

vol. 7 n. 1 junho de 2014

ISSN 1981-7126



# música *em* perspectiva

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ISSN 1981-7126

# **música *em* perspectiva**

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

volume 7 • número 1 • junho de 2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**DEPARTAMENTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**Reitor**

Zaki Akel Sobrinho

**Diretora do Setor de Artes, Comunicação e Design**

Dalton Razera

**Chefe do Departamento de Artes**

Paulo Reis

**Coordenador do Curso de Música**

Indionei Rodrigues

**Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Música**

Silvana Scarinci

**Editores chefes**

Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)

Norton Dudeque (UFPR)

**Conselho Editorial**

Roseane Yampolschi (UFPR)

**Conselho Consultivo**

Acácio Piedade (UDESC)

Adriana Lopes Moreira (USP)

Ana Rita Addressi (Università di Bologna, Itália)

Claudiney Carrasco (UNICAMP)

Carole Gubernikof (UNIRIO)

Fausto Borém (UFMG)

Ilza Nogueira (UFPB)

John Rink (University of London, Inglaterra)

Jusamara Souza (UFRGS)

Luis Guilherme Duro Goldberg (UFPEL)

Marcos Holler (UDESC)

Maria Alice Volpe (UFRJ)

Mariano Etkin (Universidad de La Plata, Argentina)

Paulo Castagna (UNESP)

Rafael dos Santos (UNICAMP)

Sergio Figueiredo (UDESC)

Rodolfo Coelho de Souza (USP)

*Capa: Geraldo Leão (sem título)*

Música em Perspectiva: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR – v. 7, n. 1 (jun. 2014) – Curitiba (PR) : DeArtes, 2014.

Semestral

ISSN 1981-7126

1. Música: Periódicos. I. Universidade Federal do Paraná.  
Departamento de Artes. Programa de Pós-Graduação em  
Música. II. Título

CDD 780.5

Solicita-se permuta: ppgmusica@ufpr.br – Tiragem: 100 exemplares As ideias e opiniões expressas neste periódico são de inteira responsabilidade de seus autores

## Sumário

### 5 Editorial

#### Artigos

- 7 Aprendizagens musicais informais em uma comunidade de prática: um estudo no grupo de maracatu *Arrasta Ilha*  
*André F. Marcelino e Viviane Beineke*
- 30 Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento  
*Vanessa Weber e Luciane W. F. Garbosa*
- 57 Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento  
*Jusamara Souza e Maria de Fatima Quintal de Freitas*
- 81 Habilidades e Estratégias para gerir a ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais  
*Dayse Gomes Mendes*
- 110 Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical  
*Alexandre Meirelles, Tania Stoltz e Valéria Lüders*
- 129 Análise neoschenkeriana e reduções de ordem prática como recursos analíticos ao repertório de *ragtime* e o exemplo de *The Entertainer*, de Scott Joplin  
*Alexy Viegas*
- 155 André Sauvage e Almeida Prado: encontro de duas gerações em *Études sur Paris*  
*Ingrid Barancoski*
- 195 Sobre os autores  
*About the authors*
- 199 Diretrizes para submissão/Submission Guidelines



## Editorial

Este volume da Revista Música em Perspectiva é composto por sete artigos sobre temáticas diferentes porém todas relacionadas às áreas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, mantendo a ênfase primeira do periódico que é divulgar e disseminar conhecimentos nas áreas de concentração do programa, que incluem investigações sobre educação musical, cognição, etnomusicologia, musicologia histórica, teoria e análise, performance e criação musical.

O artigo de André Marcelino e Viviane Beineke foca o contexto das aprendizagens musicais informais com base na teoria de Etienne Wenger. O campo empírico é um grupo de Maracatu de Florianópolis entendido com base no conceito de “comunidade de prática”. Os resultados da pesquisa trazem como novidade para os estudos sobre aprendizagem musical em diferentes contextos, cinco dinâmicas de aprendizagem musical: escuta e tirar de ouvido, encontros casuais e organizados, observação e imitação, onomatopeias solfejadas, e aprender osmoticamente. Seguindo em direção ao estudo das práticas musicais em contextos não formais, o texto de Jusamara Souza e Maria de Fátima Freitas versa sobre a vivência musical do jovem no contato com diferentes mídias. As análises enfatizam conceitos, discursos, métodos e resultados da aquisição de conhecimentos musicais pelos jovens por meio das tecnologias. Conceitos como identidades e socialização são trazidos no texto.

O artigo de Vanessa Weber e Luciane Garbosa ao contrário dos textos de Marcelino, Beineke, Sousa e Freitas, traz como ambiente de pesquisa o contexto da educação formal. As autoras destacam a temática sobre a formação docente, trazendo em relevo a discussão sobre os saberes docentes específicos do bacharel que atua como professor de instrumento. Segundo as autoras, embora existam mudanças nas bases curriculares dos cursos de bacharelado, a formação do bacharel ainda prioriza muito mais a performance, mesmo considerando-se que, em muitos casos, o bacharel assume a profissão de professor de instrumento. Também com foco na questão do músico instrumentista, Deyse Mendes aborda um aspecto fundamental da prática musical: a questão da ansiedade na

performance. Seu texto enfatiza os resultados de uma pesquisa sobre as habilidades e estratégias de performance utilizadas por pianistas para lidar com a ansiedade nas apresentações. Por meio de um estudo multicase, a autora apresenta diferentes depoimentos de pianistas destacando que estes encontram diferentes formas de minimizar a ansiedade. O artigo de Alexandre Meirelles, Tania Stoltz e Valéria Lüders, por sua vez, também segue pela linha da cognição musical. Os autores trazem um estudo bibliográfico destacando a relação entre a psicologia cognitiva e a educação musical. Segundo os autores a cognição musical promove uma interdisciplinaridade entre diferentes áreas que contribui para as pesquisas em educação musical, particularmente para investigações sobre desenvolvimento de habilidades cognitivas multimodais e influência sociocultural no contexto da educação formal e informal.

O penúltimo texto deste volume tem como foco a análise musical. Alexy Viegas apresenta um estudo no qual coloca em relevo um procedimento inédito de análise neoschenkeriana, com o ragtime “The Entertainer” (1902), de Scott Joplin. Viegas conduz sua investigação identificando a presença de técnicas de progressão linear no contexto da obra, como prolongamento melódico, desdobramento, transferência de registro, superposição, substituição, entre outras. Por fim o texto que conclui este volume da revista é de Ingrid Barancoski. A autora apresenta uma pesquisa sobre uma obra do compositor Almeida Prado elaborada especialmente para o filme *Études sur Paris* (1928), filme mudo (em branco e preto), dirigido pelo cineasta francês André Sauvage (1891-1975). Nas análises realizadas pela autora, o filme e a música são descritos e relacionados, considerando-se particularmente a estrutura, linguagem e estética das obras. Especificamente sobre a música de Almeida Prado, Barancoski destaca aspectos da orquestração e das relações da obra com a música francesa erudita, popular e urbana.

Rosane Cardoso de Araújo  
Norton Dudeque

# Aprendizagens musicais informais em uma comunidade de prática: um estudo no grupo de maracatu *Arrasta Ilha*

André F. Marcelino  
Viviane Beineke  
(UDESC)

**Resumo:** Este trabalho teve como objetivo investigar as dinâmicas de aprendizagem musical que se estabelecem no grupo de maracatu Arrasta Ilha, de Florianópolis-SC, Brasil. A fundamentação teórica da pesquisa combina o conceito de comunidade de prática (Wenger, 2008) e de práticas de aprendizagem musical informal (Green, 2002). Foi realizado um estudo de caso de abordagem qualitativa. Os resultados da pesquisa apontam cinco dinâmicas de aprendizagem musical: escuta e tirar de ouvido, encontros casuais e organizados, observação e imitação, onomatopeias solfejadas, e aprender osmoticamente. Tais dinâmicas são potencializadas num ambiente de aprendizagem que se configura como uma comunidade de prática, onde os participantes compartilham uma paixão em comum: o interesse pela prática musical do maracatu.

**Palavras-chave:** educação musical, comunidade de prática, aprendizagem musical informal, grupo de percussão, maracatu

INFORMAL MUSICAL LEARNING IN A COMMUNITY OF PRACTICE: A STUDY OF THE MARACATU GROUP *ARRASTA ILHA*

**Abstract:** The purpose of this study is to investigate the dynamics of musical learning that are found in the maracatu group *Arrasta Ilha*, in Florianópolis-SC, Brazil. The theoretical foundation for the research combines the concept of *community of practice* (Wenger, 2008) and *informal musical learning* (Green, 2002). A case study was conducted with a qualitative approach. The results of the study indicate five dynamics of musical learning: listening and playing by ear, casual and organized encounters, observation and imitation, solfege onomatopoeias, and learning osmotically. These dynamics are given potential in a learning environment that is established as a community of practice, where the participants share a common passion: the interest for the musical practice of maracatu.

**Keywords:** musical education, community of practice, informal musical learning, percussion group, maracatu



## Introdução

Perspectivas socioculturais da educação musical vêm problematizando e ampliando discussões sobre processos de aprendizagem e práticas musicais, em pesquisas que caracterizam-se por construir objetos de estudo contextualizados social e culturalmente. Nessa abordagem a educação musical vem ampliando seus espaços de investigação para múltiplos contextos, valorizando e legitimando as experiências musicais em diferentes ambientes (Andrade, 2011; Arroyo, 1999, 2002a, 2002b; Del Ben, 2003; Green, 2000, 2002, 2008; Müller, 2000; Oliveira; Harder, 2008; Russel, 2002, 2006; Torres; Araújo, 2009; Wazlawick; Maheirie, 2009; Wille, 2005).

O reconhecimento de múltiplos espaços que transcendem a escola tem ajudado a identificar e assumir a complexidade e também o conjunto de saberes que constitui a área de educação musical como campo de conhecimento. Segundo Arroyo (2002a, p. 98), “em qualquer prática musical estão implícitos o ensino e aprendizagem de música, que nenhuma prática é melhor que outra, mas que cada uma deve ser compreendida no seu contexto de construção e ação”. Além disso, Oliveira e Harder, (2008, p. 79) argumentam que “as práticas metodológicas presentes nas escolas apresentam características e valores que são encontrados naquelas desenvolvidas pelos mestres das manifestações culturais”.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se propôs investigar as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes de um grupo de maracatu, chamado *Arrasta Ilha*, de Florianópolis/SC, Brasil. O *Arrasta Ilha* é um grupo de dança e percussão que pratica o maracatu de baque virado, manifestação popular que teve origem em Pernambuco. Atualmente o grupo é formado por pessoas entre 18 e 57 anos de idade; varia também no tempo de ingresso, havendo pessoas que ingressaram há poucos meses e aquelas que o frequentam há 10 anos, independentemente de experiência e habilidade musical. O grupo ensaia aos domingos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem por objetivo principal difundir a cultura do maracatu de baque virado. É frequente a entrada de novos integrantes para participar das atividades do grupo, cuja rotatividade nos encontros é elevada, variando de dez a quarenta pessoas.

---

## Comunidades de prática e processos de aprendizagem musical informal

A fundamentação teórica foi construída com base nos conceitos de comunidade de prática de Etienne Wenger (2008) e dos processos de *aprendizagem musical informal* apresentados e analisados por Lucy Green (2002).

Uma comunidade de prática é definida por Wenger como “grupos de pessoas as quais compartilham um interesse ou uma paixão por algo que fazem e aprendem como fazê-lo ainda melhor à medida que interagem regularmente” (Wenger, 2006, site, p. 1). O autor utiliza três dimensões para associar a prática a uma comunidade: *engajamento mútuo*, *empreendimento conjunto* e *recursos compartilhados* (2008, p. 73). Este conceito caracteriza-se pelo *engajamento mútuo* dos participantes envolvidos em ações cujos significados são negociados entre si como um processo coletivo de interação entre esses membros, resultando num sentimento de comunidade que o autor denomina *empreendimento conjunto*. Por mais que haja desentendimentos e desarmonia em alguns momentos, esse sentimento de comunidade os mantém unidos. Os *recursos compartilhados* entre os participantes é o terceiro elemento e se refere às rotinas, palavras, ferramentas, histórias e às formas como os membros dessa comunidade fazem e resolvem as coisas. Nessa perspectiva, entende-se que aprender música em uma comunidade de prática potencializa aprendizagens significativas, construídas colaborativamente de maneira a permitir diferentes níveis de participação, acomodando diferentes estilos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento (Sawyer, 2008, p. 57).

Lucy Green (2002) investiga a natureza das práticas de aprendizagem informal, atitudes, valores, habilidades e conhecimentos de alguns músicos populares. A autora apresenta a preocupação e o interesse voltados ao que esses processos e práticas oferecem à educação musical formal. Seu trabalho contribui para esta pesquisa pelos aspectos observados nos processos de aprendizagem musical informal desses músicos. A ‘enculturação musical’ é um aspecto fundamental de toda aprendizagem musical, formal e informal, como um processo de aquisição de conhecimento, como uma imersão do indivíduo na

música e nas práticas musicais, tocando, cantando, compondo e ouvindo (Green, 2002, p. 22).

Segundo Green (2000; 2002) a técnica de aprendizagem musical mais importante usada pelos músicos populares é a escuta e imitação de gravações, o que chamamos de “tirar músicas de ouvido”. Os músicos populares observam e imitam uns aos outros; falam sobre a música e formam bandas desde os primeiros estágios da aprendizagem. Nessas interações, eles imitam e trocam ideias, conhecimentos e técnicas. Os músicos populares consideram importantes questões não-musicais, como as qualidades pessoais, enfatizando a empatia nas relações, a cooperação, a confiabilidade, o compromisso, a tolerância e uma paixão compartilhada pela música. A autora argumenta que o conhecimento de tais métodos de aprendizagem informal pode contribuir significativamente com a educação musical formal, provocando reflexões sobre os sentidos da aprendizagem musical em diferentes contextos e as formas como apreendemos e ensinamos música.

Estes referenciais, bem como as problematizações decorrentes, orientaram também a construção metodológica da pesquisa, que buscou articular diferentes técnicas de coleta de dados que permitissem compreender as dinâmicas de aprendizagem musical do grupo *Arrasta Ilha*.

## Caminhos metodológicos

Este trabalho é de abordagem qualitativa, sendo realizado um estudo de caso. As técnicas de coleta de dados utilizadas nessa pesquisa foram a observação participante, o registro em áudio e vídeo, diário de campo, documentos e grupo focal. Alves-Mazzotti (2001, p. 167) orienta para que as primeiras etapas do trabalho de campo, a observação participante seja, “não apenas o principal, mas o único instrumento de investigação”. Dessa forma, nas primeiras observações participantes não foram realizados registros em vídeo e áudio, sendo produzidas notas de campo após as observações. Desta maneira foi possível a inserção no

grupo como participante e perceber quais situações seriam interessantes registrar para contemplar o foco da pesquisa.

O grupo focal (GF) foi fundamental para perceber e coletar informações, impressões e perspectivas sobre o processo de aprendizagem musical do grupo, além de integrar os demais dados coletados (Gatti, 2005). Participaram do grupo focal participantes mais experientes, intermediários e iniciantes. O convite foi realizado para todos os participantes, no entanto contou com a presença de 9 membros do grupo, são eles: André, Charles, Igor, Janaina, Julia, Leo Jorge, Ronan, Sonia e Xanda.

A observação participante, registros de áudio e vídeo foram realizadas de janeiro a setembro de 2013, e o grupo focal foi realizado em maio do mesmo ano. O processo de análise de dados envolveu a transcrição do grupo focal e também de partes das gravações em vídeo realizadas nas observações. As categorias foram sendo gradativamente construídas a partir desse conjunto de dados gerados na pesquisa, incluindo também as notas de campo e documentos diversos disponíveis no site do grupo.

## O grupo de maracatu *Arrasta Ilha*

O grupo de maracatu *Arrasta Ilha* focaliza a dimensão musical do maracatu de baque virado, não possuindo vínculo com os aspectos culturais e religiosos relativos à brincadeira do maracatu. Atua desde 2002 em Florianópolis, e é um grupo aberto à comunidade e ao público em geral. Desde sua formação, a UFSC é o local de ensaios e atividades do grupo, tanto pela acessibilidade, centralizado geograficamente na cidade, como por ser o grupo composto, principalmente naquela época e até pouco tempo, por estudantes universitários. Há muitos estudantes no grupo, mas não é uma hegemonia. A faixa etária do grupo é bem ampla, e vem aumentando desde o início de sua formação; atualmente há estudantes universitários, graduados, pós-graduados, pós-graduandos de diferentes cursos, funcionários públicos, autônomos, artistas, músicos e até aposentados.

O repertório do grupo é composto por toadas de maracatu. *Toada* é o nome dado à música do maracatu de baque virado, basicamente a letra e a melodia. É cantada com o acompanhamento dos instrumentos de percussão e tem uma estrutura geralmente de perguntas e respostas, onde alguém canta solo e o coro responde ou repete o trecho (Guerra-Peixe, 1956, p. 49). Em seu repertório o *Arrasta Ilha* contempla toadas de quatro diferentes nações<sup>1</sup> de maracatu de Recife, toadas compostas pelos próprios integrantes, ex-integrantes e também por alguns mestres de maracatu que compuseram especialmente para o grupo. Os instrumentos utilizados pelo grupo são os mesmos usados pela maioria dos grupos e nações de maracatu: alfaia, caixa, tarol, gonguê, abê, timbau e mineiro.

Nesse período de observação foram classificadas três dinâmicas gerais das atividades do grupo: os ensaios, as oficinas e as apresentações. Os ensaios são realizados aos domingos das 15 às 19 horas, geralmente estendendo para uma reunião até às 20h. O grupo ensaia dentro da UFSC, próximo ao Centro de Convivência, ao lado da Banca de Arte-Ocupação, onde o grupo guarda os instrumentos (Figura 1).

Figura 1: Espaço de ensaio do *Arrasta Ilha* e a Banca de Arte-Ocupação  
(Fonte: Marcelino, 2014, p. 102)



<sup>1</sup> Nação é um grupo de maracatu que tem vínculos religiosos associados às práticas e que toca o maracatu de baque virado.

As oficinas promovidas pelo grupo acontecem de duas formas. A primeira forma ocorre no início dos ensaios de domingo, das 15h às 17h onde frequentemente entram alunos novos e a prática musical é voltada aos iniciantes, a chamam de Oficina de Iniciantes. E o grupo promove oficinas com mestres de maracatu, e também com outros grupos de cultura popular.

As apresentações são divididas, segundo o grupo, em apresentação “de palco” e “de rua”. Nas de palco optam por uma formação mais compacta de 7 a 10 pessoas. Quase sempre revezam os instrumentos para que mais integrantes toquem. Na apresentação “de rua” vão todos os participantes, variando de 10 a 30 pessoas, depende da disponibilidade de todos. Nas apresentações e ensaios do período do carnaval é quando o grupo toma a maior proporção, chegando a 50 pessoas entre batuqueiros e dançarinos.

Foi observado que os ensaios são espaços de aperfeiçoamento, prática, ensino e aprendizagem musical, onde também se realizam oficinas direcionadas aos membros do grupo. As apresentações, “de rua” e “de palco”, oferecem espaço e oportunidade para os iniciantes se inserirem no grupo, além de atrair novos participantes que, ao assistirem, acabam se interessando em conhecer e participar. E as oficinas com os mestres promovem o aperfeiçoamento do grupo, proporcionando novos conhecimentos e refletindo nos ensaios, nas Oficinas de Iniciantes e nas apresentações. Assim, essas três atividades promovidas pelo grupo *Arrasta Ilha* se relacionam mutuamente, através da participação e do engajamento dos participantes.

## A comunidade de prática *Arrasta Ilha*

Os participantes se reúnem todo domingo pra ensaiar, realizam apresentações, promovem oficinas para aperfeiçoamento e têm um mesmo objetivo, que é a prática musical e a difusão do maracatu. O *Arrasta Ilha* é um grupo de pessoas que compartilham o interesse e uma paixão em comum pela prática do maracatu, aprendendo, ensinando e difundindo-a na medida em que os participantes interagem entre si.

No grupo há formas de lideranças, na ausência de algumas pessoas outros representantes assumem o papel de orientação do grupo. É independente da representatividade dos integrantes que o engajamento e a prática de cada um se transforma em uma resposta comunitária, num sentimento de que estão envolvidos com algo em comum. Isso é o que Wenger (2008) chama de *empreendimento conjunto*, um elemento negociado por todo o grupo sem ser determinado por uma pessoa ou regras.

É durante essas atividades musicais que os integrantes do *Arrasta Ilha* compartilham seus conhecimentos; ao conviver com essa rotina de ensaios, oficinas e apresentações do grupo, aprendem um conjunto de recursos, como: os gestos que simbolizam arranjos ou a forma como se deve tocar um instrumento, palavras e histórias do contexto do maracatu. E esse *repertório compartilhado*, descrito por Wenger (2008, p. 83) sofre modificações à medida que novos integrantes passam a interagir e pertencer a essa comunidade, pois esses novos recursos são constantemente negociados entre os participantes.

## Dinâmicas de aprendizagem musical do grupo *Arrasta Ilha*

Ao descrever e refletir sobre como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical nas atividades musicais do grupo e nas interações sociais dos participantes, foram categorizadas cinco dinâmicas de aprendizagem musical: escuta e tirar de ouvido, encontros casuais e organizados, observação e imitação, onomatopeias solfejadas, e, como alguns dos próprios batuqueiros comentaram, aprender osmoticamente. Essas dinâmicas de aprendizagem musical se relacionam entre si e, muitas vezes, acontecem simultaneamente no decorrer das atividades do grupo.

### Escuta e tirar de ouvido

Quando há a dificuldade em aprender algum elemento musical durante os ensaios ou oficinas, os integrantes recorrem às gravações de vídeo e áudio para

escutar e tirar de ouvido. Ao comentar sobre seus processos de aprendizagem musical, Leojorge explicou: “Eu aprendi mesmo a tocar a coisa desse jeito, sentando, ouvindo o CD, sozinho em casa, sem ninguém. Aprendi a tocar o negócio como tava ali [no CD], foi o momento mais importante” (Leojorge, GF). Nesse caso, a escuta e o tirar de ouvido são considerados como um momento fundamental e complementar às práticas de aprendizagem musical.

A escuta e o tirar de ouvido, conforme descritos por Green (2002) constituem uma prática associada a um momento solitário, em casa, de acordo com os gostos e necessidades de cada um. Entretanto, nesta pesquisa podemos associá-la com uma prática que os participantes desenvolvem exercitando a escuta e a aperfeiçoam no convívio prolongado durante as próprias práticas musicais.

A escuta constante desenvolve a percepção musical dos participantes que, com o passar do tempo, tendem a apurar seus níveis de escuta e executar melhor seus instrumentos, distinguindo os demais e desenvolvendo suas capacidades técnicas. Portanto, essa dinâmica de escutar e de tirar de ouvido passa a ser uma influência não só nas práticas solitárias dos participantes como também nas atividades musicais do grupo, aprimorando os níveis de escuta durante os ensaios, oficinas e apresentações.

Foi possível constatar, no grupo focal e em relatos individuais, o quanto significativa é essa prática para seus integrantes. Entre os músicos populares, escutar e tirar de ouvido músicas, arranjos ou trechos de música para aprender a executar ou aperfeiçoar suas habilidades musicais é um processo de aprendizagem musical significativo: envolve níveis de escuta e é associado a uma prática solitária (Green, 2002). A escuta musical é um processo de aprendizagem musical ao qual, consciente e inconscientemente, somos suscetíveis de influência no cotidiano. Intencionalmente ou não, estamos sujeitos a ouvir músicas das mais diferentes maneiras: caminhando na rua, dentro de um ônibus, no supermercado, com o vizinho ouvindo som alto, com um carro que passa, entre tantas outras.

Alguns participantes passaram a perceber, ouvir e identificar os instrumentos durante as práticas musicais, reconhecendo o aprimoramento dessa habilidade musical, e ainda resultando numa facilidade em tocar um instrumento. Green distingue três níveis de escuta: a *intencional* que visa a imitar, memorizar,



escrever os acordes, cifras ou fazer algum tipo de anotação; a *escuta atenta* envolve o mesmo nível de atenção da intencional, mas sem nenhum objetivo específico de aprender a tocar, lembrar, comparar ou descrever algo depois; e a *distraída*, aquela sem nenhum objetivo nem atenção além de diversão e entretenimento, como uma música de fundo ou uma música que se ouve enquanto se executa outra atividade (Green, 2002, p. 24-25). Os níveis de escuta dos participantes são aprimorados à medida que praticam o maracatu regularmente. Assim, a escuta e o tirar de ouvido representam uma das cinco dinâmicas de aprendizagem musical caracterizadas neste contexto do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*.

## Encontros casuais e organizados

Os encontros casuais e organizados referem-se aos momentos em que os participantes do grupo interagem entre si. Essa dinâmica foi categorizada considerando os encontros casuais como um momento mais espontâneo dentro das práticas do grupo, e os encontros organizados como sendo as atividades musicais rotineiras: ensaios, oficinas e apresentações.

Os encontros casuais acontecem aleatoriamente nas atividades do *Arrasta Ilha*, de diversas formas e para diversos propósitos, conscientes ou inconscientes, intencionais ou não, e podem ser observados antes, durante e depois dessas atividades organizadas, por isso a opção de descrever tal dinâmica como “encontros casuais e organizados”.

Os encontros casuais consistem em conversas paralelas entre duas ou mais pessoas, tanto para tirar dúvidas sobre como se toca um instrumento, um arranjo ou como se canta determinada toada. Às vezes, pode ser apenas um momento de descontração em que alguém escolhe um instrumento para improvisar, se divertir, cantar, dançar ou tocar livremente. Os encontros organizados são as próprias atividades organizadas, como: ensaios, oficinas e apresentações, e que acabam proporcionando esses encontros casuais.

---

A presença de duas ou mais pessoas já resulta num encontro casual. Por um lado, o encontro não é casual, porquanto as pessoas têm um compromisso marcado, estão organizadas para que aconteça o encontro. Mas por outro, trata-se da dinâmica do grupo, em que cada um chega num momento diferente do horário combinado, proporcionando encontros e desencontros casuais entre os participantes.

Os encontros casuais não ocorrem somente antes, depois ou nas pausas das atividades; há também interações mais rápidas, como uma conversa paralela durante as atividades. Enquanto acontece um ensaio, oficina ou até mesmo uma apresentação, os participantes trocam olhares, gestos e, muitas vezes, palavras entre si para aprender ou relembrar algo sobre a toada que está sendo tocada. Perguntam ao membro mais próximo como é um determinado arranjo, célula rítmica ou trecho de letra enquanto já estão executando ou prestes a iniciar.

Essa vivência mostrou como são importantes esses encontros casuais, acontecendo das mais diversas formas e proporcionando momentos espontâneos de uma aprendizagem focada quase sempre numa dúvida pontual de alguma pessoa. Outro ponto interessante é que, nesses encontros casuais, nem sempre quem ensina é alguém mais experiente ou que tem a função de ensinar, mas alguém que já tem um conhecimento específico de algum conteúdo e que assim pode transmiti-lo para alguém que ainda não o tem. Esses encontros casuais e organizados proporcionam um ambiente de aprendizagem musical através das interações entre os participantes, pessoas interessadas em aprender que compartilham e trocam ideias e conhecimentos.

Durante esses encontros organizados, já programados pelo grupo, referidos aqui como “organizados”, foi possível observar também os “encontros casuais”, tais como descritos por Green (2002). Para a autora, entre os músicos populares da sua pesquisa, essas interações acontecem com mais frequência nos primeiros estágios de aprendizagem, quando formam as primeiras bandas e se encontram com outros amigos músicos.

No grupo *Arrasta Ilha*, os estágios de aprendizagem se misturam com a entrada de novos integrantes juntando-se aos mais antigos, culminando nesses

encontros casuais e organizados como uma das dinâmicas de aprendizagem musical mais comuns entre os participantes nos ensaios, oficinas e apresentações.

## Observação e imitação

Os processos de observação e imitação a que nos referimos aqui constituem dinâmicas de aprendizagem musical que podem ser tanto uma ação simultânea como uma ação consequente. Ou seja: a imitação às vezes é imediata ao ato de observação, e em outros momentos, primeiro alguém observa e depois imita determinada atividade. Essa dinâmica também está presente nos ensaios, oficinas e apresentações, sendo possível observá-la constantemente nessas práticas.

Durante as práticas musicais do grupo os batuqueiros acompanham por gestos e imitam os movimentos de quem está ensinando. O repertório do grupo vai sendo transmitido para os participantes durante os ensaios e oficinas, através de demonstrações individuais e coletivas, repetidamente. Como diz uma das integrantes do grupo: “meu método de aprendizagem é a prática” (Janaína, GF). Essa relação da observação seguida da imitação na aprendizagem musical é descrita por Prass (1998), quando investigou práticas de aprendizagem musical numa bateria de escola de samba de Porto Alegre:

[...] a imitação engloba uma escuta imitativa que acompanha a observação dos gestos de maneira simultânea, trabalhando interiormente com imagens aurais que são recursos que serão acionados sem a presença do imitado, à medida que o imitador construiu internamente essas referências (Prass, 1998, p. 158).

A maioria dos ensaios e oficinas do grupo inicia em formato de roda, em rotina que faz parte da rotina do grupo, para que todos possam se observar, facilitando essa prática da observação e imitação das execuções musicais. Quando estão em roda tocando e praticando, normalmente todos já estão tocando e, ao mesmo tempo, procurando imitar uns aos outros. Enquanto alguns já sabem, outros estão aperfeiçoando, e outros ainda estão inseguros em seus instrumentos.

---

Essa prática coletiva, em roda, favorece essas autoanálises, uns influenciam os outros nos gestos, nos olhares, observando e imitando.

Os processos de observação e imitação acontecem entre todos os batuqueiros, não somente com quem está ensinando, pois muitas vezes o batuqueiro ao lado, ou próximo, já passa a ser uma referência para essa dinâmica, tantos nos acertos como nos erros de execução.

Uma coisa que eu acho massa disso é você ver e analisar como a outra pessoa toca porque você tá ali ajudando e você vai meio que aparando as suas arestas assim... Eu tava assistindo domingo passado agora um colega que tava aprendendo, e eu tava servindo como uma singela referência pra ele, e você vê a dificuldade do iniciante ali... Fazer aquele simples movimento parece tão difícil (André Brandão, GF).

Segundo Prass (1998, p. 156), tal dinâmica de observar e imitar costuma estar ligada à repetição como um recurso da aprendizagem musical. No *Arrasta Ilha*, ela se estabelece na rotina do grupo durante os encontros casuais e os organizados.

Os músicos observam e imitam uns aos outros, assim como os músicos mais experientes, conversam sobre música e formam bandas nos primeiros estágios de aprendizagem. Através dessa interação, os músicos copiam e trocam ideias, conhecimentos e técnicas, aprendem a tocar juntos, inclusive tocando covers, improvisando e compondo suas próprias músicas. Todas essas atividades de escuta e imitação influenciam tanto os indivíduos como os grupos nas suas práticas musicais (Green, 2002, p. 97).<sup>2</sup>

Essa dinâmica, tal como observada nesta pesquisa, se aproxima da *escuta e imitação* descrita por Green (2002), porque há uma escuta atenta com a intenção de imitar algum elemento musical durante as práticas do grupo. No grupo de maracatu *Arrasta Ilha* este tipo de escuta transcende a prática solitária e

---

<sup>2</sup> Do original: "Musicians watch and imitate each other as well as more experienced players, they talk about music and they form bands at very early stages. Through such interaction they copy and exchange ideas, knowledge and techniques, learn to play together, including making covers, improvisations and compositions of original music. All their listening and copying activities feed into both their individual and their group music-making" (Green, 2002, p. 97).

não é exclusiva aos iniciantes, já que os níveis de escuta são recorrentemente apurados nessas aprendizagens entre pares, grupo e encontros.

## Onomatopeias solfejadas

As “onomatopeias” estão associadas à formação de uma ou de mais palavras com base na reprodução aproximada dos sons (Houaiss; Villar, 2001, p. 2067). Essas onomatopeias consistem em sílabas que estão associadas às sonoridades dos instrumentos e costumam ser solfejadas, cantaroladas, das mais diversas formas, pois acabam por substituir frases explicativas de como se faz ou como se toca um ritmo ou um instrumento de percussão ou uma melodia. O “solfejo” está relacionado como “entoar um trecho musical [...] cantarolar sílabas” (Houaiss; Villar, 2001, p. 2601).

A opção por nomear essa dinâmica de aprendizagem musical como “onomatopeias solfejadas” está relacionada à observação sobre o aspecto do uso das onomatopeias de forma cantarolada, solfejada, respeitando a acentuação e figura rítmica dos instrumentos. Convém salientar que, no grupo *Arrasta Ilha*, não são usadas exclusivamente onomatopeias: às vezes, elas são substituídas por pequenas frases que soam semelhantemente aos sons e aos ritmos dos instrumentos. No entanto, optamos por nomear essa dinâmica de aprendizagem musical dessa forma – onomatopeias solfejadas – como uma categoria no contexto deste trabalho.

Geralmente para um instrumento grave como a alfaia, usam-se sílabas com sonoridade mais fechada como: “cãn, ticãn, ticãn, cãn”. Já o gonguê tem um som muito agudo, e uma de suas células rítmicas características é representada pela frase: “que é que tu tem, zé”, mas é cantada com muitas contrações das palavras, ficando uma frase quase incompreensível. Como se vê na Figura 1, a seguir, optou-se por transcrever entre parênteses as palavras mais contraídas que não representam as notas da célula rítmica.

Oportuno enfatizar que cada batuqueiro desenvolve suas próprias formas de solfejar, possibilitando infinitas combinações de fonemas e acentos, mas com a

mesma finalidade: reproduzir o som do instrumento. A seguir, algumas transcrições musicais de células rítmicas com as onomatopeias solfejadas mais comuns utilizadas pelos próprios batuqueiros do grupo *Arrasta Ilha*.

Figura 2: Onomatopeias solfejadas usadas pelo grupo  
(Fonte: Marcelino, 2014, p. 138)

The figure displays six musical staves, each representing a different percussion instrument. Each staff begins with a square icon indicating the instrument's sound profile. The notation includes rhythmic patterns with notes and rests, accompanied by onomatopoeic lyrics in Portuguese. The instruments and their corresponding lyrics are as follows:

- Gonguê 1:** páo tem páo tem páo não tem páo tem / to té to té to té té to té
- Gongue 2:** que (é que tu) tem Zé que (é que tu) tem Zé
- Mineiro:** tu ma ra ca tu ma ra ca tu ma ra ca tu ma ra ca
- Abê:** tcha tcha ca tcha tcha ca tcha tcha ca tcha tcha ca / fê sem ca fê com ca fê sem ca fê com ca
- Caixa:** ta ca ti ca ta ca ta ca ta ca ti ca ta ca ta ca / ta ta qui ta ta qui ta qui ta ta qui ta qui
- Alfaia:** D E D E D / cân ti cân ti cân / dãn gã dãn gã dãn / pão tem pão tem pão

Conforme mostra a Figura 2, além do uso das onomatopeias solfejadas e de pequenas frases que representam a sonoridade de cada instrumento, há também o solfejo das letras “D” e “E”. Essas letras representam as mãos, direita e esquerda, as quais devem executar o ritmo. O solfejo das letras “D” e “E” é bastante usado para a aprendizagem das alfaias, pois no maracatu é o instrumento responsável pela maioria das variações rítmicas. É importante respeitar a

*manulação*<sup>3</sup> desse instrumento em especial, já que a movimentação, o timbre e a intensidade da mão direita são diferentes dos da mão esquerda.

As onomatopeias solfejadas são recursos observados frequentemente nas atividades musicais do grupo. Essa dinâmica está relacionada aos processos de observação e imitação descritos acima. Quando alguém demonstra algum ritmo para que outro observe e imite, acaba solfejando espontânea ou intencionalmente. Quando o grupo está tocando maracatu, o volume dos instrumentos costuma ser bastante alto, tornando muito difícil manter uma conversa entre duas ou mais pessoas. Assim, a expressividade, os gestos e também as onomatopeias solfejadas passam a ser uma alternativa no processo de ensino e aprendizagem nesse tipo de contexto com grupos de percussão. Tais processos são descritos também por Prass:

[...] o ensino e aprendizagem ocorrem praticamente sem a intervenção de palavras ou de frases sobre o que fazer e como. A transmissão ocorre basicamente através de sons realizados com os instrumentos ou com a voz, na forma de onomatopeias, ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais. Ensina-se e aprende-se música *musicando* (Prass, 1998, p. 149).

Freire (2005, p. 385) salienta que “associar sons a sílabas funciona como ferramenta no processo de transmissão oral da música, no ensino e como auxílio no processo de memorização de trechos musicais”. Assim, destaca-se a relevância dessa prática de transmissão oral entre os participantes do grupo de maracatu *Arrasta Ilha* como uma das dinâmicas de aprendizagem musical identificadas.

## Aprender osmoticamente

O termo “osmoticamente” está relacionado à palavra *osmose*, não em sentido literal, mas figurado. Segundo o dicionário, a palavra refere-se a um fenômeno biológico descrito como o “fluxo solvente de uma solução pouco concentrada, em direção a outra mais concentrada, que se dá através de uma

---

<sup>3</sup> *Manulação* é a maneira como as mãos executam um ritmo no instrumento.

membrana semipermeável [...]” (Houaiss; Villar, 2001, p. 2087). Mas o termo empregado aqui, como uma das dinâmicas de aprendizagem musical, tem o sentido de uma absorção sutil ou gradual dos conhecimentos.<sup>4</sup>

Green (2002, p. 99-100) utiliza o termo “osmose” para descrever um processo natural de aquisição de habilidade e conhecimento musical dos músicos populares; todavia, nenhum músico de sua pesquisa utilizou tal termo, a autora estabeleceu essa relação como uma prática inconsciente dos músicos. Nesta pesquisa, alguns participantes do grupo *Arrasta Ilha* utilizaram o termo “osmoticamente” e “osmótico” nas entrevistas, quando procuravam descrever seus processos de aprendizagem. Sonia comenta:

A forma como a gente aprendeu no *Arrasta* a tocar maracatu é quase **osmótico**, assim... Você não sabe um trecho da letra, você aprende uma base, mas quando você está num transe, já está sabendo, você vai absorvendo aquilo (Sonia, GF).

A fala de Sonia revela como a aprendizagem é inconsciente até certo ponto, pois comenta sobre os processos de absorção de conhecimentos serem sutis e graduais.

Eu sinto assim, pra minha aprendizagem tem uma coisa de absorver. Tem esses momentos e tal de ouvir, de ouvir o Estrela [o CD do Estrela Brilhante], ‘A não, olha ali aquela passagem, aquela convenção’. Um dia quando eu tava ali eu me toquei e falei: ‘eu sei essa letra toda, eu sei esse passo’, sabe assim?! Eu achei que um dia fosse difícil aprender tudo isso (Sonia, GF).

Ronan concorda com essa forma de aprendizagem musical descrita pelos participantes e acrescenta: “é osmótico, mas você querendo” (Ronan, GF). E Leojorge (GF) comenta que “em relação à didática do grupo, acaba sendo assim

---

<sup>4</sup> Como exemplo da frase “[...] ele nunca estuda, mas parece aprender por osmose”, do original: “2. a subtle or gradual absorption or mingling: He never studies but seems to learn by osmosis”. Disponível em <http://dictionary.reference.com/browse/osmosis>. Acesso em 21 nov. 2013.



mesmo, a gente aprende osmoticamente”. Sobre essa forma de aprendizagem, complementa citando diferentes dinâmicas, como na seguinte afirmação:

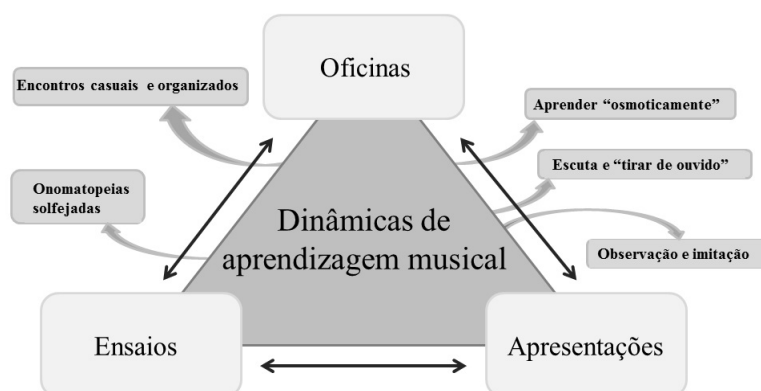
[...] de repente a gente tá tocando lá, começa a batucar, alguém grita a letra, e tu nem tá ouvindo a letra, tá tocando e você tá tentando ouvir, ‘o que ele cantou mesmo?’ Várias bocas mexendo. E de repente você puxa um amigo no cantinho e diz: ‘me explica como é que é essa letra’ (Leojorge, GF).

Nessa afirmação Leojorge se refere a situações comuns que acontecem no grupo, tais como: a necessidade de escutar a letra das toadas para imitar (escuta atenta), ou observar o movimento da boca de quem está cantando pra compreender qual é a toada que está sendo cantada (observação e imitação), ou ainda um encontro casual em que ele ‘puxa um amigo no cantinho’ para lhe ensinar a toada que está sendo cantada (encontros casuais).

Ao se engajarem nas práticas musicais do grupo, os participantes também passam por esse processo de enculturação. Aprender “osmoticamente,” para esta pesquisa, é uma dinâmica de aprendizagem musical entendida como um processo natural de absorção de conhecimento através da imersão do indivíduo no contexto social.

Conforme mostra a Figura 3, a seguir, cada uma das dinâmicas de aprendizagem musical categorizadas nesta pesquisa se inter-relacionam entre as atividades musicais do grupo *Arrasta Ilha* de tal maneira que: ao solfejar algum elemento musical, ao observar ou escutar alguém tocar e procurar imitar, ao tirar de ouvido algum arranjo em casa, ou interagindo socialmente entre encontros casuais e organizados, o indivíduo passa a construir seu repertório musical, suas habilidades, técnicas e seus conhecimentos musicais, como um processo natural de aprendizagem musical.

Figura 3: Dinâmicas de aprendizagem musical do grupo de maracatu *Arrasta Ilha* (Fonte: Marcelino, 2014, p. 144)



Essas dinâmicas de aprendizagem musical descritas são potencializadas dentro de um ambiente de aprendizagem que se configura como uma comunidade de prática, onde os participantes compartilham uma paixão em comum: o interesse pela prática musical do maracatu. Sem esse sentimento de comunidade essas dinâmicas não teriam a relevância e não transpareceriam nesta pesquisa.

Na busca do objetivo da pesquisa: investigar como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*, foi importante conviver por 8 meses através das observações participantes, o que permitiu categorizar essas dinâmicas e compreendê-las em suas especificidades e como se relacionam entre si.

A escuta e tirar de ouvido constituem uma dinâmica que transcende a prática solitária, já que os participantes aprimoram seus níveis de escuta à medida que praticam o maracatu. Os encontros casuais e organizados geram todas essas dinâmicas: os participantes interagem entre si, compartilham e trocam ideias entre pares e em grupos. Nessas atividades musicais os participantes executam com mais frequência o repertório do grupo, e o processo observação e imitação está associado às repetições das toadas e arranjos como uma das principais dinâmicas da aprendizagem musical. Ainda nesse processo de repetição e transmissão oral de conhecimento, as onomatopeias solfejadas se estabelecem como um recurso para

compreender e memorizar as células rítmicas dos instrumentos de percussão. Esses espaços de aprendizagem promovidos pelo grupo – ensaios, oficinas e apresentações – sugerem o contato com essas dinâmicas de aprendizagem musical a partir da imersão dos participantes nessas práticas; aprendem osmoticamente como um processo gradual de absorção dos conhecimentos.

## Considerações finais

Os participantes do *Arrasta Ilha* entram no grupo pelas mais diversas motivações e pretensões. No entanto, juntos compartilham uma paixão em comum e se interessam por tocar o maracatu, os ritmos e as toadas de diferentes nações de maracatu. Embora cada membro tenha suas preferências e objetivos, todos têm essa prática em comum: brincar o maracatu. Os integrantes se desentendem, discutem, se divertem; alguns se desligam do grupo, outros pedem pra entrar ou retornar, e tudo isso é discutido e negociado em reuniões, em conversas e na decisão de um consenso coletivo. Fatores que no início do convívio com o grupo pareciam caóticos, foram interpretados como questões comuns à comunidade de prática e as configuram, mobilizando interesses em participar do grupo.

Esses interesses e práticas interessam à educação musical, à medida que motivam e potencializam as aprendizagens musicais do grupo. Tal como reflete Green (2000), referindo-se às aprendizagens informais dos músicos populares, o conhecimento desses processos provoca o repensar da importância da enculturação no ensino e na aprendizagem de música, o potencial das relações de amizade em sala de aula, bem como atitudes e valores que permeiam nossas práticas musicais individuais e coletivas.

As atividades musicais do grupo – ensaios, oficinas e apresentações – se configuram como espaços de aprendizagem que movimentam as dinâmicas de aprendizagem musical no grupo. Essas dinâmicas estão inter-relacionadas, porquanto os encontros casuais e organizados são locais onde ocorre aprendizagem entre pares através de diferentes práticas categorizadas nesta

pesquisa, como: observações e imitações, onomatopeias solfejadas, escuta e tirar de ouvido, além de, num processo natural consciente e inconsciente vão absorvendo osmoticamente habilidades e conhecimentos compartilhados.

No grupo de maracatu, observa-se que a articulação entre as dinâmicas de aprendizagem permitem que todos participem de forma significativa em diferentes níveis, impulsionando a apropriação, a mestria e o pertencimento. Segundo Sawyer (2008, p. 57), desta forma aprende-se mais do que os mecanismos da música, aprende-se também habilidades de interação, aprende-se a ouvir e responder de forma apropriada, aprende-se a colaborar e a comunicar-se em contextos sociais.

Ao categorizar as dinâmicas de aprendizagem musical desse grupo de maracatu, consideramos ter contribuído para ampliar as discussões acerca das características de processos de aprendizagem musical informal, no sentido de legitimar essas experiências em ambientes fora da escola. Como afirma Green (2002), é importante que essa abordagem seja considerada nos ambientes formais, e combinar essas duas – formal e informal – parece ser um caminho ainda a ser explorado nas práticas de educação musical em diferentes contextos.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires de. **Aprendizagem musical no canto coral: interação entre jovens em uma comunidade de prática**. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2011.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. Tese (Doutorado). UFRGS, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação musical na contemporaneidade**. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em música da UFG. 2002a, p. 22

---

\_\_\_\_\_. **Mundos musicais locais e educação musical**. Em Pauta, v. 13, n. 20, jun. 2002b, p. 95-122.

DEL BEN, Luciana. **Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes**: idéias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 8, mar. 2003, p. 29-32.

FREIRE, Ricardo Dourado. **Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo**. ANNPOM – Décimo Quinto Congresso. 2005, p. 385-392.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn**: a way ahead for Music Education. ASHGATE, 2002.

\_\_\_\_\_. **Poderão os professores aprender com os músicos populares?** Revista Música, Psicologia e Educação, Porto n. 2, 2000, p. 65-80.

\_\_\_\_\_. **Music, Informal Learning and the School**: a new classroom pedagogy. ASHGATE, 2008.

GUERRA-PEIXE, César. **Maracatus de Recife**. São Paulo: Ricordi, 1956.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARCELINO, André Felipe. **Grupo de maracatu Arrasta Ilha**: dinâmicas de aprendizagem musical em uma comunidade de prática. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2014. Disponível em:

<[http://www.tede.udesc.br/tde\\_arquivos/15/TDE-2014-06-03T181720Z-1762/Publico/116065.pdf](http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/15/TDE-2014-06-03T181720Z-1762/Publico/116065.pdf)>. Acesso em 29 jul. 2014.

MÜLLER, Vânia Beatriz. **“A música é, bem dizê, a vida da gente”**: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre-EPA. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Porto Alegre, 2000.

OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. **Articulações pedagógicas em Música**: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos Clave, nº 6, nov. 2008, p. 70-83.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba**: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre, 1998.

RUSSELL, Joan. **Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical**: experiência, interpretação e prática. In: Revista da Abem, n. 14, 2006, p. 7-16.

\_\_\_\_\_. **Sites of learning**: communities of musical practice in the Fiji Islands. Focus Areas Report. Bergen: International Society for Music Education, 2002.

---

SAWYER, R. Keith. **Learning music from collaboration**. International Journal of Educational Research, v. 47, 2008, p. 50-59.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TORRES, Grace Filipak; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Comunidade de Prática Musical**: Um estudo à luz da teoria de Etienne Wenger. In: R.cient./FAP, Curitiba, v. 4, n.1. jan./jun. 2009, p. 1-23.

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. **Sujeitos e músicas em movimentos criadores**: compondo comunidades de prática musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 21, mar. 2009, p. 103-112.

WENGER, Etienne; LAVE, Jean. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **Communities of Practice and Social Learning Systems**. Organization, v. 7, 2000, p. 225-246.

\_\_\_\_\_. **Communities of Practice**: Learning, Meaning and Identity. 18<sup>th</sup> printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. **Communities of Practice**: a brief introduction. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/Intro-to-CoPs/>> (2006). Acesso em 03 jan. 2013.

WILLE, Regiana Blank. **Educação musical formal, não formal ou informal**: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, set. 2005, p. 39-48.

# Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento

Vanessa Weber  
Luciane W. F. Garbosa  
(UFSM)

**Resumo:** Neste ensaio, nos propomos a refletir sobre os saberes docentes específicos ao bacharel que atua como professor de instrumento. Apesar das mudanças que vêm ocorrendo nas matrizes curriculares de muitas instituições, a formação do bacharel ainda é voltada essencialmente para a performance, mesmo que, na maioria das vezes, este atue como professor de instrumento. Tal conflito entre formação e atuação torna essencial a compreensão de quais são, e como são mobilizados, os conhecimentos necessários ao bacharel professor. Neste sentido, tendo como fundamento estudos de Tardif (2012), Gauthier et al. (2006), Bolzan (2002) Bolzan e Isaia (2006) e Isaia e Bolzan (2009, 2010), trazemos algumas reflexões em torno dos saberes do professor de instrumento. Para tanto, realizamos um levantamento nas pesquisas cujo foco recai no bacharel que atua como professor de instrumento. Verificamos muitos pontos comuns nos estudos produzidos sobre a temática, particularmente no que tange às dificuldades que os bacharéis experimentam, considerando as lacunas na formação pedagógica, e a necessidade de repensar o currículo dos bacharelados em instrumento, de modo que ofereçam um preparo para esta especificidade do mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** saberes docentes, professor de instrumento, docente-bacharel

## ESSAY ON THE TEACHING KNOWLEDGE OF THE BACHELOR-INSTRUMENT TEACHER

**Abstract:** We discuss the specific teaching knowledge of the bachelor in performance. The bachelor's education focus on performance, but they usually teach their instrument. Such conflict between education and professional life makes essential the understanding of the knowledge necessary for the bachelor-teacher. We reflect, using theories from Tardif (2012) e Gauthier et al. (2006), on the teaching knowledge of the bachelor who teaches instrument. We survey research on such bachelor, and concluded that there are many points in common, particularly the difficulties bachelors face when teaching due to the gap in their education, and the need to rethink the curriculum for baccalaureate in instrument so it offers preparation for the market.

**Keywords:** teaching knowledge, instrument teacher, bachelor-teacher.

---

## Introdução

“Todo instrumentista musical é potencialmente um professor de instrumento.” (Glaser e Fonterrada, 2007)

A afirmação que abre este artigo costuma fazer parte daquilo que nomeamos como senso comum. A razão deste pensamento se encontra na própria atuação profissional dos instrumentistas formados em cursos de bacharelado, cujo foco recai na formação do intérprete, do músico executante, o qual irá atuar em performances solo, em orquestras ou em conjuntos de câmara, mas que, com muita frequência, atuará como professor de seu instrumento, seja em aulas particulares, em escolas de música especializadas ou mesmo no ensino superior. Esse conflito, entre formação e atuação docente, torna-se relevante quando buscamos compreender os conhecimentos envolvidos e articulados na profissão de professor de instrumento. Um passo importante é o de tentarmos compreender quais são e como se constituem os saberes docentes construídos pelos bacharéis em instrumento na prática pedagógica.

Assim, trazemos alguns questionamentos que podem auxiliar nesta discussão: Como o bacharel torna-se professor de instrumento? Qual a formação que o bacharel recebe para a profissão docente? Quais os saberes que este professor mobiliza nas aulas de instrumento? Quais as fontes desses saberes? Como o bacharel em instrumento constrói seus saberes docentes? Refletimos sobre estas questões tendo como base estudos de Tardif (2012), Gauthier et al. (2006), Bolzan (2002) Bolzan e Isaia (2006) e Isaia e Bolzan (2009, 2010), além de destacar pesquisas que investigaram tanto a formação quanto os saberes mobilizados na docência do instrumento.

Ao fazermos referência à formação para a docência, partimos do pressuposto de que esta ocorre ao longo de toda a vida do professor, o qual está continuamente aprendendo os saberes necessários à prática pedagógica (Tardif, 2012). Deste modo, a aprendizagem relacionada ao que é ser professor e os processos formativos inicia-se antes mesmo da formação para a docência, ocorrendo na infância junto à família e no momento da escolarização, período em



que se vivencia a escola como aprendiz. Tardif (2012) aponta que “de fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências” (p. 67), o que indica que as experiências que o professor vivenciou durante sua infância e como aluno, antes mesmo de decidir pela carreira docente, influenciam sua forma de agir na docência.

Nos primeiros anos como professor, nos referenciamos às imagens, às posturas pessoais e profissionais, às performances de professores que ficaram nas nossas lembranças. Portanto, nossos processos formativos não se iniciam num curso intencionalmente escolhido (ou não), mas nos espaços e tempos distintos onde já vivemos a experiência discente. Estes processos são contínuos, mesmo que não sejam percebidos e nem refletidos. (Oliveira, 2006).

Neste sentido, o ingresso na graduação não pode ser considerado como a fase inicial ou única do aprender docente, visto que “os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor são lentos, pois se iniciam antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida profissional” (Mizukami, 2008, p. 389). Compreendemos que a aprendizagem docente para o bacharel que atua com o ensino de instrumento também se inicia antes do ingresso na graduação, de modo que, as experiências que o bacharel vivenciou como aluno de instrumento contribuem para a aprendizagem docente. Assim, a observação de como o antigo professor trabalhava, organizava as aulas, ensinava determinados aspectos da técnica instrumental ou do repertório, assim como as demais vivências como aluno de instrumento, fazem parte da formação para a docência do bacharel que atua como professor, assim como contribuem para a construção dos saberes mobilizados por este professor.

---

## Saberes docentes no contexto do professor de instrumento

As pesquisas brasileiras sobre formação de professores e aprendizagem docente passaram a ter o professor como elemento central, sobretudo a partir da década de 1990. Neste momento surgia também o interesse sobre os saberes docentes, os quais apareceram vinculados às pesquisas relacionadas ao trabalho do professor e à própria construção da docência. Nunes (2001) afirma que na “perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes [ganham] impulso e [começaram] a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente” (p. 29).

Para Gauthier et al. (2006), o ponto central das pesquisas e reflexões sobre a formação e a profissão docente consiste na caracterização da “natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação de professores” (p. 14). Pensando-se no bacharel que atua com a docência do instrumento, a pesquisa sobre seus saberes docentes, além de caracterizar os conhecimentos, competências e habilidades específicas deste professor, poderia contribuir para a reflexão sobre os currículos dos cursos de bacharelado, os quais, na maioria das vezes não contemplam disciplinas pedagógicas em sua matriz curricular.

Os autores apontam ainda que o ensino é uma profissão exercida em praticamente todo o mundo, desde a Antiguidade. No entanto, os fenômenos específicos ao processo são pouco conhecidos, tendo em vista que os atos que realmente influenciam na aprendizagem dos alunos ainda não foram totalmente identificados, não se compreendendo plenamente como se dá a interação entre professores e alunos. Nesse sentido, o estudo sobre estes pontos e sobre os “elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência” (Gauthier et al., 2006, p. 17).

Ao refletir sobre os saberes docentes dos professores de instrumento, torna-se importante o conhecimento e a definição deste saber. Para isso, adotamos a perspectiva de Tardif (2012) que, apesar de salientar a dificuldade de se produzir um conceito que venha a satisfazer todos os pesquisadores, visto que cientificamente ninguém sabe com certeza o que é um saber, propõe uma definição atribuindo “à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2012, p. 60). Os termos *saber* e *saber fazer* também são abordados por Bolzan e Isaia (2006), autoras que relacionam o saber ao conhecimento científico e o saber fazer ao conhecimento prático.

Além de contribuírem para que o professor atue com mais competência, como apontado por Gauthier et al. (2006), os estudos acerca dos saberes docentes são importantes, considerando a conquista da profissionalização da docência. Nesta perspectiva, Tardif (2012) afirma que a natureza dos conhecimentos envolvidos é o que distingue as profissões das demais ocupações e considera o ensino como um *ofício*, o qual seria exercido por vocação, por amor, e não como uma verdadeira profissão, compreendida como as profissões de médico, engenheiro ou advogado. Da mesma forma, Gauthier et al. (2006) também não consideram a docência como uma profissão e, em uma escala de cinco níveis de profissionalização (profissões marginais, ocupações que aspiram à profissionalização, semiprofissões, novas profissões e profissões tradicionalmente estabelecidas), a categoria dos professores representaria uma semiprofissão.

Destacamos ainda, que “em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular ou renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério” (Tardif, 2012, p. 250). Neste sentido, diversas pesquisas<sup>1</sup>, que apontam diferentes enfoques para a profissionalização docente, enfatizam a importância do *saber* neste processo, sendo que a posse de um saber específico representa uma das dimensões essenciais das profissões. Gauthier et al.

---

<sup>1</sup> Pesquisas abordadas por Gauthier et al. (2006).

(2006) apontam que “a identificação e a validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino contribuiria, com certeza, para definir o *status* profissional dos professores” (p. 77-78). A contribuição para a profissionalização da docência, apontada por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), é relevante também para a área da música e do professor de instrumento. É recorrente em nossa área a percepção de que todo instrumentista pode ser professor de seu instrumento. Esta ideia, porém, vem a desqualificar este profissional, o qual necessita de saberes para além dos conhecimentos técnico e musical no instrumento para atuar como professor.

Para refletir sobre os saberes mobilizados por professores de instrumento nos baseamos em Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), autores que se tornaram referências para o estudo dos saberes docentes. Citado de forma recorrente nas pesquisas sobre o professor de instrumento, Tardif (2012) assinala que a compreensão dos saberes docentes pode ocorrer mais facilmente por meio de um modelo de análise que esteja baseado na origem social destes saberes. Neste sentido, o autor aponta que

[...] o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (Tardif, 2012, p. 19).

Além de sociais, os saberes docentes são caracterizados pelo autor como saberes *temporais*, visto que são construídos ao longo da história de vida e carreira docente. São saberes adquiridos enquanto o professor ainda vivenciava o papel de aluno, em paralelo à construção de crenças e representações sobre o que é ser professor. Assim, “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (Tardif, 2012, p. 20).

Outro ponto a destacar é o fato de que para o autor o estudo sobre os saberes docentes deve estar ligado ao estudo das demais dimensões do ensino e, principalmente, ao estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores. Segundo Tardif (2012), não se pode estudar os saberes docentes sem relacioná-los a estas dimensões, ao contexto de trabalho e da vida dos professores.

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (Tardif, 2012, p. 11).

Com relação à definição e categorização dos saberes docentes, Tardif (2012) afirma que o saber dos professores é um saber plural, formado por um conjunto de conhecimentos provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da *formação profissional* englobam os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica e são saberes adquiridos pelos professores nas instituições de formação. Os saberes *disciplinares* também são adquiridos ao longo da formação e representam os diversos campos do conhecimento, ou seja, são os saberes que se encontram nas universidades sob a forma de disciplinas, como por exemplo, matemática, física e história. Os saberes *curriculares* representam os programas escolares, ou seja, os objetivos, conteúdos e métodos que as instituições escolares organizam e “que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2012, p. 38). Por fim, os saberes *experienciais* são saberes desenvolvidos pelos professores durante sua prática docente. O autor aponta que o “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (Tardif, 2012, p. 39). Neste ponto, questionamos sobre esse “professor ideal”. Será que existe um professor ideal? Considerando o professor de instrumento, podemos pensar em um professor ideal? Ao sermos prescritivos, corremos o risco de sermos parciais definindo como deve agir e ser o

“professor ideal”. No entanto, é possível, dentre as múltiplas possibilidades e experiências, apontar caminhos para que cada professor, ao refletir sobre sua prática, se torne um professor melhor para determinado grupo de estudantes, levando em consideração suas vivências e seu contexto de trabalho.

Além dos saberes definidos por Tardif (2012), Gauthier et al. (2006) acrescentam às categorias o *saber da ação pedagógica*, caracterizado como “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que ele se torna público e é testado através de pesquisas em sala de aula” (Gauthier et al., 2006, p. 33). A importância do estudo do saber da ação pedagógica, é apontada por Puentes et al. (2009), quando afirmam que

[...] a contribuição mais importante de Gauthier *et al.* (1998) está, precisamente, no alongamento do campo teórico desse último saber, ou seja, o da ação pedagógica, até o momento, considerado como o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, também, contraditoriamente, o mais necessário à profissionalização do ensino. (Puentes, et al., 2009, p. 176).

Referindo-se aos saberes docentes, Gauthier et al. (2006) assinalam que normalmente utiliza-se a expressão *knowledge base*, considerada como uma espécie de *reservatório de conhecimentos*, englobando a totalidade dos saberes dos professores, ou seja, “conhecimento do conteúdo, saber experiencial, conhecimento das crianças, conhecimento do programa, conhecimento relativo ao gerenciamento da classe, conhecimento de si mesmo, cultura geral, etc.” (p. 18). Em seus estudos, entretanto, para se referir aos saberes docentes, os autores utilizam a expressão *repertório de conhecimentos*, o qual “representa um subconjunto do reservatório geral de conhecimentos do professor e tem origem nas pesquisas realizadas nas salas de aula” (Gauthier et al., 2006, p. 18).

Com relação à categorização, Gauthier et al. (2006) apresentam seis tipos de saberes que compõem o repertório de conhecimentos necessários ao professor, sendo eles: 1) Saberes disciplinares; 2) Saberes curriculares; 3) Saberes das ciências da educação; 4) Saberes da tradição pedagógica; 5) Saberes experienciais; e 6) Saberes da ação pedagógica.

Segundo Gauthier et al. (2006), os *saberes disciplinares* são saberes produzidos pelos cientistas e pesquisadores das diversas disciplinas científicas. “O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (p. 29). No contexto do Curso de Bacharelado em Instrumento, apesar de grande parte das disciplinas do currículo não tratarem das questões pedagógicas de modo aprofundado, contribuem para a construção da docência do bacharel. Neste sentido, história da música, análise, harmonia, teoria musical, dentre outras, são relevantes para o bacharel enquanto professor, visto que essas disciplinas são essenciais para a construção dos saberes disciplinares, mais tarde mobilizados nas aulas. Em muitos casos, o aluno do curso de bacharelado e futuro professor de seu instrumento pode não perceber a importância destas disciplinas para a docência enquanto cursa. Porém, no momento da prática pedagógica estes saberes se mostram necessários. Os conhecimentos construídos nas disciplinas teóricas, por exemplo, são mobilizados quando o professor precisa articular a forma e interpretação das obras musicais, tanto para si quanto para os alunos. Da mesma forma, através desses saberes, o professor compreende as relações entre os elementos de uma composição e sua dimensão expressiva. Estas relações, por sua vez, influem em suas decisões interpretativas e incitam o aluno a refletir sobre o processo de construção da performance musical. Os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas de história da música também são utilizados em aulas de instrumento, pois a compreensão estilística e das características de um determinado período, influem em outros aspectos de execução, fraseado, dinâmicas e articulação. Sobretudo, é essencial que o professor seja capaz de contextualizar musical e historicamente a obra estudada para tornar a aprendizagem mais significativa.

Os *saberes curriculares* são saberes que o professor utiliza para ensinar determinada disciplina. Para transformar uma disciplina em programa de ensino, as instituições escolares organizam os saberes produzidos pelas ciências que consideram relevantes, e os transformam em métodos, objetivos e programas de ensino. “O professor deve, evidentemente, ‘conhecer o programa’, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar” (Gauthier et al., 2006, p. 31). No

contexto do professor de instrumento, compreendemos os saberes curriculares como

[...] um conjunto de conhecimentos [do professor de instrumento], frequentemente relacionados ao conhecimento de um programa de ensino, no qual ele passa a dominar um elenco de conteúdos que possibilitam o planejamento e avaliação de suas atividades, de forma sistematizada, progressiva, contemplando diferentes possibilidades metodológicas e de repertório. (Araújo, 2006, p. 60).

Assim, a depender do contexto de trabalho, os professores constroem estes saberes curriculares, relativos aos programas, métodos e repertórios organizados pelas instituições de ensino e mobilizados pelos professores durante as aulas de instrumento. Para refletir sobre a mobilização do saber curricular no contexto do professor de instrumento, trazemos o trabalho em Conservatórios e contextos que utilizam métodos específicos de ensino de instrumento. Com relação aos Conservatórios de Música, geralmente tais contextos possuem um programa de ensino, o qual inclui peças determinadas para o repertório a ser desenvolvido com os alunos, além de metas com relação à técnica e ao desenvolvimento instrumental do aluno. Percebemos também a mobilização de saberes curriculares pelos professores de instrumento que organizam sua prática com base em um método específico de ensino de instrumento, como por exemplo, o Método Suzuki. Assim como as instituições escolares organizam os conhecimentos científicos em programas de ensino, o Método Suzuki organiza os conhecimentos musicais e o repertório trabalhado em uma série de Livros. Neste sentido, professores que trabalham com esse método conhecem este “programa”, mobilizando conhecimentos a respeito dos livros de repertório e da sequência e maneira com que os conteúdos musicais são trabalhados com os alunos do Método. Compreendemos que estes saberes mobilizados tanto por professores de Conservatórios quanto por professores que atuam a partir de um método específico são exemplos vinculados ao que Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012) apontam como o saber curricular.

Os *saberes das ciências da educação* são saberes profissionais adquiridos pelo professor durante sua formação e em seu trabalho, os quais não se



encontram, porém, diretamente relacionados à prática pedagógica. Estes saberes, no entanto, orientam o professor sobre sua profissão e de modo geral, sobre a educação. Segundo Gauthier et al. (2006) “o professor possui noções relativas ao sistema escolar sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária” (p. 31), ou seja, é um conjunto de saberes que o professor possui “a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões” (Gauthier et al., 2006, p. 31). Segundo os autores, esse é um saber profissional específico “que serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente” (p. 31). Esta categoria de saberes está relacionada, sobretudo, aos professores que atuam em escolas de educação básica e que tiveram sua formação em cursos de licenciatura, dificilmente fazendo parte dos saberes dos bacharéis que atuam com a docência do instrumento. Percebemos que no contexto destes professores este saber não foi construído durante a graduação, mas pode se fazer presente em suas práticas pedagógicas. Dependendo do contexto de trabalho do professor de instrumento, conhecimentos a respeito deste contexto fazem parte da formação deste docente. Neste sentido, podemos considerar que o conhecimento sobre a organização de um conservatório, sobre a estrutura de um projeto social e sobre a gestão de uma escola de música se aproximam ao saber que o professor da escola de educação básica possui.

*Os saberes da tradição pedagógica* referem-se à ideia do que é uma aula, a qual é constituída antes mesmo da formação para a profissão docente. Segundo Gauthier et al. (2006), “cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade” (p. 32). Este é um saber que pode apresentar erros, mas que poderá ser ajustado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber da ação pedagógica. Compreendemos que a aprendizagem da docência do bacharel em instrumento, assim como de professores de outras áreas, é influenciada pelas experiências vivenciadas enquanto aluno, as quais contribuem para a construção dos saberes da tradição pedagógica. Segundo Tardif (2012)

---

[...] antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. (Tardif, 2012, p. 20).

Assim, ao se tornar professor, o bacharel carrega consigo uma extensa “bagagem” de conhecimentos, modelos de professores e metodologias experienciadas durante o processo de formação, as quais se tornam referências no momento da atuação docente. Os modelos dos antigos professores constituem-se em referências de como dar aulas, como conduzir e organizar a prática docente, o que compreendemos como equivalente ao *saber da tradição pedagógica* (Gauthier et al., 2006). Conforme discutido, o bacharel em instrumento não tem sua formação voltada à docência, mas, em virtude de suas experiências como aluno, guarda consigo a representação do que é o ensino e de como podem e devem ser as aulas de instrumento, saber esse construído, sobretudo, a partir dos modelos dos antigos professores e das aprendizagens ao longo do processo formativo.

Os *saberes experienciais* são produzidos pelos professores de modo particular e único por meio das vivências como docente em sala de aula. Através de suas experiências, o professor vai criando hábitos e regras que utiliza em sua prática e, assim, aprende o que funciona ou não no ensino. A aprendizagem da docência, adquirida por meio dos processos formativos em espaços formais, não formais e informais, da qualidade das experiências docentes e do tempo de prática pedagógica é importante, reconhecida e valorizada pelos professores. No entanto, segundo Gauthier (et al., 2006) “a maioria deles afirma ter aprendido a ensinar pela própria experiência, ao sabor dos erros e acertos” (p. 24).

Com relação aos bacharéis, professores de instrumento, a experiência também é considerada como importante elemento para a aprendizagem docente e construção de saberes. De modo geral, as aprendizagens construídas através da experiência são similares para estes professores (Weber, 2014). Tranquilidade e segurança na docência, além do fato de aprender a lidar com as particularidades

de cada aluno são aspectos adquiridos com o passar do tempo e com as experiências pedagógicas. Além disso, os professores de instrumento constroem saberes experienciais relacionas ao seu contexto de trabalho e às dificuldades enfrentadas na prática. Neste sentido, o contato com metodologias com as quais não estão habituados a trabalhar, alunos com dificuldades de aprendizagem, relacionamento com pais dos alunos, falta de reconhecimento e motivação por parte dos alunos, etc., são alguns dos desafios a serem enfrentados. As dificuldades se constituem em momentos de aprendizagem docente para o bacharel em instrumento, de modo que estes professores, refletindo sobre sua prática e buscando soluções para suas dificuldades, constroem saberes experienciais. Segundo Gauthier et al. (2006), a limitação deste tipo de saber é o fato dele não ser verificado cientificamente, constituindo-se em um saber que permanece reduzido à sala de aula de cada professor.

A partir dessa limitação, Gauthier et al. (2006) apontam outro saber docente, o *saber da ação pedagógica*. Como mencionado, o saber do professor permanece muitas vezes reduzido à escola, não passando por análise científica, o que também acontece no contexto do professor de instrumento. O saber da ação pedagógica representa o saber experiencial do professor, seus julgamentos, suas “regras”, a partir do momento em que são analisados e testados por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. Com esse saber, as regras de ação dos professores pesquisados poderão ser conhecidas, aprendidas e utilizadas por outros professores. Assim, o saber da ação pedagógica passa a contribuir com o aperfeiçoamento da prática docente. Durante a prática pedagógica, os professores de instrumento buscam por pesquisas e referências, sobretudo em momentos de dificuldades e diante de situações que não sabem como resolver (Weber, 2014). Assim, o saber da ação pedagógica é mobilizado pelos professores de instrumento em suas práticas, relacionando-se às situações que vivenciam em seu trabalho e às dificuldades que encontram na prática pedagógica.

Os saberes docentes apontados por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), dentre os quais incluem-se os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica, são saberes mobilizados por professores de todas as áreas do conhecimento. No

entanto, pensando especificamente na área de música e nos bacharéis, professores de instrumento, surgem algumas ideias, uma vez que a formação no bacharelado é voltada, sobretudo, à performance musical.

A performance musical que o bacharel aprende durante a graduação diz respeito ao sentido mais restrito de performance definido por Sloboda (1985), que envolve um músico, ou grupo de músicos, executando para uma audiência obras musicais previamente compostas. Esta acepção é tomada como base para as reflexões deste artigo. Neste âmbito, o ofício do bacharel em instrumento corresponde ao do *performer*.<sup>2</sup> Clarke (2002) explica que o requisito para a atuação do *performer* envolve, principalmente, a capacidade de produzir, de forma expressiva, as notas, ritmos, dinâmicas, etc., de uma composição musical, de forma a trazê-la à vida. Tal capacidade envolve conhecimentos que vão além da notação musical, abarcando concepções estilísticas e históricas relacionadas às obras executadas, além de um preparo físico e psicológico para enfrentar o estresse típico de uma situação de palco.

Os conhecimentos descritos por Sloboda (1985) e Clarke (2002) envolvendo a técnica, expressão musical e a apresentação pública são alguns dos principais aspectos trabalhados nas aulas de instrumento. Assim, como o professor aborda com o aluno as questões relativas à performance musical? Como o professor de instrumento prepara o aluno para subir ao palco e tocar para dezenas (ou mais) de pessoas? Que tipo de saber é mobilizado para essas situações? Como se definem os saberes específicos do professor de instrumento?

Ao longo de sua formação, o bacharel em instrumento constrói conhecimentos específicos sobre a técnica do instrumento, repertório, performance, etc., principalmente nas disciplinas de instrumento e recitais. Consideramos este conjunto de conhecimentos como o *saber da performance*, o qual inclui aspectos relacionados à técnica, expressão musical, comunicação para uma audiência, postura, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública. Neste sentido, tal saber é importante para o professor de instrumento porque lida diretamente com o objeto de aprendizagem das aulas de instrumento,

---

<sup>2</sup> No contexto musical, *performer* é o termo em inglês para o músico executante, ou intérprete.

ou seja, a performance musical. O constante contato com questões musicais e com a reflexão sobre como desenvolver determinados aspectos técnicos e expressivos, proporcionado pela performance musical, contribui para o ensino do instrumento. Além disso, o professor, enquanto performer, oferece um modelo ao aluno, o qual pode proporcionar motivação para o estudo, assim como tranquilidade no momento em que o aluno estiver diante de uma situação de performance pública.

Além do saber da performance, outros conhecimentos específicos ao professor de instrumento podem ser mencionados, como os *saberes da função educativa* (Araújo, 2006). Segundo a autora, tais saberes também são específicos ao professor de instrumento, visto que “se referem especificamente às práticas de viabilização do ensino do instrumento, como a didática, as metodologias empregadas, enfim, ao conjunto de conhecimentos que fazem parte do ‘ser’ professor de [instrumento] no que tange a sua função de ensino” (Araújo, 2006, p. 61). Estes saberes são construídos por meio de fontes sociais e disciplinas voltadas à pedagogia do instrumento. Salientamos que além das fontes sociais e das disciplinas específicas, estes saberes podem ser construídos em cursos de pedagogia do instrumento, fora do contexto universitário, como por exemplo, nos cursos de capacitação para professores do Método Suzuki.

## O docente-bacharel e as pesquisas em torno dos saberes do professor de instrumento

Ao buscarmos por pesquisas que investigaram os bacharéis que atuam como docentes de seus instrumentos encontramos várias denominações para esse professor, dentre as quais:

a) *Instrumentista-professor* (Glaser; Fonterrada, 2007): ao utilizar este termo, as autoras referem-se ao músico instrumentista que teve sua formação no curso de Bacharelado, direcionada, exclusivamente, para a execução musical, porém que atua como docente de seu instrumento.

b) *Músico-professor* (Requião, 2002): diz respeito a,

---

[...] aquele que teve uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de atividades artísticas na área da música, e que coloca a atividade docente em segundo plano no escopo de suas atividades profissionais, apesar dessa ser, frequentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional. Sua atuação como docente se dá prioritariamente no âmbito de escolas de música alternativas e em aulas particulares, onde desenvolve um trabalho, em especial, através da música popular brasileira. (Requião, 2002, p. 64).

c) *Docente/bacharel* (Araújo, 2005): para a autora, o termo refere-se ao profissional que teve sua formação em um curso de bacharelado, o qual privilegia a performance como profissão, mas atua com a docência do instrumento.

d) *Docente-bacharel* (Weber, 2014): Embora apresente terminologia semelhante ao sugerido por Araújo (2005), o termo diz respeito ao profissional formado em curso de bacharelado, o qual atua com a performance, mas privilegia a docência como atividade profissional.

Considerando que buscamos refletir sobre os saberes docentes necessários à atuação dos docentes-bacharéis, a formação desses professores torna-se foco de nossa atenção. Neste sentido, de modo geral, os bacharéis não possuem formação didática e pedagógica voltada para a docência. “Tal ocorrência deve-se pela ausência de disciplinas que contemplem a metodologia de ensino em sua matriz curricular e, assim, permitam a construção de competências profissionais necessárias à prática docente” (Ramos et al., 2010, p. 2). Os cursos de bacharelado proporcionam aos alunos uma formação que se destina à atuação em espaços diversos, os quais, de forma geral, não incluem o ambiente escolar, ou seja, uma formação que não é voltada para a docência. “Seu programa de ensino segue diretrizes próprias a cada curso, norteadas por conteúdos ‘técnicos’ que atendem às necessidades do campo de trabalho específico” (Ramos et al., 2010, p. 5).

Mesmo não tendo uma formação específica para a docência, encontramos muitos bacharéis atuando como professores, com destaque para as universidades, pois para o exercício da docência nesta instituição nem sempre é exigida formação em cursos de licenciatura. As exigências para a docência no ensino superior são estabelecidas pelo artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

---

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

Com relação aos bacharéis formados em Cursos de Música, a situação não é diferente. Glaser e Fonterrada (2007) assinalam que mesmo sendo formado em um curso de bacharelado, o professor de instrumento é o músico instrumentista. “Ser instrumentista-professor é uma peculiaridade presente na prática profissional do músico em diferentes países, confirmando que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, elas são habitualmente exercidas pelo mesmo profissional” (Glaser; Fonterrada, 2007, p.34).

Esta especificidade do docente-bacharel em instrumento provém do pensamento de que ao saber tocar um instrumento musical, o músico está apto a ensiná-lo. Esta ideia, porém, não condiz com a realidade, pois saber tocar não garante o saber ensinar, principalmente considerando-se que este professor não possui formação pedagógica ou didática.

Basta conhecer o conteúdo. Pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. [...] Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina [...] quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. (Gauthier et al., 2006, p. 20).

Assim, percebemos que para ensinar o instrumento não basta saber tocá-lo, o que, conforme Gauthier et al. (2006), reduziria uma atividade tão complexa a uma única dimensão. O docente-bacharel, de modo geral, sabe tocar seu instrumento, conhece sua técnica e seu repertório, porém somente isso não o qualifica para atuar como docente. Além dos conhecimentos específicos, são

---

necessários conhecimentos de outras naturezas, envolvendo os saberes relativos aos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Gauthier (et al., 2006) as pesquisas sobre os saberes docentes vêm a contribuir com a construção do *corpus* de saberes profissionais próprios dos professores. Encontramos neste ponto a importância dos estudos sobre os saberes docentes, visto que “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (Gauthier et al., 2006, p.20).

A pesquisa sobre os saberes dos professores de instrumento torna-se então “um passo significativo para a compreensão de sua profissionalidade” (Araújo, 2005, p. 56). Como parte de um levantamento bibliográfico, levantamos algumas pesquisas que buscaram compreender os saberes mobilizados pelos professores de instrumento, contribuindo assim para a construção de um *corpus* de saberes específicos ao professor de instrumento. Tais pesquisas investigaram: os saberes e competências da atividade docente do músico-professor (Requião, 2002); os saberes docentes do instrumentista professor (Carvalho, 2004); os saberes pedagógicos na docência em música (Bello, 2004); os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano (Araújo, 2005); os saberes de professores de piano em início de carreira (Gemisio, 2010); e os saberes docentes dos bacharéis em instrumento que atuam, sobretudo, com a docência fora do ambiente universitário (Weber, 2014).

A pesquisa de Requião (2002) parte da problemática envolvendo a formação que alunos de cursos de música recebem na graduação e a realidade profissional que vivenciam no cotidiano. A autora expõe as diversas possibilidades de atuação destes alunos (professor, regente de coro, instrumentista, cantor, preparador vocal, operador técnico de áudio, produtor e compositor de trilhas musicais) e reflete sobre a formação necessária para a atuação em cada um destes campos. Assim, desenvolve uma pesquisa com o objetivo de reconhecer e compreender os saberes e as competências que os profissionais da música procuram em seu percurso de formação. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso em uma escola de música alternativa do Rio de Janeiro. A



autora percebeu que a formação obtida nos cursos de graduação em música não abarcava todos os aspectos e saberes requeridos por este músico-professor.

[...] percebemos a existência de uma demanda por saberes não presentes em instituições oficiais para o ensino da música, demanda essa que vem sendo absorvida por escolas de música alternativas como a Rio Música. Além da questão do repertório, os estudantes estão buscando por saberes profissionais, que resultem efetivamente em um saber-fazer. (Requião, 2002, p. 64).

Assim, a autora conclui que existe uma lacuna nos conhecimentos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, os quais não garantem um saber-fazer relacionado ao perfil profissional desejado e em consonância com o mercado de trabalho. Os alunos buscam, portanto, as escolas de música alternativas no intuito de suprir esta lacuna, por meio da aprendizagem de repertórios e instrumentos populares.

A pesquisa de Carvalho (2004) teve por objetivo conhecer e discutir como os professores de instrumento, que lecionam para crianças, relatam seu processo de aprendizagem para a docência tendo como referência os eixos: ensinar e avaliar. Com relação aos saberes docentes, a autora se amparou nos estudos de Tardif e Mizukami. Através de entrevistas com dez professores de instrumento, a autora pôde analisar e discutir os dilemas e reflexões apresentados pelos professores a respeito da realidade do processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de instrumento para crianças. Segundo a autora, esta pesquisa traz contribuições no âmbito do desenvolvimento docente dos instrumentistas e da ampliação de produção acadêmica, com foco nos docentes de escolas de música.

Bello (2004) investigou os saberes pedagógicos dos professores bacharéis de instrumentos musicais da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte). Ao longo do trabalho a autora discute aspectos da formação desses professores e suas concepções sobre educação. Assim como na pesquisa de Carvalho (2004), a investigação de Bello (2004) amparou-se nos estudos de Maurice Tardif. No momento de tratar sobre formação, a pesquisadora tomou como referencial os estudos de Maria Isabel da Cunha. Como metodologia, a autora utilizou o estudo de caso e a produção dos dados foi feita através de

entrevistas semiestruturadas com quatro professores da Fundarte. Em suas conclusões, a autora aponta para o fato de que a faculdade e os cursos de formação de instrumento não consideram a opção do aluno para o magistério e não reconhecem os saberes oriundos das ciências da educação como indispensáveis para a docência. Assim como mencionado por Glaser e Fonterrada (2007), nas conclusões a autora levanta o debate sobre a formação que os professores de instrumento recebem nos cursos de bacharelado e aponta que sua pesquisa pode trazer contribuições para a discussão em torno dos currículos dos cursos de bacharelado em música.

A pesquisa de Araújo (2005) vem a somar e a contribuir com os estudos sobre a formação do professor (bacharel) de instrumento. A investigação está relacionada ao seu contexto profissional. A autora, bacharel em música, enfrentou uma série de dificuldades ao iniciar-se na profissão de professora de piano, pois sua formação, voltada à performance, ofereceu poucas disciplinas orientadoras da prática pedagógica do instrumento. Assim, ao longo da profissão, a professora fundamentou sua prática em saberes adquiridos ao longo da formação profissional e, principalmente, durante a prática da profissão. A pesquisa teve como objetivo investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano em diferentes etapas da carreira. A investigação, de caráter qualitativo, foi realizada através da metodologia de estudo multicaso e a produção dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e observações não-participantes. Foram escolhidos como casos para a investigação três professores de piano, os quais, segundo o referencial de Huberman, se encontravam em diferentes etapas da carreira docente: fase inicial (três anos); fase intermediária (19 anos); e fase final (43 anos)<sup>3</sup>. Para a análise dos dados, a autora utilizou como referência os saberes docentes descritos nos trabalhos de Maurice Tardif.

Ao longo da pesquisa, foram investigadas as fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores e o grau de mobilização destes de acordo com a fase da carreira profissional. Com relação às fontes dos saberes docentes, a autora aponta: as instituições de formação, as interações sociais entre os docentes, as

---

<sup>3</sup> Três, 19 e 43 anos: período referente aos anos de docência dos colaboradores da pesquisa.

pesquisas individuais e as experiências acumuladas pela prática docente. Quanto à mobilização dos saberes, a autora percebeu que há uma distinção conforme a fase da carreira em que o docente se encontra. Na análise dos dados a autora refletiu sobre os aspectos em comum, ou não, entre os grupos de saberes descritos por Tardif e os dados verificados nas entrevistas. Assim, foi reconhecido um grupo de saberes, especificidade deste estudo, o qual a autora nomeou como “saberes da função educativa”.

Um grupo formado por diferentes conhecimentos, que o professor de piano adquire, por meios que não se encontram, necessariamente, em sua formação acadêmica de bacharel. Dentre estes conhecimentos cito os processos didático-pedagógicos, o uso de metodologias, os processos motivadores da ação pedagógica, entre outros. Este grupo de saberes, portanto, tem como fonte de aquisição, diferentes possibilidades, que transitam entre os meios experienciais, institucionais e interpessoais. (Araújo, 2005, p. 262).

Na conclusão, assim como na maioria das pesquisas descritas, a autora aponta a necessidade de se repensar os currículos dos cursos de bacharelado em música, com a finalidade de que estes contemplem, além da formação para a performance, a formação docente.

Outro estudo que discute a formação ofertada pelos cursos de bacharelado é a pesquisa de Gemesio (2010), a qual está relacionada à sua formação e posterior experiência como professora de piano. Ao iniciar a carreira docente, a autora vivenciou dificuldades, angústias e sentimentos de incapacidade diante de situações problemáticas das aulas. A autora percebia que mesmo tendo experiências docentes durante sua graduação, sua formação pedagógico-musical era pouca, o que fazia com que seus saberes estivessem fundamentados somente na experiência como aluna e na prática como professora de piano. Após diálogos com colegas de trabalho, que também se encontravam em início de carreira, Gemesio percebeu que seu sentimento de angústia relacionado à prática docente era compartilhado por outros professores iniciantes. Assim, realizou uma pesquisa que teve como objetivo “investigar que saberes os professores de piano, licenciados em educação artística – música, habilitação piano, no início de carreira

---

mobilizam na sua prática docente considerando sua história de vida e sua carreira docente” (Gemésio, 2010, p. 13).

A autora realizou a investigação por meio de um estudo de caso com três alunos egressos do curso de Educação Artística – habilitação em Música – Piano da UFU – MG, os quais possuíam até três anos de atuação docente. Os dados para a pesquisa foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas e observações não participantes. Ao analisar os dados, a autora fundamentou-se nos estudos sobre os saberes docentes de Tardif e com relação ao contexto de atuação e inserção dos professores na carreira profissional, nos estudos de Huberman. A partir de categorias que estavam de acordo com temas que surgiram durante as entrevistas (formação musical e formação docente, atuação profissional, saberes mobilizados e início de carreira), a autora percebeu que mesmo os professores colaboradores tendo se formado no mesmo período e na mesma universidade, suas trajetórias profissionais eram distintas. Seus saberes e repertório de conhecimento estão relacionados “ao trabalho que eles exercem, aos espaços de atuação e de certa forma é um repertório de conhecimento em construção vinculado ao contexto de trabalho docente” (Gemésio, 2010, p. 121).

Além disso, a pesquisa apontou algumas dificuldades dos professores em início de carreira, como por exemplo, a necessidade de trabalhar com um repertório que não dominam e a dificuldade de lidar com diferentes alunos (crianças, idosos), visto que a formação acadêmica proporciona pouco contato com esse tipo de situação e com as diferentes faixas etárias. Devido às dificuldades apontadas, os professores sentem a necessidade de ampliar seus conhecimentos e saberes e buscam sanar estas lacunas através da realização de pesquisas, participação em cursos e congressos e até mesmo do retorno à universidade para uma complementação da formação em outro curso. Ao concluir, a autora aponta a necessidade dos cursos proporcionarem alternativas de formação que se enquadrem às necessidades do professor em início de carreira docente e que esta formação acadêmica esteja articulada com os desafios e dificuldades que os egressos dos cursos de música encontrarão no exercício da profissão.

A pesquisa de Weber (2014) partiu da vivência pessoal da autora, bacharel em flauta transversa, a qual atuou como professora de flauta doce e

transversa desde o período da graduação. As dificuldades encontradas no início da carreira docente foram percebidas como advindas da ausência de uma formação para a docência e do preparo para as situações pedagógicas. Desta forma, a pesquisa buscou compreender o processo de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento, investigando os processos formativos destes profissionais e os saberes que mobilizam na docência do instrumento. a pesquisa, de cunho qualitativo, foi fundamentada no método de investigação biográfico-narrativa (Bolívar; Domingo; Fernandes, 2001), através do qual três colaboradores, bacharéis em instrumento que atuam como professores em espaços não-escolares, foram entrevistados e encorajados a discorrer sobre suas trajetórias formativas e práticas docentes, refletindo sobre o processo de construção do ser professor.

A autora observou que todos os saberes docentes presentes nos referenciais de Tardif e Gauthier são, de uma forma ou outra, mobilizados pelos professores de instrumento. Além disso, identificou um novo saber, específico ao professor de instrumento, o qual nomeou como *saber da performance*. Tal saber diz respeito aos conhecimentos “relacionados à técnica, expressão musical, comunicação para uma audiência, postura, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública” (Weber, 2014, p. 131). Percebendo a relação entre o saber da performance e os saberes disciplinares, a autora identificou sua fonte como relacionadas às disciplinas de instrumento e aos recitais.

A pesquisa apontou ainda que a construção da docência do bacharel em instrumento, ocorre a partir de dois caminhos, para além da formação nas disciplinas ofertadas pelo curso, a socialização com os professores e com os colegas de instrumento e de profissão e da experiência prática com a atividade pedagógica. Os professores de instrumento do bacharelado constituem-se como importantes referenciais sobre o que é ser professor de instrumento. Neste sentido, é natural que participem, através da mobilização do *saber da tradição pedagógica*, da construção do bacharel enquanto professor. Por outro lado, os *saberes experienciais* são construídos a partir da reflexão sobre a atividade docente e da busca de soluções para as dificuldades encontradas na prática pedagógica. Para o bacharelado em instrumento, esta prática pode acontecer em

diferentes espaços, como em escolas particulares, aulas particulares, ou no curso de extensão da própria universidade.

Weber (2014) aponta que não existe uma única forma de se construir professor de instrumento, de modo que o processo de tornar-se docente-bacharel ocorre através da “construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser professor por meio da formação, das vivências junto a professores e colegas, e da experiência com a prática pedagógica” (p. 130). Com base na pesquisa, a autora propõe a necessidade de reflexão sobre os currículos dos cursos de bacharelado em instrumento, reforçando “a necessidade de espaços para a discussão sobre as diferentes possibilidades profissionais do bacharel e de momentos de prática pedagógica orientada durante a graduação” (p. 134).

## Considerações finais

Após refletirmos sobre os saberes docentes necessários ao professor de instrumento e sua articulação com o curso de bacharelado, além de analisarmos as pesquisas em torno da atuação deste professor, alguns pontos em comum ficam visíveis. A totalidade das pesquisas levantadas foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentando-se, sobretudo, nos estudos de Maurice Tardif, no que tange aos saberes docentes.

Um dos conceitos utilizados em alguns dos estudos mencionados é o de “fases da carreira docente”, descrito por Huberman. Segundo Tardif (2012), esse é um importante elemento no estudo desta temática, visto que os saberes dos professores são temporais, ou seja, são saberes que vão sendo adquiridos progressivamente ao longo da realização do trabalho docente. “Uma constatação importante sobressai do nosso material e dos outros diferentes estudos: os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino” (Tardif, 2012, p. 82). Neste sentido, nas investigações selecionadas foram estudados professores de piano (bacharéis) em diferentes fases da carreira (Araújo,

2005) e professores de piano (licenciados em Educação Artística – Habilitação Piano) em início de carreira (Gemisio, 2010).

É necessário refletirmos ainda sobre a estrutura que as instituições formadoras estão oferecendo para preparar este profissional para o mercado de trabalho. Afinal, não podemos continuar mantendo a ideia de que “todo instrumentista é um professor de instrumento”. Os músicos bacharéis de fato atuam, quase invariavelmente, como professores, mas a construção desta docência depende, em grande parte, da iniciativa de cada bacharel em procurar espaços para a prática, refletir sobre a adequação de seus modelos, e buscar orientações com colegas ou professores. Algumas universidades incorporam disciplinas de pedagogia do instrumento em seus currículos, embora nem sempre de forma obrigatória. Entretanto, quando existente, muitas vezes esta disciplina é percebida como insuficiente para o preparo do bacharel para a experiência real de ensino do instrumento. Outras oportunidades que podem ser oferecidas pelo curso consistem em espaços de experiência prática orientada, seja na forma de estágio ou em um tipo de laboratório pedagógico, no qual o bacharel possa experimentar a docência em cursos de extensão.

Outro ponto que destacamos diz respeito ao *saber da performance*, descrito por Weber (2014). É importante salientar que neste trabalho utilizamos o termo “saber da performance” fazendo referência ao professor de instrumento. Porém, a partir da perspectiva das teorias da performance, acreditamos que este saber possa vincular-se a um contexto mais amplo, ou seja, que possa ser mobilizado por professores de outras áreas de conhecimento, pensando-se na performance como relacionada à atuação do professor em sala de aula.

Podemos perceber ainda que a questão da formação oferecida pelos cursos de bacharelado em instrumento é um aspecto recorrente nas conclusões das pesquisas. Neste sentido, a realização desta reflexão e da revisão de literatura possibilitou que confirmássemos a atuação docente do bacharel em instrumento ao mesmo tempo em que percebemos as lacunas formativas do ponto de vista acadêmico. Da mesma forma, pudemos constatar que a construção docente do bacharel se dá por diferentes vias. Assim, destacamos a importância de pesquisas como as descritas neste ensaio, as quais investiguem a formação e a atuação do

---

bacharel, de modo que se crie uma base de conhecimentos que subsidiem as discussões e alterações efetivas nas matrizes curriculares dos cursos de bacharelado em instrumento.

## Referências

ARAÚJO, Rosane. Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. Em Pauta, v. 17, n. 28, p. 40-69, 2006.

BELLO, Marcia. Saberes pedagógicos na docência de música. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodología. Madrid: La muralla, 2001.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_; ISAIA, Sílvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. Revista Educação, n. 3, p. 489-501, Porto Alegre, set./dez. 2006.

BRASIL. Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. 136

CARVALHO, Isamara Alves. Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CLARKE, ERIC. Understanding the psychology of performance. In: RINK, John. Musical performance. p. 59-72, Cambridge: University Press, 2002.

GAUTHIER, Clermont. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GEMESIO, Cláudia. “Eu ensino da mesma forma que aprendi”: práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – música, habilitação – piano. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GLASER, Scheilla R; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. Música Hodie, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.



ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris (Orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. p. 121-143. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 138

\_\_\_\_\_; BOLZAN, Dóris. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE. Encontro Nacional de didática e prática de ensino*. v. 1. p. 1-14, Belo Horizonte: UFMG, 2010a.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 14., 2008, Porto Alegre. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Anais. Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

OLIVEIRA, Karla. Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, Valeska. Processos formativos. In: MOROSINI, Marília C. *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. v. 2, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 352.

PUENTES, Roberto; AQUINO, Orlando; NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar em Revista*, v. 34, p. 169-184, Curitiba, 2009.

RAMOS, Fabiana; CARVALHO, Hágabe; FLEURY, Natalia; SILVA, Carlos. Docência Universitária: a Especificidade da formação didático-pedagógica para o professor bacharel. In: II Simpósio de Docência Universitária da UEG/ESEFFEGO, Goiânia, 2010.

REQUIÃO, Luciana. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, v. 7, p. 59-67, 2002. 140

SANTOS, Ana Roseli. Formação e prática do professor de instrumento de cordas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SLOBODA, John A. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WEBER, Vanessa. Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

# Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento

Jusamara Souza  
(UFRGS)

Maria de Fatima Quintal de Freitas  
(UFPR)

**Resumo:** Este artigo aborda questões vinculadas a práticas musicais de jovens que vivenciam a música com diferentes mídias. Tomando a perspectiva teórica dos estudos sobre a vida cotidiana, o objetivo é analisar discursos, conceitos, métodos e resultados da produção de conhecimento musical específicos da juventude quando mediados pelas tecnologias. Dentre os aspectos analisados destaca-se a formação de identidades e socialização considerando a música como um signo geracional. Essas categorias contribuem para uma compreensão empiricamente fundamentada sobre o papel que as mídias exercem para os jovens em suas aprendizagens musicais. As reflexões e análises permitem uma compreensão ampliada das interfaces entre música, educação e identidades sociais.

**Palavras-chave:** juventude; identidade musical; socialização musical; vida cotidiana.

## YOUTH MUSICAL PRACTICES AND EVERYDAY LIFE: SOCIALIZATION AND IDENTITIES IN MOTION

**Abstract:** This study focuses on issues associated with the musical practices of young people that experience music with the use of different media. Based on the theoretical perspective of studies on everyday life, the main objective is to analyze speeches, concepts, methods and results in the production of musical knowledge by youngsters when mediated by technologies. Special attention is given to the formation of identities and socialization, considering music as a generation sign. These categories contribute to an empirical understanding based on the role played by the media in the young people's musical learning. The reflections and analyses allow a broad understanding of the interfaces between music education and social identities.

**Keywords:** youth; musical identity; musical socialization musical; everyday life.

## Introdução

Nos últimos anos, tem se ampliado de maneira significativa os estudos dirigidos à compreensão de problemáticas que têm como foco central a juventude e suas relações com diferentes áreas e, entre elas, com a música. Na área de educação musical, merece destaque a pesquisa documental sobre “Juventude e música” coordenada por Margarete Arroyo, desenvolvida em várias fases.<sup>1</sup> Nesta pesquisa, foram catalogados 86 textos produzidos em diferentes programas de pós-graduação brasileiros e elaborados 48 comentários bibliográficos.<sup>2</sup> A interface da juventude com música tem sido contemplada também em outros levantamentos bibliográficos feitos por outras áreas, entre as quais, educação (Hayashi, Hayashi e Martinez, 2008; Spósito, 2009) e psicologia social (Zanella et al., 2013; Maheirie et al., 2013). Isto não revela tão somente um interesse de investigações acadêmicas, mas um compromisso em captar desafios e contradições no cenário da vida cotidiana contemporânea no que diz respeito ao envolvimento dos jovens com a música.

Particularmente tem nos interessado discutir questões sobre essa temática, buscando o entendimento das práticas musicais que integram o cotidiano de jovens que passam por diferentes processos de exclusão no mundo contemporâneo. Como a música está presente? Que sentido tem a música para essas pessoas? Que elementos musicais integram seu cotidiano, que processos utilizam informalmente para aprender música e quais os aspectos relevantes destas práticas? Como a música e as mídias<sup>3</sup>, como transmissores de cultura, afetam a

---

<sup>1</sup> Ver Arroyo e Jantzen, 2007; Jantzen, 2007; Nascimento, 2008, Nascimento e Arroyo, 2008 e Arroyo, 2009.

<sup>2</sup> O relatório final encontra-se disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/viewFile/.../2906](http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/viewFile/.../2906), acesso em 13/06/2014, e o trabalho ampliado no formato de livro, publicado pela Editora Unesp (Arroyo, 2013).

<sup>3</sup> Geralmente quando falamos de mídias, reportamo-nos a aparelhos técnicos com dispositivos para armazenar, reproduzir ou transmitir conteúdos e informações. Porém, é necessário lembrar que cada mídia possui locais específicos onde é mais utilizada e que sua feitura técnica também determina as formas de recepção e a que necessidades sociais responde. Há mídias de fácil transporte, como rádio, MP3 e iPods; há mídias mais estáticas, como a televisão; mídias puramente auditivas que possibilitam outras formas de recepção do que as audiovisuais; entre outras.

---

vida dos jovens e as políticas de escolarização? As mídias, consideradas aqui como meios de comunicação, estão cada vez mais presentes na vida dos jovens. Hoje, o convívio com celulares, iPods, tablets, TV e computadores representam componentes importantes de suas vidas para a busca de identidade e a socialização. Como os jovens estão utilizando as novas mídias para compreenderem a si mesmos e aos seus pertencimentos sociais, e como as mídias os acompanham no dia a dia? As análises dessas questões têm sido desenvolvidas em nossas pesquisas (Souza, 2004, 2008, 2011a, 2011b; Freitas, 2008a, 2008b) e também nos projetos de mestrado e doutorado por nós orientados, tendo como arcabouço teórico as teorias da vida cotidiana.

Este artigo aborda, particularmente, questões vinculadas à socialização e à construção de identidade mediadas pela música na vida cotidiana, com o objetivo de contribuir para a compreensão de problemas específicos no âmbito da música, educação, juventudes e mídia.

Mas de que juventudes estamos falando? E, de que dinâmicas juvenis e em que espaços sociais estamos nos referindo? Considerando a juventude como uma categoria construída social e historicamente, podemos afirmar que as características etárias, por si só, não dão solidez para sua constituição, devendo ser, também, considerados aspectos oriundos de várias áreas, como a psicologia social e ciências sociais. Como vários autores (Bourdieu, 2000; Carrano, 2000 e Groppo, 2010), pensamos que poderia ser uma certa armadilha teórica tanto falar em juventude no singular, como falar em comportamentos e práticas como sendo exclusivas de uma etapa biologicamente definida por sua idade. Na realidade são práticas construídas socialmente e relativas ao tempo e cenário históricos nos quais acontecem.

Ao abordamos as práticas musicais, considerando-as socialmente construídas e mesmo que tenham uma realização mais frequente por parte dos jovens, pretendemos também apontar algumas reflexões a respeito de dimensões psicossociais presentes nessas interações estabelecidas. Ou seja, quando falamos de dinâmicas juvenis, isto não deveria significar que são, obrigatoriamente, sempre pessoas com uma faixa etária equivalente àquela que é caracterizada como da juventude. Em verdade, chama-se a atenção para o fato de que podem

ser práticas, atitudes e valores típicos dos jovens ocorrendo em outras dinâmicas e contextos considerados juvenis. Assim, concordamos com Margulis e Urresti (1996) que as maneiras de ser jovem são condicionadas por distintos marcos sociais e se manifestam de formas desiguais. Portanto, as modalidades de ser jovem dependem de critérios como geração, gênero, raça e classe social.

Iniciamos o artigo com reflexões sobre a onipresença da música na sociedade contemporânea e o significado do desenvolvimento tecnológico para a construção de relações entre jovens e práticas musicais. Na segunda parte destacamos pontos relevantes da discussão sobre a concepção de juventude e do ser jovem a partir da literatura disponível. Nas seções seguintes, terceira e quarta partes, discutimos a participação das mídias na socialização de jovens e a constituição de suas identidades sociais e musicais. Finalmente, apresentamos a síntese das ideias discutidas e suas contribuições.

## 1. Músicas e tecnologias na vida cotidiana

A música faz parte do nosso dia a dia de múltiplas formas: como espetáculo “ao vivo”, shows de cantores ou como videoclipe, com a audição do rádio e suas diversas programações, na escuta de CDs, DVDs, aparelhos portáteis, celulares e computadores, com a audiência da TV e seus diversos programas, como trilha sonora de novelas ou filmes ou como parte da propaganda e programação televisiva ou radiofônica. Através dos diversos meios eletrônicos, a relação da música e seus consumidores/produtores é repensada e apresenta-se cada vez mais de uma forma interativa, na qual as pessoas buscam maneiras de participação, compartilhamento e aprendizagem. Além disso, os meios eletrônicos tornam-se aparatos tecnológicos que auxiliam e facilitam o processo de criação e produção musical. Como Schläbitz (1996) analisa, “as novas mídias, as novas tecnologias mostram-se como elementos de diálogo em nosso mundo cotidiano e, no domínio da música, como instrumentos que estimulam a criatividade” (p. 8). No momento em que disponibilizam novas maneiras e recursos para se fazer e reproduzir

---

música, as novas mídias estariam conferindo à música uma “nova e possivelmente dominante posição na vida das pessoas” (Schläbitz, 1996, p. 7).

O desenvolvimento tecnológico não só proporcionou novas formas de produção e divulgação musical, como também diversificou os modos de entretenimento e apropriação musical na sociedade. Por exemplo, as tecnologias de digitalização e difusão de músicas através da internet e, por sua vez, a apropriação dessa tecnologia pelos artistas conduziram a uma mudança na forma de produção e veiculação de suas músicas. Tais aspectos transformaram a cadeia produtiva da música, desde a sua composição/criação, venda e difusão/circulação até o consumo. A disponibilização de músicas na internet e nas redes sociais tornou as práticas musicais mais acessíveis e interativas.

Assim, o acesso quase ilimitado à música, promovido pelas tecnologias, faz com que os jovens sejam consumidores criativos, tornando-se ao mesmo tempo receptores e produtores, levando autores como Garcia Canclini e Urteaga (2012, p. 194) a criar a palavra “prosumidores”, termo que se refere à síntese entre as expressões “produtores” e “consumidores”. A superoferta de música na internet, com acessos e *downloads* gratuitos (ou não) criam redes de compartilhamento e comunidades virtuais que se afinam pelas preferências musicais. As conexões em tempo real permitem não apenas o acesso a obras musicais e informações sobre músicos mas também o fazer música juntos, seja criando, improvisando ou executando repertórios já conhecidos e disponíveis. Daí muitos autores afirmarem que vivemos numa “sociedade musical”.

Temos hoje uma parcela importante da sociedade, cuja faixa etária está entre 12 e 24 anos e acima dos 25 ou 30 anos, que emprega em seu dia a dia inúmeras tecnologias e artefatos derivados do desenvolvimento eletro-eletrônico. Entre tais usos que têm sido feitos encontram-se: as redes sociais e os foruns/*chats* de conversas *online* (seja acessando-as diretamente em seus equipamentos móveis, seja indo a lan-houses para acedê-las ou ter suas conversas no *skype* e outros fóruns); as variadas multi-funções dos telefones móveis, viabilizando os incontáveis *selfies* que circulam virtualmente; o uso desses artefatos para atividades e funções cotidianas (como por exemplo, ouvir música, servir de despertador; com alertas sonoros em agendas virtuais indicando mudança de

atividade ou compromissos; gravações de aulas e outros; os acessos e arquivamentos em pastas/arquivos-nuvem que contribuem para que tenham sempre disponíveis, como uma espécie de “escritórios móveis”, os textos, documentos, imagens e músicas que são importantes.

Esta espécie de “escritório-casa” (com características virtuais e acesso permanente e imediato) apresenta algumas funções psicossociais importantes, como: integrar o espaço público e o privado, trazendo sentimentos de estar sempre atualizado, sempre “antenado” com o mundo (ou com aquilo que considera importante para esse mundo público que ele se aproprie em seu mundo privado); ter um sentimento de ser atual e moderno e, por isso mesmo, sentir-se jovem; possibilitar contato amplo com inúmeras pessoas, haja vista a quantidade de “curtições” e acessos que cada *facebook* tem diariamente; estabelecer fronteiras vagas e difusas entre o que se circunscreve ao domínio da vida pública e ao da vida privada, criando fronteiras tênues entre elas.

A respeito do lugar da mídia e mundo virtual (e seus impactos) na vida cotidiana, que mostra a materialidade do mundo vivido se realizando também pela mediação do mundo virtual e pela “presentificação” que a tecnologia gera, recorreremos à explicação de Berger e Luckmann:

A realidade da vida cotidiana está organizada em torno do “aqui” de meu corpo e do “agora” do meu presente. Este “aqui e agora” é o foco de minha atenção à realidade da vida cotidiana. Aquilo que é “aqui e agora” apresentado a mim na vida cotidiana é o *realissimum* de minha consciência. A realidade da vida diária, porém, não se esgota nessas presenças imediatas, mas abraça fenômenos que não estão presentes “aqui e agora”. Isto quer dizer que experimento a vida cotidiana em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporalmente (Berger; Luckmann, 1983, p. 39).

As inovações no campo das mídias presenciais (rádio, TV, CDs) e virtuais (internet, arquivos digitais sonoros) trazem também mudanças cada vez mais dinâmicas no plano técnico e de conteúdo na música. Em decorrência, as formas como os jovens interagem com a música tornam-se cada vez mais complexas. Para Münch, “um veloz crescimento de ofertas midiáticas tornou possível o que em cem anos ainda era inimaginável: via antena, cabo e satélite, está à disposição um

---

número infinito de ofertas musicais transmitidas pelos meios de comunicação de massa” (Münch, 1997, p. 383). Assim, segundo Tagg (1990, apud Münch, 1997, p. 383) o contato com milhões de músicas faz com que, “hoje em dia, crianças de 8 anos já tiveram mais contato com a música do que seus bisavós, durante toda sua vida.”

Se a música transmitida pelas mídias é, hoje, parte inerente e inquestionável do cotidiano dos jovens (Castro, 2007) e se as novas ofertas midiáticas são aceitas com extrema facilidade (Garcia Canclini; Urteaga, 2012), como interrogar as diferentes “culturas juvenis” contemporâneas compreendidas como “comunidades de sentido” múltiplas, diversas e possuidoras de saberes e sensibilidades próprias? (Herschmann, 1996, p. 57)

Como lembra Bourdieu (2000), é difícil falar dos jovens como uma unidade social, como um grupo dotado de interesses comuns. Dessa perspectiva, a análise das questões juvenis passa mais pelas diferenças, incluindo o pertencimento de classe, gênero, idade e etnia. De acordo com Menandro e Trindade (2009), é reconhecer que o jovem, “integra uma classe social, pertence a um gênero, possui características étnicas, vive em um contexto cultural específico” e que o modelo de juventude “como etapa universal, natural, inevitavelmente vivida a partir de conflitos e comportamentos que lhe são inerentes, possivelmente não corresponde ao que é vivido por muitos jovens [...]. Muitos adolescentes brasileiros, vários dos quais sequer frequentam a escola, não se reconheceriam nesse modelo” (Menandro; Trindade, 2009, p. 25).

Considerando que as juventudes pertencem a contextos específicos, por certo a análise das práticas musicais não poderá se eximir de analisar as condições em que essas práticas acontecem.

## 2. Juventudes e práticas musicais

Na concepção das abordagens socioculturais juventude deve ser entendido no plural, visto que os jovens travam relações em espaços sócio-históricos diferentes, constroem percursos identitários que são embasados por



diferentes valores, crenças e concepções que mudam constantemente, o que permite dizer que eles vivenciam uma pluralidade de trajetórias individuais e sociais, que não são nem universais e nem padronizadas. Como Margulis e Urresti escrevem:

A condição de juventude, em suas distintas modalidades de expressão, não pode ser reduzida apenas a um setor social ou separada das instituições [a escola, o trabalho, as instituições religiosas, os partidos políticos, os clubes e associações, entre outros] como se tratasse de um ator dividido, separado do mundo social ou apenas atuante como sujeito autônomo (Margulis: Urresti, 1996, p. 30, tradução nossa).

Vários tem sido, nos últimos anos, estudos e pesquisas que ao tomarem como foco central a juventude, deparam-se, também, com os aspectos culturais e artísticos como sendo mais uma dimensão, não apenas valorizada pelos jovens em seus depoimentos, mas também dotada de sentidos e valores que emergem do cotidiano das pessoas. Entre tais aspectos a música tem merecido destaque nesses estudos por diferentes razões como: ser recorrentemente mencionada nos depoimentos dos jovens de diferentes camadas sociais (Dayrell, 2005; Quaresma, 2013); estar presente em práticas cotidianas de mulheres jovens (Weller, 2005); estar correlacionada com as questões de raça (Lima, 2002) e idade (Ribas, 2008) mesmo que com distintos matizes e finalidades; contribuir para o fortalecimento ou a partilha de situações de prazer e interações sócio-afetivas positivas.

O entendimento da juventude como sendo um grupo heterogêneo tem contribuído para que, ao se lidar com práticas musicais, estas sejam interpretadas em suas correlações com instituições educativas, religião, família e trabalho. Entre os diversos estudos que tem gerado tais interfaces entre música e juventude, mencionamos aqui uma pesquisa, cujas análises e aprofundamentos realizados por três psicólogas sociais (Menandro: Trindade: Almeida, 2010) permitiram mapear e compreender os diversos significados que a categoria juventude/adolescência teve ao longo de algumas décadas no Brasil. Partindo do pressuposto de que os relatos veiculados em meios de comunicação indicam de algum modo as visões, tendências e opiniões daqueles que os lêem, Menandro, Trindade e Almeida (2010) analisaram as matérias sobre juventude/adolescência veiculadas por uma

---

mesma revista em 653 textos, publicados em dois momentos diferentes da história brasileira: de 1968 a 1974 e de 1996 a 2002.

Embora a música não tenha sido o foco central nessa investigação, ela aparece como tendo um significado importante associado à categoria juventude. Ou seja, entre as representações que são atribuídas à juventude, nos textos jornalísticos, em especial no segundo período, aparecem significados ligados a duas classes principais de representações: uma, ligada à “adolescência: necessidade de proteção”, onde se localizariam os cuidados com criação, prevenção e educação e futuro; e a segunda, ligada à “adolescência e ruptura” (Menandro; Trindade; Almeida, 2010, p. 117), em que se localizariam os contextos de compromisso com o prazer, vulnerabilidade, e violência. Dentre as várias representações atribuídas aos jovens nessa situação - como moda, sucesso, roupa, pertencimento a diferentes “tribos”, entre outros - é que a música aparece, nesse contexto do compromisso com o prazer, indicando uma forte associação, como bem assinalam Menandro, Trindade e Almeida (2010, p. 117), visto que os jovens “encontram na música uma de suas maiores fontes de diversão” por ser considerada “também como um meio através do qual” eles podem expressar “seu modo de pensar”, e explicam:

Sua preferência musical recai sobre aqueles estilos em que encontram retratados aspectos de seu cotidiano e que tratam temas com os quais se identificam, em alguns casos com grandes doses de irreverência em suas letras. Rap, funk e principalmente o rock atraem a atenção dos adolescentes (Menandro; Trindade; Almeida, 2010, p. 137).

A expansão da oferta musical pelos meios de comunicação levou vários pesquisadores no Brasil a se dedicarem a estudos sobre gosto musical de jovens e construção de identidades (Oliveira, 2012; Moura, 2009). Em um trabalho anterior Souza (2004) apontava para a formação de grupos destacando a identificação dos jovens

com suas tribos musicais (com o moto: diga-me o que tu ouves e eu te direi quem tu és) frequentando os espaços multiculturais na cidade, como shows de música sertaneja/caipira/country, e lugares como boates, onde se

---

sincronizam com o rock, a techno music, o hip hop, a música “pop” como o axé-music, pagode, etc. (Souza, 2004, p. 10).

Acrescentava ainda a autora: “Com os estilos de música eles expressam também sentidos da cultura juvenil, manifestados no vestir, no comportar, no corpo, na linguagem e gestos, revelando a identidade: são pagodeiros, neo-sertanejos, roqueiros, etc.” (Souza, 2004, p. 10).

Assim, se há uma década atrás podíamos falar em constituição de “tribos” musicais fechadas ou pouco permeáveis a outros estilos musicais, recentes pesquisas mostram que os jovens ouvem música de todos os estilos e épocas (Barbosa; Veloso; Dubeux, 2012). Os depoimentos mencionam uma escuta eclética como de um jovem de 28 anos, que diz escutar com frequência “tudo que é tipo de música, direto, direto, pagode, country, hip hop, dancing, música brasileira e funk” (Ribas, 2008, p. 150). É possível que a tecnologia venha contribuindo para a tolerância de repertórios muito diversos. Ou seja, a tecnologia estaria permitindo uma mescla maior de gêneros musicais o que levaria a uma convivência e variedade maior de repertórios, especialmente para os jovens. Como relata uma jovem de 18 anos:

Penso a minha vida a partir da música. Para cada coisa que faço preciso da música certa, e tem que ser aquela, senão a coisa não parece real (in: Barbosa; Veloso; Dubeux, 2012, p. 52).

Várias pesquisas tem demonstrado também que a música é existencialmente necessária para os jovens. É frequente nos depoimentos a ideia de que eles passam “o dia inteiro com música” (Schmeling, 2005, p. 60) e que sem a música não poderiam viver. Isso pode ser, por exemplo, visto nas palavras de um jovem de 25 anos: “Eu não posso imaginar minha vida sem música, ela me preenche, me emociona, me faz chorar, me anima. É a primeira coisa que faço ao acordar” (in: Barbosa; Veloso; Dubeux, 2012, p. 52).

### 3. Socialização: juventudes e apropriação ativa dos meios de comunicação

A popularidade e a multifuncionalidade das mídias na vida musical dos jovens de hoje tem sido abordadas por vários estudos (Schläbtiz, 1996; Baacke, 1998; Münch, 1998; Stålhammar, 2004; Garcia Canclini e Urteaga, 2012; Garcia Canclini, Cruces e Castro Pozo, 2012, entre outros). Schläbitz (1996), ao examinar a importância das novas tecnologias para o ensino da música, destaca a presença das mídias na vida dos jovens, e afirma que essas mídias assumiram a tarefa de ajudá-los “a se integrarem na sociedade” (p. 361). As mídias hoje representam importantes componentes do cotidiano e se estabelecem como uma instância de socialização relevante para os jovens (Souza, 2011a).

O processo de socialização pode ser visto, segundo Setton (2002), “como um espaço plural de múltiplas relações sociais. Pode ser considerado como um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis” (p. 109). Setton (2012), tem colocado a necessidade de serem realizados estudos que levem em conta os impactos da mídia nas dimensões da socialização e das produções culturais, definindo as mídias da seguinte maneira:

Entendo por mídias a produção cultural, material, tecnológica e simbólica, eletrônica ou digital, divulgada pelo conjunto de instituições da indústria editorial, fonográfica, televisiva, radiofônica, cinematográfica e a publicidade que possibilita a maior circulação de referências de estilos identitários (Setton, 2012, p. 54).

Discutindo a socialização de jovens pelas mídias Vollbrecht, Ferchhoff, e Baacke (1997) enfocam que “*mundo de vida*” (Lebenswelt) é o ambiente no qual o ser humano realiza suas “reais experiências e possibilidades de ação”. Ele pode ser constituído por uma pessoa, bem como por um grupo de pessoas, como por exemplo, a família, a escola, os amigos, entre outros. Nestes espaços e/ou grupos se desenvolvem a educação e a socialização. A rotina, “a estrutura das ações

repetitivas”, como os afazeres cotidianos, assim como momentos especiais (festas e comemorações) levam à descrição do *mundo da vida*, como “*mundo cotidiano*.”

No caso dos jovens, eles estabelecem relações sociais e culturais em diferentes espaços e meios de socialização: no lugar em que residem, no bairro em que vivem, no grupo social e de amigos e, em diversas formas de lazer utilizadas no tempo livre, nos locais de práticas esportivas, na rua, no shopping, nos lugares de entretenimento da cidade, como os de grandes eventos e festas coletivas. Como citado em outro artigo:

Nesses locais, é frequente a expressão festiva do coletivo, o desejo do encontro do jovem adolescente, de ser visto e ver, identificar e socializar-se, marcando entre grupos e seus pares suas semelhanças e divergências, assumindo-se como seres sociais complexos e contraditórios (Souza, 2004, p. 10).

No que diz respeito às mídias, para Kübler (2003), os jovens caracterizam-se por serem pioneiros nas descobertas, no manuseio e utilização de novidades. Por exemplo, na música digital e na internet, na maioria dos casos são criativos. As mídias são, como escreve Klüber (2003), “não apenas importantes fatores de socialização dos jovens, portanto como intermediários entre o indivíduo jovem e a sociedade, mas também como veículo de auto-socialização juvenil, como catalisadores do encontro e da determinação do perfil do jovem na condição de indivíduo contemporâneo no aqui e agora social” (p. 20).

Em relação ao campo de análise de estudos sobre os usos da mídia e cultura jovem, as teorias críticas sobre *mídia*, globalização e juventude têm pontuado o caráter ideológico de imagens do estilo contemporâneo de vida através dos meios de comunicação. A tese do imperialismo cultural que analisa “o poder simbólico da comunicação mediadas pelos meios de comunicação e os interesse comerciais”, por exemplo, tem sido contestada por autores como Thompson (1998, p. 44).

Thompson (1998) defende que existe uma “ativa apropriação” da mídia pelo público, especialmente pelos jovens. Os jovens são altamente seletivos e críticos, capazes de analisar a oferta musical dos meios de comunicação e propor

outros conteúdos. Portanto, os jovens utilizam as mídias de um modo consciente, e a recepção dos produtos da mídia não se dá de forma passiva, mas sim através de um processo “ativo e criativo”. Conforme estudos mais recentes sobre juventudes e redes digitais, como o de Garcia Canclini e Urteaga (2012):

As discussões de trinta anos atrás, nos estudos comunicacionais sobre a não passividade dos espectadores e consumidores, ficam relegadas a segundo plano diante da variedade de comportamentos interativos nos quais os jovens não profissionalizados ainda recriam as ofertas culturais e as reescrevem em cenas, sítios web e ações grupais. (Garcia Canclini; Urteaga, 2012, p. 196, tradução nossa)

As mídias proporcionam novas experiências e novos conhecimentos, viabilizando “experimentar eventos, observar outros e, em geral, conhecer mundos – tanto reais quanto imaginários – situados muito além da esfera de seus encontros diários” (Thompson, 1998, p. 159). Ao receber novos conhecimentos e informações, os indivíduos estão interagindo e reinterpretando estes elementos conforme sua experiência, sua bagagem cultural e história afetivo-emocional.

Ainda segundo Thompson, a interpretação de uma mensagem, seu “significado” ou “sentido” deve ser avaliado como “um fenômeno complexo e mutável, continuamente renovado e, até certo ponto, transformado, pelo próprio processo de recepção, interpretação e reinterpretação. O significado que uma mensagem tem para um indivíduo dependerá em certa medida da estrutura que ele ou ela traz para o sustentar” (Thompson 1998, p. 44-45).

Durante a recepção e apropriação dos conteúdos da mídia, os indivíduos encontram-se “envolvidos num processo de formação pessoal e de autocompreensão – embora em formas nem sempre explícitas e reconhecidas como tais” (Thompson, 1998, p. 45-46). Ao incorporar as mensagens da mídia à própria vida, “o indivíduo está implicitamente construindo uma compreensão de si mesmo, uma consciência daquilo que ele é e de onde ele está situado no tempo e no espaço” (Thompson, 1998, p. 45-46).

Nessa direção, como escrevem Wildermuth e Dalsgaard (2006), a mídia pode ser vista “como um conjunto de recursos que não só facilitam formas de conhecimento social e cultural sobre o mundo, mas também desempenham um

papel importante na movimentação dos jovens para criar identidades estáveis e significativas para si.” A mídia também constitui “um espaço em si mesmo para uma negociação da identidade imbuído de preocupações morais e necessidades de reconhecimento” (Wildermuth e Dalsgaard, 2006, p. 12-13). Muitas pesquisas também mostram que essas identidades são negociadas intersubjetivamente, sob as condições de uma socialização musical mediada pelas tecnologias (Arnett, 1995).

#### 4. Identidades musicais, juventude e mídias

Os estudos sobre as identidades sociais, os comportamentos intergrupais e os processos comunicacionais, apoiados nos aportes do campo da psicologia social (Tajfel, 1983; Lane, 1986a, 1986b), permitem compreender os processos presentes na interface entre socialização musical e formas subjetivas que interferem nos diferentes processos identitários dos jovens (MacDonald; Hargreaves; Miell, 2009). Desse modo, pode-se dizer que nessa negociação intersubjetiva forjada nas relações e processos grupais, poderia estar uma das razões para o fato das pessoas variarem os tipos de mídias, música e ambientes de estimulação visual e sonora em seu cotidiano. Inicialmente, dir-se-ia que uma das finalidades estaria na própria fruição individual e, eventualmente, em comunicar aos outros esse desfrute ou descoberta. Entretanto, a continuidade e regularidade desse movimento chama a atenção para outro aspecto: a do significado atribuído ao objeto e ao seu desfrute, ou seja, o significado positivo de estar atualizado e de compartilhar um universo comum, simbólico e emocional, com seus pares, mesmo que façam mudanças frequentes nas mídias e seus conteúdos.

De um lado, isto revela um aspecto importante ligado ao fato de que é necessário haver um mínimo de variações nas mídias para que o interesse e a atenção continuem existindo, a fim de que a escuta e seu desfrute não sejam rapidamente abandonados. Por outro, isso também gera um paradoxo visto que contribui para que as interações e possibilidades de constituição de grupo,

mediados pelos recursos eletrônicos que permitem o compartilhar de informações e conteúdos visuais e imagéticos, possam ser efêmeros e voláteis, sem necessariamente implicar em uma durabilidade que seria esperada em relações cotidianas que vão se enraizando e mostram-se necessárias à construção de identidades sociais (Lane, 1986b; Tajfel, 1983).

Neste momento, pode-se dizer que a mediatização das relações, como apontada pelos jovens quanto ao uso das mídias, parece revelar alguns paradoxos. De um lado, cria a necessidade da variação de informes e conteúdos veiculados, para que haja um aumento de interesses recíprocos (entre as pessoas que se comunicam ou se transmitem diversos conteúdos). De outro, torna essas mesmas relações mais frágeis, visto que os processos de identificação e enraizamento presentes podem ser efêmeros, temporários e vulneráveis a quaisquer variações, não necessariamente levando à construção de uma identidade e sentido grupal (Freitas, 2008b).

Deste modo, a categoria identidade(s) da juventude(s) estaria na dependência de aspectos, muitas vezes episódicos, que fortaleçam a motivação e interesse para se comunicarem, e para encontrarem algum sentido em se manterem reunidos e em interação contínua e regular, através de seus artefatos eletro-eletrônicos. Em outras palavras, significaria dizer que a identidade e coesão desses jovens, embora podendo ter uma grande abrangência devido ao tipo de comunicação rápida e virtual, não necessariamente indica um enraizamento e continuidade dessas interações e relações para além desse contato e dos interesses e/ou conteúdos veiculados (Freitas, 2008a). Entretanto, cabe aqui também mencionar que podem haver relações e interações, possibilitadas através das mídias, que adquirem uma força equivalente àquelas acontecidas *face to face*, se existirem similitudes e interesses comuns entre os conteúdos veiculados gerando fortes elementos emocionais e afetivos de caráter positivo. Isso significaria a constituição dos processos do *in group*, em oposição ao *out group* (Tajfel, 1983), em que vários aspectos de categorização e identificação grupal adquirem um peso expressivo.

Nesse sentido, o fato das tecnologias serem mais acessíveis e de uso mais fácil para as gerações mais jovens, traz em si um fator positivo, visto que os



mantém “conectados”, “ligados” e contribui para que se sintam pertencentes àquele grupo, trupe, galera ou tribo com o qual convivem, em alguns momentos, mesmo que possam ter características de grupos fechados e inflexíveis. Isto, se de um lado, mostra um forte sentimento de identificação e pertencimento nas relações intragrupais, de outro também, mostra um certo caráter discriminatório e segregacionista em relação ao “estranho”, apresentando um certo processo de “guetificação” nas relações intergrupais. Nesse processo o “outro social”, ao ser visto como “estranho” ou “alheio”, pode representar um certo grau de perigo ou receber alguma desvalorização, mesmo decorrente de qualquer motivo (representar ameaças em potencial, ignorar o manejo das mídias e tecnologias; ter vergonha por seu desconhecimento, entre outros). Assim, as mídias ao fortalecerem interações que tenham estas significações, podem ter usos e sentidos sociais com um alto potencial seja para a coesão ou para a discriminação nas interações cotidianas.

O significado que a mídia pode trazer para a vida das pessoas em seus cotidianos, dando a sensação de estarem compartilhando várias coisas em comum, é hoje um aspecto importante para a convivência humana. Isto porque, através dela, podem ser construídas aproximações virtuais, fortalecidos sentimentos de pertencimento e, conseqüentemente, criadas redes virtuais que podem aproximar-se da constituição de grupos no mundo real. Constitui-se assim um cenário fundamental para que sejam criadas identidades através destas similitudes compartilhadas. Dessa forma, o “jovem” passa a identificar-se com outros, e um dos aspectos que daria esta visibilidade para haver a identificação seria o ter e saber usar bem os artefatos tecnológicos. Derivado disto, então, os conteúdos veiculados por tais artefatos que têm uma importância crucial. Esta importância manifesta-se, por exemplo, no caso da música, ao ser veiculada e partilhada via *media*, revelar seu significado emocional, em especial se ela for positivamente percebida e sentida. Esse processo acaba por potencializar o sentimento de pertença e o efeito de agregação e de referência de pares, mesmo que isso se dê no mundo virtual, o que contribui para um “mundo em comum” que passa a ser vivido e compartilhado, como diz Berger e Luckmann (1983):

---

A realidade da vida cotidiana [...] apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens. [...] Estou sozinho no mundo dos meus sonhos, mas sei que o mundo da vida cotidiana é tão real para os outros quanto para mim mesmo. De fato, não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros. [...] Meu “aqui” é o “lá” deles. Meu “agora” não se superpõe completamente ao deles. Meus projetos diferem dos deles e podem mesmo entrar em conflito. De todo modo, sei que vivo com eles em um mundo comum (Berger e Luckmann, 1983, p. 40).

A contribuição das mídias para os processos de formação de identidade de jovens é um tema recorrente na literatura. Os meios de comunicação desempenham um papel importante para se criar uma identidade pessoal e cultural, o que faz sentido para eles e outros. Wildermuth e Dalsgaard (2006), por exemplo, analisam:

[...] os meios de comunicação não só proporcionam espaços de identidade, como também permitem a identificação imaginária com a representação dos outros. No nível social, interacional, a mídia também contribui para os processos de formação de identidade pelo próprio ato de afirmar e explicar as preferências e aversões, para o qual as representações culturais e do mundo da vida imaginada são permitidas (Wildermuth e Dalsgaard, 2006, p. 21; tradução nossa).

Um outro aspecto liga-se ao fato do “ser jovem”, através da música, poder se afirmar de diferentes formas e por vários canais. Na escuta musical, por exemplo, os jovens procuram se identificar e se diferenciar das gerações mais velhas através da audição em volume alto. Ao ouvir música em um volume “máximo” os jovens procuram se diferenciar dos adultos através de outros hábitos de escuta e de outros gêneros musicais como *heavy metal* e *rock*. Com muita frequência, esse jeito de ouvir música cria conflitos, especialmente entre jovens e adultos, como traduz o depoimento de um jovem de 14 anos:

[...] Toda reunião de condomínio, reclamam do som Um dia, a vizinha ligou pra minha casa: avisa pro ‘marginalzinho’ que eu chamei a polícia”. Daí eu, ‘bah, pára com isso’. Aí eu descí lá embaixo e fui tirar as caras com ela, e ela não tinha chamado a polícia. Só que ela achou que eu ia bater nela [...], e, daí, ela realmente chamou a polícia [...]. Tudo por causa do som! (in: Schmeling 2005, p. 74).

Nesse caso, a música torna-se um elemento de diferenciação social a partir dos hábitos de ouvir música. Isto é, o modo de ouvir música e a escolha do repertório geram tensionamentos musicais que provocam disputas e conflitos. Neste exemplo, o jovem é visto por um adulto como um “marginalzinho”, que precisa ser repreendido e controlado pela polícia. Esses aspectos mostram que práticas mediadas pela tecnologia podem contribuir para uma espécie de “segregação musical” (Ribas, 2008) entre pessoas de diferentes idades e gerações.

O diferenciar-se em relação aos adultos pode acontecer, também, pela intensidade com que os jovens ouvem música (Schmeling, 2005, p. 74-75). Como Green lembra, as preferências musicais dos jovens estão ligadas a gêneros musicais que para eles possuem um significado relacionado à liberdade de expressão e de mudança. Isto é, a relação que mantêm com a música representa uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e do meio social (Green, 1987, p 100).

A música como elemento de diferenciação de classe, aparece em vários depoimentos de jovens, especialmente quando associam repertório e gêneros musicais. Isto é percebido quando são indicadas músicas que revelam as diferentes preferências ligadas às significações étnico-raciais, por exemplo. O mesmo pode também ser mencionado quando se verifica que uma dada música é escolhida como tendo uma forte significação diferenciadora e com “marcas” identitárias. Os jovens identificam-se e se auto-referenciam com os de “sua idade”, seu grupo ou sua galera, por ouvirem ou curtirem as mesmas músicas e terem os mesmos gostos e escolhas musicais.

## 5. Considerações finais

Intentamos, neste artigo, mostrar alguns aspectos que permitem pensar na importância de falar em juventudes nessa interface com música, socialização e identidades. Quando nos referimos à juventude, procuramos compreendê-la como uma categoria sócio-história, propondo um alargamento do olhar para além da juventude como categoria física e com delimitações e critérios biológicos e etários.

---

Buscou-se também uma análise da socialização e identidades como categorias que também se movem e que quando interpostas com música e mídias não devem ser vistas como imutáveis ou fixas. Ao abordar o tema, procuramos atualizar as ferramentas de análise para interpretar práticas musicais que se renovam permanentemente com os meios de comunicação. Diferente da noção de “tribos” que remete a território e etnicidade, as redes virtuais conduzem a outros modos de agrupamentos mais flexíveis, mais instáveis (Garcia Canclini e Urteaga, 2012).

Pode-se, então dizer que a mídia desempenha um papel importante nos processos de identidade e formação musical. Vale ressaltar a competência dos jovens para refletir sobre os discursos mediados e as representações das músicas que eles consomem, mostrando quanto se envolvem com as mídias.

Para os jovens o uso das mídias mostra-se tanto como um meio que os ajuda na construção de sua identidade como uma espécie de companhia que lhes dá segurança no seu posicionamento na vida cotidiana. Além da música poder ter efeitos agregadores, através dos elementos emocionais e afetivos presentes nas produções artístico-musicais, ela também colabora na identificação de grupos juvenis. Isto se dá pelo destaque que é mencionado pelos jovens ao relatarem suas preferências musicais cujas características revelam valores, tradições e ideologias que são musicalmente compartilhadas no cotidiano. A música também informa sobre novos estilos de vida, modas, formas de conduta, servindo de estímulo para sonhos e anseios próprios e, com tudo isso, colaborando para construir identidades no âmbito individual e coletivo, assim como na vida pública e privada.

Se a relação juventude, música, mídia é vista quase que “natural” diante da centralidade que os meios de comunicação ocupam na vida cotidiana, é tarefa nossa como educadores dar visibilidade ao seu papel na “construção de sujeitos autônomos e conscientes, embora isso não necessariamente implique em um quadro de suavidade ou ausência de tensões” (Rocha, 2012, p. 239), como visto em alguns relatos.

Assim, ao se examinar expressões musicais que os jovens constroem em seu cotidiano surgem diferentes aspectos inspiradores para se possa pensar a juventude no plural. Isso significa compreender jovens como sujeitos capazes de

atuar nas diferentes dimensões da vida em sociedade como no trabalho, na família e no lazer. Nos últimos anos tem havido no Brasil uma ênfase das políticas públicas em valorizar a juventude e sua emergência como categoria social ativa, com possibilidades de contribuição no cenário sócio-político e incremento do protagonismo juvenil.

Buscar compreender a vida dos jovens, seu cotidiano, o que representa seu mundo e seu tempo são desafios a serem enfrentados quando se tem a perspectiva de que os conhecimentos também podem contribuir para mudanças e melhoria no mundo atual. Para tanto tentamos buscar um enfoque analítico multidimensional no qual os olhares de especialistas sobre juventude, dos estudos da comunicação, da música, da educação, se entrecruzam para, de modos distintos, nos aproximarmos de práticas musicais midiaticizadas feitas por jovens.

## Referências

- ARNETT, Jeffrey Jensen. Adolescents' uses of media for self socialization. *Journal of Youth and Adolescence*. v.5, n. 24, p. 519-533, 1995.
- ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 21, p. 53-66, março 2009.
- ARROYO, Margarete (Org.). *Jovens e músicas: um guia bibliográfico*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- ARROYO, Margarete, JANZEN, Thenille Braun. O estado do conhecimento do campo temático juventude, música e escola: resultados iniciais In: Congresso da ANPPOM, 17. 2007, São Paulo. Anais ... São Paulo: ANPPOM UNESP, 2007. p. 1-12.
- BAACKE, Dieter (Org.) *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske and Budrich, 1998.
- BARBOSA, Livia; VELOSO, Letícia; DUBEUX, Veranise. Música e Juventude: a trilha sonora do cotidiano jovem brasileiro. In: BARBOSA, Livia. (Org.). *Juventudes e Gerações no Brasil Contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 31-60.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 6. ed., Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *Cuestiones de sociologia*. Tradução Enrique Martín Criado. Madrid: Istmo, 2000.

---

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF*, Rio de Janeiro, n.1, p. 11-27, maio 2000.

CASTRO, Gisela Grangeiro da Silva. Música, juventude e tecnologia: novas práticas de consumo na cibercultura. *Logos: Comunicação & Universidade*, Rio de Janeiro, Ano 14, n. 26, p. 58-69, 1º semestre 2007.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: O rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. Juventude e Vida Cotidiana: Perspectivas da Psicologia Social Comunitária. In: CASTRO, L. Rabello de; BESSET, VeraLopes (Orgs.), *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*, Rio de Janeiro, NAU /Faperj, 2008a. p. 62-84.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. Estratégias de ação comunitária e mudança social: relações a partir da vida cotidiana e dos processos de participação. In: DIMENSTEIN, M. (Org.). *Psicologia social comunitária: aportes teóricos e metodológicos*. Natal: EDUFRN, 2008b. p. 23-42.

GARCIA CANCLINI, Néstor; CRUCES, Francisco; CASTRO POZO, Maritza Urteaga (Coords.). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Buenos Aires: Ariel, 2012.

GARCIA CANCLINI, Néstor; URTEAGA, Maritza (Coords.). *Cultura y desarrollo: una visión crítica desde los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós, 2012.

GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. *Inharmoniques "Musiques, Identités"*, v. 2, p. 88-102, 1987.

GROPPO, Luis Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. *Última Década*, Valparaíso, n. 33, p. 11-36, dezembro 2010.

HAYASHI, Maria Cristina; HAYASHI, Carlos Roberto Hayashi, MARTINEZ, Claudia Maria. Estudos sobre jovens e juventude: diferentes percursos refletidos na produção científica brasileira. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 27, p. 131-154, 2008.

HERSCHMANN, Michael. *Abalando os anos 90: Funk, hip hop, globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

JANZEN, Thenille Braun. Juventude e música: a produção nos cursos de pós-graduação brasileiros. In: Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 16/4, 2007, Campo Grande. *Anais...* Salvador: ABEM, 2007. p. 1-9.

KÜBLER, H. D. Leben mit der Hydra. Die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen. In: FRITZ, Jürgen; FEHR, Wolfgang (Org.). *Computerspiele: Virtuelle Spiel- und Lernwelten*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2003. p. 1-26.

LANE, Silvia T. M. A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento*. 4a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986a. p. 10-20.

LANE, Sílvia T. M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento*. 4a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986b. p. 78-98.

LIMA, Ari. Funkeiros, Timbaleiros e Pagodeiros: Notas Sobre Juventude e Música Negra na Cidade de Salvador. *Cadernos CEDES*, Camponas. v. 22, n. 57, p. 77-96, agosto 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622002000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000200006). Acesso: 13 jun. 2014.

MacDONALD, Raymond; HARGREAVES, David; MIELL, Dorothy (Org.). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MAHEIRIE, Kátia; GROFF, Apoliana Regina; BUENO, Gabriel Bueno; MATTOS, Laura Kemp de; SILVA, Dâmaris Oliveira Batista da Silva; MÜLLER, Catarina Flora Lorena. Concepções de juventude e política: Produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 2, n. 18, p. 335-342, abril-junho 2013.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. (Org.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MENANDRO, Maria Cristina. S.; TRINDADE, Zeidi, Algumas questões preliminares no estudo da adolescência/juventude. In: TRINDADE, Zeidi A.; MENANDRO, M. Cristina S.; SOUZA, Lídio de; CORTEZ, Mirian B. (Orgs.), *Juventude, masculinidade e risco*. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2009. p. 13-37.

MENANDRO, Maria Cristina S.; TRINDADE, Zeidi e ALMEIDA, Angela M. Oliveira. *Gente jovem reunida: representações sociais de adolescência/juventude em textos jornalísticos*. Vitória: UFES/ GM Gráfica e Editora, 2010.

MOURA, Auro Sanson. Música e construção de identidade na juventude: o jovem, suas músicas e relações sociais. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. Curitiba, 2009.

MÜNCH, Thomas. Jugend, Musik und Medien. In: BAACKE, Dieter (Org.). *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske and Budrich, 1998. p. 383-400.

NASCIMENTO, Thaís Vieira do. Juventudes e músicas: uma bibliografia comentada de dissertações e teses defendidas no Brasil entre 1996 e 200. In: Encontro Anual da ABEM. 16, 2008, São Paulo. *Anais...Salvador: ABEM*, 2008. p. 1-8.

NASCIMENTO, Thais Vieira do; ARROYO, Margarete. Juventudes e músicas abordadas nos trabalhos de Pós-Graduação brasileiros: 1996 a 2008. *Anais da 4ª Semana do Servidor e 5ª Semana Acadêmica*, Uberlândia, 2008, p. 1-11.

OLIVEIRA, Vilmar Pereira de. A influência do gosto musical no processo de construção da identidade na juventude. Disponível em [http://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0661](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0661) 2012. Acesso em 15 jun de 2014.

---

QUARESMA, Maria Luísa. Práticas culturais dos jovens das classes sociais dominantes: reflexões em torno do ecletismo cultural. *Forum Sociológico*, n. 23, p. 31-39, 2013.

RIBAS, Maria Guiomar. Co-educação musical entre gerações. In: SOUZA, J. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 143-166.

ROCHA, Rose Maria de Melo. Juventudes, comunicação e consumo: visibilidade social e práticas narrativas. In: BARBOSA, Lívia. (Org.). *Juventudes e Gerações no Brasil Contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 238-276.

SCHLÄBITZ, Norbert. *Der diskrete Charme der neuen Medien*: Digitale Musik im medientheoretischen Context und deren musikpädagogisch Wertung. Augsburg: Bernd Wisner, 1996.

SCHMELING, Agnes. Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SETTON, Maria da Graça J.. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e pesquisa*, janeiro-junho, ano/vol. 28, n. 001, USP, São Paulo, p. 107-116, 2002.

SETTON, Maria da Graça J. Experiências de socialização e disposições híbridas de *habitus*. In DAYRELL, J.; NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. (Orgs.). *Família, escola e juventude*: Olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 38-55.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 38-44, março 2004.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e culturas juvenis: Socialização musical, nova oralidade e outras aprendizagens mediadas pela tecnologia. Projeto de pesquisa, 2008. (mimeo)

SOUZA, Jusamara. Educação musical de jovens entre diferentes instâncias de socialização e ensino-aprendizagem: um estudo exploratório. In: Conferencia Regional Panamericana / Conferencia Norteamericana/ Conferencia Latinoamericana.1/ 1/ 8, 2011,Tabasco, Mexico, *Anais...*Tabasco: ISME, 2011a, p. 1-9.

SOUZA, Jusamara. Youth, musical education and media: Singularities of learning mediated by technology. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. v. 10. n.1, p. 94-113, 2011b. Disponível em: [http://act.maydaygroup.org/articles/Souza10\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Souza10_1.pdf). Acesso em: 13 jun.2014.

SPÓSITO, Marília (Coord.). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

STÅLHAMMAR, Börje. Music–their lives: The experience of music and view of music of a number of Swedish and English young people. *Action, Criticism, and*



---

*Theory for Music Education*, v. 3, n. 2, p. 1-31, 2004. Disponível em: [http://act.maydaygroup.org/articles/Stalhammar3\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Stalhammar3_2.pdf). Acesso em: 11 jun. 2014.

TAJFEL, Henri. *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizontes, 1983.

THOMPSON, John. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

VOLLBRECHT, Ralf.; FERCHHOFF, Wiefried.; BAACKE, Dieter. Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen. Prozesse der Mediensozialisation. In: FRITZ, Jürgen; FEHR, Wolfgang (Org.). *Handbuch Medien: Computerspiele*. Bonn, 1997. p. 31-57. Disponível em: <<http://www.mediaculture-online.de>>. Acesso em: 7 jan. 2005.

WELLER, Vivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 13, n. 1, p. 107-126, 2005.

WILDERMUTH, Norbert; DALSGAARD, Anne Line. Imagined futures, present lives: youth, media and modernity in the changing economy. *Young*, 14, p. 9-31, 2006.

ZANELLA, Andréa Vieira, GROFF, Apoliana Regina Groff; SILVA, Dâmaris Oliveira Batista da; MATTOS, Laura Kemp de; FURTADO, Janaína Rocha; ASSIS, Neiva de. Jovens, juventude e políticas públicas: Produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 2, n. 18, p. 327-333, abril-junho 2013.

# Habilidades e Estratégias para gerir a ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais

**Dayse Gomes Mendes**  
(UFPB)

**Resumo:** O presente relato é o recorte de uma dissertação de mestrado cujo objetivo foi investigar as habilidades e estratégias de performance utilizadas por pianistas para gerir a ansiedade nas apresentações. A metodologia expôs um estudo multicaso, cujos participantes foram pianistas estudantes e profissionais de Recife-PE, os quais foram classificados em grupo 1: três estudantes de piano da Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETECM) e grupo 2: três pianistas profissionais, todos em fase de preparação para o recital. Apresentamos neste relato uma mostra dos resultados obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas. Inferiu-se que tanto estudantes como profissionais apresentaram habilidades e estratégias eficientes para tocar com o mínimo de ansiedade. Porém, estes aspectos mostraram-se em diferentes níveis de conhecimento e desenvolvimento cognitivo.

**Palavras-chave:** Cognição Musical, Habilidade e Estratégias, Gestão da ansiedade.

ABILITIES AND STRATEGIES FOR MANAGING ANXIETY BEFORE AND DURING THE  
RECITAL: A MULTI CASE STUDY WITH STUDENTS AND PROFESSIONALS PIANISTS

**Abstract:** The present report is the snippet of master's degree dissertation whose objective was investigate the performance abilities and strategies used by pianists to manage anxiety at presentations. The methodology brought to light a case study, of the multicase type, participants of which was students and professionals pianists in Recife, Pernambuco, Brazil, which were classified as Group 1): three piano students at State Technical School of Music Creativity and, Group 2): three professional pianists, all of them in the stage of preparation for a recital. We present in this report a sample of the results obtained from semi-structured interviews. It was inferred that both students and professionals showed efficient abilities and strategies to play with a minimum of anxiety. These aspects, however, exist on different levels of knowledge and cognitive development.

**Keywords:** Music Cognition, Abilities and Strategies, Management of Anxiety

## Introdução

O presente artigo é o recorte de uma dissertação de mestrado intitulada “Habilidades e Estratégias para gerir a ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais”. Localiza-se na área da psicologia cognitiva musical que de acordo com Ilari (2009, p. 13), se entende por uma “área de natureza interdisciplinar e tem relação direta com as atividades do cérebro humano e suas formulações verbais, ou seja, o estudo da mente humana” e objetiva compreender os processos mentais relativos a uma variedade de comportamentos musicais a exemplo da percepção, compreensão, atenção e performance.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar as habilidades e estratégias de performance utilizadas por pianistas para gerir a ansiedade nas apresentações. Neste sentido, realizou-se um estudo comparativo entre profissionais e estudantes em suas atividades nos últimos estágios de preparação pianística e comportamental para um recital. Já o processo de construção teórico consistiu em cinco ramificações temáticas, a saber, 1) ansiedade, 2) preparação para o recital, 3) concentração, 4) habilidades e 5) estratégias, as quais convergiram para embasar o conhecimento sobre a fenomenologia da preparação e execução da performance.

A investigação sobre o fenômeno da preparação para um recital, sob a perspectiva da cognição musical, é algo muito recente, pois pesquisas como as de Greene (2002), Kenny (2011), Wilson & Roland (2002) e Williamon (2004) têm mostrado que é na observação dessas práticas que se adquire conhecimento sobre elas para que sejam promovidas orientações de melhoria nas apresentações musicais e não uma proposta de sobrevivência a esses eventos. Temas nessa linha de pesquisa já têm sido abordados por grupos de estudos criados especificamente para esse fim, conforme NUPSIMUS (Núcleo de Estudos em Performance Musical e Psicologia)<sup>1</sup> e o GEPEM (Grupo de Estudos em Performance Musical).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Grupo inscrito no Diretório de Grupos do CNPq desde 1995, coordenado pela professora Diana Santiago e tem trabalhos que investigam a prática musical, ou seja, (preparação de estudantes de piano) publicados desde 2004.

Compreende-se ainda que o processo de preparação para o recital é de extrema importância no estudo de um instrumento musical, pois é quando o músico, tanto estudante como profissional, se prepara para entrar em cena. Essa fase de aprendizagem inclui não apenas a apresentação pública, mas também os caminhos traçados pelo intérprete, suas motivações e estratégias utilizadas com o objetivo de otimizar seu desempenho. Segundo Ray (2009), mesmo que o músico possua qualidade, talento e sólida formação, é relevante a preparação ao lidar com a situação de palco e, quanto melhor for essa elaboração para a performance musical, menor será o grau de ansiedade.

Entende-se que a preparação para o recital e a amenização da ansiedade são processos estritamente relacionados. O primeiro requer fatores como o preparo seguro do repertório, ensaios, ambientação com o local, além da expectativa que o pianista tem em relação ao público e ao seu desempenho, podendo, desse modo, conduzi-lo a um estado de ansiedade. Esta, por sua vez, é uma sensação muito pessoal e apresenta sintomas físicos, mentais e consequências variáveis como falta de concentração e controle emocional, muitas vezes decorrentes da grande expectativa do momento em si, e da crítica da plateia, aspectos estes, causados pela imaginação do intérprete, que nem sempre condizem com a realidade.

No meio musical, os estudiosos<sup>3</sup> utilizam o termo ansiedade da performance musical, compreendida também pelo medo de palco, ou seja, um exagerado e incapacitante medo de tocar em público na maioria das vezes. O estado de ansiedade tem sido documentado como problema para muitos artistas, com estudos que apresentam um índice em que 24% dos músicos de orquestra são regularmente afetados por ela, e 15% encontram limitações graves para tocar em Concertos. Outro exemplo relevante é o de solistas ilustres e veteranos: Maria Callas, Enrico Caruso, Pablo Casals, Vladimir Horowitz e Ignacy Paderewski, os quais apresentaram sintomas de ansiedade de performance (WILLIAMON, 2004).

---

<sup>2</sup> O GEPEM, criado em 2002, por iniciativa da Professora, Dra. Sonia Ray, tem a maioria de seus membros docentes e alunos pesquisadores da Escola de Música e Artes Ciências da Universidade Federal de Goiás apesar de agregar também pesquisadores de outras instituições com pesquisas na mesma área e em áreas afins.

<sup>3</sup> Kenny, 2011; Wilson & Roland, 2002; Fonseca, 2007.

Por isso, uma área que tem recebido considerável atenção de pesquisadores e profissionais é a gestão da ansiedade de desempenho (WILSON; ROLAND, 2002), ou seja, a descoberta de meios que facilitem a exposição pública e o modo de administrá-los durante importantes eventos não utilizando betabloqueadores apenas. Ray (2009) sugere alguns recursos que minimizam a ansiedade nas apresentações, tais como, planejar o tempo de estudo, considerando as atividades extramusicais do dia, assistir a apresentações de outros músicos, estabelecer previamente metas individuais, realização de pré-recitais e ainda buscar prazer nos motivos que levaram o músico a ser um instrumentista.

Nesta pesquisa procurou-se indicar a direção benéfica das investigações sobre ansiedade por se acreditar que, antes de ser uma inimiga, esta é um sistema de proteção preparada para os desafios e os seus benefícios podem ser vistos depois que passa a situação de perigo, atuando como um mecanismo de adaptação (SANTI, 2012). Depreendeu-se que a ansiedade no recital está presente em profissionais e estudantes. As causas podem ser diversas, a exemplo do medo de julgamento, lembranças desagradáveis do passado e quantidade de expectadores.

## Habilidades e Estratégias

A fim de introduzir ao procedimento metodológico, é importante distinguir entre o conceito de habilidades e estratégias. De acordo com Paula e Borges (2004, p. 31), “Não há dúvida de que o fazer musical exige do instrumentista capacitação específica, demandando que, durante sua formação, sejam adquiridas diversas habilidades que o qualificam para o exercício da performance”. O treinamento musical é o meio de aquisição de habilidades específicas. A criança possui uma série de habilidades musicais como aprendizagem e memorização de canções e distinção de variedades musicais. À medida que ela cresce, são desenvolvidas novas habilidades, a exemplo de execução instrumental e vocal, composição e regência. Ninguém se torna *expert* em todas essas habilidades,

---

mas em cada cultura há geralmente concordância quanto às habilidades que podem exigir de um 'músico completo', e esse conjunto de habilidades é institucionalizado nas rotinas de treinamento e de exames escolares e das faculdades de música (SLOBODA, 2008, p. 284).

O mesmo autor (2008, p. 285) aborda alguns conceitos gerais que são associados à aquisição de habilidades. Primeiro, “uma habilidade envolve a aquisição de hábitos”. A principal característica de um hábito é seu automatismo e pouca ou nenhuma capacidade mental na sua execução. O comportamento consciente, deliberado e marcado pelo esforço, antecede aos hábitos que, geralmente, envolvem controle verbal. Em segundo lugar, “a aprendizagem de habilidades necessita da transposição de um conhecimento factual (saber o que) para um conhecimento procedimental (saber como)”, ou seja, o conhecimento a respeito de uma habilidade é diferente de executá-la na prática, e “a aprendizagem refere-se justamente à compreensão da mudança de um conhecimento factual para um conhecimento procedimental”. Nessa transformação, o conhecimento passa a ser controlado de maneira mais estreita e guiado por objetivos.

Outra condição fundamental para o aprendizado de habilidades é a repetição. No entanto, não é simplesmente repetir por repetir, mas, quando algum conhecimento é introduzido, deve ser conservado e assimilado na mente ao se aplicar com frequentes recorrências para evidenciar sua utilidade. As técnicas de ensaio e exercício são exemplos da necessidade de repetir. Os músicos profissionais afirmam que, normalmente, o progresso rápido só é alcançado mediante uma prática repetitiva, em que o aprendiz precisa encontrar formas de transformar um esforço desagradável em agradável ou, no mínimo, suportável. O tempo que o indivíduo passa realizando determinada atividade é um dos mais indicados meios de se prever seu nível de habilidade (SLOBODA, 2008, p. 298).

O processo de aquisição de habilidades pode ser dividido em três estágios: cognitivo, associativo e autônomo. De acordo com Anderson (1982 *apud* SLOBODA, 2008, p. 286),

O estágio *cognitivo* envolve uma codificação inicial da habilidade em uma forma suficiente para permitir que o aprendiz gere o comportamento

---

desejado, pelo menos num nível de aproximação grosseira. Nesse estágio, é comum observar-se mediações verbais, em que o aprendiz repete as informações necessárias à execução da habilidade. O estágio *associativo* é aquele em que a habilidade passa a ser executada de maneira suave. Os erros na compreensão inicial da habilidade são sucessivamente detectados e eliminados. Concomitantemente, desaparece a mediação verbal. No estágio *autônomo*, há uma melhoria gradativa e continuada na performance de uma habilidade. Frequentemente, nesse estágio, as melhorias continuam indefinidamente.

Sloboda (2008, p. 301) explana que “não se cria aprendizagem oferecendo às pessoas fatos ou receitas, pois essas ofertas não têm utilidade, a menos que as pessoas possam incorporá-las aos procedimentos que já possuem”. Seria como um livro, cujo conhecimento não será revelado enquanto permanecer na prateleira, da mesma forma os fatos não poderiam exercer influência real na habilidade. Sendo assim, o planejamento da aprendizagem é constituído de tentativas e erros. É impossível planejar um treinamento ideal, pois depende da competência que cada indivíduo adquire. Não é possível definir receitas infalíveis para uma situação em que o conjunto de regras de produção em um mesmo indivíduo não pode ser facilmente reconhecido. Cada aluno tem seu tempo e forma de aprender.

O maior fator do progresso em qualquer aprendizado é o próprio aprendiz, os procedimentos de que ele dispõe e as motivações que apresenta. Mesmo em um ambiente escolar, onde as condições de aprendizagem sejam favoráveis, o aprendiz não consegue controlar por completo o seu progresso, pois algumas coisas são mais fáceis que outras, ainda sim, a motivação e concentração estarão presentes na superação de uns obstáculos, mas não em outros. Dessa forma, o aprendiz observará seu próprio aprendizado, às vezes com satisfação, em outros com desespero.

A atitude dos bons docentes e discentes deve ser “construir um estoque de fatos frequentemente observados acerca dos ambientes de aprendizagem e da organização do tempo que, no todo, funcionam bem para eles” (SLOBODA, 2008, p. 302). À medida que o estudante torna-se mais experiente, as condições ambientais também proporcionarão um conhecimento único para esse indivíduo e

ele compartilhará uma herança proveniente das propensões biológicas com as experiências da enculturação.<sup>4</sup>

No contexto musical, os alunos mais bem motivados aprendem quando lhes são oferecidas oportunidade e possibilidade. A motivação para aprender determinado conhecimento parece ser forte o suficiente a fim de que os alunos desenvolvam a autoaprendizagem. Os professores dão suporte a esse processo proporcionando informações e *feedback*, para que a aprendizagem seja contínua e o aluno se defronte com os aspectos musicais que vão sendo introduzidos e assim os acoplem a sua experiência.

Sternberg (2008, p. 392) apresenta pesquisas sugerindo que a diferença entre especialistas e novatos está na quantidade, na organização e no uso do conhecimento. Outros estudos examinaram especialistas em diferentes domínios. O que diferenciou profissionais de estudantes foi seu esquema para resolver problemas dentro de seus próprios domínios de especialização (REITMAN, 1976; LESGOLD et al., 1988; LARKIN et al., 1980). Os esquemas dos especialistas envolvem grandes unidades de conhecimento, altamente interconectadas, organizadas segundo semelhanças estruturais subjacentes entre unidades. Em comparação, os esquemas dos novatos envolvem unidades de conhecimento relativamente pequenas e desconectadas, organizadas segundo semelhanças superficiais (BRYSON et al., 1991 *apud* STERNBERG, 2008).

Para os profissionais, muitos aspectos da solução de problemas podem ser comandados por processos automáticos. Esse automatismo geralmente facilita a capacidade de resolver problemas em dada área de especialização que, em geral, converge para a solução correta com base na gama de possibilidades. A especialização em determinado domínio é vista em grande parte sobre a perspectiva de que a prática leva à perfeição (STERNBERG, 2008).

Já o conceito de estratégia, segundo Sloboda (2008), consiste em quebrar a habilidade a ser aprendida em um conjunto de componentes que podem ser

---

<sup>4</sup> O conceito de enculturação musical se refere à aquisição de habilidades e conhecimentos musicais por imersão na música cotidiana e nas práticas musicais de um dado contexto (GREEN, L., 2001).



adquiridas passo a passo. Para determinado comportamento de aprendizagem, há aplicação de um conjunto de estratégias bem gerais, as quais conduzem ao aprendizado e visam ao domínio de qualquer tarefa. Também pode ser definida como a “arte de aplicar os meios disponíveis ou explorar condições favoráveis com vista a objetivos específicos” (FERREIRA, 2001).

O músico que tem prática e experiência em uma habilidade particular tem qualificação para pensar em esquemas de treinamento, por isso há muitas maneiras possíveis de segmentar uma atividade, ou definir estratégias de acordo com as necessidades de cada um. É mais importante a assimilação do princípio de segmentação que a imposição de algum esquema como o melhor de todos (SLOBODA, 2008).

Wenstein & Mayer (1986 *apud* JORGENSEN, 2004, p. 85) discorrem que “estratégias de aprendizagem são pensamentos e comportamentos utilizados pelos músicos durante a prática, as quais influenciam o estado motivacional e afetivo, ou o modo como eles selecionam, organizam, integram e ensaiam novos conhecimentos e habilidades”. Jorgensen (2004) dá o seguinte exemplo: quando o músico planeja a sua prática, é uma estratégia de pensamento, e o aumento gradual do andamento de uma partitura é uma estratégia de comportamento. Acrescenta ainda que as estratégias, mesmo conscientemente aplicadas, podem tornar-se automáticas. Apesar da diversidade de estratégias existentes, há aquelas comuns que os músicos podem empregar para produzir melhor resultado de prática ou, ainda, alcançar os mesmos resultados com rapidez.

Jorgensen (2004) destaca que professores de música têm sugerido aos alunos a prática “autorregulada”, em que, ausentando-se o orientador, os estudantes devem ter autonomia para planejar tarefas definidas e supervisionar sua própria prática. O autor aborda que há três fases de aprendizagem para a prática instrumental eficaz: Planejamento e preparação da Prática, Execução da Prática, Observação e Avaliação da Prática. As respectivas fases de prática são entrelaçadas e cíclicas.

Direcionar a atenção do instrumentista a essas três fases a serem empregadas na prática não é, contudo, suficiente para uma utilização eficiente das estratégias individuais. Cada praticante, do estudante ao profissional, deve ter um

conhecimento perfeito de seu repertório e das estratégias que utilizará para controlar, regular e utilizar esse repertório. De fato, estudantes e profissionais muitas vezes têm opiniões próprias, o que constitui uma prática eficaz. Apesar dessa diversidade, existem estratégias comuns que os músicos podem empregar a fim de produzir melhor resultado de desempenho ou alcançá-lo com mais rapidez.

Jorgensen (2004) discorre sobre algumas estratégias utilizadas em variados estágios da prática instrumental. São elas: 1) Estratégia para a prática individual, de planejamento e preparação; 2) Estratégias de ensaio e subdivide-as em estratégia mental *versus* estratégia de ensaio tocando, de domínio de toda a peça *versus* partes menores 3) Estratégias de preparação para a apresentação pública e 4) de avaliação. Outras pesquisas abordam a respeito de várias estratégias de estudo, porém destacamos a seguir algumas das quais julgamos auxiliarem à amenização da ansiedade no palco, como as propostas por Sloboda (2008), Jorgensen (2004), Greene (2002) e Cardassi (2000).

## Estratégia de simulação para um recital

Toda atividade musical é projetiva, isto é, o indivíduo faz conforme se mostra; logo, permite que o observador treinado veja tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo como aqueles em que entra em conflito. Tais aspectos observados e analisados permitirão ao professor organizar uma estratégia de ensino e elaborar seu plano de aula (GAINZA, 1988).

Em seus experimentos sobre psicopedagogia, a autora dá um exemplo na sua prática de ensino de piano a alguns alunos inibidos: 'Toque forte, se passar da medida, eu aviso'; ou alguém com problema de expressão: 'Faça pose de artista, sinta-se como um cantor no teatro'. O aluno pensa: 'na realidade, eu só sou aquilo que represento' e, dessa forma, fica mais fácil de o aluno compreender o que se pede. Com essas expressões sugeridas, ela pretende que o aluno perceba certo tipo de relação frequentemente reprimida que existe entre o instrumentista e seu instrumento (*Idem*, 1988).

Greene (2002) compara o passo a passo da simulação de um recital com um processo semelhante a uma aula de instrumento. Ao conhecer um novo professor, o estudante pode expressar sentimentos bons ou maus e, assim, tentar eliminar as dificuldades. Daí o músico começa a tocar e o docente consegue diagnosticar problemas, oferecendo soluções e atribuindo exercícios específicos para suas necessidades. O autor orienta o músico a se preparar para o seu recital. Ele projeta um roteiro para trabalhar ao longo de um período de três semanas. Como parte desse treinamento, o músico simula duas performances ao vivo, gravadas de preferência, até culminar no evento importante. Nessas simulações, é importante que professores e/ou amigos estejam presentes, o que pode ser favorável e também gerar alguma ansiedade.

Além disso, o músico deve planejar metas para cada peça do repertório, descritas numa ficha, a fim de se acompanharem os resultados. O repertório escolhido não precisa ser o que será apresentado na íntegra no dia do recital e orienta o intérprete a fazer comentários na própria gravação. Caso ele não se sinta satisfeito com o resultado, pode criar alternativas.<sup>5</sup>

## Estratégia de recuperação

Segundo Greene (2002), há duas situações críticas com as quais o músico de sucesso deve lidar excepcionalmente bem: os primeiros momentos do recital e os momentos após os erros. As duas situações exigem estratégias completamente diferentes. Considerando que o músico tem dias, meses e, em alguns casos, anos para se preparar, os erros não são planejados. Os erros “apontam” algo não executado corretamente. Muitas vezes anunciam o nível mais baixo de suas habilidades, mas visam direcioná-los aos melhores aspectos, ou seja, os erros também podem servir para delinear o pico das habilidades do músico. “Os erros são, portanto, uma influência benéfica de ‘empurrar o envelope’, de perseguir seu

---

<sup>5</sup> Cardassi (2000, p. 253) sugere “A utilização de uma ficha com a definição dos objetivos (agrupados em técnicos, musicais e pessoais), evidenciando os pontos conquistados a cada simulação, e outros ainda a serem melhor trabalhados”.

ideal [...] nossas faltas e erros fornecem marcos para nossas capacidades mais elevadas" (GREENE, 2002, p. 90).

O referido autor relata que, se o instrumentista estiver atuando em um estado de alta concentração, comprometido em ir além, poderá cometer erros ocasionais. Estes são recomendados, pois, dada a complexidade das habilidades de performance artística, executada em circunstâncias de muito stress, os erros não serão apenas normais, mas inevitáveis. Greene sugere que o músico deve se permitir faltar uma nota de vez em quando, a menos que ele tente evitar erros a todo custo. Somente quando ocorrem erros posteriores é que se percebe que nem tudo foi bem sucedido.

A seguir, Greene (2002) sugere algumas estratégias de recuperação:

Aceitar o erro. Contentar-se com a realidade da falha não significa que o músico deva fazê-lo com sorriso no rosto. Apesar da fúria nesse momento, essa emoção não é relevante. A avaliação do recital, inclusive os possíveis erros, deve ser feita após a apresentação, não sendo por isso necessário o intérprete deixá-los visíveis ao público.

Retornar ao presente. Quando a mente rememora a causa do erro ou a preocupação com passagens difíceis na peça, o foco diminui. Após o erro, é importante trazer o pensamento de volta para o presente rapidamente.

Relaxar os músculos. Erros frequentes causam músculos contraídos. O músico deve utilizar o erro como sugestão para lembrar-lhe a liberação do excesso de tensão, especialmente se sentir raiva. É necessário garantir um corpo flexível e acessível aos momentos de musicalidade.

Tocar em nível razoável. O autor relata que já observou muitos artistas profissionais tentarem compensar os percalços utilizando algumas proezas, mas essa atitude tende a aumentar o problema. Na intenção de compensar notas ruins com grandes notas só provocará mais notas ruins, ou seja, a tentativa de realizar exhibições não previstas pode ser um desastre. Segundo Greene, "é cavar-se em um buraco profundo" (p. 92). O músico deve concentrar-se no processo de fazer "muito bem" antes de pensar em tocar com o máximo desempenho. O público nem sempre procura a perfeição, mas sentir a emoção do intérprete, isso gera respeito.

---

## Estratégia Cognitiva Comportamental

A forma de o sujeito pensar sobre a situação temida é uma das causas da ansiedade de performance musical (APM). Tratar o comportamento de um músico ansioso é transportá-lo de pensamentos negativos à pensamentos positivos ou à reorganização cognitiva de seus hábitos durante a apresentação. Um dos estudos abordados é o de Kendrick et. al. (1982 apud WILSON E ROLAND, 2002), chamado treinamento da atenção. A um grupo de 53 pianistas apresentando APM, foi solicitada a identificação de pensamentos negativos, percebidos durante a performance, e a substituição desses pensamentos por mentalizações otimistas. Os autores utilizaram elementos como persuasão verbal, instrução, realização de apresentações e exercícios individuais. A melhora se percebeu na prática repetida entre amigos e público de apoio. Outra pesquisa forneceu um estudo de terapia cognitiva contra tranquilizantes, quando se observou que a prática controlada de exercícios de relaxamento reduziu o uso desses ansiolíticos.

Uma prática comportamental conhecida no tratamento da ansiedade no recital é a de sensibilização sistemática, que envolve o treino de relaxamento muscular, seguido do mental. Por exemplo, um pianista ansioso imagina-se tocando uma peça fácil na presença de familiares. Assim, passa a um cenário mental que inclui a presença de alguns estranhos até imaginar-se em um grande concerto. Essa teoria tem base no medo que produz um estado de repulsa pelo objeto temido, então é necessário persuadir o ansioso a encontrar-se com esse objeto em etapas graduais (*Idem*, 2002).

## Estratégia de relaxamento

Um estado relaxado caracteriza-se pela não existência de atividades desnecessárias ou qualquer sensação de deficiência durante um período de tempo. Em termos de performance musical, técnicas de relaxamento podem ser usadas para: 1. gerenciar o nível de alta excitação, que pode interferir o pré, o durante e

---

o pós funcionamento da performance; 2. controlar a vida em geral e evitar estresse físico e psicológico (WILLIAMON, 2004).

De acordo com o parecer do autor citado, alunos de música têm produzido resultados notáveis quando se utilizam intervenções cognitivo-comportamentais para reduzir o “medo do palco” geralmente associado à excitação física, mental e emocional. Embora o nível de excitação adequado para que uma apresentação varie entre indivíduos, o treino de relaxamento possibilita incutir uma consciência corporal e um estado mental relaxado. Essa consciência pode reduzir a tensão muscular, que interfere na coordenação de habilidades físicas, ou acalmar a mente.

A profundidade de relaxamento vai depender do tempo e da concentração dedicados ao exercício. Já a prática de métodos mais profundos de relaxamento é melhor realizada após a atividade musical, e não antes, ou após sessão de treinos intensivos e, mais comumente, como parte de uma rotina diária; antes de dormir, por exemplo, quando podem ser particularmente benéficos no combate à fadiga e à preocupação em excesso.

O abrandamento momentâneo pode ser usado em relação à performance musical de várias maneiras: antes do aquecimento no instrumento, para determinar um sentido físico, mental e emocional; em intervalos durante a prática, para reduzir a tensão desnecessária e reorientar reflexões sobre a atividade; como parte do aquecimento para baixo, a fim de reduzir o acúmulo de tensões e restabelecer um estado físico equilibrado; e antes de praticar qualquer forma de ensaio mental.

Com base na diferenciação desses dois conceitos, conseguiu-se compreender quais habilidades já haviam se tornado um hábito, e quais as estratégias utilizadas para chegar a determinado conhecimento. Ou seja, dentro das habilidades que os participantes dispunham, quais estratégias, foram utilizadas para alcançar o objetivo, no caso a segurança no repertório e execução do recital com o mínimo de ansiedade.

Procedimento metodológico

A pesquisa, realizada em Recife-PE, foi de cunho qualitativo do tipo estudo multicaso, cujos participantes foram seis pianistas, divididos em dois grupos: três estudantes da Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETECM) e três pianistas profissionais. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevista semiestruturada antes e após o recital, roteiro de estudo, gravações, questionário de comportamento e de ansiedade. A partir da aplicação dos instrumentos de coleta (entrevistas, roteiro e gravações) foram identificadas e classificadas as habilidades e estratégias utilizadas pelos participantes antes, durante e após o recital; e com base nos questionários aplicados constatamos quais sentimentos e comportamentos foram percebidos pelos participantes uma semana antes e durante o recital.

Explanaremos a seguir, um quadro comparativo Entre estudantes e profissionais das habilidades utilizadas para a amenização da ansiedade no palco.

QUADRO 1: Quadro das habilidades utilizadas antes, durante e pós-recital pelos sujeitos da pesquisa

PROFISSIONAIS	ESTUDANTES
Habilidade perceptiva das diferentes memórias que interagem numa execução: mental, auditiva, visual, digital e tátil	xxxxxxxxxxxxx
Habilidade de preparação	Habilidade de preparação
Habilidade de ensaio	Habilidade de ensaio
Habilidade de avaliação musical	Habilidade de avaliação musical
Habilidade da repetição consciente	xxxxxxxxxxxxx
Habilidade técnica	Habilidade técnica
Habilidade interpretativa	Habilidade interpretativa
Habilidade de memorização	Habilidade de memorização
Habilidade de concentração	Habilidade de concentração
Habilidade de performance musical	Habilidade de performance musical
Habilidade pedagógica	xxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxx	Habilidade de pensamento positivo

As habilidades encontradas nos estudantes não se apresentaram no mesmo estágio que nos profissionais, nem poderiam, pois, segundo Sternberg (2008), os esquemas dos especialistas envolvem unidades maiores de conhecimento e altamente interconectadas, já os esquemas dos novatos envolvem unidades de conhecimento relativamente pequenas e superficiais, porém, na visão da pesquisadora, com grande possibilidade de crescimento.

Cada habilidade encontrada nos participantes foi classificada de acordo com os estágios de desenvolvimento propostos por Anderson (1982).<sup>6</sup> São eles, o cognitivo, o associativo e o autônomo, mas sem realizar comparações sobre a qualidade de cada uma, e sim a eficiência de atuação. Discorreremos sobre as habilidades de ensaio, de gravação, de performance musical e de concentração.

## Habilidade de ensaio

Apesar de todos os participantes terem relatado suas estratégias de ensaio, percebemos que nos profissionais houve automatismo em razão dos anos de prática. Um deles faz a relação com a rotina de estudos quando era estudante e nos dias de hoje. Antes praticava quatro a cinco horas diárias, hoje duas horas e meia, aproximadamente. Exceto em épocas próximas a recitais. E acrescenta:

Eu tenho o costume de sempre estudar antes, bem antes pra um recital, porque à medida que vai chegando o dia, eu vou estudando menos, pra não ficar aquela afobação de que tem de sair; tenho um conceito a respeito: se não ficou bom até um mês antes, não sai mais. Pode melhorar. Tecnicamente você tem de ter vencido o que vai tocar com um mês de antecedência, no máximo (PROFISSIONAL 1).

Desse modo entendeu-se que graças aos anos de prática, esse profissional adquiriu habilidades técnicas e musicais que possibilitam a diminuição de seu tempo de estudo.

De acordo com Sloboda (2008, p. 285), um dos conceitos associados à aquisição de habilidades é a aquisição de hábitos, cuja principal característica é o

---

<sup>6</sup> apud Sloboda, 2008, p. 286



seu automatismo e a pouca ou nenhuma capacidade mental para executá-lo. Outra condição fundamental para o aprendizado de habilidades é a repetição. Pessoas podem se tornar hábeis em determinada tarefa quando se lhes apresentam sucessivas oportunidades de envolver-se com os elementos constituintes. Amplia-se o conhecimento quando a atividade é realizada repetida vezes e com sucesso.

## Habilidade de gravação

Outra sugestão do profissional 2 é a prática de gravações. Segundo ele, quando alguém é filmado, a sua ação fica mais focada, mais atenta.

Eu também gravo muito, mas, assim, gravando sem interrupções. Isso já te dá aquela responsabilidade, “é agora”. Quando você está estudando, você repete, você para, nunca toca do começo ao fim, então quando a peça já está estudada, eu procuro sempre tocar a peça inteira sem interrupção e depois é que eu estudo.

Greene (2002, p. 113), sugere que não é necessário fazer a gravação de todo o repertório do recital, escolher pelo menos três peças. A ideia é estar preparado para o momento da filmagem. O autor destaca: “Confie e siga em frente, quando estiver pronto, execute toda a peça e faça alguns comentários sobre a gravação antes de desligar, anotando as ideias em seu registro; caso não esteja satisfeito com os resultados, sinta-se livre para fazer mais uma tentativa”.

## Habilidade de performance musical

Sloboda (2008, p. 87) a conceitua assim: “aquela na qual um executante ou um grupo de executantes interpreta música conscientemente para um público”. Ray (2005) acrescenta que é o momento em que o músico se expõe à crítica do outro. Compreendemos que essa habilidade foi utilizada tanto por estudantes e profissionais. Na análise, observamos que as experiências de palco anteriores dos estudantes, como minirrecital e audições, possibilitaram um bom desempenho no

recital, cuja ação ocorreu automática e confiantemente, mesmo percebendo que o comportamento no palco do estudante 1 deve ter sido marcado pela emoção. Posteriormente o participante revelou, em entrevista, associação com elementos extramusicais que, provavelmente, tenham sido a motivação maior para ele conseguir conduzir a execução até o final.

Todavia a emoção que o intérprete pode transmitir não é só a pessoal, mas também a emoção originada da própria música. Cada harmonia, sequência de notas, ritmo ou combinação de sons pode ser associado a uma emoção, ou seja, independentemente do sentimento pessoal, questões estéticas e estruturais de uma obra podem comunicar algum tipo de sensação no ouvinte (LISBOA; SANTIAGO, 2006). O profissional 1, por sua vez, revelou ter iniciado a prática em recitais desde os 10 anos de idade. O segundo profissional também afirmou ter experiência de palco há muitos anos e, mesmo a ansiedade presente na véspera da apresentação, isso nunca o impediu de tocar. O profissional 3 revelou que apesar de anos de prática pianística, na sua percepção, as oportunidades de execução pública foram insuficientes e, por consequência, afirma sentir ansiedade nessas ocasiões.

## Habilidade de concentração

Segundo Greene (2002), a concentração é uma necessidade absoluta para artistas interessados em desenvolver o seu melhor, no entanto, as condições físicas, psicológicas, emocionais e ambientais são fatores que influenciam a qualidade e intensidade da concentração. Na visão do profissional 2 é imprescindível a prática da concentração nos períodos de ensaio, para que, no momento da performance musical, ela seja utilizada com todo o potencial necessário para um desempenho em público. O músico deve adquirir esse hábito para que fique “extremamente concentrado naquilo que está fazendo e não deixe a ansiedade atuar”, afirma ele. Acrescenta que o estudo lento e concentrado são aspectos que amenizam a ansiedade.

Quando questionamos a um dos profissionais se algo lhe tirou o foco durante a execução pianística ele responde: “não, nada me tira a concentração, a não ser se um morcego passar por cima de minha cabeça, porque morro de medo” [risos]. Já os estudantes, compreendemos que esta habilidade ainda estava em fase de desenvolvimento, segundo constatamos em seus relatos sobre os pensamentos que permeavam a mente um pouco antes de entrar no palco: o primeiro preferiu não pensar em nada, o segundo, porém, preocupava-se com o público que o aguardava, já o terceiro buscou desenvolver pensamento positivo. No entanto, enquanto o estudante 2 permaneceu com o mesmo pensamento durante a apresentação, os estudantes 1 e 3 desenvolveram pensamentos extramusicais para auxiliá-los musicalmente.

Sobre a concentração, indagamos aos estudantes se houve concentração durante o recital. O estudante 1 alegou que sim, mas a ansiedade foi o único fator que lhe tirou um pouco o foco. Mesmo assim, revela que “tava focado ali pra tocar”; O estudante 2 discorre : “Ah, teve alguém que, de vez em quando, falava aqui no auditório e era uma voz feminina”. E continua:

Um momento eu estava concentrado numa hora e aí eu pegava e desconcentrava e tipo, errava, esbarrava, aí voltava, mas eu não estava completamente dentro, eu tava meio que aéreo, eu tava me sentindo como se eu estivesse numa corda bamba, eu não estava nem lá, nem cá, meio sem entender.

O estudante 3 respondeu que apenas da terceira música em diante sentiu-se mais concentrado. Insistindo, foi questionado se algo o havia tirado do foco, ao qual ele respondeu que nada lhe tirou a concentração, apenas o barulho do ar, sem impedir de focar-se.

Gallwey (2008, p. 13), dá algumas recomendações sobre o hábito da concentração:

Desenvolver a habilidade mental envolve a aprendizagem de, pelo menos, três habilidades internas: 1) aprender como obter a imagem dos resultados almejados de forma mais clara possível; 2) aprender a confiar em si mesmo, seja no sucesso ou no fracasso e 3) aprender a visualizar “sem julgamento”, isto é, mentalizar previamente o que está para acontecer em vez de ficar

---

como um expectador, meramente observando o que está ocorrendo de bom ou de ruim.

Para Greene (2002), a concentração no momento do recital envolve três aspectos: intensidade, presença e duração do foco. A *intensidade* depende de outras variáveis como preparo e descanso, pois, quanto mais tempo houver nas exigências da situação, maior será a necessidade do fluxo (*outflow*) de energia. Para que o pico de foco em uma apresentação inteira seja mantido, é necessário dosar a energia com prudência, a fim de tê-la disponível ao final. A *presença de foco* refere-se à capacidade de manter a atenção no aqui e agora. O músico que possui essa competência não se lamenta por algumas notas erradas durante a performance, ele permanece focado no que faz. Por outro lado, a categoria *duração do foco* refere-se à distância em que o instrumentista mantém a concentração. Na maioria das vezes, esse tempo depende das circunstâncias e da quantidade de energia mental utilizada. Pela fala dos participantes, identifica-se que a presença de foco não foi efetiva, no entanto, o estudante 3 afirmou que, após certo tempo, conseguiu atingir a concentração necessária.

Outras habilidades encontradas na preparação e apresentação do recital foram: Habilidade de avaliação musical, Habilidade cognitiva ou de pensamento positivo (estágio cognitivo); de preparação e concentração (estágio associativo); habilidade de memorização, Técnica, Habilidade interpretativa, de repetição consciente, Habilidade perceptiva das diferentes memórias que interagem numa execução, de performance musical e pedagógica (Estágio autônomo).

Segundo Anderson (1982 apud SLOBODA, 2008) as habilidades vão se desenvolvendo com o treinamento e, à medida que vão progredindo, alcançam novos estágios. Dessa maneira, o estágio cognitivo é o início do desenvolvimento da aprendizagem e o aprendiz está gerando um comportamento. Há mediações verbais em que o aluno utiliza a repetição na execução da habilidade. Ao passar para o estágio associativo, a habilidade é executada de maneira suave, os erros são detectados e eliminados gradativamente. Quando as habilidades são incorporadas mediante as regras de produção, ou seja, quando vão sendo

automatizadas, passam para o estágio autônomo e as habilidades alcançam uma melhoria gradativa e continuada indefinidamente.

A seguir, apresentamos o quadro das estratégias percebidas no período antes, durante e pós-recital, as quais, sob a compreensão da pesquisadora, auxiliaram direta ou indiretamente na amenização da ansiedade.

Quadro 2: Quadro das Estratégias utilizadas antes, durante e pós-recital pelos sujeitos da pesquisa

PROFISSIONAIS	ESTUDANTES
Estratégia de planejamento de estudo	Estratégias de planejamento de estudo
Estratégia de amadurecimento do repertório	Estratégia de amadurecimento do repertório
Estratégia para manter o interesse no repertório	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Estratégia de repetição consciente do programa	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Estratégia de recuperação
Estratégia de reelaboração da interpretação musical	Estratégia de reelaboração da interpretação musical
Estratégia de adaptação ao repertório completo	Estratégia de adaptação ao repertório completo
Estratégia de simulação do recital	Estratégia de simulação do recital (pseudoaudição)
Estratégia de prática no instrumento e percepção sonora da acústica do ambiente	Estratégia de prática no instrumento e percepção sonora da acústica do ambiente
Estratégia de gravação durante ensaios	XXXXXXXXXX
Estratégia de preparação (semana anterior)	Estratégia de preparação (dia anterior)
Estratégias de amenização da ansiedade	Estratégias de amenização da ansiedade
Estratégia de concentração	XXXXXXXXXX
Estratégia de relaxamento	XXXXXXXXXX
Estratégia de administração do tempo	XXXXXXXXXX
Estratégia de preparação física	XXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX	Estratégia cognitiva
XXXXXXXXXXXX	Estratégia para estabelecer objetivos e metas

Jorgensen (2004) aponta três fases de aprendizagem para uma prática instrumental eficaz: 1) Planejamento e preparação; 2) Execuções da prática; 3)

Observação e avaliação. As respectivas fases de prática são entrelaçadas e cíclicas, ou seja, não há uma hierarquia entre elas, mas constantes reelaborações e *feedback*.

As estratégias que auxiliaram na amenização da ansiedade de forma indireta foram: de relaxamento, de repetição consciente do programa, de administração do tempo para manter o interesse no repertório, de adaptação ao repertório completo e de preparação física, todas detectadas nos profissionais, podem não ter ligação direta com a amenização da ansiedade, mas foram referidas por estudiosos sobre a influência que possuem durante a preparação e a correta administração para uma performance (JORGENSEN, 2004; SLOBODA, 2008; RAY, 2009; WILLIAMON, 2004). Já as estratégias de prática no instrumento, a cognitiva, a de simulação do recital e a própria estratégia de amenização da ansiedade estiveram mais diretamente ligadas ao auxílio da minimização dessa sensação. As estratégias encontradas foram divididas de acordo com as três fases de aprendizagem propostas por Jorgensen (2004).

De acordo com a sugestão do autor classificamos as estratégias encontradas da seguinte forma: 1) **Planejamento e preparação da prática:** Estratégia de planejamento de estudo ou de ensaio<sup>7</sup>, para estabelecer objetivos e metas, de relaxamento, de amadurecimento do repertório, de manutenção do interesse no repertório, Estratégia da repetição consciente do programa, de preparação, de prática no instrumento e percepção sonora da acústica do ambiente, de administração do tempo, de preparação física e Estratégia de concentração; 2) **Execuções da prática:** Estratégia de amadurecimento do repertório, Estratégia de pseudoaudições (ou simulação de um recital), Estratégia de adaptação ao repertório completo, Estratégia de simulação do recital, 3) **Observação e avaliação da prática:** Estratégia de gravação, Estratégia de

---

<sup>7</sup> Jorgensen classifica a estratégia de ensaio na segunda fase, a de execução da prática. Nós optamos por classificá-la na primeira fase de planejamento e preparação da prática, e a fase de execução referindo-nos ao momento em que o músico tem a oportunidade de executar o repertório completo ou a sua maior parte em algumas situações que gerem ansiedade como a simulação do recital e a pseudoaudição.

recuperação, Estratégia cognitiva (ou de pensamento positivo), Estratégia de amenização da ansiedade.<sup>8</sup>

Destacaremos a seguir as estratégias de simulação do recital, de preparação para o recital, de prática no instrumento e percepção sonora da acústica do ambiente e de recuperação.

## Estratégia de simulação do recital (pseudoaudições)

A estratégia de simulação do recital foi uma sugestão tanto de profissionais como estudantes. De acordo com Fonseca (2007), a relação entre o artista e seu público é uma experiência muito pessoal, que surge da interação entre o músico, das suas experiências passadas e do contexto atual de performance, bem como da natureza da audiência. Para que o pianista consiga vencer o desafio de enfrentar um público, às vezes desconhecido, o profissional 2 sugeriu uma solução:

O que pode ajudar é fazer pequenos recitais, começar a dividir isso que você vai fazer na hora do concerto, um pouco antes. Você vai tocar, fazer um concerto, mas pra um grupo pequeno, pra um amigo ou um grupo de amigos, ou mesmo você se gravar, isso ajuda muito.

A realização de pequenos recitais na presença de amigos também é uma solução sugerida por Cardassi (2000), que define essas apresentações como “pré-recitais” e, segundo o nome diz, é o momento em que o pianista simula uma situação de recital, na presença de um pequeno público, preferivelmente de amigos e familiares, experimentando até circunstâncias de estresse. Também perguntamos aos estudantes se a prática de pseudoaudições<sup>9</sup> ajudaram-nos a sentir-se mais seguro no recital:

---

<sup>8</sup> Em relato de profissionais, as condições de segurança na preparação, concentração e busca de prazer no que se faz foram aspectos sugeridos como amenizadores de ansiedade. De igual modo, um estudante declarou que diminuir o ritmo de estudo na véspera do recital minimiza o nervosismo da apresentação, o que não ocorria anteriormente.

<sup>9</sup> A pseudoaudição é uma atividade escolar criada pelos próprios alunos, na qual se simula uma apresentação real no auditório da escola, onde eles têm a oportunidade de praticar no ambiente e no piano em que ocorrerá a futura apresentação, com o objetivo de se sentirem

---

Professora, nós, alunos, sempre conversávamos sobre nosso medo do palco, sobre o nervosismo que sentíamos nas audições e também que não nos sentíamos muito 'familiarizados' com o piano, com publico e principalmente com a sensação estranha de estar no palco. Então a Pseudoaudição surgiu com base nesse nosso medo e insegurança. Foi uma forma que achamos de praticar e conversar um com outro, como nos sentíamos nas audições e assim compartilhar com os amigos que esse sentimento não é uma coisa única, que todos passam por isso, inclusive os nossos professores e os pianistas que a gente tanto 'idolatra'. Então se os grandes podem, por que nós, alunos, que estamos aprendendo, não podemos também?(ESTUDANTE 2)

Continua relatando que eles procuram ajudar-se mutuamente, compartilhando aspectos positivos para o momento da audição, como se portar diante do público, além de aproveitar o instrumento do auditório, um piano ¼ de cauda, porque este não está sempre disponível para estudo e, segundo ele, ao tocarem, estranham um pouco. Dando continuidade, declarou: “Conversamos também sobre a forma que cada um tem de se concentrar e tentamos influenciar um ao outro com coisas boas e sentimentos bons”. Sobre o nervosismo, ele sinalizou: “Percebi que, com o tempo e depois das ‘pseudos’, eu fui sentindo o nervosismo um pouco diferente. Por já ter subido tanto ao palco, conversado com os amigos sobre aquele momento, eu acho que foi desmistificada muita coisa que me dava medo”. Então finaliza: “Nesse ensaio, podemos nos sentir à vontade e já que é impossível jogarmos fora o nosso medo, que ao menos possamos domá-lo, encarando o palco e a audição como uma coisa, normal!” [risos]

## Estratégia de preparação para o recital

Ray (2009, p. 162) aborda que “mesmo quando o músico está em cena e possua qualidade, talento e formação sólida, é necessária a preparação para lidar com a situação de performance, e quanto melhor essa preparação, menor o grau de ansiedade”. Indagamos aos participantes como se prepararam na última semana do recital. O profissional 1 responde: “Cada vez toco menos, se eu preparo o recital, não fico naquela ansiedade de estar estudando, estudando. Vou

---

mais bem preparados para o dia da audição ou recital. Nessa atividade, eles pedem que os professores não estejam presentes.



estudando devagarzinho, um dia eu estudo, vamos dizer, duas peças, pra justamente não cair nessa de ficar com raiva do programa, entendeu?”

Percebemos, ainda, uma estratégia de amenização da ansiedade, que é a diminuição do tempo de estudo à medida que se aproxima o evento e a consciência da realização de um trabalho bem feito. Conforme afirma Greene (2002), à proporção que o dia do recital se aproxima, é necessário preparar-se física e mentalmente para o melhor desempenho na apresentação, diminuindo o tempo de treinamento e assim reservar energia para o grande momento. Já o profissional 2 declara:

Na última semana, eu procuro tocar mais as peças num tempo mais lento, com toda a expressão, estudar não, tocar, como se fosse câmera lenta. Porque isso já vai exagerando nas pausas entre as frases, eu gosto muito de fazer isso, já vai te acalmando. Quando você toca, a sua adrenalina já tá ali ativada e se você já fez isso em casa, seu corpo já tá acostumado, então você não tem aquela tendência de subir muito, sair atropelando, né? Você já sabe tudo que vai fazer, é mais pra estar em contato, [...] porque essa coisa de ansiedade também tem a ver com a concentração. Se você está extremamente concentrado naquilo que tá fazendo, não dá tempo, não te dá chance pra a ansiedade atuar.

## **Estratégia de prática no instrumento e percepção sonora da acústica do ambiente**

Quase a totalidade dos músicos instrumentistas tem a possibilidade de executar sua apresentação no próprio instrumento de estudo, já os pianistas não têm essa opção. Eles utilizam o instrumento que se encontra no auditório onde será realizado o recital, o qual, na maioria das vezes, é um piano  $\frac{1}{4}$  de cauda ou  $\frac{1}{2}$  meia cauda. Todavia o piano que o recitalista estuda diariamente, em geral, é um piano de armário, cujo som é apropriado para ambientes pequenos. Já o instrumento  $\frac{1}{4}$  de cauda, por exemplo, possui amplitude sonora maior, teclas um pouco mais largas e dois pedais, com funções específicas, além do lugar onde se posiciona a partitura, um pouco mais acima da visão do pianista, diferentemente do piano de armário, em que a partitura fica bem a frente de sua visão.

---

Outro aspecto importante é a percepção da acústica do local. Nem sempre é possível o intérprete se preparar no ambiente da apresentação, porém estudiosos afirmam (RAY, 2005;2009, CARDASSI, 2000; KENNY, 2011) ser imprescindível que o intérprete tenha a percepção sonora apropriada a uma acústica de auditório, bem diferente da sala de estudo, além da visualização do recital que esse momento proporciona. Todos os pianistas utilizaram essa estratégia que, segundo Ray (2009), são aspectos fundamentais de preparação para amenização da ansiedade. Segundo Sloboda (2008, p. 298), “O retorno, no caso sonoro, é essencial para o sistema adaptativo, a fim de evitar produções fracassadas ou potencialmente danosas”.

## Estratégia de recuperação

Esta foi uma estratégia que observamos apenas no primeiro grupo, em dois dos estudantes. Um deles relata que o nervosismo nunca o impediu de tocar e que, apesar de eventualmente surgirem erros, segue executando sua apresentação, pois segundo ele, “se você parar e respirar, você já perde”. Sinalizando uma concordância com Greene (2002), o autor sugere que o instrumentista não se prenda ao erro, porque atrasa a recuperação e, quanto mais o músico compreender o que geralmente ocorre após esse fato, imediatamente surge uma solução para que ele se recupere.

## Considerações finais

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as habilidades e estratégias utilizadas por pianistas para a gestão da ansiedade nas apresentações. Nesse sentido, a pesquisa proposta trouxe uma abordagem comparativa de profissionais e estudantes, em que foram realizadas descobertas a respeito da limitação e do sucesso de ambos os participantes antes, durante e após o recital, proporcionando assim a contextualização do conhecimento.

Valendo-nos das análises dos dados, inferimos que tanto estudantes como profissionais sentiram ansiedade antes e durante a performance. Apesar de interferir minimamente no desempenho, não foi motivo impeditivo da execução, por isso a ansiedade atuou de forma positiva; descobrimos que os sujeitos utilizaram habilidades e desenvolveram estratégias mais convenientes para cada um, as quais possibilitaram a amenização do medo de palco de forma direta ou indireta.

Quanto a diferença entre habilidade e estratégia descobrimos que a primeira refere-se à aquisição de automatismos para a solução de problemas mais complexos, os quais permitem ao indivíduo enfrentar situações constantes e rotineiras da vida com agilidade, rapidez e economia de tempo e esforço, já a estratégia consiste no passo a passo para a aquisição de determinada habilidade. Para alcançar a habilidade de tocar um instrumento, por exemplo, o aluno precisa aprender uma série de aspectos como postura, leitura musical, fisiologia corporal, técnicas adequadas para executar o repertório, embora seja necessário ressaltar que a aprendizagem de qualquer habilidade não é uma receita pronta, é preciso passar do conhecimento declarativo (o que se conhece na teoria), para o conhecimento procedimental (o que se conhece na prática).

Após as análises, depreendemos que o músico deve estar consciente de que a ansiedade na dose certa é benéfica, pois ela é a preparação do corpo para um desafio que está por vir. Não obstante, na escolha do repertório, o pianista deve optar por algo que ele sinta prazer em tocar e definir metas a serem alcançadas durante todo o processo de estudo. Porém, por vezes, os estudos podem tornar-se entediantes, por isso a necessidade de encontrar estratégias para manter o interesse no repertório. Inferimos que um programa inseguro é um fator impeditivo para o músico sentir prazer no que executa. Uma peça insegura dá margem para a ansiedade atuar de forma negativa, pois impede a concentração e o envolvimento musical, além de bloquear aquilo que o instrumentista conseguiu construir no processo de estudo. Compreendemos que o pianista deve se perguntar constantemente se realmente tem prazer no que faz, pois, caso contrário, dificilmente conseguirá satisfazer a si mesmo e ao público.

É de fundamental importância o músico procurar aperfeiçoar o repertório pelo menos um mês antes de sua apresentação e não esperar até a semana do evento para corrigir dificuldades. Ele deve procurar alcançar o ideal, pois, durante sua execução, é bem provável que seu rendimento diminua um pouco. Desenvolver o hábito da concentração, a mente focada mesmo nas rotinas de ensaio. Praticar simulações de recital, utilizando a imaginação para projetar-se tocando com prazer e sentindo a receptividade do público e, previamente, na presença de amigos, a fim de adquirir experiência e ter a sensação real de uma apresentação.

Pensar e agir com confiança, mostrar para a plateia uma postura firme e convincente de quem está bem preparado. No entanto, não importa quão preparado esteja o músico para uma apresentação, por vezes haverá um episódio de distração. Esta pode se referir a pessoas indesejadas, por exemplo, ou então a algum fato acontecido durante a apresentação: quebra do ar condicionado, frio excessivo, conversa na plateia, roupa ou sapato incômodo ou atraso para o início do evento. Finalmente, apresentar-se em recital com o mínimo de ansiedade não é uma condição, e sim um processo. Tudo depende de como essa trajetória foi construída. Quanto mais prazer o pianista sentir pela construção de seu recital, maior será o resultado no palco.

## Referências

CARDASSI, Luciane. *Pisando no palco: prática de performance e produção de recitais*. Belo Horizonte, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.soniaray.com/LucianeCardassi%28artigo%29.pdf>>. Acesso em 17jul2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001. p. 297.

FONSECA, Carlos M. da. Ansiedade de Performance em Música – Causas, Sintomas e Estratégias de Enfrentamento. In: ANAIS DO SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS INTERNACIONAL, n.3. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 242-249.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. [trad. Beatriz A. Cannabrava]. São Paulo: Summus, 1988.

GALLWEY, W. Timothy. *The Inner Game of Tennis. The classic Guide to the Mental Side of Peak Performance*. New York, NY.: The Random House Publishing Group. 2008.

GREENE, Don. *Performance Sucess: performing your best under pressure*. New York, NY: Routledge, 2002.

GREEN, L. *How popular musicians learn a way ahead for music education*. Brookfield: Ashgate, 2001.

ILARI, Beatriz. *Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras*. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso de (orgs). *Mentes em música*. Curitiba: DeArtes, UFPR, 2009. p. 13-36.

JORGENSEN, Harald. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University press, 2004. p. 85-103.

KENNY, Dianna T. *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LISBOA, Christian Alessandro; SANTIAGO, Diana. *A utilização das emoções como guia para a performance musical*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), XVI, Brasília, 2006. Disponível em <[www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom-2006/cdromposterres](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom-2006/cdromposterres)> acesso em: 21.jan.2012.

MENDES, Dayse Christina Gomes da Silva. *Habilidades e Estratégias para gerir a ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais*. 178f. (Dissertação de mestrado em Educação Musical) UFPB, João Pessoa, 2014.

PAULA, Lucas de; BORGES, Maria Helena Jayme. O ensino da performance musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções presentes no fazer musical. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós graduação Stricto-Senso da Escola de música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia*, v. 4, n. 1, p. 29-43, 2004.

RAY, Sonia. Considerações sobre o pânico de palco na preparação de uma performance musical. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardozo (org.). *Mentes em Música*. Curitiba: Deartes, 2009. p. 158-178.

SANTI, Alexandre de. *Ansiedade positiva*. GALILEU. Ed. Globo, p.14-47, Março 2012.

SLOBODA, John A. Aprendizagem musical e desenvolvimento: Treinamento e aquisição de habilidades. In: *A mente musical: A psicologia cognitiva da música*. [Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari]. Londrina:EDUEL, 2008. p. 284-314.

WILSON, Glenn D; ROLAND, David. Performance anxiety. In: MCPERSON, Gary E.; PARCUTT, Richard Eds. *The Science & Psychology of music performance. Creative strategies for teaching and learning*. New York, NY: Oxford University Press, 2002. p. 47-61.

---

WILLIAMON, Aaron. A guide to enhancing musical performance. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University press, 2004. p. 3-18.

# Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical

Alexandre Meirelles  
Tania Stoltz  
Valéria Lüders  
(UFPR)

**Resumo:** O presente artigo é um estudo bibliográfico que aborda como o domínio de conhecimento da música foi influenciado pela psicologia cognitiva, formando a disciplina de psicologia da música, ou como alguns autores denominam cognição musical. Esta recente aproximação trouxe certa interdisciplinaridade proporcionando avanços na compreensão de como a mente humana relaciona-se com a música. Aborda-se também neste texto como recentes pesquisas em cognição musical podem contribuir para a educação musical e para a educação como um todo. Nesse sentido, a literatura tem apontado a influência sociocultural no aprendizado informal e no desenvolvimento de habilidades cognitivas multimodais no que tange a educação musical formal. Conclui-se que a educação musical deve levar em conta os avanços das ciências cognitivas integrando e repensando novas formas de ensino que abarquem a cognição como um todo.

**Palavras-chave:** música; psicologia da música; educação musical.

FROM COGNITIVE PSYCHOLOGY TO MUSIC COGNITION: A LOOK REQUIRED FOR MUSIC EDUCATION

**Abstract:** This paper is a review who discusses how the domain of music has been influenced by cognitive psychology, forming the discipline of music psychology, or as some authors call music cognition. This interdisciplinary approach brought some advances in understanding how the human mind relates to music. Also, recent research in music cognition may contribute to music education as a whole. In this sense, the literature has pointed to sociocultural influence in informal learning and the development of cognitive skills multimodal with respect to formal music education. We conclude that music education must take into account the advances in cognitive science and rethinking integrating new forms of teaching that span cognition as a whole.

**Keywords:** music, music psychology, music education.

---

No início do século XX com o desenvolvimento da Psicologia e notadamente da Psicologia Cognitiva mudou-se o rumo das pesquisas musicais. De fato, entender os efeitos da música sobre o homem sem compreender como a mente humana funciona não faz sentido. Por isso, a música se aproximou da psicologia, e alguns questionamentos sobre música e cérebro começaram a ser pesquisados cientificamente sob o olhar deste novo paradigma.

Então, o que é música?

Segundo Bohumil Med (1996) música é “a arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção do tempo” (Med, 1996, p.11). Além disto, este autor aponta as principais características do som que são altura, duração, intensidade e timbre. Nesse sentido, a altura do som diz respeito à velocidade da frequência das vibrações. Isto significa que quanto maior a altura, maior o número de vibrações e consequentemente o som será mais agudo. Para não músicos um erro frequente é o de confundir a altura com a intensidade, em outras palavras, com o volume sonoro. Dessa forma, a intensidade caracteriza a amplitude das vibrações sonoras “determinada pela força ou pelo volume do agente que as produz” (ibidem, p. 11). O timbre é o que diferencia o som de acordo com seu emissor, por exemplo, o som de uma voz de uma pessoa com a voz de outra, ou com um instrumento musical qualquer. Ou seja, é a “cor” do som que é derivada “da intensidade dos sons harmônicos que acompanham os sons principais” (ibidem, p. 12). Já a duração, se relaciona com a extensão e o tempo do som emitido.

Maura Penna (2010) define a música como “uma forma de arte que tem como material básico o som”. Além disto, ela argumenta que esta forma de linguagem artística é uma construção histórico-cultural. Assim, ela deixa claro que a música como linguagem não se caracteriza como linguagem universal, pode ser que seja um fenômeno universal, porém difere em cada cultura que se desenvolve como salienta a autora:



---

Se a música fosse uma linguagem universal, seria sempre significativa para qualquer pessoa – isto é, qualquer música seria significativa para qualquer pessoa –, independentemente da cultura, e, desse modo, a estranheza em relação à música do outro não existiria (Penna, 2010, p. 24).

Já o compositor e educador canadense R. Murray Schafer (1986) define a música como sendo “uma organização de sons (ritmo, melodias, etc.) com a intenção de ser ouvida” (p. 35). Nesse sentido, ele argumenta que as antigas definições de música hoje em dia não cabem mais devido a expansão, entre outros, dos horizontes musicais com o desenvolvimento de novos instrumentos, procedimentos aleatórios, música eletrônica, música concreta e nova estética musical. Como aponta o autor: “hoje todos os sons pertencem a um campo contínuo de possibilidades, situado *dentro do domínio abrangente da música*” (Schafer, 1986, p. 121).

Por fim, o pesquisador Ian Cross (2001) argumenta que a música tem características universais construídas de forma natural pelas sociedades humanas. Nesse sentido, ele aponta diferentes caminhos na definição da música, como som e movimento, a heterogeneidade dos significados musicais, a interação social que dá significados para cada cultura. Assim ele define música: “Música pode ser definida como atividades temporalmente padronizadas humanas em âmbito individual e social que envolve a produção e percepção de sons e que não tem referencial consensual fixo assim como eficácia evidente (Tradução dos autores) (Cross, 2001, p. 4).<sup>1</sup>

Portanto, podem-se sintetizar estas diferentes definições de música para conceituar um denominador comum que auxiliará a melhor compreender as pesquisas em cognição que tratam da música. Nesse sentido, música é uma organização de sons para serem ouvidos, uma linguagem socialmente construída. Embora sendo uma manifestação artística universal, sua linguagem varia de cultura a cultura. Por isso, as pesquisas realizadas no campo da cognição musical

---

<sup>1</sup> Music can be defined as those temporally patterned human activities, individual and social, that involve the production and perception of sound and have no evident and immediate efficacy or fixed consensual reference.

tratam usualmente da música ocidental. Isto é importante enfatizar para deixar claro o objeto de estudo deste trabalho.

## O desenvolvimento da psicologia da música

Ilari (2010) argumenta que Miller nomeou de revolução cognitiva as mudanças que ocorreram na década de 50, com o nascimento das ciências cognitivas, como por exemplo, as neurociências, a computação e com o a fixação e valorização de áreas de conhecimento como a antropologia, a psicologia e a linguística. Nesse sentido, o pensamento de Jean Piaget (1896-1980) sobre como as crianças aprendem, as ideias de Noam Chomsky (1928) sobre a linguagem e as descobertas sobre neurônios e inteligência artificial fizeram com que o conceito de mente fosse visto como um sistema complexo “(o hardware) com adaptações específicas ao contexto (o software), que precisava de esforços interdisciplinares para ser investigado” (p. 24) e certamente modificaram os rumos da nova psicologia da música.

Gjerdingen (2002) também destaca que os livros *Emotion and meaning in music* de 1956 de Leonard Meyer e o *La perception de la musique* de 1957 de Robert Francès e *Les structures rythmiques* (1956) de Paul Fraisse (1911-1996) influenciaram os pesquisadores da década de 60, fazendo com que as pesquisas nesse campo se focassem na percepção de padrões em melodias como, por exemplo, Diana Deutsch (1938) que pesquisou sobre a melodias musicais e memória. Posteriormente, ela também contribuiu publicando o importante livro *Psychology of Music* (1982) e fundou o periódico *Music Perception*. O autor também salienta que W. Jay Dowling (1941) contribuiu com a psicologia da música com sua publicação *Music Cognition* (1986).

Ilari (2010) aponta que nas décadas de 80 e 90 aconteceu notável avanço na área da psicologia da música, com a publicação de obras de referência como, por exemplo, *A generative theory of tonal music* de Fred Lerdahl e Ray Jackendoff (1983); *The developmental psychology of music* de David J. Hargreaves (1984), *The musical mind* de Sloboda (1983), entre outros. Ela também salienta a

importância dos periódicos sobre psicologia da música, como o *Psychology of Music* (1972) pelos ingleses e os periódicos americanos *Psychomusicology* (1983-2001) e *Music Perception* (1983).

## A cognição musical na atualidade

Cognição vem do termo latim *cogitare* que significa “pensar” como Marothy (2000) aponta. Nesse sentido, a cognição musical envolve o estudo de como o cérebro humano estabelece conceitos, se relaciona com a música, e especificamente com suas formulações verbais. Este autor sugere que a cognição musical envolve a integração de diversas áreas do conhecimento já que a música é uma experiência estética que envolve nossos sentidos e proporciona um “sentir”. Assim, ele argumenta que sentir não é necessariamente o oposto de pensar. Por esse motivo, o estudo da cognição musical é um processo complexo que envolve diversas áreas do conhecimento como a psicologia cognitiva, neurobiologia, musicologia, entre outros.

Day (2004) salienta que a cognição musical busca entender como a experiência musical se dá tanto no sentido psicológico como fisiológico já que, por exemplo, duas pessoas que assistiram ao mesmo concerto terão impressões tão diferentes a respeito deste que se pode duvidar se assistiram ao mesmo evento. Ele também aponta que a cognição observa a experiência musical como algo percebido, ou seja, passa necessariamente pelo aparato sensorial, neste caso pela audição.

Porém, o autor destaca que a cognição musical não envolve somente os processos mentais relativos à escuta musical, mas também se abarcam outros aspectos como a memória musical, os estudos sobre preferências musicais, entre outros, que contemplam áreas como a teoria musical, as neurociências e a psicologia cognitiva, o que implica numa grande interdisciplinaridade. Assim, a cognição musical lida com os processos mentais adjacentes das experiências musicais como, por exemplo, a improvisação, composição, e *performance* e trás questionamentos relevantes a respeito da mesma.

---

Day (2004) também argumenta sobre o recém-delineamento da cognição musical como disciplina que apesar de ter suas raízes teóricas na psicologia do séc. XIX se formou nas últimas décadas com a fundação da *Society for Music Perception and Cognition* e com o lançamento do periódico *Music Perception* ambos em 1983. O autor também destaca que a primeira conferência internacional sobre cognição e percepção musical aconteceu somente em 1990.

Daniel Levitin (2006) concorda com os autores acima e aponta que as recentes pesquisas em percepção e cognição musical buscam responder a questões como, por exemplo, o que faz com que uma pessoa escute uma peça musical de uma forma e outra que escutou a mesma obra, aparenta ter escutado algo completamente diferente. Porque algumas pessoas dão tanta importância para a música e outras não? Enfim, muitos questionamentos sobre a cognição musical estão sendo feitos e o autor também destaca a interdisciplinaridade desse domínio do conhecimento. Assim, a cognição musical dialoga com outras áreas como a psicologia cognitiva, as neurociências, a computação, educação, entre outros. Citando Levitin:

Se todos nós ouvimos as coisas da mesma maneira, fica difícil compreender por que a Madonna de uma pessoa é o Mozart da outra. Contudo, se cada um de nós ouve as coisas de maneira diferente, como explicar o porquê de certas peças musicais serem populares para quase todas as pessoas? Por que é que algumas pessoas na nossa cultura são movidas pela música e outras não? Para algumas, um dia sem música é impensável; a música as acompanha quando acordam, tomam banho e comem, no carro a caminho do trabalho, e como uma espécie de fundo acústico enquanto trabalham. A música também cria um clima para os encontros românticos, e dá energia aos exercícios físicos. A música é usada em épocas de guerra para incentivar a solidariedade patriótica e para sincronizar a infantaria, nos momentos de tristeza como consolação, desde solenes até os de júbilo. O status único da música na vida do ser humano é marcado por sua onipresença e antiguidade (Levitin, 2006, p. 25).

Para Ilari (2010), as definições em torno da cognição musical ainda estão em processo de construção, por isso existem diferenças conceituais que “estão longe de serem consensuais” já que diferentes áreas do conhecimento contribuem para o desenvolvimento da mesma. Também ela destaca que a partir da década

de 1980 o termo psicologia da música foi substituído pelo termo cognição musical, “sobretudo em estudos referentes ao processamento de informações musicais pelo adulto com audição típica” (p. 27). Assim, ela argumenta sobre esta mudança de nomenclatura que o teórico Gjerdingen aponta, devido à relação de diferentes “subáreas” da psicologia que se aproximam da música, como é o caso da musicoterapia, a psicologia social, a psicologia das emoções, a psicologia da educação, entre outros.

Contudo, Levitin (no prelo) define a psicologia da música de forma diversa. Para ele os focos das pesquisas desta disciplina estão nas operações mentais, como por exemplo, as que ocorrem durante uma audição, práticas musicais, na composição e durante a dança (provocada pela música). Assim, a psicologia da música tem como base outras disciplinas da psicologia, isto é, da psicologia cognitiva, psicologia aplicada, psicologia social, psicologia do desenvolvimento humano, entre outras, assim como o conhecimento das ciências cognitivas, “da música e das pesquisas musicais realizadas pelas ciências da vida, ciências sociais e outras humanidades”. Dessa forma, a cognição musical para este autor é uma subárea da psicologia da música e não significa de forma alguma ser sinônimo da mesma, pois aborda com abordagem experimental controlada como o sujeito percebe, interpreta e se recorda da música.

Além disto, o autor destaca o crescimento atual da psicologia da música com o aumento substancial das pesquisas que chegaram ao número de 700 publicações no ano de 2006. Levitin (no prelo) atribui este crescimento a interdisciplinaridade crescente entre as disciplinas acadêmicas, ao movimento de valorização da psicologia cognitiva nos anos 60 e ao desenvolvimento de novas tecnologias que facilitam a manipulação do som. Dessa forma, o autor aponta as principais linhas de pesquisa da psicologia da música. Sendo a cognição musical uma das linhas da psicologia da música. Citando o autor:

As linhas principais de pesquisa incluem: (1) percepção e cognição (por exemplo, os limites da percepção humana, as menores diferenças melódicas perceptíveis de altura, intensidade, etc; memória para os atributos musicais, como melodia, ritmo, timbre, etc; atenção e organização perceptual incluindo a junção/separação de vozes e instrumentos), (2) desenvolvimento (mudança de como os comportamentos musicais mudam ao longo da vida),

---

(3) execução, planejamento do desenvolvimento motor, e aquisição de altos níveis de execução musical, (4) avaliação das habilidades musicais; (5) o papel da música no cotidiano, (6) desordens no processamento musical (7), estudos apontando semelhanças e diferenças culturais, (8) o impacto da música em domínios não musicais (9), educação (a melhor forma de ensinar música), e (10) bases biológicas e evolucionárias da música. (Tradução dos autores) (Levitin, no prelo, p.1).<sup>2</sup>

Levitin (no prelo) também argumenta que os pesquisadores da área estão se voltando para questões relativas às emoções provindas da audição musical, assim como comparam a música com a linguagem, e também, devido aos avanços tecnológicos em neuroimagens se voltam para a observação de como a música se processa no cérebro. Contudo, o autor salienta que a errônea vinculação nos meios de comunicação de que a escuta passiva de música clássica, especificamente a de Mozart, aumentaria a inteligência é exagerada. Ele também destaca que pesquisas demonstram efeitos extramusicais da audição, por exemplo, de diminuir a dor e o estresse em pacientes, devido ao fato de a música distrair e aumentar os níveis de endorfina e dopamina aumentando assim a sensação de bem estar e o sentimento de inclusão social.

Outro ponto que Levitin (no prelo) destaca é que as pesquisas neurológicas relativas à percepção e cognição musical são recentes e ainda trazem muitos questionamentos. Ele também destaca que muitas questões levantadas notadamente pelos teóricos da Gestalt, como por exemplo, de como melodias transpostas para outras tonalidades são reconhecidas continuam ainda sem solução. Assim como, da conservação do pulso, apesar de haver em certas musicas diferentes dinâmicas, outro ponto é a questão de como o ser humano consegue separar e escutar as diferentes vozes presentes na música, também a questão de

---

<sup>2</sup> Prominent lines of research include: (1) perception and cognition (e.g. perceptual thresholds – the smallest perceptible differences in pitch, loudness, etc.; memory for musical attributes such as melody, rhythm, timbre, etc.; attention and perceptual organization including fusion/separation of voices and instruments); (2) development (how music behaviors change across the life-span), (3) performance, motor planning, and the attainment of expertise, (4) assessment and predictors of musical ability; (5) the role of music in everyday life, (6) disorders of music processing, (7) crosscultural similarities and differences, (8) the impact of music training on nonmusical domains, (9) education (how best to teach music), and (10) the biological and evolutionary basis of music.

como se criam e se resolvem expectativas proporcionadas pela música, estas questões dentre muitas outras ainda permanecem obscuras.

Apesar disso, Maróthy (2000) faz uma ressalva em relação à psicologia experimental aplicada à música, pois o fato de procurar recriar em laboratório situações da vida real de forma artificial pode reduzir algo que é complexo como a música. Nesse sentido, ele argumenta sobre a diferença entre os psicólogos que vem os seres humanos como “meros receptores” e alguns pesquisadores que reduzem por sua vez a complexidade da música para poder isolar variáveis e acabam negligenciando aspectos importantes da mesma. Como destaca o autor:

Pior do que isso, os sujeitos estão sendo examinados em contextos experimentais, ao invés de situações realmente musicais, as relações entre os sons que estão sendo apresentadas aos sujeitos são semelhantes a exemplos de uma lição de solfejo. Qualidades por trás da “melodia” estão sendo negligenciadas, sons de piano, tons senoidais ou outros como, na melhor das hipóteses, sons sintéticos de baixa qualidade são suficientes. Perguntas como “Você considera isso como um acorde de dó ou ré?” São típicas. (Tradução dos autores) (Maróthy, 2000, p. 120)<sup>3</sup>

Maróthy (2000) salienta também que a música é resultado de ondas de vibrações que se propagam no ar, por isso, antes de ser observada a música precisa ser produzida. Nesse sentido, ele coloca que os sons precisam ser produzidos de forma regular e sincronizada para serem percebidos, assim como são sincronizados os impulsos dos neurônios nos seres humanos. Dessa forma, a percepção musical de um ouvinte é mais intensa se o sujeito estiver sincronizado com a fonte produtora do som. Ele também aponta que as sensações advindas da música não se restringem nas sensações mentais, mas também são fruto da cadeia neural que envolve o corpo “como um todo” durante as atividades musicais. Portanto, perceber e fazer música desencadeia conforme o autor sugere uma sincronização rítmica que atinge o corpo na sua totalidade. Fracionar o fenômeno musical é de certa forma para este autor sinônimo de retirar o viés artístico da

---

<sup>3</sup> Worse than that, subjects are examined in *experimental* rather than really *musical* situations, sound relations being presented to them in examples similar to a lesson of *solfeggio*. Qualities beyond “pitch” being neglected, piano sounds or even sine tones or else, in the Best case, low dimension are synthetic sounds suffice. Questions like “Do you regard this tone as a C sharp or a D?” are typical.

---

música. Nesse sentido, ele sugere que pesquisas em cognição musical levem em conta a complexidade do que se mensura, por exemplo, com neuroimagens “Gravações da atividade do cérebro (EEG), tensão muscular (EMG), respiração, plestimogramas de dedos e resposta galvânica da pele (GSR) durante a audição musical.” (Tradução dos autores) (Maróthy, 2000, p. 122).<sup>4</sup>

## A cognição musical no Brasil

No Brasil as pesquisas em cognição musical seguem a tendência mundial de crescimento, porém em proporções menores. Existem atualmente 10 grupos de pesquisa registrados no CNPQ, dos quais, mais da metade foram formados entre 2010 e 2011. Aliás, a Associação Brasileira de Cognição & Artes Musicais foi formalizada em meados de 2006. Esta promove o Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM) que está atualmente na sua décima edição (a última aconteceu em 2014), e contribui também para a promoção e o fortalecimento da área.

Contudo, Ilari (2010) ressalta que a disciplina da cognição musical ainda carece de literatura especializada no Brasil. Poucas obras de referência como às citadas nesse artigo foram traduzidas para o português. Esta, entre outras dificuldades como, por exemplo, o financiamento das pesquisas, a falta de equipamentos de última geração, entre outros, assolam os pesquisadores brasileiros.

## Contribuições da psicologia da música para a Educação

Para David J. Hargreaves (1986) o termo cognição musical diz respeito à percepção musical, a linguagem musical, o pensar e memorizar a música, a atenção, as habilidades musicais e o aprendizado musical. Nesse sentido, deve-se destacar que para este autor habilidades e aprendizado apesar de serem termos

---

<sup>4</sup> Recordings of the activity of the brain (EEG), muscle tension (EMG), breathing, finger oscillogramme and galvanic skin response (GSR) while listening to music”



próximos são diferentes. A ênfase da cognição musical está nas operações mentais internalizadas, ou seja, nas representações mentais dos sujeitos que planejam comportamentos sequenciados em suas mentes o que evidencia de certa forma a aproximação com a educação.

Ele aponta também que algumas pesquisas focaram-se em questões sobre o desenvolvimento musical em crianças. Nesse sentido, Miller (1983) se focou em pesquisar como ocorre o desenvolvimento da memória, do pensamento lógico, da resolução de problemas, e de como as crianças representam informações. Assim, o desenvolvimento é sinônimo de aprendizado e é colocado por ele como a aquisição de habilidades, citando o autor: “O desenvolvimento é concebido, de acordo com este ponto de vista, na aquisição de habilidades cognitivas específicas, e também no aumento da capacidade de processá-las.”<sup>5</sup> (Tradução do autores) (Hargreaves, 1986, p. 17).

John A. Sloboda (2008) concorda com Hargreaves no que tange a aquisição de habilidades musicais. E argumenta também que é preciso aproximar a música da psicologia cognitiva, pois “a maioria de nossas respostas à música são aprendidas” (Sloboda, 2008, p. 6). Nesse sentido, se a música emociona ela passa necessariamente por um “estágio cognitivo que envolve a formação de uma representação interna, simbólica ou abstrata da música” (ibidem, p. 3) e é socialmente apreendida. Dessa forma, a cultura tem papel preponderante no desenvolvimento de habilidades musicais.

Assim, este autor salienta que o processo de aprendizagem é caracterizado pela forma como representamos a música em nossas mentes, e se dá primeiramente por meio da *enculturação*<sup>6</sup> durante a infância e posteriormente pela aquisição e treinamento de habilidades específicas. Citando Sloboda:

A primeira é a enculturação desenvolvimentista, isto é, aquele, aprendizado que resulta de nossa exposição durante a infância aos produtos musicais comuns de nossa cultura, juntamente com a aquisição de habilidades simples, tais como a habilidade de reproduzir canções curtas. De maneira

---

<sup>5</sup> “Development is conceived, from this point of view, in terms of the acquisition of particular cognitive skills, and of increases in the capacity and rate of processing”

<sup>6</sup> A *enculturação* é fruto da exposição das crianças aos meios socioculturais e constitui uma forma primária de aprendizado inconsciente de determinados aspectos da música.

---

geral, o conhecimento adquirido nesta fase não resulta de uma aprendizagem ou de um esforço autoconscientes. Ao contrário, as crianças simplesmente adquirem conhecimentos através de suas experiências sociais no dia-a-dia. Em consequência disso, tal conhecimento tende a ser universal em uma determinada cultura, e constitui a base sobre a qual outras habilidades especializadas serão construídas. A segunda fase é a aquisição de habilidades específicas através do treinamento. Estas habilidades não são universais em uma determinada cultura; são aquelas que transformam os cidadãos comuns em “músicos” (Sloboda, 2008, p. 10).

Além disto, ele destaca que na fase do aprendizado informal por meio da *enculturação* não há esforço autoconsciente por parte das crianças exceto se estas estejam envolvidas em situações de aprendizado formal de música. Mesmo assim, as crianças memorizam canções sem que haja necessariamente a vontade de que memorizem. No que tange a segunda fase que diz respeito à aquisição e o desenvolvimento de habilidades musicais através do treino, fica claro, que o esforço autoconsciente está presente. Além, do uso de métodos adequados de ensino que motivem e sejam mais eficazes para cada pessoa. Por isso, a compreensão dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem é fundamental para que não se estabeleçam receitas infalíveis de ensino e é preferível que o professor “faça uso de seus próprios métodos, adequando-os às situações e aos alunos com quem trabalha” (p. 261) para ter êxito.

Hargreaves (2003) destaca o poder que a música tem de influenciar as pessoas, notadamente no campo da educação, como por exemplo, com o uso consciente de determinadas canções para mudar estados emocionais de adolescentes do ensino médio. Os comportamentos musicais são, para este autor, construções socioculturais e abarcam diferentes níveis como as diferenças individuais que abarcam o gênero, idade e personalidade. Assim como as interações interpessoais que influenciam os gostos e preferências das crianças. Também, o nível institucional está presente nos lares, nas escolas, na comunidade e organizações musicais. E, por fim, o nível cultural presente principalmente na mídia, e nas tradições culturais nacionais e regionais.

Todavia, ele aponta a mudança de paradigma na educação que deve levar em conta aspectos físicos e sociais para o desenvolvimento de conhecimentos. Dessa forma, este autor sugere que o referencial piagetiano deve ser substituído

pelo vygotskiano, pois se aprende música na interação entre pares, nos âmbitos descritos acima, ou na relação professor/aluno. Já para este autor, a teoria dos estádios cognitivos de Piaget apesar de ser útil para saber o que as crianças são capazes de aprender de acordo com sua faixa etária, não tem nada de social.

Hargreaves (2003) aponta que a psicologia da música nunca esteve tão próxima da educação musical, pois o desenvolvimento da educação musical passa pelo desenvolvimento sociocultural que está interligado com a psicologia social, como salienta o autor:

A incorporação da perspectiva social, cultural em música e psicologia é acompanhada pelo reconhecimento do amplo contexto social e cultural em educação musical, tal como a psicologia social, da música e da educação musical que tem bases conceituais sólidas. (Tradução dos autores) (Hargreaves, 2003, p. 161).<sup>7</sup>

No entanto, cabe aqui lembrar que a posição de Jean Piaget difere substancialmente da apontada por Hargreaves (2003). O desenvolvimento mental para Piaget (2003) engloba diversos fatores como: a maturação, ou seja, o crescimento orgânico do sujeito, experiência adquirida na interação com objetos, nas “interações e transmissões sociais” (Piaget, 2003, p. 138) e por fim o processo de *equilibração*.<sup>8</sup> Também, este autor destaca que as interações sociais, afetividade e processos cognitivos são indissociáveis. Assim, a afetividade é o combustível da interação social que por sua vez pode ter dois vieses: relação entre pares ou crianças e adultos com cunho construtivo e relações entre crianças e adultos como fonte de aprendizado, citando Piaget:

---

<sup>7</sup> “The incorporation of the social cultural perspective in music and music psychology is matched by the acknowledgment of the broader social and cultural context in music education, such that a developmental social psychology of music and music education has some firm conceptual foundations”.

<sup>8</sup> Segundo Piaget o mecanismo de equilíbrio é constituído pelos processos de assimilação e acomodação. Conceitos estes inspirados na Biologia. O sujeito assimila, ou seja, incorpora determinado conhecimento que pode trazer contradições ao seu ponto de vista. Então, o sujeito fica em desequilíbrio cognitivo momentâneo. Posteriormente, ao integrar este novo conteúdo a sua estrutura pré-existente, o sujeito chega ao equilíbrio cognitivo. A figura da espiral pode ilustrar o mecanismo da equilíbrio que é um processo contínuo durante toda a vida.

---

Notemos primeiro que o termo “social” pode corresponder a duas realidades bem distintas, do ponto de vista afetivo, como já o acentuamos ao estudar o ponto de vista cognitivo: há, primeiro, as relações entre a criança e o adulto, fonte de transmissões educativas e linguísticas das contribuições culturais, do ponto de vista cognitivo, e fonte de sentimentos específicos e, em particular, dos sentimentos morais (...), do ponto de vista afetivo; e há, em seguida, as relações sociais entre as próprias crianças, e em parte entre crianças e adultos, mas como processo contínuo e construtivo de socialização e não mais simplesmente de transmissão em sentido único (Piaget, 2003, p. 105).

Sloboda (2007) por sua vez, reitera que todas nossas relações com a música como, por exemplo, escutar ou executar música, são comportamentos apreendidos culturalmente, e que entender os mecanismos cognitivos envolvidos neste desenvolver de habilidades, passa necessariamente, pela compreensão do pensamento humano, isto é, pela cognição.

Susan Hallam (2001), por sua vez, destaca que aprender é um processo natural no ser humano e que existem diversas formas para que o aprendizado ocorra. Em alguns casos, mesmo com dificuldades aprende-se, para isto, é necessário esforço e tempo. Também, é preciso apontar a complexidade do processo de aprendizado e levar em conta aspectos como: características do aprendiz, o meio no qual ocorre o aprendizado, o processo de aprendizado e seus resultados, entre outros.

Entretanto, Hallam (2001) aponta que as pesquisas sobre aprendizado musical se dividem em duas categorias; estudos que abordam a enculturação, ou seja, sobre o desenvolvimento de processos que resultam em capacidades primitivas musicais geradas a partir de experiências culturais resultando em mudanças cognitivas. E, pesquisas sobre o desenvolvimento de habilidades musicais (*generative skills*), ou seja, experiências que ocorrem num meio educacional específico, onde somente alguns indivíduos da sociedade participam e desenvolvem-se. Dessa forma, há presença deliberada de esforço e de metodologias de ensino. Cabe salientar aqui a convergência das ideias desta autora com as de Sloboda (2007, 2008) que estão abarcadas no paradigma da cognição musical.

Hallam (2011) também aponta que o conceito de habilidade musical se desenvolveu em paralelo com o desenvolvimento da psicologia na metade do

século XX. A psicologia buscou categorizar com testes psicológicos indivíduos de acordo com seus níveis de inteligência que eram geneticamente transmitidos e imutáveis. No meio musical, testes de habilidade, ou de talento musical buscavam auxiliar os professores de música para a seleção de aprendizes, por exemplo, os testes de Revez (1953), Seashore (1960), Wing (1961), Gordon (1963) e Bentley (1966).

Contudo, Hallam (2010) aponta que as pesquisas atuais vêm desconstruindo a utilidade dos testes de habilidades musicais do passado já que evidências comprovam que o desenvolvimento musical está atrelado ao número de horas de prática, ou de estudo de qualidade e não a herança genética do sujeito. Obviamente que não basta estudar de qualquer forma para o desenvolvimento contínuo de habilidades musicais. Aliás, o excesso de prática pode até levar os estudantes de música a desistir, como algumas pesquisas destacam Wagner (1975, apud Hallam, 2011) e Zurcher (1972, apud Hallam, 2011). Outros fatores como a motivação, a autorrealização, interação social, apoio dos pais, entre outros, tem se mostrado mais importantes para o desenvolvimento de habilidades musicais, como destaca a autora:

Além disso, as habilidades podem ser desenvolvidas através de práticas lúdicas ou tocando em grupos, e não somente pela prática deliberada. Fatores sociais, como o apoio dos pais, a personalidade do professor e interações entre pares também mostraram-se mais relevantes do que a quantidade de prática para alcançar altos níveis de execução musical. (Tradução dos autores)(Hallam, 2011, p. 310).<sup>9</sup>

Além disto, deve-se levar em conta que a habilidade musical é um conjunto de habilidades cognitivas e está muito além do desenvolvimento de uma habilidade específica. Segundo a autora, para se desenvolver musicalmente é necessário o desenvolvimento multimodal de diversas habilidades cognitivas como, por exemplo, habilidades motoras, musicalidade, habilidades para o

---

<sup>9</sup> “In addition, skills can be developed through playful practice and playing in groups, not only through deliberate practice. Social factors such as parental support, teacher’s personality and peer interactions have also been shown to be more important than amount of practice time in achieving a high level of musical performance”.

aprendizado, e, sobretudo a criatividade. Também, é necessário observar os pontos fortes e fracos de cada aprendiz assim como aspectos como motivação e autodisciplina. E, sobretudo, destacar a leitura musical que envolve o uso concomitante de diversas habilidades cognitivas.

Também, Levitin (2011) destaca que o estudo científico acerca do desenvolvimento de habilidades que exigem alta qualificação, ou seja, alto nível de especialização vem sido investigado pelas ciências cognitivas e o domínio da música segue esta tendência. Nesse sentido, este autor cita a pesquisa de Anders Ericsson (1991, 1996, 2005) que trata a questão das habilidades musicais como um problema de psicologia cognitiva “que diz respeito à maneira como os seres humanos adquirem determinado grau de especialização” (p.222). Assim, argumenta-se que o esforço é um dos fatores determinantes para se tornar especialista em qualquer coisa. O estudo aponta também que são necessárias aproximadamente dez mil horas de prática para chegar ao nível de alta qualificação em qualquer domínio. Isto equivale a aproximadamente vinte horas semanais de estudo durante dez anos. Como coloca Ericsson:

(...) De acordo com esta regra, nem mesmo os indivíduos “talentosos” podem alcançar desempenho a nível internacional sem aproximadamente 10 anos de preparação (...). Na verdade, as diferenças individuais no que se refere à quantidade de prática deliberada são determinados a partir do treino diário e mostraram estar relacionados com o nível de desempenho atingido por músicos profissionais e atletas (...). Uma análise dos padrões de prática e descanso dos executantes indicou que a quantidade máxima de treino suportada diariamente, durante anos, sem serem levados à exaustão e abandonos, foi em torno de quatro horas diárias. (Tradução dos autores) (Ericsson; Lehmann, 1996, p. 278-279).<sup>10</sup>

Ericsson (1991, 1996, 2005) também argumenta que as pesquisas relativas ao aprendizado e ao treino de habilidades, sendo elas em domínios como

---

<sup>10</sup> (...) According to this rule, not even the most “talented” individuals can attain international performance without approximately 10 years of preparation (...). In fact, individual differences in the amount of deliberate practice, determined from diaries and retrospective estimates, were shown to be related to the level of performance attained by expert musicians and athletes (...). An analysis of these performers’s daily patterns of practice and rest indicated that their maximum amount of fully concentrated training that they could sustain every day for years without leading to exhaustion and burning-out was around four hours a day.

a música ou esportes, usa-se o termo prática deliberada (*deliberate practice*) para designar atividades individuais acompanhadas por professores ou por treinador para aprimorar aspectos específicos por meio da repetição e refinamento das habilidades. Nesse sentido, para melhor proveito do *feedback*<sup>11</sup> por parte dos aprendizes é necessário concentração e esforço. Por fim, Ericsson (2005) destaca que é necessário acúmulo de conhecimento para alcançar altos níveis de *performance* e o desenvolvimento e aquisição de representações mentais como mecanismos que possibilitem melhor controlar, planejar e raciocinar sobre a melhor forma de manter e aprimorar as habilidades cognitivas.

## Considerações finais

A literatura cognitiva aponta, por um lado, a influência cultural na assimilação do conhecimento musical que é apreendido de forma individual de forma inconsciente durante as interações entre pares, e ou, com as produções culturais de cada sociedade. Por outro lado, os indivíduos que deliberadamente querem desenvolver as habilidades musicais se deparam com o ensino de música formal ou informal. Este deve levar em conta que o ensino da música abarca o desenvolvimento de habilidades cognitivas multimodais com crescente complexidade, como por exemplo, a leitura musical que necessita a coordenação de diversas habilidades (motoras, cognitivas, representacionais, entre outros).

Dessa forma, compreender como se desenvolvem as habilidades cognitivas em *experts* de nível internacional, que estão relacionadas de certa forma ao tempo gasto com a prática e com o aprimoramento das mesmas, pode ajudar a identificar a melhor forma de ensino e treino efetivo de músicos iniciantes. Aspectos como a motivação, experiência prévia, relação professor/aluno, afetividade, concentração, e principalmente o esforço deliberado são pré-requisitos obrigatórios a serem levados em conta para um programa educacional efetivo que busque a melhor forma de construção de conhecimento e o desenvolvimento e treino de habilidades cognitivas multimodais.

---

<sup>11</sup> Feedback diz respeito ao retorno dado ao aluno pelo professor ou treinador.

Conclui-se então que a educação musical deve levar em conta os avanços da cognição musical buscando integrar e repensar novas metodologias de ensino que abarquem a cognição como um todo, lembrando que a música como linguagem socialmente construída já está presente na mente de todos os indivíduos de dada sociedade. Para que os sujeitos desenvolvam-se musicalmente é necessário esforço deliberado para motivarem-se a treinarem habilidades cognitivas que estão interligadas a energia da afetividade proveniente da evocação de profundas emoções fruto da mente musical.

## Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CROSS, I. Music, cognition, culture, and evolution. In: PERETZ, I. & ZATORRE, R. (Orgs.) *The cognitive neuroscience of music*. Oxford University Press, 2003, p.57-78.
- ERICSSON, K.A. & SMITH, J. *Toward a general theory of expertise: prospects and limits*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- ERICSSON, K.A. ; LEHMANN, A.C. *Expert and exceptional performace: Evidence of maximal adaptation to task constraints*. Annu. Rev. Psychol., 1996, p.273-305.
- ERICSSON, K.A. *Recent advances in expertise reserch: a commentary on the contributions to the special issue*. Appl. Cognit. Psychol., 2005, p.233-241.
- FONTEERRADA, M. .T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2008.
- GJERDINGEN, R. The psychology of music. In: CHRISTENSEN, T. (Org.). *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 956-981.
- HALLAM, S. *21th century conceptions of musical ability*. Society for Education, Music and Psychology Research. 2010, p.308-330.
- ILARI, B. Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, B.; ARAÚJO, R.C. (Orgs.). *Mentes em música*. Editora da Universidade Federal do Paraná, 2010, p. 11-33.
- LEVITIN, D. J. Em busca da mente musical. In: ILARI, B. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2006, p. 23-44.
- \_\_\_\_\_, *Psychology of Music*. International Encyclopedia of Social Sciences. New York: Macmillan. No prelo.



---

\_\_\_\_\_. *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*; tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MAROTHY, J. *Cognitive musicology, praised and reproved*. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, v.41, n.1-3, p. 119-123, 2000.

MED, B. *Teoria da música*. Brasília: Musimed, 1996.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*; tradução Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SLOBODA, J. A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*; tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

\_\_\_\_\_, J. A.; LEHMANN, A. C.; WOODY, R. H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press, 2007.

# Análise neo-schenkeriana e reduções De ordem prática como recursos analíticos ao repertório de *ragtime* e o exemplo de *The Entertainer*, de Scott Joplin

Alexy Viegas  
(USP)

**Resumo:** Neste trabalho é proposta uma análise do *ragtime The Entertainer* (1902), de Scott Joplin, sob a metodologia de análise proposta por Schenker, conforme Fraga (2009) e reduções de ordem prática. Em *The Entertainer*, identifica-se a presença de diversas técnicas de progressão linear, como prolongamento melódico, ascensão inicial, desdobramento, transferência de registro, superposição, ligação e substituição. Este estudo leva a uma reflexão sobre a utilização desta metodologia de análise para o estudo de peças de música popular compostas no final do século XIX e início do século XX.

**Palavras-chave:** Ragtime. Análise neo-schenkeriana. Análise musical. Teoria musical.

PRACTICAL NEO-SCHENKERIAN REDUCTIONS AS RAGTIME ANALYTICAL RESOURCES  
AND THE EXAMPLE OF THE ENTERTAINER, BY SCOTT JOPLIN

**Abstract:** This paper proposes an analysis of *The Entertainer* (1902), by Scott Joplin, under the methodology proposed by Schenker and recently reviewed by Fraga (2009) with music reductions. In *The Entertainer*, is identified the presence of various techniques of linear progression as melodic extension, initial ascent, unfolding, register transfer, superposition, connection and replacement. This study leads to a reflection on the use of this method of analysis for the study of popular music composed in the late nineteenth century and early twentieth century.

**Keywords:** Ragtime. Schenkerian analysis. Music analysis. Music theory.

Descrita como uma teoria em que “protótipos mentais moldam a percepção musical” (SNARRENBURG apud ROTHSTEIN, 2001, p. 205), a fundamentação teórica de Schenker tem servido a mais de um século como suporte ao estudo da música da Europa Ocidental conforme sua prática realizada entre os séculos XVIII e XIX. Revisões dos conceitos originais de Schenker foram realizadas por analistas musicais como Salzer (1962), alinhados à vertente chamada neo-schenkeriana, resultando em pressupostos teóricos aplicáveis ao repertório pós-tonal.

No campo da música popular, destacam-se alguns trabalhos que dialogam com conceitos neo-schenkerianos, que vão do jazz ao rock, como Gershwin (GILBERT, 1984), Bill Evans (LARSON, 1998), Wayne Shorter (STRUNK, 2005), Beatles (MOORE, 1993), Bob Dylan e Jimi Hendrix (ZAK III, 2004), Radiohead e King's X (CAPUZZO, 2009). No entanto, curiosamente não são encontrados trabalhos que tenham se dedicado à análise de *ragtime* sob a metodologia neo-schenkeriana, tendo em vista o contexto tonal em que se insere.

No presente trabalho o objetivo é experimentar a metodologia neo-schenkeriana que Orlando Fraga apresenta didaticamente na publicação intitulada *Progressão linear: uma breve introdução à teoria de Schenker* (FRAGA, 2009), para a análise de música popular norte-americana composta na virada do século XIX para o XX, particularmente o *ragtime*. O livro de Fraga traz recursos metodológicos voltados ao estudo de obras tonais e que também têm sido aplicados ao repertório popular, o que nos sugere a possibilidade de analisarmos obras do *ragtime* sob esta perspectiva. Somam-se a isso, reduções comumente praticadas na música popular, a que denominaremos “reduções de ordem prática” no presente trabalho (cf. Fig. 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11).

Tido como a principal manifestação musical no negro norte-americano entre meados da década de 1890 até a ascensão do *jazz* e tendo como seu principal expoente o compositor Scott Joplin (1867-1917), o *ragtime* é derivado

das marchas das bandas militares, *coon songs*<sup>1</sup> e *cakewalks*<sup>2</sup>. Através do hibridismo entre danças clássicas europeias e elementos rítmicos africanos, o *ragtime* pode ser descrito como:

Um estilo de música popular, essencialmente americano, que prosperou de 1896 a 1918, aproximadamente. Sua principal característica é o ritmo ragged<sup>3</sup> ou sincopado. Embora hoje seja mais comumente considerado um estilo pianístico, durante o período citado o termo ragtime também se referia à música instrumental, à vocal e à dança. As melhores peças instrumentais de *ragtime* manifestaram um pensamento musical sofisticado e exigiam considerável desenvoltura técnica do *performer* para que fosse realizada em sua completude (BERLIN, 2001, p. 756).<sup>4</sup>

Reconhecendo a escassez de estudos musicológicos sobre a análise musical de *ragtime*, nosso trabalho, de caráter experimental, visa trabalhar os tópicos abordados na recente publicação de Fraga, propondo reduções musicais a fim de ouvi-las como exercícios de análise. Composta em 1902, *The Entertainer*, de Scott Joplin, é provavelmente a peça do gênero mais prontamente reconhecível pelo ouvinte pouco habituado com o *ragtime*. Sua forma está organizada em introdução, A, B, A, C, D, ponte e coda.

Nesta primeira parte de nosso artigo, iniciaremos a busca por técnicas de prolongamento e progressão linear em toda a obra, visando discutir os procedimentos utilizados até a chegada às reduções finais das seções. Serão utilizados exemplos do arranjo original de *The Entertainer*, trabalhados em tópicos específicos. Visando contribuir com a interpretação musical e a discussão

<sup>1</sup> Segundo Dennison (2001, p. 392), um gênero da canção cômica norte-americana, popularizada por volta de 1880 até o final da Primeira Guerra Mundial, com letras que propunham o modo de falar dos negros norte-americanos. O termo “coon” era usado depreciativamente contra os negros da época.

<sup>2</sup> “O cakewalk originalmente foi um fenômeno nas plantações, onde casais de escravos, utilizando seus trajes de domingo, disputavam um bolo. O prêmio era dado ao casal que realizasse o passo mais elegante e expansivo.” (SHAW, 1986, p. 43-44, tradução nossa).

<sup>3</sup> Termo em inglês que se refere à sincopa de *ragtime*.

<sup>4</sup> “A style of popular music, chiefly American, that flourished from about 1896 to 1918. Its main identifying trait is its ragged or syncopated rhythm. While today it is most commonly thought of as a piano style, during the ragtime period the term also referred to other instrumental music, to vocal music and to dance. The best instrumental ragtime pieces manifested sophisticated musical thought and demanded considerable technical facility of a performer for their fullest realization.” (BERLIN, 2001, p. 756, tradução nossa).

acadêmica a respeito de *The Entertainer* e de outras peças do gênero, serão abordados conceitos trazidos por Fraga (2009) como fundamentação. Para uma melhor compreensão musical dos tópicos trazidos por este trabalho, encorajamos que as figuras e exemplos aqui apresentados sejam executadas ao piano.

## Prolongamento melódico

A análise de *The Entertainer* nos revela diversas técnicas de progressão linear, muitas delas fundamentadas sob o princípio de prolongamento melódico. Em alguns trechos, uma única nota é prolongada por vários compassos e frases, fazendo conexão com estruturas que ainda estão por vir. Um recurso amplamente utilizado nesta peça é a *diminuição*, aquilo que Fraga (2009, p. 20) conceitua como “passagens ornamentais constituídas com notas de passagem, tons vizinhos, apojeturas, saltos consonantes, retardos, entre outros, que formam uma unidade linear”.

Exemplificando esta técnica, a figura abaixo (Fig. 1) apresenta o texto musical original, extraído do início da seção B, e duas reduções de ordem prática. Percebe-se que a anacruse serve como uma chegada à nota estrutural Sol, sendo que a nota de apojetura Lá atua como prolongamento desta nota Sol. Na segunda metade do compasso as notas Mi-Fá-Fá# repetem o motivo da anacruse, funcionando como uma frase de prolongamento da nota Sol, chegando na mesma nota Sol. A última redução demonstra que a nota Sol é de importância estrutural ao trecho.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Para que não haja confusão ao leitor iniciante na teoria neo-schenkeriana, vale lembrar que as ligaduras apresentadas nos exemplos não são de expressão, e sim ferramentas analíticas que servem para representar prolongamentos de notas fundamentais.

Fig. 1: Prolongamento. Joplin, *The Entertainer* (comp. 22-23).

The image displays three staves of musical notation for piano, labeled 'Original', 'Redução 1', and 'Redução 2'. Each staff consists of a treble and a bass clef. The key signature has one sharp (F#), and the time signature is 2/4. The 'Original' staff shows a melody in the treble and a bass line in the bass. The 'Redução 1' and 'Redução 2' staves show a simplified version of the same music, with the melody in the treble and a bass line in the bass. The reductions are more concise, focusing on the essential harmonic and melodic elements.

## Ascensão inicial

De acordo com Fraga (2009, p. 34), a ascensão inicial é “um movimento ascendente por grau conjunto ou arpejo de tríade (ou ainda uma combinação de ambos), que parte de uma nota da tríade de tônica em direção à primeira nota da LF6 (nota inicial)”. Em *The Entertainer*, podemos observar com alguma recorrência trechos onde a ascensão inicial se faz presente, e ainda com um papel significativo: serve como uma espécie de “introdução”, ou um caminho à primeira nota da linha fundamental.

No exemplo abaixo (Fig. 2), após algumas reduções estruturais pode-se observar que a ascensão inicial ocorre entre o compasso 5 (com sua anacruse) até

<sup>6</sup> “Linha Fundamental (LF) é uma representação abstrata da linha melódica, atingida por sucessivas depurações das camadas ou estruturas de uma melodia, cujo componente básico é constituído de repetição e ornamentação. A LF conecta as notas estruturais de uma ou mais harmonias. Cada grau da escala representado na LF é indicado por um acento circunflexo acima do número que o indica” (FRAGA, 2009, p. 29).

o final do compasso 6, onde identifica-se a nota Mi (primeira nota do compasso 7) como uma nota estrutural ao trecho.

Fig. 2: Ascensão inicial. Joplin, *The Entertainer* (comp. 5-8).

a)

b)

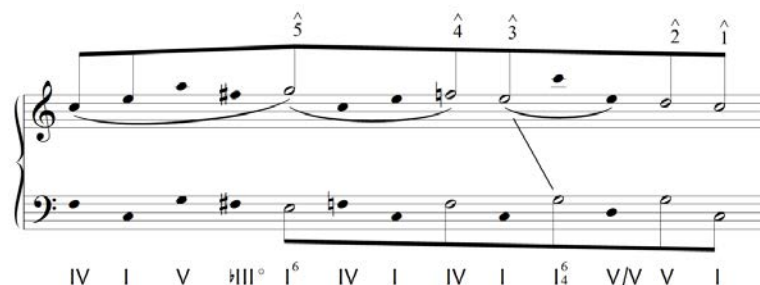
c)

d)

Outro momento onde se identifica a ascensão inicial é no início da seção D, mas apenas nas camadas mais profundas de redução - antes de detectá-la é preciso resolver questões de desdobramentos, notas de passagem e prolongamentos. As notas Dó-Mi-Dó, pertencentes ao arpejo do acorde da tonalidade, são precedidas por Lá e Fá#, notas que bordam e alcançam a nota Sol, esta última de importância estrutural na seção. Desta forma temos o um arpejo da

triade Dó maior caracterizando a ascensão inicial. A ilustração abaixo demonstra o plano de fundo do trecho:

Fig. 3: Ascensão inicial na seção D. Joplin, *The Entertainer* (comp. 76-92).



## Desdobramento

De acordo com Fraga (2009, p. 35), desdobramento é o “resultado do desmembramento de um intervalo harmônico”, sendo “uma técnica conceitual, pois horizontaliza um intervalo que, em um plano estrutural mais fundo, é simultâneo”. Em referência a esta técnica, destacamos haver inúmeras ocorrências em trechos de melodias de *ragtime* nos quais duas notas de um acorde são alternadas sob uma rítmica sincopada (Fig. 4 e 5).

Nas reduções de ordem prática que formam esta análise, a rítmica sincopada é simplificada, traçando o caminho inverso. Temos aqui dois exemplos desta técnica. O primeiro (Fig. 4) mostra que um intervalo melódico ascendente Mi-Dó, que se repete por três vezes, torna-se um intervalo harmônico na redução, articulado no primeiro e no segundo tempo do compasso:

Figura 4: Desdobramentos. Joplin, *The Entertainer* (comp. 5-7).





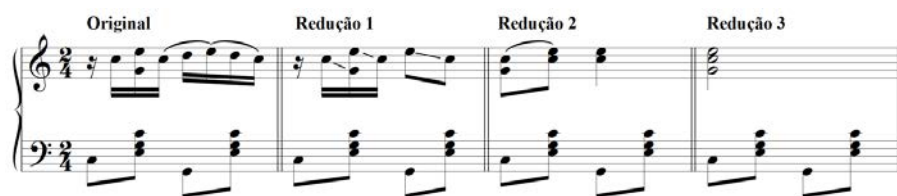
O segundo exemplo (Fig. 5), extraído da seção C, assemelha-se ao trecho acima, porém é apresentado em outro momento e em outra tonalidade. O intervalo melódico descendente Dó-Lá se torna um intervalo harmônico, articulado no primeiro e segundo tempos do compasso. É interessante observar que o intervalo é repetido também por três vezes, apesar de a rítmica ser um pouco diferente. Esta repetição do mesmo intervalo articulado por três vezes no mesmo compasso é algo significativo a se observar na análise de *The Entertainer* e no repertório de *ragtime* de forma geral:

Fig. 5: Desdobramentos. Joplin, *The Entertainer* (comp. 33-34).



Do processo de identificação de desdobramentos decorre a eliminação de notas auxiliares, como notas de passagem e bordaduras, especialmente em momentos de subida ou descida escalar. Após a eliminação das notas auxiliares, ficam apenas os fatores formativos do acorde, sob um perfil de desdobramento. A partir deste momento, pode-se dar início à redução que irá eliminar os desdobramentos, transformando os intervalos horizontais em verticais. O exemplo a seguir (Fig. 6) traz reduções de ordem prática que mostram o trecho original e as reduções que alcançam um plano de fundo. A primeira redução elimina as notas auxiliares, nesse caso a nota Ré, e identifica os desdobramentos intervalares demonstrados pelo traço (Dó-Sol, Mi-Dó, Mi-Dó, na primeira redução). A segunda redução dispõe estes intervalos de forma vertical, adaptando a rítmica aos pontos fortes do compasso (colcheias e semínimas em 2/4, fórmula de compasso típica de *ragtime*). É neste momento do processo de redução que as melodias perdem sua característica rítmica e sincopada, dando espaço a uma redução que pode soar “artificial”, ou “crua” (contudo, questões estruturais tornam-se mais evidentes). Por fim, a terceira redução “resume” a segunda, revelando o que está por trás da superfície musical:

Fig. 6: Desdobramentos. Joplin, *The Entertainer* (comp. 79).



## Transferência de registro

Segundo Fraga (2009, p. 40), a transferência de registro é uma técnica de “transferência direta de uma nota ou mais, do registro agudo para o grave ou vice-versa”, e apesar de estar associada ao salto de oitava, “esta não é a (sua) única relação, e outros intervalos são possíveis”. Pode ser interpretada como uma técnica de prolongamento de melodias e linhas estruturais.

No exemplo abaixo (Fig. 7), é possível identificar um exemplo da técnica de transferência de registro pela descida melódica a partir da nota Sol, passando por notas do arpejo de Dó maior até alcançar a nota Sol uma oitava abaixo (segundo tempo do segundo compasso do exemplo). Durante o terceiro compasso, sob uma harmonia de IV e iv, identifica-se uma melodia de graus conjuntos que funciona como prolongamento, novamente da nota Sol<sup>7</sup>, que dura da última semicolcheia do segundo compasso, até a primeira nota Sol do quarto compasso. Observa-se que no quarto compasso do exemplo a passagem Sol-Mi-Fá-Sol revela um retorno ao registro obrigatório<sup>8</sup>. A redução de ordem prática abaixo aponta para o primeiro tempo do quarto compasso sendo, em um plano mais profundo, apenas uma nota Sol subindo uma oitava:

<sup>7</sup> Poderemos observar nas reduções finais deste trabalho que esta passagem está relacionada com um movimento cruzado, em que a melodia está subentendida na harmonia da mão esquerda – IV iv – através das notas Lá e Láb.

<sup>8</sup> “Registro no qual se aloja a LF e que serve de referência quando uma voz se desloca para outro registro” (FRAGA, 2009, p. 39).

Fig. 7: Transferência de registro. Joplin, *The Entertainer* (comp. 22-25).

## Transferência de registro através de dobramentos em oitava

Uma característica peculiar do gênero *ragtime* é o frequente aparecimento de melodias oitavadas. A oitava em *ragtime* consiste em um recurso expressivo, utilizado amplamente junto às mais variadas técnicas de composição e arranjo, como a variação de uma repetição literal, um destaque ou um reforço melódico. Na textura homofônica do *ragtime*, aparece de maneira recorrente, dobrando a linha melódica, reforçando os baixos do acompanhamento, ora em ambos. Quando utilizada na linha do baixo, tende a ampliar a sonoridade da mão esquerda, provocando melhor inteligibilidade harmônica e da linha mais grave. Se utilizada na mão direita, onde quase sempre os materiais temáticos de *ragtime* são apresentados, geralmente possui a função de destacar a melodia principal ou intensificar em termos dinâmicos a sonoridade da melodia.

A figura abaixo (Fig. 8) traz uma redução de ordem prática que representa esta questão. A melodia original da mão direita é reduzida através da eliminação da oitava mais aguda, sendo que as notas que preenchem a oitava em intervalos de terça (a partir da oitava de baixo) também são eliminadas, restando, na redução, apenas a melodia principal:

Fig. 8: Transferência de registro. Joplin, *The Entertainer* (comp. 6-8).



O caso abaixo é similar ao exemplo acima. Apesar de estarem em seções diferentes, pode-se observar certa similaridade motívica, sobretudo no primeiro compasso (anacruse). Neste exemplo, a melodia da oitava de baixo foi eliminada, pois a continuação do trecho aponta para uma continuidade melódica apenas na oitava de cima. O princípio de redução de ordem prática, porém, é o mesmo. As notas que preenchem a oitava em intervalos de terça (a partir da oitava de cima) também são eliminadas, restando, na redução, apenas a melodia principal do trecho, no registro obrigatório:

Fig. 9: Transferência de registro. Joplin, *The Entertainer* (comp. 21-23).



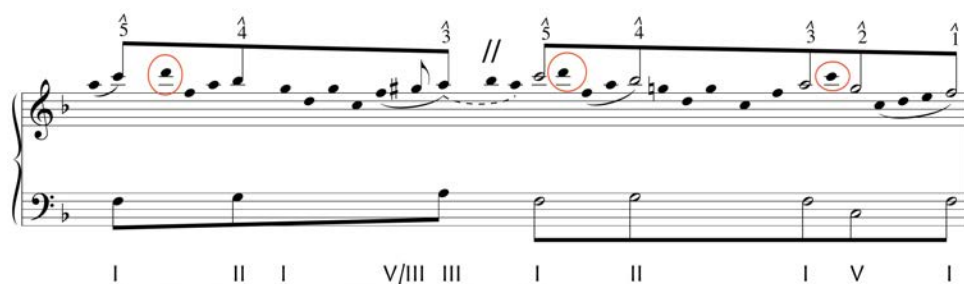
## Superposição

Segundo Fraga (2009, p. 42), “a superposição acontece quando uma ou mais vozes internas aparecem acima da voz principal ou *registro obrigatório*”.

Ainda de acordo com o autor, “é muito comum a superposição aparecer apenas no plano frontal ou no plano médio”.

No exemplo abaixo, pode-se observar que o plano de fundo da Seção C de *The Entertainer* apresenta uma linha fundamental interrompida em um primeiro momento, que se conclui em cadência perfeita no final do trecho. As notas circuladas em vermelho prolongam a linha fundamental e caracterizam a técnica de superposição.

Fig. 10: Superposição, na Seção C. Joplin, *The Entertainer* (comp. 55-71).



## Ligação

Como prevê Fraga, a ligação é uma “técnica de associação motívica onde uma nova frase repete a ideia motívica da frase anterior, seja para dar continuidade a esta ou iniciar algo novo” (2009, p. 52).

Observa-se no exemplo abaixo, extraído da seção A, que a técnica de ligação está presente. O motivo inicial Ré-Ré#-Mi é repetido no terceiro compasso do exemplo, quando encontramos as notas Dó-Ré-Ré#-Mi, uma oitava acima. Apesar de o motivo inicial não apresentar a nota Dó, ela está incluída entre parênteses por estar subentendida e sugerida pela própria tonalidade, caracterizando o mesmo perfil melódico anacrúsico da cadência perfeita do quarto compasso do exemplo. Reforça esta ideia o fato de as notas Ré-Ré#-Mi estarem na mesma posição métrica no compasso. A figura abaixo destaca o motivo entre parênteses:

Fig. 11: Ligação. Joplin, *The Entertainer* (comp. 5-8).

The image displays two systems of musical notation for piano accompaniment. Each system consists of a treble staff and a bass staff. The first system covers measures 5 through 8, and the second system covers measures 9 through 12. Below the bass staff of each system, a sequence of Roman numerals indicates the harmonic structure: I, V<sup>4</sup>/IV, IV, I<sup>6</sup>, I<sup>4</sup>, V, I, V. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, accidentals, and dynamic markings. The first system shows a melodic line in the treble staff and a bass line in the bass staff. The second system shows a similar structure with some variations in the melodic line.

## Substituição

Como atesta Fraga (2009, p. 46), a substituição “ocorre quando o contexto melódico ou harmônico exige uma certa nota e esta é substituída por razões puramente composicionais”.

A figura 11 (acima) demonstra um caso peculiar em que a nota está omitida – ou substituída pelo silêncio - usando a grafia tradicional de substituição (nota entre parênteses). Na anacruse do primeiro compasso, temos as notas Ré-Ré#, que alcançam a nota Mi. A análise aponta uma nota Dó ausente que precede o primeiro grupo de notas. Esta conclusão é tomada devido à estrutura similar da frase na primeira cadência perfeita (compasso 3 do exemplo), como demonstrada na técnica de ligação.

## Linha fundamental

Após este levantamento e aplicação de técnicas de prolongamento e progressão linear, a possibilidade de encontrarmos uma linha fundamental (Urlinie) entre seções completas de um ragtime torna-se mais próxima. Em *The*

*Entertainer* temos 4 seções: as duas primeiras e a última estão na região da tônica (I), enquanto que a terceira seção está na subdominante (IV). A tonalidade da dominante (V) é afirmada apenas em alguns momentos dentro das seções da tonalidade principal, como nas cadências à dominante na metade das seções A e B. Mesmo assim é possível identificar uma linha descendente de terça (3-prg) ou de quinta (5-prg) em todas as seções, mesmo que a ausência de uma seção na dominante tenda a quebrar ou enfraquecer o desenho melódico descendente de uma suposta linha fundamental para toda a peça. Sendo assim, uma investigação atenta acerca das técnicas de progressão linear que produza gráficos separados de cada seção nos parece ser mais interessante. A partir de então podemos iniciar a busca por uma estrutura fundamental para a peça como um todo.

## Mão Esquerda e Baixo Fundamental

Conforme Fraga (2009, p. 28), o “baixo fundamental (BF) é a linha no registro grave que dá suporte à melodia ou linha fundamental (LF)”. Vale ressaltar que o gênero *ragtime* possui um apelo rítmico muito forte, e ao observarmos o perfil do baixo fundamental no exemplo de *The Entertainer*, percebemos que as linhas são basicamente rítmicas, articuladas na cabeça dos tempos fortes, e raramente possuem caráter contrapontístico de cruzamento de vozes e movimento contrário. A mão esquerda é um constante acompanhamento rítmico-harmônico articulado em colcheias. Por conta disso, pode-se observar que as linhas de baixo, na maioria das vezes, caracterizam-se por marcar a pulsação da peça e servir de sustentação para a melodia principal, que geralmente é sincopada. A linearidade do baixo é muitas vezes quebrada devido à necessidade rítmica de saltos que ocorrem entre os tempos fortes, intermediados pela presença de tríade do acorde do momento nos contratempos.

De forma geral, as linhas de baixo marcam a fundamental no primeiro tempo do compasso e a quinta, no segundo tempo. Isto faz com que a análise encontre um baixo fundamental com muitos saltos, até mesmo pelas frequentes cadências perfeitas que ocorrem ao longo de algumas seções, pois são raros são os

momentos em que a mão esquerda dialoga com a mão direita no sentido de criar uma linha de contraponto. Um dos motivos para a esta ausência de movimento em grau conjunto está na obrigatoriedade rítmica do baixo. Rompendo com este padrão, o primeiro *ritornello* (casa 1) no final da seção A é um dos raros momentos em que o baixo se movimenta por graus conjuntos. Também se observa tal exceção no primeiro *ritornello* (casa 1) no final da seção B. Quanto ao recurso das inversões de baixo, percebe-se uma escrita que privilegia os acordes em estado fundamental; são raros os momentos onde se identifica acordes em inversão, como II<sup>6</sup> ou I<sup>6</sup> (algo que comprova esta ausência de linearidade no baixo fundamental é o fato de a seção D possuir apenas um acorde em inversão).

Constatamos, então, que o contraponto entre as vozes extremas (soprano e baixo) é pouco trabalhado. Por conta disso, uma análise estrutural de uma peça de *ragtime* poderia concentrar-se sobre a melodia principal e omitir a linha do baixo, representando-a através de graus harmônicos dos acordes em questão quando uma linha de baixo melodicamente significativa não fosse identificada. Contudo, mesmo observando pouca atividade contrapontística em peças do gênero, nossa metodologia opta por definir claramente as notas da linha do baixo acreditando que estas são referência no momento de relacionar os gráficos à partitura original.

## Estrutura fundamental

Diante das duas opções de recorte do objeto a ser analisado: o recorte de um pequeno trecho (alguns compassos); ou o recorte de uma seção completa (16 compassos), a segunda opção se apresenta como um caminho mais interessante para análise de gêneros populares que apresentam esquemas formais recorrentes (como no caso do *ragtime* norte-americano, ou o *choro* brasileiro, que geralmente possuem 16 compassos em cada seção). Nosso trabalho se orienta desta forma, acreditando que assim chegaremos a resultados que relacionam o plano de fundo das seções com os detalhes ornamentais da superfície. Esta identificação das técnicas de progressão linear através de uma visão limitada a poucos compassos e



atenta a detalhes do texto musical pode ser reveladora quanto às estruturas atuantes nos planos de fundo. A partir da conclusão desta etapa, podemos identificar alguma estrutura fundamental que possa estar atuando como uma edificação entre as seções, ou que seja recorrente entre as quatro seções da peça.

A investigação analítica sob o recorte de alguns compassos nos parece ser adequada especialmente em casos onde suspeitamos que uma estrutura fundamental possa estar atuando em um trecho curto, com potencial para se desenvolver através de outras técnicas de progressão linear durante a seção ou até mesmo durante toda a peça. Este é o caso da seção A de *The Entertainer*, que apresenta uma cadência perfeita logo nos primeiros quatro compassos através da progressão 3 2 1 (*3-prg*) vista na figura 2, reiterada na seção como um todo conforme a figura 12.

Com um olhar mais amplo, é possível encontrarmos linhas fundamentais para as seções completas de 16 compassos na peça de Scott Joplin. Na seção C identificamos uma cadência à mediante no oitavo compasso, que funciona como interrupção, e uma cadência perfeita ao final da seção. Com isso, a seção C consiste em um discurso musical mais prolongado do que a seção A, que apresenta linha mais fragmentadas, decorrentes de cadências perfeitas em momentos não estruturais. Enquanto a seção A apresenta três cadências perfeitas, a seção C aponta apenas uma, em seu último compasso. A título de comparação, os gráficos abaixo representam o plano de fundo dos primeiros compassos de A e o plano de fundo de toda a seção C:

Fig. 12: Estrutura Fundamental.

Plano de Fundo - Seção A

I I<sup>4</sup><sub>6</sub> V I V/V V I I<sup>4</sup><sub>6</sub> V I

Plano de Fundo - Seção C

I II III I II I V I

## Interrupção

Segundo Fraga (2009, p. 49), a interrupção de linha fundamental é identificada quando “a tensão gerada pela primeira parte incompleta é resolvida no final da segunda parte, formando uma frase, período ou seção completos”.

Esta técnica está presente na análise da seção C de *The Entertainer*. Após várias reduções, chega-se a uma estrutura fundamental que apresenta claramente uma progressão interrompida. Neste exemplo abaixo, a análise neo-schenkeriana revela uma progressão 5 4 3 2 1 (*5-prg*), precedida de uma linha interrompida 5 4 3. A divisão da estrutura fundamental em tal disposição deve-se à presença de uma cadência ao III grau na metade da seção, que atua como uma interrupção da fluidez natural da linha, finalizando em cadência perfeita V – I:



---

## Análise redutiva e a produção dos gráficos das seções

A metodologia utilizada para criar reduções da partitura foi fundamentada nas técnicas de progressão linear e prolongamento da teoria neo-schenkeriana vistos na primeira parte do trabalho. Nessa proposta de criarmos partituras reduzidas de *The Entertainer*, a primeira redução de cada seção foi caracterizada pela eliminação de notas de passagem, bordaduras e escapadas. Após este primeiro procedimento, respeitou-se o seguinte roteiro para a elaboração das demais reduções:

Segunda etapa: Eliminação de notas repetidas e sínopes;

Terceira etapa: Simplificação de desdobramentos;

Quarta etapa: Simplificação das apojeturas resultantes das primeiras reduções em notas do acorde do momento;

Quinta etapa: Redução rítmica (adaptação do material resultante das primeiras reduções aos tempos fortes do compasso);

Sexta etapa: Eliminação das notas oitavadas e intermediárias (contralto).

Algumas seções necessitaram de um número maior de reduções até que obtivéssemos o material necessário para dar início à confecção dos gráficos. Foi o caso das seções A e D. As seções B e C exigiram, ao contrário das demais, poucas etapas redutivas. Em momentos mais simples de algumas seções, determinados parâmetros de redução foram utilizados ao mesmo tempo.

Reconhecemos que o leitor pouco acostumado com análise neo-schenkeriana pode fazer confusão a respeito da produção das primeiras camadas de redução devido à especificidade do processo. Em caso de dúvida recomenda-se executar atentamente ao piano os gráficos produzidos, pois estes são sonoramente autoexplicativos. Basta comparar o exemplo em questão com a redução anterior ou posterior. Lembramos que algumas vezes, a execução musical dos gráficos pode não corresponder à rítmica das notas escritas (cabeças de notas vazadas ou pretas, por exemplo). Quanto à execução musical destes exemplos, não se faz necessária a reprodução da rítmica conforme representada pelos gráficos - diferenciando colcheias e semínimas em planos de fundo, por exemplo. A proposta é que a execução musical dos gráficos sirva para exemplificar

acusticamente as etapas do processo analítico neo-schenkeriano, verificando se os “protótipos mentais” em jogo realmente moldam nossa percepção musical.

**Fig. 14:** Plano frontal, médio e de fundo. Seção A.

**Plano Frontal**

I IV I<sup>6</sup> I<sub>4</sub><sup>6</sup> V I I IV V/V V I IV I<sup>6</sup> I<sub>4</sub><sup>6</sup> V I I<sub>4</sub><sup>6</sup> V I

**Plano Médio**

I IV I<sub>4</sub><sup>6</sup> V I I V/V V I I<sub>4</sub><sup>6</sup> V I I<sub>4</sub><sup>6</sup> V I

**Plano de Fundo**

I I<sub>4</sub><sup>6</sup> V I V/V V I I<sub>4</sub><sup>6</sup> V I

Fig. 15: Plano frontal, médio e de fundo. Seção B.

**Plano Frontal**

I IV iv I<sup>6</sup> V<sub>4</sub><sup>6</sup> V/V V I IV iv I<sup>6</sup> IV#IV<sup>o</sup> I<sub>4</sub><sup>6</sup> V/V V I

**Plano Médio**

I IV I<sup>6</sup> V<sub>4</sub><sup>6</sup> V/V V I IV I<sup>6</sup> IV I<sub>4</sub><sup>6</sup> V/V I<sub>4</sub><sup>6</sup> V I

**Plano de Fundo**

I V<sub>4</sub><sup>6</sup> V/V V V/V I<sub>4</sub><sup>6</sup> V I

**Fig. 16:** Plano frontal, médio e de fundo. Seção C.

**Plano Frontal**

I II I V/III III I II I V I

**Plano Médio**

I II V/III III I V II I V I

**Plano de Fundo**

I II III I II I V I

Fig. 17: Plano Frontal, médio e de fundo. Seção D.

**Plano Frontal**

IV I V III° I<sup>6</sup> IV I IV I III° I<sub>4</sub><sup>6</sup> V/V V I

**Plano Médio**

IV I V III° I<sup>6</sup> IV I IV I III° I<sub>4</sub><sup>6</sup> V/V V I

**Plano de Fundo**

IV I V III° I<sup>6</sup> IV I IV I I<sub>4</sub><sup>6</sup> V/V V I

## Conclusão

Apesar de o gênero aqui estudado ser basicamente rítmico e não apresentar desenvolvimento contrapontístico, constatou-se que os diversos tópicos abordados da teoria neo-schenkeriana podem ser identificados neste tipo de repertório. Mesmo não se tratando de uma metodologia que privilegia o motivo – um dos traços mais marcantes da estrutura musical de *ragtime* –, a aplicação da análise neo-schenkeriana para o estudo da peça *The Entertainer* nos permitiu



observar certas técnicas de progressão linear que atuam estruturalmente em vários trechos, trazendo alguma coerência e organização interior às seções da obra.

As reduções de ordem prática foram fundamentais para que pudéssemos evidenciar alguns processos que são articulados nos planos médio e de fundo, especialmente técnicas de prolongamento e progressão linear. Foi o caso, por exemplo, dos quatro primeiros compassos de A, onde pode-se constatar técnicas de ascensão inicial, desdobramento, prolongamento, ligação, transferência de registro e transferência de registro através de dobramento em oitava. A cada recorte de quatro compassos, identifica-se diversas técnicas que são incluídas nos gráficos de cada seção e que formam o “esqueleto da peça”.

O método de análise neo-schenkeriana aplicada ao *ragtime* pode ser vista também como um recurso a compositores e arranjadores. Como foi demonstrado, através de reduções pode-se chegar a linhas instrumentais estilisticamente interessantes para acompanhamento e contraponto, sem que a música soe descaracterizada. Novos arranjos instrumentais podem ser criados a partir das partitura originais de piano, uma prática comum durante os anos em que o *ragtime* predominou como principal manifestação musical original norte-americana.

Enquanto Fraga (2009, p. 28) aponta a harmonia e o contraponto como os principais formadores da progressão linear, ao final deste trabalho pode-se afirmar que o ritmo possui um importante papel na compreensão do repertório de *ragtime*, muito embora o ritmo seja tratado em análise neo-schenkeriana apenas em técnicas reducionistas. A respeito desta questão, os estudos teóricos sobre ritmo de autores como Lester (1989), Berry (1987) e Kostka (2006) podem suprir esta deficiência apresentada pela metodologia aqui empregada.

Vale também ressaltar que algumas técnicas não foram encontradas ao término da análise, como a permuta. A ausência dessas técnicas podem ser justificadas pelo fato de o *ragtime* ser um gênero essencialmente rítmico e pouco contrapontístico. Entretanto, a maioria das técnicas abordadas foi identificada em todas as seções, o que nos revela que o método neo-schenkeriano pode ser uma metodologia analítica eficaz ao estudo do *ragtime*. Os gráficos finais apresentados satisfazem as premissas neo-schenkerianas.

O *ragtime*, como diversos outros gêneros populares, carece de metodologia específica de análise musical e de trabalhos que o abordem enquanto objeto de análise. Muito embora a formulação de uma teoria analítica que contemple a música popular esbarre na diversidade e na especificidade de seus sub-gêneros, o modelo de análise neo-schenkeriana não deve ser descartado: é uma alternativa que, sem dúvida, se oferece como uma ferramenta à apreciação e à performance musical, possibilitando ao ouvinte e também ao músico uma experiência musical diferente.

## Referências

BERLIN, Edward. *King of ragtime: Scott Joplin and his era*. New York, Oxford University Press: 1994.

\_\_\_\_\_. Verbete “Ragtime”. In: *The new Grove dictionary of music and musicians*. 2. ed. London: Macmillan, 2001. v. 20.

BERRY, Wallace. *Structural Functions in Music*. NY: Dover, 1987.

CAPUZZO, Guy. Sectional Tonality and Sectional Centricity in Rock Music. In: *Music Theory Spectrum*, Vol. 31, No. 1, p. 157-174, Spring 2009.

DENNISON, Sam. Verbete “Coon Song”. In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2. ed. London: Macmillan, 2001. v. 6.

FRAGA, Orlando. *Progressão Linear: uma breve introdução à teoria de Schenker*. Curitiba: Editora do Departamento de Artes da UFPR, 2009.

GILBERT, Steven. Gershwin's Art of Counterpoint. In: *The Musical Quarterly*, Vol. 70, No. 4, p. 423-456, Autumn, 1984.

JOPLIN, Scott. *The Best of Scott Joplin: A Collection of Original Ragtime Piano Compositions* (Special collector's ed., [New ed.]). Charles Hansen Music & Books, 1973.

KOSTKA, Stefan. *Materials and Techniques of Post-Tonal Music*. 4 ed. Boston: Pearson, 2012.

LARSON, Steve. Schenkerian Analysis of Modern Jazz: Questions about Method. In: *Music Theory Spectrum*, Vol. 20, No. 2, p. 209-241, Autumn, 1998.

LESTER, Joel. *Analytic Approaches to Twentieth-Century Music*. NY: W. W. Norton, 1989.

MOORE, Allan. *Rock, The Primary Text: Developing a Musicology of Rock*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1993.

---

ROTHSTEIN, William. Articles on Schenker and Schenkerian Theory in "The New Grove Dictionary of Music and Musicians", 2nd Edition by Stanley Sadie. *Journal of Music Theory*, Vol. 45, No. 1. p. 204-227. Spring, 2001.

SALZER, Felix. *Structural hearing: Tonal coherence in music*. NY: Dover Pub., 1962.

SCHENKER, Heinrich. *Harmony*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

SHALL, Arnold. *Black popular music in America*. New York: Collin Macmillan, 1986.

STRUNK, Steven. Notes on Harmony in Wayne Shorter's Compositions, 1964-67. In: *Journal of Music Theory*, Vol. 49, No. 2, p. 301-332, Fall, 2005.

ZAK III, ALBIN. Bob Dylan and Jimi Hendrix: Juxtaposition and Transformation "All along the Watchtower". In: *Journal of the American Musicological Society*, Vol. 57, No. 3, p. 599-644, Fall 2004.

# André Sauvage e Almeida Prado: encontro de duas gerações em *Études sur Paris*

Ingrid Barancoski  
(Unirio)

**Resumo:** O artigo aborda o filme mudo preto e branco *Études sur Paris* (1928) do cineasta francês André Sauvage (1891-1975) e a obra orquestral do compositor brasileiro Almeida Prado (1943-2010) escrita para o filme e intitulada *Études sur Paris – música para o filme mudo dirigido por André Sauvage em 1928* (2009). Cineasta e compositor são colocados em paralelo quanto a similaridades de personalidade artística, carreira, inserção no contexto de suas épocas e representatividade no cenário artístico. As duas obras (filme e música) são examinadas quanto a estrutura, linguagem e questões estéticas. A obra musical é descrita também em termos de orquestração, e quanto a temas e alusões à música de compositores franceses eruditos e à música francesa popular e urbana.

**Palavras-chave:** música contemporânea, música brasileira, cinema mudo, cinema francês, música para cinema

## ANDRÉ SAUVAGE AND ALMEIDA PRADO: AN ENCOUNTER OF TWO GENERATIONS IN ÉTUDES SUR PARIS

**Abstract:** The article examines the black and white silent movie *Études sur Paris* (1928) by French movie director André Sauvage (1891-1975) and the orchestral work by Brazilian composer Almeida Prado (1943-2010), which was composed for this film and entitled *Études sur Paris – música para o filme mudo dirigido por André Sauvage em 1928* (2009). Movie director and composer are examined through similarities in artistic personalities, career, position in their times and significance in artistic scene. The works (movie and music) are analysed through structure, language, and aesthetics. The musical work is described also concerning orchestration, and allusions to music by French classical composers and to popular urban French music.

**Keywords:** contemporary music, Brazilian music, silent movies, French movies, music for movies

## Origens

Cinema e música sempre caminharam em paralelo, e provavelmente esta é a ligação mais natural que relaciona música com outras artes. Temos dados históricos de música para o cinema mudo a partir de 1910, mas pesquisas estão sendo feitas sobre a música feita para o cinema desde os primeiros filmes produzidos, por volta de 1895 (Marks, 1997, p. 26). Embora o primeiro filme falado date de 1927, filmes mudos foram produzidos até o início da década de 1930. Concomitante à projeção dos filmes mudos, era comum a performance musical ao vivo onde o(s) instrumentista(s) ou o maestro montava(m) um pastiche de partes de obras já existentes, que podiam ser de vários compositores ou todas de um mesmo compositor, ou ainda, uma combinação de clichês musicais para tipos diferentes de cenas – dramáticas, de amor, de suspense etc. Já os primeiros registros de música composta especialmente para filmes datam do início do século XX. Em 1908 Saint-Saens (1835-1921) foi contratado para escrever a trilha sonora do filme *L'Assassinat du Duc de Guise*, e compôs então seu op. 128 para cordas, piano e harmonium, o que é considerada a primeira trilha original escrita para um filme. Vários compositores desta geração também escreveram música para cinema como George Antheil (1900-1959) com a música para o filme *Le ballet mécanique* (1923) de Fernand Léger (1881-1955), Erik Satie (1866-1925) com a música para *Entr'acte* (1924) de René Clair (1898-1981), Edmund Meisel (1894-1930) com a música para *O encouraçado Potemkin* (1925) e para *Outubro* (1927) do cineasta Serguei Eisenstein (1898-1948), além de Serguei Prokoviev (1891-1953), Arthur Honegger (1892-1955), Darius Milhad (1892-1974), Hans Eisler (1898-1962) e Dmitri Shostakovitch (1906-1975).

Na década de 1920, um novo gênero de filmes mudos ganhava cineastas adeptos, o documentário sobre cidades. Vários títulos históricos na evolução do cinema fazem parte deste movimento como *Manhattan* (1921) de Paul Strand e Charles Sheeler sobre Nova York, *Berlin: Symphony of a great city* (1927) de Walter Ruttmann e *Man with a movie camera* (1929) do diretor russo Dziga Verbov e sua esposa Elizaveta Svilova sobre as cidades ucranianas Odessa, Kiev e Kharkiv. E principalmente em Paris, uma geração de cineastas franceses florescia

com ideias vanguardistas sobre o realismo dos documentários, entre eles Jean Vigo (1905-1934) e André Sauvage (1891-1975), um dos pioneiros no gênero.

Em 1928, já eram parte do catálogo de Sauvage dois documentários: *La traversée du Grépon* (1923) que registra uma escalada pelos alpes (o alpinismo era uma das paixões de Sauvage), e *Portrait de la Grèce* (1927), um documentário sobre a Grécia contrastando os templos monumentais com outras paisagens como os vilarejos de pescadores e camponeses, os sítios arqueológicos e as estradas pelo interior do país. Em julho daquele ano, Sauvage iniciava a filmagem de seu terceiro documentário, um dos seus títulos mais importantes. O novo filme estrearia em 14 de março do ano seguinte na sala de cinema *Vieux Colombier* em Paris com o título de *Études sur Paris*. É um documentário mudo preto e branco que retrata a Paris dos anos 20, e mostra a cidade luz com suas múltiplas facetas, das avenidas elegantes aos subúrbios mais pobres e bairros industriais, dos monumentos conhecidos a imagens do subterrâneo dos canais, dos operários aos namorados passeando a beira do Sena.<sup>1</sup> Depois de *Études sur Paris* Sauvage ainda filmaria mais dois documentários: *La Croisière jaune* (1932) sobre uma expedição de carro pela Ásia Central, e *Dans la brousse abnnamite* (1932) que retrata a vida dos montanhese na região de Laos.

No século XXI, os filmes de Sauvage e de outros desta época tem se beneficiado pelo avanço da tecnologia, que por sua vez possibilita a restauração de filmes mudos das primeiras décadas do século XX em alta qualidade. Isto vem disponibilizando muitos títulos raros, o que gera um maior interesse pelos primórdios do cinema. Acompanhando este processo, alguns compositores contemporâneos tem escrito música para os filmes mudos, como por exemplo o compositor russo Arseni Trofim e o francês Baudime Jam. Outras vezes os filmes mudos são acompanhados por música eletrônica ou DJs.

---

<sup>1</sup> Dados técnicos do filme: Na Cinémathèque Française et des Archives du Film constam duas versões, uma de 1 hora e 10 minutos, e uma segunda, de 1 hora e 27 minutos, ambas em formato 35mm, imagens preto e branco, sem som, depositadas pelo próprio André Sauvage. A segunda versão está disponível comercialmente desde 2012, como consta na bibliografia, e é esta a que se refere este artigo. Oficialmente o filme é classificado como documentário com cenas muito curtas de ficção. A direção e produção é de André Sauvage, fotografia de André Sauvage, Jean Le Miéville e Georges Specht, com os atores Henri Tracol, Jean George Auriol, Léon Chancerel, Marc Chavannes, produção de André Sauvage et Cie (.Marinone, 2008, p. 233, 234).

No final de 2008, o maestro John Neschling e a Cinemateca Brasileira encomendaram ao compositor brasileiro Almeida Prado (1943-2010) uma obra orquestral para acompanhar o filme mudo *Étude sur Paris* de André Sauvage. Prado terminou a obra em abril de 2009 e para escrevê-la se inspirou nos compositores franceses de diferentes gerações, de Machaut a Messiaen, assim como a música urbana francesa. Deu à obra o título *Études sur Paris – música para o filme mudo dirigido por André Sauvage em 1928*.<sup>2</sup> A estreia aconteceu no dia 14 de agosto do mesmo ano na Sala São Paulo com a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP) sob a regência de Cláudio Cruz, com a projeção concomitante do filme de Sauvage. O evento mereceu duas récitas subsequentes na mesma semana e fez parte da programação da III Jornada do Cinema Silencioso.<sup>3</sup>

## Similaridades de personalidade em diferentes gerações

Embora com cerca de meio século de diferença nas suas datas de nascimento e originários de continentes distintos, podemos encontrar traços comuns nas trajetórias e personalidades de André Sauvage e de Almeida Prado. Tinham ambos múltiplos talentos artísticos: Sauvage, além de diretor de cinema era roteirista, escritor de romances, ensaios e artigos sobre cinema, poesias e contos, fotógrafo, pintor (em 1927 expôs 34 pinturas na célebre galeria parisiense da época *Ferné la nuit*) e pianista (trabalhou como pianista de cabarés na sua juventude). Almeida Prado teve a composição como sua atividade principal mas também foi professor, atuou como regente, pianista e amadoramente pintava (deixou mais de 400 aquarelas), escrevia e fotografava. Era aficionado por cinema, e assistia a todos os gêneros de filmes, e inúmeras vezes os filmes que elegia como seus prediletos (Barancoski, 2014).

---

<sup>2</sup> Doravante vamos nos referir à obra orquestral de Almeida Prado também apenas como *Études sur Paris*.

<sup>3</sup> Um trecho deste concerto está disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=OcjFr9DDnPg&feature=em-share\\_video\\_user](http://www.youtube.com/watch?v=OcjFr9DDnPg&feature=em-share_video_user)

---

Sauvage e Almeida Prado eram carismáticos, generosos, produtivos, imaginativos, poetas e possuidores de um humor inteligente e sutil (Marinone, 2008, p. 20 e 25). Cada um em sua profissão, eram ambos aficionados pelo trabalho e perfeccionistas em tudo o que faziam. Sauvage estava sempre aperfeiçoando à exaustão suas obras com critérios rigorosos (Marinone, 2008, p. 75). Entendia a atividade de diretor de cinema como um trabalho diário. Isto pode ser relacionado à sua educação em colégio de jesuítas, o que instigou Sauvage a apreciar e cultivar a disciplina, a erudição e o trabalho feito com esmero (Marinone, 2008, p. 31). Com interesse acentuado pela literatura desde cedo, graduou-se em Letras pela Universidade de Bordeaux em 1912.

Nos manuscritos de Almeida Prado observamos também um capricho constante, com uma grafia sempre precisa, clara, graficamente equilibrada e bem distribuída nas páginas. Além disto, várias de suas obras denotam um estudo aprofundado. O exemplo mais conhecido é a série de *Cartas Celestes*. Para buscar os elementos para a composição das obras, o compositor efetuou primeiramente um estudo minucioso do mapa celestial do Brasil em cada mês do ano, baseado no Atlas Celeste de Ronaldo Rogério de Freitas Mourão. Outro exemplo semelhante é o trio *Paná-Paná II* para clarinete, violoncelo e piano (1981), onde os nomes científicos das borboletas que dão título a cada movimento, a descrição de cada uma delas na partitura quanto a cores, formato, habitat, e o desenho de cada uma ao início de cada movimento só podem vir de um cuidadoso estudo. Podemos também relacionar esta atitude com a formação de Almeida Prado como compositor. Nadia Boulanger, com quem estudou em Paris entre 1969 e 1973, tinha uma orientação pedagógica marcada pela absoluta disciplina de estudo, e defendia o conhecimento sólido como fundamental para a atividade de composição (Monsaigne, 1958, p. 54). E Almeida Prado cultivava a busca constante de conhecimento. Um reflexo disto é que durante sua trajetória como docente ele ministrou cursos sobre repertórios de todos os períodos históricos musicais, e em suas palestras e entrevistas mencionava inúmeros compositores e obras, de diferentes épocas e estilos (ver Almeida Prado, 2001).

De bases sólidas como formação, Sauvage e Almeida Prado seguiam princípios tradicionais em sua área. Os filmes de Sauvage primam pela qualidade



da fotografia e da perfeita composição das imagens segundo os princípios pictóricos clássicos (Marinone, 2008, p. 87). Almeida Prado sabia como equilibrar elementos de linguagem musical contemporânea com as formas bem construídas, e cultivava o equilíbrio estrutural das formas clássicas, imbuídas em sua formação por Nadia Boulanger. A marca da música erudita do passado transparece em muitos títulos de suas obras - como por exemplo *Divagações oníricas, antes de um tema de Johannes Brahms* para piano solo (1997), *Réquiem para a paz: sobre fragmentos do Réquiem de Mozart* para viola e piano (1985) – e também em vários arranjos que escreveu como o arranjo para 2 pianos das *Quatro estações* de Vivaldi. Como exemplo de obra com formas clássicas tradicionais e bem definidas cito a Sonata No.4 para violino e piano (2007).

Paralelamente, Sauvage e Almeida Prado eram originais e contemporâneos em suas produções. Não hesitavam em combinar elementos de diferentes correntes para atingir a expressão artística que buscavam. Mesmo num documentário de caráter realista como *Étude sur Paris*, Sauvage inclui uma cena de ficção com elemento surrealista (no episódio *Le Quartier Montparnasse* da parte *Paris-port*, um homem fala ao telefone com uma superposição de um disco rodando sobre sua cabeça, a aproximadamente 00:26:17) (figura 1), e uma cena com elementos abstratos (sequência de imagens subterrâneas do Canal Saint-Martin no episódio *Nous allons passer sous la colonne de la Bastille* da parte *Paris-port* a aproximadamente 00:13:20) (figura 2). Almeida Prado, na música para o filme assim como na grande maioria de suas obras, combina elementos de linguagens tonal, atonal, tonal livre e politonal. Experimentou com todas as linguagens musicais contemporâneas incluindo serialismo, instrumento com sonoridade expandida, todos os tipos de manipulações rítmicas e métricas, inovando principalmente em questões timbrísticas e também na maneira de estruturar as obras. Podemos citar aqui o trio *Paná-paná I* para flauta, oboé e piano (1977), onde é o processo e movimento de metamorfose de larva em borboleta que inspira e estrutura a obra; e *Cores, construções & texturas: sonora arquitetura* para piano solo (1996) onde um vocabulário de acordes, cada um

relacionado a uma cor, determina o vocabulário de toda a obra, e a forma é baseada na estrutura de uma edificação.<sup>4</sup>

Fig. 1. Imagem de cunho surrealista no filme *Études sur Paris*

Photogramme extrait du film D'André Sauvage «Études sur paris»(1928)@Succession André Sauvage, Édition DVD Carlotta Films (Paris, France)



Fig. 2. Imagem de cunho abstrato no filme *Études sur Paris*

Photogramme extrait du film D'André Sauvage «Études sur paris»(1928)@Succession André Sauvage, Édition DVD Carlotta Films (Paris, France)



<sup>4</sup> *Cores, construções & texturas: sonora arquitetura* tem 20 episódios curtos, e os 3 episódios classificados como construção estão colocados separadamente, intercalados com os episódios denominados texturas. É uma clara relação entre a estrutura musical e a estrutura de uma edificação, onde materiais mais resistentes são posicionados a intervalos de espaço regulares, preenchidos com materiais mais leves.

Sauvage e Almeida Prado eram independentes artisticamente, sem nunca ter pertencido a escolas ou grupos artísticos. Preferiam a liberdade estética de poder trabalhar com uma larga variedade de linguagens e gêneros. Suas produções não aceitam rótulos. Como cineasta Sauvage dirigiu estilos contrastantes e distintos como comédia dramática (*Edouard Goerg à Cely* de 1922), ficção-comédia (*Pivoine* de 1930), documentários com assuntos variados, e também colaborou na produção de desenhos para o cinema no atelier Fantasia com o poeta e cinéfilo Pierre Matras, antes de abrir sua própria empresa com o desenhista Jean Varé. (A produção de Sauvage neste gênero está desaparecida.) Sauvage fundou sua própria produtora em 1927, *André Sauvage et Cie*, mais para satisfazer sua personalidade independente do que para fins comerciais. Embora a sua pequena empresa tenha durado muito pouco tempo, produziu com ela dois de seus filmes, *Portrait de la Grèce* e *Études sur Paris*.

Quanto ao gênero documentário, Sauvage não segue as características pregadas pelos documentaristas desta época. A diferença primeiramente percebida é que a linha avant-garde desta época cultuava o instável, o movimento, a velocidade, e os documentários de Sauvage procuram o oposto. Os movimentos de câmera são lentos, prevalecem a poesia e leveza das imagens. Sauvage apenas contempla as cenas. Os teóricos do cinema tentam classifica-lo, o que acaba sendo um assunto controverso. Guy Gauthier o classifica na Escola Populista, pelo interesse de Sauvage no ser humano, seja ele um operário, um montanhês ou um mendigo. Mas Marinone aponta que Sauvage não trata da massa humana, como é característico desta escola, mas dos indivíduos que compõe a humanidade (Marinone, 208, p. 75-76). Já Phillipe Esnault o inclui na *Nouvelle Vague Documentaire*.<sup>5</sup> Sauvage tem também influências do surrealismo, abstracionismo, dadaísmo e da escola chamada *Cinema Pur*, que defende a volta do cinema à essência da imagem valorizada como elemento de pleno significado, em filmes sem narrativa.

---

<sup>5</sup> Movimento europeu de cinema que ocorreu entre 1927 e 1933, na transição entre cinema mudo e cinema falado, caracterizado por documentários de linha avant-garde, sobretudo na França.

Almeida Prado nunca tomou partido nas discussões partidárias da música brasileira. Transitava com liberdade e domínio técnico e musical pelos diversos estilos obra a obra, de acordo com a expressão que desejava colocar em cada uma delas. Suas obras contrariam as classificações que frequentemente encontramos em trabalhos acadêmicos. Por exemplo, as características gerais que constam em muitas bibliografias sobre o conjunto das *Cartas celestes*, mencionadas como uma categoria de obras sem alusões diretas a elementos musicais nacionais, são negadas na última obra da série. *Cartas Celestes XVIII* tem como subtítulo “O céu de Macunaíma”. No último dos 5 episódios, intitulado “Constelação-batucada - A festa no céu”, ritmos brasileiros e sonoridades percussivas lembram instrumentos utilizados numa batucada brasileira (agogô, reco-reco, surdos, cuícas). Uma ideia já utilizada por compositores do passado, mas Almeida Prado o faz de forma original, com uma rítmica mais complexa (superpondo ostinatos rítmicos a métricas variadas e assimétricas), usando os extremos do teclado, e com gestos musicais que remetem a um desfile carnavalesco, com evoluções acrobáticas e a própria evolução do desfile, com a aproximação da massa sonora.

A religiosidade estava presente na vida de Sauvage e de Almeida Prado. O cineasta tornou-se muito amigo do padre jesuíta Teilhard de Chardin (1881-1955), com quem trocou correspondências principalmente depois de 1942 até a morte do religioso. A proximidade entre os dois é comprovada pelo convite à Sauvage, em 1956, de proferir uma palestra sobre Chardin no *Musée de l'Homme* em Paris (Marinone, 2008, p. 179). Com grande admiração por seu amigo, na ocasião o descreveu como: “*un homme d'un style inégarable, d'une distinction effacée et irresistible* (apud Marinone, 2008, p. 179) (um homem de estilo incomparável, de uma distinção reservada e irresistível.)”

E todos os que conheceram Almeida Prado sabiam de sua intensa religiosidade, presente como orientação e guia para todos os seus atos. Isto transparece nas muitas obras sacras que escreveu, como a *Missa São Nicolau* para solistas, coro e orquestra, e na maneira como assinava alguns dos seus manuscritos: “Almeida Prado (servo do Senhor)” na *Sonata No. 7 – Salmo 19* para piano solo (1989); ou em suas cartas para os muitos intérpretes e amigos, como escreveu para mim em 5 de abril de 2010: “Querida amiga Ingrid – que Jesus

Ressuscitado lhe traga toda sua luz irradiante para abençoar você”.<sup>6</sup> Almeida Prado também teve muitos amigos sacerdotes, como por exemplo o compositor paranaense José Penalva (1924-2002). Almeida Prado escreveu em 2000 o prefácio do livro *Um olhar sobre a música de José Penalva – catálogo comentado* de Elisabeth Seraphim Prosser, com uma admiração que lembra a de Sauvage por Chardin:

Conheço e admiro profundamente o Padre José Penalva desde 1966 (...) O Sacerdote fecundo de vida evangélica exemplar, o Teólogo Maior, o Mestre, o Musicólogo de grande cultura, o Compositor, todos estes Penalvas extraordinários, na multiplicidade de gestos, se fundem num só (...). Quando de seus períodos de férias passadas em sua casa de Campinas com sua irmã (...), usufruí de sua universal cultura em nossas conversas informais. Sempre saí enriquecido e melhor, sempre aprendi muito com ele (Almeida Prado, 2000, p. 7-8).

Sauvage e Almeida Prado tinham como marca em suas personalidades a coragem para enfrentar novos desafios. Em 1942 Sauvage, deixou Paris com sua esposa e seu filho para recomeçar a vida no campo como agricultor, depois de sofrer algumas decepções no meio artístico do cinema. Também com um pensamento independente e avesso a padrões, em 1969 Almeida Prado decidiu ir para Paris com o prêmio em dinheiro que recebeu no I Festival de Música da Guanabara pela sua cantata *Pequenos funerais cantantes* com texto de Hilda Hilst para solistas, coro e orquestra. E mesmo sem ser aprovado no exame para ingressar no Conservatório de Paris, e sem ter de início uma bolsa de estudos, resolveu lá permanecer, convidado por Messiaen para frequentar suas classes no conservatório como ouvinte (Taffarello, 2010, p. 270). Bem mais tarde, ao se aposentar da UNICAMP em 2000, não hesitou a se mudar para o Rio de Janeiro em busca de novas experiências e novas inspirações.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Este assunto é abordado em maiores detalhes em: BANNWART, José Francisco. *La musique religieuse pour piano d'Almeida Prado*. Tese de doutorado. Université Paris-Sorbonne, 2011.

<sup>7</sup> Almeida Prado morou no Rio de Janeiro até o final de 2001, mudando-se então para São Paulo.

---

## O cineasta e o filme

*Etude sur Paris* faz parte da última geração de filmes do cinema mudo. Era a época da transição para os filmes falados, com discussões acirradas entre estes dois polos. Sauvage participou destas discussões, publicando vários ensaios e artigos com reflexões sobre o assunto. Era defensor do cinema mudo, entendendo este gênero como possuidor de uma expressão única:

O silêncio não é uma abstração, é uma realidade. Mais do que isto, é um estado de espírito.(...) É um momento (...) onde nada parece ter problema, onde tudo é puro, onde reina esta música imperceptível e interior que nem mesmo as músicas humanas mais nobres, como de um Bach, podem igualar. (apud Marinone, 2008, p. 229)

Sauvage não negava o inevitável progresso que representava o cinema falado, mas não encontrava a mesma poesia e sensibilidade na maneira como eram feitos os primeiros filmes falados:

Os trabalhos que se fazem atualmente com os filmes falados parecem obras de tolos ou insensíveis. Este retorno à palavra (...) é atroz. (...) Há espetáculos como o teatro, onde florescem os comentários: mas estes não podem intervir no mundo do silêncio, ou então que tenham uma nova roupagem. (apud Marionone, 2008, p. 229-230)

Sauvage fazia parte de um grupo de cineastas pioneiros que no final da década de 1920 e no início dos anos 30 enfrentava a resistência ao novo gênero de filme, o documentário. Embora Sauvage tenha também dirigido e produzido filmes de outros gêneros, como já mencionado, ele tinha sua maior paixão nos documentários, e esta categoria é a mais numerosa em sua filmografia – 5 entre 11 títulos.<sup>8</sup> Sua sensibilidade apurada em captar imagens dava a seus documentários uma qualidade única de lirismo e poesia visual. Sauvage entendia o documentário como uma maneira superior de fazer cinema:

---

<sup>8</sup> Seus outros documentários são: *La traversée du Grepon* (1923), *Portrait de la Grèce* (1927), *La Croisière Jaune* (1931-1932) e *Dans la brousse annamite* (1931-1932).

---

O documentário (...) não é um métier para iniciantes. Eu acredito que as qualidades que devemos exigir do autor de documentários são mais profundas (...) O homem do documentário se distingue principalmente por não suportar nada que não seja a verdade.(...) Sua obra (...) deve apresentar uma unidade de tom, de fotografia, de tendência, de espírito, ou simplesmente constituir um todo. (apud Marinone, 2008, p. 225-226)

Sauvage era entusiasmado pelas inovações técnicas da época, principalmente as possibilidades de movimento no tempo e no espaço. Isto representava paralelamente um desafio, mas Sauvage dominava completamente estas novas possibilidades, podendo explorá-las como forma de expressão. Ele trabalhava em geral sozinho ou com uma equipe muito reduzida, tanto nas filmagens quanto na edição.

*Études sur Paris* é um filme sem narrativa. A condução das cenas segue um trajeto pela cidade de Paris. Foi organizado em 5 partes, o que possibilitou financeiramente sua realização, pois os poucos recursos financeiros disponíveis impossibilitavam que o trabalho fosse ininterrupto. Negociando com mecenas e patrocinadores a cada nova etapa de filmagem, Sauvage oferecia a eles pequenas aparições no filme. Foi o caso de Fernand e Marc Chavannes, que atuaram no filme como simples transeuntes da cidade.

As 5 partes do filme são: (1) *Paris-Port*, que evoca o Sena e as atividades de trabalho em torno do rio, contrastando a serenidade do fluir das águas do rio com a força das usinas e do trabalho dos operários; (2) *Nord-Sud*, onde se atravessa Paris, da Porte de Versailles ao sul da cidade contemplando o movimento urbano e passando pelo Mercado de Cavalos, Montparnasse, Saint-Germain, Concorde, a igreja La Madeleine, a avenida do teatro Ópera, a ponte Saint-Lazare; (3) *Les îles de Paris*, um passeio por várias ilhas da cidade, passando por lugares emblemáticos como a Catedral de Notre-Dame e a *Place Dauphine*; (4) *Petite ceinture*, que mostra bairros menos sofisticados de Paris, regiões das indústrias e também o parque Monsouris, a cidade universitária, a famosa Piscine de Tourelles e o bosque de Boulogne; (5) *De la tour Saint-Jacques à la montagne Sainte-Genève*, onde, no sul de Paris, se contempla monumentos urbanos como estátuas de grandes poetas e filósofos em praças amplas em meio a jardins e fontes como a torre *Saint-Jacques*, a praça do *Chatelet*, a *Sainte-Chapelle*, o

---

Panteão e os jardins de Luxembourg. Cada parte tem vários episódios curtos, num total de 60 episódios (tabela 3). As cenas são eventualmente intercaladas com títulos apenas para introduzir e nomear as partes e seus episódios.

O filme é uma sequência de imagens de paisagens urbanas variadas como prédios, calçadas, monumentos, praças, indústrias, outdoors, o subterrâneo dos canais do Sena, e também pessoas de diferentes classes sociais nas suas múltiplas atividades de lazer ou trabalho como operários, namorados, trabalhadores diversos, e crianças. Como afirma Marinone, Sauvage se interessa em primeiro lugar por pessoas, imagens e atividades que fazem parte do nosso cotidiano mas que não costumamos dar atenção (Marinone, 2008, p. 75).

Marinone observa que, embora seja um filme não-narrativo, elementos visuais recorrentes garantem a coesão do filme como um todo. São eles: outdoors do sabonete Cadum, chaminés, letreiros e cartazes, pernas em movimento, jogos urbanos como dos parques de diversão, trens e metrô, elementos com formas circulares e a torre Eiffel (Marinone, 2008, p. 84).

Somente em 2012 o documentário *Études sur Paris* foi lançado comercialmente como DVD, passo fundamental para a divulgação do trabalho de André Sauvage, num movimento recente que redescobre o cineasta. Além de Almeida Prado, outras duas trilhas sonoras também foram compostas para acompanhar o filme *Études sur Paris*: (1) por Baudime Jam, para quarteto de cordas, e gravado pelo Quatour Prima, e (2) por Jeff Mills, música eletrônica. Há registros também da projeção do filme na França em 2012 com acompanhamento ao vivo do jovem pianista, compositor e jazzista francês Rémi Collin.

Além de *Études sur Paris*, em 1928 o cineasta também escreveu 3 roteiros - *Le bon á rien et l'homme à tout faire*, *Bibendum* e *L'ombre d'un na* - publicou o romance *La nouvelle Julie*, a novela *La peau de porc* na revista *La Revue européenne* e escreveu dois contos, *Le premier amour d'Apolon* e *Tristan au pays du soleil*.



## O compositor e a música

Almeida Prado dedicou a obra *Études sur Paris* - música para o filme mudo dirigido por André Sauvage em 1928 in memoriam a Nadia Boulanger e Olivier Messiaen, seus dois mestres em Paris entre 1969 e 1973 que muito marcaram sua carreira. A temática é inusitada no contexto brasileiro, já que não é da nossa tradição a composição de música para trilha sonora de filmes por compositores eruditos, especialmente filmes mudos.<sup>9</sup>

A música orquestral de Almeida Prado alude sonoramente à atmosfera parisiense da Paris dos anos 20 e segue em paralelo ao filme, com estrutura e interesse próprios. Não é sincronizada nem pretende ser uma descrição exata das imagens visuais. Sendo assim, podemos afirmar que segue a estética da música para cinema mudo desta época, como sugeria Kurt London em 1936:

O filme mudo não requeria uma interpretação precisa de todas as cenas individuais (...) As dimensões bidimensionais da imagem de um lado, e o caráter plástico da música do outro não coincidiam (...) Desde que o filme continuasse mudo, havia apenas uma maneira de acompanhamento musical: a linha que era composta ou compilada com um sentido lógico próprio, e não construída sobre a sincronização absoluta. (apud Prendergast, 1992, p. 11)

Escrever música para acompanhar o filme mudo *Études sur Paris* foi um desafio para o compositor não só pelo tema em si, mas pela duração de aproximadamente 80 minutos necessária para acompanhar o filme todo e satisfazer a encomenda. Mas Almeida Prado parece ter sido a escolha acertada pelo Maestro Neschling e pela Cinemateca Brasileira, pois ele tinha a capacidade de estruturar em dimensões alargadas. Isto pode ser observado na maioria das suas obras como *Missa de São Nicolau* para coro, solistas e orquestra (1986), *Rios*

---

<sup>9</sup> Villa-Lobos, Cláudio Santoro, Francisco Mignone e César Guerra-Peixe escreveram esporadicamente para o cinema. Ver MÁXIMO, João. As trilhas do Brasil. In *A música do cinema – os 100 primeiros anos*. Vol. II. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. p. 117-158.

para piano solo (1976), *Sonata No.7– Salmo 18 ou 19* para piano solo (1989), e a série das *Cartas Celestes I a XVIII* para instrumentações diversas (1974 a 2010).<sup>10</sup>

*Études sur Paris* de Almeida Prado se estrutura em 30 episódios, conectados organicamente. Todos tem títulos em francês, sendo que vários deles são emprestados dos títulos de episódios do próprio filme, como *Près de l'Île Saint-Denis*, *Les écluses du Pont de Flandres* e *Le Canal Saint-Martin* (tabela 4). A sequência dos episódios segue de maneira geral a ordem dos episódios do filme, embora não exatamente sincronizados. Para se adequar à situação de um tempo tão longo de música, com tantos episódios, mudanças de tempo e paralelamente acompanhamento do filme, Almeida Prado utiliza alguns trechos curtos com número aleatório de repetições: (1) comp. 248 “repetir várias vezes”; (2) trecho do comp. 1709 ao 1718 “repetir se quiser 3 vezes, 4 vezes”; (3) trecho do comp. 2010 e 2011 “pode-se repetir 3 ou 4 vezes” (exemplo 1).

A orquestra utilizada é de grandes dimensões, com um generoso naipe de percussão e instrumentos de teclado, assim como naipes completos de madeiras e metais. Esta é a orquestração completa: 1 flautim, 2 flautas, 2 oboés, 1 corne-inglês, 2 clarinetes, 3 fagotes (III=contrafagote), 5 trompas, 4 trompetes, 3 trombones, 1 tuba, tímpanos, bloco chinês, glockenspiel, vibrafone, tom-tons, tam-tam, carrilhão, marimba, bombo, guizos, harpa, piano, cravo, celesta, acordeão francês, cordas. Embora utilizando uma orquestra desta envergadura, a sonoridade orquestral é leve e transparente. Tuttis são apenas ocasionais, acontecendo em duas situações: no episódio 14. *La Madeleine* (ensaio M3), aludindo à “sonoridade de um órgão de tubos”, como consta na partitura, e na coda final. Tanto instrumentação quanto linguagem são muito variadas para manter o interesse da escuta. Desta forma, todas as possibilidades de textura

---

<sup>10</sup> Na série das *Cartas Celestes* (compostas entre 1974 e 2010) a própria sequência das obras apresenta uma grande estrutura em si, mesmo abarcando mais de um quarto de século entre a primeira e a última obra da série. *Cartas Celestes I a Cartas Celestes XVIII* se organiza em 3 grandes grupos de 6 obras, cada grupo estruturado a partir de uma mesma coleção de acordes transpostos para cada nova obra. A de número VI fecha este primeiro conjunto com uma idéia cíclica das 6 primeiras obras do ciclo, revisitando o sol (da No.1), a lua (da No.IV), e no penúltimo episódio – *Ciranda dos planetas ao redor do sol* – todos os planetas que apareceram nas *Cartas Celestes* anteriores. *Cartas Celestes XVIII* revisita idéias da *Cartas Celestes I*: no quarto episódio – *Interlúdio (o Sol e a Lua)*, relembra o *Pórtico do Crepúsculo* e o *Pórtico da Aurora*, primeiro e último episódios de *Cartas Celestes*, e o episódio intitulado *A Lua* remete a *Cartas Celestes IV*.

musical estão presentes, como seções em textura coral, tratamento solístico - com solos de piano, cravo, oboé, percussão, instrumentos de metal, violino, acordeão francês com ou sem acompanhamento da orquestra -, alternância de blocos sonoros, contraponto, variações timbrísticas de um mesmo material temático, melodias que se alternam entre solos de diferentes instrumentos.

Ex. 1. comp. 247-249

repetir várias vezes

The musical score is divided into two main sections: **SOPROS** (Woodwinds) and **CORDAS** (Strings). The woodwind section includes Oboe (Ob.), Clarinet in C (C. I.), Clarinet in Bb (Cl.), and Cor Anglais (Cor. I, III, IV). The string section includes Violin I (VI. I), Violin II (VI. II), Viola (Vla.), Violoncello (Ve.), and Contrabasso (Cb.). The score is in 12/8 time and features a key signature of one flat. A box labeled 'repetir várias vezes' (repeat many times) is placed above the woodwind staves. The woodwinds play a melodic line starting at measure 243, marked *pp* (pianissimo). The strings provide a harmonic accompaniment, with the Violins playing sustained notes and the lower strings playing a rhythmic pattern. The score ends with a double bar line.

A linguagem harmônica inclui discursos tonais, atonais, modais e politonais. Ritmicamente observamos polirritmia, polimetria, mudança de compassos, mudanças na unidade de tempo, compassos assimétricos, ritmos aditivos e assincronia (exemplo 2). Ainda assim, é uma obra menos complexa ritmicamente se comparada à linguagem usual de Almeida Prado. Provavelmente esta foi uma escolha relativa ao tema de música para cinema. Episódios em valsa lenta permeiam toda a obra, fazendo referência às valsas sentimentais francesas.

## Ex. 2a. mudanças de compasso, comp. 128-132

**O<sub>1</sub>** 

**Près de l'île Saint-Denis**

**Contínuo, mecânico, rítmico** (♩ = 132)

128

**SOPROS**

Fl.

Ob.

I, III, V

Cor.

II, IV

5. dobra I.

**PERC.**

Vibr.

Mar.

**PIANO**

Pno.



Questões tímbricas inusitadas são decorrentes do agrupamento não usual de instrumentos em obras sinfônicas, como formações camerísticas de (1) celesta, piano, harpa e vibrafone, (2) de piano e vibrafone (3) de glockenspiel, vibrafone, piano e celesta, (4) de vibrafone, piano, celesta e harpa, (5) de flauta, oboé e clarinete; (6) coral de instrumentos de metal com trompetes, trombones e tuba.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> (1) celesta, piano, harpa e vibrafone: episódios 1. *Canal de l'Ouraque*, L1, comp. 70-79, e 3. *Les Écluses de la Briche...*, T1, comp. 190-194; (2) piano e vibrafone em 20. *Quai aux fleurs* ..., L4, comp. 1308, 1314, 1320, 1326, 1332, 1352, 1355, 1364; (3) glockenspiel, vibrafone, piano e celesta em 30. *Le Jardin de Luxembourg...*, B6, comp. 2005-2011; (4) vibrafone, piano, celesta e harpa em 30. *Coda: Luminoso*, P6, comp. 2108-2112, 2117; (5) flauta, oboé e clarinete em 10. *Délicat, naïf...*, O2, comp. 492-503 e em *Le Vert Galant* ..., T4, comp. 1481-1489; (6) coral de metais em *Notre Dame de Paris*, Q4, comp. 1400-1448.

## Ex. 2b. Polimetria e polirritmia, comp. 561-566

561

SOPROS

Picc.

Fl.

Ob.

Cl.

Fg.

PERC.

Mar.

CORDAS

VI. I

VI. II

Vla.

Vc.

Ch.

## Ex. 2c. Polirritmia, comp. 190

**T<sub>1</sub>**

Les Écluses de la Briche: Point de départ du Canal Saint - Denis

Lento (♩ = 84)

189

PERC.

Vibr.

PIANO

Pno.

CELESTA

Cel.

HARPA

Ap.

Um dos episódios mais interessantes timbristicamente é 20. *Quai aux fleurs & Place Dauphine* (comp. 1308-1399, ensaio L4), com alternância contínua e em blocos de piano e vibrafone versus blocos que crescem progressiva e

---

cumulativamente em número e naipes de instrumentos, iniciando com violino, sendo adicionadas gradativamente as outras cordas, e depois ganhando o som das trompas e outros metais. Os blocos com piano e vibrafone apresentam cada vez arpejos sobre acordes diferentes (exemplo 3).<sup>12</sup>

O compositor se inspirou em nomes da música francesa erudita das mais diferentes gerações como Guillaume de Machaut (1300-1377), Gabriel Fauré (1845-1924), Claude Debussy (1862-1918), Erik Satie (1866-1925), Maurice Ravel (1875-1937), Lili Boulanger (1893-1918), Darius Milhaud (1892-1974), Francis Poulenc (1899-1963), Olivier Messiaen (1908-1992). Almeida Prado utiliza elementos harmônicos, melódicos, fraseológicos, texturais, rítmicos e estruturais característicos da música dos compositores mencionados. Como ele mesmo comenta:

é a primeira vez que deixo de me policiar e não tenho medo de ser debussysta, ravelista, fauréniano, messiânico (sic). Deixo-me influenciar pelas grandes tintas de Paris, desses grandes mestres, e não fico com medo de dizer: “Ah, o Almeida Prado parece Debussy”. Eu quis parecer! Então não é uma acusação, vai ser uma felicitação se alguém disser “mas parece Debussy”. Que bom, eu queria que parecesse Debussy. (Almeida Prado, 2009)

---

<sup>12</sup> O arquivo de áudio e vídeo deste trecho está disponível <http://vimeo.com/album/3052026>

## Ex. 3. comp. 1308-1328

**L<sub>4</sub>**  
*Quai aux fleurs & Place Dauphine*  
 Floral: Rápido (♩. = 72)      Lento (♩. = 56)      Rápido

The musical score is for measures 1308-1328. It is in 3/4 time and G major. The tempo changes from 'Rápido' (♩. = 72) to 'Lento' (♩. = 56) and back to 'Rápido'. The instruments are Violins I and II, Viola, Violoncello, Piano, and Vibraphone. The piano part has a melodic line with a fermata. The strings play a rhythmic pattern. The vibraphone has a melodic line with a fermata. The score is in 3/4 time and G major.

A música popular e urbana parisiense também é abordada principalmente em três situações: (1) incluindo o tema popular francês “Plaisir d’amour” no episódio 23, (2) parodiando o famoso tema Can Can da opereta Orfeu no inferno de Jacques Offenbach (1819-1880) no episódio 15..L’Opera, (3) e ainda utilizando uma melodia original tocada pelo acordeão francês que remete à música francesa urbana, pela primeira vez apresentada no episódio 12.*Le quartier Montparnasse*.

Exemplificaremos algumas destas alusões e citações. No início do filme, as imagens são como de uma câmera que está navegando num barco sobre o rio Sena, atravessando os bairros do norte de Paris. Através principalmente da orquestração, a música alude à obra *La Mer* (1905) de Debussy: de maneira semelhante, as cordas entram naipes a naipes, do grave para o agudo (contrabaixo

no comp. 1, violoncelo no comp. 2, viola no comp. 9, segundos violinos no comp. 17, primeiros violinos no comp. 19), todos num movimento melódico ondulatório, com pontuações dos sopros (trompa no comp. 17, trombone no comp. 19, trombones nos comp. 21 e 23) (exemplo 4).<sup>13</sup>

#### Ex. 4. comp. 1-23

Canal de L'Ouraque  
Calmo (♩ = 60)

Este movimento de continuidade métrica com materiais de ondulação melódica, ostinatos e moto perpétuo (variando métricas, instrumentações e materiais) permeia os 7 primeiros episódios, acompanhando a trajetória do filme, cuja primeira das 5 partes se passa toda num trajeto navegando sobre o rio Sena.

Mais à frente, no episódio 11. *Nord-Sud: Autour de la Porte de Versailles...*, (V2, comp. 622-687), a orquestração alude aos ballets de Erik Satie, como *Parade* (1917) – instrumentos de percussão marcam continuamente o ritmo,

<sup>13</sup> O arquivo de áudio e vídeo deste trecho está disponível em <http://vimeo.com/album/3052026>



junto com metais e piccolo para produzir uma linha melódica muito penetrante e com um caráter um tanto jocoso. Além disto, os motivos recorrentes em semicolcheia arpejando tríades maiores lembra fragmentos de Milhaud em *Le boeuf sur le toit*, aqui deslocados metricamente (exemplo 5).<sup>14</sup> A sonoridade do bloco chinês retrata o trote dos cavalos, e o episódio do filme *Près du marché aux chevaux*. Esta é uma das seções do filme onde Sauvage utiliza movimento acelerado da câmera e o trecho surrealista já mencionado, o que podemos relacionar também à estética de Satie.

Ex. 5. comp. 645-650

**X<sub>2</sub>**

**MADEIRAS**

Picc. 645

Fl.

Ob.

Cl.

Fg.

**METAIS**

I, II

Tbn.

III

**PERCUSSÃO**

Perc.

Mar.

**PIANO**

Pno.

**Bloco Chinês**

*f*

*p*

*8va*

*(in loco)*

<sup>14</sup> O arquivo de áudio e vídeo deste trecho está disponível em <http://vimeo.com/album/3052026>

No episódio 12. *Le quartier Montparnasse*, (Z2, comp. 688 a 773), Almeida Prado utiliza solo do acordeão francês para se remeter à música urbana de Paris, onde o uso deste instrumento é característico. Numa entrevista ele comentou que a melodia tocada pelo acordeão talvez pudesse ser cantada por Edith Piaf nas ruas de Paris (Almeida Prado, 2009). A melodia é bastante angulosa, com intervalos de quintas, sétimas e marchas harmônicas descendentes como algumas das canções de Edith Piaf. No filme vemos uma cena com vitrines de manequins femininos, bem ao gosto francês da época (figura 3). O compositor utiliza aqui padrões repetitivos das marchas harmônicas, harmonia tonal em círculo de quintas, rítmica estável de uma valsa lenta e uma textura simples de melodia acompanhada caracterizando este trecho com uma escuta fácil e rapidamente memorizada e reproduzida (ver exemplo 6).<sup>15</sup>

Ex. 6. comp. 693-700



Fig. 3. Imagem de vitrines com manequins retratando o espírito francês

Photogramme extrait du film D'André Sauvage «Études sur paris»(1928)©Succession André Sauvage, Édition DVD Carlotta Films (Paris, France)



<sup>15</sup> O arquivo de áudio e vídeo deste trecho está disponível em <http://vimeo.com/album/3052026>

O episódio intitulado 21. *Notre-Dame de Paris*, é desenvolvido por Almeida Prado a partir de um tema melódico emprestado de Machaut, e para relacionar à música sacra antiga escolhe a textura coral de metais, com trompetes, trombones e uma tuba. Acordes paralelos com quintas e oitavas e o uso de cadências com dupla resolução remetem a questões harmônicas da música do século XIV. A sonoridade brilhante dos metais se destaca no desenrolar da obra, com caráter majestoso. Podemos observar ainda motivos rítmicos do modo troqueio (longo-curto-longo), um dos modos mais utilizados na época (exemplo 7).<sup>16</sup>

Ex. 7. comp.1400-1408

**Q<sub>4</sub>**  
**Notre Dame de Paris**  
**Majestoso, grandioso (♩. = 72)**

The musical score is for a brass ensemble, labeled 'METAIS' on the left. It includes staves for I, II (Tb.), III, IV (Tb.), I, II (Tb.), III (Tb.), and Tuba (Tb.). The tempo is 'Majestoso, grandioso' with a quarter note equal to 72 beats per minute. The score includes dynamic markings like 'f' (forte) and 'p' (piano).

Mais tarde, ouvimos a melodia popular francesa *Plaisir d'amour* no episódio 23 (ensaio U4), tratada como tema e 5 variações. Esta melodia foi composta por um padre alemão que viveu na França, Giovanni Martini (1741-1861). Inspirado na música do século XVIII, a orquestração aqui passa a ser apenas de cravo e cordas (exemplo 8).<sup>17</sup> É mais uma sonoridade que surpreende e renova o interesse da escuta, depois de mais de 55 minutos de música. E ainda assim, diversas texturas são exploradas para esta instrumentação: tema nas cordas, com acompanhamento harmônico no cravo (tema) e vice-versa; tema no cravo em largos acordes arpejados, idiomáticos do instrumento; alternância em blocos de

<sup>16</sup> O arquivo de áudio e vídeo deste trecho está disponível em <http://vimeo.com/album/3052026>

<sup>17</sup> O arquivo de áudio e vídeo deste trecho está disponível em <http://vimeo.com/album/3052026>

cordas e cravo; textura contrapontística dialogando entre cravo e cada um dos naipes das cordas.

Ex. 8. comp. 1507-1517

Tema & Variações: Plaisir d'Amour  
Giovanni Martini (1741-1816)  
Menos (♩. = 48)

**V<sub>4</sub>**

The musical score is divided into two systems, measures 1507-1517 and 1512-1517. The first system (1507-1517) shows the harpsichord (CRAVO) and string quartet (CORDAS) parts. The harpsichord part is marked with a forte (f) dynamic and a tempo of 'menos' (♩. = 48). The string quartet parts are marked with a piano (p) dynamic. The second system (1512-1517) continues the harpsichord and string quartet parts. The harpsichord part is marked with a forte (f) dynamic. The string quartet parts are marked with a piano (p) dynamic. The score includes various articulations such as 'pizz.' (pizzicato) and 'arco' (arco) for the strings, and 'cantabile, molto lirico' for the harpsichord.

Stravinsky, que também era ouvido na Paris dos anos 20, é lembrado no episódio para piano solo 27. De la tour Saint-Jacques à la Montagne Sainte-Gèneviève. Tout autor de la Tour Saint-Jacques. Place du Chatelet. Tango de Paris, 1928 (exemplo 9).

## Ex. 9. comp. 1896-1903



Próximo do final, no episódio 30. *Le Jardin de Luxembourg...* (ensaio B6), Prado homenageia Oliver Messiaen. Para isto, cita melodicamente o modo 5 de seu mestre, como anotado na partitura. Alude timbricamente à música de Messiaen utilizando a sonoridade de piano e percussão, de maneira semelhante ao tratamento encontrado em obras como a *Sinfonia Turangalila* (1948) (A celesta é adicionada aqui para enriquecer o timbre.) (exemplo 10).<sup>18</sup> Outros clichês característicos de Messiaen presentes aqui são: uso do ritmo aditivo, acordes com muitas repetições, figurações curtas arpejadas e repetitivas no registro agudo do piano imitando canto de pássaros.

## Ex. 10. comp. 2004-2010

Na coda, elementos da abertura retornam para fechar o ciclo da obra: o movimento ondulatório agora é feito pela harpa e o moto continuo ganha valores

<sup>18</sup> O arquivo de áudio e vídeo deste trecho está disponível em <http://vimeo.com/album/3052026>.

menores. A sonoridade do tutti contribui com a idéia de um final climático como forma de coroamento da obra (exemplo 11).<sup>19</sup>

Ex. 11, comp.2122-2125

The image displays a page from a musical score, specifically measures 2122 through 2125. The score is organized into five main sections, each with its own set of staves. The sections are: MADEIRAS (Woodwinds), METAIS (Metals), PERC. (Percussion), PIANO (Piano), and CORDAS (Strings). The woodwinds section includes parts for Piccolo, Flute, Oboe, Clarinet, and Bassoon. The metals section includes parts for Trumpets (I, II, III, IV), Trombones (I, II, III, IV), and Tuba. The percussion section includes parts for Tom-tom and Vibraphone. The piano section includes parts for Piano and Celesta. The strings section includes parts for Violin I, Violin II, Viola, Violoncello, and Contrabasso. The score is written in 4/4 time and features a variety of musical notations, including notes, rests, and dynamic markings. The overall texture is dense and climactic, characteristic of a tutti passage.

Alguns outros tratamentos orquestrais e texturais comumente usados por compositores franceses do século XX também aparecem aqui como paralelismos, divisões, partes solistas para o spalla e para as primeiras cadeiras dos demais naipes

<sup>19</sup> O arquivo de áudio e vídeo deste trecho está disponível em <http://vimeo.com/album/3052026>

de corda, pontuações da harpa, melodias que passeiam pelos instrumentos mudando de timbre.

A gênese da estrutura de *Études sur Paris* está na obra para piano solo intitulada *Lembranças para piano – 5 miniaturas* (2007) (exemplo 12). Orquestradas, com novos títulos e intercaladas com outros episódios, estas 5 peças se transformam na macroestrutura da obra para orquestra. A ordem das peças na obra para piano (que segue a ordem cronológica dos compositores franceses aludidos) é mantida, conferindo à obra orquestral uma estrutura histórica simbólica (ver tabela 1).

Ex. 12. *Lembrança No.3 para piano - de Maurice Ravel – Le Belvedere à Montfort-l'Amaury* (comp.1-5) e orquestração da peça em *Études sur Paris*, comp.1052-1056, episódio *Rue Lépic*

The image displays two musical staves. The upper staff is for Piano, with a tempo marking  $[♩ = 120]$  and a dynamic marking  $p$ . The lower staff is for the orchestration, with a tempo marking  $\text{Calmo } (♩ = 120)$  and a dynamic marking  $p$ . The orchestration includes Oboe (Ob.), Bassoon (Fg.), Horns (I, III, V), Cor Anglais (Cor.), and Trombones (II, IV). The score is for the piece 'Rue Lépic'.

Tabela 1. Peças de *Lembranças para piano – 5 miniaturas* orquestradas em *Études sur Paris*

Títulos em <i>Lembranças para piano – 5 miniaturas</i> (2007)	Títulos dos episódios orquestrados em <i>Études sur Paris</i>	Localização na obra orquestral (compassos, minutagem e
---	---	--

		marcação de ensaio)
No.1 de Gabriel Fauré – <i>Barcarolle de Venise</i> ;	<i>Le Bassin de la Villette</i>	comp. 209-240 00:08:50 a 00:11:25 V1
No.2 de Claude Debussy – <i>Une branche de lilás</i>	<i>Le pont Marland: ici, le Canal Saint-Martin ouvre ses portes sur la Seine. La Seine de Paris</i>	comp.395-442 00:17:10 a 00:20:05 I2
No.3 de Maurice Ravel – <i>Le Belvédère à Montfort-l'Amaury</i>	<i>Rue Lépïc</i>	comp.1052-1122 00:41:18 a 00:44:30 Z3
No.4 de Francis Poulenc – <i>Paris vue de Montmartre, la nuit</i> ;	<i>A côté du Palais de Justice. La Sainte Chapelle. Près de l'église Saint-Séverin. Près du Collège de France. Le Pantheon</i>	comp.1968-1979 01:13:30 a 01:17:25 Z3
No. 5 d'Olivier Messiaen – <i>L'oiseau du Paradis</i> .	<i>Le jardin de Luxembourg. Fontaine de médicis. Les Poètes: Leconte de l'Isle Sainte-Beuve</i>	comp.2004-2107 01:18:20 a 01:23:35 B6

Podemos observar na Tabela 1 uma estrutura simétrica: o episódio *Rue Lépïc* relacionado à terceira peça para piano está localizado aproximadamente no meio da obra; os dois primeiros mais próximos do início, e os dois últimos mais próximos do final.

Alguns temas melódicos são recorrentes durante a obra, complementando a coesão da makroestrutura: (1) a melodia apresentada pelo acordeão francês (exemplo 6); (2) o tema melódico caracterizado por um arpejo de tríade maior descendente seguida por uma segunda maior descendente), provavelmente de uma outra melodia popular (tema 1 no exemplo 13a); (3) o tema Bach (sib-lá-dó-si) (tema 2 no exemplo 13b). Todos estes materiais melódicos são modificados quanto à rítmica, melodia e timbre a cada utilização.



## Ex. 13a. comp. tema 1, comp.1832-1837

**S<sub>5</sub>**

Le Bois de Boulogne. Nous voici revenus vers le Sud  
**Calmo, idílico (♩ = 100)**

1832

CLARINETE

CL. 1. *p molto espressivo, lirico*

VI. I

VI. II

Vla.

Vc.

Cb.

CORDAS

div. unis. div. unis. div.

## Ex. 13b. tema 2, comp.1168-1171

**E<sub>4</sub>**

Îles de Paris: L'île Saint-Louis, Le Pont de la Tourneille, Quai d'Anjou, L'île de la Cité  
Valse des Îles de Paris sur le nom de Bach  
**Tempo de valsa (♩. = 63) (♩ = 126)**

1168

VI. I

VI. II

Vla.

Vc.

Cb.

CORDAS

*pp* B A C H

*pp*

*pp*

*pp*

*pizz.*

*mf*

Agrupando as estruturas e materiais mencionados chegamos a um mapeamento (tabela 2) que demonstra a distribuição variada e intercalada dos temas das peças originais para piano, materiais com alusões a outros compositores eruditos, e temas da música francesa popular e urbana.

Tabela 2. Mapeamento dos materiais melódicos

Episódios a partir de Lembranças para piano – 5 miniaturas	Alusões a outros compositores eruditos	Episódios baseados na música francesa popular e urbana	Localização
5. <i>Le Bassin de la Villette</i>			00:08:50 a 00:11:25 comp. 209-240 / V1
	Tema Bach em 7. <i>Tout le long du Boulevard ...</i>		00:12:20 a comp. 250-394/ A2
8. <i>Le pont Marland...</i>			00:17:10 a 00:20:05 comp. 395-442/ I2
	bitonalismo de Milhaud	Tema 2 em 9. <i>Comme une petite valse de quartier e Délicat, naïf...</i>	00:20:05 a 00:22:05 comp. 443-528/ M2 00:21:25 a 0:22:25 comp. 491-528/ O2
	Referências a Satie e Milhauds em 11. <i>Nord Sud:...</i>		00:24:10 a 00:27:04 comp. 605-687/ U2
		Tema 1 em 12. <i>Le quartier Montparnasse</i>	00:27:05 a 00:31:30 comp. 688-773/ Z2
		Tema de Can-can em 15. <i>L'Opéra</i>	00:36:08 a 00:38:57 comp. 892-952/ Q3
17. <i>Rue Léprieux</i>			00:41:18 a 00:44:30 comp. 1052-1122/Z3
		Tema 1 em 18. <i>Au Nord de Paris</i>	00:44:30 a 00:46:00 comp. 1137-1167/D4
	Tema Bach em 19. <i>Îles de Paris ...</i>		00:46:00 a 00:49:49 comp. 1168-1307/ E4
	Tema de Machaut em 21. <i>Notre-Dame de Paris</i>		00:51:25 a 00:54:41 comp. 1400-1480/ Q4
		Tema Plaisir d'amour em 23. <i>Tema &amp; variações...</i>	00:55:35 a 01:03:50 comp. 1503-1718/ U4
		Tema 1 em 24. <i>Le Près-Saint-Gervais...</i>	01:03:50 a 01:06:02 comp. 1719-1750/ K5
		Tema 2 em 26. <i>Le Bois de Boulogne. ...</i>	01:07:30 a 01:10:10 comp. 1830-1888/S5
	27. <i>Tango de Stravinski</i>		01:10:10 a 01:13:30 comp. 1889-1967/T5
28. <i>A côté du Palais de Justice. ...</i>			01:13:30 a 01:17:25 comp. 1968-1979/X5
	Tema Bach		Z5
		Tema 1 em 29. <i>L'Église Saint-Étienne du Mont</i>	01:17:25 a 01:18:20 comp. 1991-2003/A6
30. <i>Le jardin de Luxembourg. ...</i>			01:18:20 a 01:23:35 comp. 2004-2107/B6

Completando a estrutura, algumas seções curtas com notas de valores mais longos e textura menos densa servem de ponte entre episódios, e ainda,

algumas seções atonais se intercalam com os materiais expostos na tabela 2, dando variedade ao conjunto. De maneira geral são baseadas em materiais de estrutura simples como passagens escalares com sentido bem definido, arpejos, acordes repetidos, reiteração de motivos curtos e de acordes, intervalos de terças em díades repetidas ou quebradas (exemplo 14).

Ex. 14a. Comp. 823-827

(♩ = 112)

**PERCUSSÃO**  
Vib.  
Mar.

**PIANO**  
Pno.

**CORDAS**  
VI. I  
VI. II  
Vla.  
Vcl.  
Cb.

Ex. 14b. comp. 1812-1815

**SOPROS**  
Picc.  
Fl.  
Ob.  
Cl.  
Fg.

**PIANO**  
Pno.

**CELESTA**  
Ccl.

## Coda e mais alguns paralelos

Tanto filme quanto música seguem a estética da diversidade e inventividade. O filme de André Sauvage mostra uma Paris com múltiplas facetas e cenários, com paisagens inusitadas e não características da cidade, ou talvez, que não são comumente percebidas. Por sua vez, a música de Almeida Prado explora de maneira muito imaginativa as possibilidades sonoras orquestrais, a combinação original de instrumentos, a macroestrutura e a variedade de linguagens na música francesa de diferentes épocas e origens. Lirismo e poesia estão presentes no filme e na música. O movimento contínuo da cidade de Paris com o caminhar ininterrupto das pessoas e o movimento dos trens e máquinas é captado pelo compositor através de ostinatos, métricas contínuas, repetição de motivos curtos e rápidos, moto continuo, motivos de movimentos escalares ou arpejados com direção clara e acentuada. Como já detalhado, a macroestrutura está presente nas duas obras. O filme segue um trajeto geográfico pela cidade de Paris, com imagens recorrentes que perpassam todas as partes. A música tem estruturas globais que mantêm a coesão entre os variados episódios, incluindo também temas e materiais recorrentes, sempre modificados.

Mas ainda podemos observar alguns paralelos mais sutis entre música e filme. Provavelmente explorando os novos recursos técnicos da época, Sauvage utiliza movimentos ascendentes da câmera com frequência durante o filme, e muitas vistas aéreas, ou imagens que apontam para o alto (figura 4).

Fig. 4. Imagens do filme com vista aérea e apontando para o alto.

Photogramme extrait du film D'André Sauvage «Études sur paris»(1928)© Succession André Sauvage, Édition DVD Carlotta Films (Paris, France)



Almeida Prado, por sua vez, termina muitos episódios com gestos musicais ascendentes pronunciados, inclusive o final da obra (exemplo 11). Música e filme contribuem assim para uma leveza poética e aludem à simbologia da elegância do espírito francês, retratada na forma esguia da Torre Eiffel, uma das imagens também recorrentes do filme.

À época de Sauvage, uma das maneiras de elaborar o acompanhamento musical era uma combinação de trechos de obras de outros compositores. A música de Almeida Prado, deliberadamente se remetendo a vários compositores franceses e organizada numa sequência de episódios de linguagens e sonoridades variadas, nos dá exatamente esta sensação auditiva, de uma combinação de trechos de músicas francesas de diferentes épocas e contextos, mas com elo em comum.

Desde 1942, quando Sauvage optou por deixar a cena artística parisiense para viver no campo, decepcionado com fraudes das quais tinha sido vítima,<sup>20</sup> ele foi sendo progressivamente esquecido no cenário do cinema. Mas felizmente, aos poucos seu nome e importância na história do cinema estão sendo redescobertos. Nos últimos anos os filmes de Sauvage vem retornando às telas, acompanhados de publicações que auxiliam o entendimento de sua produção. Em 2006 a *Cinémathèque Française* organizou uma mostra de filmes de Sauvage com a projeção de 8 títulos, incluindo *Études sur Paris*. Dois anos mais tarde, a pesquisadora Isabelle Morinone lançou o livro intitulado *André Sauvage: um cineaste oublié*, que representa uma primeira e importante fonte bibliográfica sobre o cineasta. Em 2009, o filme foi exibido na *III Jornada de Cinema Silencioso* em São Paulo, e nos últimos anos tem sido programado em mostras de cinema antigo em diversas partes do mundo como Florença (Itália), Berkeley (EUA), *Museum of Modern Art – MoMA* (Nova York, EUA), além de diversas exposições na França. A questão sonora é tratada de diferentes maneiras, ora sem trilha sonora, ora com música realizada ao vivo, ora com trilha composta para o filme.

Almeida Prado tem seu lugar garantido na história da música brasileira, mencionado nas principais fontes bibliográficas como um dos mais importantes

---

<sup>20</sup> Estes acontecimentos são detalhados e documentados por Marinone, 2008.

nomes da nossa música contemporânea. Aguardamos com expectativa o primeiro catálogo completo de suas obras que está sendo organizado pela Academia Brasileira de Música. Acredito que esta publicação trará dados surpreendentes e irá definir com maior precisão o posicionamento de Almeida Prado na música brasileira e na música universal. *Étude sur Paris*- música para o filme mudo dirigido por André Sauvage em 1928 é uma das últimas obras escritas por ele, ao lado de outras como *Gravuras sonoras a D. João VI* para piano e orquestra (2007), *Os cadernos de Marina e Gabriel* – 19 miniaturas para piano (2009), *Paná-paná III* octeto para acordeão, piano, celesta, vibrafone/marimba e quarteto de cordas (2010) e *Cartas celestes XVIII* – o céu de Macunaíma (2010) para piano solo. Estas obras demonstram a maturidade atingida por Almeida Prado na sua fase final, com escrita mais sintética e combinando com grande liberdade elementos das mais variadas e contrastantes linguagens musicais. *Études sur Paris* se destaca pela envergadura e significado no conjunto da obra do compositor, além de ter uma forte relação com a sua formação e influências da música francesa. É obra ainda recente, e aguarda ser mais divulgada e conhecida pelos meios artísticos, acadêmicos e pelo público em geral. Ainda em 2009, o compositor editou partes da obra em separado como suítes de concerto, para viabilizar a execução mais frequente. Ficaram assim intituladas: (1) *Études sur Paris: le quartier Montparnasse*; (2) *Études sur Paris: Suite I*; (3) *Études sur Paris: tema & variações*, sendo as 2 primeiras para orquestra sinfônica, e a última para cravo e orquestra de cordas. *Études sur Paris: Suite I* foi executada pela Orquestra do Festival de Campos do Jordão em 2011 e pela OSESP em 2012.

Mais de oito décadas separam o filme de André Sauvage e a composição da obra orquestral de Almeida Prado. Mesmo assim, o encontro dos dois artistas de gerações tão distintas se faz de maneira natural. Através de relações entre música e imagem em movimento, sejam elas mais diretas e aparentes, ou sutis e simbólicas, Sauvage e Prado dialogam e refletem livre e poeticamente sobre Paris, uma cidade que para cada um deles tinha um significado especial. Uma comunhão inédita incluindo a música brasileira, e uma contribuição para a redescoberta de um grande cineasta francês.

## Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE MÚSICA. *Encontros com Almeida Prado*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2001. [http://www.abmusica.org.br/html/trajetorias/Encontros%20com%20Almeida%20Prado\\_vfinal.pdf](http://www.abmusica.org.br/html/trajetorias/Encontros%20com%20Almeida%20Prado_vfinal.pdf) Acesso em 5/julho/2014.

ALMEIDA PRADO, José Antonio. Entrevista. “*Études sur Paris* revisto musicalmente por Almeida Prado.” *III Jornada Brasileira de cinema silencioso*. Junho 2009. [http://www.cinemateca.gov.br/jornada/2009/filmes\\_frances\\_prado.php](http://www.cinemateca.gov.br/jornada/2009/filmes_frances_prado.php) Acesso em 5/julho/2014.

\_\_\_\_\_. *Études sur Paris- música para o filme mudo dirigido por André Sauvage em 1928*. São Paulo: Criadores do Brasil – Editora da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, 2009. Partitura.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In PROSSER, Elisabeth Seraphim. *Um olhar sobre a música de José Penalba – catálogo comentado*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2000. pp. 7-8.

BARANCOSKI, Ingrid. Entrevista de Benjamin da Cunha Neto em 24 de junho de 2014. Rio de Janeiro. Registro escrito. Residência da autora.

BROOKS, Jeanice. *Nadia Boulanger – performing past and future between the wars*. Cambridge University Press, 2013.

CENTRO CULTURAL SÃO PAULO. *Música contemporânea brasileira /Almeida Prado*. São Paulo, 2006.

COELHO, Lauro Machado. “Suite de concerto é evocação de tempo mágico na França”. *Crítica. Estadão*. 17 de agosto de 2009. <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,suite-de-concerto-e-evocacao-de-tempo-magico-na-franca,419939,0.htm>. Acesso em 2/julho/2014.

THE CONCISE ROUTLEDGE ENCYCLOPEDIA OF THE DOCUMENTARY FILM Ian Aitken, ed. Nova York: Routledge, 2013.

ESNAULT, Phillipe. “André Sauvage, cineaste maudit”. *Image et son – La revue du cinema* No.394. Maio de 1984. p.94

MARINONE, Isabelle. *André Sauvage, um cinéaste oublié – De la Traversée du Grepon à la Croisière jaune*. Paris: L'Harmattan, 2008.

MARKS, Martin Miller. *Music and the silent film – Context & case studies 1895-1924*. Oxford University Press, 1997.

MARTINELLI, Leonardo. “Almeida Prado e a Turangalila brasileira”. *Revista Concerto*. 17/agosto/2009. <http://www.concerto.com.br/textos.asp?id=109>. Acesso em 30/junho/2014. *Crítica*.

MARTINS, Fernanda Aguiar Carneiro. “O visível e o legível – Alberto Cavalcanti e o ideal das vanguardas históricas europeias”. In *Cine Cachoeira – revista de cinema*

---

da UFRB. Ano III, No.6 2013. Disponível em <http://www.ufrb.edu.br/cinecachoeira/2011/06/do-visivel-ao-legivel/>

Acesso em 3/julho/2014.

MONSAINGEON, Bruno. *Mademoiselle – conversations with Nadia Boulanger*. Marsack, Robyn (Trad.). Boston, EUA: Northeastern University Press, 1988.

PRENDERGAST, Roy M. *Film music – a neglected art*. 2a. edição Nova York / Londres: W.W.Norton & co., 1992.

RABOUAN, C. “Études sur Paris – um film d’Andre Sauvage”. *DVDClassik*. 16 de outubro de 2012. <http://www.dvdclassik.com/critique/etudes-sur-paris-sauvage>

Crítica. Acesso em 2/julho/2014.

SAUVAGE, A. *Etude sur Paris*. Dvd. Paris: Carlotta Films, 2012. Filme mudo branco e preto. Restauração fotoquímica: Les Archives Françaises du film du CNC. Restauração numérica: Laboratoire l’immagine ritrovata de la Cineteca di Bologna. Distribuição: Carlotta films.

TAFFARELLO, Tadeu Moraes. *O percurso da intersecção Olivier-Messiaen-Almeida Prado: Momentos, La fauvette des jardins e Cartas Celestes*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2010.



## Anexos

Tabela 3. Partes e episódios do filme *Études sur Paris* de André Sauvage

Partes do filme	Minut.	Episódios
1. PARIS-PORT	00:01:21	
	00:06:20	<i>Près de l'Île St Denis</i>
	00:07:14	<i>Les écluses de la Bride</i>
	00:08:25	<i>Les écluses du Pont de Flandre</i>
	00:09:18	<i>Le bassin de la Villette</i>
	00:11:50	<i>Le canal Saint-Martin</i>
	00:12:42	<i>Tout le long du Boulevard Richard Lenoir, le canal Saint-Martin est souterrain</i>
	00:13:30	<i>Nous allons passer sous la colonne de la Bastille</i>
	00:14:46	<i>Arrivé au bout du canal le joueur abandonne son train de péniches et, suivi d'un nouveau convoi revient à son point de départ</i>
	00:17:58	<i>Le pont Morland: ici, le canal Saint-Martin ouvre ses portes sur la Seine</i>
2. NORD-SUD	00:21:31	
	00:23:13	<i>Autour de la partie de Versaille</i>
	00:24:41	<i>Près du marché aux chevaux</i>
	00:25:32	<i>Le quartier Montparnasse</i>
	00:27:35	<i>Dans les environs de Saint-Germain</i>
	00:26:28	<i>Le Carrousel</i>
	00:29:20	<i>Concorde</i>
	00:31:10	<i>Madeleine</i>
	00:32:06	<i>Opéra</i>
	00:35:51	<i>Saint-Lazare</i>
	00:36:47	<i>Vers Montmartre</i>
	00:37:65	<i>Rue Lepic</i>
	00:41:13	<i>Au nord de Paris</i>
3. LES ÎLES DE PARIS	00:42:10	<i>Iles de Paris</i>
	00:42:19	<i>Iles Saint-Louis</i>
	00:42:43	<i>Le pont de la Tournelle</i>
	00:43:01	<i>Quai d'Anjou</i>
	00:46:24	<i>Ile de la cité</i>
	00:47:30	<i>Quai aux fleurs</i>
	00:48:12	<i>Place Dauphine</i>
	00:49:40	<i>Notre Dame de Paris</i>
	00:52:23	<i>Le vert Galant</i>
	00:54:14	<i>L'île des cygnes</i>
4. PETITE CEINTURE	00:55:48	
	00:55:52	<i>Petite vitesse</i>
	00:56:38	<i>Près de la Porte de Plaisance</i>
	00:57:39	<i>Parc Montsouris</i>
	00:58:46	<i>Cité Universitaire</i>
	00:59:11	<i>Porte de Bicêtre</i>
	01:00:12	<i>Du côté de l'est</i>
	01:00:35	<i>La piscine des Tourelles</i>
	01:02:40	<i>Le Pré Saint Gervais</i>
	01:03:08	<i>Une usine au nord</i>
	01:03:19	<i>Près de la Porte de la Chapelle</i>

5.DE LA TOUR SAINT- JACQUES À LA MONTAGNE SAINTE- GENEVIÈVE	01:03:48	<i>Vers l'Ouest</i>
	01:04	<i>Autour de la Porte Maillot</i>
	01:05:27	<i>Le bois de Boulogne</i>
	01:06:42	<i>Nous voici revenus vers le sud, après un tour de 35 kilomètres</i>
	01:07:34	<i>De la tour Saint-Jacques A la montagne Sainte-Geneviève</i>
	01:07:48	<i>Tout autour de la tour Saint-Jacques</i>
	01:09:50	<i>Place du Châtelet</i>
	01:10:22	<i>A côté du Palais de justice la Sainte Chapelle</i>
	01:11:15	<i>Près de l'église Saint Séverin</i>
	01:12:11	<i>Près di Collège de France</i>
	01:12:33	<i>Le Panthéon</i>
	01:14:31	<i>L'église Saint Etienne du mont</i>
	01:16:03	<i>Le jardin du Luxembourg</i>
	01:16:53	<i>Fontaine Médicis</i>
	01:17:13	<i>Les poètes: Lecomte de l'Isle,</i>
	01:17:49	<i>Sainte Beuve</i>
	01:20:57	<i>FIN</i>

Tabela 4. Episódios de *Études sur Paris* – música para o filme mudo dirigido por André Sauvage em 1928 para orquestra de Almeida Prado

	Minut.	Título dos episódios	comp	ensaio
	00:00:00	<i>Canal de l'Ouraque</i>	1	A1
	00:04:45	<i>Près de Ille Saint-Denis</i>	128	O1
	00:07:15	<i>Les écluses de la Briche: point de depart du Canal Saint-Denis</i>	189	T1
	00:07:55	<i>Les écluses du Pont de Flandre</i>	195	U1
	00:08:50	<i>Le Bassin de La Villette</i>	209	V1
	00:11:25	<i>Le Canal Saint-Martin</i>	241	Z1
	00:12:20	<i>Tout le long du Boulevard Richard Lenoir, le canal Saint-Martin est souterrain</i>	250	A2
	00:17:10	<i>Le pont Morland: ici, le canal Saint-Martin ouvre ses portes sur la Seine</i>	395	I2
	00:20:05	<i>Comme une petite valse de quartier</i>	441	M2
10	00:21:25	<i>Délicat, baif, comme la peinture de Rousseau</i>	492	O2
11	00:24:10	<i>Nord-Sud: Autour de la porte de Versailles. Près Du Marché aux chevaux</i>	605	U2
12	00:27:05	<i>Le Quartier Montparnasse</i>	688	Z2
13	00:31:30	<i>Dans les environs de Saint-Germain. Le Carroussel. La Concorde</i>	774	F3
14	00:34:28	<i>La Madeleine</i>	861	M3
15	00:36:08	<i>L'Opéra</i>	892	Q3
16	00:39:37	<i>Pont Saint-Lazare &amp; vers Montmartre</i>	1027	W3
17	00:41:18	<i>Rue Lépïc</i>	1052	Z3
18	00:44:30	<i>Au Nord de Paris</i>	1137	D4
19	00:46:00	<i>Îles de Paris: L'Île Saint-Louis. Le Pont de La Tournelle. Quai d'Anjou. L'Île de la Cité. Valse dès Îles de Paris sur Le nom de Bach</i>	1168	E4
20	00:49:50	<i>Quai aux fleurs &amp; Place Dauphine</i>	1308	L4
21	00:51:25	<i>Notre Dame de Paris</i>	1400	Q4
22	00:54:42	<i>Le Vert &amp; L'Île de Cygnes</i>	1481	T4
23	00:55:35	<i>Tema &amp; variações: Plaisir d'amour</i>	1503	U4
24	00:01:03	<i>Le Près Saint-Gervais. Une usine au nord. Près de la Porte de la Chapelle. Vers l'Ouest</i>	1719	K5
25	00:01:06	<i>Autour de La Porte Maillot. Le Parc de Paris. Scherzo</i>	1751	L5
26	01:07:30	<i>Le Bois de Boulogne. Nous voice revenus vers le Sud</i>	1830	S5

27	01:10:10	<i>De la tour Saint-Jacques à la montagne Sainte-Gèneviève. Tout autour de la tour Saint-Jacques. Place du Chatelet. Tango de Paris. 1928</i>	1889	T5
28	01:13:30	<i>A cote Du Palais de Justice. La Sainte Chapelle. Près de l'Église Saint-Séverin. Près du College de France. Le Pantheon</i>	1968	X5
29	01:17:25	<i>L'Église Saint-Étienne du Mont</i>	1991	A6
30	01:18:20	<i>Le Jardin de Luxembourg, Fontaine Medicis Les Poètes: Leconte de L'Islew Sainte-Beuve</i>	2004	B6

\*Os episódios não são numerados na partitura. São numerados aqui apenas para facilitar a leitura e organização do trabalho.

## Sobre os autores

André Felipe Marcelino - Graduado e mestre em Música/Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Participa do Grupo de Pesquisa Música e Educação (MUSE) do Programa de Pós-graduação da UDESC, e estuda percussão na Escola Livre de Música de Florianópolis. Atua como educador musical e músico, integra a banda Sociedade Soul, o grupo instrumental Alujazz, o Grupo Livre de Percussão e ministra aulas de percussão em escolas de música.

Viviane Beineke - Mestre e doutora em Música/Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Curso de Licenciatura em Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. Autora da coleção Canções do mundo para tocar, com arranjos para grupo instrumental de canções de diferentes países e do livro/CD/CD-Rom para crianças Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos, publicado no Brasil, Portugal e Uruguai. Desenvolve pesquisas sobre formação, processos e práticas em educação musical, com ênfase na aprendizagem criativa.

Vanessa Weber - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2014) e Bacharel em Flauta Transversal pela UFSM (2010). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e professora substituta de Educação Musical do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSM.

Luciane Wilke Freitas Garbosa - Doutora em Música - Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (2003), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Cruz Alta (1997), e Bacharel em Piano pela Universidade Federal de Santa Maria (1994). Professora do Departamento de Metodologia do Ensino - Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Vice-Líder do grupo FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (CNPq) e coordenadora do PIBID - Música/UFSM. Editora da Revista da ABEM (2013-2015).

Jusamara Souza - Doutora em Educação Musical pela Universidade de Bremen, Alemanha. Professora associada do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora orientadora do

---

Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS. Pesquisadora do CNPq. Foi diretora da Editora da UFRGS, 2002 a 2008 e presidente da Associação Brasileira de Educação Musical durante os períodos 2001-2003 e 2003-2005. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano (CNPq/UFRGS).

Maria de Fatima Quintal de Freitas - Mestre e Doutora em Psicologia Social (PUC-SP), Pós-Doutora em Psicologia Comunitária (ISPA, Lisboa e Universidade do Porto). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenadora do NUPCES/CNPq-PPGE (Núcleo de Psicologia Comunitária, Educação e Saúde). Membro e coordenadora GT Psicologia Comunitária da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP-2000-2008). Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO-1989-1992). Vice-presidente Regional Sul Sociedade Brasileira de Psicologia Política (2011-2014). Vice-coordenadora do PPGE/UFPR (2013-2014).

Dayse Gomes Mendes - Possui graduação em Bacharel em piano pela Universidade Federal de Pernambuco (2001), graduação em Licenciatura em música pela Universidade Federal de Pernambuco (2006), Psicopedagogia pela UGF e Mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora de piano das seguintes instituições: Escola Técnica de Criatividade Musical (ETECM), Centro de educação musical de Olinda (CEMO) e Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil (STBNB). Tem experiência na área de Música, com ênfase em Instrumento-piano, atuando principalmente nos seguintes temas: correpetição, música de câmara e educação musical.

Tania Stoltz - Graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (1987), em Educação Artística pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (1984), mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1992), doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001), pós-doutora pelos Archives Jean Piaget, em Genebra, Suíça (2007) e pós-doutora (bolsa pós-doc sênior Capes) pela Alanus Hochschule, Alemanha (2011-2012). Coordenou o acordo de cooperação

---

científica entre a Universidade Federal do Paraná e os Archives Jean Piaget, em Genebra, na Suíça (2003-2008). Desde 2008 é coordenadora do acordo de cooperação científica entre a Universidade Alanus, em Alfter, Bonn (Alemanha) e a Universidade Federal do Paraná. Atua desde 1996 como professora com dedicação exclusiva na Universidade Federal do Paraná, atualmente como Associado II. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando como orientadora de dissertações e teses voltadas às discussões em torno dos pensamentos de Jean Piaget, Rudolf Steiner e Lev Vygotsky.

Alexandre Meirelles Martins - Graduado em licenciatura em música em 2012 pela UFPR. Mestre em Educação pela UFPR em 2014. Doutorando em Educação na UFPR. Atualmente pesquisa qual a forma mais eficaz de ensinar música com referencial piagetiano.

Valéria Lüders - Doutora em Educação, na área de Educação, Ciência e Tecnologia (UNICAMP), Mestre em Educação, na área de Psicologia Educacional (UNICAMP), graduada em Psicologia (PUCCampinas) e em Pedagogia (UNICAMP). Atualmente atua na Universidade Federal do Paraná, é professora e orientadora no Programa de Pós-graduação em Música, na linha de pesquisa Educação Musical e Cognição, e docente no Setor de Educação (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação), nas áreas de Psicologia da Educação e Educação Especial e Inclusiva, especificamente ensino/aprendizagem.

Alexy Viegas - Mestre em Música pela UFPR e Bacharel em Música Popular pela Faculdade de Artes do Paraná. Atualmente é doutorando em Música pela USP. Atua também nas áreas de performance, produção e direção musical, arranjo, composição, gravação e tecnologia.

Ingrid Barancoski - possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Paraná (1985), graduação em Instrumento Piano pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1988), Mestrado em Artes / Performance em Piano - Eastern Illinois University (1992) e doutorado em Música - University of Arizona - Performance em Piano / Teoria da música (1997). Atualmente é professor Associado III da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Tem experiência na área de Artes / Música, com ênfase em Piano, atuando principalmente nos seguintes temas: música de câmara, pedagogia

do piano, estética musical, análise musical, música contemporânea e música brasileira, e literatura pianística.

## Diretrizes para submissão/Submission Guidelines

*Música em perspectiva* é um periódico semestral, que tem por objetivo estimular a produção e a disseminação de artigos e outros trabalhos de caráter científico na área de música, tendo em vista aprofundar e ampliar o horizonte de conhecimentos neste âmbito do saber. Sua finalidade última é trazer a música para o centro de discussões a partir de temáticas que, por sua atualidade, intenção e abrangência, disciplinar e transdisciplinar, venham a gerar uma cadeia produtiva de perguntas e respostas ao longo do tempo. O periódico aceita artigos, ensaios, traduções, entrevistas – desde que inseridas em contexto mais abrangente de reflexão – e resenhas. Serão analisados artigos e outros trabalhos inéditos em português, espanhol, e inglês.

A formatação dos artigos segue as normas atualizadas da ABNT, com observância das seguintes especificações e critérios de informação:

- Arquivo .doc ou .docx (preferencialmente Microsoft Word), com fonte Times New Roman, tamanho 12. Espaçamento 1,5 entre linhas. Alinhamento à esquerda. Citações em bloco com recuo de 4cm à direita e espaço simples. Configuração de página: A4.

- O trabalho a ser submetido não deve exceder 10.000 palavras, e as informações nele contidas são, nesta ordem: a página inicial – contendo apenas o título, resumo (na língua original, de no máximo 200 palavras) e três (3) a cinco (5) palavras-chave; o título em inglês, *abstract* e *keywords*; o texto propriamente dito; referências; figuras/tabelas.

- Nas resenhas, considerar como relevante o comentário e a avaliação crítica das referências escolhidas. Estas deverão ser recentes, do ponto de vista de sua publicação. As resenhas devem ter no máximo 1.500 palavras.

- As referências citadas no texto devem incluir o sobrenome do autor, em caixa baixa, o ano de publicação e número de página(s). Utilizar as normas atuais da ABNT.

- As notas de rodapé devem ser reduzidas ao mínimo necessário e numeradas sequencialmente.

- Figuras, tabelas e exemplos devem ser usados apenas quando forem essenciais à compreensão do texto. Usar resolução de 600 dpi ou superior e em preto e branco.

- *Música em Perspectiva* recebe e encomenda artigos continuamente. Sua publicação será feita em sequência à sua aprovação pelo Conselho Editorial ou pareceristas externos.

- Os trabalhos deverão ser enviados em dois arquivos separados via correio eletrônico. Um dos arquivos deverá conter o texto, propriamente dito, mas sem incluir elementos que permitam identificar a sua autoria. Já o segundo arquivo deverá conter os seguintes itens: o nome do autor, título do artigo,



---

*résumé* (de no máximo 100 palavras), instituição a qual está ligado, endereço para correspondência, fone e e-mail.

– Os artigos enviados deverão ser inéditos e não poderão estar ao mesmo tempo submetidos a outras publicações. Para a publicação posterior do texto em outros periódicos, o autor deverá solicitar o consentimento de *Música em Perspectiva*.

– Uma revisão gramatical, ortográfica e normativa do texto deverá ser previamente realizada pelo autor antes de submetê-lo ao periódico.

### **Endereço para submissão de trabalhos:**

**E-mail: [musicaemperspectiva@ufpr.br](mailto:musicaemperspectiva@ufpr.br)**

*Música em Perspectiva is a biannual peer-reviewed journal of music and interdisciplinary music studies. Submission of articles, essays, and reviews related to the foremost interest of the journal are welcome. The main language of the journal is Portuguese, however, texts in English, and Spanish are acceptable. In addition to the main text, submissions must comprise title of the work, abstract and keywords (approximately 3 to 5) in the author's main language.*

*Further information about the author, including email address, institutional affiliation and a short bibliographical note should be included in a separate file. Submissions should be sent directly to the General Editors, Rosane C. de Araújo and Norton Dudeque, by email ([musicaemperspectiva@ufpr.br](mailto:musicaemperspectiva@ufpr.br)).*

## Sumário

### 5 Editorial

#### Artigos

- 7 Apredizagens musicais informais em uma comunidade de prática: um estudo no grupo de maracatu Arrasta Ilha  
André F. Marcelino e Viviane Beineke
- 30 Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento  
Vanessa Weber e Luciane W. F. Garbosa
- 57 Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento  
Jusamara Souza e Maria de Fátima Quintal de Freitas
- 81 Habilidades e Estratégias para gerir a ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais  
Deyse Gomes Mendes
- 110 Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical  
Alexandre Meirelles, Tania Stoltz e Valéria Lüders
- 129 Análise neoschenkeriana e reduções de ordem prática como recursos analíticos ao repertório de ragtime e o exemplo de The Entertainer, de Scott Joplin  
Alexy Viegas
- 155 André Sauvage e Almeida Prado: encontro de duas gerações em Études sur Paris  
Ingrid Barancoski
- 195 Sobre os autores
- 199 Diretrizes para submissão



**DeArtes**  
PPGMúsica