musical.					
(6) Participação responsiva comunicativa firmemente estabelecida. Crescimento de autoconfiança musical. Independência em usar componentes rítmicos, melódicos e expressivos.					
(5) Sustentação de impulsos de resposta direcionada criando comunicação musical. Motivação musical aparecendo. Envolvimento aumentando.					
(4) Despertar da consciência musical. Percepção musical intermitente que se manifesta intencionalmente.					
(3) Respostas evocadas (ii): mais sustentadas e musicalmente relacionadas.					
(2) Respostas evocadas (i): fragmentadas, passageiras.					
(1) Nenhuma resposta musicalmente comunicativa.				Não ativo.	

Além do o manual resumido e da Escala de Comunicabilidade Musical, também utilizamos como instrumento 24 vídeos pré filmados de atendimentos de Musicoterapia realizados para pessoas com transtorno do neurodesenvolvimento no Ambulatório de Psiquiatria Infantil do HC-UFMG e na ABET (Associação Brasileira de Esclerose Tuberosa).

Coleta de dados:

Foram selecionados e coletados dados dos vídeos pré filmados de atendimentos de musicoterapia realizados para pessoas com transtorno do neurodesenvolvimento. Os responsáveis pelos vídeos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a utilização dos mesmos nessa pesquisa. Após serem selecionados, os vídeos foram editados em 240 unidades temporais de 30 segundos. Dentre as 240 unidades temporais, foi realizado um sorteio aleatório de 24 trechos. Após estas etapas, 4 examinadores foram devidamente treinados através da leitura do

manual resumido e foram convidados a realizar um encontro com o pesquisador para esclarecer possíveis dúvidas. Todos receberam um material para análise e foram orientados para não compartilhar informações sobre sua avaliação dos 24 vídeos a partir da Escala de Comunicabilidade Musical. Em seguida, foi perguntado aos examinadores qual a opinião dos mesmos referente à compreensão da versão resumida do manual explicativo da Escala de Comunicabilidade Musical como parte de avaliação dos resultados.

Análise de dados:

Os vídeos pré filmados de atendimentos de musicoterapia realizados com pessoas com transtorno do neurodesenvolvimento foram analisados a partir da Escala de Comunicabilidade Musical. Esses vídeos foram divididos por unidades temporais de 30 segundos, o que permitiu uma análise de comportamentos ocorridos durante cada trecho das sessões de musicoterapia.

Todos os dados foram armazenados na planilha eletrônica Microsoft Excel 2016. Posteriormente foi calculado o índice correlação de Spearman para verificação da confiabilidade inter-examinadores da Escala de Comunicabilidade Musical. O teste de correlação foi realizado no software SPSS 20.0, apresentado por Dancey e Reidy (2013).

3 . RESULTADOS

No domínio da Escala de Comunicabilidade Musical referente à comunicação musical instrumental, observamos correlação moderada entre os examinadores 3 e 4 com $p=69$ e correlações fortes entre os demais examinadores, com p igual ou maior a 0,7, conforme mostra a figura 2. O valor da média dessas correlações foi de 0,79 e o desvio padrão 0,08.

Figura 2: Tabela correlação de Spearman entre avaliação de examinadores referente à comunicação musical instrumental

Comunicabilidade Musical Instrumental					
	Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3	Examinador 4	Examinador 5
Examinador 1	-	0,77	0,84	0,81	0,87
Examinador 2	0,77	-	0,83	0,83	0,86
Examinador 3	0,84	0,63	-	0,69	0,72
Examinador 4	0,81	0,83	0,69	-	0,84
Examinador 5	0,87	0,86	0,72	0,84	-

No domínio da Escala de Comunicabilidade Musical referente à comunicação musical vocal, observamos correlações fortes entre todos os examinadores, com ρ igual ou maior a 0,70, conforme mostra a figura 3. O valor da média dessas correlações foi de 0,87 e o desvio padrão das mesmas de 0,06.

Figura 3: Tabela correlação de Spearman entre avaliação de examinadores referente à comunicação musical vocal

Comunicabilidade Musical Vocal					
	Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3	Examinador 4	Examinador 5
Examinador 1	-	0,86	0,96	0,90	0,86
Examinador 2	0,86	-	0,89	0,89	0,74
Examinador 3	0,96	0,89	-	0,93	0,86
Examinador 4	0,90	0,89	0,93	-	0,83
Examinador 5	0,83	0,74	0,89	0,83	-

No domínio da Escala de Comunicabilidade Musical referente à comunicação musical através de movimentos com o corpo, observamos correlações moderadas entre os examinadores 1 e 3, 2 e 3, 4 e 3 e 5 e 3. Nas demais análises, as correlações foram fortes, com ρ igual ou maior que 0,70 (figura 4). O valor da média dessas correlações foi de 0,68 e o desvio padrão 0,19.

Figura 4: Tabela correlação de Spearman entre avaliação de examinadores referente à comunicação musical de movimento corporal.

Comunicabilidade Musical Movimento Corporal					
	Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3	Examinador 4	Examinador 5
Examinador 1	-	0,84	0,50	0,82	0,80
Examinador 2	0,84	-	0,53	0,74	0,83
Examinador 3	0,50	0,53	-	0,40	0,40
Examinador 4	0,82	0,74	0,40	-	0,90
Examinador 5	0,80	0,83	0,40	0,90	-

Além dos domínios individuais de comunicação musical vocal, instrumental e de movimento corporal, a Escala de Comunicabilidade Musical também prevê a soma desses domínios afim de avaliar a comunicação musical geral do paciente. Ao realizar

o teste de correlação de Spearman referente ao escore total da Comunicabilidade Musical, observamos 3 correlações moderadas e 7 correlações fortes (figura 5). O valor da média dessas correções foi de 0,73 e o desvio padrão 0,06.

Figura 5: Tabela correlação de Spearman entre avaliação de examinadores referente ao total da comunicação musical.

Total Comunicabilidade Musical					
	Examinador 1	Examinador 2	Examinador 3	Examinador 4	Examinador 5
Examinador 1	-	0,66	0,73	0,76	0,80
Examinador 2	0,66	-	0,66	0,70	0,71
Examinador 3	0,73	0,66	-	0,65	0,80
Examinador 4	0,76	0,70	0,65	-	0,84
Examinador 5	0,80	0,71	0,80	0,84	-

Além das correlações entre examinadores, foi realizada a correlação do examinador 1 (pesquisador deste estudo) com os demais examinadores (colaboradores). Para isso, o número de análises do examinador 1 foi replicado afim de comparar com as 24 análises de cada examinador colaborador. Nesse caso, a correlação de Spearman foi realizada com 96 análises (24x4).

Após realizar o teste de correlação de Spearman entre examinador 1 e demais examinadores, observamos correlação moderada no domínio de movimento corporal e correlações fortes nos demais domínios (figura 6).

Figura 6: Tabela correlação entre examinadores 1 e demais examinadores

Comunicabilidade Musical				
	Instrumental	Vocal	Movimento Corporal	Total
Correlação examinador 1 e demais examinadores	0,81	0,87	0,69	0,98
Média	0,82	0,89	0,74	0,74
Desvio Padrão	0,04	0,05	0,16	0,06

Num estudo preliminar realizado por André *et al.* (2016), um questionário foi elaborado para que juízes classificassem a semântica e o grau de compreensão do manual traduzido da Escala de Comunicabilidade Musical. Neste estudo preliminar, 60 % dos juízes classificaram o manual como totalmente compreensível e 40 % classificaram como parcialmente compreensível. Segundo os juízes que classificaram o manual traduzido como parcialmente compreensível, o mesmo poderia ser mais objetivo e organizado de maneira que desse mais fluência à leitura. Em nosso estudo,

os examinadores colaboradores foram perguntados sobre a compreensão do manual resumido da Escala de Comunicabilidade Musical em relação à análise de vídeos e em relação ao manual traduzido da Escala. Todos os examinadores classificaram o manual resumido como totalmente compreensível e objetivo.

4 . DISCUSSÃO

A partir desse estudo, podemos verificar que a Escala de Comunicabilidade Musical apresentou, na maior parte das análises, correlações fortes, o que indica boa confiabilidade inter-examinadores. Essa informação pode ser reforçada pelo fato de não haver nesse estudo nenhum resultado com correlação fraca. Esses resultados indicam que o manual resumido realmente foi compreensível, conforme afirmaram os examinadores e que os mesmos conseguiram entender as explicações, conforme o esperado. Observamos também que segundo os examinadores, a versão resumida do manual explicativo da Escala de Comunicabilidade Musical apresentou melhor compreensão que o manual explicativo traduzido.

Verificamos por meio das correlações realizadas neste estudo que todos os examinadores apresentaram escores similares ao pesquisador, exceto o examinador 3 que destoou de todos os demais examinadores, inclusive do pesquisador, na análise do domínio de comunicação musical de movimento corporal. Como essa diferença ocorreu apenas com o examinador 3, e em apenas um domínio, podemos considerar esse resultado aceitável pois, mesmo com algumas diferenças, as correlações ainda foram moderadas. Nos demais domínios, o examinador 3 apresentou correlações fortes com os demais examinadores, inclusive com o pesquisador.

A Escala de Comunicabilidade Musical tem sido utilizada no Brasil em pesquisas para avaliar comportamentos de crianças com TEA em sessões de musicoterapia, conforme afirmaram Freire (2014), André *et al.* (2018) e Sampaio (2015). André *et al.* (2018) inclusive realizaram a confiabilidade inter-examinadores das Escalas Nordoff Robbins nessa população. Contudo, em nosso estudo, também pudemos verificar que, além da avaliação de crianças com TEA, a Escala de Comunicabilidade Musical também pode ser utilizada em uma abrangência maior, avaliando crianças e adolescentes com transtorno do neurodesenvolvimento. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – 5), o transtorno do neurodesenvolvimento pode ser definido como:

“... Um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento. Em geral, antes da criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A validação da Escala de Comunicabilidade Musical para o contexto brasileiro

pode vir a contribuir para diversas pesquisas e para o contexto clínico. A utilização da mesma para avaliação de pessoas com transtorno do neurodesenvolvimento poderá auxiliar em diversos contextos pois, vários atendimentos musicoterapêuticos são realizados para essa população no Brasil, conforme afirmam Loureiro (2006) e André *et al.* (2015).

Possivelmente a Escala de Comunicabilidade Musical também poderia ser utilizada para avaliar comportamentos em outras populações, como o de pessoas saudáveis, conforme descreveram os autores Australia (2008), Bunt (2003), Rahman (2008) e Wood (2006). Para que isso ocorra também no Brasil, mais pesquisas precisam ser realizadas. Segundo o Modelo Universalista de Validação apresentado por Herdman e colegas (1998), são necessárias 6 etapas para que a Escala de Comunicabilidade Musical seja validada no contexto brasileiro. Dessas 6 etapas, 4 já foram realizadas. Foram elas: equivalência conceitual, realizada por André, Gomes e Loureiro, (2016) através do estudo de revisão bibliográfica e as equivalências de itens, semântica e operacional realizadas por André *et al.* (2016). No presente manuscrito, verificamos a equivalência de mensuração através da confiabilidade inter-examinadores da Escala de Comunicabilidade Musical.

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

A validação da Escala de Comunicabilidade Musical para o contexto brasileiro pode vir a contribuir futuramente para o contexto clínico e de pesquisa uma vez que vem sendo utilizada desde a década de 1960. Para que esse processo de validação ocorra, estudos já foram realizados por André, Gomes e Loureiro (2016) e André *et al.* (2016) para verificação das equivalências conceitual, de itens, semântica e operacional da Escala de Comunicabilidade Musical.

Nesse estudo, realizamos a equivalência de mensuração através da confiabilidade inter-examinadores da Escala de Comunicabilidade Musical. Observou-se a partir do teste de teste de Spearman, correlações moderadas e fortes. Através da média das mesmas, encontramos correlação moderada no domínio movimento corporal ($\rho = 0,68$) e correlações fortes nos domínios instrumental ($\rho = 0,79$), vocal ($\rho = 0,87$) e no total referente a Comunicabilidade Musical ($\rho = 0,73$). Segundo os examinadores colaboradores, o manual resumido é totalmente compreensível e a Escala de Comunicabilidade Musical poderia contribuir para o contexto brasileiro. O fato de todas as equivalências terem apresentado resultados positivos demonstra que a Escala de Comunicabilidade Musical se mostrou funcional e válida para avaliação de pessoas com Transtornos do Neurodesenvolvimento no contexto musicoterapêutico brasileiro. Sugerimos que mais estudos sejam realizados em demais populações e contextos. Outros estudos estão sendo realizados na tradução e validação das demais escalas Nordoff Robbins para o contexto brasileiro (ANDRÉ, GOMES e LOUREIRO, 2019).

REFERÊNCIAS

- Aigen, K. (1995). Cognitive and affective processes in music therapy with individuals with developmental delays: A preliminary model for contemporary Nordoff-Robbins practice. **Music Therapy**, n.13, v.1, p, 13–46.
- American Psychiatric Association. (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM - 5**. American Psychiatric Association (5th ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Andre, A. M., Batista, D. O., Freire, M. H., Sampaio, R. T., & Kummer, A. M. e. (2018). Análise psicométrica das Escalas Nordoff Robbins como instrumento de avaliação no tratamento musicoterapêutico de crianças autistas em acompanhamento no Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais (HC-UFMG). **Revista Per Musi**, n.2018, p. 1–12.
- André, A. M., Gomes, C. M. A., & Loureiro, C. M. V. (2016). Escalas Nordoff Robbins: uma revisão bibliográfica. **Percepta- Revista de Cognição Musical**, n.3, v.2, p. 117–131.
- André, A. M. B., Gomes, C. M. A., & Loureiro, C. M. V. (2017). Equivalência de itens, semântica e operacional da versão brasileira da Escala Nordoff Robbins de Comunicabilidade Musical. **OPUS**, n.23, v.2, p, 153. <http://doi.org/10.20504/opus2017b2309>.
- André, A. M. B., Gomes, C. M. A., & Loureiro, C. M. V.. (2019). Tradução e Validação das Escalas Nordoff Robbins: “Relação Criança Terapeuta na Experiência Musical Coativa” e “Musicabilidade, Formas de Atividade, Estágios e Qualidades de Engajamento.” In **SIMCAM14** . Campo Grande.
- Andre, A. M., Gomes, D. L., Souza, L. C., & Loureiro, C. M. V. (2015). Tecnologia e atraso do desenvolvimento: relações com a musicoterapia. In 1o nas nuvens... congresso de música. **1o Nas Nuvens... Congresso de Música**. <http://doi.org/978-85-60488-10-0>
- Australia, N.-R. M. T. (2008). Music therapy program for “at risk” students Nordoff-Robbins Music Therapy Australia and James Meehan High School.
- Bell, A. P., Perry, R., Peng, M., & Miller, A. J. (2014). The Music Therapy Communication and Social Interaction Scale (MTCIS): Developing a New Nordoff-Robbins Scale and Examining Interrater Reliability. **Music Therapy Perspectives**, n.32, v.1, p. 61–70. <http://doi.org/10.1093/mtp/miu002>
- Bergman, N, T. (2015). Music Therapy for People with Autism Spectrum Disorder. (Jane Edwards, Ed.) Oxford Handbook of Music Therapy. New York: Oxford University Press.
- Bergmann, T, Sappok, T, Diefenbacher, A., & Dziobek, I. (2015). Music in diagnostics: using musical interactional settings for diagnosing autism in adults with intellectual developmental disabilities. **Nordic Journal of Music Therapy**, 1–33.
- Bunt, L. (2003). Music therapy with children: a complementary service to music education? **British Journal of Music Education**, n. 20, v.2, p. 179–195.
- Caltabiano, A. (2010). **The impact of music therapy on the social behaviours of children with autism in a structured outdoor inclusive setting**. University of Sydney.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). **Estatística sem matemática para psicologia** (5th ed.). Porto Alegre: Penso Editora.
- Freire, M. H. (2014). **Efeitos da Musicoterapia Improvisacional no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (2008). **Oxford handbook of music psychology**. Oxford University Press.

- Herdman, M., Fox-Rushby, J., & Badia, X. (1998). A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: the universalist approach. **Quality of Life Research**, n. 7, v.4, p. 323–335.
- Loureiro, C. M. V. (2006). **Musicoterapia na educação musical especial de portadores de atraso do desenvolvimento leve e moderado na rede regular de ensino**. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Mackinlay, E., & Forrest, D. (2011). Making sound waves: Diversity, unity, equity. In Making sound waves: Diversity, unity, equity. **XVIII National Conference Proceedings** (p. 225). Parkville: Australian Society for Music Education.
- Mahoney, J. F. (2010). Interrater agreement on the nordoff-robbins evaluation scale i: client-therapist relationship in musical activity. **Music and Medicine**, n. 2, v.1, p. 23–28.
- Nordoff, P., Robbins, C., & Marcus, D. (2007). **Creative Music Therapy: Guide to Fostering Clinical Musicianship** (2nd ed.). New Hampshire: Barcelona Publishers.
- Rahman, Y. A. (2008). Doctoral School Summer Conference June 2008 Institute of Education. **Educate**, n. 8, v.1, p. 34–64.
- Robarts, J. Z. (2000). Music therapy and adolescents with anorexia nervosa. **Nordic Journal of Music Therapy**. n. 9, v.1, p. 3–12.
- Sampaio, R. T. (2015). **Avaliação da Sincronia Rítmica em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em Atendimento Musicoterapêutico**. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Szweda, S. K. (2015). The effectiveness and influence of Vocal and Instrumental Improvisation in Music Therapy on children diagnosed with autism . Pilot Study . **The Journal of Education Culture and Society**, 153–166. <http://doi.org/10.15503/jecs20151.153.166>
- Wigram, A. L. (2007). Music therapy assessment: psychological assessment without words. *Psyke & Logos*, n. 28, v.1, p. 25.
- Wigram, T., & Gold, C. (2006). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. **Child: Care, Health and Development**. n. 32, v.5. p. 535–542.
- Wood, S. (2006). “The Matrix”: A Model of Community Music Therapy Processes. **Voices: A World Forum for Music Therapy**, n. 6, v.3.

VÍNCULO TERAPÊUTICO NA MUSICOTERAPIA EDUCACIONAL

Data de submissão: 14/07/2020

Data de aceite: 24/08/2020

Guilherme Seiti Kossugue Agibert

UNESPAR-Campus de Curitiba II/FAP
Curitiba - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0006289357307367>

Noemi Nascimento Ansay

UNESPAR-Campus de Curitiba II/FAP
Curitiba - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2522951277654216>

RESUMO: Esse artigo busca investigar a formação do vínculo terapêutico em processos de Musicoterapia na área educacional. Primeiramente, foi feita uma contextualização teórica para definir melhor os conceitos e definições que envolvem essa relação, a partir de livros da área terapêutica. O vínculo também foi analisado a partir de uma revisão bibliográfica, buscando artigos publicados entre 2009 e 2019, que tivessem seu conteúdo delineado por atuações práticas de Musicoterapia em escolas, e que explorassem sua construção. Outra maneira de examinar o tema se deu através da observação participante em projeto de extensão oferecido pelo curso de Musicoterapia da UNESPAR - Campus de Curitiba II/FAP,

que consistiu em um total de quatro encontros musicoterapêuticos com uma turma do terceiro ano de Ensino Fundamental de escola da rede pública de Curitiba. A prática só teve início após aprovação do Comitê de Ética e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte da direção da escola. As diferentes frentes de investigação resultaram na análise do conteúdo de cinco eixos temáticos, sendo eles: respeito às individualidades; oportunidades de manifestação; demonstração de respeito; aceitação do grupo; postura e contexto. Tal apuração permitiu concluir que o vínculo terapêutico tem papel importante não só nos processos em si, mas também na validação e justificativa para atuação desse profissional no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Musicoterapia. Vínculo Terapêutico. Área Educacional.

THERAPEUTIC ALLIANCE IN EDUCATIONAL MUSIC THERAPY

ABSTRACT: This article aims to investigate the formation of the therapeutic alliance in educational music therapy processes. First, a theoretical contextualization was made to define the concepts that involve this relationship, based on therapeutic area books. This factor was also

analyzed with a bibliographic review, searching for articles published between 2009 and 2019, which had their content made from music therapy interventions in schools, and which somehow explored the construction of the therapeutic alliance. Another way to explore the subject was through an extension project participant observation, offered by the music therapy graduation school at UNESPAR - Campus de Curitiba II / FAP. The project consisted in a four music therapy meetings with a third-year elementary public school class, at Curitiba. The practical investigation only started after it gets approved by the Ethics Committee and signature of the Free and Informed Consent Term by the school management. The different research fronts resulted in five thematic axis, namely: respect for individualities; manifestation opportunities; showing respect; group acceptance; posture and context. This investigation allowed us to ends that the therapeutic alliance has an important role not only in the processes themselves, but also warrants the music therapy to embrace the educational context.

KEYWORDS: Music Therapy. Therapeutic Alliance. Educational Area.

1 . INTRODUÇÃO

A Musicoterapia consiste em um campo teórico e prático que abrange duas grandes áreas: música e terapia. O desmembramento destas leva a uma gama ampla de disciplinas, que vão desde conhecimentos artísticos até pressupostos teóricos de Ciências Sociais, Humanas e da Saúde. Assim, analisar e adaptar conceitos já construídos dessas disciplinas, sem negar as especificidades que diferenciam a Musicoterapia, pode servir para o aprimoramento da prática musicoterapêutica. (BRUSCIA, 2016).

A Musicoterapia possui diferentes frentes de atuação, sendo uma delas a educacional que, segundo Cunha e Volpi (2008), se caracteriza por estimular o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, emocional e relacional dos estudantes, ampliando suas capacidades de aprendizado, contribuindo tanto individual quanto coletivamente no ambiente escolar.

De acordo com a matriz DACUM da Musicoterapia¹, entre as competências deste profissional está a capacidade de estabelecer vínculo sonoro-musical com os participantes. (UBAM, 2018). Analisá-la pelo viés da atuação na área educacional será a direção focal do presente trabalho, feita a partir de uma abordagem qualitativa.

Primeiramente, foi realizada uma elucidação teórica do conceito de vínculo terapêutico através de referencial literário, com base nos livros *Teoria do vínculo*, de Enrique Pichon-Rivière²; e *Construindo a relação de ajuda*, de Clara Feldman e Mário

1 Método que permite a descrição de uma ocupação, descrevendo as atividades realizadas e competências necessárias para o profissional (UBAM, 2018).

2 Psicanalista, pesquisador e escritor argentino (PICHON-RIVIERE, 2000).

Lúcio Miranda³. A partir de então, foi feita uma investigação de como essa relação tem sido tratada pelos musicoterapeutas que atuam em escolas, por meio de uma revisão bibliográfica que, segundo Gil (2002), se baseia em material já constituído. Isto permite ao pesquisador explorar uma área ampla de fenômenos sem mesmo ser necessário tê-los vivenciado ou experimentado.

Para aprofundar essa análise e também examinar o vínculo terapêutico em uma situação prática, foi feita uma pesquisa de campo. Esta se constituiu em processo de observação participante em um projeto de extensão oferecido pelo curso de Musicoterapia, realizado em escola da rede pública da cidade de Curitiba. De acordo com Flick (2009), tal tipo de estudo consiste na imersão do pesquisador em um campo, que este analisa sob a perspectiva de membro, podendo ser ele próprio um influenciador do meio em que está inserido.

Assim, esperava-se, dessas investigações, que trouxessem subsídios para um melhor entendimento acerca do vínculo terapêutico dentro da Musicoterapia Educacional, com a exploração de fatores como sua importância, o que favorece sua formação, aspectos que permitem verificar seu estabelecimento, e que especificidades a associação entre música e terapia trazem para o vínculo. A relação desses dados foi feita através da análise de conteúdo que, segundo Gomes (2004), consiste na verificação de hipóteses para desvelar o que está oculto em conteúdos manifestos. Para isso, deve-se organizar o material a ser analisado e fazer várias leituras para tentar desvelar o que há de subjacente no comunicado concreto.

A postura terapêutica adequada para a formação de um ambiente relacional favorável entre terapeuta e paciente é de crucial importância em qualquer processo terapêutico. E é, inclusive, mais significativa do que a própria preferência de abordagem do terapeuta, quando são analisadas as causas de um processo ter apresentado melhora ou não para o ajudado. (FELDMAN; MIRANDA, 1983). Portanto, organizar um material que dê a devida importância para a construção mais consciente dessa relação, pode dar pistas para o enriquecimento da prática musicoterapêutica na área educacional.

2 . VÍNCULO TERAPÊUTICO

Pichon-Rivière formulou uma teoria psicanalítica que analisa os pacientes por meio das relações vinculares que ele constrói interna e externamente, afastando-se da psiquiatria de caráter intrapsíquico para se aproximar de um sujeito social. A partir dessa ótica, define-se vínculo como a unidade dialética formada entre paciente e terapeuta, que permite que estes se influenciem mutuamente. Contudo, a formação

3 Casal de escritores, sendo ela psicóloga e ele médico, autores de livros que tratam de habilidades nas relações interpessoais (FELDMAN; MIRANDA, 1983).

dessa relação também é afetada pelas características das estruturas sociais (como o próprio ambiente escolar) nas quais estão inseridos, pois a vida de qualquer sujeito levará em conta todas as relações que constrói com o que está a sua volta. (PICHON-RIVIÈRE, 2000).

Mesmo que para Pichon-Rivière (2000) o vínculo seja o eixo central de sua psicanálise, ele não usa o termo vínculo terapêutico propriamente dito, mas o separa em dois tipos: vínculo normal e vínculo patológico. Essa regra é usada para qualquer vinculação formada nas relações inter e intrapessoais, incluindo as relações cliente-terapeuta. E o dito 'normal' é caracterizado pela potencialidade de contribuir para a evolução da personalidade do indivíduo, salientando que a formação adequada dessa relação é que vai permitir o acesso ao paciente, abrindo um potencial para que o trabalho terapêutico tenha efetividade. Assim, o vínculo normal, citado por Pichon-Rivière, implica-se no próprio vínculo terapêutico, eixo temático do presente trabalho.

Já Feldman e Miranda (1983) promovem uma abordagem mais reflexiva. Basearam-se em experiências de consultório, salas de aula e também na vida pessoal, sobre como construir melhores relações humanas, não só no contexto clínico, mas todas aquelas em que um sujeito está intencionado a ajudar o outro. Isso tudo feito de forma menos regulamentada, sugerindo, inclusive, que o leitor busque a cada capítulo, equivaler os conteúdos abordados em relação a seu próprio nível de experiências pessoais.

Para a presente pesquisa leva-se em conta que a Musicoterapia na área educacional difere da atuação clínica devido à abordagem não patológica e à abertura de maiores possibilidades de aprendizado e desenvolvimento cognitivo e social. (CUNHA; VOLPI, 2008). Portanto, as elucidações aqui presentes são feitas a partir dessas duas frentes teóricas, para que não se tenha apenas a visão do rigor psicanalítico, mas também uma ótica humanista. E em que pesem suas diferenças, ambas tratam dessa relação como fator crucial para qualquer processo terapêutica.

2.1 Importância do vínculo

O vínculo construído em qualquer relação interpessoal pode servir como ferramenta de acesso e de ajuda, como defendem Feldman e Miranda (1983, p. 31), ao dizerem que “a pessoa é, em grande parte, resultado das relações interpessoais que estabelece durante a vida”. Entretanto, tais relações também podem ser prejudiciais, e se tratando de processos terapêuticos, a sua formação de maneira adequada é um dos pontos mais significativos que separam o progresso do regresso de um paciente. (PICHON-RIVIÈRE, 2000; FELDMAN; MIRANDA, 1983).

O vínculo também é o que permite o maior desenvolvimento da comunicabilidade em um processo terapêutico, pois amplia a capacidade de expressão em qualquer

relação interpessoal. Assim, a permissão para que uma situação seja modificada ou ressignificada só será dada a partir de uma comunicação genuína, em que se consiga entrar no contexto do sujeito que está buscando se expressar, ação possível somente a partir da conquista do referido vínculo. (PICHON-RIVIÈRE, 2000; FELDMAN; MIRANDA, 1983).

2.2 Formação do vínculo

Na perspectiva de Pichon-Rivière, não existe impessoalidade nas relações. Leva-se em conta que cada um possui suas características e preferências, sendo que cada situação e cada contexto favorecerão um tipo de diferente de aproximação para que o vínculo seja formado de maneira mais adequada. (PICHON-RIVIÈRE, 2000).

A psiquiatria atual é uma psiquiatria social, no sentido de que não se pode pensar em uma distinção entre indivíduo e sociedade. É uma abstração, um reducionismo que não podemos aceitar porque temos a sociedade dentro de nós. Nossos pensamentos, nossas ideias, nosso contexto geral é, na realidade, uma representação particular e individual de como captamos o mundo de acordo com uma fórmula pessoal, de acordo com nossa história pessoal e de acordo com o modo pelo qual esse meio atua sobre nós e nós sobre ele. (PICHON-RIVIÈRE, 2000, p. 43).

Entretanto, é necessário que se aborde uma série de fatores relacionados à postura do terapeuta que, em um primeiro momento e independente do contexto, aumentarão as possibilidades de se formar um vínculo adequado, para que se estabeleça uma relação de ajuda. Entre esses fatores estão: escuta sem preconceitos; disponibilidade verbal e corporal; assumir claramente os papéis adjudicados nessa relação terapêutica, incluindo o de que o terapeuta é o maior responsável por guiar a sua formação; proporcionar um ambiente acolhedor; buscar genuinidade e naturalidade na comunicação; preconizar sempre uma escuta empática do outro; afetar e se deixar ser afetado, diminuindo a possível ideia de superioridade que se pode criar entre terapeuta e paciente. (PICHON-RIVIÈRE, 2000; FELDMAN; MIRANDA, 1983).

Ao se entrar no contexto da Musicoterapia na área educacional, onde também são trabalhados processos coletivos, é importante mencionar que a formação do vínculo não se limita apenas aos aspectos individuais de uma relação. Isso se deve justamente ao fato de que não existe separação entre indivíduo e sociedade, que estão em constante espiral dialética, representada pelas interações que o sujeito estabelece com os grupos e instituições. (PICHON-RIVIÈRE, 2000; FELDMAN; MIRANDA, 1983).

Em processos de grupo, os membros também formarão vínculos entre si, que também influenciarão na comunicabilidade a acesso desses sujeitos e do grupo como entidade própria, sendo que o vínculo grupal possui as mesmas mecânicas dos vínculos individuais. (PICHON-RIVIÈRE, 2000).

Dentro dessa visão mais externa da formação do vínculo, Feldman e Miranda (1983) apontam que a sua construção também passa pela relação com a instituição onde se irá trabalhar. O ambiente nunca será neutro. Portanto, um cenário em que o processo terapêutico ocorra no melhor espaço físico acaba sendo, por si só, uma forma de comunicar cuidado e interesse.

2.3 Verificadores do vínculo⁴

A percepção de que esse ambiente relacional poderá estar sendo favorável para a formação do vínculo acaba ocorrendo de forma subjetiva, sendo diretamente relacionada à postura terapêutica. A percepção do terapeuta acerca da disponibilidade e dos afetos do outro, a partir da sua própria disponibilidade e afeto também, como visto, é uma espiral dialética, de impacto mútuo. (PICHON-RIVIÈRE, 2000; FELDMAN; MIRANDA, 1983). Perceber-se dentro uma relação neutra, em que não se sinta engajado com o outro, pode indicar que o vínculo não está sendo favorecido. “Há sempre uma relação de causa e efeito acontecendo entre duas pessoas - uma causa efeito sobre a outra e vice-versa.” (FELDMAN; MIRANDA, 1983, p. 31).

É necessário também conter a ansiedade para a formação de vínculo. Seu tempo pode variar de acordo com as especificidades de cada processo, podendo ser logo no início ou até demorar meses. O importante é sempre estar em estado de prontidão e disponibilidade, observando as pistas do comportamento tanto do terapeuta quanto do paciente. (FELDMAN; MIRANDA, 1983).

2.4 Processo de desvinculação

Tanto Pichon-Rivière (2000) quanto Feldman e Miranda (1983) discorrem sobre a importância de se entender o processo terapêutico dentro de seu espaço e tempo estabelecidos, sendo que seu início somente é possível devido à formação de vínculo e seu final estabelecido pela conclusão deste.

Utilizamos aqui o termo *desvinculação*, para denominar a preparação para o fechamento do processo terapêutico. O termo de fato não é utilizado pelo psicanalista argentino; ele aponta que o vínculo será internalizado pelo paciente, não existindo, assim, um desenlace propriamente dito, mas a formação de um diálogo permanente desse sujeito consigo mesmo, através de nova vinculação interna implantada pela terapia (PICHON-RIVIÈRE, 2000). Já para Feldman e Miranda (1983), a percepção do progresso do indivíduo ocorre quando ele próprio se torna seu ajudador, não necessitando mais do vínculo estabelecido pelo procedimento terapêutico, podendo abrir o processo de *desvinculação* para aquele acometimento específico.

4 Utilizamos o termo *verificadores* como definição das pistas que os terapeutas podem encontrar em meio ao processo que levam a perceber se o vínculo está de fato sendo estabelecido.

Ambas as abordagens, cada uma a sua maneira, indicam a importância da percepção do terapeuta ao compreender quando, de fato, o paciente internalizou os conteúdos trabalhados na terapia, podendo dar início à *desvinculação*, que seria o último ponto e verificador de uma relação que foi realmente de ajuda.

3 . VÍNCULO TERAPÊUTICO NA MUSICOTERAPIA EDUCACIONAL

Estabelecidas as diretrizes do conceito de vínculo, abre-se a investigação de como esse fator tem sido abordado por musicoterapeutas que atuam na área educacional. Para isso, foram buscadas publicações entre 2009 e 2019, em línguas portuguesa e inglesa, nas seguintes bases de dados: Diretório de Periódicos da CAPES, SCIELO, Revista Brasileira de Musicoterapia, Voices, ERIC e os Anais dos Fóruns de Musicoterapia do Paraná, disponibilizados pela AMT-PR. Os descritores escolhidos para a busca foram *musicoterapia, educacional, vínculo terapêutico e relação terapêutica*⁵; agrupados de diferentes formas, de acordo com as especificidades de cada plataforma, a fim de encontrar o máximo de publicações possíveis. Os critérios de inclusão buscaram identificar trabalhos práticos, realizados efetivamente por musicoterapeutas, dentro do ambiente escolar.

Agregando o resultado de todas as plataformas, foram encontrados 244 artigos, sendo que apenas 10 passaram pelo critério de inclusão. Entre os artigos selecionados, dois não possibilitaram o acesso livre além do Resumo. Após não ter obtido resposta nas tentativas de acesso via *e-mail* e também *e-mail* institucional, ambos foram descartados. Assim, totalizaram-se 8 artigos a serem aproveitados, por meio de leitura e análise integral de seus conteúdos, expostos a seguir de acordo com o QUADRO 1.

QUADRO 1 - ARTIGOS INCLUÍDOS PARA DISCUSSÃO

Título	Autor(es)	Ano	Plataforma	Link
A música e a musicoterapia na escola: sons e melodias que permeiam o processo de inclusão em uma escola de ensino fundamental na cidade de Curitiba	Rosemyriam Cunha e Magali Dias	2010	Revista Bras. de Mt.	< http://www.revistademusicoterapia.mus.br/wp-content/uploads/2016/11/08-A-m%C3%BAsica-e-a-musicoterapia-na-escola-sons-e-melodias-que-permeiam-o-processo-de-inclus%C3%A3o.pdf >
A Musicoterapia num contexto educacional: perspectivas de atuação	Laryane Carvalho Lourenço da Silva	2011	Revista Bras. de Mt.	http://www.revistademusicoterapia.mus.br/wp-content/uploads/2016/10/6-A-Musicoterapia-num-contexto-educacional-perspectivas-de-atua%C3%A7%C3%A3o.pdf .

5 Em inglês os termos foram traduzidos, respectivamente, para: *music therapy, educational, therapeutic alliance ou therapeutic relationship*.

Musicoterapia na escola: socialização e inclusão de portadores de múltiplas deficiências e paralisia cerebral	Harley Lavagnini Gonzalez e Maria de Cássia Araujo e Souza	2013	Anais do Fórum de Mt (PR).	< https://055b1521-9fff-46a1-87d7-f732367761b7.filesusr.com/ugd/4d3564_1774fb3652e647efa01d4b7e6676a80a.pdf >
The Art of Re-Framing	Ana Navarro Wagner	2015	VOICES	https://doi.org/10.15845/voices.v1i1.769
A Preliminary Investigation of a Specialized Music Therapy Model for Children with Disabilities Delivered in a Classroom Setting	Jenna Mendelson, Yasmine White e mais 10 autores	2016	CAPES	https://doi.org/10.1155/2016/1284790
Evaluation of a school-based creative arts therapy programme for adolescents from refugee backgrounds	Rosalind Quinlan, Robert D. Schweitzer, Nigar Khawaja e Jane Griffin	2016	CAPES	https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.09.00
Hidden in Plain Sight: A Music Therapist and Music Educator in a Public School District	Jacqueline C. Smith	2018	CAPES	https://doi.org/10.1177/0255761417712319
The role of a music therapist exploring gender and power with young people: Articulating an emerging anti-oppressive practice	Elly Scrine e Katrina McFerran	2018	CAPES	https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.12.008

FONTE: Recursos informacionais (2019).

Apesar da citação do vínculo terapêutico estar presente na construção dos artigos, a leitura e a análise, feitas de forma mais detalhada, revelaram que o tema não foi o foco principal da investigação de nenhuma das pesquisas, que de fato tiveram suas argumentações em torno de três categorias: efeitos das sessões de Musicoterapia em relação a mudanças comportamentais dos alunos (MENDELSON *et al.*, 2016; QUINLAN *et al.*, 2016; CUNHA; GONZALEZ; SOUZA, 2013; DIAS, 2010); reflexões sobre o trabalho musicoterapêutico em escolas a partir de entrevistas e/ou questionários (SCRINE; MCFERRAN, 2018; SMITH, 2017; GONZALEZ; SOUZA, 2013); e inserção da Musicoterapia no ambiente cultural escolar (SCRINE; MCFERRAN, 2018; SMITH, 2017; QUINLAN *et al.*, 2016; NAVARRO WAGNER, 2015; SILVA, 2011; CUNHA; DIAS, 2010).

Por mais que o vínculo terapêutico não tenha sido o foco principal, o tema esteve presente em todas as descrições e/ou reflexões sobre o trabalho prático gerador dos estudos publicados, possibilitando a contribuição da revisão bibliográfica para o tema da presente pesquisa.

O primeiro ponto a ser destacado, assim como apontam Pichon-Rivière (2000) e Feldman e Miranda (1983), é de como o vínculo por si só é um fator determinante para o potencial transformador em um processo terapêutico. Navarro Wagner (2015) aponta que esse fato ocorre mesmo dentro de ambientes culturais variados, devido à visão de mundo ser moldada justamente pelos resultados de nossas relações interpessoais.

No caso da Musicoterapia na área educacional, observou-se que a criação desse ambiente relacional diferenciado foi um dos principais fatores que levaram os alunos a terem uma postura engajada e, por muitas vezes, diferente do comportamento apresentado nas aulas tradicionais, permitindo que os objetivos terapêuticos fossem trabalhados nas respectivas intervenções. (SCRINE; MCFERRAN, 2018; QUINLAN *et al.*, 2016; GONZALEZ; SOUZA, 2013; SILVA, 2011; CUNHA; DIAS, 2010)

Ter como objetivo a criação dessa relação se apresenta como um dos grandes diferenciais do profissional musicoterapeuta dentro do sistema escolar. Isso é apontado por Smith (2017), ao discorrer sobre como o foco em objetivos extramusicais agrega, à Musicoterapia, uma função específica dentro do corpo pedagógico da escola, que vai além da educação musical, muitas vezes já implementada. Quinlan *et al.* (2016) mencionam que a criação de vínculo é uma justificativa para a incorporação da Musicoterapia em uma equipe interdisciplinar dentro do ambiente escolar.

Quanto à formação deste vínculo, muitos fatores se convalidam com os aspectos da postura terapêutica abordada nos livros expostos anteriormente; como a escuta sem preconceitos, a disponibilidade corporal, a empatia e a abertura para afetividade. Contudo, o diferencial da Musicoterapia é justamente ter a vinculação mediada pelo fazer musical, sem deixar de analisar as manifestações de outra natureza que emergirão no processo. (SMITH, 2017; GONZALEZ; SOUZA, 2013). A inerência da música em seus aspectos afetivos e emocionais permite uma comunicação ainda mais genuína, contribuindo para a aproximação.

Observando todas as suas mensagens não-verbais e escutando a música e a letra de seu relato verbal, ele vai aumentar a chance de se sintonizar com o ajudado. A música aqui é fundamental: uma mesma frase pode refletir os mais diferentes sentimentos, até mesmo contrários, dependendo da entonação que acompanha. (FELDMAN; MIRANDA, 1983, p.114).

A partir desse apontamento, entende-se que a formação do vínculo passa pela resposta mais adequada à escuta da comunicação subjetiva do paciente, interpretando sua expressividade como se fosse uma música. O foco musical da formação do vínculo, indicado pela Musicoterapia, acaba se tornando um atalho desse caminho sugerido por Feldman.

O respeito e a aceitação com focos musicais, em geral, se encontram no não julgamento das manifestações sonoro-musicais, no tocar junto as sugestões dos

alunos, em achar uma sonoridade em comum e agregar tais manifestações ao processo. (SCRINE; MCFERRAN, 2018; GONZALEZ; SOUZA, 2013; SILVA, 2011; CUNHA; DIAS, 2010).

Em relação às especificidades do ambiente escolar, percebeu-se que a maioria dos trabalhos práticos envolveram processos com turmas de alunos, tanto em escolas regulares quanto de educação especial (MCFERRAN, 2018; MENDELSON *et al.*, 2016; SCRINE; QUINLAN *et al.*, 2016; NAVARRO WAGNER, 2015; SILVA, 2011; CUNHA; DIAS, 2010). Como aponta Pichon-Rivière (2000), a formação do vínculo com o grupo deve ser analisada assim como a formação individual, inclusive buscando favorecer o vínculo entre os próprios integrantes do grupo.

Na Musicoterapia, como aponta Navarro Wagner (2015), esse envolvimento ocorre a partir de momentos de participação musical coletiva. Em um ambiente escolar que muitas vezes não permite dar voz de escolha para as individualidades de todos sem que ocorram julgamentos, propiciar um lugar para cada aluno, mesmo dentro da interação musical em grupo, se torna fator importante para a formação desse ambiente vincular. (SCRINE; MCFERRAN, 2018; SILVA, 2011; CUNHA; DIAS, 2010).

A conquista do vínculo, proporcionada por um ambiente seguro, é principalmente percebida em relação ao engajamento dos alunos nos encontros de Musicoterapia, muitas vezes por meio de exposições não vistas em outras atividades escolares (MENDELSON *et al.*, 2016; GONZALEZ; SOUZA, 2013; SILVA, 2011; CUNHA; DIAS, 2010).

A maneira como se deram encerrados esses processos terapêuticos em relação à *desvinculação* não foi encontrada em nenhum dos artigos, que tinham foco maior na análise de resultados e possibilidades de atuação musicoterapêutica.

Por fim, vale ressaltar que não se pretende criar nada prescritivo sobre o vínculo no ambiente escolar, como explicado por Pichon-Rivière (2000) e Feldman e Miranda (1983). A aproximação mais correta será determinada pelas somas dos contextos individuais e sociais de cada sujeito, tanto na figura do participante quanto do terapeuta. Ademais, a prática musicoterapêutica possibilita diferentes abordagens e intervenções, inclusive em relação ao vínculo. Como ilustração desse fato, vemos em um caso de trabalho de educação especial, detalhado por Mendelson *et al.* (2016), a partir de uma abordagem de ótica comportamental, que coloca o musicoterapeuta como figura central e vertical da relação terapêutica. Já em uma abordagem social, ilustrada por Navarro Wagner (2015), em uma escola primária em Gulu (Uganda), a horizontalidade da posição do terapeuta é apontada como fator determinante para a construção do vínculo. Ambos citam o engajamento propiciado pela vinculação como fator relevante para a atuação musicoterapêutica, mas com caminhos diferentes de acesso, de acordo com as especificidades dispostas por cada trabalho.

4 . PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE EXTENSÃO

Para agregar o entendimento do vínculo terapêutico na Musicoterapia Educacional, foi realizada uma observação participante no Projeto de Extensão “Nossa trupe: musicoterapia nas escolas”⁶, coordenado pela Professora Doutora Rosemyriam Cunha⁷.

O projeto teve inscrição aberta para estudantes e professores do curso de Musicoterapia da UNESPAR - Campus de Curitiba II/FAP, realizado no segundo semestre de 2019. A equipe final foi formada por quatro estudantes e a professora responsável pelo projeto. Seu objetivo principal consistiu em construir estratégias de interação com crianças com dificuldades de relação interpessoal, a fim de entregar uma devolutiva que pudesse auxiliar o corpo pedagógico da escola a estabelecer melhores inferências acerca do desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos alunos.

Foram realizados quatro encontros musicoterapêuticos, com 50 minutos de duração cada, com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola regular da rede pública de Curitiba. Todos no período da tarde, nos dias 22/10, 29/10, 05/11 e 12/11, tendo sido a turma dividida em dois grupos de 14 alunos.

A turma foi selecionada pela própria Coordenação Pedagógica da escola, pela grande incidência de conflitos relacionais. Cada grande grupo foi dividido em subgrupos fixos, nos quais cada estudante participante do projeto ficou responsável por guiar e observar individualmente as crianças. Assim, ao todo, cada estudante ficou responsável por sete crianças ao longo das atividades, mediados pela supervisão e orientação da Professora Doutora Rosemyriam Cunha.

Ao longo do processo foram realizadas reuniões semanais da equipe para discutir as observações e percepções relativas aos encontros, além da elaboração das estratégias e atividades a serem praticadas nos encontros seguintes.

As observações foram feitas individualmente, para cada dia e cada criança, através de um mapa de interações musicoterapêuticas, elaborado pela orientadora do projeto, que levou em conta as expressões e interações musicais, verbais, corporais, sociais e afetivas das crianças no decorrer de cada encontro.

O passo a passo das atividades realizadas no projeto estão presentes na devolutiva, documento apresentado à direção da escola e também no relatório final, encaminhado pela Professora Doutora Rosemyriam Cunha à Divisão de Extensão e Cultura do Campus de Curitiba II/FAP, UNESPAR em dezembro de 2019, com protocolo de número 3419/10/12/19. A seguir, aponta-se uma adaptação da descrição presente na devolutiva, para que a análise de conteúdos seja melhor situada:

6 A pesquisa a campo só ocorreu após o projeto ter sido aprovado pelo comitê de ética (Nº CAAE: 20675519.2.0000.0094) e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte da direção da escola.

7 Profa. Dra. Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha atua como professora e pesquisadora associada da UNESPAR, Campus de Curitiba II. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0536970443232460>.

- **Primeiro encontro:** apresentações dos alunos, da equipe e do trabalho; sondagem e execução do repertório pessoal das crianças com acompanhamento de violão; sensibilização rítmica com baquetas em 4/4; acompanhamento rítmico e melódico da canção *Mahna Mahna* (Muppets).
- **Segundo encontro:** apresentação de mais instrumentos de percussão para execução rítmica; leitura e representação simbólica para composição de frases rítmicas; identificação e exploração de timbres, alturas e intensidades; execução e acompanhamento de violão do repertório pessoal das crianças.
- **Terceiro encontro:** sensibilização corporal rítmica através do método *O passo*⁸; experimentação do violão pelos participantes; prosseguimento da leitura simbólica rítmica; fazer musical compartilhado por meio de percussão em tambores; acompanhamento, no violão, do repertório pessoal das crianças.
- **Quarto encontro:** retomada da canção *Mahna Mahna* com acompanhamento rítmico com baquetas; execução das canções preferidas do grupo acompanhadas pelo violão: *O bebê* (Kevinho), *Meu abrigo* (Melim) e *Pudim amassado* (Cueio); alteração lírica da canção *O bebê*, incluindo os nomes dos participantes no refrão; execução da canção *Orelhas*⁹, solicitada pelo professor da turma por ser material previamente trabalhado em sala de aula; expressão espontânea de mais canções do repertório pessoal.

Após o período da realização dos encontros musicoterapêuticos, houve um retorno à escola para a reunião com a direção e o professor responsável pela turma, a fim de ser entregue a devolutiva sobre as observações em relação a cada aluno e também à turma em geral. Neste dia, também ocorreu um breve encontro de despedida com as crianças.

As observações dos mapas musicoterapêuticos do projeto de extensão possuem um objetivo diferente em relação ao presente trabalho. Entretanto, por também abordarem interações interpessoais e reações afetivas, puderam ser utilizadas como diário de campo da observação participante, a ser articulado com os apontamentos advindos da exploração teórica. Desta maneira chegamos a cinco eixos de análise quanto aos comportamentos e atitudes que emergiram no processo em relação à construção do vínculo.

4.1 Respeito às individualidades

A postura terapêutica adequada deve estar presente no atendimento logo nos primeiros contatos, estabelecendo, desde o início, a disponibilidade e o respeito para com o outro. (FELDMAN; MIRANDA, 1983). Já a partir da apresentação, foi oportunizado um lugar de fala pra cada um, em torno de suas preferências musicais, que foram utilizadas para elaborar as estratégias de repertório, demonstrando uma escuta sem julgamentos dos conteúdos apresentados. Disponibilizar um espaço seguro também passou pela não obrigatoriedade de se expor. Os alunos que não

8 Ver mais em: <https://www.institutodopasso.org/o-metodo>.

9 Canção presente em forma de partitura em Felpe Filva, livro infantil escrito por Eva Furnari.

quiseram falar foram respeitados, mas também tiveram a oportunidade de contar mais de si para os membros da equipe que estavam mais próximos, dispostos a ouvir, sem precisar contar ao grande grupo.

A disponibilidade também esteve presente ao se realizarem as atividades junto com os alunos. A divisão em subgrupos, que visava melhor eficiência nas observações, também se revelou uma forma de respeito às individualidades e diminuição da ideia de superioridade. Ter um membro da equipe como referência levou a um melhor engajamento das crianças que não estavam confortáveis em se expor.

4.2 Oportunidades de manifestação

O segundo encontro foi realizado em uma sala diferente, com maiores distrações, como espelho e alunos de outras turmas na hora do intervalo, o que pode ter desfavorecido a vinculação, como lembram Feldman e Miranda (1983), pois atentar ao melhor espaço físico é também uma forma de cuidado e disponibilidade.

Os participantes tiveram um comportamento mais agitado, demonstrando falta de engajamento nas atividades, mesmo dentro da divisão de subgrupos. Essa agitação foi encarada como uma forma de manifestação e incorporada às atividades musicais. Como aponta Silva (2011), o ambiente relacional a ser proporcionado pela Musicoterapia pode permitir um diálogo diferenciado em relação às outras posturas habituais do sistema de ensino, atitude que Gonzalez e Souza (2013) denominam de aceitação das cargas sonoras. Nesse caso, as manifestações super energéticas foram incorporadas nas músicas de repertório pessoal, permitindo aos alunos explorar diferentes intensidades de suas expressões sonoro-musicais, o que trouxe de volta parte do engajamento. Alguns continuaram com baixa disponibilidade, salientando que mesmo no vínculo a ser construído com o grupo, existirão respostas individuais diferentes, como aponta Pichon-Rivière (2000). Tanto os fatores individuais quanto os sociais devem ser levados em conta para se analisar o contexto em que o vínculo está sendo formado.

O contato com o professor da turma possibilitou ter-se uma ideia de como as estratégias do primeiro encontro favoreceram a construção do vínculo, ao relatar que os alunos continuaram treinando as atividades rítmicas durante a semana, ainda que isso não tenha sido solicitado. Essa iniciativa espontânea com as atividades do encontro musicoterapêutico é apontada por Cunha e Dias (2010) como consequência da criação desse ambiente relacional diferenciado, o que também se associa ao que Pichon-Rivière (2000) diz sobre o vínculo, que quando formado da maneira adequada, se internaliza no paciente para além da sessão em si.

4.3 Demonstração de respeito

O fortalecimento da relação com os alunos se baseou na demonstração de respeito às manifestações verbais e sonoro-musicais, através da oportunidade de todos experimentarem a sonoridade do violão, sugestão feita por uma das crianças. Conciliar os anseios individuais sem desconsiderar os objetivos do encontro, é um dos fatores apontados tanto por Smith (2017) quanto por Cunha e Dias (2010), que diferenciam o ambiente relacional construído pela Musicoterapia.

O foco musical esteve no centro das aproximações exemplificadas até aqui, visto como favorecedor da construção do vínculo na Musicoterapia. Entretanto, como lembra Smith (2017), as manifestações não-musicais não devem ser esquecidas e devem ser respeitadas. No terceiro encontro, a chance de conhecer ainda melhor os sujeitos do projeto se deu pela oportunidade da manifestação livre de “*causos e piadas*”, atendendo à demanda do dia. Lembra-se aqui que a postura terapêutica também leva em conta o contexto de cada espaço e tempo. Scrine e McFerran (2017) defendem a oportunidade de os alunos tratarem de questões, que lhes são impedidas habitualmente, como diferencial da proposta da Musicoterapia dentro da escola. Contudo, tal acontecimento serve de alerta para uma possível permissividade excessiva, algo felizmente não ocorrido nesse caso, pois também foram estabelecidos limites entre os papéis de alunos e terapeutas. Como ilustram Feldman e Miranda (1983), a construção da relação de ajuda acontece de forma gradual, em que a confrontação também é um fator possível após a aceitação e estabelecimento claro das posições estabelecidas no processo.

4.4 Aceitação do grupo

No contexto do objetivo do projeto de extensão, o de explorar as demonstrações de afeto entre os alunos, o repertório pessoal ganhou uma análise mais específica no último encontro. *O bebê* (Kevinho) e *Pudim amassado* (Cueio) tiveram alterações líricas e de andamento, respectivamente. A aceitação e o engajamento dos alunos perante as mudanças pode ter sido uma demonstração da relação de confiança ali estabelecida, lembrando a relação dialética defendida por Pichon-Rivière (2000), em que o vínculo não é só construído a partir das atitudes do terapeuta, mas também das do paciente, nesse caso verificada pela aceitação das modificações do repertório pessoal. Contudo, novamente, alguns alunos não se disponibilizaram a realizar a atividade da maneira proposta. Saliencia-se que a construção do vínculo deve ser observada de acordo com as individualidades, respeitando o tempo de cada participante, mesmo que a ligação com o grupo se mostre fortalecida.

Em consenso com os membros da equipe, um dos momentos mais marcantes que envolveram a participação no projeto foi, após o término do último encontro,

quando um dos alunos mostrou uma composição em que se desculpava por seus comportamentos que, segundo ele, poderiam ter atrapalhado os encontros. O aluno se disse receoso de perder amigos, maneira como denominou os membros da equipe. O envolvimento emocional com a proposta é exemplificado por esse momento, o que na análise do vínculo não deve ser descartado. Esta relação estabelecida da forma correta é composta por afetividade mútua (PICHON-RIVIÈRE, 2000), o que, nesse caso, se refere ao quanto os alunos também atuaram sobre os participantes do projeto. Não se pretende analisar esse afeto à luz fria da teoria, contudo sua constatação pode se referir à preocupação com a continuidade do trabalho, demonstrada pela tentativa de contato e exposição mesmo após os encontros que, quando ocorre, pode ser importante verificador de uma relação de confiança bem sucedida. (SCRINE; MCFERRAN, 2017; SILVA, 2011).

4.5 A postura e o contexto

Desde o primeiro contato, a postura apresentada buscou respeitar as manifestações individuais, principalmente as sonoro-musicais, aceitas e agregadas ao processo. O repertório pessoal foi aceito e trabalhado em todos os encontros, em constante diálogo com os próprios objetivos do projeto de extensão. Em todo momento buscou-se a realização de momentos de participação musical coletiva. Como aponta Navarro Wagner (2015), é ponto importante da construção de um ambiente favorável através da música.

A efemeridade do processo não permite apontar se o encontro de despedida se deu no momento adequado. Ficou a dúvida sobre o processamento da desvinculação, mesmo se tratando de um procedimento que teve sua duração já anunciada aos alunos no primeiro encontro.

A investigação da formação do vínculo referente ao projeto de extensão não foi possível em totalidade; teria sido necessário avaliar a partir de três partes: do indivíduo, seus grupos sociais e também da instituição em que os sujeitos estavam inseridos. Ainda que as partes tenham fronteiras pouco estabelecidas, sendo caminhos dinâmicos e dialéticos, é crucial que as diferentes dimensões sejam investigadas. (PICHON-RIVIÈRE, 2000). Esse caminho de análise não foi possível devido aos objetivos específicos, expostos à direção pedagógica e respeitados pelos integrantes da equipe. Contudo, foi possível identificar comportamentos, tanto dos alunos quanto dos participantes do projeto, que serviram de parâmetro para a construção de um material exploratório acerca do vínculo terapêutico na Musicoterapia Educacional.

Por fim, vale reforçar que os objetivos provenientes do projeto de extensão eram outros em relação ao presente trabalho. Assim, durante os encontros não se buscou adotar comportamentos direcionados necessariamente à formação do vínculo. Diante desse quadro, a observação participante teve o papel de identificar quais desses comportamentos se relacionam com o conceito de vínculo.

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tudo é necessário enfatizar que esse trabalho não espera criar uma cartilha comportamental para musicoterapeutas que escolham trabalhar na área educacional ou até mesmo indicar períodos estipulados para que se construa um vínculo terapêutico. Acerca disso, lembra Pichon-Rivière (2000), que seria um desrespeito ao fato de que todas as relações construídas estão enviesadas pelo histórico de vida e contexto cultural de cada um, inclusive em relação ao próprio terapeuta, abrindo possibilidades diferentes de estratégia de atuação para cada situação específica.

Percebe-se que o vínculo terapêutico na Musicoterapia Educacional possui diversas semelhanças com o vínculo especificado de qualquer processo terapêutico, principalmente em relação à postura terapêutica, em que os principais fatores continuam sendo escuta empática, disponibilidade e genuinidade de comunicação. As especificidades encontradas giram em torno, principalmente, da importância da música na criação desse vínculo e também na diferença do ambiente criado nos atendimentos da Musicoterapia em relação ao ambiente escolar em geral.

O ambiente proporcionado pela participação musical coletiva, além do afeto em si que a arte proporciona, também oportuniza um lugar de fala para cada estudante, estabelecendo uma relação de confiança, em que se percebe maior engajamento nas atividades. Muitas vezes, dentro do ambiente escolar os objetivos pedagógicos, em turmas grandes, acabam inviabilizando a escuta dos anseios individuais, fator que a Musicoterapia pode proporcionar, a partir do cuidado com o vínculo terapêutico. Não se pretende qualificar as atitudes dos outros profissionais que atuam nas escolas. Até por isso, salienta-se a boa integração em equipe multidisciplinar, justamente para que se proporcione um melhor ambiente educacional como um todo, em que o vínculo será o diferencial da Musicoterapia, fator destacado pela pesquisa bibliográfica. No exemplo prático, vemos os dois lados dessa integração. Por um lado, conversar com o professor da turma e trabalhar a canção *Orelhas*, devido ao material já ter sido trabalhado em aula, pode ter reforçado a construção do vínculo. Por outro, a mudança de local dos encontros se mostrou um dificultador da aproximação, fator que poderia ter sido evitado caso houvesse uma relação mais próxima com a equipe pedagógica.

A sugestão de Feldman e Miranda (1983) para que se responda emocionalmente ao outro de forma genuína e sincera encontra na música um valor essencial, devido ao seu aspecto afetivo. Isso levanta pontos de investigação de como esse vínculo terapêutico poderia ser transformado em um *vínculo musicoterapêutico*. Com base no comportamento no fazer musical, como responder musicalmente à música dos alunos? Que postura adotar ao tocar um instrumento para que fique demonstrada a disponibilidade? Como proporcionar o melhor ambiente de participação musical

coletiva? A averiguação desses fatores pode ser importante para melhor atuação do musicoterapeuta nas escolas, validando ainda mais seu trabalho nessa área.

Outro fator percebido é que, para investigar a melhor formação do vínculo em grupo, é essencial que o musicoterapeuta esteja bem integrado e consciente do ambiente escolar no qual vai estar inserido. Portanto, acredita-se que seja melhor a realização de processos mais longos, em que se permita conhecer melhor as individualidades, inclusive dentro do grupo, pois como visto no exemplo prático, mesmo que o engajamento do grupo seja claro, pode haver situações em que alunos não estejam demonstrando a mesma confiança na relação.

Por fim, destaca-se a importância do vínculo terapêutico não só como parte dos objetivos da Musicoterapia nas escolas, mas também como diferencial e justificativa da atuação desse profissional na área educacional, devido ao foco musical, diferente do vínculo de demais terapias. E, também, por proporcionar um ambiente mais seguro para os alunos. Entretanto, as publicações indicam que ainda faltam trabalhos na Musicoterapia Educacional que o abordem como tema principal, apresentando um panorama ainda a ser melhor explorado, principalmente sobre como se dá sua formação e como ocorre o processo de desvinculação.

REFERÊNCIAS

BRUSCIA, K. **Definindo Musicoterapia**. 3. ed. Barcelona: Barcelona Publishers, 2016. 306 p.

CUNHA, R.; DIAS, M. A música e a musicoterapia na escola: sons e melodias que permeiam o processo de inclusão em uma escola de ensino fundamental na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Musicoterapia**. Ano XII, n. 10, p.1-13, 2010. Disponível em: <<http://www.revistademusicoterapia.mus.br/wp-content/uploads/2016/11/08-A-m%C3%BAsica-e-a-musicoterapia-na-escola-sons-e-melodias-que-permeiam-o-processo-de-inclus%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2019.

CUNHA, R.; VOLPI, S. A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 3, p. 85-97, 2008. ISSN 1980-5071. Disponível em <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1627>. Acesso em 10 agosto/2019.

FELDMAN, C; MIRANDA, M. L. **Construindo a Relação de Ajuda**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Crescer, 1983. 103 p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. S. (Org). Pesquisa Social. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 67-80.

GONZALEZ, H. L.; SOUZA, M. de C. A. Musicoterapia na escola: socialização e inclusão de portadores de múltiplas deficiências e paralisia cerebral. **Anais do XV Fórum Paranaense de Musicoterapia**. n. 15, 2013. Disponível em: <https://055b1521-9ff-46a1-87d7-f732367761b7.filesusr.com/ugd/4d3564_1774fb3652e647efa01d4b7e6676a80a.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

MENDELSON, J. et al. A Preliminary Investigation of a Specialized Music Therapy Model for Children with Disabilities Delivered in a Classroom Setting. **Autism Research And Treatment**, [s.l.], v. 2016, p.1-8, 2016. Hindawi Limited. <http://dx.doi.org/10.1155/2016/1284790>

NAVARRO WAGNER, A. The Art of Re-Framing. **Voices: A World Forum for Music Therapy**, v. 15, n. 1, 8 fev. 2015. <https://doi.org/10.15845/voices.v1i1.769>

PICHON-RIVIERE, E. **Teoria do Vínculo**. Tradução de Eliane Toscano Zamikhowsky. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 129 p.

QUINLAN, R. et al. Evaluation of a school-based creative arts therapy program for adolescents from refugee backgrounds. **The Arts In Psychotherapy**, [s.l.], v. 47, p.72-78, fev. 2016. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2015.09.006>.

SCRINE, E.; MCFERRAN, K. The role of a music therapist exploring gender and power with young people: Articulating an emerging anti-oppressive practice. **The Arts In Psychotherapy**, [s.l.], v. 59, p.54-64, jul. 2018. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2017.12.008>.

SILVA, L. C. L. A Musicoterapia num contexto educacional: perspectivas de atuação. **Revista Brasileira de Musicoterapia**. Ano XIII, n. 11, p.117-143, 2011. Disponível em: <http://www.revistademusicoterapia.mus.br/wp-content/uploads/2016/10/6-A-Musicoterapia-num-contexto-educacional-perspectivas-de-atua%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

SMITH, J. C. Hidden in Plain Sight: A Music Therapist and Music Educator in a Public School District. **International Journal Of Music Education**, [s.l.], v. 36, n. 2, p.182-196, 19 jun. 2017. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/025576>

UBAM. **Normativas do Exercício Profissional do Musicoterapeuta**. Brasília. 2018. 23 p. Disponível em: <http://ubammusicoterapia.com.br/wp-content/uploads/2018/08/DACUM-2-a.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MÚSICAS

AZEVEDO, K. K. **O Bebê**. Intérprete: Kevinho e MC Kekel. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Btyfrd-UtSw>. Acesso em: 23 jun. 2020.

AZEVEDO, R. **Pudim Amassado**. Intérprete: Cueio. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_nvknEfp9qw. Acesso em: 23 jun. 2020.

MELIM, R.; MELIM, G. **Meu Abrigo**. Intérprete: Melim. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gUpGTRR4Tt4>. Acesso em: 23 jun. 2020.

UMILIANI, P. **Mahna Mahna**. Intérprete: Mahna Mahna and The Two Snowths. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8N_tupPBtWQ&t=71s. Acesso em: 23 jun. 2020.

SOBRE O ORGANIZADOR

Having marveled at the music of great film composers, **Javier Albornoz** began to study the clarinet and saxophone as well as experimenting with recording and MIDI technology at nine years of age. He found the enjoyment of creating music so fulfilling that it sparked the desire in him to pursue a career in the music field early on.

Javier has a bachelor's degree from Berklee College of Music and a Master's degree from the University of Miami and has worked in audio post-production for over a decade. He is also a proud member of The Alhambra Orchestra in Coral Gables, serving as assistant principal clarinetist and writing commissioned orchestral works premiered in 2015 and 2016.

In recent years, Javier has contributed dozens of works to a production music library, while also working with several Malaysian animation studios in the production of television pilots that have been featured at the Asian Animation Summit, MIPCOM, and other international conferences and markets.

Also versed in audio post-production and sound design, Javier has taught in the graduate music technology department at the University of Miami's Frost School of Music and works with students in the Animation and Game Development department and composition students at New World School of the Arts and Miami Dade College.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acompanhamento ao piano 1, 4, 8, 12

Aprendizagem 16, 31, 32, 33, 36, 41, 42, 43, 45, 50, 96, 98, 102, 109, 110, 111, 113, 116, 127, 130, 138, 145, 146, 147, 149

Área Educacional 100, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 179, 180

B

Banda Marcial 83, 84

Bateria de Escola de Samba 51

C

Chocalhos brasileiro 59

Conciencia corporal 23, 25

D

Documentos Legais 132, 135, 136

Duas baquetas 67, 68, 71, 73, 79, 80, 91, 92

E

Educação especial 133, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 173

Educação musical 84, 85, 101, 111, 112, 114, 116, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 141, 144, 149, 150, 151, 163, 172

Educação Musical 84, 85, 101, 111, 112, 114, 116, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 141, 144, 149, 150, 151, 163, 172

Ejecución motora 23, 26

Ensino do piano 98, 99, 102, 112

Ensino médio 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 135

Equivalência de mensuração 152, 153, 154, 161

Escala de Comunicabilidade Musical 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161

Escola 14, 15, 16, 51, 52, 56, 58, 60, 80, 85, 100, 105, 106, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 121, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 140, 141, 143, 144, 145, 149, 150, 160, 164, 166, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 180

Estratégias para Construção da Sonoridade de Coros Amadores 17

F

Flauta doce 37, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151

Formação 1, 2, 4, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 46, 47, 68, 79, 85, 93, 96, 100, 101, 104, 106, 107, 109, 110, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 128, 129, 130, 139, 140, 141, 142, 145, 150, 151, 164, 166, 167, 168, 169, 172, 173, 178, 180

H

Habilidades 1, 2, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 25, 27, 43, 65, 111, 112, 137, 138, 139, 145, 156, 166

Harmonia 4, 44, 45, 46, 47, 86, 105, 107

História do piano 98

I

Inclusão escolar 132, 139

J

Juventude 124, 125, 126, 128, 130, 131

L

Lesões Musculoesqueléticas 83, 85, 86, 90, 93, 95

M

Memória 3, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 112

Memorização 31, 32, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 110, 145

Musicoterapia 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181

N

Notação 6, 51, 52, 53, 61, 76, 102

O

Orientações Curriculares de Música 114, 115, 117, 119, 120, 122

P

Pedagogía instrumental 23, 25, 29

Percepción sensorial 23, 27

Percussão 3, 37, 58, 59, 62, 66, 67, 68, 69, 73, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 95, 97, 145, 175

Performance 8, 15, 16, 17, 22, 24, 31, 32, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 59, 63, 66, 84, 85, 91, 92, 95, 98, 100, 104, 105, 115

Performance musical 31, 38, 39, 42, 43, 45, 50, 95, 98

Piano 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 21, 50, 62, 68, 70, 72, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113

Piano no Brasil 98, 99

Planejamento de Ensaio para Coros 17

Políticas públicas 126, 132

Postura Corporal 30, 83
Processos sensomotrices 23
Processo de musicalização 143, 144
Psicologia cognitiva 31, 33, 43

R

Repinique 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58

S

Sonoridade 3, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 51, 57, 63, 149, 173, 177

T

Transmissão de Cultura 114

Transtorno do Neurodesenvolvimento 152, 153, 154, 156, 157, 160, 161

Transtorno psiquiátrico 132, 139, 141

V

Validação 152, 153, 160, 161, 162, 164

Vibrafone 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 80, 81, 82

Vínculo Terapêutico 164, 165, 166, 167, 170, 171, 174, 178, 179, 180



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**