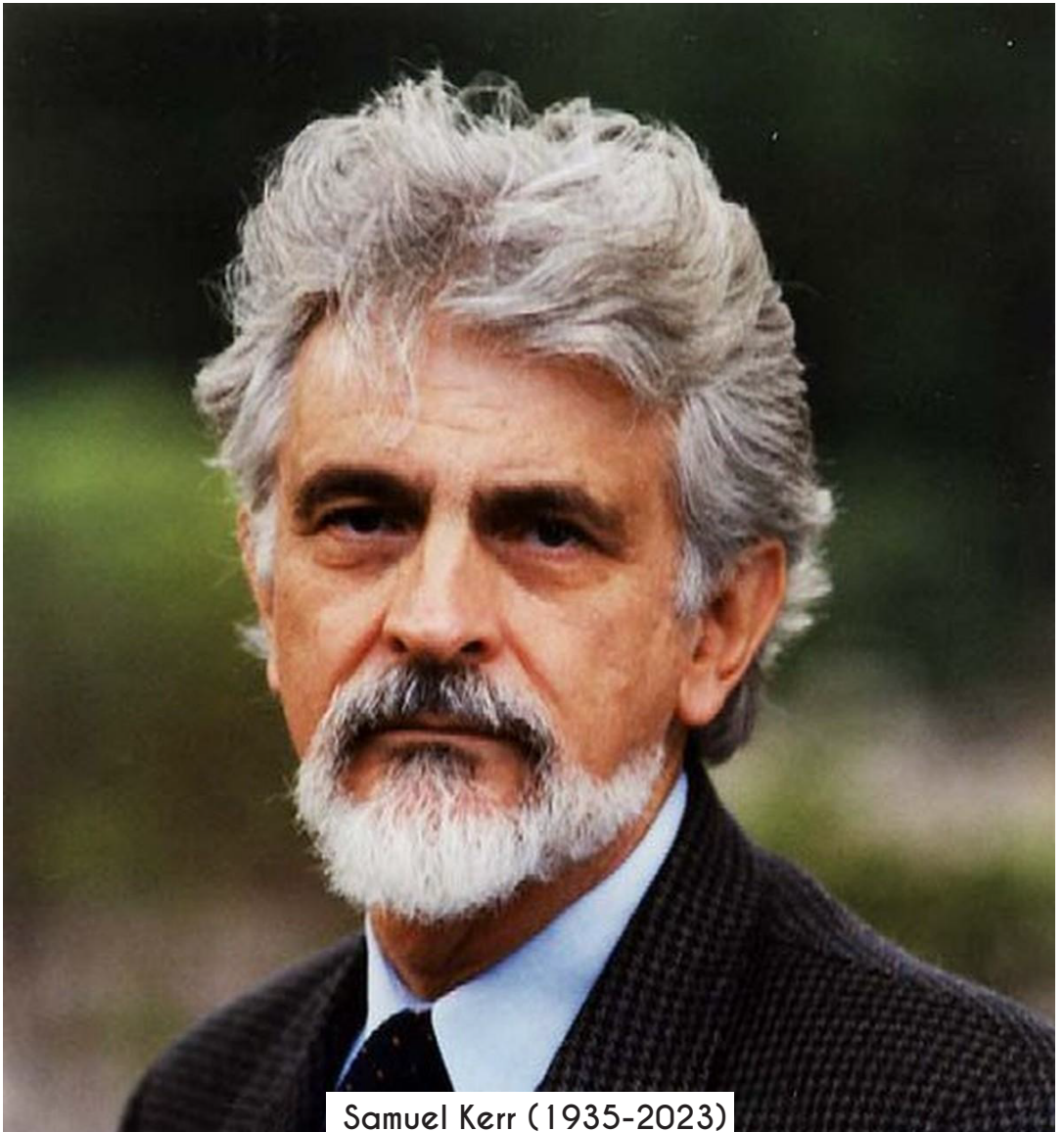




Revista da Tulha

2023 · JAN-JUN · VOLUME 9 · NÚMERO 1 · ISSN 2447-7117



Samuel Kerr (1935-2023)



Revista da Tulha

Revista acadêmica de música

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
REITOR

Prof.º. Dr.º. Maria Arminda do Nascimento Arruda
VICE-REITOR

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

Prof. Dr. Marcelo Mulato
DIRETOR

Prof. Dr. John Campbell McNamara
VICE-DIRETOR

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Prof.º. Dr.º. Fátima Graça Monteiro Corvisier
CHEFE

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro
VICE-CHEFE

NÚCLEO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS DA PERFORMANCE EM MÚSICA (NAP-CIPEM)

Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi
COORDENADOR

REVISTA DA TULHA

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro
e Prof. Dr. Eliel Almeida Soares
EDITORES-GERENTES

Luís Alberto Garcia Cipriano
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE FINAL

LOGOTIPO: Ana Carla Vannucchi - “Arabesco” (2015)

IMAGEM DA CAPA: imagem disponível em https://s2-g1.glbimg.com/dVScvrH-Gr69o7Vzn0vobnyBigQw=/0x0:478x719/984x0/smart/filters:strip_icc0/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2023/w/q/TAWAvhStqVCMenBZYCOA/samuel-kerr.jpg

REVISTA DA TULHA

Revista do Núcleo de Pesquisa em Ciências da Performance em Música (NAP-CIPEM)
do Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Revista da Tulha
Ribeirão Preto, Volume 9, Número 1, 2023
ISSN 2447-7117 (versão online)



EDITORES-GERENTES

Eliel Almeida Soares e
Marcos Câmara de Castro

COMISSÃO EDITORIAL

Fátima Monteiro Corvisier (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), José Marcelino de Rezende Pinto (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Livio Tragtenberg (Compositor, Editora Perspectiva), Lucas Eduardo da Silva Galon (Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo), Marcos Câmara de Castro (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Rubens Russomanno Ricciardi (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Rudolf Schalenmüller (Instituto de Ensino Brasil-Alemanha), Sílvia Berg (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), Sueli Mara Ferreira (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo) e Teise de Oliveira Guarana Garcia (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo).

CONSELHO CIENTÍFICO

Acácio Tadeu Piedade (Universidade do Estado de Santa Catarina), Alexandre da Silva Costa (Universidade Federal Fluminense), Anaïs Fléchet (Université de Versailles Saint-Quentin-CHCSC), Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de Camargo (Universidade do Estado de Santa Catarina), Didier Francfort (Université de Lorraine-IHCBG), Dorothea Hofmann (Hochschule für Musik und Theater München), Georgina Born (University of Oxford), Guilherme Bernstein (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), Isabel Nogueira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), John Rink (Cambridge Faculty of Music), Jorge Antunes (Universidade de Brasília), Livio Tragtenberg (Compositor, Editora Perspectiva), Maria Alice Volpe (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Marisa Fonterrada (Universidade Estadual Paulista), Martha Tupinambá de Ulhôa (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), Nicholas Cook (University of Cambridge), Paulo Costa Lima (Universidade Federal da Bahia), Pedro Paulo Funari (Universidade Estadual de Campinas), Pierre-Michel Menger (Collège de France), Sonia Regina Albano de Lima (Universidade Estadual Paulista) e Stephen Hartke (Oberlin College, EUA).

BIBLIOTECÁRIA

Teresinha das Graças Coletta (Universidade de São Paulo)

EDITORA ASSOCIADA

Profa. Dra. Dorothea Hofmann (Hochschule für Musik und Theater München)

EDITOR DE ALEMÃO

Profa. Dra. Dorothea Hofmann (Hochschule für Musik und Theater München)

Cônsul Honorário Rudolf Schalenmüller (IEBA)

EDITOR DE LAYOUT

Luís Alberto Garcia Cipriano

EQUIPE DE APOIO

André Estevão, Daniel Rolnik, José Gustavo Julião de Camargo, Lucinéia Martins Levandosqui, Luiz Aparecido dos Santos, Mara Elisa Ferreira Oliva, Sonia Regina de Oliveira e Waldyr Ferverça.

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista da Tulha / Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. v. 9, n. 1 (jan./jun. 2023), Ribeirão Preto, SP: o Departamento, 2023 – Semestral.

ISSN 2447-7117 (*versão online*)

I. Poética musical. 2. Práxis musical. 3. Teoria musical. II. Título.

Revista da Tulha, Bloco 29 Tulha, Departamento de Música
Rua Olivier Toni, s/n - Campus da Usp, Ribeirão Preto - SP, 14040-901
Telefones: +55 (16) 3315-9060 e +55 (16) 3315-3136

SUMÁRIO

- 7 EDITORIAL RT V 9 N 1
- 9 FORMAÇÃO MUSICAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE MÚSICOS POPULARES
- 51 A HERMENÊUTICA COMO UM DOS PROCESSOS DE ANÁLISE E ESTRUTURAÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL
- 91 UMA CANÇÃO QUE NINGUÉM ESCREVEU: QUATRO REFLEXÕES SOBRE INTERTEXTUALIDADE EM *UMA CANÇÃO* DE MARCELO SEGRETO
- 121 CRIAÇÃO MUSICAL COLETIVA: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NA INFÂNCIA
- 152 CHRONOLOGY OF VIOLAS ACCORDING TO RESEARCHERS
- 218 UM NOVO OLHAR SOBRE FRANCISCO BRAGA
- 251 LER OU NÃO LER: EIS A QUESTÃO?
- 276 VANGUARDA PAULISTA E A ABERTURA POLÍTICA: A CANÇÃO COMO UM AGENTE DA REDEMOCRATIZAÇÃO, NA SÃO PAULO DOS ANOS 1970-1980
- 301 ENTREVISTA: SAMUEL KERR

EDITORIAL RT V 9 N 1

Bollos e Lima avaliam a formação acadêmica e a atuação profissional de músicos ligados ao universo da música popular na cidade de São Paulo, demonstrando que esses músicos buscam cada vez mais um aprimoramento pedagógico para suas práticas profissionais e inserção nos programas de pós-graduação – o que corrobora com a visão de Cook, ao ser interpelado por Menger: “Quanto à pergunta de Menger (...) ‘Les musiques populaires ont-elles besoin d’une musicologie (as músicas populares precisam de uma musicologia)?’, minha resposta é previsivelmente sim, pelo menos na medida em que qualquer música precisa de musicologia”¹.

Lima discorre sobre o emprego da hermenêutica (entendida aqui como “modo de pensar a construção da poética interpretativa”) na performance musical.

Brandão parte dos conceitos de intertextualidade e dialogismo para fazer a análise de uma canção de Segredo, levando a “uma reflexão maior que subjaz ao texto”.

Galon apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado em que foram investigados processos educativos envolvendo a criação musical e suas implicações na formação humana das crianças, na medida em que o desenvolvimento do diálogo é pautado na amorosidade, na conquista da autonomia e na busca pela humanização.

Ferreira “reinvestiga” (sic), organiza e centraliza traduções dos registros de termos que designam a viola, desfazendo equívocos, apontando para possíveis novos estudos e identificando padrões ao longo da história.

Larsen traz uma reflexão sobre a trajetória de Francisco Braga, contribuindo para a musicologia brasileira através de uma base teórica ainda pouco difundida, que levanta aspectos como raça, racismo, miscigenação e identidade nacional. Ao não omitir sua negritude, a abordagem permite perceber sua trajetória e reconhecer sua contribuição como “homem negro de seu tempo”.

¹ *Musicae Scientiae* 2001 5: 167. Nicholas Cook. On Qualifying Relativism. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/102986490100505223> (acesso: 20/09/2023).

Nassif coloca em discussão o ensino-aprendizagem da notação musical convencional, questionando sua função nos processos educativos e como a aprendizagem da escrita pode ser pensada do ponto de vista do desenvolvimento.

Valente e Clemente sugerem que o poder ideológico das canções da Vanguarda Paulista (anos 1970 e 1980) já estava neutralizado pela lógica da indústria cultural, analisando canções dos grupos Rumo, Língua de Trapo e Premê.

Este número homenageia o já saudoso Samuel Kerr (1935-2023), com uma entrevista realizada em 1994 pelo Jornal Coral da União², por Castro e L'Abbate. Essa publicação – agora para um público mais amplo – justifica-se por ser absolutamente atual no que se refere à prática do canto coral, tal como a concebia Kerr – que sempre recomendava sua leitura a quem quisesse saber mais sobre ele.

A ABNT atualizou algumas normas que passarão a vigorar no próximo fascículo: o itálico passa a ser obrigatório em palavras estrangeiras, inclusive o latim; não é mais necessário indicar a falta de paginação em citações diretas; as citações entre parênteses, autor-data-página, no corpo do texto serão mantidas em caixa alta e baixa, permanecendo em caixa alta nas referências ao final; não é mais obrigatório o recuo para citações com mais de três linhas, mantendo-se o espaçamento simples e letra 10.

Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro
Editor-gerente

2 Órgão de divulgação do Coral da União Cultural Brasil-Estados Unidos.

FORMAÇÃO MUSICAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE MÚSICOS POPULARES

MUSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PERFORMANCE OF POPULAR MUSICIANS

Liliana Harb Bollos
FMU/FIAM-FAAM
libollos@gmail.com

Sonia Regina Albano de Lima
UNESP
soniaalbano@uol.com.br

Resumo

O texto aqui referendado tem como objetivo primeiro avaliar a formação acadêmica e a atuação profissional de sessenta e quatro músicos ligados ao universo da música popular na cidade de São Paulo. O questionário produzido, contendo nove questões, demonstrou que independentemente da sua atuação profissional, esses entrevistados tiveram uma formação musical obtida em escolas de ensino de música com missões pedagógicas diferenciadas e que embora alguns deles se declararam autodidatas, não são classificados como autodidatas puros. Também foi objetivo do presente texto averiguar em que medida e de que maneira a formação musical obtida por esses músicos influenciaram as suas atuações profissionais. As entrevistas realizadas demonstram que os músicos que atuam na música popular estão buscando cada vez mais obter um aprimoramento pedagógico eficaz para melhor se desempenharem profissionalmente, muitos se dedicando ao ensino de música popular em escolas e faculdades de música e com pesquisas voltadas para essa temática realizadas nos cursos de pós-graduação.

Palavras-chave: formação acadêmica; formação musical; atuação profissional; músicos populares.

Abstract

This paper aims to evaluate the academic training and professional performance of sixty-four musicians related to the universe of popular music in the city of São Paulo. The questionnaire produced, containing nine questions, showed that regardless of their professional activity, these interviewees had a musical training obtained in music teaching schools with different pedagogical missions and that although some of them declared themselves to be self-taught, they are not classified as self-taught, pure. The aim of this text was also to find out to what extent and in what way the musical training obtained by these musicians influenced their professional performance. The interviews conducted show that musicians who work in popular music are increasingly seeking effective pedagogical training in order to perform better professionally, with many dedicating themselves to teaching popular music in music schools and colleges and with research on this subject carried out in postgraduate courses.

Keywords: academic background; musical education; professional performance; popular musicians.

O texto a seguir tem como objetivo avaliar a formação musical e a atuação profissional de 64 (sessenta e quatro) músicos (cantores e instrumentistas) ligados à música popular que atuam no entorno da cidade de São Paulo, com a finalidade de averiguar em que medida a formação musical obtida influenciou de forma benéfica sua atuação profissional; verificar se as escolas profissionalizantes e demais instituições de ensino musical estiveram presentes em suas trajetórias e o quanto esses músicos seguiram seus estudos de forma autodidata. Muitos deles não obtiveram uma diplomação acadêmica ou certificados de conclusão dos cursos realizados em escolas de música profissionalizantes, mas, por vezes, frequentaram escolas livres de música ou tiveram aulas particulares com instrumentistas ligados à área, no intuito de aprimorarem o seu desempenho artístico, ou recorreram a outras formas de aprendizagem filiadas ao ensino informal de música.

Para a aferição dos resultados foi elaborado um questionário padrão contendo 9 (nove) questões gerais, encaminhado para 64 músicos identificados pelo nome, com o objetivo de verificar: qual a formação musical obtida; de que maneira o autodidatismo esteve presente em suas trajetórias profissionais, quais ações eles exercem no mercado de trabalho e o quanto a formação musical obtida foi relevante na sua atuação profissional. O questionário foi elaborado pela autora Liliana Bollos, enviado via e-mail, *whatsapp* e mensagens no *instagram* e *facebook*, para os músicos que fizeram parte do seu convívio profissional em diferentes épocas ou foram seus alunos na graduação e na pós-graduação nos cursos onde ela atua. Um terceiro grupo foi contatado em razão da atuação relevante que eles têm no cenário paulista. Do número de questionários enviados a esses profissionais, apenas 64 deles enviaram suas respostas. As questões foram desenvolvidas sem a intenção de criar um modelo preestabelecido de interrogação, portanto, configurou-se como uma forma de entrevista informal, quase como um diálogo digital entre o entrevistador e o entrevistado.

Como aponta o sociólogo Antonio Carlos Gil (1999, p.119-120), as entrevistas informais são recomendadas nos estudos exploratórios, visando abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou oferecer uma visão aproximada do problema pesquisado. Para tanto, o pesquisador recorre aos informantes-chaves, que por vezes podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas, entre outras. Nesses casos, o entrevistado expressa suas opiniões e respostas de forma livre, revela fatos e motivações a serem avaliados pelo pesquisador de forma qualitativa, secundarizando, no mais das vezes, um tabelamento estatístico das respostas auferidas.

A adoção de um questionário padrão para coleta dos dados foi pertinente em razão do alastramento da pandemia disseminada pelo coronavírus, fato que impossibilitou o contato presencial entre as pessoas, exigindo a adoção de métodos digitais no processo de comunicação entre os entrevistados e entrevistador.

Como as questões elaboradas continham informações adicionais de diversos níveis, só foi possível criar um tabelamento aritmético das situações e ações relatadas pelos entrevistados em cada uma das questões e não realizar um tabelamento estatístico das respostas

obtidas, considerando-se que, por vezes, as respostas obtidas concentraram-se em uma ou mais opções formuladas no questionário, impedindo um tabelamento estatístico preciso, e muitas das respostas obtidas tiveram um caráter estritamente qualitativo, dando respaldo aos objetivos almejados neste texto. O perfil dos interlocutores foi bastante heterogêneo, abrangendo diversas faixas etárias e músicos que apresentaram uma formação musical que perpassou tanto o ensino informal, como o ensino não formal e o formal. A formação musical formal concentrou-se nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música; a não formal englobou tanto as escolas técnicas profissionalizantes como as escolas livres; já a educação informal concentrou-se no aprendizado espontâneo promovido a partir da socialização cotidiana obtida na família, no clube, nas igrejas, na convivência nas escolas.

As perguntas formuladas foram assim delimitadas:

- 1- Nome completo, ano de nascimento, ano do início de seus estudos musicais.
- 2- Onde iniciou seus estudos musicais? Na igreja, com professor particular, em alguma escola (qual), em um Conservatório? Cite todos.
- 3- Você estudou em alguma escola profissionalizante como o Conservatório de Tatuí, a EMESP, Fundação das Artes, entre outras? Por favor cite todas e o período.
- 4- Você fez graduação/ licenciatura? Qual?
- 5- Você fez pós-graduação? Qual?
- 6- Você se considera um músico autodidata, uma pessoa que atribui sua instrução por esforço próprio, sem a ajuda de mestres?
- 7- Em qual ano se deu o início da sua atividade profissional na música?

- 8- Além de atuar como músico profissional, você também é professor? Caso sua resposta seja positiva, onde você leciona?
- 9- Além dos diversos meios de troca de aprendizagem e informação (prof. particular, escolas livres, técnicas e faculdades) e trabalho profissional na música, você poderia mencionar outras ações que desencadearam sua trajetória profissional na música?

A pesquisa foi formulada tendo em vista a formação musical obtida tanto na graduação como na pós-graduação e a atuação musical da autora Liliana Bollos na música popular. A pianista concluiu sua formação em piano clássico no Conservatório Francisco Cônsolo em São José do Rio Pardo (SP), estudou piano popular no Centro Livre de Aprendizagem Musical (CLAM, SP), com Jaime das Neves e Fernando Motta; teve aulas particulares de piano popular com os professores Nelson Panicalli e Gogô (Hilton Valente) e, a partir de 1989, em Graz, na Áustria, estudou e concluiu a graduação e o mestrado em performance-piano Jazz, na Kunst Universität Graz. Lá atuou como instrumentista em diversos grupos musicais, área que nunca mais abandonou, vindo a concluir seu doutorado no ano de 2007 sobre crítica musical na PUC-SP e pós-doutorado no ano de 2017 sobre harmonização no piano na Universidade Federal de Goiás. É professora de piano desde 1984 e a partir de 1997 tem se dedicado ao ensino da música em cursos de graduação e de pós-graduação.

A autora e pesquisadora musical Sonia Albano de Lima contribuiu na elaboração desta pesquisa, em razão do seu interesse nas pesquisas voltadas para o ensino musical da performance em qualquer modalidade e nas questões envolvendo a formação de instrumentistas. Vários dos textos por ela publicados reportam-se ao ensino musical realizado nas escolas técnicas profissionalizantes, outros relatam a existência de uma formação musical híbrida em algumas dessas escolas, entre outras questões expostas em revistas científicas, coletâneas e livros publicados.

É importante relatar que as pesquisas voltadas para a música popular nos últimos anos têm se intensificado gradualmente, não na mesma proporção daquelas voltadas para a música erudita, entretanto,

são de fundamental importância para entender como se processa essa formação, quais metodologias pedagógicas são empregadas e como tem sido a trajetória profissional desses músicos.

Algumas publicações de Liliana Bollos atendem a esse propósito, entre elas destacam-se as publicações de 2005, 2008, 2009 e 2017. A última delas reporta-se à formação musical de muitos dos instrumentistas e professores de música popular, entre outras questões:

Comparado ao músico erudito, que na sua trajetória acadêmica obteve uma formação musical regulamentada e sistematizada nos cursos superiores de música, o professor de música popular, mesmo com boa formação musical, tem desenvolvido metodologias de ensino que aos poucos começam a ser apresentadas e analisadas. No âmbito do ensino da música popular há um grupo de músicos com formação musical sólida, que estudaram em conservatórios ou com professores particulares, obtiveram habilidades como leitura, técnica, percepção e escrita musical evoluídas e, após anos de estudo formal, migraram para o universo popular e continuaram seus estudos musicais, seja com aprendizado autodidata (tirando músicas de ouvido, transcrevendo solos e harmonias), ou estudaram fundamentos de música popular com professores particulares ou ingressaram em escolas livres (BOLLOS, 2017, p.4).

Esta intensificação de investigações na área foi alicerçada após a implantação do ensino da música popular nas Universidades e Faculdades de Música. A UNICAMP foi a primeira Universidade a criar um curso de graduação em música popular, no ano de 1989, seguindo uma tendência verificada há anos em várias partes e instituições de ensino musical no mundo.

Trajetória e formação acadêmica

As questões formuladas foram adequadas para fazer cumprir o objetivo central desta investigação. Na primeira questão formulada, dos 64 músicos entrevistados, 1 (um) entrevistado nasceu na década de 1940; 9 (nove) nasceram na década de 1950; 9 (nove) na década de 1960; 15 (quinze) na década de 1970; 19 (dezenove) na década de 1980 e, 11 (onze) na década de 1990.

Quanto ao início do aprendizado musical tivemos 5 (cinco) músicos que iniciaram seus estudos aos 5 (cinco) anos; 2 (dois) aos 6 (seis) anos; 9 (nove) aos 7 (sete) anos; 8 (oito) aos 8 (oito) anos; 5 (cinco) aos 9 (nove) anos; 9 (nove) aos 10 (dez) anos; 7 (sete) aos 11 (onze) anos; 7 (sete) aos 12 (doze) anos; 3 (três) aos 13 (treze) anos; 4 (quatro) aos 14 (quatorze) anos; 2 (dois) aos 15 (quinze) anos; 2 (dois) aos 19 (dezenove) anos; 1 (um) aos 20 (vinte) anos.

Observa-se ainda, nas respostas auferidas, que os entrevistados nasceram entre a década de 40 (quarenta) e a década de 90 (noventa) e que o aprendizado musical desses músicos teve início entre os (5) cinco anos de idade até os 20 (vinte) anos.

A segunda questão concentrou-se na forma como estes músicos iniciaram o seu aprendizado musical. Os entrevistados elencaram locais, grupos e meios de aprendizagem, entre eles: a) na família; b) na Igreja; c) a partir de aulas particulares de música, ou escolas de música; d) em bandas e fanfarras de escola; e) na consulta e estudo de revistas de música vendidas em bancas de jornal.

Das respostas auferidas, 22 (vinte dois) entrevistados tiveram o primeiro contato musical com seus familiares; 13 (treze) deles iniciaram esse aprendizado na Igreja; 19 (dezenove) iniciaram o aprendizado musical em aulas particulares ou escolas livres de música; 8 (oito) iniciaram o aprendizado musical em bandas da cidade ou bandas e fanfarras em escolas, entre elas, a Banda Musical de Rudge Ramos, Banda do Colégio Otílio de Oliveira, a Banda Mirim Dr. Baeta Neves em São Bernardo do Campo, a Banda Municipal de Leme e a Banda Municipal de Santa Rosa de Viterbo, a Fanfarras de Campo Limpo Paulista e a Fanfarras do Colégio Municipal Leda Caira em Santana de

Parnaíba. Apenas dois dos músicos entrevistados mencionaram que o primeiro contato com a música se deu pela leitura de revistas vendidas em bancas de jornal. O maior contingente de entrevistados que tiveram início nas igrejas, esteve concentrado nas igrejas evangélicas (doze), e somente um iniciou em igrejas católicas. Também se observa como as bandas, de alguma forma, têm incentivado e levado crianças e jovens ao aprendizado musical.

Na terceira questão, a resposta dos entrevistados impediu o tabelamento estatístico dos resultados, uma vez que o mesmo entrevistado, por vezes, concluiu ou passou, por tempo limitado, por mais de um curso técnico de música, também frequentou cursos livres, escolas livres de música e por vezes, conservatórios; outros ainda tiveram aulas particulares de música, ainda que o tempo destinado para esses estudos não tenha sido demarcado pelos entrevistados.

Diante desse fato, as respostas obtidas pelos entrevistados nas questões de número 3, 4 e 5, são relevantes e devidamente enumeradas, porque, a partir delas depreende-se que grande parte dos entrevistados teve sua formação musical obtida nas escolas de ensino técnico de música - 48 (quarenta e oito) entrevistados, mesmo que alguns não tenham concluído seus cursos. Somente 16 (dezesseis) dos 64 entrevistados não fizeram curso profissionalizante técnico, sendo que 12 (doze) foram direto para o ensino superior. Apenas 2 (dois) músicos afirmaram que não fizeram nenhum curso de música.

Como parte dos resultados angariados temos 22 (vinte e dois) entrevistados que estudaram na Universidade Livre de Música (ULM), hoje EMESP Tom Jobim; 7 (sete) estudaram no Conservatório de Tatuí; 10 (dez) cursaram a Fundação das Artes em São Caetano do Sul; 10 (dez) estudaram na Escola Municipal de Música de São Paulo; 4 (quatro) cursaram o Conservatório Villa-Lobos em Osasco; 3 (três) cursaram o Projeto Guri; 2 (dois) cursaram a Casa da Música de Diadema (hoje Casa da Música Olímpio Martins); 1 (um) músico estudou no Conservatório Municipal de Guarulhos; 1 (um) concluiu o curso técnico no Conservatório Carlos Gomes em Campinas; 2 (dois) estudaram no Conservatório Musical Padre José Maurício em São Bernardo do Campo; 1 (um) concluiu o Curso Técnico no Conservatório Heitor Villa-Lobos, na Mooca; 1 (um) cursou o Conservatório Santa Cecília; 1 (um) o Conservatório Caio Gomes.

Quatro dos entrevistados iniciaram seus estudos musicais com professores particulares; 9 (nove) estudaram em escolas livres de música voltadas ao ensino da música popular; 4 (quatro) deles estudaram no Centro Livre de Aprendizagem Musical (CLAM), 4 (quatro) no curso livre do Conservatório Souza Lima; 2 (dois) no Espaço Musical Ricardo Breim e, 2 (dois) estudaram na Escola de Música e Tecnologia (EM&T). Um único músico afirmou ter seguido direto para o ensino superior e apenas 2 (dois) músicos não participaram de nenhum curso de música. Dos músicos que não cursaram uma escola técnica profissionalizante, somente 4 (quatro) não fizeram ou concluíram uma graduação na área.

É importante observar que esses entrevistados, na maioria das vezes, cursaram concomitantemente escolas livres, conservatórios, cursos superiores de música e cursos técnicos de música com uma matriz curricular bastante voltada para o ensino tradicional da música (erudito) e não tanto para o aprendizado da música popular.

Nossa pesquisa não teve a intenção de separar qual o tipo (erudito ou popular) de formação profissional que esses músicos obtiveram nessas escolas, mesmo porque a Fundação das Artes, a EMESP (antiga ULM), o Conservatório de Tatuí e o Conservatório Villa-Lobos de Osasco contemplam – até hoje – em suas matrizes curriculares, as duas especialidades de ensino musical. Os demais conservatórios, na época indicada, ofereciam uma formação musical voltada exclusivamente para a música erudita. Essa interconexão entre o ensino da música popular e erudita pode ser exemplificado na formação musical do saxofonista Cesar Roversi, que é formado pelo Conservatório de Tatuí nos dois cursos – erudito e mpb/jazz. Um outro exemplo é o trompetista Junior Galante, que passou pela Banda Mirim do Colégio Dr Baeta Neves, pelo Conservatório Padre José Maurício, pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul, estudou música popular com Roberto Sion, Nelson Ayres, Amilson Godoy e Hector Costita, passando ainda pela Escola Municipal de Música de São Paulo.

Na quarta questão, 44 (quarenta e quatro) músicos afirmaram ter concluído a graduação, sendo que 40 (quarenta) concluíram o Bacharelado ou a Licenciatura em Música e 4 (quatro) tiveram sua formação acadêmica em outra área: (2 (dois) em Pedagogia e 2 (dois) em Psicologia. As instituições de ensino superior citadas foram: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo

(USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade Santa Marcelina, Faculdade Mozarteum (FAMOSP), Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU/FIAM-FAAM), Faculdade de Música Carlos Gomes, Faculdade Souza Lima, Faculdade Marcelo Tupinambá, Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Faculdade Cruzeiro do Sul, Faculdade Cantareira, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (FEBASP), Fundação Instituto Tecnológico de Osasco (FITO), Centro Universitário Santanna (UniSant'anna), Centro Universitário Campo Limpo Paulista (UNIFACCAMP), Faculdade de Pinhais (FAP), Universidade de Marília (UNIMAR), Berklee School of Music, Kunst Universität Graz e Newpark Music Centre. Apenas um músico informou estar concluindo o seu Bacharelado no período em que respondeu ao questionário.

Na quinta questão, 32 (trinta e dois) alunos graduados realizaram um curso de pós-graduação, sendo que 23 (vinte e três) deles concluíram a especialização *lato sensu* e 9 (nove) o mestrado *stricto sensu*. Dos 23 músicos com pós-graduação *lato sensu*, 21 são especialistas em Música e somente dois realizaram suas especializações na área de Pedagogia e Psicologia. Esse fato comprova que os músicos que atuam na música instrumental e popular também se interessam em dar continuidade a sua formação acadêmica, muito em função da possibilidade de atuarem como docentes nas universidades e faculdades de música. Foram citadas as seguintes universidades com programas de mestrado: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Université Paris 8, Indiana University e Kunst Universität Graz,

O autodidatismo na música popular

A sexta questão centrou-se mais efetivamente no autodidatismo bastante presente na música popular. Conforme enunciado do Dicionário Aurélio, "autodidata" (adj.) é o indivíduo que aprendeu ou aprende por conta própria, sem o auxílio de professores (FERREIRA, 1999, p.234).

Na monografia realizada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, o autor Fernando E.M.S. Fernandes (2008, p.9), menciona a existência de três tipos de autodidatas:

1 - **O autodidata puro:** que criou os próprios métodos e aprendeu com os próprios métodos, sem qualquer interferência externa e com total autonomia. É uma figura idealizada, inexistente. Não há como comprovar a sua existência;

2 - **O autodidata não puro:** Apresenta características do autodidata puro, porém pode frequentar aulas esporádicas ou observar em ocasiões não formais alguns mestres. Neste tipo há uma combinação entre o autodidatismo e o ensino informal. É importante estabelecer a diferenciação entre este modelo e o aprendiz do ensino informal. No ensino informal há uma relação de mestre-aprendiz mais aparente, mais presente e se dá de uma forma mais regular, diferentemente do autodidata não puro que pode frequentar aulas, mas nem sempre mantém essa frequência por um tempo significativo. No ensino informal esta relação professor-aluno, em alguns casos, pode se tornar oculta. No autodidata não puro a relação mestre-aprendiz é de fato ausente;

3 - **Autodidata por observação:** que aprende por imitação, por ensino a distância e participação nas práticas sociais, culturais e musicais, ou seja, no contato com a produção artística (Grifos das autoras).

Assim relatado, são considerados músicos *autodidatas puros* aqueles que não tiveram acesso formal ou mesmo contato informal com professor/mestre ou meios de comunicação como rádio, televisão, aparelhos sonoros ou mídias digitais; ou seja - um músico recluso sem contato com o exterior, fato praticamente impossível de ser encontrado.

Entretanto foram encontrados *autodidatas não puros*, que, em algum momento de suas vidas, de maneira espontânea, tiveram contato com questões voltadas para a música por influência familiar, na igreja, com os amigos, ou na interação com algum grupo social ou outro meio de comunicação. Nesse caso, esses profissionais tiveram contato com a música de maneira indireta, seja assistindo a um concerto, a uma videoaula ou até mesmo participando de um grupo social, sem estar vinculado a qualquer instituição de ensino musical, seja formal ou informal.

Nas respostas coletadas observa-se um contingente de músicos populares que se consideram autodidatas puros, mas não o são, tendo em vista que, em suas trajetórias profissionais, tiveram acesso a várias modalidades de aprendizagem musical, mesmo sem estarem filiados a instituições de ensino musical (formal ou informal). Nas respostas obtidas comprova-se que muitos músicos populares iniciaram seus estudos de forma autodidata, entretanto, posteriormente, recorreram a algum tipo de aprendizagem musical, seja em escolas, seja informalmente, por meio de conversas ou com professores particulares e profissionais ligados ao mundo da música.

Um aspecto importante que gera uma certa confusão entre os estudiosos é a diferença entre autodidatismo e autonomia. Nathan Podestá destaca que o termo autodidatismo muitas vezes induz a uma suposição de autonomia que influencia as associações realizadas por aqueles que estudaram essa questão. São suas palavras: “esta noção de que o músico autodidata aprendeu “sozinho” evoca certa autonomia do músico que supostamente teria se constituído a partir dele mesmo, sem o auxílio de outras pessoas” (PODESTÁ, 2013, p.47).

Humberto Calloni pontua que o autodidata é aquele sujeito que aprende “sozinho”, enfrenta e resolve uma situação-problema ou simplesmente estuda uma teoria de seu interesse, “adquire cultura” a partir de várias fontes, como livros, revistas, filmes, etc. Mas note: mesmo o autodidata, que é aquele sujeito que aprende sozinho, ele não está só. Ele está inserido e envolvido com outros sujeitos, ainda que estes últimos não estejam fisicamente presentes (CALLONI, 2006, p.1).

Segundo relatado por Maristela Araújo (2007, p.525), autonomia não deve ser confundido com autodidatismo, pois um autodidata é o estudante que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica para o estudo nem com a colaboração de outros sujeitos.

Diversamente, ainda que a autonomia diga respeito ao direito ou faculdade do indivíduo ou nação de se reger por leis próprias (HOLANDA, 1999, p.236), a pesquisadora Hass (2014, p.118), voltada para os estudos da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino e na sociedade, relata que mesmo o exercício da autonomia

só se torna positivo se a sociedade como um todo participar da elaboração do saber humano e da cultura nacional.

○ que se observa nas respostas dos entrevistados que se consideraram autodidatas, é que no início de suas trajetórias realmente foram autodidatas, não tiveram professores, sendo guiados pelo interesse e curiosidade que a música lhes trouxe, porém, no decorrer de suas trajetórias, tiveram contato com diversas formas de aprendizagem, seja informal, não-formal ou formal. Desta maneira, a partir do momento em que os músicos interagem com outros modos de aprendizagem, esse profissional não pode ser conceituado como um *autodidata puro*, mesmo que no futuro eles venham a estudar sozinhos, sem a ajuda de mestres/professores ou outras formas de aprendizado, o que implica apenas no estudo continuado de seu instrumento.

Há uma diferença entre ser um autodidata e continuar os estudos musicais mediante uma prática diária. Esta ação que se chama estudo não pode ser considerada autodidatismo. No que diz respeito à prática, Hass (2014) afirma que ela se consubstancia em um saber provindo da experiência, de uma técnica e aplicação de uma teoria manifestada em um determinado discurso. Nesse sentido a prática pode ser considerada o esforço da comunicação que se quer promover. Ela não é uma atividade contraposta à teoria, ela figura como o uso, experiência e exercício de um aspecto cognitivo a ser comunicado:

Praticar, por sua vez, é sinônimo de ler, estudar constantemente ou manusear; capacidade de manter conversação, ação escolhida entre inúmeras possibilidades, bem como pregar ou ensinar, de onde se concluiu que, para praticar, impõe-se exercício teórico, pois prática requer conhecimento e reflexão e exige uma atitude. É a possibilidade de se comunicar com o outro, de construir um sentido comum, estar aberto para receber e dar e, principalmente, colaborar para a realização do projeto comum (HASS, 2014, p.108-109)

Mesmo que alguns dos entrevistados tenham se considerado autodidatas, os conceitos de *autodidatismo puro*, autonomia, estudo e

prática musical são bastante diferenciados e exigem do pesquisador uma observação mais atenta, para que não incorram em erros futuros.

A sexta questão, também centrada no autodidatismo musical, apresentou o seguinte percentual: 48 (quarenta) não se consideram autodidatas, 13 (treze) consideram-se autodidatas em alguns momentos de suas vidas e 3 (três) se consideram autodidatas. Seguindo o que foi relatado, os entrevistados que se consideraram *autodidatas puros*, não puderam ser assim qualificados, pois em algum momento entraram em contato com a música por meio de discos, de conversas e aulas informais, ou mesmo com pessoas próximas.

Dentre os três músicos que se consideram autodidatas, dois deles iniciaram seu aprendizado musical de forma autodidata, mas com o tempo tiveram contato com diferentes professores particulares ou em escolas. Como exemplo temos o depoimento do baterista Jorge Saavedra, que em entrevista se considerou um autodidata, no entanto, teve contato com professores, com gravações e livros de música no decorrer de sua trajetória. Vejamos parte do seu relato: “Eu não tenho certificado de escola nenhuma, apesar de ter estudado bastante, eu estudei sozinho também, eu estudei com o Tatá (Ataíde do Nascimento), com o Jaime Claudeval, com o Toniquinho, com o Dirceu Medeiros. Tive vários professores, fui pegando um pouco de cada um, por isso me considero autodidata” (SAAVEDRA, 2021).

O percussionista João Gomes, conhecido como João Parahyba, por sua vez, refletiu sobre a importância de ter estudado com alguns mestres particulares: “Fiz a escola da vida, sim, sou autodidata com muito esforço, *mas sem ajuda dos mestres particulares jamais chegaria aonde cheguei*” (GOMES, 2021, grifo nosso). Assim como Saavedra, o início de sua aprendizagem musical ocorreu de forma autodidata, mas posteriormente ele teve aulas no Conservatório Caio Gomes, no CLAM teve aulas de harmonia com Wilson Curia e de piano com Johnny Alf.

O cantor e violonista José Sergio Machado, nome artístico Filó Machado, da mesma forma, iniciou seus estudos como autodidata, mas posteriormente teve aulas esporádicas no Conservatório de Fernandópolis, além de ter estudado com mestres importantes para o seu desenvolvimento musical: “Fiz um curso da Arte da Fuga com o notável

professor Hans-Joachim Koellreutter, foi uma experiência marcante e muito maravilhosa na minha carreira artística” (MACHADO, 2021).

○ multi-instrumentista Arismar do Espírito Santo pode ser considerado um dos mais autodidatas de todos os demais entrevistados, já que não estudou com nenhum professor, entretanto, tirava músicas de disco e teve contato musical com familiares e amigos músicos: “Aprendi tirando músicas de ouvir e ver grandes músicos, cada um com um arranjo em outro tom, outra onda, aquilo me chamou para brincar” (SANTO, 2021).

Muitos músicos que no início de sua aprendizagem musical tiveram contato com o instrumento de forma autodidata, mais tarde frequentaram alguma escola. O pianista Gustavo Bugni (2021) pontuou: “em muitos momentos fui autodidata no sentido em que aprendia informalmente, ou indiretamente. Tudo o que aprendi devo a alguém, mesmo que seja através de gravações”. Já o saxofonista Josué dos Santos afirmou: “Apesar de ter passado por algumas escolas, considero que a maior parte do conhecimento que lido na parte prática da profissão foi adquirido de forma empírica” (SANTOS, 2021).

○ saxofonista Vinicius Chagas (2021) afirmou que ele se desenvolveu bastante sozinho na música: “para mim, os meus saltos quânticos dentro da música foram através de conselho, dicas de mestres, e não é só dica que alguém te fala - faz assim, faz assado, mas também ver, ouvir alguém tocando. O primeiro sentido de tocar é ouvir, né, a partir do momento que você ouve e tenta reproduzir aquilo, alguém já está te ensinando, por isso me considero autodidata”.

Interessante a reflexão que o guitarrista Michel Leme trouxe sobre uma soma de fatores que englobam o autodidata:

Certa vez li que o/a autodidata, ao invés da ideia de apenas “ensinar-se”, aprende de várias fontes. Eu tenho mestres que me ensinam constantemente através da obra, das gravações e tive o privilégio de estar junto de algumas outras pessoas que também considero mestres/mestras. Junto com as influências, tem o que sinto, meu desejo de

evoluir etc. Vejo, então, como uma soma de fatores (LEME, 2021).

O trombonista Paulo Malheiros (2021) considerou sua formação um misto de autodidatismo e de formação acompanhada. Teve uma formação na música erudita, mas no improviso e no arranjo ele afirma ter se desenvolvido sem um professor.

Com relação à pianista Deisy Araújo (2021), ela afirma ter começado seus estudos de forma autodidata, observando outros músicos na igreja onde sua mãe frequentava e, quando o seu interesse pela música foi a florado, seguiu fazendo aulas, teve dois professores particulares que conheceu na igreja, fez a ULM, a faculdade e a pós-graduação.

Observa-se em grande parte das entrevistas, que os músicos populares, apesar de terem estudado música erudita, ao estudarem harmonia, improvisação e arranjo, tiveram que estudar sozinhos, o que não implica se considerarem autodidatas puros.

O cantor Fabio Cadore (2021) assim se pronuncia: “amo o mundo acadêmico e sou grato a ele, mas depois de tanto tempo de caminhada e reflexão sobre os aprendizados na música, também considero bastante relevante minha primeira etapa como autodidata. Creio que ela foi e segue sendo fator decisivo na qualidade do aprendizado que adquiri com os mestres”.

Cássio Ferreira de Souza (2021), por sua vez, afirmou em entrevista: “O começo mais sólido do meu estudo foi todo com escola e professores. Desde a saída da FAC-FITO, estudo sempre autodidaticamente, embora muito influenciado por diversos mestres com quem toco”. Depois de ter estudado com diversos professores, ele também não pode ser classificado como um autodidata, mas pratica seu estudo com autonomia.

A baterista Vera Figueiredo não se considera uma musicista autodidata:

Tem sim, muito do meu próprio esforço, mas desde que estudei piano e aprendi a ler, a minha vida como baterista, mudou. Eu saía a procura de livros didáticos para bateria nas lojas físicas. Havia muito poucos livros nessa época, mas com o passar do tempo fui comprando praticamente todos os que chegavam. Assim iniciei uma longa jornada de estudos com os mestres Gene Krupa, Jim Chapin e Carmine Appice, autores dos primeiros livros que tive (FIGUEIREDO, 2021).

Interessante notar que a experiência autodidata de Figueiredo se mistura com os vários cursos profissionalizantes e livres que ela fez, sempre em busca de um melhor conhecimento musical. Ela começou a tocar em bailes aos 15 (quinze) anos, sendo que aos 9 (nove) já tinha uma banda, mas ainda não era profissional:

Tive um professor particular de bateria em casa, mas foi por pouco tempo, segui estudando sozinha; estudei piano clássico e me formei no Conservatório Musical Santa Cecília, em São Paulo/Capital, com a professora Cecília Gorini (1974); estudei bateria no CLAM - Centro Livre de Aprendizagem Musical, com o professor Rubens Barsotti (1975 - 1977); Curso de Percussão Sinfônica no Festival de Inverno de Campos do Jordão (1978) com o professor John Boudler; fiz o Curso Livre de Percussão Sinfônica na UNESP (1979) (FIGUEIREDO, 2021).

A contrabaixista Vanessa Ferreira de Souza iniciou seus estudos musicais de forma autodidata e rumou depois para o curso profissionalizante na antiga ULM. Em seu relato ela afirma: "Particularmente acho raro encontrar um professor que de fato consiga te direcionar, então o "todo" a gente acaba tendo que pensar sozinho mesmo" (SOUZA, 2021).

Na música popular o autodidatismo está longe de ser solucionado. O artigo intitulado Autodidatismo e trajetos de vida - aprendendo sem ir à escola, de Miguel Henriques Martinho, atuando no Quadro de Zona Pedagógica da região de Lisboa (Portugal), relata:

Todos sabemos a importância que a escola tem para a certificação de competências adquiridas, mas muitas vezes, especialmente se não for exercitado o que se aprendeu, essas competências podem ser “perdidas”. Por outro lado, mesmo sem certificação, existem conhecimentos que adquirimos sem a ajuda direta de um professor que terão tanta ou maior importância na nossa vida do que as aprendizagens “certificadas”. De salientar que os autodidatas também interagem -obviamente- com outras pessoas [daí podermos problematizar o conceito de autodidatismo - ou perguntar até que ponto se é autodidata]. A aquisição informal de conhecimentos musicais em jovens instrumentistas, por exemplo, pode ocorrer de variados modos, contribuindo a amizade e a identificação com um determinado grupo social para uma maior motivação (MARTINHO, 2022, p.81-82).

Martinho questiona até que ponto podemos considerar determinadas pessoas como autodidatas. Se adotarmos uma perspectiva mais radical, o autodidatismo simplesmente não existe, já que adquirimos conhecimento na interação com os outros, mesmo que de forma reduzida; também aprendemos por imitação. A interação humana é responsável por uma boa parte de como se processa a aprendizagem. Este autor dá como exemplo o aprendizado da Matemática e pontua o relato de Rampal (2003, p. 127) quando afirma que a aprendizagem não pode ser reduzida a operações dentro da cabeça de um indivíduo, ou às tarefas realizadas, ou às ferramentas em uso, ou ao ambiente; ela se dá nas relações ativas que estão presentes em todas elas.

Martinho afirma que em razão do número vasto de recursos a nossa disposição nos dias atuais, que facilitam sobremaneira os processos de autoformação ou de autodidatismo, cada vez mais se comprova que a nossa identidade profissional e física se faz presente na comunidade e nos meios que possibilitam o autodidatismo, o que muitas vezes escapa do controle da Educação formal, ou não formal. No mais das vezes ele pode ocorrer na educação informal. Assim, todas as formas de aprendizagem (todos os percursos educativos) podem contribuir para a construção da identidade de cada um de nós. Esse entendimento confirma que o *autodidatismo puro* não está presente na atuação dos músicos populares, pois em algum momento este profissional da música está imerso em uma teia de relações e aprendizados desde

o início de seu processo de socialização. O mais importante é que essas experiências autodidatas sejam preservadas, notadas e vivenciadas. O autodidata, depois de passar por essas experiências, não carrega a condição de ensinar a si próprio, pois já montou uma rede de contatos, ensinos e experiências.

Atuação profissional

No que diz respeito a atuação profissional desses músicos foram analisadas quatro situações básicas: o início da atividade profissional, o período entre o início do estudo e o início profissional, a atuação do músico como professor e ações que desencadearam a trajetória desses músicos no campo musical.

Na sétima questão, “Em qual ano se deu o início da sua atividade profissional na música?”, dos 64 músicos, 1(um) músico iniciou-se aos 9 anos; 1 (um) aos 10 anos; 1 (um) aos 13 anos; 4 (quatro) aos 14 anos; 8 (oito) aos 15 anos; 9 (nove) aos 16 anos; 5 (cinco) aos 17 anos; 12 (doze) aos 18 anos; 6 (seis) aos 19 anos; 3 (três) aos 20 anos; 3 (três) aos 21 anos, 4 (quatro) aos 22 anos, 1 (um) aos 23 anos; 1 (um) aos 24 anos; 2 (dois) aos 25 anos; 1 (um) aos 26 anos e 2 (dois) aos 31 anos.

A tabulação numérica das repostas dadas não envolve uma discussão mais detalhada das implicações socioculturais que possam existir em um trabalho musical realizado por crianças e jovens, cabendo essa discussão a ser realizada em outro texto, pois aqui ela foge ao contexto almejado neste artigo que é o de avaliar a formação acadêmica e a atuação profissional de 64 (sessenta e quatro) músicos ligados ao universo da música popular na cidade de São Paulo.

Com os dados auferidos nas questões 1 e 7, foi possível pontuar o período decorrente entre o início dos estudos musicais e o início profissional do entrevistado, a saber: um músico iniciou-se profissionalmente ao mesmo tempo em que começou a estudar; outro músico profissionalizou-se depois de ter estudado música por 4 (quatro) anos; 4 (quatro) precisaram de cinco anos; 3 (três) demoraram seis anos; 9 (nove) precisaram de sete anos; 7 (sete) de oito anos; 4 (quatro)

músicos começara depois de 9 anos; 5 (cinco) músicos demoraram dez anos; 8 (oito) precisaram de onze anos; 8 (oito) demoraram doze anos; 3 (três) demoraram treze anos; 4 (quatro) de quatorze anos; 3 (três) precisaram de quinze anos; 2 (dois) de dezesseis anos; 2 (dois) de dezenove anos para dar início a sua profissionalização.

Na oitava questão apenas 10 (dez) músicos alegaram nunca terem exercido a docência musical, embora alguns deles tenham ministrado workshops ou oficinas esporadicamente. Apenas 14 (quatorze) afirmaram serem professores de ensino superior nas seguintes instituições: Faculdade Santa Marcelina, Faculdades Metropolitanas Unidas FMU-FIAM/FAAM, Faculdade Mozarteum São Paulo (FAMOSP), Faculdade Souza Lima, Faculdade Cantareira e Centro Universitário Campo Limpo Paulista (UNIFACCAMP); 9 (nove) atuam em escolas profissionalizantes, 1 (um) é professor da Fundação das Artes, outro leciona no Conservatório de Tatuí, 6 (seis) são professores da EMESP Tom Jobim e 1 (um) do Conservatório Villa-Lobos; 3 (três) músicos são professores em escolas livres, 4 (quatro) são professores em escolas de ensino fundamental; 4 (quatro) possuem suas próprias escolas de música IPT, entre elas: Giba Favery, ST Saraiva & Tangary, Escola de Música Marupá e Instituto de Bateria Vera Figueiredo (IBVF); 16 (dezesseis) são professores particulares.

Alguns músicos lecionam em diversas escolas, por isso a somatória aqui relatada é bem maior do que o número de músicos entrevistados, daí a importância de tabularmos os resultados das respostas ofertadas de forma numérica e não estatística. Alguns entrevistados trabalham em mais de uma instituição de ensino, o que impediu novamente a elaboração de uma tabulação estatística.

Esses apontamentos confirmam a afirmativa da Prof. Dr. Vera Jardim ao constatar, mediante análise dos currículos dos cursos de música compulsados, que em geral, embora a formação do músico esteja mais direcionada para o plano da execução musical, apesar de não ser preparado para lecionar, as oportunidades do exercício profissional encaminham o instrumentista para esta área:

Vários estudos apontam que, mesmo havendo, atualmente no Brasil, a subdivisão de habilitações profissionais nos cursos superiores de música em Bacharelado e Licenciatura, a atividade profissional predominante exercida pelos alunos e egressos dos cursos de música está ligada às atividades de ensino, quer sejam em ambientes de escolarização formais ou não formais, instituições de formação especializada ou geral, espaços para práticas musicais que envolvem desde o ensino específico até as ações sociais mediadas pela música (JARDIM, 2019, p.36).

Alguns outros artigos e teses referendam essa temática, entre eles as dissertações de Mestrado de Luciana Requião (2002), Dilma Pichoneri (2006) e Daniel Gohn (2002).

Dos 54 músicos que atuam como professores, 8 (oito) atualmente são professores da mesma instituição onde foram alunos no passado. Nelton Essi é professor da Fundação das Artes; Mário Andreotti, Daniel D'Alcantara, Sidiel Vieira e Josué dos Santos são professores na EMESP; Daniel D'Alcantara também leciona na Escola Municipal de Música; Rodrigo (Digão) Braz dos Santos leciona no Conservatório de Tatuí; Felipe Kasteckas leciona no Conservatório Villa-Lobos e Fernando Amaro no IBVF; outros 9 (nove) já foram professores na mesma instituição em que estudaram no passado, entre eles, Edu Paes, Marcílio Zarpelão, Felipe Kasteckas e Fred Tangary no Conservatório Villa-Lobos e FITO, José Gilberto Estebez no CLAM, Cesar Roversi, João Lenhari, Paulo Malheiros e Fábio Leal no Conservatório de Tatuí e Paulo Malheiros na EMESP.

A nona questão recebeu respostas diversificadas por parte dos entrevistados que foram distribuídas em 10 tópicos, permitindo um percentual estatístico com relação as respostas oferecidas, a saber:

1. Proximidade com os colegas, atingiu um percentual de 21,8% dos músicos;
2. Influência familiar, atingindo um percentual de 20,3% dos músicos;

3. Experiência de tocar “na noite”, com diferentes formações, atingindo um percentual de 20,3% dos músicos;
4. Decisão própria do entrevistado para seguir a profissão. Índice percentual de 7,8%;
5. Participação em festivais de música. Índice percentual de 6,3%;
6. Ouvir música e assistir a shows. Índice de 4,7%;
7. Fazer cursos e pesquisar. Índice de 4,7%;
8. Igreja. Índice de 4,7%;
9. Participação em orquestras. Índice de 4,7%;
10. Ter iniciado um outro curso (engenharia e tecnologia de automação industrial) antes de escolher a música. Índice de 3,1%;
11. Necessidade econômica. Índice de 1,6%.

Seguem alguns depoimentos coletados que retratam as ações e atitudes de alguns dos músicos entrevistados durante suas trajetórias profissionais. No tópico 1, a proximidade com os colegas foi a escolha de 13 (treze músicos), dentre os quais o trompetista Daniel D’Alcantara Pereira: “foi um marco essas experiências, desde muito cedo, tocar em casamentos, aprender a se colocar como profissional, o curso de difusão na USP, tudo isso valeu muito mais do que workshops ou cursos que eu tenha feito”. Para o trompetista Rubinho Antunes, foi apontado que a vivência de experiências coletivas como tocar em bandas e fanfarras, além de fazer amigos na música, foi significativa. O trombonista Sidnei Burgani afirmou que o fato de tocar e ter amigos ao seu redor com certeza é um grande aprendizado. O pianista Fábio Leandro da Silva também afirmou que trabalhar com grupos musicais com formações diferentes, bigbands, trios, cantores (as) incentivaram o seu trilhar na música. A pianista Sofia Barion Sansão relatou que aquilo que mais a

impulsionou a aprender e se exercitar profissionalmente foi o constante fazer. “É o exercício de se expor, se ouvir e compreender durante o fazer o que tocar ou como tocar. Ninguém na família tocava, minha mãe estudou erudito e parou quando ficou grávida do terceiro filho, que fui eu” (BARION, 2021).

O baterista Jônatas Sansão afirmou que sempre valorizou o contato direto com a música. São suas palavras: “participar e tocar em grupo em diversas situações e formações, desde os grupos da igreja, práticas de combo e big band, recitais e trabalhos que começam a surgir” (SANSÃO, 2021). O trompetista João Lenhari declarou: “Toco de tudo um pouco para atender as demandas profissionais e sobreviver como músico num país que a cada dia que passa desvaloriza mais e mais a cultura” (LENHARI, 2021). Para Bruno Belasco (2021) o que mais o motivou: “foi literalmente a improvisação, a forma de expressar o sentimento através da música improvisada. Fazer aquilo que te dá prazer e tirar o seu sustento com isso”. Fábio Peron Andrade (2021) relatou: “tocar na noite, sem dúvida, foi onde conheci a maior parte das pessoas que me inspiraram e, mesmo sem aulas formais, me ensinaram”. O mesmo depoimento deu Sidiel Vieira de Souza: “A noite”, como dizem os músicos populares, foi e é um grande aprendizado da música no Brasil e talvez no mundo.

Vera Figueiredo (2021) assim se posicionou: “minha escola profissionalizante foi primeiramente tocando em bailes e a maior delas e enriquecedora foi tocar na noite de São Paulo. Prática!”. O baterista Fernando Amaro, por sua vez, que foi aluno de Vera e atualmente leciona na escola IBVF, afirmou sobre a importância da proximidade com os colegas músicos: “a Vera Figueiredo ter me levado para ensaios e apresentações dela, enquanto eu ainda era adolescente, me estimulou bastante a querer fazer isso na vida”.

No tópico nº 2, a influência familiar, foi escolhido por 13 (treze) músicos, dentre os quais o percussionista Vinicius Barros (2021): “meu pai que foi músico e me influenciou diretamente na escolha pelo instrumento e no conhecimento musical informal”. Vitor Alcântara, por sua vez, afirmou que iniciou seus estudos musicais com sua mãe ao piano e eventualmente com o avô Carlos Alcântara, estudou cerca de um ano no CLAM e teve grande influência familiar de pai, mãe, tios, avô, irmãos e bisavós. Arismar do Espírito Santo (2021) assim se posicionou: “acredito que o

alicerce do meu rumo começou em casa com tocatas e cantatas, eu acompanhando no violão”.

A pianista Melanie van Langendonck atribui a influência das avós maternas determinantes no seu caminho musical, sendo uma bailarina e outra artista plástica. A pianista Maria de Lourdes (Lilu) Aguiar (2021) ponderou: “família de músico, nasci, não tinha como não ser, pai, mãe, tocando o dia inteiro, Nestico (seu irmão saxofonista), o outro irmão, é jazz, bossa nova, samba; o aspecto familiar me empurrou pra música”. A pianista Juliana Rodrigues (2021) relatou que a vivência musical em casa e o apoio de sua família a sua carreira foi a ação que desencadeou sua atuação na música. O pianista Beto Bertrami também afirmou que teve muita influência da família toda. Nessa mesma perspectiva, o pianista Felipe Silveira assim se posicionou:

A minha influência principal vem do lar porque meus pais são músicos, apesar da minha mãe não se identificar como cantora, ela canta muito bem, e meu pai é músico, trabalha com isso. Com certeza ao vê-los em ação, isso me influenciou grandemente. A música sempre foi algo muito importante, muito forte na minha vida, então eu acho que a principal fonte de inspiração e decisão foi com certeza dos meus pais (SILVEIRA, 2021).

O baterista João Parahyba (GOMES, 2021) traz uma questão interessante sobre a dicotomia entre o mundo acadêmico e o profissional.

A escola em si já é um caminho. Sou um privilegiado em ter tido uma família que valorizava a música e a cultura em geral, ter meios para estudar em boas escolas e a sorte de ter caído no pote musical de São Paulo numa época fervilhante. Mas sempre vi uma dicotomia entre o meio acadêmico e o mundo profissional. Vejo isso ainda hoje, pois as escolas não têm mais conexão com o mercado. Virou *business*, para os grandes grupos. As únicas escolas que existiram nos últimos anos e que tiveram professores que atuavam na cena cultural foram a ULM e Tatuí, que tinham professores atuantes e de nível internacional por meritocracia (GOMES, 2021).

Já a pianista Lis de Carvalho Ferrete relata que outras ações que desencadearam sua trajetória como profissional da música foi ter um pai que trabalhava com música, escrevendo sobre música e ouvindo música o dia inteiro e uma família muito musical, mulheres pianistas que tocavam bem e cantavam. “Eu acho que isso, essa formação, ainda amadora, mas muito intensa, foi bastante importante pra minha escolha profissional” (FERRETE, 2021).

A proximidade com os colegas (tópico nº 3) foi mencionado por 14 (catorze) músicos, dentre os quais a da contrabaixista Vanessa Ferreira de Souza (2021): “se eu não tivesse a oportunidade de tocar com músicos mais experientes, provavelmente não teria conseguido me profissionalizar nunca. Estar perto dessas pessoas me ensinou mais do que qualquer outra experiência”.

O pianista Gabriel Gaiardo (2021) afirmou: “fazer amizades com outros músicos, iniciantes e avançados também foi algo muito importante - gente que tem o mesmo objetivo que você”. A contrabaixista Manuela Vincenzi (2021) relatou: “participar de grupos com pessoas mais experiente, ir com frequência em apresentações de músicos que eu admiro além da troca de informações, foi muito importante”. Nesse mesmo ponto de vista há o depoimento do guitarrista Fernando Corrêa:

A convivência com muitos músicos, sempre me motiva muito a estar sempre pesquisando e estudando. Gosto muito de tocar com muitos músicos e gosto muito de tocar com músicos mais jovens do que eu. Eles têm muita garra e muita informação e “empurram” a gente pra novos desafios, mas aprendo muito também com os mais experientes do que eu. Enfim, música é um intercâmbio constante. Quando usamos em nosso favor, sempre aprendemos coisas novas (CORRÊA, 2021).

O saxofonista Jefferson Rodrigues pontuou que a proximidade com os colegas músicos foi primordial. Para ele, a diversidade de músicos e estilos musicais que encontrou nas igrejas evangélicas, nos workshops que assistiu (Wynton Marsalis, Moacir Santos entre outros) e o contato com músicos da Banda Mantiqueira e Soundscape Big Band, foram experiências primordiais para sua vida musical.

A cantora Ana Luísa do Amaral ponderou sobre a importância de participar de um projeto musical:

A parceria de mais de 25 anos com o pianista, compositor e arranjador Luis Felipe Gama, como projeto artístico amplo e que envolveu trocas com artistas de diversas áreas e gêneros, alavancou meu entendimento musical e artístico a um patamar de excelência que passou a ser o que chamaria de rigor com que vejo sentido em meu ofício (AMARAL, 2021).

No tópico nº 4, a decisão própria de seguir a carreira como músico popular foi resposta de 5 (cinco) entrevistados. O baterista Gilberto (Ciba) Favery (2021) traz um relato interessante: “É aquela coisa da gente querer ser músico. Não existiu uma ação para que isso acontecesse, era uma vontade, é uma coisa interna, aquela vontade de querer tocar, de querer ser alguém na música”. O saxofonista Cesar Roversi (2021) pontua: “Fiz Campos de Jordão, vários festivais de inverno, mesmo se eu não tivesse feito eu ia querer ser músico. Não teve nenhuma coisa especial que me induzisse à decisão de música. A decisão já estava tomada”. O guitarrista Michel Leme (2021) afirmou: “Considero a vontade de estar com a música em seus muitos aspectos e possibilidades como a principal chama”. O cantor Fábio Cadore argumenta:

Se pudesse dizer algo, acho que foi a curiosidade e o amor sincero para com o fazer musical. É uma carreira complexa, pouco previsível. Se eu pensasse muito no futuro, lá quando comecei, talvez não teria começado... aliás, para mim, a música começou e seguiu por muitos anos como uma grande brincadeira... todo o meu período autodidata, por exemplo... assim, quando tive que decidir fazer uma faculdade, apenas observei o que já havia feito até então, e segui... (CADORE, 2021).

O contrabaixista Mário Andreotti (2021), por sua vez, afirma:

Em primeiro lugar, foi minha decisão me tornar músico. Por conta desta decisão, fui buscar o aprimoramento fazendo o curso na Escola Municipal de Música. Assim que criaram a ULM eu estudei um período com o Professor Gabriel Bahlis, retomando o baixo acústico. Em 1993 fui chamado para tocar na Jazz Sinfônica e em 1995 prestei o concurso e conquisei a vaga definitiva.

O pianista Osmar Barutti também optou pela música por decisão própria. Ele ponderou que, por entender que o nosso trabalho depende de muito estudo, muita perseverança e estudo, é praticamente uma necessidade espiritual.

A participação em festivais de música, tópico nº 5, foi o assunto apontado por 4 (quatro) músicos, entre eles o contrabaixista Thiago Alves de Oliveira (2021), que relatou o quanto a participação em festivais de música e em orquestras jovens foi importante para alavancar sua carreira:

Particpei do Festival de Inverno de Campos do Jordão nos anos de 98, 99 e 2000. Nos três últimos anos com música popular. A cada ano que fazia, foi aumentando o desejo de ser profissional. Sai do último, em 2000, convicto que queria ser músico. Meu período na Orquestra Jovem Tom Jobim, de julho de 2001 a dezembro de 2003 me ajudou muito. São fundamentais essas orquestras jovens remuneradas.

O tecladista e guitarrista Agenor de Lorenzi (2021) corrobora essa afirmativa ao relatar: “O Festival de Campos do Jordão que particpei como bolsista, no ano de 2000, deu o *start* que estava faltando para as coisas começarem a caminhar pra mim”. O percussionista Leandro Lui também classificou os festivais de música como fatores determinantes no seu caminho musical. De igual forma, assim se posicionou o pianista Edson Sant’Anna:

Fui assiduamente lá pelos anos de 1998-2002 para os festivais de Curitiba no começo do ano e Itajaí em setembro.

Eu vi o Arismar (do Espírito Santo), o Proveta, todos esses músicos que são já nomes renomados e ficava encantado com aquilo. Tinha aula com vários pianistas nesses festivais, isso despertou e arrematou mesmo a minha decisão de seguir esse caminho da música.

No tópico nº 6 “ouvir música e assistir a shows” 3 (três) músicos se manifestaram, entre os quais o guitarrista Djalma Lima Filho (2021), que pontuou o que lhe ajudou a seguir essa carreira:

Final dos anos 80, início dos 90 - disponibilidade de muitos shows - *Som do Meio Dia* no vão livre do MASP, Sanja em tempos áureos, programa Jazz Brasil na TV Cultura. Pude ver toda a turma de São Paulo, e ainda (no MASP) Hermeto Pascoal, Egberto Gismonti, Hélio Delmiro, César Camargo Mariano. Acho que essa exposição aos vários shows foi decisiva na minha escolha.

O baterista Felipe Kasteckas (2021) também prestou um depoimento semelhante: “Aprendi e ainda aprendo muito assistindo outros músicos tocarem. É uma prática que fiz muito durante um bom período da minha formação. Hoje em dia, por conta de diversos compromissos é mais difícil, mas sempre que possível procuro assistir músicos na noite”.

O pianista Gabriel Gaiardo considerou importante a amizade que teve com outros músicos - iniciantes e avançados - pois era um contingente humano que tinha o mesmo objetivo de vida.

No tópico nº 7, a pesquisa foi respondida por três músicos. O pianista Hércules Gomes (2021) assim se posicionou:

O que eu poderia adicionar está mais relacionado com a vida profissional mesmo, especialmente com a minha carreira. Eu aprendo muita coisa ao pesquisar para fazer a minha própria produção artística. Meu trabalho é muito voltado pra música brasileira hoje, então, quando eu vou fazer um arranjo de algum ritmo brasileiro, compor alguma

música, eu aprendo muito com isso e acabo conhecendo muitas pessoas por causa dessa minha busca, em função de tocar um piano melhor, em função da busca da minha identidade.

No tópico nº 8, a igreja desencadeou a trajetória profissional na música de três entrevistados.

O pianista Davi Sansão e os saxofonistas Cassio Ferreira e Thiago Souza afirmaram que a primeira ação que desencadeou suas trajetórias na música foi a oportunidade de tocar e participar dos grupos musicais na Igreja.

Três músicos relataram como foi importante ter tocado em orquestras jovens (tópico nº 9), pois foi a partir da obtenção de bolsas de estudos para atuar nessas orquestras que eles deram início a sua profissionalização. Para o saxofonista Josué dos Santos (2021), “ter participado da Orquestra Jovem Tom Jobim que é um grupo artístico da EMESP Tom Jobim foi definitivo para que eu entendesse como poderia me alocar no mercado de trabalho da música instrumental”. Esse ponto também foi relatado pelo trombonista Paulo Malheiros:

Com certeza os grupos que eu toquei no início de minha formação foram fundamentais para ela. O primeiro grupo que destaco é a Orquestra Experimental de Repertório, que é o meu primeiro trabalho. Apesar de ser uma orquestra jovem, onde os músicos recebem bolsa, foi esse dinheiro que sustentou minha casa entre 97 e 2000, além de ser a base do meu conhecimento de tocar em orquestra. O segundo grupo, muito importante em minha formação, é a Soundscape Big Band. As conversas informais que aconteciam após o som foram a minha maior escola de música, com certeza (MALHEIROS, 2021).

O trompetista Wagner Becari (2021) relatou a experiência que teve ao atuar na Orquestra do Conservatório Villa-Lobos em Osasco, ao lado do maestro José Roberto Branco:

Tive o privilégio, na minha adolescência, de conhecer e participar da orquestra do Conservatório Villa-Lobos com a regência, composições e arranjos do maestro Branco. Isso foi decisivo para que eu escolhesse a música popular, pela beleza e sua complexidade. Participei da orquestra do conservatório com o Branco de 2003 a 2018 até a sua despedida da banda. Durante esse tempo, tive a honra e a sorte de tocar quase todos as suas composições e arranjos. Muitos músicos passaram por lá, entre eles o meu professor de trompete e improvisação Rubinho Antunes, Cássio Ferreira, Giba Favery, Marcelo Elias, Nevada entre outras personalidades incríveis. Acredito que grande parte da minha formação se deve a esses momentos iluminados (BECARI, 2021).

No tópico nº 10, dois músicos, apesar de iniciarem sua formação acadêmica em outra área de conhecimento, perceberam, a tempo, o quanto seriam inábeis no exercício dessas funções se não tivessem optado em seguir a carreira de músico. O saxofonista Ubaldo Versolato assim se posicionou: “Posso dizer que outras ações que desencadearam minha trajetória profissional na música foram minha determinação, persistência e a certeza de que era isso que eu queria, pois antes disso fiz um ano do curso de Engenharia, que foi essencial para eu ter certeza que não era esse meu caminho”. O trompetista Flavio Freitas Lima retrata uma experiência marcante no seu processo de profissionalização musical:

Acredito que hoje eu não seria músico se não tivesse passado pela experiência frustrada (agradeço todos os dias por isso) em um curso tecnológico de automação industrial. Influenciado por família e amigos procurei fazer esse curso com o objetivo de fazer algo que “desse dinheiro” antes de estudar música. Felizmente tudo deu errado e a oportunidade de trabalhar como instrutor de música nas fanfarras em que participei desde menino, apareceu e possibilitou que eu pudesse, mesmo que tardiamente, investir na música (LIMA, 2021).

Já para o guitarrista Igor Bollos Corrêa, foi a parte informal da música que o estimulou:

Acredito que além da aprendizagem e do trabalho, o que me estimulou para querer me tornar um profissional e a gostar tanto do que faço foi a parte informal da música. Lembro que quando adolescente, tinha bandas de *heavy metal* e isso independia de aprendizado, informação, trabalho ou dinheiro. O objetivo era simplesmente se unir, tocar e compor o dia inteiro e se divertir. Lógico que isso não chega a ser nem de longe uma profissão, mas foi uma das coisas que mais me estimulou a levar a música a sério e querer viver dessa profissão tão difícil que é a de músico. Se eu tivesse apenas aprendido formalmente e não tivesse vivido o momento informal da música, é provável que eu não teria a atração pelo mundo musical que eu tenho hoje.

O guitarrista Fábio Leal considerou que a necessidade econômica (tópico nº 11) foi a ação que desencadeou a sua ida para a música:

Foi um fator econômico, porque a minha família não é de músicos, por isso demorei a estudar música e eu comecei a trabalhar bem cedo, mal sabia tocar, estava trabalhando por uma questão de necessidade, de ajudar em casa. A década de 90 foi uma época muito difícil, eu sai da escola na 8ª série e aí eu precisava trabalhar, e meu padrasto e minha mãe ficaram muito orgulhosos disso, porque eu queria ajudar em casa. Depois eu me deparei com outras realidades em que os pais têm até vergonha que o filho seja músico. A música foi a maneira mais fácil de eu trabalhar e no meio em que eu vivia era o que se ganhava até melhor, no sentido de horas trabalhadas, eu ganhava melhor que minha mãe e até melhor que meu padrasto. Eu ficava orgulhoso disso. Na terminologia do trabalhador “picar cartão”, meu padrasto é simples, é também analfabeto, aquele cara que veio da roça, do interior... então ele falava, você não vai picar cartão, né, igual o pai, você vai ser músico. Ele tinha muito orgulho disso. Isso é que desencadeou, essa necessidade econômica e essa coisa meio que de urgência, né, apesar de eu ter vindo de uma classe social baixa, para mim foi muito tranquilo estudar música, essa atmosfera do orgulho existia em casa (LEAL, 2021).

Uma ação que desencadeou a trajetória musical do contrabaixista Cê Cortes foi assim relatada:

Como eu tinha costume de ler os arranjos que meu pai (o pianista e compositor Edmundo Villani-Côrtes) escrevia para a orquestra da Tupi, em 1979, quando o baixista da orquestra ficou doente, toquei algumas vezes como sub. Isso me levou a fazer também como sub na época em algumas Big bands e bandas de baile.

Das respostas obtidas temos 14 (quatorze) músicos que responderam ter maior proximidade com colegas músicos, como influenciadores de sua trajetória musical; 13 (treze) deles receberam influência familiar; 3 (três) tiveram contato com a música nas Igrejas; 3 (três) ouviram muita música e assistiram a vários shows; outros 3 (três) participaram de cursos de música e de pesquisas; 13 (treze) desenvolveram a experiência de tocar na noite; 5 (cinco) decidiram seguir essa trajetória por conta própria; 2 (dois) entrevistados iniciaram sua trajetória musical depois de cursarem outro curso em outra área de conhecimento que os desagradou; 3 (três) tiveram o incentivo devido sua participação em orquestras; 4 (quatro) afirmaram ter participado de festivais de música como influenciador de suas carreiras; apenas 1 (um entrevistado) afirmou ter iniciado sua trajetória profissional por uma necessidade econômica, o que enseja o número de 64 entrevistados.

Não constou no questionário produzido uma pergunta direcionada a classificar social e culturalmente os músicos entrevistados. As questões formuladas restringiram-se tão somente a avaliar e refletir os aspectos e as falas de caráter musical relatadas pelos questionados, mesmo porque, as respostas de cunho qualitativo, fornecidas pelos entrevistados, por si só, poderão subsidiar novos artigos, capítulo de livro ou mesmo um livro contendo mais detalhes e desmembramentos das respostas obtidas.

Relatos finais

No presente texto o objetivo de apontar o número expressivo de músicos populares que tiveram algum tipo de formação musical inicial, seja formal, informal ou não formal e que seguiram com esta formação na sua trajetória profissional foi cumprido. Essa formação musical tem se estendido não só para os cursos de graduação, muitos deles hoje voltados para a música popular, inclusive para os cursos de pós-graduação. Essa tendência tende a solidificar cada vez mais a área, no sentido de propor novas metodologias de ensino, a ampliação dos currículos escolares voltados para a música popular, o aumento do arquivo documental de seus personagens, além de retratar uma cultura musical que está bem presente em nossa sociedade, de forma a aprimorar cada vez mais o repertório da música popular.

Está comprovado ainda que o autodidatismo, quase recorrente na área, está devidamente integrado a uma complementação escolar bem diversificada. Muitos dos depoimentos comprovam o quanto a prática musical, a participação em festivais de música, workshops, a participação em grupos orquestrais e em bandas estão presentes entre esses profissionais e o quanto eles investem no seu aprimoramento e desenvolvimento profissional.

O artigo demonstrou ainda que o estudo e a prática musical cotidiana caminham lado a lado, mesmo sob circunstâncias que permeiam o autodidatismo. Foi muito importante os depoimentos que comprovaram o quanto esses instrumentistas e músicos populares têm se dedicado ao ensino - fato promissor e necessário para a área. É relevante afirmar que foi apontado nos questionários realizados um índice muito pequeno de músicos populares que se formaram ou estudaram em outras áreas de conhecimento, inclusive na pós-graduação e posteriormente retornaram para a música.

No presente texto foi cumprido o objetivo de apontar o número expressivo de músicos populares que tiveram algum tipo de formação musical inicial, seja formal, informal ou não formal. Na atualidade essa formação musical não está restrita apenas aos cursos de graduação, mas se estende para os cursos de pós-graduação, muitos deles hoje voltados para a música popular. Essa tendência tende a solidificar cada

vez mais a área, a fim de propor novas metodologias de ensino, ampliar os conteúdos curriculares voltadas para a música popular, aumentar o arquivo documental de seus personagens, além de melhor retratar uma cultura musical que se faz presente em nossa sociedade e o repertório da música popular.

Neste artigo as autoras não projetaram avaliar as respostas dadas no sentido de construir categorias de natureza científica ou tabulações estatísticas que validassem o texto, mas, tão somente apresentar um panorama geral de como se deu a formação musical desses instrumentistas, quais escolas subsidiaram esta formação, qual a natureza do autodidatismo mencionado pelos músicos questionados e como as informações de cunho qualitativo prestadas impactaram a sua atuação profissional. Elas não tiveram a função de fundamentar teoricamente o texto, mas apontar as diferentes visões dos instrumentistas, com o objetivo de ampliar cada vez mais as discussões nesta área, tendo em vista a escassez de material voltado para essas questões.

A fundamentação teórica concentrou-se mais atentamente na conceituação de autodidatismo e no referencial teórico apontado abaixo. Nesse sentido, os procedimentos adotados na coleta de dados não podem ser considerados a garantia da cientificidade almejada em um texto científico. A intenção objetivada foi apontar uma realidade que se faz presente na trajetória profissional dos *músicos populares questionados* e que pode ser modificada, alterada ou comprovada em novos textos que apontem resultados estatísticos e numéricos mais sólidos, que atendam o que é previsível cientificamente. Contudo, há de se mencionar que muitas das pesquisas científicas realizadas são provenientes de relatos concretos presentes no cotidiano musical. Esperamos que, a partir dos depoimentos e resultados numéricos coletados, sejam realizadas novas pesquisas voltadas para os músicos populares que poderão fundamentar mais atentamente questões e ações importantes nesta área.

Referências

I – Publicações:

ALBANO, Sonia. Escola Municipal de Música de São Paulo: um exemplo de ensino de não formal de música. *ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes*, v. 7, n. 1, 31 maio 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/19731>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VCaYdFpJCN8bxzg3LiYXQ8K/?lang=pt>>. Acesso em 03 jun. 2021.

BOLLOS, Liliana H. A música popular brasileira em questão: renovação, originalidade e qualidade. In: LIMA, Sonia Albano de. (Org.) *Faculdade de Música Carlos Gomes: retrospectiva acadêmica*. São Paulo: Musa, 2005.

_____. Considerações sobre a música popular no ensino superior. *Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM*, São Paulo, 2008.

_____. Performance na música popular: uma questão interdisciplinar. In: ALBANO, Sonia (org.). *Ensino, música e interdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Vieira, 2009.

BOLLOS, Liliana H.; COSTA, Carlos H. Considerações sobre harmonização e música popular na disciplina Piano Complementar. *Revista Per Musi*. Belo Horizonte. 2017. P. 1-17. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/5166>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

CALLONI, Humberto. Aprendizagem. *Revista Didática Sistemica*, V. 4, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1223/519>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERNANDES, Fernando E. M. S. *O autodidata em Música*. 2008, 34 p. Monografia (Licenciatura em Música), Centro de Letras e Artes, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/fernandofernandes.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). ECA-Universidade de São Paulo. São Paulo 2002. 176p. Disponível em: <https://www.academia.edu/27584523/Auto_aprendizagem_Musical_Alternativas_Tecnol_gicas>. Acesso em: 20 jul. 2021.

HAAS, Celia Maria. Projetos Pedagógicos Interdisciplinares: práticas experimentadas. In: HASS, Celia Maria & BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May (org.) *Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: políticas e práticas de formação de professores*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p. 107-142

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. O músico professor – percurso histórico da formação em música. IN: ALBANO DE LIMA, Sonia Regina (org.) *Ensino, Música & Interdisciplinaridade*. São Paulo: BT Acadêmica. 2019, 4ª edição revisada e ampliada, p. 35-94.

MARTINHO, Miguel Henriques. Autodidatismo e trajetões de vida-aprendendo sem ir à escola. In: ALBANO DE LIMA, GUEDES CORREA E TUDISSAKI (org.) *Diálogos Interdisciplinares em Música*. São Paulo: Musa Editora, 2022, p. 63-94.

PICHONERI, Dilma F. M. *Músicos de orquestra: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes*. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade, Política e Cultura), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PODESTÁ, Nathan Tejada. *O autodidatismo na formação musical: revisão de conceitos e investigação de processos não-escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical*. 2013. 312 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284627>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

RAMPAL, Anita. Indian market women and their mathematics. In: John Solomon (Ed.) *The passion to learn. An inquiry into autodidactism* (pp. 122-134). London: Routledge Falmer.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. 2002. Dissertação (mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

II. Entrevistas:

AGUIAR, Maria de Lourdes M. Entrevista concedida à autora em 18 mai. 2021 por WhatsApp.

ALCÂNTARA Vitor. Entrevista concedida à autora em 10 mai. 2021 por WhatsApp.

AMARO, Fernando Henrique D. Entrevista concedida à autora em 25 mai. 2021 por WhatsApp.

ANDRADE, Fábio Cury de. Entrevista concedida à autora em 15 mai. 2021 pelo Instagram.

ANDREOTTI, Mário Cezar. Entrevista concedida à autora em 04 mai. 2021 por WhatsApp.

ANTUNES JUNIOR, Rubens A. Entrevista concedida à autora em 03 mai. 2021 por WhatsApp.

ARAÚJO, Deisy Silva de. Entrevista concedida à autora em 07 mai. 2021 por WhatsApp.

BARROS, Vinicius. Entrevista concedida à autora em 05 mai. 2021 por WhatsApp.

BARUTTI, Osmar. Entrevista concedida à autora em 25 mai. 2021 por WhatsApp.

BECARI, Wagner Cristiano. Entrevista concedida à autora em 27 mai. 2021 por WhatsApp.

BELASCO, Bruno dos Santos. Entrevista concedida à autora em 15 mai. 2021 pelo Instagram.

BERTRAMI, Luis Roberto. Entrevista concedida à autora em 26 mai. 2021 por WhatsApp.

BORGANI, Sidnei Aléssio. Entrevista concedida à autora em 09 mai. 2021 por WhatsApp.

BUGNI, Gustavo. Entrevista concedida à autora em 18 mai. 2021 pelo Instagram.

CADORE, Fabio Costa. Entrevista concedida à autora em 07 jun. 2021 pelo Instagram.

CHAGAS, Vinicius dos Santos. Entrevista concedida à autora em 12 mai. 2021 por WhatsApp.

CORRÊA, Fernando A. de A. Entrevista concedida à autora em 16 mai. 2021 por E-mail.

CORRÊA, Igor Bollos. Entrevista concedida à autora em 21 mai. 2021 por WhatsApp.

CORTES, Maria Eugenia G. Entrevista concedida à autora em 07 mai. 2021 por E-mail.

ESSI, Nelton Silva dos Santos. Entrevista concedida à autora em 03 mai. 2021 por WhatsApp.

ESTEBEZ, José Gilberto. Entrevista concedida à autora em 16 mai. 2021 por WhatsApp.

FAVERY, Gilberto Alves. Entrevista concedida à autora em 26 mai. 2021 por WhatsApp.

FERRETE, Lis Helena de Carvalho. Entrevista concedida à autora em 13 mai. 2021 por WhatsApp.

FIGUEIREDO, Vera. Entrevista concedida à autora em 04 jun. 2021 por E-mail.

GAIARDO, Gabriel. Entrevista concedida à autora em 17 jun. 2021 por WhatsApp.

GALANTE JUNIOR, Dorival. Entrevista concedida à autora em 10 mai. 2021 por E-mail.

GOMES, Hércules. Entrevista concedida à autora em 17 mai. 2021 pelo Instagram.

GOMES, João Carlos. Nome artístico João Parahyba. Entrevista concedida à autora em 27 mai. 2021 por E-mail.

KASTECKAS, Felipe Amorim. Entrevista concedida à autora em 25 mai. 2021 por WhatsApp.

LANGENDONCK, Melanie van. Entrevista concedida à autora em 18 mai. 2021 por WhatsApp.

LEAL, Fábio. Entrevista concedida à autora em 25 mai. 2021 por WhatsApp.

LEME, Michel. Entrevista concedida à autora em 11 mai. 2021 por WhatsApp.

LENHARI, João Luiz Januário. Entrevista concedida à autora em 15 mai. 2021 por WhatsApp.

LIMA FILHO, Djalma Barbosa de. Entrevista concedida à autora em 10 mai. 2021 por WhatsApp.

LIMA, Flavio Freitas. Entrevista concedida à autora em 25 mai. 2021 por WhatsApp.

LORENZI, Agenor de. Entrevista concedida à autora em 05 mai. 2021 por WhatsApp.

LUI, Leandro de La Cruz. Entrevista concedida à autora em 14 mai. 2021 por WhatsApp.

MACHADO, José Sergio. Nome artístico Filó Machado. Entrevista concedida à autora em 19 mai. 2021 por E-mail.

MALHEIROS JUNIOR, Paulo J. de Araújo. Entrevista concedida à autora em 03 mai. 2021 por WhatsApp.

OLIVEIRA, Thiago Alves de. Entrevista concedida à autora em 04 mai. 2021 por WhatsApp.

PAES, José Eduardo Tomé. Entrevista concedida à autora em 25 mai. 2021 por WhatsApp.

PEREIRA, Daniel D'Alcantara. Entrevista concedida à autora em 11 mai. 2021 por WhatsApp.

AMARAL, Ana Luísa do. Entrevista concedida à autora em 18 mai. 2021 pelo Instagram.

RODRIGUES, Jefferson. Entrevista concedida à autora em 05 mai. 2021 por E-mail.

RODRIGUES, Juliana. Entrevista concedida à autora em 15 mai. 2021 pelo Instagram.

ROVERSI, César Antonio. Entrevista concedida à autora em 04 mai. 2021 por WhatsApp.

SAAVEDRA, Jorge V. Acuto. Entrevista concedida à autora em 27 mai. 2021 por WhatsApp.

SANSÃO, Davi João Albano. Entrevista concedida à autora em 23 mai. 2021 por WhatsApp.

SANSÃO, Jônatas N. Albano. Entrevista concedida à autora em 13 mai. 2021 por WhatsApp.

SANSÃO, Sofia G. Barion. Entrevista concedida à autora em 13 mai. 2021 por WhatsApp.

SANT'ANNA, Edson José. Entrevista concedida à autora em 13 mai. 2021 por WhatsApp.

SANTO, Arismar do Espírito. Entrevista concedida à autora em 19 mai. 2021 por WhatsApp.

SANTOS, Josué Batista dos. Entrevista concedida à autora em 03 mai. 2021 por WhatsApp.

SANTOS, Rodrigo Braz dos. Entrevista concedida à autora em 03 mai. 2021 por WhatsApp.

SILVA, Fábio Leandro de M. da. Entrevista concedida à autora em 27 mai. 2021 por WhatsApp.

SILVEIRA, Felipe. Entrevista concedida à autora em 18 mai. 2021 pelo Instagram.

SOUSA, Cássio Ferreira de. Entrevista concedida à autora em 07 mai. 2021 por WhatsApp.

SOUZA, Sidiel Vieira de. Entrevista concedida à autora em 05 mai. 2021 por WhatsApp.

SOUZA, Thiago Borges de. Entrevista concedida à autora em 30 jun. 2021 por E-mail.

SOUZA, Vanessa Ferreira de. Entrevista concedida à autora em 16 mai. 2021 por WhatsApp.

TANGARY, Fred. Entrevista concedida à autora em 25 mai. 2021 por WhatsApp.

VERSOLATO, Ubaldo. Entrevista concedida à autora em 15 mai. 2021 por WhatsApp.

VINCENZI, Manuela. Entrevista concedida à autora em 17 mai. 2021 por WhatsApp.

ZARPELÃO, Marcilio C. Entrevista concedida à autora em 25 mai. 2021 por WhatsApp.

Sobre as autoras

Liliana Harb Bollos

Pianista, escritora e pesquisadora, tem pós-doc pela EMAC-UFG sobre Harmonização no Piano, é doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, mestre e bacharel em Música (performance em piano - jazz) pela Kunst Universität Graz (Áustria) e bacharel e licenciada em Letras (FFLCH-USP), também é formada em piano erudito pelo Conservatório Francisco Cônsolo. É autora dos livros *Harmonização no Piano Popular* (Laços, 2017), *Bossa Nova e Crítica: Polifonia de Vozes na Imprensa* (Annablume, 2010) (Prêmio Funarte de Produção Crítica em Música 2010) e *Clara na Música Popular* (Ed. Som, 2011). Produziu os CDs *Tutti Bae e Liliana Bollos* (2019) e *Sonoridades* (2015) do Quarteto Sonoro, com os quais participou de concertos didáticos em escolas públicas (projetos ProAC). Atualmente é professora de piano da FMU/ FIAM-FAAM, onde também leciona no curso de Pós-graduação em Música Popular.

Sonia Regina Albano de Lima

Doutora em Comunicação e Semiótica (Artes) pela PUC-SP; Pós-doutorado em Música pelo IA-UNESP; Bacharelado em Direito pela USP; Bacharelado em instrumento (piano) pela Faculdade de Música Carlos Gomes. Foi diretora e professora da Escola Municipal de Música de São Paulo e da Faculdade de Música Carlos Gomes. É docente do PPG em Música do IA-UNESP desde 2005. Possui inúmeras publicações de livros e artigos científicos na área de educação musical, música e interdisciplinaridade. Foi Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música de 2015 a 2019. É membro de Conselhos Editoriais e Consultivos de Revistas e Coletâneas científicas nacionais e internacionais de música.

A HERMENÊUTICA COMO UM DOS PROCESSOS DE ANÁLISE E ESTRUTURAÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL

HERMENEUTICS AS ONE OF THE PROCESSES OF ANALYSIS AND STRUCTURING MUSICAL PERFORMANCE

Sonia Regina Albano de Lima
Universidade Estadual Paulista
soniaalbano@uol.com.br

Hermenêutica é um modo de pensar a construção da poética interpretativa podendo ajudar a afastar as possibilidades extremas tanto de um método rigidamente constituído, quanto de uma subjetivação da experiência artística na sua diluição como experiência estética (MORAIS, 2014, p. 167).

Resumo

O texto que se segue tem como objetivo central discorrer e avaliar de que maneira a hermenêutica pode ser empregada nas questões envolvendo a performance musical, tomando como fundamentação teórica, entre outros, os textos de Morais (2014), Albano de Lima (2005-2022) e Bartz (2022). Os procedimentos interpretativos circunscritos a criação musical não serão objeto desta investigação, ainda que seja possível adotar a mesma metodologia de análise.

Palavras-chave: hermenêutica; performance musical; música erudita; subjetividade e objetividade na música.

Abstract

The main objective of the text that follows is to discuss and evaluate how hermeneutics can be used in questions involving musical performance, taking as a theoretical foundation, among others, the texts of Morais (2014), Albano de Lima (2005 - 2022) and Bartz (2022).

Keywords: hermeneutics; musical performance; classical music; subjectivity and objectivity in music.

1. Hermenêutica no campo das artes

O texto que se segue tem como objetivo central discorrer e avaliar de que maneira a hermenêutica pode ser empregada nas questões envolvendo a performance musical, tomando como fundamentação teórica os textos de Morais (2014), Albano de Lima (2005 - 2022) e Bartz (2022), entre outros. Os procedimentos interpretativos circunscritos a criação musical não serão objeto desta investigação, ainda que seja possível adotar a mesma metodologia de análise.

Na atualidade entende-se por hermenêutica, a filosofia que estuda a teoria da interpretação. Por longo tempo ela esteve subjugada ao estudo da interpretação de textos escritos nas áreas da literatura, religião e direito, contudo, na contemporaneidade, ela se estendeu para a interpretação tanto das formas verbais de comunicação humana como das não verbais. Hoje a hermenêutica pode ser empregada nos mais diferentes aspectos que afetam a comunicação, seja nas proposições, nos pressupostos, nos significados, na filosofia da linguagem, ou até mesmo na semiótica.

Na sua origem etimológica, ela sugere o processo de trazer algo à compreensão, mediada pelas linguagens, sejam elas as mais diversas. Na acepção contemporânea ela se caracteriza como um modo de compreender as ações e expressões humanas cujos significados não são imediatamente claros e que demandam procedimentos interpretativos diversos a serem desvelados. Em uma dimensão filosófica, a hermenêutica se configura como uma avaliação geral da própria interpretação e abrange uma questão bem mais globalizante que é a de “compreender para interpretar” (ALBANO DE LIMA, 2005, p. 94).

Como estudo direcionado para a compreensão humana, ela é capaz de promover uma leitura bastante ampliada do objeto investigado. Nesse sentido ela pode resgatar a especificidade de uma determinada trajetória, a historicidade que se insurge em um determinado objeto, ou o modo de pensar e agir que emerge de sua compreensão. Há tempos ela tem se difundido como um dos métodos de investigação mais eficazes para cumprir essa multiplicidade de tarefas.

No campo das artes a hermenêutica é entendida como um processo epistemológico de investigação que visa a compreensão e interpretação de uma determinada obra de arte. Trata-se de um campo de pesquisa que alterna continuamente posturas de análise interpretativa subjetivas e normativas da produção artística, sem menosprezar os pressupostos históricos que validam uma determinada interpretação, no sentido de superar os limites normativos já implantados em interpretações anteriores, sempre com o intuito de validar novos processos de análise, ora ressignificando a interpretação anterior, ora produzindo uma nova consciência interpretativa ou mesmo consolidando a anterior. Este processo de análise pressupõe uma sistematização dos inúmeros procedimentos interpretativos e abarca, de forma integrada, tanto a obra em si, como o próprio intérprete (MORAIS, 2014).

No vocabulário musicológico é um termo recente, muito mais empregado na filologia. Foi utilizado pela primeira vez por Hermann Kretschmar, em 1902, que se valeu do termo para reavivar a *Doutrina dos Afetos* empregada pelos musicólogos alemães, no intuito de trazer para a música barroca um conceito estético originariamente derivado das doutrinas grega e latina de retórica e oratória. Hermann rejeitava a concepção musical defendida pelos formalistas, a citar E. Hanslick, como também as descrições poetizadas do seu tempo. Tentou trabalhar o que ele próprio definiu como emoções reais inerentes à própria música. Neste trabalho, ele prenuncia uma estética musical que se fazia presente nos intervalos, motivos, temas, ritmos e na própria composição musical da época. O seu trabalho intitulado *Führer durch den konzertsaal* foi a primeira aplicação prática de hermenêutica no campo da música e em nada se assemelhou ao discurso hermenêutico de Schleiermacher, Droysen, Dilthey e outros filósofos. Na ocasião, assemelhou-se mais a um método de interpretação da *teoria dos afetos*, do que a um discurso musical de bases científicas.

Por um longo período, a tradição cuidou de adotar a linguagem verbal como único modelo de semanticidade, desqualificando qualquer outro tipo de expressão como forma de linguagem. Nesse sentido, os teóricos musicais ao longo dos tempos tentaram construir uma teoria semântica para a música que estivesse concorde com essa linha de pensamento e com as preocupações epistemológicas da época vigente. O advogado e musicólogo teuto-húngaro Tibor Kneif (1980, p. 511) relata que esse comportamento científico talvez tenha sido um dos motivos centrais pelo qual o termo '*hermenêutica*' foi preterido da linguagem dos teóricos e analistas musicais por um longo período (ALBANO DE LIMA, pp. 107-108).

Contudo, há que se considerar que atualmente, a especificidade da linguagem musical, os símbolos portadores da mensagem estética, a tradição musical e sua historicidade propiciam um número significativo e diferenciado de interpretações musicais, o que lhes possibilita atribuir à performance musical, entre outras frentes, uma dimensão ontológica, quando centrada na busca da verdade que habita a obra e o sentido de universalidade de que se revestem os diversos procedimentos interpretativos musicais:

A plurissignificação da linguagem artística reside tanto no pensar como no fazer musical, em qualquer nível mental, seja ele objetivo ou subjetivo. Além do mais, a interpretação musical não está na compreensão da linguagem musical, nem na leitura do conteúdo simbólico dessa linguagem, mas na interligação desses dois universos, sob uma perspectiva histórica que liga a tradição à contemporaneidade e que se presentifica enquanto linguagem interpretada, ou representação de um conhecimento. [...] a hermenêutica quanto aplicada à música, busca o sentido interpretativo mais internalizado que habita o âmago da obra musical e do intérprete. A leitura hermenêutica de uma obra musical traz para a interpretação algo que a linguagem verbal e a ciência não podem explicar, mas que não pode ser negado enquanto manifestação da expressividade humana. Assim pensada, a interpretação musical assume proporções mais ontológicas (ALBANO DE LIMA, 2005, pp. 91-92).

Como relatado por John Rink na publicação intitulada *La interpretación musical*, de 2017:

La interpretación musical es una construcción y articulación del significado musical en la que convergen las características cerebrales, corporales, sociales e históricas del intérprete, y si decidimos considerar esa convergencia como una expresión de la mente del intérprete, debemos recordar que la mente no está ni accionado el cuerpo ni confinada al cerebro (RINK, 2017, p. 91).

Morais considera pertinente recorreremos à hermenêutica nos processos interpretativos musicais, tendo em vista que ao adotarmos os métodos científicos norteadores das pesquisas em geral, o gesto performático gradativamente foi sendo submetido a essa cientificidade. Seria importante entendermos em que medida a hermenêutica pode abrir nossa compreensão para outros modos de entendimento da interpretação musical e para além da aplicação de regras disseminadas por uma conduta iminentemente positivista de análise. Essa atitude pode levar a performance musical a se confrontar com dois tipos de normatividades, a que deriva da cientificidade e da experiência estética e aquela da hermenêutica da experiência artística (MORAIS, 2014, p. 37).

Enquanto processo epistemológico, a hermenêutica caracteriza-se como um diálogo em constante evolução, diferenciado daquele realizado pelas ciências e pela filosofia. Este diálogo se processa na circularidade de um pensamento que advém do retorno a pré-concepções interpretativas pautadas em concepções já referendadas anteriormente pelo sujeito interpretante, com o intuito de que seja implantada uma nova perspectiva de análise e execução musical.

Esta circularidade epistemológica é denominada *círculo hermenêutico* e se configura como um movimento expansivo que oscila continuamente entre as partes e o todo e que permite constante revisão e expansão do conhecimento. Este círculo percorre territórios de limiaridade, transitando entre aquilo que já se compreende (o familiar) e aquilo que se deseja compreender (o não familiar).

O pesquisador Joe Garcia, em sua tese de doutoramento de 2000, afirma que além de executar este movimento de aproximação circular, a compreensão hermenêutica engloba também um movimento de afastamento ou “distanciamento” do sujeito interpretante como medida eficaz de análise. Esse distanciamento entre o intérprete e o

objeto pode ocorrer em termos históricos (temporal) ou, de modo mais amplo, em função das tradições as quais aqueles estão submetidos. Sob essa perspectiva, o intérprete ao percorrer as zonas do “familiar” e “não familiar”, cria novas tensões para transcender o entendimento do objeto interpretado. É um processo de integração entre a perspectiva do intérprete e aquela inerente ao objeto que se deseja interpretar. Essa fusão de horizontes articula passado e presente, pois toda interpretação reflete não apenas o envolvimento implícito do intérprete, mas também a tradição. De certa forma, ela resgata aquilo do passado que pode ser aplicado aos interesses atuais, sejam eles teóricos ou práticos.

Esse movimento circular de investigação traz a público uma dialética entre o objeto interpretado e o intérprete sem demarcações pré-determinadas, de maneira que, ao se desvelar o objeto, dá-se simultaneamente o desvelar do intérprete. Essa dialética não se limita só à compreensão do objeto investigado, nela o intérprete explora o horizonte do objeto para além de sua textualidade, visitando outros pontos de referência, o que transforma a investigação em algo inovador e criador. Essa dialética vasculha os significados sugeridos em um texto ou obra de arte, mas também explora o universo que se manifesta nele. Nessa modalidade de investigação o intérprete avalia a obra sob múltiplas perspectivas, sem deixar de lado aquelas que anteriormente determinaram sua compreensão.

Nesse movimento de autoconhecimento e flexibilidade, o intérprete recorre à criatividade, à inventividade e revela certas disposições capazes de transpor os limites interpretativos já existentes. Na investigação hermenêutica o intérprete tenta resgatar a especificidade da sua própria trajetória, a historicidade que se insurge ao objeto, o seu modo de pensar e agir que emerge dessa compreensão, promovendo a interrelação deste objeto com outros temas (GARCIA, 2000).

Morais (2014), por sua vez, embasado nos textos de Hans Georg Gadamer (2008/2010) e Martin Heidegger (1977/2008), entre outros, considera que a hermenêutica leva a obra de arte ao seu lugar enquanto experiência dela mesma. Partindo da compreensão do discurso filosófico proferido por esses dois autores, Moraes dá início a um processo de interpretação e compreensão hermenêutica voltado diretamente para a obra de arte.

Outros autores também buscaram compreender a relação que esses dois filósofos atribuíram à hermenêutica como processo de interpretação e compreensão das obras de arte. Com muita propriedade a tese de Almir Ferreira da Silva Junior, publicada em 2005, foi capaz de demonstrar qual a relação que H. Gadamer estabeleceu entre a estética e a hermenêutica, fato que permitiu pensar a arte como uma experiência da verdade. Nessa experiência a arte, a história e a linguagem se interrelacionam com o intuito de melhor compreender a produção artística: “[...] é sob a base ontológica da pergunta pelo sentido do ser que o problema hermenêutico da compreensão é redefinido, situando-se como possibilidade a retomada da problemática da autonomia das ciências humanas” (SILVA JUNIOR, 2005, p. 12).

Desse modo a arte passa a ser pensada como uma declaração - uma experiência de mundo que o homem faz, pelo uso de uma linguagem, revelando-se a si e aos outros, a partir do fenômeno da compreensão. Gadamer não pensa a linguagem como objeto. Para ele a linguagem configura-se como um reservatório da tradição e o meio pelo qual existimos e percebemos o mundo. Por este ângulo, todas as linguagens agregam e incorporam para si a historicidade e a tradição do objeto interpretado, bem como a do sujeito interpretante:

Uma reflexão hermenêutica sobre o domínio da arte tem, pois, o propósito de pensá-la em sua essência, indagando sobre a especificidade de seu modo de ser, sobre aquilo que a constitui, ontologicamente, como experiência e linguagem. Sua inesgotável capacidade de expressão, sempre aberta a novas integrações da existência humana revela em seu ser uma presença que, no entanto, ultrapassa a limitação histórica (*geschichtliche Beschränktheit*). Por isso, enquanto expressão de verdade (*Ausdruck einer Wahrheit*), tal análise não se limita à simples busca do significado histórico-original de sua criação. Como esfera de realização humana, a arte é experiência que ultrapassa o próprio tempo, o que lhe confere um caráter específico quanto a sua temporalidade [...] pensar o fenômeno da arte segundo a especificidade de um fenômeno hermenêutico é, essencialmente, tomá-la enquanto linguagem, presença histórica e declaração como acontecimento de verdade (SILVA JUNIOR, 2005, pp. 19-21).

Ao se reportar ao fenômeno musical, Cadamer admite que a ideia musical se expressa por um sistema de símbolos intitulado *notação musical*, onde se procura atribuir um determinado símbolo ou conjunto de símbolos a cada um dos constituintes físicos do som ou de seus atributos qualitativos. Nesse contexto, a obra a ser interpretada projeta uma linguagem específica, uma história e tradição e, mesmo não sendo uma linguagem verbal, promove uma comunicação, apesar de não existir uma correspondência direta entre o som e a linguagem verbal (ALBANO DE LIMA, 2005, p. 103).

M. Heidegger, sob uma perspectiva um tanto diferenciada, mas não menos hermenêutica, ao se reportar a obra de arte propriamente dita, atribui ao artista a origem da obra de arte, mas também admite que a própria obra de arte é a origem do artista, entendendo-se origem como a proveniência da essência da obra de arte. Assim, tanto o artista como a obra não se sustentam isoladamente. Nenhum é sem o outro. Eles em si mesmos e na sua relação recíproca vão buscar o seu nome, graças a arte. Diante desse fato, a obra de arte tanto é a origem do artista, como da própria obra e para apreendê-la, a leitura parte dela mesma:

A essência da arte seria então o pôr-se-em-obra da verdade do ente [...] na obra, não é de uma reprodução do ente singular que de cada vez está aí presente, que se trata, mas sim da reprodução da essência geral das coisas. [...] Na obra de arte, a verdade do ente pôs-se em obra na obra. A Arte é o pôr-se-em-obra da verdade [...] levantando-se em si mesma, a obra abre um mundo e mantém-no numa permanência que domina. Ser obra quer dizer: instalar um mundo. [...] Mundo não é a simples reunião das coisas existentes, contáveis ou incontáveis, conhecidas ou desconhecidas. Mas mundo também não é uma moldura meramente imaginada, representada em acréscimo à soma das coisas existentes. O mundo mundifica [...] e é algo mais do que o palpável e apreensível, em que nos julgamos em casa. Mundo nunca é um objecto, que está ante nós e que pode ser intuído. O mundo é sempre inobjectal a que estamos submetidos enquanto os caminhos do nascimento e da morte, da benção e da maldição nos mantiverem lançados no Ser (HEIDEGGER, 1977, pp. 27-35).

M. Heidegger, neste texto, explica a origem da obra de arte, recorrendo à dissecação de várias palavras, entre elas: coisa, verdade, arte, poesia, conferindo a elas um sentido mais radical. Ele considera que a essência da obra de arte é a poesia e a sua essência é a verdade, ou seja, aquilo que faz da verdade o que ela é.

A autora Cláudia J. Barbosa de Oliveira, no texto produzido em 2005, afirma que o relato de M. Heidegger não trata a poesia como um gênero literário, mas sim, como um movimento no qual as coisas surgem. É um movimento de produção, onde o ente é *desocultado* e nessa desocultação ele ganha um corpo e um significado. Portanto, a obra de arte para M. Heidegger é um acontecimento histórico onde o mundo de um determinado povo se revela. Sob essa perspectiva, tanto a obra como o artista têm uma relação de co-pertinência. Portanto, uma obra de arte só é compreendida quando ela é instaurada no mundo, quando ela se deixa ver. É o artista que torna a obra de arte uma coisa, dá-lhe um aspecto tangível, para que ela possa ser compreendida:

O mundo para o nosso autor se revela como uma conjuntura, isto é: um conjunto de significados articulados desde um sentido comum. É desde essa conjuntura que as coisas passam a ganhar um significado específico, desde a relação de uso e manuseio que se estabelece com as outras coisas e com os outros - relação que nasce desde o horizonte de sentido no qual (as coisas e os outros) se acham lançados. [...] a obra de arte é para Heidegger, o lugar privilegiado desde o qual essa instauração do mundo ganha visibilidade. [...] no processo de criação artística existe a mesma relação de co-pertinência no que diz respeito à construção do imaginário na obra de arte. Isso porque as coisas fazem parte do imaginário da arte, mas também a arte faz parte do imaginário das restantes coisas, pois, podemos ver coisas na arte que nunca vimos no mundo real, como também podemos imaginar coisas do mundo real como obra de arte. É a criação e a recriação do nosso mundo, onde as coisas são o que são e como são conforme o uso que delas fazemos a partir do horizonte de sentido no qual nos vemos lançados (OLIVEIRA, 2005, pp. 2-3).

Esta autora declara que o tempo na obra de arte para Heidegger tem um papel preponderante. Ele ajuda a criar a obra de arte em determinado momento histórico, contudo, em sua trajetória, tira-lhe o valor sentimental, pois é impossível sentir o mesmo impacto que ela teve no momento histórico em que foi criada. No entanto, este tempo é capaz de conferir à obra de arte novos olhares que a perpetuam em sua trajetória. Portanto, a obra se mantém viva à medida em que se descobre nela outros atributos, surgindo daí novas interpretações. Essa condição temporal da obra de arte é que faz dela o lugar privilegiado de acontecimento da verdade, uma verdade que se revela sempre como um acontecimento histórico, por isso é temporal: “a verdade é a sua origem e a poesia o modo como se nos torna possível apreendê-la” (OLIVEIRA, 2005, p. 3). Assim, a verdade para Heidegger não é algo em si, mas o próprio acontecer da abertura, na qual o ente se desoculta.

Cesar Luis Seibt (2008), ao analisar essa questão, admite que para Heidegger, a obra de arte é o lugar da verdade como abertura, desvelamento; ela funda um mundo, libera um fundamento; mas ela somente faz isso enquanto vela o próprio fundamento, já que a arte é um dos lugares em que a determinação do cálculo não impõe seu domínio. Ela escapa de qualquer tentativa de apreensão conceitual - movimenta-se à margem desse processo. Ela é uma instância que previne a perda geral das coisas, perda que acontece à medida que a ciência moderna submete tudo ao cálculo técnico, onde o possível já está determinado pelos instrumentos e métodos previstos:

No poético, a densidade originária das coisas lhes é devolvida, como se elas encontrassem a si mesmas no seu dizer. É um experimentar do mundo, no próprio mundo, mas que permanece no próprio experimentar. Diferentemente, o filósofo se afasta da experiência para poder buscar suas razões, enquanto o poeta se mantém junto a ela. [...] em Heidegger o trato com a arte está muito próximo da questão do conhecimento. Tanto numa como noutra expressão da cultura humana aparece o conflito entre o desencobrimento e ocultamento. Há uma consciência muito aguda da finitude e contingência do existir humano e, conseqüentemente, da finitude e contingência dos projetos e modos concretos de pensar e de operar com os entes (SEIBT, 2008, pp. 195-196).

É na linguagem poética que o *ser* de um *ente* aparece para o interpretante como aquilo que ele é. Ela é capaz de mostrar ao interpretante o que faz deste *ente* ter uma existência e não se configurar como um simples objeto. Dessa maneira, a essência da obra de arte é ao mesmo tempo a substância que se torna *ente* quando dela falamos; ela descortina o *ente* enquanto processo, relaciona sua historicidade e intencionalidade, colocando o processo em uma perspectiva de finitude e temporalidade.

É impossível falar do *ser* de uma obra artística sob o crivo de uma linguagem científica; a obra de arte tem todo um mundo simbólico em movimento, onde diversos saberes interagem. Ela não segue um traçado lógico presente nas outras formas de linguagem. A arte configura-se como um diálogo composto de perguntas e respostas, mesmo que por vezes estas respostas estejam ocultas. Como nos informa Moraes:

A indagação hermenêutica não pretende a explanação sobre um ideal de arte, mas sobre a pergunta pela qual um determinado constructo artístico pode fazer sentido e se oferecer como uma resposta. Gadamer chama isso de dialética da pergunta e da resposta: pergunta que a tradição é, para a qual as obras se apresentam como resposta. [...] Na estrutura da conversação reside o lugar onde os *entes* são suspensos e o *Ser* pode se apresentar (MORAIS, pp. 50-54).

Assim relatado, a obra de arte surge quando nossa compreensão deixa que ela se revele ou quando nossa compreensão atribui a ela um valor. Moraes em sua pesquisa dá um exemplo de utilização da linguagem poética empregada em uma obra musical:

O *ser* do som só emerge no acontecimento poético quando ele inicia uma obra. Emerge dela funções de relação, sobre as quais incide imediatamente nossa compreensão histórica. Esta obra é de tal compositor, essa nota tem tal importância neste caso, cria uma abertura das possibilidades do som enquanto ente, ou seja, estabelece o som como lugar de origem, de ponto de partida para a criação. *Este som* e não outro, mesmo que seja a mesma nota. Assim a linguagem poético-musical se refere ao **Ser** do som e não ao som

como **Ente**, porque se poética é produzir, o som é visto como ponto de partida, uma função sujeita à regra da obra que ele constrói. Esvaziar essa correspondência com a obra é o que torna o estudo burocratizado e tecnicista. Também a interpretação pode decair nesse tecnicismo [...] O *Ser* da arte na linguagem poética é como algo esquivo que se revela ocultando-se no ente, seja na música ou na poesia (MORAIS, 2014, pp. 50-51).

A preocupação que temos com o som quando ouvimos uma obra musical diverge daquilo que nos preocupa nele mesmo. Quando buscamos saber a que se deve esse som, se ao vento, a tempestade ou a outra coisa qualquer, aqui o som é ente, é sinal, é signo. Na obra musical ele é *Ser* se o movimento configurado dos signos e o acontecer do ato poético, refere-se à construção poética. Não se faz aqui outra coisa senão adequar nossa capacidade interpretativa à obra. Não vamos ter qualquer ação quando nos dispomos a ouvir a relação do som com aquilo que a obra nos requisita, considerando-se que na linguagem poética o *ser* se revela ocultando-se no ente. O som é *ente*, ele é *ser* na música só quando passa a ser o movimento configurador dos signos e o acontecer do ato poético.

Um exemplo evidente desse comportamento está na escuta da composição de Saint-Saëns - *Le carnaval des animaux*, peça nº 5 - *L'éléphant* e nº 6 - *Kangourous*. Ao escutarmos essas duas peças, imediatamente produzimos em nossas mentes a imagem desses animais sem precisarmos recorrermos à presença desses bichos.

2. A verdade da arte e seu desvelamento

Ao se debruçar sobre a questão da verdade na obra de arte, Morais, com base nos relatos filosóficos de Gadamer e Heidegger, afirma que a verdade de uma obra de arte não pode ser revelada apenas pelos ditames da estética, mas pela experiência da própria arte. Há, portanto, um desvelamento, um comprometimento e um processo de interpretação da realidade que se manifesta na obra e que traz para o sujeito interpretante uma nova realidade a ser compreendida; cabe a este intérprete, compreender o tríplice diálogo que se instaura entre a obra, o intérprete e o ouvinte (MORAIS, 2014, p. 33). Assim,

a interpretação hermenêutica de uma obra musical deve se reportar não só ao seu processo da escrita, mas também na compreensão e transmissão de uma determinada mensagem musical.

Morais relata que o sistema de notação musical do Ocidente é capaz de registrar objetivamente a altura, a duração do tempo e a intensidade relativa do som, no entanto, os registros referentes à dinâmica, articulações e os relacionados a expressividade e emoção contém características predominantemente subjetivas, impondo ao intérprete uma participação comprometida. Nesse sentido, a partitura musical consiste em um registro gráfico daquilo que foi determinado pelo sistema de notação musical e de alguns elementos genéricos e relativamente objetivos; contudo, outros elementos subjetivos incorporam-se ao processo de criação e interpretação musical. Assim, a obra musical só adquire existência na medida em que é executada e, mesmo essa existência é efêmera pela sua temporalidade. Pela sua própria natureza, a obra musical não prescinde do intérprete.

Essa visão vislumbra a presença da historicidade na interpretação de um texto musical e expressa o fato de que aquilo que somos, incluindo nosso conhecimento, desdobra-se no tempo histórico. As circunstâncias históricas oferecem um conjunto de pré-compreensões e interesses tácitos a partir dos quais a obra musical pode ser compreendida, já que o significado e a validade de qualquer conhecimento estão vinculados à história que está presente tanto no objeto interpretado quanto no sujeito interpretante. Nessa condição, reconhecemos uma diferença entre a situação histórica do objeto interpretado e aquela do intérprete.

Joe Garcia (2000), ao se reportar para essa questão, admite que a interpretação se dá enquanto ato de criação de significado no espaço de encontro entre os horizontes históricos do texto e do intérprete.

Neste contexto, a tradição na obra de arte configura-se como um modo de expressar o conhecimento. Ela perpassa o texto e é transmitida pela linguagem. Ao interpretar um texto ou obra de arte, o sujeito interpretante experimenta uma comunicação entre o presente e a tradição. Essa tradição se expressa nas diversas linguagens e está presente tanto no objeto interpretante como no sujeito que o interpreta.

Diante dessa perspectiva, o intérprete interage com as tradições subjacentes do objeto interpretado, tentando superar as limitações impostas, criando outras categorias de conhecimento organizado. As tradições moldam a compreensão do intérprete sobre suas pré-concepções, sendo possível apropriar-se delas, modificá-las, transformá-las e assim avançar no estado de conhecimento, incluindo aí, as dimensões de autoconhecimento e autotransformação (ALBANO DE LIMA, 2005, pp. 104-107).

Na performance musical a tradição se reflete em cada uma das execuções. Esta condição prévia estabelece as possibilidades e limites de atuação do intérprete, mas para que isso ocorra o sujeito interpretante deve ter um conhecimento preciso da linguagem musical e os procedimentos subjetivos adotados na execução deverão ser compartilhados, para que tenham uma validade temporal e trans histórica. Esse diálogo intersubjetivo possibilita atribuir a obra musical novas dimensões e afasta a utilização de um método único de análise.

Se um performer eminentemente mecanicista atender com precisão o que está determinado na escrita musical, não terá o domínio suficiente para atender à tríplice estrutura de uma interpretação centrada nela mesmo, na leitura da obra e na figura do ouvinte.

A linguagem, a historicidade e a tradição interagem na compreensão hermenêutica formando a zona de representação do objeto interpretado, mapeando uma parte finita dele e não a sua integralidade. Essa compreensão vai das partes para o todo e do todo para as partes, compondo a dialética hermenêutica e propiciando ao intérprete o caminhar no objeto analisado [...] o que permite constante revisão e expansão (ALBANO DE LIMA, 2005, p. 106).

Nesse diálogo não está descartada a análise de alguns conceitos e categorias estéticas, a análise histórica da obra e a performance com seus fundamentos históricos e políticos, ainda que a experiência estética não se sobreponha à experiência da arte, tendo em vista que a arte como um todo contempla em igualdade de condições, as questões culturais, o mundo histórico do sujeito interpretante e a interação coletiva dessas questões. A dimensão hermenêutica inclui

necessariamente a historicidade e o conceito da obra, como uma resposta às pré-concepções já existentes (MORAIS, 2014, pp. 38-42).

Em uma análise hermenêutica da obra de arte é importante questionar e propor possibilidades de abertura interpretativa não previstas nas estruturas anteriores a ela, sejam elas, sociais, mercadológicas ou acadêmico-científicas, já que enquanto processo de análise, a hermenêutica media o conhecimento, validando a prática sob um viés epistemológico. Morais (2014) toma o relato de Gadamer como um referencial importante a ser refletido pelos intérpretes de uma obra de arte.

Será que não há nenhum conhecimento na arte? Não há também na experiência da arte uma pretensão de verdade, diversa daquela da ciência, mas certamente não inferior? E será que a tarefa da estética não está justamente em fundamentar que a experiência da arte é uma forma de conhecimento *sui generis*, certamente distinto daquela do conhecimento sensível que oferece à ciência os últimos dados, a partir dos quais ela constrói o conhecimento da natureza, também diferente de todo o conhecimento racional da ética e de todo o conhecimento conceitual, mas, mesmo assim, sempre conhecimento, ou seja, mediação da verdade? (GADAMER, 2008, pp.149-150).

Com esse argumento fica evidente que a verdade da obra de arte não surge de uma elaboração racional e metódica de regras ou leis estéticas, sejam elas baseadas na lógica ou na argumentação de caráter cientificista; ela surge da própria experiência da arte como linguagem partilhada, por isso ela expõe de forma privilegiada as questões ontológicas a ela interrelacionadas.

Em uma análise hermenêutica pautada no discurso filosófico de Heidegger, a essência da obra musical está centrada nela mesma e nos relatos que se reportam a ela. Nesse sentido ela é **ser e ente** ao mesmo tempo. Morais assim se expressa com relação a este jogo interpretativo:

O ente tem que ser bloqueado em nossa intenção descritiva. É necessário perguntar por aquilo que é, sem se referir a aquilo que se apresenta como ente. O que faz algo ser

alguma coisa? A ênfase da pergunta ontológica é no “ser” e não no “algo”. A resposta para essa pergunta que é centrada no ente, parte de uma pré-concepção sobre o sentido de *ser* em geral e vai direto para as características que o Ser assume no momento em que decai no ente. Está selecionado de antemão quais as características mais importantes para falar deste “ser-ai, do ser que se encontra perante nós. [...] As respostas previamente dadas às quais estas perguntas se dirigem são o passo mais sutil rumo ao processo de coisificação, porque todo o *ente* é uma redução do alcance originário do *ser*. Isto quer dizer que perguntar pelo Ser é antes deixar sem vistas, no ente, as forças (sociais históricas, sim, mas tomadas em um sentido existencial que não é imediatamente histórico ou sociológico) que são postas em movimento para que este *ente* seja aquilo que ele é, ao invés de simplesmente determina-lo, inseri-lo nestas forças [...] Trata-se aqui da diferença entre o objeto (o ente) e a teia de acontecimentos que desdobram seus sentidos (o Ser). [...] Essência é substância, é um conjunto de características em relação às quais o Ser precisa corresponder, porque a essência, ela mesma, se torna um ente quando dela falamos (MORAIS, 2014, pp. 48-49).

É no intérprete que a arte acontece, contudo ela não pode ser entendida apenas como uma experiência subjetiva e nem pode se esgotar na imposição do argumento do conhecimento sobre a realidade, porque interpretar é se incluir como um ser histórico. A verdade sobre a arte surge e se desvela no cruzamento das noções de formação, autoridade atribuída, vivência, pré-concepção do mundo, sempre abertos à reconsideração diante do inaudito que a arte propõe (MORAIS, 2014, pp. 50-56).

O interpretante que não dominar a linguagem artística da obra que será interpretada dificilmente terá condições de validá-la. A arte revela a própria estrutura existencial da sua construção, na qual o intérprete está implicado. Ela não é, na verdade, uma representação do mundo e sim uma apresentação dela mesma enquanto arte. Mesmo assim, enquanto apresentação, como nos informa Fourez (2000), ela não deixa de ser uma forma de como os indivíduos interpretam e compreendem o mundo nas variadas linguagens, portanto, deve ser pensado como um conhecimento representado. Albano de Lima (2005) ao referendar Fourez, assim se posiciona:

Essa representação que é a base para a obtenção de qualquer conhecimento, projeta-se no mundo, não como um reflexo da realidade ou como a própria realidade em sua complexidade. Ela é um artefato, um objeto técnico, uma construção dos humanos para os humanos, que é destinada a um projeto preciso. Ela toma o lugar, representa-o, coloca em evidência uma situação que é parte de uma realidade mais complexa. Assim, representar uma situação é sempre construir um modelo conceitual com uma certa intenção ou objetivo, fazendo dessa construção cognitiva um processo artificial que pressupõe a limitação. As representações ou os conhecimentos representativos, chamados simbólicos ou abstratos, na grande maioria são pertinentes, mas essa pertinência é limitada como todas as técnicas. Os conhecimentos representativos têm um valor relativo a certas situações e projetos, o que evidencia uma certa ruptura entre o mundo e os saberes estabelecidos e socializados. O interesse em estudar essas representações provém do fato de que elas sempre vão permitir trocas sobre nosso real, nossa história e nossas possibilidades (ALBANO DE LIMA, 2005, pp. 92-93).

São diversos os procedimentos interpretativos que auxiliam a leitura das representações cognitivas, tendo em vista que o mundo se configura como um grande texto que solicita interpretação. Dessa maneira, a leitura das representações cognitivas realiza-se a partir de diversos procedimentos interpretativos, já que o mundo se configura como um grande texto que solicita interpretação. Sendo a música uma linguagem, ela também se manifesta como uma das formas de conhecimento representado e exige para a sua compreensão a utilização de procedimentos interpretativos que estão presentes na prática musical, nos processos de criação e no estudo teórico musical. O estudo desses procedimentos é parte importante no aprendizado musical (ALBANO DE LIMA, 2005, p. 93).

Morais admite que interpretação hermenêutica exige uma atualização constante do constructo artístico a ser elaborado, com todos os problemas da temporalidade e da tradição histórica que estejam nela inseridos. A realidade plurissignificativa que toda arte encerra exige uma interpretação e um questionamento maior, um diálogo mais amplo que se dirige para os seus fundamentos e para a tradição. Sem isso, com certeza o sujeito interpretante exercerá o tecnicismo,

mesmo se considerarmos que a leitura técnica de uma obra de arte é o momento inicial do processo de análise. Essa leitura, no entanto, deve ir além desse primeiro procedimento, fato que garantirá uma interpretação mais coerente e mais correta da obra de arte. É nesse ponto que a hermenêutica pode ser referendada como uma das práticas de análise interpretativa mais eficiente (MORAIS, 2014, pp. 57-59).

3. A hermenêutica e a performance musical

A utilização da hermenêutica nos procedimentos interpretativos voltados para a performance musical, pode trazer novos e inesgotáveis conteúdos receptivos, sem que se menospreze em igual medida a tradição e a pré-concepção da obra a ser executada.

No processo de interpretação hermenêutica a partitura torna-se um veículo de discussão e tem que ser colocada em confronto com diversas outras versões. Ela não é a depositária final da ideia do compositor, ela tem que ser cruzada com outras fontes, porque uma única fonte de análise não é capaz de esgotar o sentido do texto que a obra é. As informações nesse caso devem ser continuamente contestadas, reforçadas ou renovadas, considerando-se que a interpretação musical não é determinada pela simples leitura de uma partitura, mas uma possibilidade de o intérprete manipular o tempo da música, seu fraseado, graduar a dinâmica e a condução das vozes, onde a própria configuração contrapontística ou harmônica depende da concepção construída da interpretação. Dessa forma, tanto os textos originais como suas versões são igualmente importantes em uma leitura hermenêutica. A reiteração e verificação das fontes históricas corporificadas em enunciados interpretativos, revelam e atualizam a compreensão da obra, conferindo-lhe novos horizontes.

Na hermenêutica a interpretação é colocada em questão, quando a discussão não está em uma ou outra interpretação, mas nas razões, nos valores e nas referências que fazem de uma determinada interpretação, o movimento no sentido de dizer algo da peça interpretada. Igualmente importante é averiguar o contexto histórico e poético do compositor, bem como a leitura e a pré-compreensão do texto musical, na tentativa de estabelecer, criar, superar ou questionar o conjunto de repertórios, tradições interpretativas, valores éticos e

estéticos e as formas desses conjuntos, tradições e valores. Não importa o quão amplo seja o inventário de edições e manuscritos disponíveis. Cabe ao sujeito interpretante compreender os diferentes sistemas interpretativos; é ele que deverá eleger suas abordagens preferenciais diante do material sonoro, a exemplo: postura, acessórios, dimensões e materiais de instrumentos, sonoridade, tipo de fraseado, articulação, abordagem agógica, direcionalidade formal. Essas subjetividades devem, entretanto, ser compartilhadas, exigindo por parte dos sujeitos interpretantes um esforço deste aprendizado para que ele se torne parte delas.

A escolha desses inúmeros elementos musicais é uma questão do quanto a comunidade confia ou afasta as possibilidades de uma construção artística. Na leitura hermenêutica tanto o fundamento histórico, como o ontológico permitem que cada proposta seja considerada válida. Trabalhar com a hermenêutica na performance musical não é julgar a interpretação, é compreender como essa interpretação pode ser estruturada. A hermenêutica não trata apenas da compreensão de ouvir a mensagem musical, mas também de pontuar a intenção daquele que discursa, promover a discussão que tem como alvo a transmissão da mensagem, utilizando a técnica mais apropriada.

Morais nomeia quatro pontos que devem ser valorizados em uma interpretação hermenêutica de cunho musical:

1. O texto não é a obra, ele é diferente dela. A partitura nunca coincide com a obra sonora. Ela é sempre aberta a reconsiderações ou qualquer outro parâmetro que requisite uma atualização.
2. O compositor e o intérprete são personagens diferentes, ainda que o compositor seja o intérprete da própria obra.
3. A tradição interpretativa veiculada é diferente da releitura informada historiograficamente. Essas diferenças existem entre as tradições orais e as leituras que levam em conta as informações sobre instrumentos utilizados, notação empregada, entre outras, o que pressupõe um novo aprendizado, um novo processo de aprender.

4. Os pré-conceitos, enquanto estrutura básica da interpretação, têm de ceder às possibilidades de atualização dos esquemas formadores e das referências anteriores (MORAIS, 2014, pp. 75-76).

No tópico de nº 1 (um), o hiato que se estabelece entre a partitura e sua interpretação faz surgir inúmeros posicionamentos estéticos que unificam conceitos interpretativos aparentemente contraditórios. Pareyson (1993, pp. 211-262) reporta-se a alguns deles: definitividade e provisoriedade interpretativa; unicidade e pluralidade interpretativa; determinidade e independência da obra de arte.

Há que se mencionar ainda o sentido do 'explicar' no processo interpretativo, que se apoia em ferramentas de análise objetivas, já que a obra de arte precisa se relacionar com alguém e dessa relação advém o seu significado:

[...] a obra de arte usa, com quem lhe fala, a linguagem com que este pode escutá-la melhor, isto é, revela-se a cada um da sua maneira, oferecendo aos mais diversos pontos de vista os aspectos que, respectivamente, lhe correspondem, mas, naturalmente, cabe ao intérprete interrogar a obra de modo a obter dela a resposta mais reveladora para ele, daquele seu ponto de visto, isso é, cabe ao leitor tornar-se *congenial* com a obra à qual quer ter acesso (PAREYSON, 1993, p. 173).

Assim dito, além de *dizer* e de *explicar* o que a obra de arte revela é importante que o sujeito interpretante traduza, no caso de uma produção musical, os fenômenos sonoros. Conforme expressa o compositor e regente S. Magnani (1996), esses fenômenos estão agregados aos símbolos musicais transcritos na partitura e na simbologia afetiva expressada na ideia sonora que não está transcrita na partitura. Vejamos como ele se expressa com referência a esta questão:

No que se refere às articulações, quantas maneiras diferentes de *legato* ou de *staccato*, quantas nuanças intermediárias, conforme o estilo e o sentimento da frase! Quão largo é o campo das variações dinâmicas entre o

fortíssimo e o pianíssimo! Quão variadas as possibilidades de flutuação dos andamentos, que permitem à música não ser aprisionada numa espécie de leite de Procustes, que corta aqui e estica acolá para tudo reduzir às mesmas medidas! [...] Trata-se sempre, portanto, de elementos que podem ser avaliados somente em um processo intuitivo, dentro de uma amplíssima gama de possibilidades, ainda que tal processo se apoie - como seria recomendável - em uma sólida cultura filológica, histórica e estética. Eis as entrelinhas em que o intérprete deve ler, para que se lhe torne possível a comunicação da mensagem estética, dentro dos limites de uma aproximação ideal à verdade hipotética da obra (MAGNANI, 1996, pp. 63-65).

A multiplicidade de interpretações de uma obra musical advém não só da autonomia da obra acabada, mas também, da natureza da linguagem musical e dos símbolos portadores da mensagem estética que essa linguagem contém. Magnani afirma que a linguagem musical é carente de qualquer vinculação aos fenômenos da realidade física ou aos conceitos da lógica, a não ser aqueles referentes ao tempo e espaço musical. Esses últimos ainda, não são absolutos e apriorísticos, mas reconduzidos à consciência subjetiva do criador, do intérprete e, limitadamente, do fruidor. Ele declara que na sua realidade física, a música é definida como arte dos movimentos no espaço sonoro concreto e não apenas mental, já que ela se apresenta como uma linguagem essencialmente simbólica, ou seja, estruturada em formas puras, portadora de significados abstratos, traduzidos na consciência do fruidor em categorias de emoções estéticas, sugestão ou impressão de sentimentos contemplados na sublimação lírica.

Nesse sentido os efeitos psicológicos da linguagem musical são transmitidos ao receptor, considerando-se que o signo musical é portador de tensões classificadas em tensões horizontais rítmico-melódicas, tensões verticais contrapontístico-harmônicas, tensões de profundidade dinâmico-tímbricas. Tais tensões, recebidas e reelaborados no ato da fruição, transformam-se em outras tantas configurações, adquirindo, em nossa consciência, o aspecto de uma *Gestalt* ou forma do sentimento (MAGNANI, 1996, pp. 53-57).

Isso reforça ainda mais a importância de o sujeito interpretante ter um certo domínio cognitivo da linguagem musical, para melhor desenvolver sua sensibilidade. O signo musical permite traduções

interligadas que vão desde a representação do signo acústico por um signo gráfico, até a tradução da simbologia afetiva expressada na ideia sonora, ou mesmo, a tradução de uma atividade cognitiva que tem no fenômeno sonoro a sua representação. Mediante tal fato, o intérprete musical vivifica o virtual, dá existência ao texto, presentifica-se nele, congenializa-se com a obra, permitindo passar para a história uma performance própria, revelando dessa maneira tanto a sua personalidade como o próprio desvelar da obra: "Para isso, o intérprete analisa os procedimentos musicais e extramusicais que envolvem o ato de pensar e fazer música, suas tradições, as analogias instituídas e as interrelações desses procedimentos com outras áreas de conhecimento" (ALBANO DE LIMA, 2005, p. 103).

Nesse jogo de tensões sonoras surge uma nova modalidade de interpretação que também não será permanente, como não foram as anteriores, porque toda interpretação musical realizada requisita uma revisão, sob qualquer um dos aspectos a ela subjacentes.

Os 4 (quatro) quesitos apresentados por Morais e os relatos acima expostos são elementos indispensáveis para o sujeito interpretante promover um diálogo contínuo na construção interpretativa que ele objetiva. Nesse diálogo é igualmente necessário buscarmos os fundamentos históricos e poéticos capazes de estruturar e validar essa interpretação. Dessa maneira, enquanto julgamento, a interpretação não está em jogo, mas sim a nossa capacidade interpretativa.

A interpretação, enquanto experiência, distingue-se em muito da arte enquanto estética; ela é um saber prático. Consiste na capacidade de adaptar o saber técnico à tarefa de adaptação que cada nova situação de aplicação que esse saber exige. A consciência hermenêutica de um intérprete musical fundamenta-se no retorno constante ao primeiro momento de compreensão, que é repetido quando este saber precisa ser exercido, daí a importância do *círculo hermenêutico* como critério de análise interpretativa. Uma decisão prática no ato da performance exige sempre e de maneira constante, uma correta aplicação dos saberes, em virtude das correções que a interpretação da obra musical impõe.

De acordo com Morais, a interpretação hermenêutica manipula e adapta o próprio conhecimento na discussão da técnica e do valor relativo dos elementos que entram em uso no constructo, nas

relações de conteúdo, nas macroformas, na eleição de prioridades, nos aspectos das obras, na revisitação do repertório e manipulação deste repertório nas várias possibilidades interpretativas e na adaptação dos procedimentos interpretativos que essa revisitação possibilita. Nesse itinerário interpretativo não se deve afastar da análise os pré-conceitos anteriores; devemos conhecê-los, tipificá-los, já que a tradição e a autoridade do que é antigo pode trazer de volta uma validade e uma autoridade a ser respeitada no processo de análise.

Morais argumenta que a pré-compreensão se caracteriza enquanto visão, posicionamento e concepção prévia da obra a ser interpretada, considerando-se que a tradição na arte se move no tempo e encontra suas próprias filiações. Cabe ao intérprete modelar essas tradições, discutir o modo como ele, enquanto intérprete, poderá confirmá-la ou refutá-la. Na tradição está presente a historicidade da obra analisada e a postura individual do sujeito interpretante diante do *constructo interpretativo* empreendido, daí a importância do código musical, da técnica a ser empregada, o completo domínio instrumental do performer e ainda a leitura atenta da obra musical. A linguagem musical tem de ser vista como um referencial de entendimento e a tradição vem junto com esse aprendizado da linguagem, anexando-se a esses dois fatores, a crítica histórica.

Só a partir dessa compreensão é que o sujeito interpretante adentra no círculo hermenêutico. Nesse movimento circular a interpretação musical começa e termina enquanto fenômeno intencionalmente musical, enriquecendo e transformando a obra em sua configuração representativa. Esse *constructo interpretativo* ocorre quando a peça está pronta para ir ao palco ou para ser gravada; só então ela se torna um novo texto que também será passível de novas submissões quando um novo diálogo interpretativo tiver início (MORAIS, 2014, pp. 88-89).

As ferramentas interpretativas utilizadas no processo de análise são determinadas pela forma como o interpretante pensa a interpretação e se usadas de forma incorreta promovem a ruptura do texto e a falta de unidade no processo. A travessia interpretativa permanece sempre no objeto que será parte de um novo processo de compreensão, e no caso da performance, ocorre em cada uma das execuções que serão realizadas. É importante verificar que nada pode ser reconhecido

como novo em uma leitura hermenêutica, sem que nos detenhamos no movimento da tradição.

Manter a unidade na obra é fator preponderante, independentemente da multiplicidade de análises, para que haja a melhor compreensão dela, tendo em vista que o objeto do intérprete não é a obra em si, mas a sua interpretação. Cada nova performance é uma resposta à pergunta que a tradição interpretativa da obra constituiu, enfrentando as tradições e pré-compreensões indagadas pela consciência hermenêutica. É no retorno ao processo interpretativa que reside a interpretação. Nesse retorno o intérprete estabelece a verdade da obra de arte.

O texto de Albano de Lima (2022, pp. 46-74) retrata em que medida a subjetividade e a objetividade constroem um conhecimento musical. Nesse sentido, é plenamente possível imaginarmos o quanto a subjetividade do intérprete pode e deve estar presente em uma performance, veiculando possíveis e múltiplas performances.

Se tomarmos como referência a pesquisa etnográfica comparativa desenvolvida por Guilherme F. Bartz, vamos encontrar inúmeros relatos de pesquisadores musicais e instrumentistas que retratam a importância de se manter um equilíbrio entre esses dois padrões cognitivos para que a performance tenha maior excelência: “na interpretação deve existir um ténue equilíbrio entre obediência e liberdade, entre respeito e criatividade” (BARTZ, 2022, p. 73).

Este autor admite que independentemente de os códigos e símbolos notacionais musicais não deixarem espaço para dúvidas, uma vez que carregam significados bem definidos, globalmente aceitos, há que se considerar possíveis adequações em cada um deles da parte do sujeito interpretante. Para tanto toma como referência o relato de Umberto Eco:

[...] cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual [...]. Nesse sentido, portanto, uma obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo

perfeitamente calibrado, é também aberta, isso é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original (ECO, 2015, pp. 67-68).

Bartz, em sua pesquisa, tomou como proposta de investigação a análise de procedimentos interpretativos musicais em dois contextos performáticos bastante distintos: a música erudita e a improvisação musical livre, com o objetivo de retratar os princípios particulares de regulação de desempenho nesses dois universos de atuação instrumental, considerando-se que esses performers têm atuações artísticas bastante diferenciadas e graus de liberdade interpretativa de maior ou menor intensidade, dependendo do campo em que atuam.

Nas questões que envolvem a atuação performática dos músicos eruditos, além do texto contar com uma robusta pesquisa bibliográfica, foram referendados os relatos de sete solistas brasileiros durante concertos e recitais realizados. Nessas entrevistas eles descreveram situações rotineiras vivenciadas no exercício profissional, fato que contribui imensamente em muitas das reflexões produzidas pelo autor.

Na música erudita, Bartz considera que o termo *intérprete* apresenta uma conotação que está muito além do significado básico que geralmente atribuímos às expressões como *decifração* ou *tradução*:

Ser capaz de interpretar uma obra musical, mais do que simplesmente conseguir ler os sinais e informações de uma partitura, equivale a saber executar os sons de uma maneira expressiva e esteticamente coerente, com intenção e sentidos musicais, o que demanda, inevitavelmente, uma valorização da própria subjetividade, isto é, do próprio ponto de vista interpretativo. Se isso não fosse verdade, uma simples máquina ou programa de computador seria capaz de interpretar e executar qualquer tipo de partitura musical, substituindo os seres humanos nessa tarefa que, no fundo, é essencialmente humana. Nessa hipótese, qualquer intérprete, caso tivesse a competência suficiente para fazê-lo, poderia percorrer tal caminho, que seria concebido como uma linha reta a ser seguida da mesma forma por

todos, como um percurso que não gerasse qualquer tipo de hesitação ou dúvida. O resultado disso será que todas as execuções musicais soariam exatamente iguais em seus mínimos detalhes, pois a linguagem e os códigos musicais possibilitariam apenas uma interpretação, impedindo qualquer incerteza, sobre seus reais significados (BARTZ, 2022, p. 70).

Como referência inicial de análise, tanto na música erudita quanto na improvisação livre, Bartz parte da própria estrutura do som, para posteriormente chegar ao todo da performance, ou seja, sua dimensão social, cultural, ritual, entre outras, tendo em vista que tanto a cultura como a sociedade são capazes de imprimir um estilo ou tonalidade diferenciada às operações técnicas humanas que se perpetuam por meio da tradição e da educação, e no caso da performance modificam sobremaneira a forma de executar uma obra musical: “[...] não há como escapar do fato de que a simples mudança de contexto espacial, social, cultural e temporal, faz com que inúmeros aspectos estéticos das performances musicais sejam inevitavelmente remodelados ou perdidos (BARTZ, 2022, p. 233).

A partir desses critérios adotados, ele vai descrevendo em que medida os referenciais objetivos da estrutura sonora podem ser modificados pelos instrumentistas, sem que isso incorra em desvios interpretativos. Bartz parte do pressuposto que é impossível pensar a interpretação de uma obra musical sem nos atentarmos para a microconstituição do fenômeno sonoro. É esse material bruto que, modelado pelo corpo e pela mente dos performers e pelas demais dimensões acima relatadas, vai possibilitar uma execução musical de excelência. Não obstante, devido à complexidade teórica da música de concerto, sua gramática intrincada, suas convenções, determinações e certezas, a música erudita demanda explicações bem mais detalhadas do que as performances envolvendo a improvisação livre.

Este autor considera que a maior expressividade interpretativa advém de uma série de desvios interpretativos em relação ao componente mais racional da teoria musical. Contudo, ao se libertar da rigidez das classificações e ordenamentos que a teoria musical impõe ao performer, a interpretação torna-se mais aberta e expressiva: [...] ao transgredir a previsibilidade das informações contidas no texto musical, o intérprete escapa da armadilha da literalidade interpretativa, descortinando um

novo mundo que lhe permite exteriorizar sua expressividade, sentimentos e emoções (BARTZ, 2022, pp. 218-219).

Para que isso ocorra o artista deve ser capaz de transcender as informações contidas na partitura, ultrapassando várias das restrições que os sinais notacionais lhes impõem, pois só assim poderá vislumbrar territórios sonoros inexplorados e expressivos. Toda a busca por excelência performática exige esse salto.

[...] O músico que toca de forma rígida, preso à literalidade da notação, tende a ser rotulado como um artista *mediano*, [...] alguém incapaz de compreender e transmitir a verdadeira mensagem da música, que estaria localizada muito além da esterilidade da partitura e da teoria. Por isso, compreender a dimensão racional da música, representa apenas metade do caminho a ser percorrido pelo artista que busca atingir a excelência performática. A outra metade corresponde à conquista da sensibilidade e expressividade musicais (IBID, pp. 212-213).

Como atributos fundamentais do objeto sonoro Bartz elencou a altura, a intensidade e a duração, adicionando outros dois elementos: o *timbre*, pensado como um resultante e não como um atributo ou parâmetro sonoro básico, e as *transformações do som ao longo da sua existência*.

Com respeito a esse último atributo, o autor aponta para as modificações que o som pode apresentar no decorrer de sua duração, transformações essas que acontecem tanto no nível das alturas, das intensidades ou mesmo dos timbres:

O som experimenta continuamente e em graus diversos, transformações ao longo de sua vida ou existência temporal, o que ocorre tanto em níveis microscópico, quanto macroscópicos [...] uma nota tocada numa flauta pode ser executada sem apresentar quase nenhum ataque e sua intensidade pode ser sustentada praticamente sem alteração por um longo período de tempo, conforme o fôlego do flautista. Além disso, esse instrumento, dependendo da forma como foi soprado, possibilita também aumentar e

diminuir o volume de um único som através do *crescendi* e *decrecendi*. [...] O som de um piano ou de um violão, por outro lado, caracteriza-se por apresentar um ataque pronunciado, mas nenhuma sustentação. É impossível nesses instrumentos, manter constante a intensidade de um som ao longo de toda a sua duração, ou mesmo aumentar e diminuir seu volume de forma intencional. Isso ocorre porque as cordas do violão e do piano, quando postas para vibrar a partir do momento em que atingem naturalmente sua intensidade máxima começam a decrescer, até o estágio no qual se verifica a completa extinção do som – quando a corda para completamente de vibrar. Assim no piano e violão não há como controlar o volume de um som a partir do momento em que o impulso inicial para a vibração de uma corda já foi dado. [...] Não podemos falar que há sustentação, pois tal estágio se funde com o *decaimento* e a *extinção* (BARTZ, 2022, pp. 115-116).

Este autor admite que o mesmo som pode, por exemplo, subir de uma frequência mais aguda até uma mais grave, dependendo do instrumento em que ele é propagado, pode ainda, ter seu volume aumentado ou diminuído, ou ainda, ter seu timbre alterado. Tais mudanças são claramente percebidas pela audição, ou até mesmo imperceptíveis, dependendo da extensão das transformações.

Também o tempo musical é passível de ser minuciosamente calculado e subdividido nas performances, mas a percepção desse tempo, muitas vezes varia, considerando-se que ela está atrelada à subjetividade de cada indivíduo. Dessa maneira, o tempo musical pode se estender para mais ou para menos, de forma subjetiva, dependendo do interesse dos ouvintes ao apreciarem uma determinada obra ou do entendimento do performer na execução dessa obra.

Outro exemplo de subjetividade interpretativa encontra-se na indicação de andamento, que é percebida pelos músicos simplesmente como um eixo de pulsação em torno do qual a execução musical deve oscilar e não tanto como uma medida a ser respeitada à risca, sem que isso incorra em um fator de desvio interpretativo (BARTZ, 2022, p. 130).

No intuito de demonstrar em que medida a subjetividade interpretativa do performer pode alterar a estrutura sonora, Bartz toma como modelo de análise duas obras musicais: *Prelúdio, op. 28, n. 4*, em

Mi menor para piano solo, de F. Chopin e o *Capricho, op. 1, n. 13*, em Si b Maior, de Niccolò Paganini, para violino solo. Cada uma dessas partituras foi avaliada em duas versões distintas, tendo em vista a necessidade premente de um performer verificar se entre uma versão e outra existe aspectos notacionais diferentes que alteram o conteúdo composicional.

Nas duas obras o autor constatou que apesar de os editores terem adotado opções de escrita ou grafia musical diferentes, cada uma delas trouxe o mesmo resultado sonoro. Diante desse fato, Bartz afirma que o sistema notacional na música pode contemplar uma ou mais formas de transmitir a mesma mensagem ou informação, sendo que uma dessas opções pode ser mais efetiva ou mais compreensível que a outra. Nesse sentido é importante para o intérprete, sempre que possível, consultar várias versões da mesma obra, várias gravações para que ele tenha maior êxito durante a execução. Quanto melhor a edição de uma obra, melhores serão as condições de alteração da dedilhação, pedalização, entre outros fatores, a serem considerados, fato que exige do performer a busca por edições mais bem elaboradas.

Nas entrevistas realizadas em sua pesquisa, ficou demonstrado que dentro da liberdade interpretativa que as partituras oferecem aos músicos - liberdade esta que é sempre limitada em algum nível - cada artista acaba formulando, para si, um parâmetro de excelência a partir do qual julga seus desempenhos. É justamente esse padrão de excelência, essencialmente subjetivo, que serve de medida para que o artista perceba onde ocorrem as falhas em sua performance. Como exemplo dessa liberdade, os pequenos *crescendi* e *diminuendi* efetivamente grafados, permitem ao intérprete ignorá-los ou subvertê-los. Em geral isso se aplica a todas as intensidades sonoras, dependendo do caráter que os intérpretes queiram imprimir em certos trechos musicais ou mesmo em obras inteiras (BARTZ, 2022, pp. 172-175).

Bartz admite que a abordagem técnica inicial é de suma importância ao músico, para que no momento da execução possa executá-la com certa segurança e confiança. É como se a literalidade dos símbolos notacionais fosse, aos poucos, perdendo relevância, deixando de interferir diretamente na interpretação. O que passa a valer neste estágio interpretativo é a qualidade empírica das sonoridades. A obra passa a ser pensada como um organismo pulsante de vida que precisa se sustentar graças as suas próprias virtudes sonoras. A música,

enquanto entidade sonora, começa a ganhar maior relevância do que a sua própria instância notacional e informacional. Nesse processo, o músico procura construir um equilíbrio ideal de sonoridade, dotando-a de beleza, qualidades acústicas e estéticas, ao mesmo tempo em que reconhece de forma segura a narrativa musical a ser executada. Ele se liberta das amarras iniciais, pensando naquilo que ele, enquanto intérprete, pode agregar à interpretação. Nesse estágio a interpretação passa a ser fruto de sua subjetividade (IBID, pp. 211-212).

[...] o músico entra em outro mundo, um universo que não pode ser abarcado pela representação notacional convencional, visto que os sinais gráficos usualmente empregados pela teoria da música são incapazes de retratar todas as nuances informacionais agenciadas pelo performer. A musicalidade que caracteriza a atividade de um bom intérprete tendo em vista toda a sutileza, complexidade e impercrustabilidade que pode ser mobilizada por um artista competente, é impossível de ser conceituada, teorizada e simbolizada na partitura. Essa é uma habilidade que está além de qualquer representação notacional (BARTZ, 2022, p. 212).

Retomando o texto de Morais, observa-se que a objetivação na elaboração de um constructo interpretativo não visa a feitura final do objeto, mas uma linha mestra para o processo interpretativo, daí a importância do sujeito interpretante adotar um plano de trabalho claro e objetivo, capaz de auxiliar na compreensão das questões primordiais que se impõem ao processo de análise. Um performer musical, nesse sentido, pode se ater, entre outras ações, aos problemas que envolvem a gramática musical, a técnica, a habilidade instrumental necessária, a historicidade do intérprete e da obra, a tradição e a pré-concepção da obra (MORAIS, 2014, p. 105).

Morais vê a leitura hermenêutica de um texto musical se perpetuar na *visão*, na *pré-concepção* e na *posição prévia* atribuída ao processo de análise. A *visão* remete-nos ao objetivo proposto a ser interpretado; a *pré-concepção* leva-nos a realizar um estudo dirigido a resolver os problemas que foram elencados. Na performance musical, por exemplo, compete ao performer verificar quais estudos serão necessários para solucionar determinadas questões. Esse entendimento automaticamente põe em questão os pré-juízos e pré-conceitos do interpretante e

ficam subscritos apenas à interpretação de uma determinada obra e não a qualquer outra. A posição prévia, por sua vez, remete o sujeito interpretante à historicidade e influências que estão em jogo na realização da obra.

Essas condutas interagem e se integram continuamente, exigindo do intérprete adaptações sucessivas que a interpretação cria a fim de buscar a verdade desta obra. É uma investigação consciente dos fundamentos que tornaram possível estabelecer um determinado constructo interpretativo que poderá ser reconhecido com mais ou menos razão, ter validade e obter convencimento das ação interpretativas propostas.

Essa modalidade de investigação exige uma tomada de decisões do sujeito interpretante diante dos fatos dela recorrentes. A obra se apresenta ao interpretante enquanto estruturação de um pensamento. O que é interpretado não é a obra, mas a pré-compreensão que o intérprete tem dela. O objeto interpretado e o sujeito interpretante têm que realizar de modo pleno a ideia de um *co-pertencimento* entre os dois, sem deixar de pontuar a ligação extrema e radical que o intérprete tem com relação a sua própria historicidade.

Assim pensado, Morais estabelece cinco etapas que se interpenetram no processo de interpretação de uma determinada obra:

1. A leitura gramatical do texto: exposição dos materiais para a noção estético-temporal do interpretante;
2. A crítica do material obtido conforme a pré-compreensão histórica e estética;
3. A identificação e questionamento dos pré-conceitos históricos, estéticos e poéticos vigentes nas ações sonoras;
4. A determinação das correções da leitura gramatical;
5. A integração dos elementos ao aparato neuro motor do músico (MORAIS, 2014, pp. 126-167).

Mais uma vez é importante relatar que não se interpreta uma obra musical considerando-se apenas sua tradição escrita. O texto é o estágio primeiro da leitura gramatical e a falta de capacidade gramatical não implica em uma falta de capacidade hermenêutica, mas canaliza a interpretação através da condição gramatical do sujeito interpretante a partir de sua primeira leitura. É importante dar continuidade a este processo a partir de uma escuta mais analítica (MORAIS, 2014, pp. 129-130).

A confrontação de resultados e atualização dos conteúdos estéticos e históricos referente à obra deve ser igualmente realizada (audição, aulas, discursos de trabalho, entre outros). Nesse estágio ainda não há liberdade interpretativa porque ainda não houve a seleção das possibilidades que serão escolhidas. Antes da pesquisa prévia, a interpretação permanece inacabada. É muito importante a revisão dos fundamentos da interpretação estabelecidos nos processos indicados. Há, dessa maneira, uma reelaboração do texto a ser interpretado a partir das sucessivas repassadas ao texto originário.

Morais, nesse estágio interpretativo, admite que os gestos são recuperados, corrigidos, desenvolvidos, os padrões sonoros são redefinidos e as descobertas e reconsideração são incorporadas como ações sonoras a ser construídas. Buscamos nessa etapa uma forma de interpretar que é provisória, rumo a um constructo interpretativo.

Na quarta fase acima apontada, teremos as correções. É uma etapa cujos conceitos estéticos e a própria estrutura compreensiva têm que ser corporificada através das habilidades manuais e específicas do intérprete. Nessa etapa a proficiência musical do performer tem de ser reconhecida como uma das mais especializadas. Morais, dá como exemplo a ser adotado pelo intérprete, a importância de recorrer a um processo de dedilhação eficaz, verificar quais das arcadas e toques deverão ser empregados, qual a melhor pedalização, quais as ações mecânicas que devem ser realizadas e quais suas relações com o resultado musical. Apesar de serem problemas técnicos direcionados ao performer, devem ser utilizadas e estudadas.

Assim dito, não é a obra que está em questão, mas as escolhas musicais nas quais ela será executada. Nesse caso a técnica passa a ser um tipo de ação performática que determinará o fazer musical do sujeito interpretante. Nesta fase ele põe em experimentação as diferentes

maneiras de execução. Entender o motor da pré-compreensão que opera as escolhas técnicas do performer é o que levará o performer a assumir correções dos aspectos mecânicos, técnicos e até mesmo artesanais, a serem indicados.

É só na quinta fase que vamos obter um constructo interpretativo pronto. É o estágio final da elaboração de uma interpretação hermenêutica, já que o intérprete tem diante de si um texto, onde o estágio final de sua elaboração coincide com o seu início, ou seja, o intérprete terá diante de si um texto final que em cada execução será novamente acionado e submetido novamente ao círculo hermenêutico, tendo em vista que uma execução musical sempre problematiza as ações sonoras disponíveis nos estágios iniciais da leitura da obra, exigindo uma nova interpretação. Aqui a interpretação estabelece critérios de sistematização e crítica que ordena a obra de forma epistemológica na mente deste performer.

Bartz também relata que nas performances ligadas à música erudita a excelência interpretativa está ligada a análise de aspectos concernentes ao corpo e às técnicas corporais. Isso porque o ato de tocar com maestria um instrumento musical exige a aplicação refinada de uma série de movimentos físicos, que precisam ser minuciosamente executados pelo intérprete. Trata-se de um tipo específico de aprendizado corporal e mental que, normalmente, necessita de anos de aprimoramento contínuo, através de um processo que se inicia em muitos casos já na primeira infância do indivíduo. Na verdade, não há como ignorar os aspectos físicos que se integram em uma determinada performance, pois o corpo humano também é bastante influenciado pela cultura e pelos fenômenos aparentemente culturais existentes entre eles:

[...] (os músicos) almejam obter um maior controle, precisão e velocidade na execução de seus gestos corporais, mas também, uma maior consciência sobre todos os aspectos conceituais e perceptivos que permeiam seu fazer musical. Isso pressupõe uma estreita unidade da teoria com a prática, onde um domínio não exclui, mas complementa o outro (BARTZ, 2022, p. 318).

Ao finalizar suas reflexões sobre a performance na música erudita, Bartz admite que por mais fortes que sejam as restrições performáticas encontradas nesta esfera, os performers que se movem nesse domínio sempre encontram certa autonomia decisória, considerando-se que as performances musicais representam uma imagem realizada da atuação do ser humano no mundo em vários sentidos. Elas surgem como um espelho da vida humana (IBID, pp. 538-545).

5. Epílogo

Morais (2014, pp. 168-171), em suas considerações finais admite que o pensamento hermenêutico aplicado nos processos interpretativos musicais, permite ao músico se libertar de si mesmo e revelar o oculto que está em jogo enquanto elaboração para a interpretação e a compreensão da obra. Nesse sentido, a hermenêutica abre nossas tradições, origens, pré- concepções sobre as obras e a tarefa do sujeito interpretante diante delas passa a ser o objetivo de uma pesquisa sonora, capaz de liberar a estrutura oculta que reside em toda interpretação para o trabalho de compreensão e renovação do gesto interpretativo,

Para Moraes, reconhecer-se como intérprete de uma obra musical é reconhecer o seu trabalho como construtor de interpretações, averiguar tudo o que isso implica e se recolher à situação marginal na qual nada em sua existência vale diante da vivência artística da obra de arte. O trabalho de um performer é desaparecer na experiência da obra, não porque suas impressões e particularidades não contém o seu empenho interpretativo, suas habilidades, escolhas, tradições e concepções desenvolvidas na sua historicidade, uma vez que intérprete está sempre preso a elas. A razão é de outra natureza. A obra não é o seu objeto e sim a interpretação que se faz dela. A obra se realiza através do intérprete, ela é a matéria prima que deve ser manipulada para que surja uma nova verdade que lhe será agregada.

A partir do que foi decomposto pelo intérprete surge uma recomposição interpretativa. Como exemplo dessa decomposição Moraes aponta para o olhar do intérprete em elementos centrados em posições prévias, pré-concepções, espontaneidade na obra, determinação histórica de sua tradição, entre outras. Esta é mais do que uma escolha

subjetiva e vige epistemologicamente quando for reconhecida como obra. Um intérprete verdadeiro deixa que a obra fale.

O texto já publicado de Albano de Lima relata que se uma nova interpretação é tomada como modelo pré-concebido, como acomodação que destrói o inaudito da experiência artística em uma tradição que deveria conclamar e desafiar ao invés de proteger e acomodar, esta interpretação pode correr o risco de se degenerar. Assim, um processo de análise hermenêutica da interpretação musical consiste em um constante enfrentamento da obra musical com o não dito, com o ainda a se dizer, com o inefável da qual nossas visões sempre exigem uma nova tentativa de formular o indivisível da arte (ALBANO DE LIMA, 2005, p. 105).

A visão hermenêutica como foi enunciada até agora vislumbra a presença da historicidade na interpretação musical, expressa o fato de que aquilo que somos, incluindo nosso conhecimento, desdobra-se no tempo histórico. As circunstâncias históricas oferecem um conjunto de pré-compreensões e interesses tácitos a partir dos quais o ato pode ser compreendido. O significado e a validade de qualquer conhecimento estão vinculados à história que está presente tanto no objeto interpretado quanto no sujeito interpretante. Nessa possibilidade, reconhecemos uma diferença entre a situação histórica do objeto interpretado e aquela do intérprete.

Como nos informa Garcia (2000), a tradição quando vivenciada em uma obra de qualquer natureza, diz respeito ao modo de expressar o conhecimento, ela perpassa o texto e é transmitida pela linguagem. Ao interpretar uma obra de arte, o sujeito experimenta uma comunicação entre o presente e a tradição. Então, a tradição que se apresenta nas diversas linguagens, também se refere aos modos de pensamento que podem influenciar o modo como o objeto será interpretado. A tradição está presente tanto no objeto interpretante como no sujeito que o interpreta. É a partir de suas tradições que o intérprete interage com as tradições subjacentes do objeto interpretado e tenta superar as limitações deste, criando e organizando novas categorias no conhecimento (GARCIA, 2000, p. 28).

As tradições são forças que moldam a compreensão do intérprete, pois atuam sobre suas pré-concepções, as quais podem ser identificadas. Ao invés de neutralizar tais forças, que compõem um passado que

define o próprio intérprete, é possível apropriá-las e transformá-las, e assim utilizá-las para avançar o estado de conhecimento, incluindo as dimensões de auto-conhecimento e auto-transformação.

Diante desta perspectiva a linguagem, a historicidade e a tradição interagem na compreensão hermenêutica formando a zona de representação do objeto interpretado, que, segundo Morais, se define como apresentação da obra, mas que na verdade nada mais é do que um mapeamento da parte finita desse objeto e não a sua integralidade. Essa compreensão vai das partes para o todo e do todo para as partes, compondo assim a dialética hermenêutica e propiciando ao intérprete um caminhar no objeto analisado (MORAIS, 2014, p. 106).

Bartz (2022, p. 237) de igual forma, admite que um intérprete pode optar por tocar a música apoiando-se em uma tradição interpretativa. Nesse caso a execução musical vai adquirir um viés histórico social e cultural. Nesse sentido, uma performance historicamente informada não será julgada em sua qualidade sonora, é a autenticidade histórica que norteará sua performance, ainda que aquilo que efetivamente vale em uma execução é a música tocada ou ouvida. Se a dimensão empírica tiver que se ser prejudicada em nome de uma de uma suposta autenticidade histórica, provavelmente esse não será o melhor caminho a ser adotado pelo intérprete, mas será um dos caminhos determinados pelo sujeito interpretante. Portanto, a argumentação por parte dos pesquisadores musicais que defendem a existência de uma única performance perfeita para cada obra musical, apesar de funcionar muito bem no nível lógico e abstrato, encontra difícil sustentação quando se considera a dimensão empírica do campo da performance musical erudita. Várias situações e implicações performáticas anunciadas em seu texto dão conta de confirmar a inviabilidade dessa argumentação (BARTZ, 2022, pp. 237-239)

Albano de Lima, por sua vez, relata que até hoje a musicologia comporta estudos que verificam as influências do sistema linguístico na estrutura e na linguagem musical, no entanto, a linguagem verbal está longe de apurar todas as formas de que se reveste a atividade humana. Existe uma ampla esfera de acontecimentos que não se expressam pelo mecanismo da linguagem verbal e que fazem uso de um esquema simbólico com um funcionamento diferenciado. A música é um desses meios de expressão simbólica e, portanto, comporta uma análise hermenêutica.

Na atualidade, aspectos significativos de outras áreas de conhecimento são estudados para que melhor se compreenda a obra musical e o fenômeno sonoro, entre eles os psicológicos, sociológicos, acústicos, matemáticos, históricos, entre outros. Esse comportamento manifesta um consenso de que a obra de arte em geral não se encerra em seu tempo e conteúdo. Ela ao mesmo tempo em que se projeta para o futuro, busca a história na qual se desenvolveu, oferecendo-se ao sujeito interpretante, em toda a sua inteireza. Esse comportamento possibilita um número infindável de interpretações musicais. A hermenêutica projeta-se, dessa maneira, como uma modalidade de pesquisa que atua tanto no pensar, como no fazer musical. É uma metodologia de ação que busca, sempre que possível, reconstruir características simbólicas da música esquecidas no tempo, busca revelar as tradições, as analogias, as interrelações da música com outras áreas do conhecimento e maximizar os *insights* dos intérpretes.

O som para os hermenutas é uma das ferramentas para sua representação. Sendo assim, o projeto hermenêutico que analisa uma obra musical centrada no dizer, explicar e traduzir a obra musical em sua plenitude, traz para a zona de representação dessa obra, um avanço importante na área da pesquisa musical. Ela traz para a música algo que a linguagem verbal e a ciência não podem ainda explicar com precisão, mas que se manifesta no mundo como uma manifestação da expressividade humana.

Como relata Albano de Lima, (2005, pp. 109-110) as argumentações até aqui apresentadas trazem para a interpretação musical, perspectivas bastante amplificadas de ação, onde a interpretação musical pode ser encarada como uma manifestação cognitiva que se expressa pelo som como interpretação de uma obra musical específica, ou um pensar e fazer musical que se interrelaciona com as demais áreas de conhecimento sob uma perspectiva sócio cultural que se projeta no tempo e no espaço não alienado do seu sentido ontológico.

Referências

ALBANO DE LIMA, Sonia Regina. Performance: Investigação hermenêutica nos processos de interpretação musical. In: RAY, Sonia (org). **Performance musical e suas interfaces**. Goiânia: Editora Vieira, 2005, pp. 91-114.

ALBANO DE LIMA, Sonia. Subjetividad y Objetividad construyendo conocimiento musical. **Epistemos. Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura**, vol. 10/2, 46-74, 2022, ISSN 1853-0494. <https://doi.org/10.24215/1853049e046>. Universidad nacional de La Plata. Buenos Aires: Argentina.

BARTZ, Guilherme Furtado. A busca pela excelência na performance musical: uma etnografia comparativa entre a música erudita e a improvisação livre. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Porto Alegre, 2022, 555p.

ECO, Umberto. **Obra aberta: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FOUREZ, Gabriel. Fondements épistemologiques por l'interdisciplinarité. **Comunicação do autor** apresentada no Congresso da AMSE em Sherbrooke, s/d. Transcrição da palestra e tradução para o português de Vera Brandão.

GADAMER, Hans- Georg. **Hermenêutica da obra de Arte**. São Paulo: São Paulo: WMF – Martins Fontes. Tradução e Seleção de Marco Antonio Casanova

GADAMER, Hans -Georg. **Verdade e Método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flavio Meurer. Petrópolis: Vozes 2008.

GARCIA, Joé de Assis. A investigação hermenêutica. In: Interdisciplinaridade, tempo e currículo. **Tese de Doutorado**. São Paulo: PPG Educação/PUC-SP, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Tradução Maria da Conceição Costa – Lisboa: Edições 70, 2005, 1^o edição 1977.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução a filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KNEIF, Tibor. Hermeneutics. In: SADIE, Stanley (ed.) **The New Grove dictionary of music and musicians**, vl. 8. London: Macmillan, 1980.

MAGNANI, Sérgio. **Expressão e Comunicação da Linguagem na Música**. Belo Horizonte: Perspectiva. 1971, 301 p.

MORAIS, Luciano Cesar. Interpretação musical como hermenêutica da música, um ensaio sobre performance. **Tese de Doutorado**. São Paulo: ECA/USP. Ano 2014, 177 p., acesso em 03 de dezembro de 2022

https://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=97A3591C3799&lang=pt-br

OLIVEIRA, Cláudia Juliana Barbosa de. A origem da obra de Arte. In: **"Existência e Arte"** - Revista Eletrônica do Grupo PET- Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei- ano 1- n° 1- janeiro a dezembro de 2005.

PAREYSON, Luigi. Estética: **Teoria da Formatividade**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, 325 p.

RINK, John (ed). **La interpretación musical**. Madrid: Alianza Editorial. 2017.

SEIBT, Cezar Luís. Heidegger: a obra de arte como acontecimento da verdade. In. **Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, v. 30, n. 2, p. 189-196, 2008.

SILVA JUNIOR, Almir Ferreira do. Estética e Hermenêutica: a arte como declaração da verdade em Gadamer. In: **Tese de doutorado**. 2005. Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. 206 p.

Sobre a autora

ALBANO DE LIMA, Sonia R. Tem Doutorado em Comunicação e Semiótica- Artes pela PUC- SP; Pós-Doc em Música pelo IA-UNESP; Bacharelado em Direito pela USP, Bacharelado em instrumento (piano) pela Faculdade de Música Carlos Gomes. Foi diretora e professora da Escola Municipal de Música de São Paulo e da Faculdade de Música Carlos Gomes. Atua no Programa de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP desde 2005. Possui livros e artigos científicos publicados em educação musical, música e interdisciplinaridade. Foi Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música de 2015 a 2019. É membro de Conselhos Editoriais e Consultivos de Revistas e Coletâneas nacionais e internacionais. É segunda líder de pesquisa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical do IA-UNESP na CAPES.

UMA CANÇÃO QUE NINGUÉM ESCREVEU: QUATRO REFLEXÕES SOBRE INTERTEXTUALIDADE EM UMA CANÇÃO DE MARCELO SEGRETO

A SONG NOBODY WROTE: FOUR REFLECTIONS ON INTERTEXTUALITY IN UMA CANÇÃO BY MARCELO SEGRETO

Paulo de Tarso Lima Brandão
Universidade Estadual de Santa Catarina
paulodetarso.mus@hotmail.com

Resumo

Partindo dos conceitos de intertextualidade e dialogismo, o presente artigo faz uma breve análise da música “Uma Canção” composta por Marcelo Segreto, que abre o disco *Rádio Lixão* da banda paulista Filarmônica de Pasárgada. Analisando o procedimento composicional utilizado por Marcelo Segreto surgem quatro reflexões que são desenvolvidas: 1^o - O conceito de intertextualidade e seu uso enquanto recurso composicional; 2^o - O conceito de autoria e sua problemática no campo da arte pós-moderna; 3^o - O uso da paródia e da apropriação em *Uma Canção* como fator de ambivalência com relação à tradição da canção; 4^o - A influência tropicalista no processo composicional de *Uma Canção*. Estas quatro reflexões, autônomas entre si, confluem para uma reflexão maior que subjaz ao texto: Como as ferramentas intertextuais podem servir ao processo de composição de canções.

Palavras-chave: Intertextualidade; Canção; Música popular brasileira; autoria.

Abstract

Based on the concepts of intertextuality and dialogism, this article makes a brief analysis of the song “Uma Canção” composed by Marcelo Segreto, which opens the album *Rádio Lixão* by the São Paulo band Filarmônica de Pasárgada. Analyzing the compositional procedure used by Marcelo Segreto, four reflections emerge: 1st - The concept of intertextuality and its use as a compositional resource; 2nd - The concept of authorship and its problems in the field of postmodern art; 3rd - The use of parody and appropriation in *Uma Canção* as a factor of ambivalence in relation to the song’s tradition; 4th- The tropicalist influence in the compositional process of *Uma Canção*. These four reflections, autonomous from each other, converge to a larger reflection that underlies the text: How intertextual tools can serve the process of composing songs.

Keywords: Intertextuality; Song; Brazilian popular music; authorship.

Este ensaio se dedica a uma breve análise da música “Uma Canção” composta por Marcelo Segreto, que abre o disco *Rádio Lixão* da banda paulista Filarmônica de Pasárgada. Esta canção, como se verá, é uma canção de retalhos na qual todos os versos e melodias são fragmentos, pedaços de outras obras que, como numa espécie de reciclagem, se reacomodam reciprocamente para formar uma nova canção. Reflete o ato do autor como que recorresse a um lixão ou um depósito comum onde restassem largados os versos e as melodias das canções populares e radiofônicas do Brasil para de lá retirar o material para elaboração de uma canção, não propriamente nova, mas reformulada a partir das peças e engrenagens de velhos objetos artísticos. Recursos como a *paródia*, a *apropriação* e a *bricolagem* são levados a um grau extremo e geram importantes reflexões sobre a definição do conceito de canção e sobre as possibilidades intertextuais dentro desta linguagem. Como poderia uma canção “original” e “inédita” surgir a partir de materiais pré-existentes, sem acrescentar nada de “novo” enquanto material literário e melódico? Como os recursos intertextuais podem alimentar a prática da criação de canções? Como a relação entre a melodia e letra revelam a potência própria do fazer cancional? Estas são algumas questões em que esse texto esbarra. Porém,

ao contrário de respostas ou explicações o que esse texto pretende é apresentar quatro reflexões geradas pela escuta desta referida canção, que por conta de seu jogo intertextual e de apropriações, abre um leque de camadas conceituais e problematizações que podem revelar discussões profundas sobre intertextualidade e canção. Além disso, este ensaio desvela alguns dos artificios composicionais utilizados por Marcelo Segreto para fazer *Uma Canção*, que, por sua vez, são frutos de uma persistente influência tropicalista que inserem esta canção numa dinâmica de continuidade e descontinuidade com a tradição da canção no Brasil.

Como se verá, as quatro reflexões propostas não formam exatamente uma unidade, sendo quatro núcleos autônomos de pensamento. Por isso, não estão submetidas a uma conclusão comum, nem apresentam uma resposta ou um desfecho que dê conta de todas as questões simultaneamente. Entretanto, é possível perceber que, ainda que não logicamente amarrados, os assuntos se friccionam e se interpenetram, ecoando um nos outros e multiplicando as camadas interpretativas. As quatro reflexões dizem respeito aos seguintes assuntos, suscitados pela maneira especial pela qual *Uma Canção* é composta: 1º - O conceito de intertextualidade e seu uso enquanto recurso composicional; 2º - O conceito de autoria e sua problemática no campo da arte pós-moderna; 3º - O uso da paródia e da apropriação em *Uma Canção* como fator de ambivalência com relação à tradição da canção; 4º - A influência tropicalista no processo composicional de *Uma Canção*.

1. Uma Canção

Antes de entrar nas reflexões propriamente ditas, é necessário uma pequena descrição de como a canção se compõe e quais elementos são considerados essenciais às considerações posteriores. Por serem mais descritivos do que reflexivos, os próximos parágrafos podem ser um tanto quanto cansativos. Talvez fosse melhor lembrar que esta canção está disponível para ser escutada nas plataformas de streaming, e que

tanto a letra quanto a partitura se encontram facilmente na internet¹. Sua escuta, mais do que a sua descrição, pode levar às várias camadas interpretativas que aqui se sucedem.

A canção começa com um acorde grave, um *power chord*² de no qual piano, clarone e fagote dobram a nota lá, somados ao ataque do prato da bateria, no qual se escutam as ressonâncias geradas pela manipulação eletrônica dos sons. O violão acrescenta a nota fá a este ataque além da nota lá com dobra. Em seguida, o piano começa a tocar as notas dó, sol sustenido e em seguida mi bemol, num registro agudo. A entrada da nota dó evidencia o acorde de lá menor, porém, a presença das notas fá, sol sustenido e mi bemol, (sexta menor, sétima maior e quinta diminuta, respectivamente) desestabilizam a escuta deste acorde e geram uma ambiguidade harmônica. A quantidade de dobras, a extensão das alturas e a manipulação eletrônica faz ascender uma série de harmônicos e parciais que dão uma certa sensação espectral ao acorde. Este *acorde-timbre* vai se desenvolvendo com o passar do tempo através de ataques, pequenas alterações rítmicas e de timbres. Esse mesmo *acorde-timbre* acaba modalizando as melodias no modo de lá menor, mesmo aquelas que originalmente estavam em modos maiores. Inicia-se o canto com a melodia de “Se essa rua fosse minha”, a cantiga infantil de domínio público. Sobre essa melodia se escuta os seguintes versos:

Vou-me embora, vou-me embora prenda minha

Vou correndo só pra ver o meu amor

Sem a tua, sem a tua companhia

Que não sai, que não sai de mim não sai

¹ Link para ouvir: <https://youtu.be/R6OISyqVcVc>

Link para a letra:

<http://www.gutolacaz.com.br/2014/agosto/grandes/trabalhos%20academicos/LETRAS%20DO%20CD%20RADIO%20LIXAO.pdf>

Link para a partitura: <https://www.marcelosegreto.com.br/downloads/partituras/radiolixao/001-umacancao.pdf>

² Power chord: acordes constituídos apenas pela fundamental e pela quinta, e seus dobramentos, sem a presença da terça.

O primeiro verso *Vou-me embora, vou-me embora prenda minha* pertence a canção popular e de domínio público “Prenda Minha”; o segundo *Vou correndo só pra ver o meu amor* é retirado da canção “Que maravilha” de Jorge Bem e Toquinho; *Sem a tua, sem a tua companhia* é da canção “Peixe vivo”, também de domínio público; e finalmente a citação de “Chega de Saudades” de Tom Jobim e Vinicius de Moraes: *Que não sai, que não sai de mim não sai* (a primeira que apresenta uma pequena e sutil alteração frente a sua fonte originária - *que não sai de mim, não sai de mim, não sai*).

Na sequência a melodia de “Se essa rua” dá espaço para a melodia modalizada de “Prenda Minha”, da qual um verso já havia sido citado anteriormente na letra da primeira estrofe. Porém essa melodia não apresenta sua letra original, mas sim os seguintes versos:

Sô só só por ter so so so sofrí frido

Vamos todos cirandar

Jardineira, leia na minha camisa

Baby, eu sei que vou te amar

Estes versos são das seguintes canções, respectivamente: “Gago apaixonado” (Noel Rosa); “Ciranda cirandinha” (domínio público); “Jardineira” (domínio público); “Baby” (Caetano Veloso); “Eu sei que vou te amar” (Tom Jobim/Vinicius de Moraes). É interessante notar que o terceiro e o quarto verso se cruzam e misturam, nos mesmo versos, mais de uma referência.

A música Peixe Vivo, já citada pelo autor de maneira literária, agora empresta musicalmente a sua melodia para receber os seguintes versos:

Um pierrot apaixonado

Que vivia só cantando

Se essa rua, se essa rua,

Se essa rua fosse minha

Se essa rua, se essa rua,

Se essa rua fosse minha

Entra, portanto, trechos da letra de “Pierrot apaixonado” de Noel Rosa e Heitor dos Prazeres para os dois primeiros versos da estrofe e reaparece a cantiga “Se essa rua fosse minha”, mas, pela primeira vez, citada por meio de sua letra, ao passo que antes a citação era melódica e musical. A harmonia nesse trecho se altera, passando-se a escutar a alternância entre os acordes de Fá e Dó maiores. Segue-se com a mesma melodia:

Pelo amor da Colombina

Arlequim está chorando

Se essa rua, se essa rua,

Se essa rua fosse minha

Se essa rua, se essa rua,

Se essa rua fosse minha

Porém, nesta repetição os dois primeiros versos são da música “Máscara Negra” de Zé Ketí e Pereira Matos. O paralelismo denuncia e acentua a proximidade e o eco entre as canções de Zé Ketí e Noel Rosa.

Nesse ponto a música parece sofrer uma cisão que separa a primeira parte da segunda que se iniciará, desenvolvendo os motivos, apresentando a melodia da música “Pela luz dos olhos teus” de Vinícius de Moraes, na qual serão inseridas letras de outras canções: *Cheia de charme* (Guilherme Arantes); *Capitu* (Luiz Tatit); *Meu bem querer* (Djavan); *Só (solidão)* (Tom Zé); *Quando o carnaval chegar* (Chico Buarque); *Já sei namorar* (Arnaldo Antunes/Carlinhos Brown/Marisa Monte); *Valsinha* (Vinícius de Moraes/Chico Buarque):

Logo ali tão perto, tão ao meu alcance, tão distante, tão real

Petulante www ponto poderosa ponto com

É segredo, é sagrado, está sacramentado em meu coração

Descompasso passo o riso dela solidão

Há quanto tempo desejo seu beijo molhado de maracujá

Já sei namorar, já sei beijar de língua, agora só resta sonhar

Tantos beijos loucos, tantos gritos roucos como não se ouvia mais

A canção termina com o seguinte verso:

Como mil canções e amores de outros carnavais.

Este verso aparentemente não pertence a nenhuma outra canção ou pelo menos não foi identificado por essa pesquisa. Sendo assim, ainda que cantado sobre a melodia de Vinícius de Moraes, representaria o único material “autoral” da obra. Este verso apresenta um forte sentido metalinguístico, enfatizando que a canção presente se faz “como mil canções” que já são conhecidas de “outros carnavais”. Por outro lado, o fato dele ser um verso coerente com a linguagem coloquial e cancional, faz com que ele se integre ao estilo dos versos precedentes, próprios da canção popular, fazendo com que se imagine que ele mesmo pertence a alguma canção conhecida já escondida na memória. Sua coloquialidade e o uso da expressão corrente “amores de outros carnavais” faz deste verso algo um tanto quanto familiar e, portanto, seu caráter genérico e alusivo é mais forte que seu “caráter original” e “autoral”.

Quando se diz que o verso acima é o único material “autoral” presente na obra (embora como ficará claro mais a frente esta palavra “autoral” talvez seja a menos adequada para ser utilizada) é porque nem mesmo o título escapa da sua remissão a uma obra anterior. *Uma Canção* é título do poema paródico de Mario Quintana no qual ele reescreve a “Canção do exílio” de Gonçalves Dias, desconstruindo e alterando-lhe o sentido. Utilizando o poema de Gonçalves Dias como intertexto, Mario Quintana inverte o sentido e polemiza com este, sendo assim um pedagógico exemplo de paródia na literatura brasileira. Aliás, o poema “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias foi aludido, apropriado, parafraseado e parodiado por diversos autores brasileiros como: Casimiro de Abreu, Oswald de Andrade, Murilo Mendes, Carlos Drummond de Andrade, Ribeiro Couto, José Paulo Paes e Cassiano Ricardo, para citar alguns. Dessa forma, quando Marcelo Segreto recorta o título de *Uma Canção* e cola-o como título da sua própria obra, ele não apenas remete a este outro texto, mas também remete ao procedimento intertextual explicitamente utilizado por Mario Quintana e largamente praticado por poetas brasileiros de diferentes épocas e estilos.

A primeira reflexão que surge ao ouvir esta canção diz respeito ao conceito de intertextualidade e as diversas camadas e graus em que se pode entender esse conceito.

2. A intertextualidade como recurso

O conceito de *intertextualidade* criado por Julia Kristeva, a partir da sua interpretação dos conceitos bakhtinianos, sobretudo no seu texto *A Palavra, o Diálogo e o Romance*, introduz na teoria literária a ideia de que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto” (KRISTEVA, 2012, p. 142). É evidente que o procedimento criativo que o referido trabalho de Segreto se propõe é o de explorar a *intertextualidade* na canção, uma vez que ele procura justamente constituir um novo texto a partir dos textos verbais e dos textos musicais de outras obras, construindo um mosaico com os fragmentos disponíveis da quebra de outras canções consagradas. Se trata, portanto, de um trabalho no qual apropriação, absorção e transformação são conceitos essenciais.

A questão é que, quando Kristeva define a intertextualidade, ela está argumentando que todo texto - seja ele verbal, musical, visual, discursivo, escrito ou não - é intertextual, independente da intencionalidade do autor, de sua pretensão de fazer referência a outras obras ou não. A intertextualidade também é independente do fato de que se possa reconhecer claramente, enquanto leitores, quais textos e discursos estão diretamente ligados a um suposto original. Isso porque a palavra literária "não é um ponto (um sentido fixo)" mas sim, "um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem) do contexto cultural atual ou anterior" (KRISTEVA, 2012, p. 140).

Para aprofundar esta reflexão deve-se friccionar o conceito de Kristeva ao conceito de *dialogismo* de Mikhail Bakhtin, com o qual ela travava diálogo ao definir a *intertextualidade*.

Segundo José Luiz Fiorin (2011) o que Kristeva vai chamar de "texto" é o que "Bakhtin denomina 'enunciado'" dessa maneira "ela acaba por designar por intertextualidade a noção de dialogismo". Com a popularização da leitura de Kristeva, muitas vezes o que ocorre é que, erroneamente, "qualquer relação dialógica é denominada intertextualidade" (2011, p. 44).

Para Bakhtin todo enunciado é dialógico, pois é constituído, no interior da trama social e cultural, de outras vozes, que o respondem, que o endossam ou polemizam com ele. Vozes estas que podem ser explícitas ou implícitas, mas que estão sempre presentes:

Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso (FIORIN, 2011, p. 23).

Ainda segundo Fiorin, para seguir fiel ao pensamento de Bakhtin deve-se ter em conta a distinção entre "texto" e "enunciado". Para

Bakhtin “texto” é a expressão material de um enunciado, seja ele verbal ou não, e se caracteriza por ser um “conjunto coerente de signos”. Já o enunciado diz respeito ao sentido, ou seja, a posição dialógica que o enunciador assume e que confere sentido àquilo que é expresso: “O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação” (FIORIN, 2011, p. 44).

Seguindo essa lógica Fiorin afirma que:

Se há uma distinção entre discurso e texto, poderíamos dizer que há relações dialógicas entre enunciados e entre textos. Assim, devem-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade (FIORIN, 2011, p. 44).

Concebendo assim que possa haver textos nos quais não há intertextualidade, Fiorin sugere que:

Intertextualidade deveria ser a denominação de um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades lingüísticas, de dois textos. Para que isso ocorra, é preciso que um texto tenha existência independente do texto que com ele dialoga (FIORIN, 2011, p. 45).

Porém, ainda que essa lógica se adeque mais ao pensamento bakhtiniano, não parece ser essa a proposta de Kristeva, para quem “todo texto” e toda a “palavra literária” se encontra imbricada nessa rede textual, social e histórica. Seguramente a intertextualidade é a relação entre textos, mas não apenas quando se mostra o discurso do outro, porque, ainda que não aparente, os múltiplos textos estarão lá. Nesse sentido, pode-se pensar que, assim como o *dialogismo* é um fator intrínseco a qualquer ato de enunciação, mesmo àqueles que se pretendem monológicos, também no caso de Kristeva o conceito de

intertextualidade é um fator da textualidade, não podendo existir um texto no qual não participam outros textos. Sendo assim, pressupõe-se que todo texto traz sua carga de intertextualidade e todo enunciado traz sua carga de dialogismo, independente do quanto estes se pretendam originais ou monológicos e do quanto se têm intenção ou consciência destas relações.

Aproximações e afastamentos entre o pensamento de Bakhtin e Kristeva são sempre polêmicos e alvo de inúmeras discussões que não cabem aqui. Não se pretende tomar partido entre as várias e possíveis interpretações originadas pelo diálogo entre estes autores e seus comentadores. Este ensaio apenas tira proveito destas relações para refletir sobre o que Uma Canção de Marcelo Segreto gera, quando analisada.

O que é peculiar na canção de Segreto é, portanto, a maneira específica como são utilizadas as relações intertextuais. Elas são apropriadas como um recurso criativo, como princípio poético, poético e generativo da composição, absolutamente intencional e explícito. Não se esconde o procedimento, ao contrário, se deixa evidente as fontes e a maneira de recortá-las, pressupondo que o ouvinte reconheça os intertextos ou parte deles. Neste caso, a afirmação de Fiorin que diz que a intertextualidade “deveria ser a denominação de um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades linguísticas” (2011, p. 45) é perfeita para caracterizar o fenômeno que está sendo analisado. O que interessa é evidenciar esse procedimento composicional utilizado por Marcelo Segreto, refletir e, principalmente, indagar o que ele gera e como pode servir de exemplo e exercício a quem deseja compor. Além disso, o que chama atenção em “Uma Canção” não é apenas a ocorrência intencional da intertextualidade, mas o excesso em que ela ocorre.

Sobre este ponto, é interessante trazer as reflexões de Acácio Piedade sobre o processo de intertextualidade em música, e a maneira como ele define o conceito de *retoricidade* para evidenciar os vários graus pelos quais podem ser utilizados os recursos intertextuais dentro da prática composicional:

Na teoria da intertextualidade, grosso modo, um texto sempre remete a outro texto. Levando a intertextualidade a um grau radical, poderíamos dizer que o significado de uma música somente pode ser constituído por significados embutidos de outras músicas que lhe são externas, anteriores, e assim a composição é uma espécie de colagem, um espaço do discurso de uma subjetividade constituído por outras vozes que se intersectam. Já a ideia de retoricidade pressupõe uma intencionalidade causativa no ato da composição: a busca do compositor, ainda que inconsciente, em estabelecer uma comunicação e produzir efeitos em uma comunidade de intérpretes e ouvintes com a qual necessariamente compartilha certas convenções ou tradições, e produzir nesta comunidade os efeitos imaginados que está criando. Neste sentido, a retoricidade seria uma gradação da qualidade retórica do discurso musical: o grau de intensidade desta qualidade tal como é empregado no intuito de causar a adesão do ouvinte no mundo sonoro do compositor (PIEDADE, 2017 p. 139).

Desta maneira, o texto de *Segreto* se destaca, como dito acima, pelo alto grau de saliência na qual as vozes dos outros são utilizadas para “causar a adesão do ouvinte”. Este processo deixa perceber seu alto grau de intencionalidade, não há disfarce nem encobrimento. Ele, de alguma forma, toma o repertório radiofônico e as canções de amor do cancionário popular como um código mais ou menos consensual e compartilhado, e por isso, parte do pressuposto de que haverá uma grande probabilidade de reconhecimento do procedimento adotado por parte dos ouvintes. Se excluirmos estas instâncias (a intencionalidade, o ouvinte) o jogo da canção se enfraquece. O fato de recorrer a este repertório como sendo uma “estrutura convencional compartilhada”, oriunda de um mundo sonoro comum, ou possivelmente comum, faz acender o grau de saliência e retoricidade, aumentando a intensidade argumentativa da música, criando um jogo de ecos e vozes que se respondem e complementam. É claro que sempre se pode objetar que o ouvinte possa não conhecer e nem reconhecer nenhuma dessas vozes, por outro lado é preciso ter em conta que o jogo dialógico e intertextual na canção popular não é de hoje, perpassa a própria consolidação

da música popular no Brasil e sua trajetória industrial e mercadológica, sendo um elemento constitutivo da sua prática³.

Ver a intertextualidade como um recurso composicional intencional, abre novas perspectivas que apontam para a utilização de vários procedimentos que servem para trazer outras vozes que marcam o texto e o inserem no diálogo maior da cultura e da história. Vozes estas que se somam a outras vozes acionadas e adicionadas por ouvintes e intérpretes, multiplicando as camadas de diálogo e aproximando universos discursivos. Citação, paráfrase, alusão, estilização, transcrição, paródias, apropriação, bricolagens, desleitura, etc. passam a ser ferramentas criativas e retóricas, incorporadas na prática pelos cancionistas.

Portanto, no sentido da argumentação acima, pode-se perceber duas faces da intertextualidade: uma mais abrangente e mais ampla, fator intrínseco da textualidade e que está presente sempre, como um pressuposto da própria possibilidade de sentido de qualquer texto; outra, a face intencional do seu uso, como maneira de demarcar e inserir outras vozes no texto. Recurso poiético, composicional e poético que reforça certos sentidos na elaboração retórica e argumentativa da obra. O uso feito por Marcelo Segreto mostra a amplitude das possibilidades desta segunda face da intertextualidade para a criação da canção, aproveitando do repertório compartilhado para reescrever com ele novos discursos.

Por outro lado, uma coisa chama atenção na maneira como a canção de Segreto se constitui: considerando que o objetivo da intertextualidade enquanto procedimento intencional é o de travar um diálogo com uma ou mais obras preexistentes para reiterar seus discursos ou polemizar com estes, para afirmar-lhes ou negar-lhes os sentidos, geralmente a intertextualidade mistura a voz do autor com a de outros autores. O fato, porém, de que “Um Canção” é praticamente inteira construída pela colagem de discursos alheios, traz uma importante reflexão sobre o conceito de autoria.

3 Não cabe aqui uma revisão destas questões, embora algo dessa discussão voltará mais a frente quando se falar da tropicália.

3. O Autor, cadê?

Voltando ao diálogo entre Kristeva e Bakhtin pode-se ver que para este o conceito de enunciado e dialogismo pressupõe a noção de autor. Segundo o próprio Bakhtin, “para que as relações de significação e de lógica se tornem dialógicas, elas devem se encarnar, isto é, entrar numa outra esfera de existência: tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e obter um autor, isto é, um sujeito do enunciado”. Comentadores como José Luiz Fiorin e Paulo Bezerra enfatizam este ponto e se servem dele para marcar a distância conceitual entre Bakhtin e Kristeva. Na leitura que esta autora faz de Bakhtin a ênfase na “ambivalência” da palavra literária e na multiplicação de sujeitos e destinatários a partir de suas duplicidades leva a uma lógica na qual o autor e o “sujeito-pessoa da escritura” começam a se esfumar. O autor passa a ser visto como um ponto zero, um vazio, um ninguém, no qual se articulam virtualmente, e se permutam, as vozes do sujeito da narração e do destinatário. A visão de Kristeva antecipa e direciona a tendência pós-moderna da morte do autor. Tendo em mente o pensamento de Kristeva, Barthes afirma, em seu celebre artigo, que “um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação” (BARTHES, 2004) mas que estas múltiplas relações não estão reunidas nas mãos do autor, mas sim do leitor. É o leitor que retém o “lugar em que essa multiplicidade se reúne”, é o leitor “o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita”⁴ (BARTHES, 2004).

Acima argumentou-se em favor de uma visão da intertextualidade como uma forma particular de composição, e que haveria no texto (verbal e musical) de Segreto uma intencionalidade, uma construção

4 “A investigação teórica do “amplo diálogo” (Calinescu 1980, 169) entre as literaturas e as histórias - e entre os componentes de cada uma das categorias -, diálogo esse que constitui o pós-modernismo, foi parcialmente possibilitada pela reelaboração que Julia Kristeva (1969) fez com as noções bakhtinianas de polifonia, dialogismo e heteroglossia - as múltiplas vozes de um texto. A partir dessas idéias, ela desenvolveu uma teoria mais rigidamente formalista sobre a irreduzível pluralidade de textos dentro e por trás de qualquer texto específico, desviando assim o foco crítico, da noção do sujeito (o autor) para a idéia de produtividade textual. No final dos anos 60 e no início dos anos 70, Kristeva e seus colegas da Tel Quel organizaram um ataque coletivo contra o “sujeito fundamentador” (ou seja, a noção humanista do autor) como fonte original e originadora do sentido fixo e fetichizado do texto. E, naturalmente, isso também questionou toda a noção de “texto” como entidade autônoma, com um sentido imanente” (HUTCHEON, 1991, p. 165).

argumentativa e retórica do sentido pelas mãos do compositor. Parece que surge agora uma embaraçosa contradição quando se começa a perguntar sobre a figura do autor nesta canção específica. É claro que se supõe que a canção tem um autor e um sujeito da enunciação, no sentido de que esse discurso é articulado por uma instância que virtualmente o constrói e que tem sua posição histórica e social no mundo. Porém, a voz deste autor se perde, se oculta, se camufla em meio a intensa polifonia gerada por outras vozes. Que postura assume esse sujeito, quem é ele? Qual postura assume frente a essas outras vozes?

Abre-se, de repente, duas camadas: uma do ativo compositor que com tesoura e cola reproduz os artifícios dadaístas e como um *bricoleur* vai construindo seu *ready-made* a partir do deslocamento e do desmantelamento de outras vozes; outra, a camada interna da narrativa, na qual a voz do autor se confunde com as vozes dos outros, na qual se alterna a imagem de um autor mudo, capaz apenas de repetir atrapalhadamente o que dizem os outros, ou ainda, do autor que sobrepõe toda e qualquer intenção dos discursos assimilados para construir, no auge da sua autenticidade, seu próprio discurso. Longe de escolher uma das possíveis soluções ou de alcançar qualquer resposta, é interessante neste momento aceitar as inúmeras reflexões e desconcertos que o procedimento de Segredo traz para a reflexão do conceito de autoria.

O que salta aos olhos é que, olhando-se as duas camadas mencionadas acima, pode-se imaginar duas formas de ocultamento ou desfazimento do autor, em dois sentidos diversos: Primeiro, no nível composicional, no qual compositor é um apropriador *dadaísta*, inserido na prática pós-moderna e de vanguarda que questiona a visão clássica do autor. Nega, como isso, as categorias de intencionalidade e casualidade, afirmando, por sua vez, o texto como um campo aberto, a multiplicidade de sentidos e vozes, a participação do inconsciente, do acaso e do *non-sense* no processo composicional. A ideia de originalidade e autenticidade perdem sentido diante da trama infinita de textos que participam da sua composição. Segundo, como efeito desse procedimento composicional, no nível da estrutura narrativa o sujeito da enunciação também se vê obliterado, escamoteado pelas múltiplas perspectivas. Seu carácter cubista joga o ouvinte para muitos lados, sem que se capture exatamente quem fala, porque fala, para quem fala. Ou ainda, o que diz essa multidão de vozes e com quem elas dialogam?

Avançando um pouco mais na reflexão sobre a função da voz do autor dentro de *Uma canção*, e a relação desta com a voz do outro, vale voltar novamente a leitura que Kristeva faz do conceito de “palavras ambivalentes” para abriremos uma nova discussão que pouco a pouco conduzirá à próxima reflexão.

Segundo Kristeva (2012, p. 150) o autor “pode se servir da palavra de outrem para inserir nela um sentido novo, conservando sempre o sentido que a palavra já possui. Resulta daí que a palavra adquire duas significações”. Essa palavra ambivalente passa a ser a “junção de dois sistemas de signos”. Quando o autor explora a palavra do outro “sem ferir-lhe o pensamento”, ou seja, usa o discurso do outro na sua direção original, construindo com este uma consonância, tem-se, por exemplo, o fenômeno da estilização. Quando, porém, o autor usa a palavra de outro para criar com ela um dissenso, invertendo-lhe o sentido e a direção, deslocando seus significados, temos, por exemplo, a paródia. Aplicando este tipo de pensamento à obra de Marcelo Segreto novamente sente-se um embaraço, pois, como argumentava-se acima, não é evidente a função exata da palavra do outro em sua construção. Poderia ainda caber a Segreto o papel que Kristeva atribui ao “imitador”, aquele que “toma o imitado (o repetido) a sério, torna-o seu, apropria-se dele, sem o relativizar” (KRISTEVA, 2012, p. 150). Mas, novamente, não parece ser simplesmente este o caso.

Esta falta de clareza sobre o sentido que a palavra do outro assume na canção de Segreto e a capacidade de ocultamento do autor, ou dizendo de outra maneira, a forma como o conceito de autoria é desmanchado e relativizado por conta do procedimento composicional utilizado, leva ao questionamento sobre até que ponto se pode dizer que a canção de Segreto é paródica e em que medida ela joga com a relação de continuidade e descontinuidade histórica com relação a tradição da música popular no Brasil.

4. Só me interessa aquilo que não é meu

A paródia se define por ser uma maneira específica de imitação pela qual a voz do outro, seu texto ou seu estilo, é apropriada e deslocada, invertida e profanada para discursar em sentido inverso ao original. A marca da paródia é imitar para contrapor, distorcendo

o discurso original e invertendo-lhe a direção. A paródia “procura desqualificar o que está sendo imitado, ridicularizá-lo, negá-lo” (FIORIN, 2011, p. 36), seus principais efeitos dizem respeito ao deslocamento, a deformação e a crítica (SANT’ANNA, 1995). Por isso, “Falar de paródia é falar de intertextualidade das diferenças” (SANT’ANNA, 1995, p. 28).

Contrapõe-se à paródia os conceitos de estilização e paráfrase, formas de discurso que assimilam o discurso alheio para reforçar-lhe o sentido, ou então para se reforçarem a partir deste. Na paráfrase e na estilização a voz do outro não é negada, antes afirmada, e ao invés de deslocamento e ruptura sente-se os efeitos do centramento e da continuidade. Seguindo o modelo explicativo de Affonso Romano de Sant’anna pode-se entender que na paráfrase também há diferença, porém, essa diferença é mínima; na estilização o desvio, ainda que maior do que na paráfrase, ainda está no nível tolerável, e por isso não rompe com o sentido da obra imitada. Nesse sentido, “falar de paráfrase é falar de intertextualidade das semelhanças” (SANT’ANNA, 1995, p. 28).

Assim como estilização e paráfrase dividem o polo das similaridades e geram uma dinâmica gradativa, em que se pode passar do desvio mínimo até o desvio máximo tolerável, também a paródia divide o polo das diferenças com um outro procedimento com o qual mantém também uma dinâmica gradativa: a apropriação.

Segundo Sant’anna (SANT’ANNA, 1995) a apropriação é “uma paródia levada ao paroxismo ou ao exagero máximo”. Ainda segundo esse autor a técnica da apropriação “vem do primeiro dadaísmo” e se infiltra na literatura através das artes plásticas e reaparece fortemente na *pop-art*. Ela se identifica com a colagem e com a *assemblage*, na qual objetos e materiais do cotidiano são reunidos, deslocados e justapostos para gerar uma obra artística, nas quais os materiais se tornam símbolos de uma determinada realidade cultural. Os objetos cotidianos, deslocados do seu contexto natural, geram um corte, uma ruptura, evidenciando as estruturas sociais e mercadológicas, causando um estranhamento crítico. Geralmente são os objetos típicos da sociedade de consumo que figuram no centro destas obras. Sant’anna explica:

[...] na apropriação o autor não “escreve”, apenas articula, agrupa, faz bicolagem do texto alheio. Ele não escreve, ele trans-creve, colocando os significados de cabeça para

baixo [...] o artista da apropriação contesta, inclusive, o conceito de *propriedade* dos textos e objetos. Desvincula-se um texto-objeto de seus sujeitos anteriores, sujeitando-o a uma nova leitura. Se o autor da paródia é um estilizador desrespeitoso, o da apropriação é o parodiador que chegou ao paroxismo (SANT'ANNA, 1995, p. 46).

Ao assumir a postura do *bricoleur*, que toma os produtos da cultura de massa no Brasil como peças para sua composição, Marcelo Segreto segue um procedimento claramente dadaísta, realizando uma espécie de ready-made ou de assablage cancional. Ele desloca melodias e versos da sua função original e cotidiana, os justapõe e introduz com isso a descontinuidade, o descentramento, a inversão de sentidos e o estranhamento crítico. O resultado não mantém uma lógica narrativa e linear, e a canção gerada pela justaposição aproxima-se muito mais, como dito acima, do non-sense e do surrealismo. Nesse sentido, a canção de Segreto em nada segue a lógica das canções das quais retira seus materiais.

Além do processo de colagem de letras e melodias convém observar que Segreto introduz algumas alterações que, apesar de sutis, são bastante expressivas. O fato de trocar os versos e as melodias entre si gera um efeito peculiar que mostra o cerne da relação cancional: o mesmo texto flexionado por outra melodia acaba tendo o seu sentido alterado, pois a percepção do que o que texto diz depende da inflexão dada a ele pela melodia. Assim também a melodia muda sua intenção e soa diferente a depender do texto que a recorta e articula. Fora isso, o fato re-harmonizar as melodias com este acorde de lá menor, gera um certo efeito de modalização nas melodias, mesmo que estas melodias mantenham seus intervalos originais. Esse procedimento, muito corrente na tradição musical, insere a continuidade a partir da diferença, pois o ouvinte é capaz de reconhecer o mesmo material com outra coloração e outra tonalidade afetiva. Também nas técnicas de arranjo e o uso dos acordes-timbre, dos ataques repentinos e dos silêncios representam uma ruptura frente às maneiras usuais pelas quais esse repertório citado geralmente é apresentado. Todos os elementos enumerados acima mostram que a intenção do procedimento composicional é inserir a descontinuidade, deslocando os materiais e gerando novos sentidos. Sua intenção é, portanto, paródica e carnalizante. Não é mera imitação, nem se pretende às continuidades próprias da paráfrase.

Por outro lado, seria justo argumentar que apesar de sua vocação claramente paródica a canção não parece querer se opor as canções das quais retira seu material, muito menos negá-las, e ainda que se possa ler uma possível crítica a indústria cultural, esta crítica não parece ser meramente negativa ou moralizante, mas muito mais ambígua e complexa: se por um lado se retoma as canções do passado como dados históricos da tradição e do cânones do cancionário popular, por outro desmistifica e profana seus códigos ao atacar o contexto e inserir a descontinuidade. Esse jogo entre o rádio e o lixo, entre o cânone e o depósito dos resíduos culturais, entre a deferência e a ironia, entre a sacralização e a profanação, geram estas “paródias de dois gumes” (HUTCHEON, 1991, p. 165) que deslocam de contexto as citações e dão a elas um valor ambivalente. Isso faz com que *Uma canção* seja marcada pela abertura de sentido, pela ambiguidade e pela contradição diante de suas fontes. Estes traços são típicos daquilo que Linda Hutcheon chama de poética pós-moderna:

Embora o pós-modernismo, conforme o estou definindo aqui, seja talvez um pouco menos indiscriminadamente abrangente, a noção de paródia como abertura do texto, e não como seu fechamento, é importante: entre as muitas coisas contestadas pela intertextualidade pós-moderna estão o fechamento e o sentido único e centralizado. Grande parte de sua provisoriedade voluntária e deliberada baseia-se em sua aceitação da inevitável infiltração textual de práticas discursivas anteriores. A intertextualidade tipicamente contraditória da arte pós-moderna fornece e ataca o contexto (HUTCHEON, 1991, p. 166).

Nesse sentido a autora argumenta que a paródia não é a tentativa de destruição do passado, mas sim uma maneira de evocá-lo e questioná-lo ao mesmo tempo. Segundo ela é justamente esse o “paradoxo pós-moderno” (HUTCHEON, 1991, p. 160).

Muitos dos traços e procedimentos apontados nessa análise da canção de Marcelo Segreto podem ser identificados também nas obras e canções tropicalistas. A relação ambígua com o passado, com os cânones da cultura e com a indústria de massa, a mistura destes com as cantigas populares e de domínio público, os procedimentos dadaístas, o uso extensivo da paródia e da colagem, a descontinuidade narrativa,

os traços estéticos pós-modernos, todos estes elementos remetem a uma estética tropicalista. É sobre essa outra camada intertextual, sobre o diálogo entre *Uma Canção* e as canções Tropicalistas da década de 60 que este ensaio passa a refletir.

5. *Uma Canção me consola*

O tropicalismo foi um movimento, ou melhor, uma tendência estética surgida no final da década de 60 no domínio da música popular e das artes plásticas, mas com importantes reverberações no cinema, no teatro e na poesia. Conduzido principalmente nas figuras de Caetano Velosos e Gilberto Gil, o tropicalismo, dentro do âmbito da música popular, agregou diversos artistas como: Tom Zé, Os Mutantes, Nara Leão, Rogério Duprat, Torquato Neto, Capinan, Gal Costa, entre outros. Influenciados pela poesia concreta, pelo dadaísmo, pela pop-art e pelo pensamento antropofágico de Oswald de Andrade, a Tropicália adere a uma estética vanguardista e de contracultura, introduzindo um forte experimentalismo no campo da canção.

Já nas primeiras canções produzidas por esse movimento se notam, tanto nas letras como nos arranjos, um intenso uso da colagem como procedimento e uma grande enumeração de elementos heterogêneos, que indicam o “processo de desconstrução a que o tropicalismo vai submeter a tradição musical”:

Quando justapõe elementos diversos da cultura, obtém uma suma cultural de caráter antropofágico, em que contradições históricas, ideológicas e artísticas são levantadas para sofrer uma operação desmistificadora. Esta operação, segundo a teorização oswaldiana, efetua-se através da mistura dos elementos contraditórios-enquadráveis basicamente nas oposições arcaico-moderno, local-universal –e que ao inventariá-las, as devora. Este procedimento do tropicalismo privilegia o efeito crítico que deriva da justaposição desses elementos (FAVARETTO, 2000, p. 26).

Focando nestes aspectos propriamente cancionais, percebe-se claramente a aproximação da proposta de *Segredo* às canções

tropicalistas da década de 60. Por exemplo, toma-se aqui um trecho da descrição de Favaretto sobre os procedimentos tropicalistas, que muito bem poderia ser lido como uma análise de *Uma Canção*:

Como uma operação de bricolagem, o Brasil emerge da montagem sincrônica de fatos, eventos, citações, jargões e emblemas, resíduos, fragmentos. Resulta uma imagem mítica do Brasil, grotescamente monumentalizada, que “emite acordes dissonantes”, num movimento indefinido, pois além dos atos e fatos citados, outros podem ser incluídos. Este painel funciona como um texto descritivo, feito de várias durações presentificadas, compondo uma hipérbole que se furta à experiência cotidiana do tempo e dos fatos. Por esse procedimento *pop*, em que elementos temporalmente dispares são coordenados numa outra temporalidade aparentemente neutra, em que nada se diz “a favor” ou “contra”[...] (FAVARETTO, 2000, pp. 63-64).

Talvez, para que a citação acima coubesse como uma luva para *Uma Canção*, necessitaria apenas precisar que a “imagem mítica” que resulta dessa “montagem sincrônica” dos “resíduos” e dos “fragmentos” não é tanto o Brasil, como imagem de país, mas sim suas canções: seu cancionário “grotescamente monumentalizado” num novo painel de citações, no qual infinitos outros poderiam ser incluídos. Já se chamou atenção acima sobre o grau metalinguístico da canção de Segreto, porém é importante ressaltar aqui a extensão dessa metalinguagem: *Uma canção é uma canção sobre canções*.

Estas canções deslocadas da escuta “cotidiana”, saem do campo do simplesmente dado enquanto fatos culturais e entram numa dinâmica de deslocamento temporal e simbólico. Como dito acima, ao atacar o contexto e enfatizar o procedimento de justaposição, a canção efetua uma operação desacralizadora e crítica, sem ter que articular, como resultado desta operação, discursos “a favor” ou “contra”.

Mais uma vez, como resultado destas operações, o sujeito/autor se vê esfumando ou, mais precisamente, desfeito na profusão de vozes, imagens e tempos que se somam no interior da canção. Novamente a análise de Favaretto sobre a música *Alegria, Alegria* de Caetano Veloso poderia ser transposta para esta análise: “A canção produz uma sensação indefinida, pois nela não fala um sujeito que deteria, por

exemplo, a verdade sobre o Brasil, mas uma deriva que dissolve o sujeito enquanto o multiplica” (FAVARETTO, 2000, p. 22). Isso porque, como visto, na canção de Segreto também não se reconhece o discurso do autor frente a profusão de múltiplas vozes, permanecendo indefinida sua posição. O que se reforça é a multiplicidade de vozes e a dispersão do sujeito, nas quais está excluído qualquer possível discurso de “verdade” sobre a canção brasileira. Uma deriva pelo grande depósito cultural de versos e melodias que habitam a escuta do ouvinte de canção no Brasil, e que, em grande parte, formam a autoimagem deste como país.

É importante ressaltar que todos estes elementos apontados como característicos da estética tropicalista não se dão apenas no nível das letras, mas também se apresentam intensamente nos elementos musicais, visuais e performáticos. Analisando-se os aspectos musicais do tropicalismo também percebemos que colagem, a *bricolagem*, a *assablage*, são recursos amplamente utilizados nos arranjos deste período, nos quais se evidenciam a mesma heteroglossia, a mesma profusão de vozes e os mesmos descentramentos mencionados acima. O uso da paráfrase, da alusão, da citação, da paródia e de outros recursos intertextuais é igualmente intenso tanto na construção verbal como na construção melódica. Os deslocamentos simbólicos, próprios de uma postura irônica e crítica, se sentem também nos recursos interpretativos e performáticos, mesmo quando se trata da execução de obras já consagradas de outros artistas. Além disso, contribuem para esta “estética do descentramento”: a mistura indiscriminada de gêneros musicais; a escolha de instrumentações inusuais nas quais se misturam instrumentos regionais, populares, eletrônicos, orquestrais típicos de estilos consolidados e linguagens diferentes; o uso de procedimentos musicais provenientes da música erudita de vanguarda, misturados com outros originários da cultura popular e da cultura de massa.

É preciso ter a mesma atenção aos elementos musicais quando se faz essa leitura aproximando a canção de Marcelo Segreto à estética tropicalista. É importante reparar como Segreto mistura melodias tradicionais e de domínio público com melodias radiofônicas e da cultura de massa. Como mistura melodias provenientes de gêneros e estilos como o samba, a marcha, a bossa-nova, a tropicália, etc., justapondo-os sem nenhuma hierarquia. Como compõe o arranjo misturando instrumentos tradicionais de orquestra, como fagote e clarone, juntamente com efeitos, distorções e recursos eletrônicos, somando a estes, instrumentos já considerados corriqueiros na música popular como o piano, o

violão, o baixo elétrico e a bateria. Como explora o timbre como elemento principal da camada harmônica e de seu desenvolvimento, apresentando um acompanhamento completamente destoante com relação aos acompanhamentos originais das canções citadas. Como elementos da música eletroacústica, minimalista e espectral podem ser identificados ou associados à maneira como o arranjo é construído.

Todos esses procedimentos reverberam e dialogam com os elementos da estética tropicalista. Sem se atentar a estes aspectos musicais, corre-se o risco de pôr a perder quase que por completo o tipo de relação a que os textos estão submetidos e, portanto, uma análise baseada apenas na letra é incapaz de apreender como os elementos interagem uns com os outros. Da mesma forma, a percepção da aproximação e do diálogo entre *Uma Canção* e as canções tropicalistas ficaria enfraquecida e perderia o sentido.

Portanto, pode-se dizer que, por meio deste intenso experimentalismo que inseriu na prática da canção, o tropicalismo acentuou a fricção entre os elementos verbais e musicais próprios da linguagem cancional, colocando a letra, a melodia e o arranjo numa dinâmica muito mais ativa, na qual cada elemento contribui essencialmente para a compreensão da mensagem que está sendo dita. Elementos do arranjo, por exemplo, podem gerar uma inversão de sentido no texto cantado, ao inserir elementos dispares, introduzindo a ironia necessária para chegar ao sentido final proposto.

O tropicalismo elaborou uma nova linguagem da canção, exigindo que se reformulassem os critérios de sua apreciação, até então determinados pelo enfoque da crítica literária. Pode-se dizer que o tropicalismo realizou no Brasil a autonomia da canção, estabelecendo-a como um objeto enfim reconhecível como verdadeiramente artístico (FAVARETTO, 2000, p. 32).

Nesse sentido, a canção de Marcelo Segreto é um notável exemplo da imbricação entre melodia, letra e arranjo, próprios da linguagem cancional. *Uma Canção* depende da percepção desse jogo literário e musical. Ao cruzar as melodias e letras de diversas canções ente si, fazendo as letras aparecerem com as melodias “trocadas”, Marcelo revela, como já mencionado, a modulação de sentido que é gerada

entre a letra e a melodia. No momento em que essa relação particular entre a letra e a melodia se torna evidente dentro do domínio da canção, começa-se a perceber por que a canção se realiza como uma linguagem autônoma. Porque, apesar de ser constituída por dois elementos principais, a letra e a melodia, a linguagem da canção tem especificidades próprias que ultrapassam o domínio específico das áreas que a constituem, a saber, a música e a literatura. Adequar o contorno melódico às unidades linguísticas conformando “modos de dizer” convincentes e eficazes, ao mesmo tempo musicais e coloquiais, faz parte da habilidade própria aos cancionistas, e é nesse encaixe que grande parte do sentido e do entendimento da canção acontece. Para Favaretto, esta é uma “questão essencial”, pois é justo “no encontro de música e poesia ou, melhor, entre melodia e texto que o tropicalismo fez a revisão da tradição musical brasileira...” (FAVARETTO, 2000, p. 36).

Levando-se a um grau máximo esta ideia e suas implicações, é possível chegar a uma conclusão um tanto quanto peculiar, surpreendente e até irônica: ao juntar pela primeira vez melodias e textos de fontes diversas, o que surge é, automaticamente, uma canção absolutamente nova, pois, do ponto de vista da linguagem cancional, é a primeira vez que este texto é entoado desta forma, conforme o contorno desta melodia em particular. Também é a primeira vez que esta melodia é recortada desta maneira por esse texto, de acordo com seus fonemas e articulações. Dizendo de outra forma, se fazer canção é uma questão de encaixe, encaixe entre texto e melodia, então, mesmo que os textos e as melodias existam previamente, os modos como se encaixam na canção de Marcelo é totalmente original. É claro que este chiste conceitual faz parte da ironia implícita na construção de *Uma canção*.

Além desses elementos comuns à estética tropicalista apontados aqui, outros indícios mais concretos e menos poéticos corroboram a visão da influência tropicalista na obra de Marcelo Segreto e neste disco específico da Filarmônica de Pasárgada. Nesse mesmo disco intitulado Rádio Lixão há uma música chamada Mil Amigos, parceria de Marcelo Segreto e Paula Mirhan, que é dedicada a Caetano Veloso e Gal Costa e tem por intertexto a música Baby de Caetano Veloso, também citada em *Uma Canção*. Outra música que figura no disco se chama *Estudando Tom Zé*, e a faixa *Blá* conta com a participação do próprio Tom Zé. Aliás, a contribuição e o diálogo entre Marcelo Segreto e Tom Zé mereceria uma atenção especial e, inclusive, um artigo a

parte, não só por conta do grande número de referências, parcerias e colaborações entre os dois, mas também pelos tipos de práticas intertextuais que ambos utilizam em grande escala. Para citar apenas um exemplo, pode-se tomar a canção *Tai*, paródia feita por Tom Zé e Marcelo Segreto sobre a música homônima de Joubert de Carvalho, que está no disco *Tribunal do Feicebuqui*.

Não é possível deixar de mencionar também que *Uma Canção* é dedicada ao arquiteto e artista visual Guto Lacaz, que além de incorporar em suas obras uma forte influência dadaísta, também é responsável pela criação de uma obra inédita para o livro *Tropicália 50 anos* e é o responsável pelo projeto gráfico do disco *Rádio Lixão*.

O “libreto” que contém as letras e a ficha técnica do disco também é composto por várias colagens. Na capa se vê uma montagem, como um mosaico, feita de capas de discos e fragmentos de fotos de compositores, nas quais se percebem, por exemplo, o olho de Chico Buarque, a boca de Caetano, a boca de Gal Costa ao lado de fragmentos das capas de discos do Roberto Carlos, Milton Nascimento, Tom Zé, etc. Na contracapa, um mesmo tipo de mosaico reaparece, no qual se vê nos fragmentos de fotos, os olhos, as bocas, os narizes, etc., dos integrantes da banda. Internamente, um outro mosaico, feito a partir da colagem de fotos, refaz um único rosto por meio dos fragmentos dos rostos de cada um dos integrantes.

Muitas outras relações e associações poderiam ser feitas por meio da análise mais detalhada do disco como um todo. Por ser a primeira canção do disco, *Uma Canção* pode ser vista como uma espécie de prólogo do que está por se ouvir, anunciando o disco como uma obra aberta ao grande diálogo intertextual da canção brasileira.

6. Outros carnavais

A leitura do último verso (“como mil canções e amores de outros carnavais”) explicita metalinguisticamente o fato de *Uma Canção* ser uma canção sobre canções, ou até, de que ela é uma canção de amor feita como mil outras, nas quais se inserem toda uma trama de outras “canções de amor”, num diálogo amplo e generalizado. Porque cada uma destas “canções de amor” citadas, remetem à teia intertextual na

qual elas estão inseridas, mesmo que implicitamente. Eis o mosaico de referências de que falava Kristeva.

Acontece, porém, que nesta obra, esta miríade de canções foi assimilada e “carnavalizada” no sentido que a crítica literária dá a esta expressão. Pode-se então dizer sobre este último verso algo similar ao que diz Favaretto (2000, p. 131) sobre os tropicalistas: de que para estes o carnaval não foi “um simples motivo”, mas que ele revela um “comportamento” e uma forma de “estrutura das canções”. Talvez, mencionar o motivo do carnaval no último verso seja também um recuso metalinguístico que aponte uma espécie de procedimento artístico e crítico que novamente remete ao diálogo com o tropicalismo.

No livro *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, Bakhtin revela todo o papel simbólico que as festividades carnavalescas exerciam no pensamento e na produção estética da Idade Média e do Renascimento. O carnaval, enquanto expressão das várias festividades populares, desfaz simbolicamente as hierarquias, põe em cheque as regras de etiqueta e as divisões de classe. Através do amplo uso da paródia, o carnaval valoriza a realidade material do corpo enfatizando suas necessidades fisiológicas e orgânicas, por isso joga com aquilo que é visto como inferior e grotesco pela cultura oficial, tal como os excrementos, o sexo, a fome, a gula, o nascimento e a morte. O carnaval estabelece o riso festivo, capaz de ridicularizar as estruturas sociais e seus dogmas. Recupera as forças naturais e a vitalidade a partir de uma alegria cósmica e de um contato livre, familiar e menos hierárquico.

O carnaval caracteriza-se, sobretudo, pela inversão de hierarquias, através do exagero grotesco de personagens, fatos e clichês. Abole a distância entre homens, entre o sagrado e o profano, entre o sublime e o insignificante, entre o cômico e o sério, entre o alto e o baixo etc., relativizando todos os valores. Na visão carnavalesca de mundo, a realidade está em constante transformação, pois instala um espaço de jogo em que as dissonâncias e contrastes permanecem como uma luta contínua de forças contraditórias. O rito carnavalesco é ambivalente: é a festa do tempo destruidor e regenerador (FAVARETTO, 2000, p. 132-133).

Esse jogo de sobreposições a que Marcelo Segreto submete as canções da tradição gera uma série de efeitos comuns àquilo que se está chamando aqui de “carnavalização”. Sobretudo no que diz respeito à ambivalência, à quebra de hierarquias e ao resultado paródico.

Não se pode deixar de mencionar que, como demonstra Robert Stam (2000), a noção de *carnavalização* de Bakhtin é paralela, e quase que correspondente ao conceito de *antropofagia* dos modernistas brasileiros. Embora sejam dois conceitos autônomos, ambos são fortemente incorporados pela tropicália em suas obras e se refletem claramente aqui nos procedimentos adotados por Segreto.

7. Considerações finais

O percurso que este ensaio se propôs foi o de explicitar quatro potentes reflexões despertadas pela escuta de *Uma Canção* de Marcelo Segreto que relacionam o campo de estudo da intertextualidade com o universo da canção. Cada uma destas reflexões, porém, abre para um campo muito vasto nos quais muito mais elementos poderiam ser chamados a participar, aprofundando assim cada reflexão. Num movimento inverso, muito ainda poderia ser analisado debruçando-se exclusivamente nas relações internas de *Uma Canção*, numa reflexão que se propusesse apresentar possíveis leituras dos significados gerados a partir das sobreposições de textos e melodias que Marcelo Segreto faz.

A maneira especial pela qual *Uma Canção* é composta gera uma série de implicações que favorecem a discussão sobre intertextualidade na canção. Por um lado, mostra como a intertextualidade pode ser um recurso composicional rico e valioso, que pode ser usado de maneira gradual, desde formas mais sutis, alusivas e veladas, até formas mais radicais, apropriativas e explícitas. Por outro lado, esta canção traz uma série de embaraços conceitualmente ricos quando se inicia através dela uma discussão sobre autoria. Esta discussão, que aqui aparece pincelada, quando aprofundada esbarra em temas clássicos e altamente importantes para as teorias estéticas e de teoria da arte, como por exemplo: a originalidade, a autenticidade, a intencionalidade, a subjetividade, a identidade, o direito à propriedade intelectual, o papel da interlocução, entre outros.

Outro elemento interessante é a dinâmica de ruptura e continuidade que *Uma Canção* estabelece com a tradição da música popular. Por um lado, ao evocar explicitamente diversas canções importantes dessa tradição, mostra toda a sua filiação e influência com relação às canções populares, por outro lado, ao usar procedimentos tão radicais como a apropriação e a bricolagem, ela acaba por inverter o sentido desta referência, fazendo evidenciar seu afastamento e descontinuidade com relação a tradição cancional no Brasil. Se com relação às canções apropriadas *Uma Canção* mostra todo seu potencial paródico, é possível ver que no que diz respeito ao seu diálogo intertextual com a Tropicália e com a estética tropicalista, ela apresenta uma grande linha de sentido de continuidade, de paráfrase e de consonância.

Estas contradições que o presente ensaio pretendeu ressaltar, e definitivamente não tentou resolver, representam a força e a riqueza desta canção.

Referências

CAMPOS, Augusto de. *O balanço da bossa: e outras bossas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

CAMPOS, Haroldo de. Da Razão Antropofágica: Diálogo e Diferença na Cultura Brasileira in: CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária* - 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais* - 7^o ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra - 5. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. FIORIN, José Luiz (org). *Dialogismo, polifonia e enunciação*. In: Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2003.

BARTHES, Roland. *A morte do autor* In: O Rumor da Língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004

BEZERRA, Paulo. *Uma obra à prova do tempo*. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. pp. 10-22.

FAVARETTO, Celso Fernando. *Tropicália: Alegoria, Alegria*. 3.ed. - São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. - São Paulo : Ática, 2011.

GOUVEIA, M. A. R. *O Princípio da Intertextualidade Como Fator de Textualidade*. Cadernos UniFOA, Volta Redonda, ano II, n. 4, agosto 2007.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Trad. Ricardo Cnz. - Rio de Janeiro: Imago Ed, 1991.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiánlise*. Trad. Lucia Helena França Ferraz. - 3. Ed. Revista e aumentada - São Paulo: Perspectiva 2012.

MOLINA, Sergio Augusto. *Música de Montagem: a composição de música popular no pós-1967*. 1ª Ed. São Paulo: É Realizações, 2017.

PIECADE, Acácio Tadeu de Camargo. *Modelação do tempo: Salvatore Sciarrino, janelas e nublamento*. Opus, v. 23, n. 2, pp. 131-154, ago. 2017.

PIECADE, Acácio Tadeu de Camargo. *Música e Retoricidade*. In: ENCONTRO DE MUSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, IV, 2012, Ribeirão Preto. Anais. Ribeirão Preto: USP, 2012. pp. 90-100.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Paródia, Paráfrase e Cia*. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

SEGRETO, Marcelo. *A canção e a oralização: sílaba, palavra e frase* (tese de doutorado); orientador Luiz Augusto de Moraes Tatit, - São Paulo, 2019.

STAM, Robert. *Bakhtin: Da Teoria literária à cultura de massa*. Trad. de Heloísa Jahn - 1. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

TATIT, Luiz. *Por uma semiótica da canção popular*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1982.

_____. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

_____. *Todos entoam: ensaios, conversas e canções*. São Paulo: Publifolha, 2007.

_____. & LOPES, I.C. *Elos de melodia e letra: análise semiótica de seis canções*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.

_____. *Estimar canções: estimativas íntimas na formação do sentido*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2016.

Sobre o autor

Paulo de Tarso Lima Brandão é mestre em música pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), na linha de pesquisa de processos criativos. Tem formação em filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Violão Popular pela Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP). Fez seu projeto de iniciação científica na área de estética, estudando a filosofia do trágico (2008). Em sua atuação profissional na área da música acompanhou uma série de artistas como Tião Carvalho (MA), Ana Maria Carvalho (MA), Caixeiros da Família Menezes (MA/SP), Victor Kinjo (SP), Lenna Bahule (Moçambique), Sílvia Beraldo (SC), Eva Figueiredo (SC), duo A corda em si (SC), e fez parte de grupos como Clã Instrumental (SC), Banda Sarrabulho (MA/SP), Duo Arapuça (SC), Cena Instrumental (SC), Duo brejeiro (SC) e Borandá Trio (SC). Desde 2016 desenvolve seu trabalho autoral na área da canção e também da poesia. Autor do Livro das Diferenças (editora elefante, 2016) lançou também os álbuns Veneta (2019); Moda a Dois (2020); single Diga Amizade (2021). Tem como foco da sua pesquisa acadêmica e relação entre melodia e letra na canção e a intertextualidade.

CRIAÇÃO MUSICAL COLETIVA: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NA INFÂNCIA

COLLECTIVE MUSICAL CREATION: TOWARDS HUMANIZING EDUCATION IN CHILDHOOD

Mariana Galon
Universidade Federal de Juiz de Fora
mariana.galon@ufjf.br

Resumo

O estudo aqui apresentado é um recorte da pesquisa de mestrado da autora. Nesta pesquisa foram investigados os processos educativos originados da prática social da criação musical coletiva por meio de participação, observação e análise de cinco atividades de criação musicais coletivas realizadas por crianças que fazem parte de um projeto social, a fim de identificar se esses processos contribuem para a formação humana destas crianças. Compreendem-se as atividades de criação musical coletivas como práticas sociais que favorecem a convivência pautada no diálogo e na colaboração. Para a investigação que nos propomos realizar, foi adotada a metodologia da pesquisa participante em que a coleta de dados partiu de uma inserção dentro desse espaço, para que as observações desses processos educativos acontecessem no convívio com as crianças durante a realização das atividades de criação musical coletiva. Como resultado foi possível observar as transformações nas relações entre as crianças, no que diz respeito ao desenvolvimento do diálogo pautado na aceitação do outro enquanto legítimo, conquista da autonomia e a busca pela humanização.

Palavras-chave: Criação musical coletiva; Processos Educativos; Humanização; Criança; Convivência.

Abstract

The study presented here is part of the author's master's research. In this research, educational processes originating from the social practice of collective musical creation were investigated through participation, observation, and analysis of five collective musical creation activities carried out by children who are part of a social project. The aim was to identify whether these processes contribute to the human development of these children. Collective musical creation activities are understood as social practices that foster coexistence based on dialogue and collaboration. For the investigation we propose to carry out, the methodology of participant research was adopted. Data collection started with an immersion within this space, allowing observations of these educational processes to take place in interaction with the children during the performance of the collective musical creation activities. As a result, it was possible to observe transformations in the relationships between the children, particularly in terms of the development of dialogue based on the acceptance of others as legitimate, the achievement of autonomy, and the pursuit of humanization.

Keywords: Collective music creation; Educational Processes; Humanization; Child; Living together.

Introdução

O ser humano tem como essência a sua criatividade que o leva a criar e recriar a todo instante a sua vida e o universo ao seu redor, desde sua primeira infância. Embora seja vocação originária, a criação pode ser reprimida e sufocada quando não é aceita e legitimada pelo outro. Instituições escolares fazem isso ao enquadrar o educando em currículos rígidos, em que muitas vezes a manifestação da criatividade é vista como erro (RINALDI, 2012). Sem autonomia para criar, decidir, escolher, a criança pode não desenvolver todas as suas potencialidades em plenitude de vida humana.

O texto apresentado busca discutir sobre como a criação coletiva na infância estimula a criatividade e a convivência, podendo conduzir a uma educação humanizadora. Compreendemos a humanização como a incessante busca de pessoas pela sua vocação ontológica de *ser*

mais. O ser humano inacabado e consciente do seu inacabamento se insere num permanente processo de busca em ser sujeito de sua história, em pronunciar a sua palavra, por sua libertação (FREIRE, 2011a). Para isso é necessário que ele desenvolva, por meio de uma educação que conduz à humanização, a sua autonomia, seu pensamento crítico, seu potencial criativo. Essas potencialidades podem ser desenvolvidas desde a infância, se estendendo por toda a vida.

Pensando em como o ensino de música pode contribuir para uma educação humanizadora desde a infância propomos a criação musical coletiva como uma ferramenta efetiva para esse propósito.

As atividades de criação musical coletiva são essenciais para o desenvolvimento musical integral do educando, e podem contribuir para o desenvolvimento humano, uma vez que o produto dessas atividades é a intersecção do material sonoro dos educandos, fruto de diálogos travados por eles.

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa em que foram propostas atividades de criação musical coletivas para crianças, com a intenção de identificar os processos educativos que estavam presentes dentro desses círculos de diálogos e interações que ocorreram durante essas atividades. Assim, buscou-se compreender em que aspectos as atividades de criação musical coletiva contribuem para uma educação humanizadora.

A pesquisa foi realizada em um projeto social que desenvolve a prática de ensino coletivo de instrumentos musicais e os sujeitos da pesquisa foram crianças de seis a treze anos que frequentam esse projeto.

A investigação foi feita por meio da inserção dentro desse espaço no decorrer de oito meses, em que participaram das atividades de criação musical coletiva propostas dez crianças. A coleta de dados foi feita por meio da observação e de rodas de conversas realizadas após as atividades.

Como resultado foi possível observar as transformações nas relações entre as crianças, no que diz respeito ao desenvolvimento do diálogo pautado na amorosidade¹ e conquista da autonomia.

Conceito de educação musical humanizadora

Ao falarmos em aprendizado musical em práticas sociais em que a música se faz presente, como a criação musical coletiva, somos encaminhados a pensar nos processos humanizadores que essas práticas sociais desencadeiam. No entanto, nas práticas sociais musicais pode haver processos agregadores ou não. A vaidade, a competição, a sobreposição, podem afastar os indivíduos, mesmo que eles estejam fazendo música juntos, levando a processos desumanizadores. Desse modo, é preciso entender que nem todas as práticas educativo-musicais promovem a humanização. Por outro lado, o fazer musical quando feito no compartilhar, na troca de experiências, na relação respeitosa de quem participa, agrega e leva a processos humanizadores.

Educação musical humanizadora é aquela que não dicotomiza a formação musical do indivíduo da sua formação humana. Ambas caminham juntas em prol de um ensino de excelência. Entende-se que um ensino musical de excelência não negligencia os conteúdos musicais, mas o faz levando em conta a humanidade do educando.

Uma educação musical humanizadora não se fecha em si mesma, ao contrário disso, partindo da perspectiva do educando, está sempre em processo, se fazendo e refazendo no inacabamento dos sujeitos envolvidos nela e na inconclusão do mundo. Se pensarmos em uma educação musical que se encerra em regras de como ser e fazer, esta caminha na contramão da humanização, já que ela está intrinsecamente relacionada com o *vir a ser* do educando, sua realidade, seus anseios e necessidades, que só podem ser levadas em conta no seu processo de ensino, quando o educador se abre para ouvir a sua voz. Como se refere Dussel (2005) o outro é mistério absoluto até ouvirmos a sua

¹ Neste trabalho utilizaremos o conceito de amorosidade definido por Maturana, Varela e Freire. Para os autores a amorosidade é o ato de aceitação do outro como um legítimo outro na realização do ser social. Consideram essa emoção como fundamental nas relações sociais, pois somente por meio do amor conseguimos criar um mundo em comum (MATURANA; VARELA, 1995).

voz, pois só o outro pode falar de si mesmo, de quem é, quais são suas necessidades e desejos. Somente o educando pode nos dizer o que pretende com o aprendizado da música, somente ele conhece seus desejos e necessidades. Cabe ao educador abrir-se ao diálogo, e partir dessa realidade para que juntos construam o ensino musical que melhor assista ao educando e que conduza ao pensamento crítico dessa realidade.

Koellreutter (1997) compositor e educador, defende que o objetivo da educação musical não é só o aprendizado de técnicas e procedimentos necessários para a execução musical, mas o de desenvolver a personalidade do educando como um todo. Sugere que o mais importante no processo de ensino/aprendizagem é a conscientização, que deve ocorrer no processo do fazer musical.

Compreendemos também que uma educação musical que tem como objetivo final a humanização não só considera a autonomia do educando como oferece meios para ele conquistá-la, tornando-se sujeito de sua história frente ao mundo; acredita que na convivência com o outro ele se educa, aprendendo e ensinando mutuamente, dialogando, partilhando em relações de alteridade, podendo ser mais (FREIRE, 2011a).

No entanto, para que seja possível uma educação musical humanizadora são necessários pensamentos e atitudes críticas dos educadores musicais para avaliar as práticas a que pertencem. Reflexão constante na busca pela humanização que ocorre em processo conjunto com o educando, em que ambos se humanizam em comunhão.

Desse modo, o ensino de música deve ser pautado no diálogo amoroso entre o educador e o educando, para que, juntos, possam perceber e compreender o ambiente social em que estão inseridos, questionar e desafiar essa realidade e a modificar por meio de sua *práxis libertadora* (FREIRE, 2011b).

Acreditamos, também, que uma educação musical humanizadora é aquela que considera o aprendizado pautado na experiência, de modo que não atropela o tempo do educando em busca de resultados, mas promove pacientemente o encontro, a atenção, a escuta. Mais do que isso, ao propormos uma educação musical humanizadora, entendemos que lançaremos olhares para a humanização no momento

do aprendizado musical do educando, mas este é um processo que ocorre durante a vida, busca constante e ininterrupta.

A esperança que acompanha esse olhar, aqui apresentado, para a educação musical - é que ao participar de processos dialógicos, pautados na alteridade, respeito, amorosidade, que busque o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, ou seja, que conduza à humanização e à libertação - que o educando descubra a sua própria voz e o poder transformador da pronúncia de sua própria palavra e que leve esse aprendizado para os outros campos de sua vida, tornando-se sujeito de sua própria história, assumindo-se como agente transformador frente ao mundo.

Conceito de criação musical

Antes de conceituar o que entendemos como criação musical, é importante tecer uma breve reflexão sobre criação e criatividade.

No decorrer da história houve várias perspectivas diferentes sobre o que é criação e criatividade. Durante muito tempo houve a concepção de que a criação deveria estar ligada aos grandes feitos científicos e artísticos, ignorando assim o fazer criativo que ocorre na cotidianidade. Burnard (2012), aponta que nas diversas culturas a criação é vista de maneira diferente, porém, na cultura ocidental europeia a criação está intimamente ligada ao mito do talento e do gênio.

Autores(as) apontam para criatividade e criação como o desenvolvimento de algo inovador, voltado para o campo científico, artístico e da atuação profissional (HENESSEY, AMABILE, 1988; LUBART, 2007; KLIJN, TOMIC, 2010). A crítica a esse conceito, é que embora ele esteja falando de processos criativos, considera somente um caminho como possibilidade de criação, ou seja, quando há resultados que modificam significativamente um determinado campo, excluindo diversas formas de criação presentes na cotidianidade. Desse modo, neste trabalho considero criatividade e criação os processos criativos que geram mudanças inovadoras dentro de um campo, mas também o movimento autônomo de transformação do já existente, presente em vários aspectos da vida humana, inclusive do ser humano como seu próprio criador, que a partir dessa potência é capaz de criar seu mundo, seu espaço, sua arte produzindo cultura viva (FIORI, 1991). A

reflexão que pretendo ao pensar na criatividade e na criação, é a de que ao modificar o que existe ao seu redor, o ser humano modifica a si mesmo, e essa é a grande beleza da criação musical, seu potencial de transformação. A partir dessa compreensão é possível entender a importância da criação musical e como ela está ligada a um processo de humanização tendo como ferramenta a música.

Nesse sentido, Vygotsky (2009) colabora com a construção desse conceito, ao considerar que qualquer construção de algo novo, independente do juízo de valor que a exterioridade lhe conceda, é criação, inclusive as ordenações psíquicas que fazemos.

Chamamos atividade criadora a qualquer tipo de atividade dos seres humanos que crie algo novo, seja qualquer coisa do mundo exterior, produto da atividade criadora, uma determinada organização do pensamento ou dos sentimentos que atue e esteja presente no próprio homem (VYGOTSKY, 2009, p. 5).

A compreensão dessa visão mais ampla de criação favorece o oferecimento de atividades de criação musical às crianças, uma vez que não exige que o produto da criação feita por elas siga os modelos dos adultos.

Pesquisas em educação musical vêm se ocupando da investigação sobre a utilização da criação musical como prática pedagógica/musical no cotidiano do ensino de música. Ao longo do tempo educadores musicais, salientaram a importância dessas atividades em suas propostas pedagógicas.

Apesar disso, as atividades de criação musical muitas vezes são negligenciadas por parte dos educadores musicais. Este fato é levantado por Koellreutter que aponta: “sem o espírito criador não há arte, não há educação. É esta uma verdade que os educadores tão facilmente esquecem” (KOELLREUTTER, 1997, p. 71). O compositor ainda refletiu que “a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (KOELLREUTTER, 1997, p. 72) e esse “alargamento da consciência” só é possível com o desenvolvimento do “espírito criador” (ibidem).

Em suas pesquisas sobre a utilização da criação musical no ensino de música, feita junto a professores de música, Beineke (2008) destaca que, embora haja um entendimento por parte dos educadores musicais sobre a importância da criação musical no ensino de música, os olhares sobre os objetivos e as funções dessa atividade variam e “ainda é constatada a dificuldade dos professores em trabalhar com essa atividade” (BEINEKE, 2008, p. 10).

Brito (2007) aponta que muito dessa dificuldade de considerar a criatividade no ensino musical vem de uma tradição ligada ao modelo de ensino conservatorial que influenciou todos os tipos de ensino musical no Brasil, inclusive o ensino de música para crianças.

A herança do pensamento europeu do séc. XIX, em que o compositor é supervalorizado, pode impedir que o educador veja a capacidade de criar dos educandos e as potencialidades e contribuições que essa criação traz para a educação musical e para a formação humana desse educando. Essa visão está diretamente atrelada à visão inatista da arte, aquela que considera que o artista já nasce com certas características que não decorrem de aprendizagem.

Partimos do preceito de que “a criatividade não é estigma dos gênios, muito pelo contrário: ela é inerente a qualquer ser humano, só dependendo dele e da educação que usufrui, a possibilidade de desenvolver essa capacidade” (RAPAZOTE, 2001, p. 219).

Compreendemos como criação musical todos os processos em que há a apropriação e a organização de sons pelos sujeitos de maneira autônoma, consciente e intencional, onde nesse processo os sons são compreendidos, relacionados, apropriados, ordenados, ressignificados e utilizados como forma de expressão e comunicação. Desse modo, consideramos que na criação musical a música é utilizada como linguagem na busca da livre expressão de quem a cria.

As atividades de criação musical agregam benefícios musicais aos educandos; possibilita que eles criem algo que está de acordo com seu nível técnico no instrumento musical, manuseie o material musical, reconheça a música como linguagem e compreenda a ação do compositor, assumindo-se como tal. Na criação musical, o educando tem autonomia para tomar suas próprias decisões, o que é fundamental

para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo (SWANWICK, 1979).

Embora muitos autores da educação musical apontem para os benefícios musicais que a criação musical oferece ao educando poucos façam olhares para as contribuições que essas atividades podem oferecer para o desenvolvimento humano desse educando.

Partimos do pressuposto que, para chegar a uma criação musical comum, a criança necessita dialogar com o outro, apresentar suas bases musicais oriundas de suas vivências que ultrapassam o ambiente escolar, descobrir as bases musicais de seus companheiros e fazer a intersecção desse material em um processo em que há mais do que fatores musicais envolvidos.

Tendo como base pesquisas que demonstram que toda prática social gera processos educativos e considerando que a criação musical coletiva é uma prática social, compreendemos que as crianças se educam na coletividade dessa prática.

Freire (1982) corrobora com o entendimento que a criança é um sujeito de fato, de modo que é capaz de criar e recriar, seja em seu fazer musical ou na vida cotidiana, sendo assim, uma produtora de cultura, assumindo seu papel criador.

Para Fiori a cultura está intrinsecamente ligada à criticidade e à consciência histórica dos homens: “A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se refazendo-se em novas formas de vida. Só cultiva quem participa desse processo, ao refazê-lo e refazer-se nele realmente. A transmissão do já feito é cultura morta” (FIORI, 1986, p. 8). Nesse sentido, a criança, nas atividades de criação musical coletiva, assume sua capacidade de criar e recriar, participando realmente do processo de criação cultural, não apenas recebendo uma cultura já feita, portanto morta.

A criança é capaz de criar e faz isso o tempo todo. Brito (2007) aponta que as crianças, ao elaborar ideias musicais por meio da improvisação e da invenção, revelam a singularidade do seu pensamento. Ainda destaca as construções de espaços de convivência que ocorrem no ambiente educacional, onde a criança aprende junto

com os outros, desenvolve um fazer musical que leva à conscientização por meio da música.

Sob essas perspectivas, os educandos, ao criarem músicas na coletividade, produzem a si mesmos, em um processo de interação com o outro. No entanto, essa criação coletiva só é possível por meio do diálogo com o outro.

Quanto à importância do diálogo nas ações educativas, Fiori aponta para a intersubjetividade humana, que é a conscientização presente na educação, possível por meio do diálogo que “fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana” (FIORI, 2011, p. 22).

A comunicação é o que proporciona pensarmos juntos, criarmos juntos, em práticas sociais, sem que haja superposição de uns sobre os outros, nem dominação, somente a fecundidade das relações fundamentadas no diálogo.

“O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tú” (FREIRE, 2011a, p. 109), nesse encontro em que homens e mulheres refletem e agem sobre o mundo, o diálogo torna-se uma exigência existencial. A educação dialógica é fundamental nesse processo em que o objetivo é chegar a uma criação em comum ao grupo. Através do diálogo é possível promover processos educativos musicais, problematizar a experiência vivida, atuar nela, criando um ambiente de aprendizagem estimulante e crítico, por meio da criação musical coletiva.

Mas para que haja o diálogo são primordiais o respeito e a amorosidade (FREIRE, 2011b). Maturana e Varela, assim como Freire, manifestam que o diálogo só é possível quando há amor. “O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social, que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro” (MATURANA, 1998, p. 32).

O amor, definido pelos autores como aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é a emoção fundamental nas relações sociais, pois consideram que o mundo que temos é criado junto com o outro e somente por meio do amor conseguimos criar esse mundo em comum (MATURANA; VARELA, 2004).

As crianças trazem consigo uma diversidade de vivências musicais e de culturas múltiplas que serão defrontadas ao tentarem criar algo em comum com o outro. Para compreender tal processo partiremos do princípio de interculturalidade de Dussel. Para o autor o diálogo intercultural transmoderno é a coexistência de várias culturas diferentes em plano de igualdade, superando as diferenças culturais e transformando-as em processos de interação (DUSSEL, 2005).

Só é possível criar coletivamente algo novo quando as crianças valorizam a sua própria cultura, entendendo-a como legítima, assim como as demais culturas e aceitam as diferenças culturais do outro. Desse modo, o diálogo poderá levar à transformação através da interação. Interagindo em reciprocidade com o outro poderemos ter um processo de humanização e libertação.

Partindo dos pressupostos aqui apresentados, a criação musical coletiva poderá oferecer mais do que conteúdos musicais, fomentando uma postura autônoma e crítica das crianças, levando-as a um processo de humanização, para além do ensino musical.

Pretendemos demonstrar com os resultados da pesquisa realizada que os processos educativos que são gerados a partir da prática social da criação musical coletiva podem ser humanizadores, ultrapassando o aprendizado musical para um aprendizado para o mundo, onde o educando torna-se um agente transformador.

Criação musical coletiva: ferramenta que conduz à humanização

A pesquisa foi realizada em um projeto social na cidade de Ribeirão Preto, que oferecia ensino coletivo de instrumentos musicais e aulas de fundamentos da música para crianças e jovens carentes, com o objetivo de formá-los para a música erudita.

Nesse contexto, os polos do projeto foram instalados em bairros periféricos da cidade. O projeto era inteiramente gratuito e atendia crianças em situação de vulnerabilidade social, promovendo uma efetiva ação de inclusão social e cultural ao levar a música erudita para crianças e jovens de condições econômicas desfavorecidas.

O campo de pesquisa foi o polo do bairro Ipiranga, que utilizava o espaço de uma escola municipal. A maioria das crianças que frequentavam as aulas de música eram alunas dessa mesma escola. As crianças participavam do projeto em dois dias diferentes: nas segundas-feiras, para as aulas de instrumentos, e nas sextas-feiras, para as aulas de fundamentos da música.

Ao buscar um campo para desenvolver o meu projeto de pesquisa, considerei que uma turma deste projeto social seria o campo ideal, já que os educandos desse lugar nunca tinham realizado nenhuma atividade de criação musical, o que me daria a possibilidade de acompanhar o processo dessas atividades desde o início. Seria possível também observar se esse tipo de atividade exigiria conhecimentos estabelecidos em música como desenvolvimento técnico musical em instrumentos musicais, domínio de leitura e grafia musical, entre outros, ou não.

Sendo assim iniciei as atividades de criação musical com a turma que tinha aulas de fundamentos da música das 9:30hs às 10:30hs. O motivo da escolha dessa turma foi pelo fato de não haver muita rotatividade de educandos, diferente do que ocorria em outros horários, o que facilitaria a observação do processo educativo em um período significativo. Outra questão levada em conta foi o fato de esta turma apresentar problemas de relacionamento, o que me possibilitaria observar as tomadas de decisões e soluções encontradas para resolver esses problemas ao realizarem as atividades de criação musical coletiva.

A turma era formada por dez crianças, cinco meninos e cinco meninas, mas, no decorrer do ano, em alguns momentos a turma se tornou maior por conta da chegada de duas crianças novas. Essas crianças permaneceram no projeto somente um mês e não continuaram os estudos pela dificuldade financeira que tinham de pagar transporte público para ir até o projeto duas vezes por semana.

O planejamento era propor uma atividade por mês de criação musical coletiva, sempre relacionando com o conteúdo que estivesse sendo ensinado no momento, durante cinco meses. Em campo esse planejamento não se cumpriu. Quando estamos envolvidos em processo dinâmico, que é a vida, nem tudo segue o curso que planejamos inicialmente. Ao me inserir tinha em mente um número de aulas, um número de semanas, mas na vivência dinâmica e conjunta com o grupo algumas

coisas tomaram novos caminhos. Diferente do que foi imaginado ao estabelecer o cronograma, algumas atividades de criação musical coletivas levaram até 3 aulas para ser concluída e não uma aula, como havia sido previsto inicialmente. Deste modo, o número de aulas que inicialmente seriam seis, praticamente triplicou, embora o número de atividades diferentes envolvendo criação planejada tenham diminuído; deveriam ser seis atividades e acabaram sendo cinco, em um maior número de inserções.

Nesse momento vale rememorarmos as palavras de Bondia: a experiência, o aprendizado, requer um gesto de interrupção, requer se demorar nos processos o tempo que for necessário para o educando (LARROSA BONDÍA, 2002). Essa necessidade de se demorar um pouco mais nos processos criativos foi observada em campo e a escolha foi priorizar esse aprendizado significativo e observar esse processo lento e transformador que estava acontecendo na prática social da criação musical coletiva.

Para a investigação realizada, optou-se por um estudo de natureza qualitativa, na perspectiva da observação participante. A metodologia de pesquisa participante veio ao encontro das necessidades da pesquisa realizada, em que observamos em que aspectos as atividades de criação musical coletiva estabelecida em grupos de educandos de um projeto social contribuíam para uma educação humanizadora.

Iniciado o trabalho em campo, mensalmente eram propostas atividades de criação musical coletiva aos educandos e quando as atividades eram finalizadas fazíamos uma roda de conversa a fim de compreender os processos presentes na elaboração da atividade, refletir sobre esse processo, buscar resoluções para problemas. Nessas rodas de conversas os educandos participavam ativamente falando sobre suas impressões e refletindo de maneira crítica sobre os processos educativos decorrentes das atividades de criação musical coletiva, tornando-se, assim, pesquisadores ativos desta pesquisa.

O quadro a seguir apresenta o período em que as atividades foram realizadas, a duração dessas atividades, a proposta da atividade e o número de crianças participantes.

Mês	Número de aulas utilizadas	Proposta	Crianças participantes
Maio	2 aulas	Criação de ritmos utilizando recursos como percussão corporal para acompanhar o canto da escala diatônica.	10 crianças
Agosto	2 aulas	Criação de uma música utilizando recursos sonoros com a voz, com os instrumentos (violino, violoncelo e baixo) e com o corpo, sobre os temas "Trem" e "Tempestade".	10 crianças
Setembro	1 aula	Criação de uma música que representasse os sons de uma avenida movimentada de Ribeirão Preto, ou uma situação que acontece durante o trânsito movimentado utilizando como recurso a voz, o corpo e os objetos presentes na sala de aula.	10 crianças
Outubro	3 aulas	Criação musical em que as crianças deveriam escolher um elemento da natureza (água, fogo, terra e ar) e explorar timbres variados para representar o elemento escolhido. As crianças também poderiam narrar musicalmente uma situação em que um desses elementos estivesse presente.	9 crianças
Dezembro	1 aula	Criação de um exercício utilizando mínimas, semínimas e suas respectivas pausas. O exercício deveria ser grafado utilizando escrita musical tradicional. As crianças deveriam escolher qual seria a fórmula de compasso do exercício, escrever as combinações rítmicas e depois disso, ensaiar utilizando o recurso de som que quisessem e apresentar o resultado para as outras crianças.	6 crianças

Tabela 1. Atividades de criação musical realizadas em campo.

Em todos os encontros foram redigidos diários de campo e feitas gravações do diálogo e das composições musicais. Assim os resultados obtidos foram frutos da análise desses diálogos e encontros.

Neste recorte da pesquisa serão apresentados os resultados obtidos na primeira, segunda e quarta atividades de criação musical coletiva.

Do conflito ao diálogo

Um dos pressupostos da pesquisa realizada era que só posso criar coletivamente se aceito o outro como igual, diálogo com ele, partilho as minhas bases e me abro para conhecer as dele, ouvindo a sua voz. No entanto, na primeira atividade de criação musical coletiva sugerida, ocorreu o oposto.

A proposta desta primeira atividade de criação musical realizada em campo foi a criação de ritmos.

Após ensinar a estrutura das escalas diatônicas e todos cantarem essa escala, dividi a sala em dois grupos de cinco crianças e propus que cada grupo criasse um ritmo com percussão corporal para acompanhar essa escala. O objetivo neste momento era de iniciar as atividades de criação musical coletiva nunca realizadas, de maneira simples, com uma proposta que não geraria muita dificuldade de entendimento e execução às crianças, mas despertaria a sua ação criativa. Também havia a busca de manter uma ligação com os conteúdos mais teóricos que vinham sendo trabalhados com as crianças, no caso a escala diatônica.

Dei exemplos de como essa atividade poderia ser feita. Cantei a escala acompanhando um ritmo padrão nas palmas, cantei novamente, agora batendo palmas e pés.

Deixei claro que não havia a necessidade de grafarem nem a escala e nem a sequência rítmica que iriam inventar. Também coloquei uma condição para o grupo: todos deveriam participar da criação do ritmo e não somente um deles inventar as células rítmicas e ensaiar os demais.

Em um primeiro momento não houve entendimento entre as crianças. Os integrantes de ambos os grupos se desentenderam o tempo todo e como resultado não conseguiram criar juntos.

Em um dos grupos o cerne da discussão foi o fato de uma criança querer ficar sentada durante a execução da atividade enquanto os outros, queriam ficar em pé. Para a realização da atividade era indiferente a maneira como iriam se posicionar, mas os membros do grupo iniciaram uma competição, em que ganharia quem conseguisse ter as ordens obedecidas e, principalmente, quem não obedecesse a ordem dos demais. A competição, o desentendimento e a ausência do diálogo fizeram com que eles perdessem o foco que era a música e assim não conseguiram realizar a atividade.

Nessa mesma atividade, o outro grupo também teve problemas por um querer dar ordens aos outros ao invés de dialogar e chegar em pontos de convergência. Um único aluno do grupo decidiu que iria dançar, mas os demais não concordaram. Mesmo assim ele não aceitou a negativa do grupo e começou a dançar mostrando e falando que faria a sua vontade independente de qualquer opinião. Foram tantos os desacordos que as crianças não conseguiram criar coletivamente.

Ao final da aula iniciei uma roda de conversa indagando as crianças sobre a dificuldade da atividade.

Alicia²: Não, o difícil foi que ninguém queria fazer a mesma coisa.

Prof^a: Por quê?

Anitta: Porque o Davi queria ficar sentado.

Prof^a: E por que o Davi não pode ficar sentado?

Anitta: Porque não, né Prô.

2 Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios. Foram escolhidos ao final da coleta de dados pelas próprias crianças. Ao perguntar o porquê dos nomes escolhidos elas me explicaram que eram nomes de personagens de novela infantil, séries, desenhos, cantora, super-heróis, personagens que elas admiravam.

Davi: Eu queria ficar sentado, mas dei ideia, só que ninguém me ouviu só porque eu estava sentado...

Rachel: O Kokimoto queria mandar em todo mundo e queria dançar. Não era pra dançar...

Kokimoto: Eu mando em todo mundo “memo” (DC1).³

O desentendimento e a competição fazem parte do nosso cotidiano. Presenciamos dia após dia cenas de violência geradas por desentendimentos que tomam o lugar do diálogo.

Por serem seres sociais as crianças refletem o ambiente em que vivem, sendo a extensão de sua casa e de sua família. Seguem como algo natural o comportamento dos adultos com quem convivem, “aprendendo a viver o fluxo emocional de nossa cultura, que torna todas as nossas ações, ações próprias dela” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 43). Vivendo em uma sociedade em que as relações baseadas na competição são crescentes e o conflito faz parte do cotidiano, dificilmente poderiam agir de maneira diferente.

A não aceitação da opinião do outro, como vimos nos casos apresentados, ou o desacordo, refletem a cultura da sociedade a qual estamos inseridos. Temos dificuldades de aceitar os desacordos como situações legítimas, assim como as crianças que tentaram criar juntas, buscamos convencer e corrigir uns aos outros, sem perceber que o desacordo pode ser o ponto de partida “para uma nova ação combinada diante de um propósito comum” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 38).

Em grupo buscamos compreender o ocorrido e as crianças apontaram possíveis soluções.

Prof^{ca}: O que precisava acontecer para chegarmos a um acordo?

Alicia: Tirar do grupo

3 Os trechos de Diário de Campo serão identificados pela sigla DC, e o número do diário.

Daniel: Se você tirar do grupo não vai ficar ninguém.

Valéria: A gente tem que conversar para se entender.

Prof^ª: O que vocês acham disso?

Spider: Acho que se conversar dá certo (DC1).

Após um longo diálogo, no qual refletimos em conjunto sobre o ocorrido, a conclusão das crianças foi que por falta de diálogo e entendimento, não conseguiram concluir a atividade. Não tiveram dificuldades de entendimento da atividade ou dificuldades musicais, no entanto, não conseguiram dividir e partilhar suas ideias.

Prof^ª: Então pessoal dá certo só mandar? Deu certo nessa atividade, por exemplo?

Alicia: Não dá, né. A gente não conseguiu fazer... (DC1).

Como demonstra a fala de Alicia, as crianças vivenciaram na prática que quando o diálogo está ausente e o que se apresenta são relações de dominação de uns sobre os outros, não é possível criar juntos. Perceberam que ao deixarem a competição ser o elemento fundamental todos perderam, pois não conseguiram realizar o que foi proposto. Não foi só a música que deixaram de criar, mas também deixaram de aprender uns com os outros, de se fazerem e se refazerem na convivência.

Ao perceberem que, se não ouvissem a voz do outro não conseguiriam criar juntos, pediram para refazer a atividade e nessa nova elaboração se policiaram para não repetir as mesmas atitudes que levaram ao primeiro fracasso.

Na semana seguinte iniciei a aula perguntado às crianças o que haviam aprendido na aula anterior. A intenção era rememorar não só a experiência desta aula, mas principalmente as reflexões feitas a partir dela. Eles responderam que aprenderam escala. Uma criança disse que tentaram fazer uma música juntos, mas não conseguiram. Perguntei por que e ele me respondeu que não chegaram a um acordo e só brigaram.

Uma criança seguiu falando que combinamos em tentar de novo nessa aula, mas agora conversando com o grupo sem ninguém querer mandar sozinho.

Iniciamos a atividade novamente, e, embora tentassem conversar, logo começaram a discordar e a discutir novamente. Nesses momentos intervi falando para todos lembrarem o que havíamos conversado na aula anterior.

Um dos grupos que havia brigado por querer que todos ficassem em pé, decidi por todos ficarem sentados. Eles montaram o ritmo para acompanhar a escala, mas precisavam de alguém para contar, para todos entrarem ao mesmo tempo. Nesse momento começaram a falar alto e a discutir. Um dos integrantes, falou: “Gente, estamos brigando de novo e mais uma vez não vamos conseguir fazer a atividade. Vamos votar pra saber quem vai contar” (D.C 2). A votação empatou, pois cada um votou em si. A mesma criança sugeriu que tirassem “dois ou um” e depois par ou ímpar. E assim decidiram quem iria contar.

Apesar de ter acontecido novos desentendimentos os dois grupos conseguiram entrar em um acordo e não só realizar a atividade proposta, mas também apresentá-la às demais crianças. Vale ressaltar que em nenhum momento às crianças relataram dificuldades musicais quanto à criação dos ritmos especificamente, a dificuldade relatada foi quanto a comunicação com o grupo.

No final da aula fiz uma nova roda de conversa e perguntei se eles tinham conseguido se entender.

Anitta: a gente não se entendeu muito não, mas conseguimos fazer.

Prof^a: Como fizeram para entrar em um acordo?

Davi: Conversamos e quando ninguém concordou com nada tiramos “dois ou um”.

Kokimoto: A gente conversou também e ninguém mandou sozinho dessa vez (DC2).

As rodas de conversas e o pensar sobre as situações de conflitos foram desvelando um novo pensamento crítico nas crianças. Foram desenvolvendo por meio da experiência uma consciência crítica sobre si mesmos.

A educação quando humanizadora proporciona esse processo de conscientização, que levará à libertação (FREIRE, 2011a).

Percebemos na atitude das crianças na primeira situação de refazerem a atividade buscando aceitar o outro e dialogar, uma consciência de que as situações de conflito eram um fator prejudicial e essa consciência levou à busca por superar o que levava a esses conflitos.

Após as primeiras atividades, a competição passou a dar lugar ao diálogo. Mesmo quando as crianças começavam a discutir era comum lembrarem das experiências anteriores e mudarem de atitude.

A consciência da necessidade do diálogo levou a busca por ele, busca que não foi tarefa fácil, pois como Freire (2011b) esclarece, para que o diálogo aconteça há a necessidade de uma postura humilde, respeitosa e amorosa por parte de quem está nele envolvido. Pois “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2011b, p. 111).

Em algumas falas das crianças fica clara essa dificuldade de mudança de atitude, de parar de impor as ideias como sempre fizeram, passando a ouvir todos como iguais.

Brandão (2005) esclarece que a tarefa do diálogo respeitoso nem sempre é fácil, mas é fundamental para criarmos juntos. Por isso, por mais difícil que seja o diálogo, sempre deve ser apresentado.

Com essa busca pelo diálogo as crianças passaram a conseguir criar juntas e, mais do que isso, passaram a se educarem juntas. Como aponta Freire, nessa relação dialógica que foi estabelecida, “já agora ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011b, p. 79).

Não mais aconteceu de uma situação de conflito e competição impedir a realização de uma atividade.

Por meio das rodas de conversas e das experiências iniciais as crianças passaram a perceber que teriam que cooperar para conseguir atingir o objetivo das atividades. Perceberam também que o diálogo respeitoso era a ponte para essa cooperação.

Esse processo de reflexão sobre o vivido levou à conscientização das crianças sobre a necessidade do diálogo. Após a primeira experiência frustrada com a criação musical e a reflexão sobre o ocorrido, as crianças perceberam que “[...] podemos jogar as nossas diferenças não para vencermos os outros, mas para sairmos todos como os que vencem juntos ao criarem entre todos algo melhor do que faríamos se estivéssemos ‘jogando com ideias’, sozinhos” (BRANDÃO, 2005, p. 58). Passaram assim a substituir a competição pela cooperação.

Esse foi um processo de busca que ocorreu durante todas as atividades: ora eles conseguiam manter o espírito cooperativo, ora acabavam voltando aos comportamentos antigos.

Mas também foi possível perceber que quando as crianças se comunicaram por meio do diálogo, a criação musical coletiva tornou-se algo possível. Mais do que isso, o encontro e a necessidade de ouvir o outro ganhou sentido. O diálogo possibilitou pensarmos juntos, criarmos juntos, na busca de uma relação sem superposição de uns sobre os outros, nem dominação, somente a fecundidade das relações fundamentadas no diálogo.

Autonomia e comprometimento com o outro

Nas atividades de criação musical coletivas pude observar que a autonomia é um elemento fundamental para a sua realização.

Nas primeiras atividades, muitas crianças tiveram dificuldades em tomar decisões, em opinar, em pronunciar seus desejos e suas ideias para o restante do grupo. As crianças são essencialmente criativas e isso fica claro nos estudos sobre a infância que demonstram a facilidade que elas têm de imaginar, improvisar, inventar (BRITO, 2007). No entanto, no sistema educacional vigente elas são estimuladas a reproduzir e não

criar, obedecer e não participar das escolhas, tomando decisões. Na repetição da primeira atividade de criação musical após o conflito, pude observar que elas não se sentiam seguros sobre o que estavam fazendo e, por isso, vinham a todo o momento me mostrar a música que estavam criando e perguntar se estava correta. Precisavam da minha legitimação, pois algo feito exclusivamente por elas poderia estar incorreto. Por mais que eu explicasse que a música era delas e por isso quem definia o certo e o errado não era eu, e os estimulasse dizendo que as ideias eram excelentes, essa situação se repetiu durante toda a atividade.

Sobre a problemática do desenvolvimento da autonomia, Freire (2011b) aponta que a educação tem um papel importante na formação de seres autônomos, conscientes e capazes de pronunciar sua voz, sendo sujeitos de sua história.

Quando não há o estímulo a essa autonomia, a cada dia torna-se mais difícil adquiri-la, pois, essa aquisição e conquista é um processo pautado em experiências autônomas. “As crianças precisam crescer no exercício dessa capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos” (FREIRE, 2000, pp. 58 e 59).

Na segunda atividade realizada as crianças criaram músicas sobre os temas *Trem e Tempestade*. Antes de iniciarmos a atividade, estudamos alguns compositores modernos e contemporâneos da música erudita com o propósito de oferecer um conteúdo desconhecido e de difícil acesso às crianças, além de apresentar uma nova possibilidade de utilização sonora para as crianças. Entre os compositores mais trabalhados estava Gilberto Mendes. A escolha por apresentar algumas obras deste compositor foi pelo teor humorístico presente em alguma delas e a diversidade de exploração sonora que apresenta, ajudando assim as crianças desenvolverem ideias de sons possíveis em uma criação musical. Também foi levado em consideração que quando conhecessem esse modo de fazer música, desconhecido para elas até então, as criações feitas em sala de aula utilizando recursos sonoros alternativos ganhariam legitimidade aos olhos das próprias criadoras, as crianças.

Iniciamos a aula com a apreciação da obra *Ashmatour* de Gilberto Mendes, observando os diversos recursos sonoros que foram utilizados.

A atividade de criação proposta neste dia foi que cada grupo criasse uma música utilizando o corpo, os instrumentos (violino e violoncelo) e qualquer outro material presente na sala de aula, sobre o tema que eu iria sugerir. Cada grupo teria um tema diferente e um não saberia o tema do outro, este deveria ser descoberto pelo outro grupo após a apresentação da criação musical feita.

O tema sugerido para o primeiro grupo foi *Trem*, e para o segundo grupo, *Tempestade*. Escolhi estes temas por considerar que daria margem a muita experimentação sonora e por serem muito descritivos.

Após a finalização da atividade realizamos uma roda de conversa, onde falamos sobre as dificuldades que envolveram a elaboração da criação musical. As crianças apontaram o início do processo criativo como algo demorado e cansativo.

Davi: quando não vem ideia é difícil pensar, demora. Quando a senhora já fala o que é pra fazer é mais fácil.

Prof^a: É mais fácil fazer as coisas que eu mando ou inventar algo novo?

Rachel: Eu acho que é mais fácil obedecer.

Davi: Também acho mais fácil quando a senhora fala o que é pra fazer (DC4).

Na fala de Davi e Rachel fica clara essa dificuldade de tomar decisões na criação de algo novo, de exercer sua autonomia. Mais do que isso, eles salientam como é mais fácil obedecer. A dificuldade de tomar decisões sozinho é fruto do sistema em que estão envolvidos, em que isso não é estimulado. O costume de sempre obedecer a uma autoridade, no caso o educador, torna-se mais natural, mais confortável e comum. Ter autonomia exige pensar, agir, refletir, se comprometer, enquanto obedecer só exige a reprodução de algo imposto pelo outro.

Essa atitude de passividade diante o mundo parte do ensino escolar e é levada para a vida dessas crianças.

Diante do exposto, torna-se necessário um ensino musical em que o educando tenha a possibilidade de construir a sua autonomia, em um ambiente educativo que fomente escolhas, tomadas de decisões, que leve o educando a pronunciar sua palavra, pois ninguém é autônomo primeiro para depois decidir.

Por mais cansativo que seja esse processo de busca pela autonomia, é um processo prazeroso, em que podemos observar os frutos de nossas decisões e escolhas. Isso se apresentou no decorrer da roda de conversa.

Davi: Também acho mais fácil quando a senhora fala o que é pra fazer.

Kokimoto: É mais fácil obedecer, mas é mais legal inventar sozinho (DC4).

No decorrer das atividades pude perceber que as dificuldades de criarem sozinhos sem precisarem de minha opinião a todo o momento, foram se extinguindo. As crianças passaram a confiar que o que produziam era bom.

O ato autônomo, quando é construído na partilha, nos leva a perceber a dimensão do outro nas relações, mostrando que decisões autônomas não significam decisões egoístas. Desse modo, “[...] é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p. 59).

Durante o mês de outubro as crianças aprenderam e vivenciaram o conceito de timbre. Para finalizar esse estudo foi proposta a quarta atividade de criação musical. Para essa atividade eles se dividiram em dois grupos, um de meninos e outro de meninas e juntos escolheram um elemento da natureza (água, terra, fogo e ar) para criarem uma música utilizando recursos de timbres com o corpo, instrumentos ou com os objetos da sala, que representassem os elementos escolhidos, ou narrassem uma situação em que um desses elementos estivesse presente.

O grupo de meninos não se engajou muito na tarefa de decidir qual elemento seria o tema de sua criação musical e muito menos de criar a música sugerida. Após várias intervenções minhas, Davi começou a realizar a atividade seriamente, mesmo com a falta de vontade dos demais integrantes. Ao final da aula combinaram que na aula seguinte, quando haveria a finalização da criação musical, cada um levaria um objeto, jornais, bacias, chocalhos, de casa.

Ocorreu que, chegada a aula seguinte, o grupo de meninas levou o que tinham combinado, mas no grupo dos meninos somente Davi cumpriu o que havia combinado. Esse acontecimento causou revolta em Davi, já que não poderiam apresentar pela falta de comprometimento dos seus amigos.

Quando pedi para as crianças iniciarem as apresentações, Davi disse:

Davi: A gente não vai apresentar...

Prof^a: Por que não?

Davi: (irritado). Ah professora, só eu que trouxe as coisas... Ninguém trouxe nada...

Spider: Ah, você não avisou que era pra trazer.

Davi: Avisei sim, aula passada eu fiquei fazendo tudo sozinho.

Prof^a: Spider ele avisou que eu vi, vocês que não prestaram a atenção ou esqueceram.

Davi: Ninguém fez nada, só eu que fiz (DC7).

A irritação de Davi não foi somente porque eles não tinham material, mas principalmente porque firmou um compromisso com as demais crianças, confiou nelas e esse compromisso foi negado quando ninguém o cumpriu. Segundo o próprio educando, ele achou que seus amigos, em quem confiou, o fizeram de “bobo”.

Em nossa vida cotidiana traçamos relações de confiança com os outros nas mais fundamentais atividades. De uma maneira inevitável, para viver, precisamos confiar no outro, mesmo que a lógica do mundo capitalista indique que ele é seu competidor, adversário (BRANDÃO, 2005).

Davi confiou em seus amigos, porque seus amigos podiam confiar nele. Por mais que as crianças tivessem autonomia de decidirem realizar a atividade proposta ou não, faziam parte de um grupo, não estavam sozinhos e diante disso eram responsáveis umas pelas outras, o que exigia comprometimento. A “[...] autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p. 59).

A criação musical coletiva só é possível quando há relações de confiança e responsabilidade com todos. Quando há relações baseadas na alteridade e no comprometimento.

Dussel (1977) define alteridade como o estar face a face com o outro, que me é segredo absoluto. Só posso saber quem é o outro pela sua pronúncia, ouvindo a sua voz. Ao estar frente a ele me torno corresponsável pela sua existência. Por outro lado, ao reconhecê-lo como igual, o reconheço como essencial em minhas ações e em minha existência. É na aceitação do outro como legítimo que nos abrimos ao diálogo estabelecendo um mundo na partilha.

Na roda de conversa Davi teve a oportunidade de pronunciar a sua voz aos colegas. Ao ouvirem como Davi estava se sentindo seus colegas despertaram para o que a falta de comprometimento com ele causou. Disseram que não tinham a intenção de ofender o colega.

Tal como Dussel (1977) destaca, ao estarem face a face com o outro e ouvirem a sua voz, que até aquele momento era mistério absoluto, os demais integrantes do grupo perceberam a responsabilidade sobre ele e a responsabilidade que tinham com ele. Esse despertar de consciência levou as crianças a pedirem para retomar a atividade e se comprometerem a levar os materiais combinados.

Repetimos a atividade após 15 dias, e as crianças se apresentaram para a aula com todos os materiais que se comprometeram a levar. Eu e Davi ficamos surpresos, pois pelo longo espaço de tempo entre uma aula e outra acreditamos que todos esqueceriam. Esse fato demonstra

que realmente houve um entendimento do que era comprometer-se com o outro. Houve a compreensão que em um grupo ou todos são responsáveis por todos e comprometidos com o que estão realizando, ou não é possível criarem juntos.

As crianças exerceram a sua autonomia ao tomarem decisões acertadas ou não, ao criarem em conjunto expondo suas ideias, ao decidirem o que iriam modificar em suas músicas. Na experiência vivida, ao se abrirem para a escuta do outro, as crianças puderam compreender que sua autonomia se autentica na coletividade, no viver com o outro estando diante de sua face, se responsabilizando, assim, mutuamente pelo viver junto.

Algumas palavras

A criação musical tem sido uma temática de estudo cada vez mais ampla no campo da educação musical no Brasil. No entanto, há muito ainda que ser feito quanto a utilização dessas atividades no ensino musical, nos mais diversos contextos.

O tema de estudo deste trabalho abordou as atividades de criação musical coletivas sob a perspectiva de como elas podem colaborar para uma educação musical humanizadora. Sendo assim, a pesquisa realizada procurou entender a criação musical coletiva a partir dos processos educativos ocorridos na convivência nas atividades de criação musical coletiva de crianças e apontar de que maneira essas atividades podem contribuir para formação humana.

Como resultado desta pesquisa, constatou-se que, na primeira atividade, houve um processo de conscientização em relação à importância do diálogo e da aceitação do outro como legítimo, no processo de criação conjunta. Na segunda atividade, observou-se uma conscientização em relação à autonomia, com reconhecimento das dificuldades de se tornar autônomo, bem como a compreensão da sua relevância e a satisfação em desenvolvê-la. Na quarta atividade, as crianças demonstraram percepção da necessidade do comprometimento tanto com a atividade em si quanto com os demais participantes, a fim de alcançar a criação de forma efetiva.

No decorrer das atividades vimos momentos de crescimento humano das crianças e momentos de retrocesso, confirmando que a humanização é uma busca constante que se dá durante a vida. Vimos também que embora seja uma busca constante é essencial que as crianças convivam em ambientes educacionais que proporcionem essa busca pela humanização.

Este estudo enfatiza a importância do educador refletir sobre a música que está sendo construída com seus educandos em determinado momento da aula, como eles estão vivenciando essa música, como estão se comunicando por meio da linguagem musical e, além disso, vivenciar esse momento musical junto com eles.

Destaco que a maior contribuição deste trabalho reside em demonstrar a viabilidade de incorporar atividades de criação musical em nosso contexto educacional. Além disso, enfatiza como a criação musical coletiva desempenha um papel crucial na formação humana das crianças, tornando-se uma prática musical essencial e possível.

Espero que este estudo estimule o pensamento crítico sobre nossos métodos de ensino, as escolhas que fazemos, como envolvemos nossos educandos e, mais importante ainda, a relevância da música na formação humana. A música pode proporcionar processos educativos enriquecedores, construtivos e humanizadores, ao invés de desagregadores.

Que esta reflexão nos conduza a nutrir a esperança de oferecer uma educação musical baseada na aceitação do outro como legítimo, na partilha, na empatia, no pensamento crítico, no diálogo, na construção da autonomia e no comprometimento tanto com a música quanto com os outros.

Referências

BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, pp. 19-32, set. 2008.

BRANDÃO, C. R. *A canção das sete cores: educando para a paz*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRITO, T. A. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - PUC - Pontifícia Universidade Católica, 2007.

BURNARD, P. *Musical creativities in practice*. Oxford University Press, 2012

DUSSEL, E. *Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica*. Piracicaba: UNIMEP; São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, E. Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación). In: FORNET-BETANCOURT, R. *Crítica intercultural de la filosofía latino-americana actual*. Madrid: Trotta, 2005, pp. 256- 329.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol 11, n.1, pp. 3-10, jan/jun.1986.

FIORI, E. M. *Textos escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 1991. (Educação e Política, vol II).

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. pp. 11-31.

FREIRE, P. *Sobre a Educação: diálogos - Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

HENESSEY, B.A. & AMABILE, T. M. The conditions of creativity. Em R.J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1988, pp. 11-38.

KLIJN, M.; TOMIC, W. A review of creativity within organizations from a psychological perspective. *Journal of Management Development*, vol. 29, n 4, 2010, pp. 322-343.

KOELLREUTTER, H-J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, C. (Org.). *Educação musical: (Cadernos de estudo n° 6)*, Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/ FEA/ FAPEMIG, 1997, pp. 71-77.

LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.

Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, pp. 20-28, 2002.

LUBART, T. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFGM, 1998.

MATURANA, H; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004.

MATURANA, H ; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

RAPAZOTE, P. Criatividade no meio escolar. In: PATRÍCIO, M. F. (Org.). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Ed. Porto, 2001. pp. 211-220.

RINALDI, C. Criatividade como qualidade humana. In:_____. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo. Ed Paz e Terra, 2012. pp. 203- 217.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

Sobre a autora

Doutora e Mestre em Educação pela UFSCar, possui graduação em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade de São Paulo e é especialista em Arte e Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade Federal de Brasília. Desenvolve pesquisas sobre a criação musical em contextos educativos, formação de professores e ensino de violoncelo. Atualmente é docente de educação musical e violoncelo na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)..

CHRONOLOGY OF VIOLAS ACCORDING TO RESEARCHERS

CRONOLOGIA DAS VIOLAS SEGUNDO PESQUISADORES

João Araújo
Canal João Araújo Viola Urbana Produções¹
joaoaraujoviolaurbana@gmail.com

Translations Sup.: Remy Viredaz²
remy.viredaz@bluewin.ch

Abstract

This work aims to reinvestigate, organize and centralize translations of terms cited by researchers as related to the ancestry of “VIOLAS”: belted box chordophones, better known for being part of orchestras, the so-called “family of violins”, where they are “bowed” instruments (that is, played primarily by bow) but also chordophones of similar shape, “fingered” (played directly by the fingers or some objects popularly called *plectrum*, as guitar picks).

It was observed that most scholars would have assumed that “viola” and its variations in different languages would have been just names of bowed instruments, among other inaccuracies repeated in a chain for centuries, so it would be necessary to point out these situations in order to subsidize new studies in several areas of Science. The developments were based on the Dialectical Methodology. The oldest records were researched for each variation of names, in the main European languages, since Latin used at 2nd century BC. The database was created through extensive research of sources pointed out by different types of researches at different times.

Among the main reasons for carrying out this kind of reinvestigation is to include in previous investigative equations new factors such as

1 <https://www.youtube.com/channel/UCVt8fXLX8aJPJzFL8nDIFg> (acesso em setembro 2023).

2 Rémy Viredaz is a French-speaking Swiss retired translator and independent linguist, specializing in Indo-European and Romance historical linguistics.

the possibility of the existence of fingered instruments in the records. The main processes carried out were: reanalyze translations most used in publications; observe changes and variations of names among the different languages and identify possible patterns over the period.

Keywords: violas; popular chordophones; Latin and Germanic languages; organology; nomenclatures of musical instrument, historical-social contextualization.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo reinvestigar, organizar e centralizar traduções de registros de termos citados por pesquisadores como relacionados à ancestralidade das “VIOLAS”: cordofones de caixa cinturada, mais conhecidos por fazerem parte das orquestras, a chamada “família dos violinos”, onde são instrumentos “friccionados” (ou seja, tocados prioritariamente por arco), mas também cordofones de formato semelhante, “dedilhados” (tocados diretamente pelos dedos ou objetos popularmente chamados de plectro, como palhetas).

Observou-se que a maioria dos estudiosos teriam assumido que “viola” e suas variações em diferentes línguas teriam sido apenas nomes de instrumentos friccionados, entre outras imprecisões repetidas em cadeia por séculos, por isso seria necessário apontar essas situações a fim de subsidiar novos estudos em diversas áreas da Ciência. Os desenvolvimentos foram baseados na Metodologia Dialética. Registros mais remotos foram pesquisados para cada variação de nomes, nas principais línguas europeias, desde o latim utilizado no século II a.C. A base de dados foi criada por meio de extensa pesquisa de fontes apontadas por diferentes tipos de pesquisas em diferentes épocas.

Entre as principais razões para a realização desse tipo de re-investigação está a inclusão de novos fatores nas equações investigativas anteriores, como a possibilidade da existência de instrumentos dedilhados nos registros. Os principais processos realizados foram: reanalisar as traduções mais utilizadas nas publicações; observar mudanças e variações de nomes entre as diferentes línguas; identificar possíveis padrões ao longo do período.

Palavras-chave: violas, cordofones populares, línguas latinas e germânicas, organologia, nomenclaturas históricas de instrumentos musicais, contextualizações histórico-sociais.

1. Introduction

The bivalence of ways of playing on instruments that use same name little observed by researchers other than some Portuguese, Brazilians and Spanish would have happened since approximately the 10th century, in European territory, when bows would have started to be used in instruments previously only fingered (Martinez, 1981, p.235) when names like Latin *lira* (“lyre”) and *rota* (“crowth”) stand out; furthermore, Arabic *rabab* (“rebec”), also bowed at the time, would have been just fingered long before it would have been introduced in European territory (Engel, 1883, p.135-140; Sachs, 1913, p. 58-60; Lavignac, 1925b, p. 1760-1765).

This bivalence would have persisted through times: between the 14th and 17th centuries, Spanish *vihuelas*, cited by Juan Ruiz (Martinez, 1981, p.68), Bermudo (1555) and Cerone (1613); in the 15th and 16th century, *violas* by Tinctoris ([1486]) and Milano (1536) in Italy and also in the 16th century, *vialles-giterons* of King Henry VIII of England (Brewer, 1864, p.1501). These and other examples point out using of the same name both for fingered and bowed instruments. At the same time that French *viole*, English *viol*, German *Bratsche* and many other “*violas*” were consolidated as bowed (between 17th and 19th centuries), it was also under the name “*viola*” that both bowed and entire families of fingered instruments were consolidated in Portugal and Brazil, even with the European predominance of names related to the term “*guitar*”.

This article considers the terms as they were read in the sources (“sic”) and without judgment regarding theories and analysis of the researchers, in order to provide just a centralized reference base for future studies in several areas. It is considered, by the sources, that there is still no global consensus among scholars, just as such a comprehensive and detailed collection of data would not have been done before (in the substantial number of sources investigated, no one even approached half of the final number of checked terms presented in this work).

The scientific basis is among the foundations of Dialectical Methodology, credited to the Greek philosopher Plato (c.428 BC-c.328 BC), who would have indicated that “[...] no phenomenon of nature can be well understood if studied without the contexts of its surrounding phenomena”. It is understood that in order to study the “surrounding phenomena” related to *VIOLAS*, the first step would be to contextualize each period relative to each variation of names, as well as, to study the theories about it would be necessary to insert in the investigative equation the maximum of possibilities, like several kind of studies, languages, epochs, methodologies and other characteristics. In addition, two important “surrounding phenomena” practically would not have been observed in researches investigated: the context that *VIOLA* represents also a consolidated nomenclature of fingered instruments and that instrument names have been most pointed out in publications for centuries without due care to the information contained in oldest records and the contexts of its later changes.

The form of presentation of this article consists of a **Summary** (of the earliest terms found, listed in chronological order according to the estimates) followed by the **Chronology** itself, where the oldest records found for each name are quoted, followed by its development highlights (some other prominent records onwards). The list of the investigated sources is pointed out in chronological order to indicate the path taken both of names and meanings, over time, and of the reinvestigation itself carried out. All quotes preserve the spellings as they appear in the sources researched.

The translations were supervised by Rémy Viredaz, who carried out an exhaustive check of the citations on the basis of existing translations (if available) or of standard dictionaries in order to elaborate his own final ones, which are thus considered and cited at this article as a synthesis of the “current translations”. The first idea was a partnership between musicological and linguistic compatible visions (understood as scientific

bases³ that would be used by translators, dictionaries, etymologists, philologists and the like) but it was not possible to this work. So, the consensus reached was: the translations are presented by Viredaz and, when observed, some data and/or kind of analyses that would have not been considered so significant in the current translations were pointed out by the author in order to maybe assist future researches in any science's area.

A demonstration of the importance of continuing studies can be noted by some variations observed in records and citations that point out that the names of the violas are still changing. Depending on each language, a replacement phase may or may not already be completed and different terms may still together in use. This phenomenon is observed with most names of musical instruments, at all times, and it usually takes a considerable amount of time. Social-historical contexts help to reveal possibly reasons for these changes because frequently the names (observed along with other features) carry remaining traces of the instrument's history.

Based, only as a starting point, on current terms indicated on the portals Wiktionary⁴ and Wikipedia⁵, the name *viola* would be used today for "bowed violas" in the following European languages: Albanian, Bosnian, Catalan (replacing *viola*), Croatian, Czech (replacing *bráč*), English (replacing *viol* and *vial*), Frisian, Galician, Italian (replacing *violetta* and *alto*), Portuguese, Scottish (replacing *violes* and/or *violis*), Serbian (replacing *guslina* and/or *gudničina*), Slovenian, Spanish (replacing *vihuela*), Swedish (replacing *altfiol* and *fidla*).

Sometimes, names are pronounced like *viola* but have different spellings: *βιολα* (Greek), *fiola* (Welsh, replacing *medgrwth*), *viyola* (Turkish).

3 Foundations that consider surrounding phenomena such as some investigated by Sperança-Crisculo (2014, p.23-24): "[...] phenomena of *deixis* and the subjectivity of language (Benveniste, 2005;2006); argumentative orientation of statements marked by conjunctions (Ducrot, 1987); actions produced by means of different illocutionary forces impregnated to an utterance (Austin, 1975, with the Theory of Speech Acts); phenomena of ambiguity and presupposition, which bring the unsaid to the text (Grice, 1981;1982); textual cohesion and coherence (Textual Linguistics); historical, social and ideological aspects present in the utterances (Discourse Analysis); perceptive and conceptualization experiences of the world that interfere with language use (Cognitive Linguistics); social factors that interfere with the use of language, such as age variation, gender, social class, education (Sociolinguistics)".

4 Available at: <https://en.wiktionary.org/wiki/viola> Accessed October 2022.

5 Available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Viola> Accessed October 2022.

Furthermore, still the same instrument (“bowed viola”) would have different names and spellings in other languages: *altfiol* (Swedish, replacing *fidla*); *alto* (French, replacing *violē*); *altówka* (Polish); *alts* (Latvian, replacing *brahtscha*); *alttoviulu* (Finnish, replacing *iso viulu*); *altviool* (Dutch); *al’t* (Russian, replacing *brača*); *Bratsche* (German, replacing *Altgeige* and *Violē*); *bratsch* (Danish, replacing *fidla*); *brácsa* (Hungarian, replacing *karhegedű*); *bročia* (Lithuanian); *gïa da bratsch* (Romansh, replacing *gïun*); *vtorovka* (Ruthenian).

Today, as name of “fingered viola”, it’s observed just Portuguese *viola* and Castilian *vihuela* (this one, just for a few instruments in Latin American countries).

In a general summary of formats, which had also great variations over time, it’s demonstrated in (Figure 01) a chronology of the formats most cited by researchers. Almost all these instruments would also be called by names related to “lyre” and/or “cithara”. The belted shape of the current *VIOLAS* would have been observed, among others, in the *organa*, since about the 12th century, when would have also appeared a profusion of terms related to *VIOLA* in several languages; from then on until 18th century, after the rise of the violin’s family, names and formats would have evolved close to the current condition both in fingered and bowed instruments.

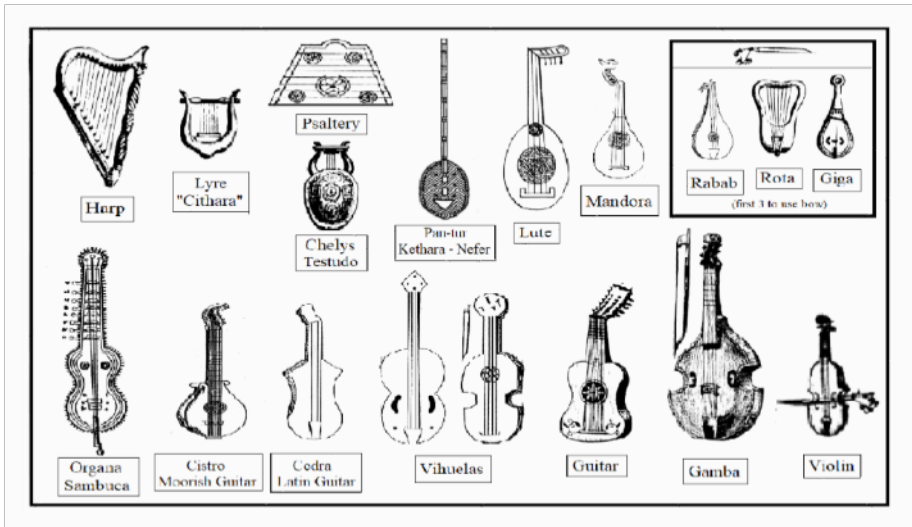


Figure 01: Chronology of the main chordophone formats according to Virdung (1511); Agricola (1529); Bermudo (1555); Amat [1596]; Kircher (1650); Simpson (1659); Bonanni (1722); Majers (1741); Gunn (1789); Rocha (1752); Ribeiro (1789); Coussemaker (1841); O'Curry (1873); Engel (1883); Weber (1891); Galpin (1911); Sachs (1913;1940); Lavignac (1920;1925); Martinez (1981); Tyler & Sparks (2002); Young (2015); Zwilling (2015); Rei-Samartim (2020); Araújo (2021).



Figure 02: Bowed Viola (video print)
(Prof. Dr. Carlos Aleixo, MG, Brazil)



Figure 03: Bowed and Fingered performance⁶
(Prof. Dr. Carlos Aleixo / João Araújo, MG, Brazil)

⁶ Respective video available at: <https://youtu.be/orzi1FF2jhu> Accessed September 2022.



Figure 04: Portuguese Family of Fingered Violas (Lúcio, 1998)



Figure 05: Brazilian Family of Fingered Violas (Araújo, 2021)

2. Synopsis

2nd century BC (onwards):

FIDES, FIDICEN, FIDICULA (in Latin)

9th century:

FIDULA (in Old High German⁷ text);

10th century:

FIDULA (in Latin, by a Frenchman);

11th century:

VIDULA (in Latin, in Italy);

PHIALA (in Latin, without a specific location, possibly by a British);

12th century:

VIOLA (as *violis*, ablative plural, in Latin, collective creation);

VIOLLE and *VIELE* (in French);

FIDIL, FIDLI (in Irish);

VIELLA (as *viellis*, dative plural, in Latin text, by a Frenchman);

VIDELE (in Middle High German⁸);

FIDELE, FIFELE (transcribed as *FITHELE* or *FIDELE*, in Old English);

VIOLA [as *violar* (“to play viola”, in Catalan) and *violars* (“viola’s players”) in Occitan];

PHIGILE, VIGELE (in *phigilin* and *vigelen*, both datives, in Middle High German);

FIGELLA (in Latin text, by a German and by undetermined author);

VIHOLA, VIOLA, VIEULA (in Occitan);

13th century:

FIOLA (as *fiolis*, ablative plural, in Latin text, by a Dane);

VITULA (in Latin);

VIELLE (in French);

VIELLA, VIULA (in Catalan);

VIELLA, VIELLE (in Latin texts, by French, Italian and undetermined author);

VIULHA (in Occitan);

⁷ Old High German (OHG) = German *Althochdeutsch* (Ahd.).

⁸ Middle High German (MHG) = German *Mittelhochdeutsch* (Mhd.).

VIHUELLA, VIOLA (and close variations, in Spanish);
VIOEL (in Latin text, by Belgians);

14th Century:

VIOLE (in French);
VIUOLA (in Italian);

15th Century:

VIULE (as *viules*, plural, in Catalan);
VIOLA, VIOLLA (as *violas* and *viollas*, plurals, in Portuguese);
FIDELLA (in Latin, for undetermined author);
VIOLA (highlighted cote, in Latin, by a Belgian, in Italy);

16th century:

VIOL, VYALL, VIALLE, VEOLLI, VIOLLI (as their plurals, in English texts);
VIHUELA DE MANO (as *vihuelas de mano*, plural, in Spanish);
VIOLETTE, VIOLETTA then VIOLA and VIOLA DA GAMBA (in Italian).

3. Chronology

3.1. 2nd century BC (onwards)

3.1.1. *FIDES* (in Latin)

The huge majority of records of the term *fides* in ancient texts observed in this research point out to meanings related to trust, belief, good faith and similar and just sometimes the same spelling *fides* would be related to musical instruments. According to current translations, the same spellings don't mean "the same word" because the differences would be clearly identified through the different case endings⁹, that would correspond to each different grammatical function.

It was observed that any case ending was present in some earliest records reinvestigated from quotes of several dictionaries, for example, Oxford Latin Dictionary (1968, p.697-698); so, the conclusion is that, in such circumstances, the translations must have been pointed out according to the interpretation of the texts. For this reason, quotes below were selected just when they were considered clearly related to musical instruments, according to the pattern of reinterpretations used at this article.

It was observed, too, that the Latin grammar studies began to consolidate approximately from Priscianus Caesariensis, in the 5th century, according to Sperança-Crisculo (2014, p.19), and the current translations seem to apply this grammar rules to all kind of texts of all ages.

In this article, however, by applying reanalysis based on several variations (as listed in Introduction), possible inaccuracies are considered, for example *fides* often glossed or translated as "lyre" or "cithara": in this

9 According to Rémy Viredez: "In Latin the case endings indicate the syntactic function of words in sentences as follows: nominative (subject), vocative (addressee), accusative (direct object), genitive (noun complement, or possessor), dative (indirect object), ablative (various functions)". A word is usually given by its nominative and genitive, which is generally enough to determine all the other endings.

work it is considered that, without details¹⁰, it would be very inaccurate to do it, so *fides* is translated as “chordophone”, “string instrument” or “strings”].

Earliest date estimated between 230 BC and 180 BC, when lived the Roman dramaturgist Titus Maccius Plautus / “Plautus”: in the play *Epidicus*¹¹, the character Fidicina¹² would say: [...] *ut fidibus*¹³ *cantarem seni* (“to sing with a chordophone to an old man”); and later: [...] *Fides non reddis?*¹⁴ and so character Periphanes would answer: [...] *Neque fides, neque tibias* (“Neither strings, nor winds”). No details about the instruments were observed.

Development highlights:

1st century BC*:

* by the lawyer and philosopher Marcus Tullius Cicero / “Cicero” (c.106 BC-c.43 BC) in: *Tusculan Disputations I*¹⁵: [...] *fidibus praeclare cecinisse dicitur* (“it is said that he played chordophones brilliantly”)¹⁶; in the dialogue *De Legibus II*¹⁷, about types of public insults: [...] *quod [...] cantu et fidibus et tibiis fiat* (“as made by singing and strings and wind

10 It was observed that several authors seem to interpret lists of names of instruments found in dictionaries (as lyre, cithara, *chelys*, *testudo* and the like) as if any one of these names, separately, could be a translation for *fides* mainly lyre and cithara, the most observed in ancient records. On the contrary, in this article it is considered that, precisely because it is related to so many different instruments, without details *fides* can only be understood as a “generic”. About similarities and differences between ancient lyre and cithara, please see Zwilling (2015) and Montargis (1886, p.50).

11 Available at: <http://remacle.org/bloodwolf/comediens/Plaute/epidiquela.htm> accessed November 2022.

12 Current translations point out this record as “female player of *fides*”. It was observed that is an artistic text, where authors usually use freely characters’ names, sometimes invented, sometimes just “nicknames”.

13 Ablative plural to *fides*.

14 Current translations point out “Are you not giving my strings back?”. It was observed, as artistic context: the plural used by Periphanes pointed out a figurative approach about the features of the two kinds of instruments (stringed / blown); some lines before, he blamed *Fidicina* for some faults; and it was not observed he would have taken the strings (or the instrument itself) from her.

15 Available at: <https://www.latin-is-simple.com/en/library/cicero/tusculan-disputations> accessed August 2022.

16 The generic use would be relative to an information given from a third party (*dicitur*), not something that Cicero herself attested; in the following sentence he referred to Greek General Themistocles (?-c.459 BC) who would play a lyre.

17 Available at: <https://www.thelatinlibrary.com/cicero/leg2.shtml> accessed August 2022.

instruments performances”); *De Oratore III* ¹⁸, about the power of poems and songs: [...] *ut epularum sollemnium fides ac tibiae Saliorumque versus indicant* (“as the stringed and wind instruments of the solemn feasts of the Salians do not indicate”); *De Finibus Bonorum et Malorum IV* ¹⁹: [...] *in fidibus pluribus, si nulla earum ita contenta nervis sit...* (“In a set of chordophones, if none of them is so strung as to be in tune...”) ²⁰; *De Divinatione II* ²¹: [...] *aut canere vel voce vel fidibus* (“or to perform music, either with the voice or a chordophone”).

* by the poet Publius Vergilius Maro / “Vergil” (c.70 BC-c.19 BC), in *Aeneid* ²²: [...] *Threicia fretus cithara fidibusque canoris* ²³ (“confident in the sonorous strings of [his] Thracian cithara”).

* by Roman poet Quintus Horatius Flaccus / “Horace” (c.65 BC-c.8 BC), in two texts from his *Carmina: Odes I* ²⁴: [...] *blandum et auritas fidibus canoris* (“the seductive sounds of chordophones”) and *Odes II* ²⁵: [...] *Aeoliis fidibus querentem* (“complaining to her chordophone’s sound / in her lyric poetry”).

4th century*:

* by the bishop Aurelius Ambrosius (ca.340-ca.397), in *De Obitu Theodosii* ²⁶: [...] *Unde arbitror quod fila chordarum citharae ideo fides dicantur, quoniam et mortua sonum reddant* (“Wherefore I think that the strings of the cithara are therefore called *fides*, because they give sound even when they are dead”).

18 Available at: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper> accessed November 2022.

19 Available at: <https://archive.org/details/definibusbonoru02cicegoog/page/382> accessed November 2022.

20 It was observed that a more accurate broad musical context would be: “if just one string on any of the chordophones is out of tune, the whole ensemble will sound out of tune”.

21 Available at: <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/divinatione2.shtml> accessed November 2022.

22 Available at: <http://www.thelatinlibrary.com/vergil/aen6.shtml> accessed August 2022.

23 This is another example that *fides* must not be understood as lyre or cithara but “chordophone”.

24 Available at: <https://www.thelatinlibrary.com/horace/carm1.shtml> accessed August 2022.

25 Available at: <https://www.thelatinlibrary.com/horace/carm2.shtml> accessed August 2022.

26 Available at: https://la.wikisource.org/wiki/De_obitu_Theodosii accessed December 2022.

* by the poet Aurelius Prudentius / “Prudentius” (c.348-c.413), in *Apotheosis*²⁷: [...] *Muta etiam fidibus Sanctis animata loquuntur* (“Even the dumb communicate animatedly with the Saints by chordophones”), cited by German musicologist Martino Gerberto (1720-1793), in *De Cantu et Musica Sacra*, together with tuba, *chelys* (or *testudo*)²⁸ and *organa*²⁹ (Gerberto, 1774, p. 216).

* by Martianus Minneus Felix Capella / “Felix Capella” (c.360-c.428), in the poem *De nuptiis Philologiae et Mercurii* (“The nuptials of Philology and Mercury”), from *De Harmonia IV*³⁰: [...] *ferociam animi tibiis aut fidibus mollientes* (“they softened the ferocity of the soul with wind or string instruments”)³¹. This source was quoted by French theologian Jacques Lefèvre d’Étaples / “Jacob Stapulensis” (c.1455-c.1536) in the book *Elementa musicalia*³²;

5th century: by the poet and religious Gaius Sollius Modestus Apollinaris Sidonius / “Sidonius Apollinaris” (c.430-c.489), in *Epistulae Liber I*³³ [...] *rege solum illis fidibus delentio* (“for the king is only soothed by those chordophones”) cited as “This prince was more delighted with the sweet and soothing sounds of a single instrument” by the English musicologist Charles Burney (1726-1814) in *A General History of Music* (Burney, 1782, p.221).

27 Available in: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:2008.01.0555:section=3&highlight=mutare%2Cmuta%2Cmutae%2Cmutata> accessed August 2022.

28 Chordophones whose soundboards were possibly made from turtle’s shells or shaped like them; both Greek *Chelys* and Latin *testudo* means “turtle”.

29 Chordophone rubbed by a wheel, through a crank, with keys and a belted (“waisted”) box format similar to violas, which was sometimes called “wheeled viola” but whose nomenclature and formats path present great variations over the centuries: from Latin *organa*, *symphonia*, *sambuca rotate*; after, among other up to present days, Galician *zanfõña* or *zanfona*; French *vielle à roue*, *chifonie*; Italian *stampella*; German *Drehleier*, *Weiber-Lyes*; English *hurdy-gurdy* (Martinez, 1981, p. 546). It was observed *organa* sometimes as plural (of *organum*) and sometimes as singular.

30 Two sources cited: *Martianus Capella* (ed. Adolfus Dick. Leipzig: B. G. Teubner, 1925, 469-535) and *Antiquae musicae auctores septem* (Amsterdam: apud Ludovicum Elzevirium, 1652, 2:165-98). Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml> accessed August 2022.

31 Another instance when generic usage for *fides* was observed: it was not listed in any descriptions that included *chelys*, *psalter*, *cithara*, *pandora* and *testudo*.

32 Source cited: *In hoc opere contenta. Arithmetica decem libris demonstrata. Musica libris demonstrata quattuor. Epitome in libros arithmeticos diui Severini Boetij*. Paris: Joannes Higmanus et Volgangus Hopilius, 1496, ff. f1r-h6v. Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/15th/STAPMIUS> accessed August 2022

33 Available at: <https://www.thelatinlibrary.com/sidonius1.html> accessed December 2022.

8th century: by friar Paulus Diaconus (c.720-c.799), in manuscript **Sexti Pompei Festi**³⁴ edited under the same name by Hungarian philologist Aemilius Thewreuk (1838-1917). Paulus would have written about the summary **De verborum significatu** made by the Roman grammarian Sextus Pompeius Festus (?-?) which in turn would have based at a treatise of this last same name by also Roman grammarian Marcus Verrius Flaccus (c.55 BC-20): [...] *Fides: genus citharæ dicta quod tantum inter se cordae eius, quantum inter homines fides concordet; cuius deminutivum fidicula est* (“*Fides*: a kind of cithara, so called because its strings agree with each other in the same way as trust brings concord between people; whose diminutive is *fidicula*”)³⁵. A similar text was observed in **De musica** or **Sententiæ de musica**³⁶ by the Spanish religious Isidorus Hispalensis / “Saint Isidore of Seville” (560-636), who however didn’t cite *fides* neither *genus citharæ* (“kind of cithara”) as will be detailed a little further on.

11th century: As name of a specific instrument, by the musicologist Johannes Afflighemensis / “John Cotton” (c.1053-c.1121), in **De Musica**³⁷: [...] *At vero in sambuca, in fidibus, in cymbalis* (“But in fact in *sambuca*³⁸, in *fides*, in cymbals”), cited by Burney (1782, p.145).

12th century*:

34 Source: **Sexti Pompei Festi de verborum significatu quæ supersunt com Pauli epitome**. Edidit Aemilius Thewreuk de Ponor, Pars 1. Available at: <https://archive.org/details/deverborumsignif00festuoft/page/64/mode/2up?q=fidicula> accessed November 2022.

35 According to current translations, *fides* used by a deacon at 6th century wouldn’t mean “religious faith”, but “trust”; however, it should be noted that the possibility is quite remote.

36 Three sources: **Isidori Hispalensis episcopi Etymologiarum sive originum libri XX**, 2 vols., ed. W.M. Lindsay. Oxford: Clarendon, 1911, 1:ff. K6r-L2r; Vatican City, *Biblioteca Apostolica Vaticana* (MS Barb. lat. 307, ff. 27r-29r); **Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum**, 3 vols., ed. Martin Gerbert (St. Blaise: Typis San-Blasianis, 1784; reprint ed., Hildesheim: Olms, 1963), 1:20-25. Information and full texts available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/6th-8th/ISIDEMU> accessed August 2022.

37 Three sources: **Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum**, 3 vols., ed. Martin Gerbert (St. Blaise: Typis San-Blasianis, 1784; reprint ed., Hildesheim: Olms, 1963), 2:230-65. Johannes Afflighemensis, **De musica cum tonario**, ed. J. Smits van Waesberghe, *Corpus scriptorum de musica*, vol. 1 ([Rome]: American Institute of Musicology, 1950), 43-200. **Patrologia cursus completus, series latina**, ed. J.P. Migne, 221 vols. (Paris: Garnier, 1844-1904), 150:1391-1430. Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/9th-11th/JOHMUS> accessed September 2022.

38 Please see footnote 25.

* as “chords”³⁹ in the treatise *Quæstiones in musica*⁴⁰, attributed to the French abbot Rudolf of St. Trond (1070-1138): [...] *Principia eius usitata in quatuor consistunt fidibus C D F a* (“Its beginnings usually consist of four chords: Do, Re, Fa, and La minor”);

* spelled *fidis*, as cithara and/or cithara strings in the treatise *De musica antica et moderna*⁴¹ (“Old and Modern Music”), attributed to a certain Joannes Presbyter (?-?): [...] *Fidis: Cithara [...] Chordæ citharæ* (“*Fidis*: cithara, strings of a cithara”).

15th century: by Belgian musicologist Johannes Tinctoris (c. 1435-1511), in the treatise *De inventione et uso musicæ*: [...] *Romanorum epulis fides ac tibus adhibere moris fuit* (“In Roman celebrations, it was a good practice to use strings and wind instruments”), see Tinctoris (1486, [p.21]).

The use of *fides* as a synonym for lyre or cithara, in addition to appearing in several dictionaries observed (that it’s not used in this article because it would be inaccurate), was observed in several kinds of publications since 17th: Kircher (1650, p.440); Rousseau (1687, p.7); Bonanni (1722, p.10); Gunn (1789, p.22); Ambros (1880, p.492); Lacerda & Miotti (2021, p.52-60).

As “stringed instrument, chordophone”, it was observed in organological classifications of German musicologist Michaelæ Prætorio (1571-1621), *Syntagmatis Musici* (Prætorio, 1615, p.234;443-446); as German *Saiteninstrument* by Austrian musician August Wilhelm Ambros (1816-1876), *Geschichte der Musik* (“History of Music”), Ambros (1880, p.102 [footnote]); and in *Researches into the Early History of the Violin*

39 From Italian *accordo*, “chords”, today means a group of musical notes at specific intervals, emitted simultaneously by any instrument to harmonic accompaniment, named by the initial of the base note of that group; however, at that ancient time, the reference to “strings” would be understandable, because most instruments used to do “several notes simultaneously” were chordophones.

40 Source cited: Rudolf Steglich, ed., *The Quæstiones in musica*: A choral treatise of the central Middle Ages and its putative author Rudolf von St. Trond (1070-1138). Leipzig: Breitkopf und Härtel, 1911, 12-99. Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/12th/RUDQUA> accessed August 2022.

41 Source cited: Adrien de la Fage, *Essais de diphthéographie musicale* (Paris: Legoux, 1864, 393-407). Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/12th/JOAMUS> accessed August 2022.

Family by the German musicologist Carl Engel (1818-1882), who cited “a stringed instrument” and “not a particular instrument, but a certain class of instruments” (Engel, 1883, p.105-111).

3.1.2. FIDICEN (in Latin)

[The use of this term as “musical instrument” was only observed from the 6th century onwards. However, according to the purposes of this article, one instance of the adjective *fidicinius* (the earliest found) and one instance of *fidicinum* (genitive plural of *fidicen*) was considered relevant and inserted as examples of possible text’s interpretations that seem not to have been noticed before.

According to current translations, *fidicen* would be: *fides* (“chordophone”, understood in *fid-*) + *cano/canere* (in the sense of “to play an instrument”, understood in *-cen*); this seems correct in most cases but maybe not in all kinds of texts at all times. The same can be said about *fides* and to all quoted records of instrument’s names. It was also observed other meanings cited by various authors that also seem not to have understood *fidicen* as “chordophone player” from ancient records].

Earliest date estimated by aforementioned Plautus, between 230 BC and 180 BC, in the play *Rudens*⁴²: [...] *eam vidit ire e ludo fidicinio domum* (“[he] saw her as she returned home from *ludo fidicinio*”)⁴³.

Development highlights:

1st century BC*:

* by the aforementioned Cicero, in the treatise *De Natura Deorum III* ⁴⁴: [...] *concedam non modo animantem et sapientem esse mundum, sed*

42 Available at: <https://www.thelatinlibrary.com/plautus/rudens.shtml> accessed November 2022.

43 According to current translations, *ludo fidicinio* would be “music school”. However, it was observed that the concept of “music school” would not be the most likely at that time, and a more accurate translation should be “a place where chordophone playing was taught (or practiced)”. Furthermore, it was observed that *fidicinius* (here in the ablative *fidicinio*) could be understood, in this text, both as “related to chordophone PLAYERS or chordophone PLAYING”.

44 Available at: <https://www.latin-is-simple.com/de/library/cicero/de-natura-deorum/book-tertius/?h=fidicinem> accessed August 2022.

fidicinem etiam et tubicinem, quoniam earum quoque artium homines ex eo procreantur? (“Would I concede that the world would not only be lively and wise but also *fidicen* and *tubicen*⁴⁵, because the men who practice these arts were also created by it?”).

* by the aforementioned Horace, in *Odes IV* ⁴⁶: [...] *quod monstror digito prætereuntium, Romanæ fidicen lyræ* (“that I’m pointed at by passersby, *fidicen* Roman lyres”)⁴⁷.

6th century: by the aforementioned Saint Isidore, according to three sources⁴⁸, one entitled *De musica* and the other two, *Sententiæ de musica*. The passage: [...] *Veteres autem citharam fidiculam vel*

45 According to current translations *fidicen* and *tubicen* would be “players of stringed and wind instruments” which would correspond to “men of these arts” cited just ahead. However, in musical contexts was observed that the two types of instruments point out a pair “harmonic / melodic” by themselves, not because of performers; beside, about Cicero’s general way of writing, it was observed: just before in the sentence, *animantem et sapientem* would not refer to substantives (performers) but to adjectives also relatives to *artium* (“habilities, skills”) and still, in aforementioned *De Divinatione II*, he would have cited *canere* not only concerning a “performance of an instrument” but also as “voice performance” (that can be understood as another pair “harmonic / melodic” of performances).

46 Available at: <https://www.latin-is-simple.com/de/library/horace/carmina/book-4/> accessed August 2022.

47 Current translations point out *fidicen* as “player of chordophone” or a metaphor for “a Roman lyric poet”. However, in a poetic context, at the same verse Horace would have cited: *foliis ducem* (“bellows that lead”) and *testudinis aureaedulcem* (“sweet and golden *testudos*”) where it wasn’t cited the players of the instruments. He also would have cited *fidicen Thaliae*: it wasn’t observed that Talia (one of the nine muses of Greek Mythology) would have been a player or poetess.

48 *Isidori Hispalensis episcopi Etymologiarum sive originum* libri XX, 2 vols., ed. W.M. Lindsay, Oxford: Clarendon, 1911, 1:ff. K6r-L2r; Vatican City, *Biblioteca Apostolica Vaticana* (MS Barb. lat. 307, ff. 27r-29r); *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum*, 3 vols., ed. Martin Gerbert (St. Blaise: Typis San-Blasianis, 1784; reprint ed., Hildesheim: Olms, 1963), 1:20-25. Information and full texts available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/6th-8th/ISIDEMU> accessed August 2022.

fidicem [*fidicen*, in one copy]⁴⁹ *nominaverunt quia tam concinunt inter se chordæ eius, quam bene conveniat inter quos fides sit* (“The ancients called the cithara *fidicula* or ‘*fidicem*’ [inexistent term] / *fidicen*, because its strings are in harmony with each other, as it should befit those among whom there is trust⁵⁰”) quoted here from the book *Etymologiarum sive Originum* (“Etymologies or Origins”), by the paleographer Wallace Martin Lindsay (1858-1937) according to Lindsay (1911, p. 157). Similar text would have been cited in the 8th century by aforementioned friar Paulus Diaconus in *Sexti Pompei Festi* however with the inclusion of *genus* (“a kind of”) cithara and no citation of *fidicem* / *fidicen*. In the 9th century still an almost same sentence but only with *fidicen* would have been cited by French abbot Odo Cluniacensis / “Odo of Cluny” (c.878-942) in the article *D. Odo De Musica*⁵¹ and in the 13th century by the Spanish priest Iohannes Aegidius Zamorensis (c.1240-c.1316) in *Ars musica*⁵².

49 According to current translations, Isidore may have tried to reconstruct an etymon of *fidicula* by a non-existing noun **fidix*, whose accusative would be **fidicem* or *fidicen* as seen at several sources like OLD (1968, p.638). It was observed, however, that Isidore didn't seem to have a reason to reconstruct such an etymon: in the following sentences he described a relation between *fides* “trust” and *fides* “strings” very similar to what Paulus Diaconus wrote in the 8th century (but related to the summary by Festus of a treatise by Verrius Flaccus, from the 1st century BC, please see footer number 33). Paulus noticed that *fidicula* would be diminutive of *fides*; Isidore cited Flaccus and also would have cited *fidicula* related to *fides* as the name of a torture tool (Lindsay, 1911, p.205). Thus, Isidore (or a copyist) most possibly wanted to write *fidem* or *fidē* - the latter, according to the use of tildes as seen in one manuscript observed (Figure 06). The use of the tilde could possibly be the reason for the chain of records after Isidore where the word would have been understood as *fidicen* (an existing noun, but not a name of instrument and not an accusative as would be required by the context). Another understanding would have been that the tilde would be an abbreviation of “m”, thus *fidicem* (an inexistent accusative).

50 According to current translations, Saint Isidore, in the Middle Ages and in a book where he made numerous exhortations of purely religious contexts, would not have used *fides* in this passage as “Catholic faith”, but as “trust”. However, by the entire text, it should be noted that the possibility is quite remote.

51 Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/9th-11th/ODOMU> accessed August 2022.

52 Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/14th/ZAMLAM> accessed August 2022.

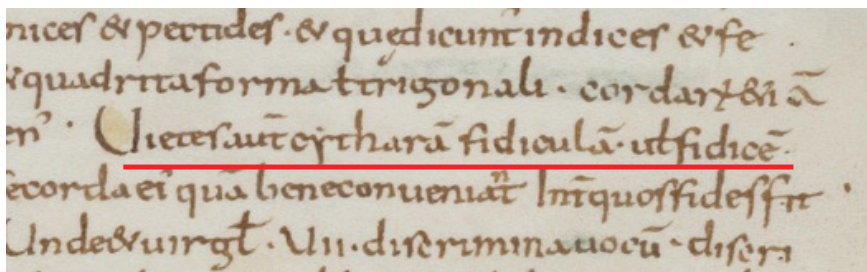


Figure 06: (*Fidicem? Fidicen?*) in the Virtual Manuscript Library of Switzerland⁵³

12th century: given as synonym of cithara by the aforementioned Joannes Presbyter, in the treatise *De musica antica et moderna*: [...] *Fidicen: Cithara*.

13th century: by the Italian philologist Johannes Januensis de Balbis / "Giovanni Balbi de Genoa" / "Jo. de Janua" (?-c.1298), main organizer of the dictionary-encyclopedia *Summa Grammaticalis* or *Catholicon*: [...] *Fidicen: [...]* *qui canit in fide sive cum corda et componit a fidis corda* ("Fidicen: who plays with string and composes from the string of the *fides*"), see Janua (1460 [1286], p.341-342).

17th century: *fidicinum* was used related to a psalter, by the German musicologist Athanasius Kircher (1602-1680), in *Musurgia Universalis* ("Universal Music"): [...] *Psalterium, instrumentum fidicinum, si peritam manum sortiatur, tale est, ut nulli alteri* ("Psalter, a *fidicinum* instrument, in skillful hands, is like no other")⁵⁴ quoted from Kircher (1650, p. 495), cited by Bonanni (1722, p.105) and Ambros (1880, p.202).

18th century: the first *tibicines* & *fidicines* ("players of wind and string instruments") would have been cited in Bible, according to aforementioned *De Cantu et Musica Sacra* by Gerberto (1774, p.2) but

53 Available at: <https://www.e-codices.unifr.ch/en/csg/0237/59> accessed December 2022.

54 According to current translations, *fidicinum* in this sentence would be the genitive plural of *fidicen*; thus, "belonging to (or: used by) chordophone players". However, it was observed that a better musicological sense would be instead "the sound of a chordophone", and indeed three musicologists, from different centuries, used the term in texts where they always referred specifically to the instruments, not their players.

only *tibicines* was observed (Matthew, chapter 9, verse 23, according to online *Vulgata*⁵⁵).

Other citations of *FIDICEN* (as name of instrument and/or relative to ancestry of violas) were observed: Gunn (1789, p.20); Schmeller (1836, p. 533); Sachs (1913, p.409); Martinez (1981, [Annex VIII], [p. 1189]); Rei-Samartim (2020, p.68-69).

3.1.3. *FIDICULA* (in Latin)

Earliest date estimated at 1st century BC, as a name of a musical instrument, with no descriptions observed, in aforementioned Cicero in *De Natura Deorum II*⁵⁶: [...] *quid si platani fidiculas ferrent numerose sonantes: idem scilicet censeret in platanis inesse musicam?* (“And if the plane-tree⁵⁷ emitted various rhythmic sounds like *fidiculas*, would you not also think [judge] that the music would belong [would be natural] to the plane-trees?”).

Development highlights:

2th century: by grammarian Aulus Gellius (c.125-c.180) in *Noctes Atticae I*⁵⁸ [...] *non fidicularum tiliarumque, sed mentium animorumque* (“not of *fidiculas* and wind instruments, but of minds and souls”).

6th century: by aforementioned Saint Isidore in *De musica* or *Sententiæ de musica* [...] *Veteres autem citharam fidiculam vel fidicem [fidicem] nominaverunt quia tam concinunt inter se chordæ eius, quam bene conveniat inter quos fides sit* (“The ancients called the cithara *fidicula* or ‘*fidicem*’ [inexistent term] / *fidicen*, because its strings are in harmony with each other, as it should fit among those who have trust”) according to Lindsay (1911, p.157).

55 Available at: <https://vulgata.online/search?query=tibicines&page=1> accessed August 2022.

56 Available at: <https://www.latin-is-simple.com/en/library/cicero/de-natura-deorum/book-secundus/?h=fidiculas> accessed September 2022.

57 Trees that produce small banana-like bunches; in some languages, *platano* is considered synonymous to “banana”.

58 Available at: <https://www.thelatinlibrary.com/gellius/gellius1.shtm> accessed November 2022.

8th century: by aforementioned Paulus Diaconus in **Sexti Pompei Festi**: [...] *Fides...cuius deminutivum fidicula est* (“*Fides...* whose diminutive is *fidicula*”).

9th century: as title of a poem by the monk Notker Balbulus of Saint Gall (ca.840-c.912), according to Ambros (1880, p. 113).

12th century: by aforementioned Joannes Presbyter in **De musica antica et moderna**: [...] *Fidicula: Cithara, citharædus; Fidiculæ: Chordæ* (“*Fidicula: cithara, player of cithara; Fidiculas: strings*”).

13th century: by aforementioned Jo. de Janua in **Catholicon**: [...] *fidis corda, fidicula le dimi* (“strings of *fides*, diminutive *fidicula*”), quoted from Janua (1460, p.341-342).

Several citations of *FIDICULA* were observed from 17th century onwards: Cerone (1613, p. 247); Gerberto (1774, p. 414); Diez (1878, p. 342); Engel (1883, p. 120); Weber (1891, p. 44); Galpin (1911, p. 86); Sachs (1913, p. 140); Lavignac (1925b, p. 2001); Martinez (1985, p. 982); Rei-Samartim (2020, p. 69).

3.2. 9th century

3.2.1. *FIDULA* (in text in Older High German)

Earliest date estimated between 863 and 871, according to dedications of the poem-book of more than 7000 verses **Liber Evangeliorum** (“Book of the Gospels”), by the German cleric Otfrid de Weissenburg / “Otfridus” / “Otfrid” (ca.790-ca.870): [...] *Sih thar ouh ál ruárit, thaz organa fuárit, lira ioh fidula, ioh mánagfaltu suégala, harpha ioh rotta, ioh thaz io guates dohta* (“There come together all the sounds produced by the organa, the lyre and the *fidula*, and the multiple

*suégala*⁵⁹, harp and crowth⁶⁰, [in short] everything that has proved good”) cited by Otfridus ([863-871], [p.251]) and quoted here from the version **Oftrids Evangelienbuch** (“Book of the Gospels of Otfrid”) by Paul Piper (1882, p.294). No details were observed about the instrument.

The term was observed as “most likely to have been a fingered” by aforementioned Engel (1883, p.120) and “there is no evidence that it was bowed” by the English musicologist Francis William Galpin (1858-1945) in **Old English Instruments** (see Galpin, 1911, p. 86); however, both Engel and Galpin used *fiddle* as a generic for bowed instruments, as well as *fidula* would be a generic in studies written in Spanish and Portuguese (Martinez, 1981, p.896; Rei-Samartim, 2020, p.109).

The Swiss linguist Walther von Wartburg (1888-1971) inserted *fidula* into a list of ancestor Germanic names in a note where he concluded: *Das germ. wort wäre also aus dem rom. entlehnt* (“the German word would therefore be borrowed from the Romance one”) despite the fact that Romance *viola* is only attested one century later than *fidula* (Wartburg, 1961, p.371)⁶¹.

Other citations of Otfrid’s *fidula*: Graff (1837, p.451); Ambros (1880, p.23); Weber (1891, p.44); Sachs (1913, p.409); Corominas (1974, p.812).

59 Kind of flute with several tubes.

60 Small fingered chordophone, which would have records played also by bows from the 10th to the 12th century. Names observed: since Latin *crotta* (6th century): Welsh *crwth*, Anglo-Saxon *crudh*, Irish *crúit*. Medieval: *rotta*, *rota*, *roten* according to O’Curry (1873, [p. 553-554]), Ambros (1880, p. 29), Engel (1883, p. 48-70).

61 As pointed out several times in this article, it seems that researchers considered *viola* only as a bowed: in addition to not including in the reasoning that onomatopoeism would not be likely (because at the time there was still no evidence of the use of bows in European territory), Wartburg, when indicating the borrowing hypothesis, did not mention *fidicula* (name of a stringed), which would be, according to his own words, [...] *lautlich sich so nahestehende worttypen, die den gleichen gegenstand bezeichnen* (“phonetically so close word types and designating the same object”).

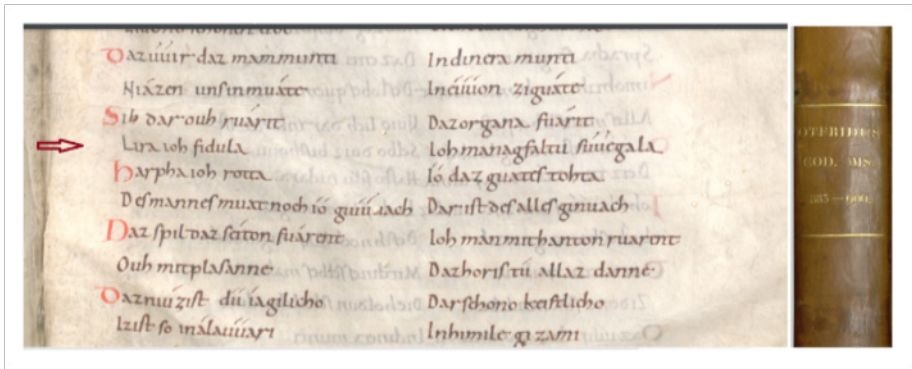


Figure 07: *fidula* in the **Liber Evangeliorum**⁶² (Otfridus, [863-871], [p. 251]).

(Copy from the Bavarian State Library, *Cod. MS 383-906*)

3.3. 10th Century

3.3.1. *FIDULA* (in Latin text)

Estimated date 930, when would have acted as musical coordinator of Gregorian Choirs the aforementioned Odo of Cluny; in article *D. Odo De Musica*, observed in the book **Patrologiæ Cursus Completus - Series Secunda**, by French priest Jacques Paul Migne (1800-1875): [...] *diapason autem symphonia illud etiam et vulgaris musica, fistula videlicet, et cithara sive fidula probant: quod satis commodus cantus est* ("The tuning pattern of the symphony [organa] and also of popular music, such as the flute and the cithara or *fidula*, prove: it is a very convenient kind of music"), see Migne (1853, v.133, p.773-796); observed also in the portal *Thesaurus Musicarum Latinarum*⁶³, with no other citation noted at the sources.

In a manuscript from the same 10th century identified as *RBME O III 31*⁶⁴ (Figure 07) was observed a not fully legible rescript that was

62 It was observed that, due to the poetic meter, the word *fidicula* (two phonetic syllables more) would not fit in the position of *fidula* in the verse which possible could have favored a reduction.

63 Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/9th-11th/ODOMU> accessed August 2022.

64 Available at: <https://rbdigital.realbiblioteca.es/s/rbme/item/14040#?c=&m=&s=&cv=94&xyuh=-874%2C-130%2C3400%2C2598> accessed November 2022.

cited as *fidula* as one of the references to the *fidicula* in the book also titled⁶⁵ **Sexti Pompei Festi** by aforementioned Wallace M. Lindsay: [...] *Fides* [...] *cuius deminutivum fidicula est* (“*Fides* [...] whose diminutive is *fidicula*”), see Lindsay (1913, p.79).

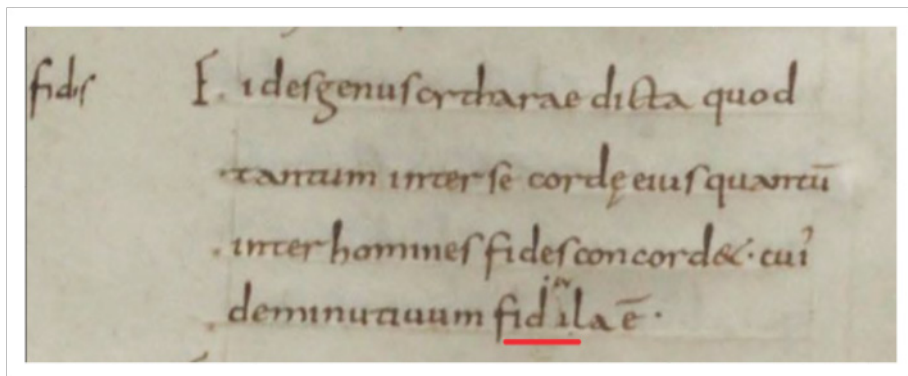


Figure 08: RBME O III 3 I from Real Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial

3.4. 11th century

3.4.1. VIDULA (in Latin text)

Earliest date estimated between 1020 and 1087, when the physician known as *Constantinus Africanus* / “Constantine the African” would have lived; in Book I of ***De Morb. Curat.***⁶⁶ (“Treatise on Healing Diseases”): [...] *Ante infirmum dulcis sonitus fiat de musicorum generibus, sicut campanula, vidula, rotta et similibus* (“In front of the patient should be played the sweet sounds of various instruments, such as the *campanula*⁶⁷, *vidula*, *crowth* and the like”); quoted from ***Glossarium*** by French philologist Charles Friesne “Du Cange” (1610-1688), see Du Cange

65 Lindsay would have researched works of the aforementioned Thewrewk, Paul Diaconus and others sources.

66 Source cited: manuscript ***Miraculorum Rupis amator***, part. I, p.34 (AMBROS, 1880, p. 29). The translation “Treatise on the cure of diseases” is also by Ambros, in German: *Abhandlung über die Heilung von Krankheiten*.

67 An instrument that possibly would have a shape similar to a bell.

(1710, p.1497) and Ambros (1880, p. 29). It was not observed details about the instruments in the passage.

Development highlights:

13th century (between 1218 and 1229): by the English philologist John de Garlande (1195-1272), in the **Dictionarius**, a bilingual Latin/French publication: [...] *Vidulatores cum vidulis* [...] *Vidulatores dicuntur a vidula, -e; Gallice, "viele"* ("Players with [his] *vidulas* [...] They are called *Vidulatores* after the *vidula*, in French, 'viele'"), quoted from **The Dictionarius of John de Garlande** by Barbara Rubin (1981, p. 82-83).

20th century: some researchers like Wartburg (1961, p. 369), Corominas (1974, p.813) and Wagner (1988, p.577) pointed out records of "*vidulas, bidulas, zampogne*" but the records didn't refer to chordophones, according to the source they all pointed out, an article by Wagner about the triple flutes called *launeddas* observed in the **Literaturblatt für germanische und romanische Philologie** ("Bibliographical bulletin for Germanic and Romance Philology") by Behaghel & Neuman (1919, p.327).

VIDULA was one of the terms most cited as related to the ancestry of *VIOLAS*, as observed also in: Coussemer (1841, p. 172); Diez (1848, p. 372); Engel (1883, p. 120); Sachs (1913, p. 409); Martinez (1981, p. 981), this last in a development about several kinds of studies.

3.4.2. *PHIALA* (in Latin)

Earliest date estimated between 1053 and 1121, when the aforementioned John Cotton would have lived; in the treatise **De Musica**⁶⁸, about one instrument he called *musa*: [...] *humano siquidem inflatur spiritu ut tibia, manu temperatur ut phiala, folle excitatur ut organa* ("For it is blown into by human breath like a *tibia*, it is regulated by the hand like a *phiala*, and it is animated by a bellows like *organas*"). No conclusive details were observed about the instruments.

68 Current translations use to point out in chain modern names (as "bagpipe" to *musa*, "pipe" to *tibia* and others) even when there's not detailed descriptions in the texts. Chronology, however, points out that the same name could mean different instruments in different cultures and, above all, each instrument has undergone many modifications over the centuries.

Development highlights:

13th century: in the *Summa Musicæ*⁶⁹ (“Musical Summary”), credited to certain “Perseus and Petrus” (?-?): [...] *qualia sunt cithare, vielle et phiale, psalteria, chori, monochordum, symphonia seu organistrum et his similia* (“as are citharas, vielles and phialas, psalters, choruses⁷⁰, monochord, symphony or organistrum and the like”) and also in: [...] *Arcus dat sonitum phiale, rotule monochorde* (“The bow [is used to] give sound to the phiala, a monochord with wheel”)⁷¹. Same text was pointed out by the French musicologist Johannes de Muris (c.1290-c.1350) under title *Summa Magistri*⁷² but with the spellings *VIELLÆ* and *PHIALÆ* and Muris’ name was pointed out at the beginning and end of the book.

19th to 21th century: different understandings were observed: August Ambros (1880, p.32;199), pointed out German *violen* (“violas”) as a translation for *phialæ*; Carl Engel (1883, p.120), in English, ruled out that *phiala* could have anything to do with *viola* except, in a very distant way, for the shape of a “phial” (bottle, flask); Curt Sachs (1913, p.296) pointed out that would be Late Latin to *viola*; Young (2015, p.95) included *PHIALA* and *VIAL* in a reflection on similarities between nomenclatures and forms of musical instruments and other objects: “[...] The word ‘vial’ (an American-English spelling) was used above in the sense of ‘vessel’ or container”.

In the 12th, 13th and 15th centuries, practically same texts would have been observed in Latin, but with the term *FIGELLA* instead of *PHIALA* as will be detailed below.

3.5. 12th Century

69 Source cited: *The Summa Musicæ: A Thirteenth-Century Manual for Singers*, ed. Christopher Page, Cambridge Musical Texts and Monographs (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), 139-211. Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/13th/PEPESUM> accessed August 2022.

70 Fingered chordophone whose name possibly referred to the use of animal hides (leather) in its boxes.

71 According to current translations, ending *-e* in *phiale* would be a Late Latin variant spelling of *ae* (æ).

72 Source cited: *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum*, 3 vols., ed. Martin Gerbert (St. Blaise: Typis San-Blasianis, 1784; reprint ed., Hildesheim: Olms, 1963), 3:190-248. Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/14th/MURSUM> accessed August 2022.

3.5.1. VIOLA (as *violis*, ablative plural, in Latin)

Earliest date estimated between 1130 and 1160; in the book I of *Liber Sancti Jacobi* ("Book of Saint James"), better known as *Codex Calixtinus*, an anonymous collective creation whose manuscript is booked in Santiago de Compostela, Spain. It would have been included, in a large list of instruments, the passage: [...] *alii fistulis, alii sambucis, alii violis* [...] *psalunt* ("some *fistulas* [kind of flutes], *sambucas* and *violas* were played"). Quoted from notes by Martínez (1981, [Appendix LXXX], [p.1261]). Details about the instruments were not observed.

Development highlights:

In the 13th century *viola* would have been observed in a publication of a title considered uncertain: *Tractatus de musica (Musica practica sive Musica quadrata seu mensurata sive Speculum musicæ)*⁷³, credited to a certain monk Aristotle (?-?)⁷⁴: [...] *Artificiale vero instrumentum est, ut organum, viola, et cithara, cytola, psalterium, et caetera* ("It is an artificial instrument, such as the organa, the viola, and the cithara, the *cytola* [citole], the psaltery and the like"). Cited in the *Traite de la Viole* ("Treatise of the Viola") by the French musician Jean Rousseau (1644-1699) who credited the text to the English monk Venerable Bede (c.673-735), see Rousseau (1687, p.16).

In the 15th century (estimated date 1486), in the treatise *De inventione et uso musicæ* ("Of discovery and use of music"), published in Naples by Tinctoris, it was noted among other passages [...] *Quequidem viola in hoc a leuto differt* ("For this the *viola* differs from the lute"); in this case, because the *viola* had a flat bottom, in addition to being both fingered and bowed, see Tinctoris (1486, [p.26]).

From then on, *viola* would become the most used name until nowadays, cited in most of sources investigated.

73 Available at: <http://sjp.mirabileweb.it/title/tractatus-de-musica-lambertus-magister-fl-1250-127-title/14755> accessed July 2022.

74 August Ambros, referencing to two other scholars, stated that the treatise *Musica Quadrata* would have been written by certain monk Aristotle "Latinus" (?-?), that would have lived in the late 12th or early 13th century and that would be sometimes mistakenly known as "Pseudo-Beta" quoted from Ambros (1880, p. 361-362).

3.5.2. VIOLLE (in French)

Earliest estimated date 1140, in the poem *Li romans d’Alixandre* or *Roman d’Alexandre* (“Alexander’s Romance”), attributed to the Norman Alexander de Bernay (?-?). Manuscript 7190 from the National Library of France, where the Alexandrian verse would have been observed: [...] *Cascun aporte trompe ou violle attemprée* (“Each one brings a tromp or a tempered [tuned] violle”) quoted by Burney (1782, p.289).

Development highlights:

13th century (estimated between 1220 and 1230⁷⁵): by unknown author, poem identified just as *Manuscript der k. Bibliothek zu Paris No. 7612*, dedicated to the French King Thibaut I of Navarre (1201-1253): [...] *Violle, Rebel, Guiterne* (“Violle, Rebec, Guitar”), quoted from Ambros (1880, p.509) and Engel (1883, p.84).

This variation with “ll” was rarely observed at sources, having been observed in only one other quote, by Lavignac (1925b, p. 2038).

3.5.3. VIELE (in French)

Earliest date estimated between 1100 and 1191. It would have been included, among others, in texts about troubadours, as in *Roman de Brut* (“Romance of Brutus”), by the Norman poet Wace (ca.1100-ca.1183): [...] *De viele sot et de rote* (“From the viele and from the crowth”) quoted from Engel (1883, p. 62); and in the poem *Éric et Énide* by the French Chrétien de Troyes (ca.1135-ca.1191): [...] *Cil sert de harpe, cil de rote, Cil de guige, cil de viele* (“This one uses [plays] a harp, that one a crowth, this one a gigue⁷⁶, that one a viele”) quoted from Martinez (1981, p.1030). Such setting in pairs both with crowth and gigue (two instruments considered bowed at the time), is inconsistent for confirmation, but suggests a greater probability of that *viele* could been fingered; this kind of pair would complement each other musically, according to most

⁷⁵ Ambros (1880, p. 509) cited 1220, but to Engel (1883, p. 84) it would have been “around 1230”.

⁷⁶ Medieval instrument, small, mostly described as having the soundboard slightly drop-shaped, one piece along the strings (without a detached neck). After 10th century, one of the firsts observed as bowed.

understandings observed; however, no such comments were observed, possibly due to lack of knowledge about fingered violas.

Development highlights:

13th century: in the poem *Roman des deux bourdeurs ribauds* (“Romance of the two adventurers”), by an unknown author: [...] *Je suis jugleres de viele* (“I am a *vièle* player”), quoted from the *Encyclopédie de la Musique* (“Music Encyclopedia”) where, in the article *La vièle d’archet et la ménestrandie* (“The bowed *vièle* and the art of minstrels”), the development of the term *VIELE* until the 14th century was described, when so it would have been gradually replaced by *VIOLE* according to Lavignac (1925b, p. 1919-1758).

Other citations were observed by: Duchesne (1617, p.859); Du Cange (1710, p.1147); Coussemaker (1841, p.172); Weber (1891, p.327); Rei-Samartim (2020, p.69); Young (2015, p.91).

3.5.4. FIDIL, FIDLI (in Irish)

Earliest estimated date 1150⁷⁷, when texts linked to the so-called *Book of Leinster* would have been compiled, with fragments of the poem *Fair of Carman*, by unknown authors. The Irish philologist Eugene O’Curry (1794-1862) pointed out the term was *FIDIL* but he quoted it already translated as *fiddlers*: [...] *Pipers, fiddlers, banded-men* according to O’Curry (1873, v.2, [p.46]). Same text would have been published online in verse 65 of the poem *Carmun*, from *The Metrical Dindshenchas*⁷⁸, by unknown author: [...] *Pipai, fidli, fir cengail* (“*Pipai, fidli, minstrels*”)⁷⁹.

Development highlights:

77 O’Curry (1873, v.2, [p.65]) reported that the fair described would have taken place between 718 and 1023; however, in this case we considered the dates of the redaction of the texts.

78 Available at: <https://celt.ucc.ie/published/G106500C/index.html> accessed December 2022.

79 Current translations cite *Pipai* as “pipes” and *fidli* as “fiddles” but as aforementioned it would be inaccurate to do so.

20th and 21th century: Scottish Gaelic *fìodhull* as “fiddle” in **An etymological dictionary of the Gaelic language**⁸⁰ by Scottish philologist Alexander MacBain, in 1911; “Gaelic” variations *fidilin*, *fidheall* and *fìodhull* meaning respectively “little violin”, “violin” and “violin” according to Sachs (1913, p. 140-141); Irish *FIDIL*, translated as “fiddle” was observed in the *Foclóir Gaeilge-Béarla*⁸¹ (“Irish-English Dictionary”).

3.5.5. **VIELLA** (as *viellis*, dative plural⁸², in Latin text)

Earliest date estimated between 1160 and 1224, when the Frenchman Egidius Parisiensis / “Giles de Paris” would have lived. Observed in the poem *Karolini*, the passage [...] *Gesta solent melicis aures mulcere Viellis* (“melodies performed by *Viellis* generally please the ears”), quoted from Du Cange (1710, p. 1497).

In the 13th century *viellis*, **VIELLA** and **VIELLE** were observed in the **Tractatus de Musica**⁸³, credited to the friar Hyeronimus da Moravia / “Jeronimi de Moravia” (1250-1271). Cited by Ambros (1880, p.239) and Young (2015, p.97).

3.5.6. **VIDELE** (in Middle High German)

Earliest date estimated between 1190 and 1200. In chapter XXVII of the publication **Nibelungenlied**⁸⁴ (“Song of the *Nibelungs*”), an anonymous poet would have cited, among other passages, the character Volker von Alzey as a player: [...] *Volker der snelle mit siner videlen dan*

80 Available at: <https://archive.org/details/etymologicaldict00macbuoft/page/174/mode/2up> accessed December 2022.

81 Available at: <https://www.teanglann.ie/en/fgb/fidil> accessed September 2022.

82 According to current translations, even not being an original Latin word, *viellis* in this text should be considered plural of *viella* as “a mere Latinization of contemporary French *vielle*”.

83 Two sources mentioned: Hieronymus de Moravia, *Tractatus de musica*, ed. S. M. Cserba, **Freiburger Studien zur Musikwissenschaft**, vol. 2 (Regensburg: Pustet, 1935), 179-89, 263-91. Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/13th/IERTDM2> accessed August 2022; and Charles Coussemaker, **Scriptorum de Musica medii aevi**, 1864, v. 1, p. 152. Available at: <https://catalog.hathitrust.org/Record/101681193> accessed August 2022.

84 Available at: http://www.fh-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/12Jh/Nibelungen/nib_n_00.html accessed August 2022.

("Volker, skilled with his *videle*") and, in chapter XXIX, the terms *videlare* ("videle player") and *videlbogen* ("videle bow"), quoted from a digitized version of an edition by the German philologist Karl Bartsch (1832-1888), who would have revised three sources observed on the portal of the Badische Landes Library⁸⁵. In this case, there would be no doubt that the nomenclature referred to a bowed instrument. This would have been the most remote record with the initial "v" in a non-Latin language.

Development highlights:

15th century (estimated date of 1404): by the poet Eberhard Cersne (?-?), the verse [...] *Noch dan quinterna gyge videle lyra rubeba* ("And still *quinterna*⁸⁶, *gigue, videle, lyre, rebec*") in the nostalgic poem *Minneregeln* ("Rules"), according to a manuscript that would have been observed in the National Library of Vienna by August Ambros (1880, p.509). The list presents names relating to different eras, not being possible to attest if the instruments were fingered or bowed but several scholars cited this *videle* as "bowed": Ambros (1880, p.33); Engel (1883, p.121); Weber (1891, p.44); Sachs (1913, p.409); Martinez (1981, p.908).

19th century: a rebec was cited as *vedelare* by Belgian linguist Frédéric Auguste Ferdinand Thomas de Reiffenberg / "Baron de Reiffenberg" (1795-1850) in his book *Le Dimanche* ("On Sunday") according to Reiffenberg (1834, p.267).

3.5.7. FIDELE, FIBELE (transcribed as FIDELE or FITHELE, in Anglo-Saxon)

Earliest date estimated between 1190 and 1215 to the poem *Brut* by the English priest Layamon (?-c.1200) according to the portal of the American University of Michigan, UMLD Digital Bookstore⁸⁷. It was observed in the book *The Chronicle of Britain*, by the English paleographer Frederic Madden (1801-1883) two excerpts: [...] *mid*

85 Available at: <https://www.blb-karlsruhe.de/sammlungen/unesco-weltdokumentenerbenibelungenlied> accessed August 2022.

86 Fingered chordophone, of five strings, also called *cythara* and, by the name, possibly similar to ancient Greek *kithara* and the actual acoustic guitars.

87 Pointed source: British Museum Ms. *Cotton Caligula A.IX*, Oxford Text Archive number U-1682-C. Available at: <https://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?c=cme;idno=LayCal> accessed July 2022.

fipelen [fipele]⁸⁸ and *mid harpen* [harpef] (“with *fipele* and with harp”) and [...] of *harpe* & of *salterium* / of *fiðele* & of *corium* / of *timpe* & of *lire* (“of the harp and the psaltery, the *fiðele* and the *corium* [leather], the timpani and the lyre”) according to Maden (1847, p.155:298). Maden indicated that he had investigated and compiled several sources, and with them organized a glossary. Once again, a narrative in pairs is observed, in which some scholars seem to have understood the pair *fiðele/corium* as “bowed/fingered” however the pair *harp/psalter* (both fingered) would not correspond.

Development highlights:

13th century (estimated date 1200): *FITHELE* in the manuscript *MS Vernon, Bidl. lib f. 119* about the life of Saint Kitts: [...] *The kyng loved melodye of fithete and of songe* (“the King loved the melodies of the *fithete* and of the songs”) quoted from Burney (1782, p.355).

14th century: in fragments of the poem **General Prologue**, credited to the English philosopher Geoffrey Chaucer (c.1343-1400), cataloged by Harvard University⁸⁹. In the line 296, about to be better having Aristotle’s philosophy [...] *Than robes riche, or fithete, or gay sautrie* (“than rich robes, or *fithete*, or elegant psalter”).

Citations: *FIDELLA* in Latin text: Oefelius (1763, p.516); *FITHELE*, *FYDELE*, *FYDELL*, *FIDEL* in English texts: O’Curry (1873, [p.569]); Engel (1883, p. 98-124); Galpin (1911, p.86); *FIDEL*, *FIDELE*, *FIDELU*, *FITHELE* in German texts: Ambros (1880, p. 235-236); Sachs (1913, p.141); Wartburg (1961, p.369-372); *FIDELE* in Spanish text: Martinez (1981, p.979). As already mentioned, the variations *fidel* (in German) and *fiddle* (in English) are used as generics for bowed until the present day, and even two non-negative analyzes of the practice were observed: Engel (1883, p.122-125) and Sachs (1913, p.141).

3.5.8. **VIOLA** [as *violar* (“to play viola”, in Catalan) and *violars* (“players of viola”, in Occitan)]

88 Variations according to two manuscripts that would have been investigated by Maden: *MS. Cot. Cal. A.IX* and *MS. Cot. Otho. C. XIII*.

89 Available at: <https://chaucer.fas.harvard.edu/pages/general-prologue-0> accessed 11 Aug 2022.

VIOLAR (“to play *viola*”): earliest date estimated between 1190 and 1220, when there would be records about the life of French troubadour identified only as “Perdigon” (?-?); in the book *The Music of the Troubadours* by Elizabeth Aubrey, there would be a quotation of the excerpt: [...] *Perdigons si fo joglars e saup tròp ben violar e trobar*⁹⁰ (“Perdigon was a minstrel and knew very well how to play *viola* and make verses”). It is not observed whether the instrument would be bowed or fingered.

Development highlights:

16th century (1594): a mixture of English and Latin, in accounting manuscripts from Lincoln Cathedral, in England, as Ian Woodfield pointed out in his book *The Early History of the Viol*⁹¹: [...] payment *per chordis violar* (“payment for strings of *violas*”).

VIOLARS (“players of *violas*”): was suggested as having been used since 1119 by the aforementioned Charles Burney according to sources he would have researched, but without mentioning them specifically in the passage (in another passage, he had quoted some esteemed sermons of the year 1137, which he would have read among manuscripts in the Convent of Feuzelans in Paris); according to him, *VIOLARS* would have been players of *Vielle* (an instrument rubbed by a wheel, with a crank) and *Viol* (a small bowed that he pointed out as “the same as violin”) according to Burney (1782, p.225;233;260-268).

Development highlights:

17th century: an excerpt very similar to Burney’s, but in French, was cited in the book *L’histoire et Chronique de Provence* (“The History and Chronicle of Provence”), by Frenchman Cesar de Nostradamus⁹² (1553-1629): [...] *sur leurs lyres & instruments, dont ils furent appelez Troubadours (c’est à dire Inventeurs) Violars, luglars, Musars & Comics,*

90 Transcript available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Perdigon> accessed August 2022.

91 Source pointed out: PRICE, D. C. *Patrons and musicians of the Renaissance*. 1981. In: WOODFIELD, Ian. *The Early History of the Viol*, 1999, p. 216. Available for consultation at: <https://books.google.com.br/books?id=sEh7VkJTEaM4C&newbks=1&newbks> accessed August 2022.

92 César was a son of the famous French astrologer Michel Nostradamus (1503-1566).

*des violons*⁹³, *floutes, instruments musicaux & des Comedies* (“on their lyres and [other] instruments, and after which they were called Troubadours (that is, inventors) *Violars*, Jugglers, Muses and Comedians, with their rebecs, flutes, instruments for music and for comedies”) according to Nostradamus (1614, p.132). César Nostradamus did not indicate sources, but mentioned characters that would place the passage in the 12th century. Burney did not quote César, nor lyres (that most possibly was fingered) as troubadours instruments but in other parts of his book Burney quoted texts by Cesar’s uncle, the French poet Jean Nostradamus (?-1560): so, the latter possibly would have been a common provider of sources and information for both César Nostradamus and Charles Burney.

18th century: same aforementioned Burney’s citation was followed by the Scottish musicologist John Gunn (c.1765-c.1824), in the book **The Theory and Practice of fingering the Violoncello**, where a distinction is suggested between *violars* (who would play bowed) and *jongleurs* (“jugglers”, who would play fingered instruments) according to Gunn (1789, p.25-26). The same Burney’s citation was also quoted in the 19th century by English scholars as Francis Weber (1891, p. 197) and Carl Engel (1883, p.139) and still contemporaries ones as Christopher Page⁹⁴.

In addition to quotes of Nostradamus and Burney, the term **VIOLARS** was not observed in other sources: between 12th and 13th century, according to specialists in Provençal languages, such players would be instead: Raynouard (1843, p.561) pointed out *viulaire* and *violador* both confirmed by Mistral (1879, p. 1128), who added *violaire* and the three terms were confirmed by Levy (1915, p.791). Musicologist Galpin (1911, p.88) cited he would have observed in manuscripts the terms *vilours* and *vidulators*, this last close to *vidulatores* mentioned for John Garlande, according to Rubin (1981, p.82-83).

93 *Violon* would have been described as a synonym for small bowed rebecs in the 14th century according to Burney (1782, p. 274). Rebecs (as giques and crowth) were like old and rustic predecessors of the violin. Anglo-Saxon *Violines* was observed since 1579 according to Engel (1883, p. 149); Italian *violino*, since 17th century according to Praetorio (1615, p. 439), Kircher (1650, p. 487), Playford (1667, p. 75) and Ambros (1880, p. 239).

94 PAGE, Christopher. **Voices and Instruments of the Middle Ages**: Instrumental Practice and Songs in France 1100-1300, 1987, p.10. Available at: https://books.google.com.br/books?redir_esc=y&hl=ptBR&id=v2YXAQAAIAAJ&focus=searchwithinvolume&q=viol accessed May 2022.

3.5.9. PHIGILE (in dative *phigilin*) and VIGELE (in dative *vigelen*), both in Middle High German

Earliest date estimated only as “12th century”, according to manuscripts booked in the Austrian University of Graz, indicated in the book *Deutsche* (“German Poems”), by Joseph Diemer (c. 1807–c. 1869). In the poem *Geschichte der Judith* (“The Story of Judith”): [...] *mid phigilin un swegilbeinin mid rottin un mid lyrin* (“with *phigile* and *swegilbeine* [kind of flute], with crowth and with lyre”); and in another verse: [...] *Mit vigelen ioch mit geigen, mit rotten ioch mit liren* (“With *vigele* and also *gigue*, with crowth and also lyre”)⁹⁵ according to Diemer (1849, p. 117; 139). Citation in pairs like that (crowth/lyre, *VIGELE*/*gigue*) could possibly indicate that *VIGELE* was fingered (contrary to the general understanding observed about this term) but the passage is insufficient for such kind of conclusions.

Development highlights:

15th century (estimated date 1404): *FIGEL* in another verse of the aforementioned poem *Minneregel*: [...] *Noch figel samm canale* (“And still a *figel* with a symphony [*organa*]”), according to Ambros (1880, p.509).

It was observed a chain of registers of terms with similar spellings but whose details of the instruments could not be attested by the records: at 12th century, *PHIGILE* in a poem in MHG and *FIGELLA* in Latin texts and at 15th century *FIGEL*, in a nostalgic poem written in Middle High German where several citations to original Latin names of instruments are observed. *PHIGILIN* (and not *phigile* or **figile*) was cited by Sachs (1913, p.296) as equivalent to Latin *FIGELLA* (as will be detailed below), which means that the German, very attentive to the different languages, would not have considered the German form as dative but noun or, perhaps, he did not consider that present grammatical rules could be applicable in all twelfth-century circumstances. *VIGELE*, on the other hand, had several

⁹⁵ Artistic context shows an example of how borrowings sometimes should possibly had happened: the final syllables of the names of instruments followed the same sounds (rhymes “in” / “en”, both dative case endings according to current translations). It’s possible to see by the poetic arrangement how much the original Latin names would have influenced: MHG *rotte* (in *rottin/rotten*) would reflect Latin *rotta* (“crowth”); MHG *lyre* or *lire* (in *lyrin/liren*), Latin *lyra* (“lyre”) and MHG *gige* (in *gigen*), Latin *giga* (“gigue”). So, *phigilin* should possibly correspond to **phigila* and *vigelen* would correspond to **vigela* (terms not observed in Latin, where would be observed *FIGELLA*). The evidence is that instruments names could have had its own kind of development, not linear because their use in rhymes, metrics and the like, even in non-Latin languages. For Latin influences in ancient poetry please see Burney (1782, p.221–230).

citations observed, all referencing the same cited poetry by Diemer. Cited by Diez (1848, p.372; 1878, p.372); O'Curry (1873, [p.569]); Sachs (1913, p.409); Martinez (1981, p.908).

3.5.10. FIGELLA (in Latin text)

Earliest date estimated only as “12th century”, for the treatise **Ars musyce**⁹⁶ (“Art of Music”), by unidentified author: [...] *humano si quidem inflatur spiritum ut tybia. manu temperatur ut figella. folle concitatur ut organum* (“For it is blown into by human breath like a pipe, it is regulated by the hand like a *figella*, and it is animated by a bellows like an *organum* [organ]”). The passage would be almost identical to the one credited to the aforementioned John Cotton, also estimated to the 12th century, where however the term *PHIALA* would have been observed instead of *FIGELLA*. Not being a term mentioned in Latin dictionaries, *FIGELLA* would probably be a Latinization of German *PHIGILE*. In the 13th century, the same passage would have been found in a text of the same name **Ars musicæ**⁹⁷ formerly credited to “Thomas of Aquino” and in the 15th century, in **Novellus musicæ artis tractatus**⁹⁸ (“New Treatise on the Art of Music”), credited to the German musicologist Conrad von Zabern (?-ca.1478);

Development highlights:

15th century: in **Vocabularius fundarius**⁹⁹ (“Basic Vocabulary”), credited to a certain Johannes von Gablingen (?-?): [...] *rott, rubela est parva figella* (“crowth, rebec [which is] a small *figella*”) quoted from the book **Bayerisches Wörterbuch** (“Bavarian Dictionary”), by the German philologist Johan Andreas Schmeller (1785-1852); this source would be

96 Source indicated: Basel, *Universitätsbibliothek*, MS *FIX.54*, ff. 1r-4v. Available at: https://chmtl.indiana.edu/tml/12th/WFANON2B_MBUFIX54 accessed November 2022.

97 Source indicated: S. Tommaso d'Aquino, **Ars musicæ**, ed. Mario di Martino (Naples: Eug. e Simone, 1933), 23-39. Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/13th/AQUARS> accessed November 2022.

98 Source indicated: Karl-Werner Gumpel, **Die Musiktraktate Conrads von Zabern**, Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Abhandlungen der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Klasse, Jahrgang 1956, Nr. 4 (Wiesbaden: Steiner, 1956, 184-244). Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/15th/CONNOV> accessed November 2022.

99 Source: **Bayerische Staatsbibliothek München**, cgm 649, f. 562, voc. 1419. Manuscript history available at: <https://glossen.germ-ling.uni-bamberg.de/manuscripts/12585> accessed August 2022.

in the Bavarian State Library, in Munich, according to Schmeller (1836, p.170).

Several citations to *FIGELLA* were observed: O'Curry (1873, p. [570]); Ambros (1880, p. 509); Engel (1883, p. 62); Sachs (1913, p. 140); Martinez (1981, p. 317).

3.5.1.1. *VIHOLA, VIOLA, VIEULA* (in Occitan)

Earliest date estimated between the end of the 12th century and the beginning of the 13th century, in the poem *Daurel et Beton* or *Lo romans de Daurel e de Betó* ("The Romance of Daurel and Beton"), with more than 2000 verses, by unknown authors. *VIHOLA* in verse 85: [...] *E tocar vihola e ricamen trobier* ("And play the *vihola* and do verses very well"); *VIOLA* in verse 1209: [...] *Et ab la viola a los gen deportat* ("And with [his] *viola* he entertains people"); *VIEULA* on verse 1948: [...] *El pros Beto vai sa vieula gitar* ("And the valiant Beto drops his *vieula* [in order to take his sword]"). Quoted from Paul Meyer (1880, p.64). The three terms were cited by Levy (1915, p.790) and *vihola* by Sachs (1913, p.409).

3.6. 13th century

3.6.1. *FIOLA* (as *fiolis*, ablative plural, in Latin text)

Earliest date estimated at 1203, when would have been published the book *Historia Regum Dacie*¹⁰⁰ ("History of the Kings of Denmark"), by the Danish Sven Aggesen / "Sueno Aggonis" (ca. 1140-?). The excerpt: [...] *Quos [...] cœtus comitatur Histrionum in fiolis, citharis, choris, & tympanis modulantes* ("They are accompanied by musicians playing *fiolas*, citharas, *choruses*¹⁰¹ and timpani¹⁰²").

Development highlights:

¹⁰⁰ Available at: <https://tekstnet.dk/historia-regum-dacie/2/8> accessed August 2022.

¹⁰¹ Fingered chordophone whose name possibly referred to the use of animal hides (leather) for its boxes.

¹⁰² Percussion instrument, possibly similar to timpani.

18th and 20th century: the same passage above was quoted by Du Cange (1710, p.1497) and in 1918 by Martin Gertz (1844-1929) in *Scriptores minores historice Danicæ*¹⁰³ (“Minor Writers of Danish History”).

A few other citations of *FIOLA* were observed: Diez (1878, p.657) and Araújo (1964, p.1). Although the earliest records did not reveal details about the instrument, the term is used to this day as a name for bowed violas in Welsh and the names *FIOL* (“violin”) and *ALTFIOL* (“viola”) still survive in Swedish.

3.6.2. VITULA (in Latin)

Earliest estimated date 1210, for *Poetria Nova*, by Geoffrey of Vinsauf / “Galfridus de Vino Salvo” (?-?): [...] *Fistula, somnifera cythara, Vitulæque jocosa* (“The *Fistula* [a kind of flute], the sleep-inducing cithara, the fun *vitula*”). Quoted from Du Cange (1710, p.1497) and quotations: Diez (1878, p.342) and Martinez (1981, p.981).

Even in the 13th century (c.1286), in the aforementioned *Catholicon*, entry entitled *vitulor laris*: [...] *vitula, quoddam instrumentum musicum, unde vitulor laris, cum vitula cantare* (“*vitula*, some musical instrument, hence *vitulor laris* to play *vitula*”)¹⁰⁴ quoted from Janua (1460, [p.739]).

There was no evidence that it was a bowed or fingered instrument. *VITULA* is another term widely quoted in theories about the ancestry of violas: Du Cange (1710, p.1497); Coussemaker (1841, p.172); Galpin (1911, p.86); Sachs (1913, p.409); Wartburg (1961, p.369-372); Corominas (1974, p.813); Martinez (1981, p.981).

103 Available at: <https://www.google.com.br/search?tbm=bks&hl=pt-BR&q=Scriptores+minores+histori%C3%A6+Danic%C3%A6+medii+%C3%A6vi+ex+codicibus+denuo+recensuit+M.+C.+Gertz> accessed August 2022.

104 According to current translations (and several quotes observed), *vitulor laris* would be a conventional shortening of *vitulor, vitularis* “I am, you are playing *vitula*”; however, it’s considered here that it is more accurate to follow the source exactly (Figure 9).

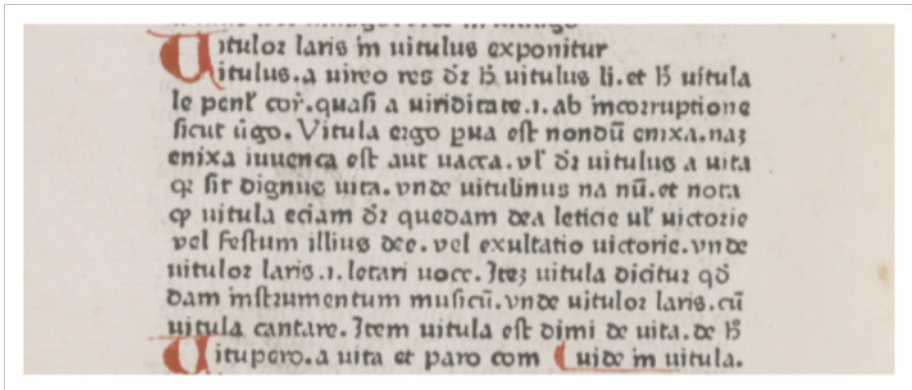


Figure 09: vitula in *Catholicon* by Janua (1486, [p.739]).

3.6.3. VIELLE (in French)

Earliest date estimated between 1210 and 1270, when the French troubadour Colin Muset would have lived. His verses would have been observed in a manuscript in the National Library of France: [...] *J'alay a li el praelet / O tot la vielle et l'archet* ("I went to her in the meadow / With both the *vielle* and the bow") quoted from Engel (1883, p.125-126).

Development highlights:

14th century: in the poem *Roman du Comte d'Anjou* ("Romance of the Count d'Anjou"), by the French composer Jean Maillart (?-1327): [...] *Li autre dient en vielles* ("others play *vielless*") quoted from Maillart (1931, p.7) cited in Lavignac (1925b, p.1978); also in the poem *Prise d'Alexandrie* ("Taking Alexandria"): "[...] *Orgues, vielles, micamon* ("Organas, *vielless*, symphonies"), by the poet Guillaume de Machault (1300-1377) quoted from Lavignac (1925b, p.2000) where it is observed three different names for similar instruments; and still in *la Ballade du métier profitable* ("The Ballad of the Profitable Profession") by the French poet Eustache Deschamps (1346-1406): [...] *Vielle est jeu pour les moustiers* ("*Vielle* is a game [an instrument] for the monasteries") quoted from Lavignac (1925b, v.8, p. 1918) and cited also by Ambros (1880, p.232);

VIELLES was observed, most of the time, referring to instruments with a belted resonance box similar to fingered and bowed violas, but they would be cranked and would have keys; they had same description of *organa*, *symphony*, *sambuca* and others, as already detailed. In this case, it was observed by Sachs (1913, p. 119-120). Citations: Galpin (1911, p.86); Wartburg (1961, p.369-372); Martinez (1981, p.1030); Young (2015, p.8-10).

3.6.4. *VIELLA*, *VIULA* (in Catalan)

VIELLA earliest date estimated between 1214 and 1282, when the French troubadour Daude de Pradas (?-?) would have lived. In his poem *Amors m'envida e-m somo*¹⁰⁵ ("Love invites me and summons me"), the verse: [...] *Anz danze segon qe-l viella* ("And dance according to the *viella*") quoted from Levy (1915, p.791).

VIULA earliest date estimated between 1190 and 1220, when the troubadour Pons de Capdueil would have lived. In his poem *Per joy d'amor* ("For the joy of love"), quoted in the book *Lexique Roman ou Dictionnaire de la Langue des Troubadours* ("Roman Lexicon or Dictionary of the Language of the Troubadours"), by the French linguist François Just Marie Raynouard (1761-1836), the verse [...] *Trompas ni corns, viulas ni tambors* ("trumpets and horns, *viulas* and drums") quoted from Raynouard (1843, p.560).

Even in 13th century (c.1234), in a version of the poem *Flamenca* or *Roman de Flamenca*, by the troubadour Guiraud de Cabrera (?-?)¹⁰⁶: [...] *L'us menet arpa, l'autre viula* ("One plays the harp, the other, the *viula*") quoted from Ambros (1880, p. 236). Citations: Diez (1878, p.342); Mistral (1879, p.1027); Wartburg (1961, p.369-372); Corominas (1974, p.812); Martinez (1981, p.908); Young (2015, p.91); Rei-Samartim (2020, p.69).

¹⁰⁵ Available at: https://trobadors.iec.cat/veure_d.asp?id_obra=938 accessed September 2022.

¹⁰⁶ Cabrera would have lived "between the end of the twelfth century and the beginning of the thirteenth century", according to Meyer (1880, p. 2).

3.6.5. VIELLA, VIELLE (in Latin texts)

Earliest date estimated between 1223 and 1294. The terms would have been observed in different sources, but sometimes variations would have occurred in a same text. It would appear in the poem *Ludovico VIII*, credited to the French cleric Nicolaus de Braia / “Nicolas de Bray” (?-?): [...] *Occurrunt mimi dulci resonante Viella* (“There come musicians with their *viellas* sounding sweet”)¹⁰⁷ quoted from Du Cange (1710, p. 1497).

Even in 13th century according to several sources on the portal *Thesaurus Musicarum Latinarum*¹⁰⁸: in the *Practica artis musicæ* (“Practice of the art of music”), by the Italian religious Amerus Alvredus (ca.1226-c.1291); in the *Scientia artis musicæ* (“Knowledge of the art of music”), by Helyas Salomonis (c.1229-c.1294) and from the *Tractatus de Musica* (“Treatise on Music”) by the cleric Hieronymus de Moravia (1250-1271), the latter, whose origin is unknown, but who would have lived in Paris for a long time. The plurals *viellis* and *viellæ* also in the aforementioned *Summa musicæ*, credited to certain “Perseus & Petrus” (?-?).

Development highlights:

14th century: between several other sources, the most quoted *VIELLA* would be in the treatise named *De Musica*¹⁰⁹ or *Theoria*¹¹⁰, by the French musicologist and religious Johannes de Grocheo (c.1255-c.1320) and in manuscripts of the chapter *Tractus de Canticis* of the *Opera Omnia*, by the French poet Joannis Gersoni / “Jean Gerson” (1363-1429): [...] *Viellam vel rebecam, quæ minor est* (“Viella or rebec, which is smaller”) quoted from Ambros (1880, p.30) and cited by Coussemaker (1841, p.177).

15th century: *VIELLE*, in the *Tractatus de musica plana*¹¹¹, attributed to a certain Monachus Carthusiensis (?-?): [...] *aliquod*

107 According to current translations, even not been original Latin words but as a “Latinization of French”, *viella* in this sentence would be plural, same as *vielle*. In addition, it was observed the form *viellæ* in others texts.

108 Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/13th/AMEPRA> accessed August 2022.

109 Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/14th/GRODEM> accessed August 2022.

110 Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/14th/GROTHE> accessed August 2022.

111 Source cited: *Scriptorum de musica medii aevi nova series a Gerbertina altera*, 4 vols., ed. Edmond de Coussemaker (Paris: Durand, 1864-76; reprint ed., Hildesheim: Olms, 1963), 2:434-83. Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/15th/CARTRA> accessed September 2022.

instrumentum sonum emittens, ut pote vielle, cistolle et hujusmodi (“some instrument emitting a sound, such as a *vielle*, a *citole* and the like”).

16th century: *VIELLA* in ***Tetrachordum musices***¹¹², credited to a certain Joannis Coclei Norici (?-?), the same text above.

VIELLA and *VIELLE* had many citations, but some without specifying whether the sources would be from texts in Latin or in French, which it was decided to point out here, along with those that cited sources in Latin: Du Cange (1710, p.1497); Ambros (1880, p.30; 361-362); Galpin (1911, p.86); Sachs (1913, p.409); Levy (1924, p.791); Araújo (1964, p.2); Martinez (1981, p.1018); Young (2015, p.8-10).

3.6.6. *VIULHA* (in Occitan)

Estimated date of at most 1230, according to characters mentioned in the poem ***Des Sünders Reue*** (“Sinner’s Repentance”), by an unknown author, quoted from the manuscript identified as *Londoner Handschrift des Br. Mus., Harl. 7403*, noted in the book ***Denkmäler provenzalischer Literatur*** (“Monuments of Provençal Literature”), by the German philologist Herman Suchier (1848-1914): [...] *nulla tempradura de laüt ni de viulha tant fort no m’asegura* (“no sound of lute nor of *viulha* comforts (my heart) so much”), from Suchier (1883, p.230) and Levy (1914, p.790).

3.6.7. *VIHUELLA*, *VIOLA* (and variations)¹¹³, in Spanish)

Earliest date estimated at 1240, in the ***Libro de Apolonio*** (“Book of Apollonius”), by an unknown author, according to a manuscript from

112 Source cited: ***Tetrachordum musices*** Joannis Coclei Norici *artium magistri Nurnbergae aeditum pro iuuentute Laurentiana in primis dein pro ceteris quoque Musarum Tyrunculis* (Nurnbergae, impressi in officina excusoria Friderici Peypus, 1514), ff. Air-Bir. Available at: <https://chmtl.indiana.edu/tml/16th/COCTETI> accessed 20 Sep 2022.

113 Not observed at any source but sometimes in the Chronology, so many similar terms would possibly evidence a typical characteristic of the poetry’s orality: in each use, the appropriate sound of a word for that specific verse would have been choose, according to metric and/or rhymes, sometimes changing letters, the tonicity of the syllables and/or the speed of the diction.

the *Biblioteca de El Escorial*, in Spain. Disregarding the times that the terms were repeated, it would have been observed: *VIHUELLA* in verse 178: [...] *Tenpró bien la vihuela en bun son natural* (“[he] tuned the *vihuela* very well, with good natural sound”); *VIUELA* in verse 179: [...] *Fazia a la viuela desir puntos ortados* (“I used to do the *vihuela* play [individual punctuations¹¹⁴]”); *VIHUELA* in verse 350: [...] *Mas si prendo la vihuela cuydo fer hun tal son...* (“But if I get caught the *vihuela* I make such a sound...”); *VIOLA* in verse 370: [...] *Aprisó bien gramatiga e bien toque viola* (“He learned well grammar and playing the *viola*”) and in verse 426: [...] *Priso huna viola buena e bien temprada* (“He took a good *viola*, well-tuned”). Quoted from Martínez (1982, [Appendices XXIV to XXVII], [p.1205-1245]) and citations: Levy (1924, p.790); Wartburg (1961, p.369-372); Oliveira (2000 [1964], p.81); Tyler & Sparks (2002, p.2); Griffiths (2010, p.9-10); Young (2015, p.91); Rei-Samartim (2019, p.53; 2020, p.69).

Development highlights:

14th century: the variations *BIHUELA* and *VYYUELA* in different sources of the *Libro de Buen Amor*, by the Castilian poet Juan Ruiz / “Harcipreste de Hita” (c.1283-c.1350), who would have pointed out for the first-time *vihuelas* in two types, by way of playing (fingered or bowed), in lines 1203 and 1205: [...] *La bihuela [vihuela, vyyuela]¹¹⁵ de peñola [pendola]* and [...] *La vihuela de arco*. Quoted from Martínez (1982, [Appendix LX], [p.1218]) and citations: Lavignac (1920, v.4, p.1944) e Rei-Samartim (2020, p.69:157).

16th century: fingered *vihuelas* would become the main Spanish chordophone with several methods published, until they fell into disuse due to the rise of the five-order guitars¹¹⁶.

UIOLA would have been observed in estimated date 1250, in the *Libro de Alexandre* (“Book of Alexander”), by unknown author: [...] *Su*

114 A more accurate way of playing (*punteado*) that explored note by note (or string by string) of chordophones, as opposed to sounding all the strings at the same time (*rasgueado*), which was done by those with less technical skill.

115 Variations pointed out by Martínez, who would have investigated three different codices: Gayoso, Toledo and Salamanca according to Martínez (1981, [Appendix XXXIV], p. [1220]).

116 Methods on *vihuelas* and guitars, that indicate the transitions, were observed in the *Encyclopédie de la Musique* by Lavignac (1920, v.4, p. 2018-2024; 1925b, v.8, p. 2003-2013) and also in Tyler & Sparks (2002, p.282).

viola taniendo (“playing his *viola*”) and [...] *Cedra e viola que las coytas enbota* (“*Cedra* [citole]¹¹⁷ and *viola* that the strings numb”), quoted from Martinez (1982, [Appendix XXVIII], [p.1 199]).

3.6.8. VIOEL (in Latin text)

Earliest date estimated only as *treizième siècle* (“13th century”). The term would have been registered together with *sitola* (which would later have been confused with **fitola* by several researchers), in a list of comments and drawings of a manuscript acquired by the aforementioned Frédéric Reiffenberg; in his book *Le Dimanche* (“Sunday”): [...] *Lira. Vioel. Lira est quoddam genus citharæ vel sitola alioquin de Roet. Hoc instrumentum est multum vulgare* (“Lyre. *Vioel*. Lyre is a kind of cithara or citole or also of crowth. It is a very common [popular] instrument”); about the authors, was cited in French [...] *par des Belges et des Belges brabançons or flamands* (“by Belgians and the Belgians [from the regions of] Brabant or Flandrers”) according to Reiffenberg (1834, p.268-269). The comments containing VIOEL would have referred to several instruments listed in the treatise *De Planctu Naturæ*¹¹⁸ (“Lament of Nature”), by the French theologian and poet Alanus ab Insulis / “Alain de Lille” (1128-1202) but they are not part of the treaty, where descriptions of bowed instruments were not observed, just as VIOEL would only have been compared to fingered: cithara, citole and a crowth “with an oval resonance box in the style of the mollusc *pecten*”, which at the time the three could still be fingered, as well as the *violles*. Failure to observe the possibility of bivalence of ways of playing possibly had led to the understanding of the existence of a bowed instrument, actually not attested, which would be called **fitola*. Only Coussemaker (1841, p. 174) would have correctly quoted *sitol* from Reiffenberg. O’Curry (1873, p. [569]) had the earliest mistaken citation of **fitola*, later seconded in a chain, even by those who would also have consulted Coussemaker: Ambros (1880, p.29); Engel (1883, p.120); Sachs (1913, p.141); Martinez (1981, p.912). It can only be said that VIOEL would have been a name equivalent to *vielle*, in Dutch from the 13th century, which probably would have been replaced by the current Dutch term, *ALTVIOOL*.

117 Fingered chordophone with a short neck whose sounding boards consolidate into a rounded shape with flat bottom; it was called “guitars” for some decades and nowadays belongs to so-called “cittern’s family”, such as the banjo, mandolin and Portuguese guitar.

118 Available at: <http://www.thelatinlibrary.com/alanus.htm> accessed August 2022.

3.7. 14th century

3.7.1. VIOLE (in French)

Earliest date estimated between 1300 and 1377, when the poet Guillaume de Machault would have lived. In the poem *Le Tempes Pastour* (“The Temple of the Shepherd”): [...] *Viole, rubabe, guiterne* (“*Viole, rebec, guitar*”) quoted from the article *Les Viôles* from the *Encyclopédie de La Musique* by Lavignac (1925b, p.1753).

The term, now in replacement by *ALTO*, has numerous citations even in texts in other languages, such as Italian: Canasi, 1542, p.6-7; Latin: *Prætorio* (1615, p.439), Du Cange (1710, p.1497); German: Majers (1741, p.103), Diez (1878, p.342), Ambros (1880, p.236); English: Engel (1883, p.232), Weber (1891, p.327), Spanish: Martinez (1981, p.713) and Portuguese: Rei-Samartim (2019, p.53; 2020, p.69).

3.7.2. VIUOLA (in Italian text)

Earliest estimated date 1350, by the Italian poet Giovanni Boccaccio (1313-1375), in his *Decameron*; the characters Fiammeta and Minuccio would have been the players, in verses such as [...] *e poi la canzon cantò con la sua viola* (“and a song sang with his *viola*”) according to Boccaccio (1849, p.413), citation observed only by Ambros (1808, p.489-498).

3.8. 15th century

3.8.1. VIULE (as *viules*, plural, in Catalan)

Earliest date estimated between 1403 and 1465, when the Valencian Johanot Martorell¹¹⁹ would have lived; in his book *Tirant lo Blanch* (“Tirant, the White”), the excerpt: [...] *flutes, miges viules e*

119 Some sources state that the book would be co-authored by Marti Johan de Galba (?-1490), but he is mentioned only in the acknowledgment in the observed version by Martorell (2018 [1490], [p.1856]).

concordades veus humanes que angelicals s'estimaven ("flutes, small [shriveled] viules and angelic human voices in harmony that was esteemed [appreciated]") according to Martorell (2018 [1490], [p.1740]), cited for Martinez (1083, [Appendix XLIII], [p.1244]).

3.8.2. VIOLA, VIOLLA (as their plurals, in Portuguese)

Earliest estimated date 1455, for one of only three surviving sources: the Portuguese military Brito Rebelo (1830-1920), in his book *Curiosidades Musicais, um guitarreiro do século XV* ("Musical Curiosities, a 15th century guitar player") attested that by a letter from King D. Afonso V (1432-1481), a certain Henrique Frois (?-?) would have been pardoned [...] *por um desaguisado havido com as autoridades, em Évora, uma hora depois das onze, com outros tocando viola* ("by a disagreement with the authorities, in Évora, one hour after eleven, with others playing the viola") according to Rebelo (1914, p. 166-169 *apud* Oliveira, 2000[1964], p. 164).

In 1459, according to the Portuguese teacher Fortunato de Almeida (1869-1933), in his book *História de Portugal* ("History of Portugal"), an exhibition by the prosecutors of Pontes de Lima to the Lisbon Courts [...] *em que estes se queixam ao rei D. Afonso V dos "males que por causa das violas" se sentiam por todo o Pais* ("in which they complained to King D. Afonso V of the 'evils caused by the violas' were felt throughout the country") according to Almeida (1925, p. 302-303 *apud* Oliveira, 2000[1964], p. 164); Morais (1985, p. 397).

In 1477, the variation VIOLLAS would have been observed: D. Luís Pires (?-?), bishop of Braga, would have ordered the banning of playing [...] *alaúdes, guitarras, violas* ("lutes, guitars, violas") according to unidentified manuscripts cited by Manuel de Morais (1985, p.396).

Several scholars indicate that these more remote records would be about fingered violas, despite the lack of details; at that time, instruments also called *violas* by the Portuguese would have been both fingered or bowed as Italian *violas* cited by Tinctoris (1486, [p.29]) and Spanish *vihuelas* cited by Bermudo (1555, [p.224]), Cerone (1613, p. 1039) and others.

Development highlights:

16th century: the Portuguese Friar Gaspar da Cruz (1520-1570), in his book *As Cousas da China* (“Things of China”) described some instruments he would have seen as: [...] *umas violas como as nossas [...] e outras às feições de violas de arco* (“some violas like ours [...] and others similar to bowed violas”) according to Cruz (1986 [1549], p.68).

From the 16th to the 17th century the name VIOLA would have become quite popular in Portugal, as the main (or practically only one) name used to fingered instruments according to Araújo (2021).

18th century: earliest records observed of Portuguese fingered violas which would have been different from Spanish guitars (which would have practically identical shape and size), due to the use of strings in doubles and trios, sometimes metallic according to the methods of the Portuguese João Leite da Pita Rocha (?-?) *Liçam Instrumental da Viola Portuguesa*¹²⁰ (“Instrumental Lesson of the Portuguese Viola”) quoted from Rocha (1752, p. 1-2) and Manoel da Paixão Ribeiro (?-?), *Nova Arte de Viola* (“New Art of Viola”) quoted from Ribeiro (1789, [p.63]).

19th century onwards: fingered violas would consolidate with the aforementioned differentiating characteristics, while guitars would change to six single strings (as nowadays).

The fingered would always have coexisted with the bowed ones, also called “*violas*” and in this way they were taken to Brazil. The VIOLA nomenclature survives, in both countries and in some other Portuguese-speaking countries, both for fingered and bowed, to the present day according to Engel (1883, p.122); Araújo (1964); Oliveira (2000 [1964]); Morais (1985); Rei-Samartim (2019, p.53: 2020, p. 69); Araújo (2021)¹²¹.

120 The method would be an almost literal translation of the guitar part of *Guitarra española y vandola*, by Joan Carles Amat ([1596]), which points out that guitars and violas would be compatible; however, one of the few differences from the Portuguese method would be the citation about string armatures in threesomes.

121 This work lists over 500 sources of Brazilian and Portuguese fingered violas.

3.8.3. FIDELLA (in Latin)

Earliest estimated date 1464, indicated in the epitaph of a certain Conradus of Nurnberga (?-?), in a series of anonymous texts of the manuscript *Cod. MS. cartaceo Gewoldian*, quoted by the German historian Andreas Felix Oefelius (1706-1780) in the book ***Rerum Boicarum Scriptores***: (“Writers of Bavarian Things”): [...] *nullusque sui temporis sibi secundus, in organis, lutina, cithara, fidella ac fistula, tibiis ac buccina & in omnibus instrumentis musicalibus* (“he was seconded to none of his time in organa, lute, cithara, fidella and fistula, tibia and trombone and all musical instruments”) according to Oefelius (1763, p. 516); *fidella* would have been also cited by Du Cange¹²² in 1678 as observed by Martinez (1981, p.982).

3.8.4. VIOLA (selected quotes in Latin texts, in Italy and Spain)

Estimated date 1486, in the aforementioned treatise ***De inventione et uso musicæ*** (“Of discovery and use of music”), published in Naples by Tinctoris, it was noted among other passages [...] *Quequidem viola in hoc a leuto differt* (“For this the viola differs from the lute”); in this case, because the viola had a flat bottom, in addition to being both fingered and bowed, according to Tinctoris (1486, [p.26]).

In 1496, it was observed in a manuscript identified only as ***Viaje literario à las Iglesias de España*** (“Literary journey to the churches of Spain”) according to the Spanish priest Joaquín Lorenzo Villanueva (1757-1837), that a Moor identified only as “Fulan” (?-?) would have been prominent among instrumentalists of the Kingdom of Granada: a great artist in [...] *cytharam, violam et his similia instrumenta* (“cithara, viola and similar instruments”), according to the aforementioned ***Encyclopédie de la Musique*** (Lavignac, 1920, v.4, p.1923).

Although it is not the earliest record of the term *viola* in Latin (which would have been observed in the 12th century), it highlights the approximate historical period in which the term would have been known at the same time in Portugal, Italy and Spain, described by an important

122 Available at: <http://ducange.enc.sorbonne.fr/fidella> accessed December 2022.

scholar, in a center of great commercial traffic (Naples) as name of instruments both fingered and bowed.

3.9. 16th century

3.9.1. VIOL, VYALL, VIALLE, VEOLLI, VIOLLI (as their plurals, in English texts)

VIOLS earliest estimated in 1515, in the manuscript *Revel Accounts n°8 R.O.*, a report that would have been written by the English merchant Richard Gibson (1480-1534), at the behest of King Henry VIII (1491-1547), according to surveys by the cleric John Sherren Brewer Jr. / "John Brewer" (1810-1879) in the book **Letters And Papers, Foreign And Domestic, of the Reign of Henry VIII**. There would have been a payment to "[...] 6 minstrels with strange sounds, as sag (ebutts) [sackbutts], shawms [charamelas], viols, &c [etc.]" according to Brewer (1864, p. 1501). The record was pointed out by Ian Woodfield¹²³, who presents too an interesting path of records of *viol* and its variations from the 16th to the 17th century.

Development highlights:

17th century: noted since the title of sheet music book **Madrigals of 5. and 6. parts, apt for the Viols and voices**¹²⁴, by the English musician Thomas Weelkes (1576-1623) and the variation *VIOLLS*, in 1603, in the title of **The Third and last booke of songes or aires newly composed to sing to the Lute, Orpharion**¹²⁵ or *Violls*¹²⁶ by the English musician John Dowland (1563-1626).

18th century: Charles Burney seems to have misunderstood pointed out *viols* in the year 1230, in a quote from the book *Les Oeuvres*

123 WOODFIELD, Ian. **The Early History of Viol**. 1988, p. 207-209. Available at: <https://www.google.com.br/search?tbm=bks&hl=pt-BR&q=The+Early+History+of+the+Viol%2C+1988> accessed September 2022.

124 Available at: https://imslp.org/wiki/Madrigals_to_5_and_6_parts accessed September 2022.

125 The *orpharion* would be a fingered cistern, with a box carved by curves like drawings of clouds, straight back and top, with 14 strings in 7 doubles, wire, pegs in the shape of the letter "c" according to the design and description of Hawkins (1776, p.344).

126 Available at: [https://imslp.org/wiki/The_Third_Booke_of_Songes_\(Dowland,_John\)](https://imslp.org/wiki/The_Third_Booke_of_Songes_(Dowland,_John)) accessed Sep. 2022.

de Maistre Alain Chartier (“The works of the Master Alain Chartier”), by the French historian Andre Duchesne (1584-1640), cited by Burney (1782, p. 233-268); instead of *viols*, there was *vielles* and in the entire book, only another spelling was observed: *vieles* according to Duchesne (1617, p. 859). Burney’s quote was followed by several scholars, such as Francis Weber (1891, p.197) and Carl Engel (1883, p. 139) and even contemporaries, such as Christopher Page¹²⁷.

VYALLS, VIALLES, VEOLIS all three estimated to 16th century (between 1520 and 1540), they would have been observed in the considerable collection of manuscripts analyzed by Galpin, named for him *King’s Privy Purse Expenses*, according to his book ***Old English Instruments of Music***.

VYALLS in: “[...] Paied to *iii* [three] of the *Vyalls* for their *lyvery cotes*” (Galpin, 1911, p. 88);

VIALLES in “[...] four *Gitterons* with four Cases to them, they are *caulled* [called] *Spanishe* [Spanish] *Vialles*” (Galpin, 1911, p. 88-89). The last sentence would also have been observed in the manuscript *Harleian MS. 1419A. fol. 200* from the British Museum, London, quoted in the book ***Original Letters illustrative of English History***, by Henry Ellis (1827, p.272); and still another publication, estimated at the year 1598, ***The Principal Navigations, Voyages, Traffiques & and Discoveries of the English Nation*** by the English chaplain Richard Hakluyt (c. 1553-1616): “[...] They were exceedingly delighted with the sound of the trumpet, and *vialles*” (Hakluyt, 1890, v. 16, p.155). This last record, however, is dubious, because it is a single narrative of a low-sounding chordophone between winds and percussions instruments cited in the various expeditions described by Hakluyt.

Although many scholars link VIALLES with bowed instruments, it is observed that, in the most remote records, there is no descriptions of the ways of playing and, on the other side, there is a similarity between the term *gitterons* with *gittern* and *guitar*, which suggest fingered instruments, as well as *vialles* with *vihuelas* (Spanish fingered from the 13th to the 16th century), an observation also pointed out by Galpin (1911, p.25).

127 PAGE, Christopher. ***Voices and Instruments of the Middle Ages: Instrumental Practice and Songs in France*** 1100-1300. 1987, p.10. Available at: https://books.google.com.br/books?redir_esc=y&hl=ptBR&id=v2YXAQAIAAJ&focus=searchwithinvolume&q=vial accessed May 2022.

VEOLIS in “[...] the four *menstralis* [minstrels] that *playe* [play] upon the *Veolis*”, the last instruments would have been “destined for Scotland Kingdom” (Galpin, 1911, p.89).

The three terms (VYALLS, VIALLES, VEOLIS) would have been confirmed in **The Early History of Viol** by the aforementioned Ian Woodfield who added other sources and also that VIOLIS would have been the variation observed in: “[...] *mak* [making] *violis* to the *Kingis* [King’s] grace” (that would have been another payment related to the Kingdom of Scotland).

Just like *fiddle* (since 14th century), VIOL and sometimes even VIAL was pointed out as generics to bowed in English texts: Simpson (1659); Playfort (1683); Hawkins (1776); Burney (1782); Gunn (1789); O’Curry (1873); Engel (1883); Weber (1891); Galpin (1911); Winternitz (1959) and Tyler & Sparks (2002). VIALLES was also observed in citations: Engel (1883, p.139-140); Galpin (1911, p.88); Sachs (1913, p.409); Martinez (1981, p.841); Young (2015, p.8-10).

3.9.2. VIHUELA DE MANO (as *vihuelas de mano*, plural, in Spanish)

Earliest date estimated between 1530 and 1535. It would have been observed in the **Libro de la Camara Real del Principe Don Juan** (“Book of the Royal Chamber of Príncipe D. Juan”), by the Spanish historian Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés (1478-1557). The book would have been created to guide the education of Prince Felipe II of Spain (1527-1598), at the request of the latter’s father, the Roman Emperor Charles V (1500-1558): “[...] *vihuelas de mano y vihuelas de arco y flutes* (“fingered *vihuelas* and bowed *vihuelas* and flutes”) – quoted from Martinez (1982, [Annex CLII], [p. 1333]) and Young (2015, p.2). Dates according to contexts pointed out by Griffiths (2010, p.12).

3.9.3. VIOLETTE, VIOLETTA (in Italian)

Earliest estimated date 1533 according to the book **Scintille di Musica** (“Sparks of Music”), by the Italian musician Giovanni Maria

Lanfranco (1490-1545): [...] *Violette da Arco senza tasti* [...] *Violetta da Braccio, & da Arco* ("Bowed *Violette* without frets [...] Arm *Violetta*, and bowed") quoted from Lanfranco (1533, p.137).

Development highlights:

The term would only have been observed later in the 18th century, as "English *Violett*" or Italian *violetta marina*: a creation credited to the Italian musician Pietro Castrucci (1679-1752), it would have been an instrument of smaller size than the *violas da gamba*¹²⁸ ("leg's violas") hence the diminutive term *violetta*, which would be prior to the consolidation of violins (also a diminutive to Italian *viola*). English *Violett*s, however, would have sympathetic strings, that is, strings that vibrated without being touched directly according to Galpin (1911, p.92); Sachs (1913, p. 129-130); Lavignac (1925b, p.1790).

Still in 18th century: *VIOLETTA* was the instrument that would reach the highest musical notes of the ***Chalimeaux*** score, by the German composer Johann Friedrich Fasch (1688-1758) where, however, the term *VIOLA* is also mentioned, on the first page.

Several citations considering *violettas* as same as bowed *violas* were observed until the 21th century: Machado (1855, p.268); Vieira (1874, p.959); Castagna (2000, p.337); Ricciardi (2000, p. 9); Young (2015, p.97); Rei-Samartim (2020, p.153).

3.9.4. *VIOLA, VIOLA DA GAMBA* (in Italian)

Earliest date estimated 1542, in the book ***Regola Rubertina*** by the Venetian musicologist Silvestro Ganasi (1492-1550), since the subtitle: [...] *Regola che insegna sonar de viola darcho tastada* ("rule for playing fretted bowed *viola*"). *VIOLA*, as a generic term, was the most observed in that book, sometimes as Italian plural *viola* and *VIOLA DA GAMBA* was observed only once (Ganasi, 1542, p.6). The period coincides with notes from the aforementioned ***Encyclopédie de la Musique*** (articles *La Viola* and *Le Violon*), which indicate the development of the current "family of violins" (violin, viola, violoncello and bass) from the 16th century,

128 Bowed instrument, similar to current cellos. At that time, it would have used 5 or 6 gut strings.

consolidating itself from the 18th century onwards (Lavignac, 1925b, p.1708-1837).

Development highlights:

17th century: in the book *Poly-Olbion*, by Michael Drayton (1563-1631), *GAMBA* as musical instrument besides *violl* (Drayton, 1613, p.63) and *Bassi da gamba* ("Gamba bass") in opera *L'Orfeu Favola in Musica* from 1607 according to Hawkins (1776, p.430). Also *VIOLE DE GAMBA* in *Syntagmatis Musicis*, by Michael Prætorio ([1615], p. 439).



Figure 10: Cover of the book *Regula Rubertina* by Ganasi (1542)

4. Conclusion

The application of the methodology demonstrated to be very effective in pointing out and even attesting to several patterns that still would not have been pointed out by scholars. Among these patterns, coherence trends were observed that can be considered predominant, as the main reasons for the evolution of musical instruments. Chronology qualifies that musical instruments reflect events of significant social impact, both by their names and by other characteristics but, at the same time, some remnants (or reminiscences) of these same characteristics survive for long periods, normally longer than the events themselves.

Another pattern observed was the great damage caused by not very detailed texts, sometimes made by people not qualified about music but who, usually because they are very qualified in other areas of science, have their statements referenced in chain for a long time. This fact, which would have been one of the main motivations for this article, has been supported by numerous citations, with surprising findings regarding the long periods for which inaccurate information survives, passing from scholar for scholar. For this reason, some of our observations may be considered unpublished, but this was to be expected since we had not previously found studies that had such a wide scope as the one proposed here.

The methodology therefore pointed out that the sum of different types of knowledge and sciences can be very beneficial but the practice of this article's elaboration indicates that for such an embracing study several big deepening still need to be done, mainly in the two crucial areas: musicology and etymology. In addition to internal divergences that also need to evolve (such as the case of organology and the linguistic studies which still do not seem to reach general consensus), we understand, from the past experience in this article, that scientists still need to evolve a lot in terms of group work. This is understandable because in this case it would be necessary to study subjects where each scientist would have less security and this is perhaps one of the reasons why there are so few studies where scientists from these two areas have worked together. It was also observed that there are still few studies about popular musical instruments and their historical-social impacts. History and Sociology are two of the sciences that we understand could be the safe bases to be followed by musicologists and etymologists to deepen the studies about musical instruments, naturally added to

studies on the particularities between the different types of texts (artistic, religious, technical, etc.), a type of consideration very little observed in the researched sources.

The greatest challenge may be the use of concepts that can be accepted by different areas of science at the same time, overcoming barriers of regionalisms of the various cultures involved. At this point, we could observe that when translating the various studies into a single language, the chronological organization of the data has already pointed out several inconsistencies and mistakes at the same time that it revealed the true path taken by the name of the instruments, by their variations in different languages and cultures in which, individually, it would be very difficult to be glimpsed.

The Chronology also points out to data that are close to hypotheses addressed by some scholars such as Julieta de Andrade (1981), Rosario Martinez (1981) and Elizabeth Travassos (2006) which in turn would have been based on other scholars such as Curt Sachs, Albert Lavignac, Lionel Laurencie, Andre Schaeffner, Hugo Riemann: instrument names seem to behave, historically, differently from other types of words, changing due to the influence of different languages and due to the strong influence of organological factors; that is, specific characteristics of each type of instrument that, like their names, carry traces for centuries, even in different cultures.

In this respect, it seems to us quite likely that, according to patterns observed at chronology, *VIOLA* could really be a name that would have as most remote past path the Sumerian *pandura* as pointed out by Sachs (1940, p.274-275) and cited by the scholars listed last paragraph. It would be inserted by us in the investigative equation that *viola* is a name for instruments that could be both stringed and/or bowed and, in History, it would have emerged under the influence of names of predecessor instruments, in chain, like *fidicula*, *fidula*, *vitula* but with the important characteristic of having appeared in a period of great transition and exchange between emerging languages and Latin, mainly the so-called *Vulgare* ("Vulgar Latin"): therefore, the name *VIOLA* would not have appeared "alone", but practically "at the same time" (if we consider about two centuries as a very short period compared to the entire History of Humanity) as other names such as: *violle*, *viele*, *vieula*, *viula*, *vihuela*, *fidil*, *videle*, *phigile*, *vigele*, *figella*, *fiola*, *fidèle*. This hypothesis is strongly denied by current linguistic studies, according to several of

their coherent theories, as pointed one by one in the development of the article, but it seems to us to be what the historical records organized and chronologically contextualized point out. Therefore, a long path of sharing knowledge between scholars still needs to be trodden until consensus solutions can be found.

References

AGRICOLA, Martinus. *Musica Instrumentalis*. Wittenberg: Georg Rhau, 1542 [1529].

AMAT, Joan Carles. *Guitarra española y vandola, de cinco órdenes y de quatro, la qual enseña a templar y tañer rasgado todos los puntos naturales y B mollados, com estilo maravilhoso*. València: Augustin Laborda, [1596].

AMAT, Joan Carles. SAN MARTIN, Leonardo de [org.]. *Guitarra española y vandola en dos maneras de guitarra, castellana y cathalana de cinco órdenes, la qual enseña de templar y tañer rasgado todos los puntos naturales y B mollados, com estilo maravilhoso Y PARA PONDER EN ELLA qualquier tono, se pone una tabla, con la qual podrá qualquier sin dificultad cifrar el tono, y despues taner y cantarle por dozemosos. Y se haze mencion también de la Guitarra de quatro ordenes*. Girona: Joseph Bró, [1639].

AMBROS, August Wilhelm. *Geschichte der Musik*. v. 2. Leipzig: F.E.C. Leuckart, 1880.

ANDRADE, Julieta de. *Cocho Mato-Grossense: um alaúde brasileiro*. São Paulo: Escola de Folclore, 1981.

ARAÚJO, Alceu Maynard de. *A Viola Cabocla* [compilation]. *Revista Sertaneja*. São Paulo, v. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13 e 14, jul. 1958 / may 1959. São Paulo: [internet], 1964.

Available at: <https://www.cliqueapostilas.com.br/Apostilas/Download/a-viola-cabocla> accessed May 2021.

ARAÚJO, João. *Linha do Tempo da Viola no Brasil*. 2021. Monography (Prize Researches Secult/MG, Lei Aldir Blanc). Belo Horizonte: Viola Urbana Produções, 2021.

BEHAGHEL Otto; NEUMANN, Fritz. *Literaturblatt für germanische und romanische Philologie*. Leipzig: Vierzigster Jahrgang, 1919.

BERMUDO, Juan. *Declaracion de los Instrumentos Musicales*. Madrid, s/n, 1555.

BOCCACIO, Giovanni. *Decameron*. Milano: Giuseppe Reina, 1849.

BONANNI, Fillippo. *Gabinetto Armonico*. Roma: Placho, Intagliatore e Gettatore, 1722.

BURNEY, Charles. *A General History of Music*. v. 2. London: Paternoster-Row, 1782.

BREWER. J. S. L. *Letters and Papers, foreign and domestic, of the reign of Henry VIII*. v. 2, part. 2. London: Longman, Green, Longman, Roberts & Green, 1864.

CASTAGNA, Paulo. *O estilo antigo na prática musical religiosa paulista e mineira dos séculos XVIII e XIX*. 2000. Tesis (PhD Social History) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2000.

CERONE, Domenico Pietro. *El Mellopeo y Maestro: Tractado de Musica Theorica y Pratica*. Napoli: Giovanni Battista Gargano & Lucrecio Nucci, 1613.

COROMINAS, Joan. *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid: Editorial Gregos, 1974.

COUSSEMAKER, Edmond de. *Mémoire sur Hucbald et sur ses Traités de Musique*. Paris: J. Techener, 1841.

CRUZ, Frei Gaspar da; GAIÃO, Raul (rev.). *Tratado em que se contam muito por extenso as cousas da China*. 2^o. Ed. Macau: Museu Marítimo, 1996 [1569].

DIEMER, Joseph. *Deutsche Gedichte*. Vienna: s/n, 1849.

DIEZ, Friedrich. *Etymologisches Wörterbuch der Romanischen Sprachen*. Bonn: Adolph Marcus, 1878.

DU CANGE, Domino [Carolo du Fresne]. *Glossarium Mediae et Infimae Latinitatis* [indices]. v.10. Niort: L. Favre, 1887.

DUCHESNE, Andre. *Les Oeuvres de Maistre Alain Chartier*. Paris: Pierre Le-Mur, 1617.

DRAYTON, Michel. *Poly-Olbion*. London: Lownes, Browne, Hielme, 1613.

ELLIS, Henry. *Original Letters Illustrative of English History*. London: Harding & Lepard, 1827.

ENGEL, Carl. *Researches into the Early History of the Violin Family*. London: Novello, Ewer & Co., 1883.

GALPIN, Francis W. *Old English Instruments*. London: Methuen, [1911].

GANASI, Silvestro. *Regola Rubertina*. Venezia: s/n, 1542.

GERBERTO, Martino. *De Cantu et musica sacra*. [Württemberg]: San-Blasianis, 1774.

GRAFF, Eberhard G. *Althochdeutscher Sprachschatz oder Wörterbuch der althochdeutschen Sprache*. v.3. Berlin: Nikolaischen Buchhandlung, 1837.

GRIFFITHS, John. *At Court and at Home with the Vihuela de Mano: Current Perspective of the Instruments, its Music and its World*. *JLSA* 22, 28 pages, Melbourne University, 1989.

GRIFFITHS, John. *Las vihuelas en la época de Isabel la Católica. Cuadernos de música Iberoamericana*, Madri, v.20, p. 7-36, jul./dec. 2010.

GUNN, John. *The Theory and Practice of fingering the Violoncello*. Reino Unido: [ed. by author], 1789.

HAKLUYT, Richard. *The Principal Navigations, Voyages, Traffiques, Discoveries of English Nation*. v. 3. London: s/n, [1598].

HORNBOSTEL, Erich M. von; SACHS, Curt. *Systematik der Musikinstrumente, Zeitschrift für Ethnologie*. Berlin: Behrend & C., 1914.

HAKLUYT, Richard. *The Principal Navigations, Voyages, Traffiques, Discoveries of English Nation*. v. 16. Edinburg: E&G Goldsmid, 1890.

HAWKINS, John. *A General History of the Science and Practice of Music*. v.3. London: T. Payne, 1776.

HUGUENIN, J.F. *Les Chroniques de la Ville de Metz*. Metz: S. Lamort, 1838.

JANUA, Johannes de. *Catholicon*. [Lessing J. Rosenwald Collection]. [Mainz]: [J. Gutemberg], 1460 [1286].

KIRCHER, Athanasius. *Musurgia Universalis, sive Ars Magna Consoni et Dissoni. Libre Sextus, Musica Organica sive de musica instrumentali*. Roma: Typografia Corbelletti, 1650.

LACERDA, Bruno Amaro; MIOTTI, Charlene Martins. *Sobre as Leis (De Legibus)*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2021.

LANFRANCO, Giovanni. *Scintille di musica*. Brescia: Ludovico Britanico, 1533.

LAVIGNAC, Albert (ed.). *Encyclopédie de la Musique et Dictionnaire du Conservatoire*. v. 4 [Première partie: Histoire de la Musique; Tome IV: Espagne, Portugal]. Paris: Librairie Delagrave, 1920.

LAVIGNAC, Albert (ed.). *Encyclopédie de la Musique et Dictionnaire du Conservatoire*. v.6 [Deuxième partie: Technique, Esthétique, Pédagogie; Tome I: Tendances de la musique, Technique générale]. Paris: Librairie Delagrave, 1925a.

LAVIGNAC, Albert (ed.). *Encyclopédie de la Musique et Dictionnaire du Conservatoire*. v.8 [Deuxième partie: Technique, Esthétique, Pédagogie; Tome III: Technique instrumentale]. Paris: Librairie Delagrave, 1925b.

LEVY, Emil. *Provenzalisches Supplement-Wörterbuch*. Leipzig: O. R. Reisland, 1915.

LINDSAY, Wallace Martin. *Isidori Hispalensis Episcopi - Etymologiarum sive Originum*. Oxford: Univ. Press, 1911.

LINDSAY, Wallace Martin. *Sexti Pompei Festi de verborum significatu quae supersunt cum Pauli Epitome*. Leipzig: B. G. Teubner, 1913.

LÚCIO, José. *Os Sons e Tons da Música Popular Portuguesa*. Lisbon: autor's edition, 1998.

MACHADO, Raphael Coelho. *Dicionario Musical*. Rio de Janeiro: Brito & Braga, 1855.

MADEN, Frederic. *Layamons Brut* or Chronicle of Britain or The Brut of Wace. London: Soc. of Antiquaries, 1847.

MAILLART, Jehan. *Le Roman du Comte d'Anjou*. Paris: Honoré Champion, 1931.

MAJERS, Joseph Friedrich Bernhard Caspar. *Music Saal*. Nurenberg: Jacob Cremmer, 1741.

MARASCHIN, Leila. *Latim Basico*. Santa Maria: UFSM, [2007].

MARTINEZ, Maria do Rosario Alvarez. *Los instrumentos musicales en la plástica española durante la Edad Media: Los cordófonos*. 1981. Tesis (PhD Art History) - Faculdade de Geografia e História, Universidad Complutense de Madrid. 1981.

MARTORELL, Joanot; COGOLLOS, Miquel [rev.]. *Tirant lo Blanch*. s/l: s/n, 2018 [1490].

Available at: <https://www.dropbox.com/s/x0hudkn8z2ph3sf/tirant-pdf-kindle.pdf?dl=0pdf> accessed November 2022.

MEYER, Paul. *Daurel et Beton: chanson de geste Provençale*. Paris: Firmin Didot, 1880.

MIGNE, J.P. *Patrologiæ Cursus Completus* [Latina]. v. 133. Paris: s/n, 1853.

MILANO, Francesco. *Intavolatura de Viola o vero Lauto*. Napoli: s/n, 1536.

MISTRAL Frédéric. *Lou Tresor dou Felibrige ou Dictionnaire Provençal-Français*. v.2. Paris: H. Champion, 1879.

MONTARGIS, Frederic. *De Platone Musico*. Paris: Georges Chamerot, 1886.

MORAIS, Manuel. *A Viola de Mão em Portugal (c.1450-1789)*. *Nassare Revista Aragonesa de Musicología XXII*, Zaragoza, v1, n°1, p. 393-492, jan./dec. 1985.

NOSTRADAMUS, César. *L'Histoire et chronique de Provence*. Lyon: Chez Simon Rigaud, 1614.

O'CURRY, Eugene. *On the Manners and Customs of the Ancien Irish*. v. 1 and 2. Edinburg / New York: Williams and Norgate, 1873.

OEFELIUS, Andreas. *Rerum Boicarum Scriptores*. v. 2. Baviera: s/n, 1763.

OLD (OXFORD LATIN DICTIONARY). Oxford: Clarendon Press, 1968.

Available at: <https://archive.org/details/aa-vv-oxford-latin-dictionary-1968/page/697/mode/2up> accessed December 2022.

OLIVEIRA, Ernesto Veiga de. *Instrumentos Musicais Populares Portugueses*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000 [1964].

OTTFRID, Von Weissenburg. *Evangeliorum*. [Bavaria]:[Regia Monacensis Library], [863-871].

OXFORD LATIN DICTIONARY. Oxford: Clarendon Press, 1968.

- PIPER, Paul. *Otfrid's Evangelienbuch*. Freiburg: J.C.B. Mohr, 1882.
- PLAYFORT, John. *A brief introduction to the Skill of Musick*. London: W. Godbid, 1667.
- PRATORIO, Michael. *Syntagmatis Musici*. [Wolfenbützel]: Johannis Richteri, 1615.
- RAYNOUARD, François Just Marie. *Lexique Roman ou Dictionnaire de la Langue des Troubadours*. v. 5. Paris: Chez Silvestre, 1843.
- REIFFENBERG, Frédéric. *Le Dimanche, récits de Marsilius Brunck*. v. 2. Bruxelles: Louis Hauman, 1834.
- REI-SAMARTIM, Isabel. *A Guitarra na Galiza*. 2020. Tesis (PhD Art History) – Universidade de Santiago de Compostela (Galícia), 2020.
- RIBEIRO, Manoel da Paixão. *Nova Arte de Viola*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1789.
- RICCIARDI, Rubens Russomano. *Manuel Dias de Oliveira: um compositor brasileiro dos tempos coloniais – partituras e documentos*. 2000. Tesis (PhD Arts) – Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2000.
- ROCHA, João Leite Pita da. *Liçam Instrumental da Viola Portuguesa*. Lisboa: Oficina de Francisco Silva, 1752.
- ROUSSEAU, Jean. *Traite de la Viole*. Paris: Ballard, 1687.
- RUBIN, Barbara Blatt. *The Dictionarius of John de Garlande*. Laurence: Coronado, 1981.
- SACHS, Curt. *Real-Lexikon der Musikinstrumente*. Berlin: Julius Bard, 1913.
- SACHS, Curt. *The History of Musical Instruments*. New York: WW Norton & Company., 1940.
- SIMPSON, Christopher. *The Division-Violist*. London: W. Godbid, 1659.

SCHMELLER, Johann Andreas. *Bayerisches Wörterbuch*. Stuttgart: Buchhanblung, 1836.

SUCHIER, Herman. *Denkmäler Provenzalischer Literatur und Sprache*. Halle: Niemeyer, 1883.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. *Breve histórico dos estudos linguísticos e sua influência no ensino da língua*. In: **Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino** [online]. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

Available at: <https://books.scielo.org/id/sxg7f/pdf/speranca-9788568334454-03.pdf> accessed December 2022.

TINCTORIS, Johannes. *De Inventione et usu musicae*. [Naples]: EMT [internet], [1486].

Available at: <https://earlymusictheory.org/Tinctoris/texts/deinventioneetusumusic/#pane0> accessed May 2022.

TRAVASSOS, Elizabeth. *O destino dos artefatos musicais de origem ibérica e a modernização no Rio de Janeiro (ou como a viola se tornou caipira)*. In: SANTOS, Gilda (org.) et al. *Separata: Artíficos e Artefactos: entre o literário e o antropológico*. Rio de Janeiro: Letras, 2006.

TYLER, James; SPARKS, Paul. *The Guitar and its Music: from the renaissance to the classical era*. New York: University Press, 2002.

VIEIRA, Francisco Domingos. *Grande Dicionario Portuguez ou Thesouro da Lingua Portugueza*. v.5. Porto: Charron & H. de Moraes, 1874.

VRDUNG, Sebastian. *Musica getutscht und ausgezogen*. Basel: Michael Furter, 1511.

YOUNG, Crawford. *Cytolle, guiterne, morache - a Revision of Terminology*. In: **The British Museum Citole: New Perspectives**. London: British Museum, 2015. Available at: <https://www.abebooks.com/9780861591862/British-Museum-Citole-New-Perspectives-0861591860/plp> accessed May 2015.

WAGNER, Max Leopold. *Dizionario Etimologico Sardo*. v.2. Heidelberg: Carl Winter, 1988.

WARTBURG, Walther von. *Französisches Etymologisches Wörterbuch*. Basel: Zbiden & Co., 1961.

WEBER, Francis J. *A Popular History of Music from the Earliest Times*. London: Simpkin, Marshall, Hamilton, Kent & Co., 1891.

WINTERNITZ, Emanuel. Musical Instruments. In: MYERS Bernard. *Encyclopedia of world Art*. v.16, p.420-438. New York: McGraw-Hill, 1959.

ZWILLING, Carin. *Os Instrumentos Musicais na República de Platão*. [independent article]. s/l: author's edition, 2015. Available at: https://www.academia.edu/10799170/OS_INSTRUMENTOS_MUSICAIS_NA_REP%C3%A9BLICA_DE_PLAT%C3%83O?auto=download accessed November 2022.

About the author

João Araújo is a Brazilian researcher, writer, musician and cultural manager. Since 2000 he builds a career linked to Brazilian fingered violas, having also performed and done some researches in museums and artistic exchanges throughout England, Germany, Portugal, Switzerland, Cataluña, Italy and France. Author of the monograph *Linha do Tempo da Viola no Brasil* ("Brazilian Viola Chronology") and the book *A Chave do Baú* ("The Key to the Trunk") he is a world pioneer in actions for the official recognition of fingered Violas as Intangible Heritage. Since January 2023 he writes weekly on the internet column *Viola Brasileira em Pesquisa* ("Brazilian Viola in Research") the called *Brevis Articulus* (invented Latin for "brief and informal articles") which introduce scientific foundations through popular language as a voluntary and continuous action to encourage reading, appreciation of Science and preservation of Intangible Heritage.

UM NOVO OLHAR SOBRE FRANCISCO BRAGA

A NEW PERSPECTIVE ON FRANCISCO BRAGA

Juliane Larsen
Universidade Federal do Paraná
juliane.larsen@gmail.com

Resumo

Este artigo traz uma reflexão sobre a trajetória do compositor Francisco Braga. Acreditamos contribuir para a musicologia contemporânea brasileira através do uso de uma base teórica ainda pouco difundida na área. Nosso objetivo é interpretar a trajetória de Francisco Braga, a qual acessamos através de notas biográficas, fontes secundárias, publicações na imprensa, de suas obras musicais e de pesquisa bibliográfica sobre a história cultural, política e social do Brasil em sua época. A partir do levantamento dos dados construímos nossa narrativa em que apresentamos o compositor à luz de estudosos contemporâneos sobre raça, racismo, miscigenação e identidade nacional, tais quais Sueli Carneiro, Manuel Querino, Kabengele Munanga e Renato Ortiz. Ao final, concluímos que a mudança de perspectiva analítica sobre Francisco Braga não omite sua negritude e permite perceber os sentidos de sua trajetória social, reconhecendo sua contribuição à história da música como um homem negro de seu tempo que desafiou as práticas racistas no meio musical e tornou-se um dos principais compositores brasileiros do período.

Palavras-chave: Francisco Braga; Raça, Racismo; Musicologia; História da Música Brasileira.

Abstract

This article presents a reflection on the trajectory of the composer Francisco Braga. We believe that we contribute to contemporary Brazilian musicology through the use of a theoretical framework that is still not widely spread in the field. Our goal is to interpret the trajectory of Francisco Braga, which we access through biographical notes, secondary sources,

press publications, his musical works, and bibliographic research on Brazil's cultural, political and social history during his time. From the data collected, we construct our narrative in which we present the composer in the light of contemporary scholars' perspectives on race, racism, miscegenation, and national identity, such as Sueli Carneiro, Manuel Querino, Kabengele Munanga and Renato Ortiz. In conclusion, we argue that shifting the analytical perspective on Francisco Braga does not omit his Black identity and allows us to grasp the meanings of his social trajectory, recognizing his contribution to the history of music as a Black man of his time who challenged racist practices in the music sphere and became one of the leading Brazilian composers of the period.

Keywords: Francisco Braga; Race, Racism; Musicology; Brazilian Music History.

Introdução

Antônio Francisco Braga (1868-1945) foi um compositor brasileiro de intensa atividade entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, tendo conquistado posição de destaque no cânone da música de concerto brasileira por sua atividade como compositor, maestro e professor no Instituto Nacional de Música. A história de vida do compositor pode ser comparada a de outras personalidades como Machado de Assis (1839-1908), Lima Barreto (1881-1922), João da Cruz e Souza (1861-1898), e do pintor Arthur Timótheo (1882-1922). Em comum, os citados foram homens negros que ascenderam socialmente através das artes e literatura no Brasil a partir do século XIX.

Todavia, poucos estudos musicológicos vêm a trajetória de Braga como a ascensão de um homem negro na sociedade brasileira. O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre este aspecto. Este estudo resulta de uma pesquisa histórica que buscou evidências sobre Francisco Braga em periódicos e revistas disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira. De posse das informações encontradas buscamos compará-las às informações biográficas de Braga presentes na historiografia musical brasileira. Interpretamos os dados e o contexto em que o compositor criou suas obras através de um referencial teórico baseado em autoras/es como Sueli Carneiro (2005), Manuel Querino

(2017), Kabengele Munanga (2010), Lilia Schwarcz (2017), Kleber Antonio de Oliveira Amancio (2016) e Renato Ortiz (2006).

Revisitar Francisco Braga se justifica devido a sua presença na musicologia tradicional brasileira com referências às suas obras e ao seu estilo considerado pré-nacionalista¹. A historiografia musical brasileira durante o século XX e trabalhos acadêmicos recentes acumularam conhecimentos sobre o estilo composicional de Francisco Braga e sobre a importância de sua atuação na cena musical do Rio de Janeiro, principalmente no Instituto Nacional de Música durante a Primeira República.

A formação musical de Braga e sua vivência no Rio de Janeiro ocorreu em uma época marcada pela disseminação das ideias de progresso e modernidade, baseadas no positivismo e em um conjunto de pressupostos evolucionistas que eram aplicados a diversas áreas do conhecimento. Simplificadamente, podemos dizer que as noções e conceitos disseminados a partir de então tentaram justificar cientificamente o racismo na sociedade brasileira, e foi usado para a elaboração de teorias como a do embranquecimento².

Ao ser aplicado às sociedades, o conceito de evolução oriundo da teoria da evolução das espécies de Darwin, modificou a herança do Iluminismo humanista de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e da Revolução Francesa. O conceito de humanidade deixou de ser compreendido como uma unidade diferenciada em nações e passou

1 Ver, por exemplo: ALMEIDA, Renato. *História da música brasileira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Briguiet, 1926; MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000; NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. 2^o ed. Rio de Janeiro: Contracapa, 2008. Renato Almeida, que influenciou Mário de Andrade e toda a geração de musicólogos entre os anos 1920-50, reconheceu na obra de Braga a presença da natureza brasileira, assim como as influências de Richard Wagner e Jules Massenet (ALMEIDA, 1926, p. 131). Já Vasco Mariz e José Maria Neves consideraram Braga um dos precursores do nacionalismo musical brasileiro.

2 A ideologia, ou tese do branqueamento, foi disseminada no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX, era defendida com bases nas teorias tidas como científicas do evolucionismo biológico e social de Darwin (1859) e Spencer (1884) e tinha como principal hipótese a ideia de que a população brasileira se tornaria branca através das gerações à medida que houvesse a miscigenação entre negras/os e brancas/os, ou seja, considerava o desaparecimento da população negra no decorrer dos anos. A esse respeito ver, por exemplo: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. 15. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2017; HOFBAUER, Andreas. O conceito de "raça" e o ideário do "branqueamento" no século XIX - Bases ideológicas do racismo brasileiro. In: *Teoria e Pesquisa*, São Carlos (UFSCar), v. 42-43, n. jan / jul, p. 63-110, 2003.

a ser compreendido como um conjunto de agrupamentos humanos em diferentes estágios de desenvolvimento, distintos entre si por características biológicas, identificáveis pelo fenótipo. Em tal teoria o indivíduo foi compreendido como resultado dos atributos específicos de sua “raça” (SCHWARCZ, 2017, p. 62-63). A partir desses pressupostos o racismo científico desenvolvido na Europa classificou as sociedades hierarquicamente através da categoria racial. (SCHWARCZ, 2017, p. 78).

O evolucionismo esteve presente na concepção da reformulação urbana de caráter higienista que reestruturou o centro do Rio de Janeiro. O Teatro Municipal, por exemplo, foi uma das edificações do período e foi inaugurado em 1908 com o poema sinfônico *Insônia*, de Braga. Todavia, a mesma reforma, chamada na época de “bota-abaixo” foi responsável pela expulsão de moradoras/es pobres, em sua maioria negras/os, do centro da cidade para os morros, refletindo espacial e geograficamente uma política de exclusão que se replicava através da perseguição e criminalização das religiões de matriz africana e das práticas musicais negras nos centros urbanos (CHALHOUB, 2001; NEEDEL, 1993).

Pensadores europeus como Herbert Spencer (1820-1903), Émile Littré (1801-1881), Charles Darwin (1809-1882), Pierre Le Play (1806-1882), Gustave Le Bon (1841-1831) e Arthur de Gobineau (1816-1882) (SCHWARCZ, 2017, p. 195) formaram os referenciais teóricos³ que embasaram as políticas públicas, a atuação dos museus, a reformulação da Academia de Belas Artes, do Conservatório de Música, os projetos políticos republicanos, os debates sobre a nação e seu futuro e as reformas urbanas.

Os estudiosos, acadêmicos, literatos e pesquisadores brasileiros partiram das bases positivistas, deterministas, evolucionistas e darwinista social para interpretar a realidade brasileira, o que os levou em muitos casos a adaptar as teorias das quais se apropriaram. No final do século XIX este novo arcabouço teórico foi aplicado a áreas como direito, história, medicina, biologia, literatura e música. Como exemplo, podemos citar os estudos sobre literatura, de Silvio Romero (1851-1914),

3 Ver, por exemplo: PEREIRA, Avelino Romero. *Música, sociedade e política*. Alberto Nepomuceno e a república musical. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007; ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. ed. 9. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006; NEEDELL, Jeffrey. *Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1993.

sobre tradições africanas, de Nina Rodrigues (1862-1906), ou sobre movimentos messiânicos, de Euclides da Cunha (1866-1909) (ORTIZ, 2006, p. 14).

Nestes estudos, assim como no livro inaugural sobre a história da música no Brasil publicado em 1908 por Guilherme de Mello, as categorias “raça” e “meio” foram utilizadas para explicar os processos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos pelos quais o Brasil passou. Foi então que se tornou corrente a ideia de que o Brasil se formou do encontro entre os povos indígena, negro e branco. A partir da década de 1930, especialmente após a publicação de *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, estes processos passaram a ser analisados em termos culturais, mas, até então, eram analisados a partir da ideia de raça (ORTIZ, 2006, p. 19).

Apesar da mudança do significado (entre os séculos XIX e XX) do processo de mestiçagem que ocorreu no Brasil, sua associação com a construção de uma identidade nacional não sofreu alterações. Kabengele Munanga (2010) explica que a elite política e intelectual brasileira atuou no processo de construção da identidade nacional através do ocultamento da diversidade de identidades existentes. A identidade nacional foi pensada como uma fusão, cujo resultado era homogêneo e eurocêntrico, ligado a ideologia do branqueamento e que tinha a vantagem política (para o Estado da época) de ocultar as diferenças e inibir possíveis conflitos. Munanga chama tal tipo de constituição de identidade nacional de “assimilacionista”, pois tentou assimilar em uma identidade nacional (branca) todas as identidades existentes (MUNANGA, 2010, p. 446). Isso ocorreu porque na herança das teorias sociais e filosóficas europeias do século XIX, as características negativas das sociedades coloniais não vinham do processo colonial (e sua lógica de exploração e expropriação), mas de sua crença na inferioridade das populações não brancas.

Apesar do discurso hegemônico que Kabengele Munanga comenta, é preciso lembrar que havia ideias contrárias e aqui recordo o intelectual negro Manuel Querino (1851-1923), autor da obra *O Colono Preto como Fator da Civilização Brasileira* (1918) em que defende que a formação da sociedade brasileira teve como principal fator a contribuição de africanos e africanos escravizados, os quais chama de “colonos pretos”. De acordo com Querino a contribuição africana tornava obsoleta a ideia de progresso a partir do embranquecimento

da população, pois o “colono preto” já havia civilizado o Brasil, o que o autor demonstra através de uma narrativa histórica em que comenta a participação de africanas e africanos e seus descendentes na sociedade brasileira desde o século XVI.

Enquanto a maioria dos autores considerava a formação brasileira como um processo devido primeiramente à colonização portuguesa e apenas de forma secundária a indígenas e africanas/os, na contramão Querino afirma:

Foi o trabalho do negro que aqui sustentou por séculos e sem desfalecimento, a nobreza e a prosperidade do Brasil: foi com o produto do seu trabalho que tivemos as instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria etc, competindo-lhe, portanto, um lugar de destaque, como fator da civilização brasileira (QUERINO, 2017, p. 20).

A questão do trabalho desempenhado pela população negra no Brasil é central para o pensamento de Querino, que vai além e vê o resultado do processo histórico da miscigenação não como o embranquecimento da população, mas o contrário. De sua análise do processo histórico brasileiro, Querino conclui que a mestiçagem foi não só um aspecto positivo, como consistia em uma das maiores riquezas do país, pois o sujeito mestiço (negra/o) era oriundo da colaboração entre as raças, que resultou em pessoas de talento que contribuem para a glória da nação, tais quais Machado de Assis (1839-1908), Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), José do Patrocínio (1853-1905), só para citar alguns (QUERINO, 2017, p. 21).

Querino destoa das perspectivas historiográficas de sua época, ao mesmo tempo em que dialoga com autores como Silvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Lima (1867-1928) e Rocha Pombo (1857-1933) (PEREIRA, 2021, p. 1075-1076). Apesar de sua importância, o autor é pouco conhecido na área musicológica, para a qual acreditamos que a difusão de suas ideias pode contribuir para perspectivas contra-hegemônicas sobre a música brasileira, tendo em vista que a historiografia musical brasileira do século XX, de tendência nacionalista, incorporou a teoria assimilacionista da miscigenação, através de um discurso em que a música nacional era o resultado da fusão das “raças”

que formaram o “povo” brasileiro, (em um processo guiado pela cultura europeia/branca) (ALMEIDA, 1926).

A teoria da mestiçagem, ao ser transposta para a história da música (e que aparece até mesmo em 1981 na obra *Música contemporânea brasileira*, do eminente musicólogo José Maria Neves) manteve a tese do branqueamento ao defender que a contribuição do Brasil para o patrimônio artístico universal ocorreria a partir da incorporação dos elementos musicais das culturas indígenas e negras na forma e estética da música de concerto da tradição europeia.

No caso de Francisco Braga, a leitura de Manuel Querino nos inspira a ver o compositor a partir de sua contribuição para a história da música brasileira e não simplesmente como compositor de hinos, ou como precursor do nacionalismo. A trajetória de Braga aponta para sua preocupação com a representação da identidade nacional no sentido de aspectos musicais que fariam da música de concerto brasileira diversa da música europeia, além da preocupação com o aperfeiçoamento das técnicas composicionais e dos estilos e estética da música de concerto brasileira, que se nota por suas iniciativas de difusão da música moderna para um público amplo através dos Concertos Populares⁴. Em seu comprometimento em realizar obras musicais modernas, assim como veicular tal tipo de repertório para o público brasileiro, vemos a verdadeira contribuição de Francisco Braga em um contexto em que se acreditava que a arte era um fator civilizacional e podia acelerar o progresso social.

Francisco Braga e a Musicologia hoje

Porque, afinal, revisitar Francisco Braga? Primeiramente, a intenção é divulgar e ampliar o conhecimento sobre o importante compositor negro na história da música brasileira. Apesar de sua relevância histórica, suas obras não continuaram no repertório da música de concerto brasileira, a maioria não possui edições atualizadas e muitas ainda permanecem manuscritas.

4 Ver, por exemplo, reportagem na revista O Malho, que inclui Braga entre os compositores canônicos brasileiros: Os grandes músicos: Francisco Braga. *O Malho*, Rio de Janeiro, jan. 1942. Ano 41, n. 24, p. 179. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/94345>>. Acesso em: 30/07/2023.

Revisitar Braga significa em grande medida revisar a musicologia tradicional brasileira, que omitiu tratar-se de um compositor negro. A referência ao pertencimento racial ou étnico no Brasil é importante, porque em sociedades de origem colonial o homem branco é considerado o sujeito universal, aquele para o qual não é feita referência racial. Isso se dá porque construiu-se no ocidente uma perspectiva de que este sujeito, quando se manifesta nas artes ou na ciência, fala pela humanidade, como se seu posicionamento fosse neutro, embora seja quase sempre homem, branco, cis-gênero, heterossexual e cristão. Ao contrário, o sujeito negro e indígena é sempre racializado, o que ocorre de forma pejorativa e com intuito de segregação (AMANCIO, 2016, p. 59).

Bruno Kiefer, por exemplo, apresenta Braga da seguinte maneira: “Sua família era de condições econômicas modestas” (KIEFER, 1997, p. 130). Apesar de inserir um marcador de classe social, o musicólogo oculta o pertencimento racial, o que contribuiu para que a identidade do compositor permanecesse desconhecida. Através deste tipo de omissão historiográfica grandes nomes do povo negro que tiveram destaque por suas atuações nas mais diversas áreas da sociedade brasileira passaram para a história como se fossem brancos, levando ao desconhecimento da dimensão da contribuição de intelectuais, artistas e técnicos negros e negras para a formação da cultura brasileira.

Voltando ao texto de Bruno Kiefer, vejamos como o autor continua a apresentação de Braga:

[...] Tendo perdido muito cedo o pai, foi internado (1876) no ‘*Asilo dos [sic] Meninos Desvalidos*’ onde iniciara os seus estudos de música. Sua vocação chamou a atenção do diretor Daniel de Almeida que, **num gesto louvável, o faz ingressar** no Imperial Conservatório de Música. Em 1886 termina aí o curso de clarinete, na classe do professor Antônio Luiz de Moura. Seu mestre em Harmonia e Contraponto foi Carlos de Mesquita (KIEFER, 1997, p. 130 grifo nosso).

O historiador retira do compositor o papel de protagonista, colocando em seu lugar o diretor do *Asilo de Meninos Desvalidos* que teria conseguido uma vaga para o compositor no Conservatório

Imperial. Nota-se também a valorização de Carlos de Mesquita (1864-1953), primeiro professor de composição de Braga e que aparece na historiografia como sua primeira influência.

Amancio, em seu estudo sobre o pintor Arthur Timotheo, comenta que as personalidades negras das letras, artes ou ciências brasileiras tiveram sempre sua inclusão nos cânones de suas áreas como uma exceção. Para ascender socialmente sua condição racial é encoberta e a isto podemos chamar de processo de embranquecimento, que “é imposto pela elite cultural do circuito no qual o sujeito negro se insere” (AMANCIO, 2016, p. 59).

O encobrimento da pertença racial se dá de diversas formas, desde a omissão em textos de divulgação, notícias, historiografia e textos acadêmicos, a utilização de fotografias em que a pele aparece mais clara, e a desconsideração ou não compreensão das abordagens sobre a questão racial pelo artista em suas obras ou ainda a negação pela crítica especializada e historiografia da questão racial nas obras (AMANCIO, 2016, p. 59).

Acreditamos que abordar a questão racial é fundamental para a Musicologia atual, tendo em vista que as narrativas historiográficas sobre as práticas musicais e a história das compositoras e compositores são produtos desta área, principalmente. Embora a chamada Nova Musicologia desde há algumas décadas tenha trabalhado com conceitos vindos da antropologia e da história cultural, as narrativas hegemônicas da história da música seguem repetindo ideias e noções excludentes, que separam as práticas musicais em eruditas e populares e retiram as obras musicais da experiência cotidiana. As narrativas sobre história da música, ainda utilizadas nos cursos superiores das universidades latino-americanas⁵, seguem repetindo que a música de concerto possui uma superioridade advinda de racionalidade e abstração, além de insistirem na noção de autonomia da música de concerto em relação à sociedade. Em resumo, a historiografia musical caracteriza-se por se manter fortemente devedora do pensamento ocidental da Modernidade e seus dualismos mente/corpo, objetividade/

5 Tais quais: GRIFFITHS, Paul. *A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*, Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1987.; GROUT, Donald J. *História da música ocidental*. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.; CANDÉ, Roland de. *História universal da música: Volume 1*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

subjetividade, e das crenças em objetividade, neutralidade e universalidade de sua produção artística e científica.

Isto posto, percebemos que autoras/es ligadas/os às chamadas Epistemologias do Sul e dos estudos sobre Decolonialidade⁶ podem nos ajudar a pensar a história da música na América Latina a partir de características que são próprias aos países de história colonial. Portanto, ao invés de assumirmos pressupostos da história da música escrita da tradição europeia, partimos da geolocalização do conhecimento e da análise dos processos culturais, econômicos, políticos e institucionais das sociedades ou grupos sociais das quais queremos conhecer a história da música, ou melhor, as histórias das músicas.

A música escrita da tradição europeia foi trazida pelos jesuítas às Américas e logo teria a participação indígena em sua prática e construção de instrumentos, assim como a utilização de instrumentos e cantares indígenas⁷. A utilização da música escrita europeia por portugueses e espanhóis no século XVI também denota a função de difusão da religião cristã, assim como função política, fundamental para a conquista dos territórios. Ao mesmo tempo que se estabeleciam nos territórios latino-americanos através das Reduções ou Missões, que formavam vilarejos e postos avançados para a conquista, os jesuítas buscavam a conversão dos povos indígenas ao cristianismo, como mecanismo de controle e de substituição cultural. A música escrita europeia trazida pelos jesuítas também tinha a intenção de “civilizar” os povos originários, fazendo com que abandonassem sua cultura em prol da cultura europeia, facilitando a dominação do território e das pessoas. Já naquele momento se estabeleceu a hierarquização entre as pessoas e suas culturas, pois os europeus consideraram as populações indígenas como uma “civilização” inferior, e por conseguinte, suas manifestações culturais estariam em um patamar também inferior. Os europeus consideraram as músicas indígenas primitivas e desprovidas de razão (HOLLER, 2010).

As pesquisas envolvendo a atuação jesuítica na área da música nas Américas Portuguesa e Espanhola corrobora as teses que envolvem

⁶ Autoras/es como Anibal Quijano, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Walter D Mignolo, Enrique Dussel, María Lugones, Immanuel Wallerstein, dentre outras/os.

⁷ Ver, por exemplo: HOLLER, Marcos. *Os jesuítas e a música no Brasil colonial*. Campinas, Unicamp, 2010.

o conceito de decolonialidade, conforme apresentados, por exemplo, por Anibal Quijano (1992a; 2005) e Walter Dignolo (1995), de que a conquista das Américas foi justificada pela diferença racial e impôs imediatamente uma matriz de poder colonial com centro na Europa, responsável por uma nova ordem de poder global capitalista baseada na exploração e expropriação de povos e corpos subalternizados, cujos efeitos são sentidos até hoje.

No século XIX, período das independências políticas dos países latino-americanos e caribenhos, e da construção ideológica do Estado-Nação, a música de concerto seria subsidiada pelo Estado, que incentivou uma música de teor nacionalista escrita em linguagem musical europeia, com a intenção de apresentar o progresso e o avanço da “civilização” em sua nação ao mesmo tempo em que investia em conservatórios e academias de belas artes como parte de uma ideologia que via a educação através das artes como meio de alcançar a evolução social e acelerar o processo civilizatório.

No século XIX a música de concerto da tradição escrita europeia foi utilizada pelo Estado brasileiro, tanto imperial quanto republicano, como um símbolo de superação do atraso e de elevação da nação ao patamar civilizatório europeu. A classificação dos gêneros musicais ganhava a feição de hierarquização de seres humanos, pois a música de concerto era envolta em ideologias que a colocavam como realização da abstração e da racionalidade do espírito humano, cuja concretização maior era a escrita musical.

Ao mesmo tempo vigoravam teorias racistas que consideravam pessoas negras e indígenas inferiores em uma escala evolutiva humana e associavam suas práticas musicais à natureza, ao corpo e à sensualidade, ou seja, despidas de lógica e razão. Isso significa que podemos identificar na prática musical e nos discursos sobre a música a racialidade operando como um dispositivo de poder/saber, no sentido do conceito de dispositivo de poder elaborado por Foucault e reconsiderado por Sueli Carneiro em sua tese de doutoramento intitulada *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (CARNEIRO, 2005).

Sueli Carneiro recorre também a Martin Heidegger para nos mostrar como o racismo reduz as pessoas negras e retira sua humanidade. Heidegger utiliza um conceito de Ser dividido em duas categorias: ser

humano refere-se à categoria ontológica, do ser enquanto tal, em sua completude; já suas particularidades, como raça, etnia, cultura, religião, pertencem à categoria que o autor denomina “òntica”. A partir desta definição Sueli Carneiro percebe que o racismo reduz o ser negro às suas determinações (cor, práticas religiosas, culturais) negando-lhe a completude, recusando a vê-lo como ser humano completo (CARNEIRO, 2005, p. 27)

A dicotomia preconceituosa que emerge na música europeia com a utilização dos termos música erudita/música popular, utilizados para separar práticas musicais das elites e práticas musicais de trabalhadores, no Brasil foi também uma hierarquização racista, separando uma prática musical acessível majoritariamente por pessoas brancas, das classes médias e elites, das práticas musicais negras, criminalizadas, perseguidas pela polícia e sem espaço institucional reconhecido pelo Estado. Esta interpretação vai de encontro ao pensamento de Sueli Carneiro, que considera que “raça é um dos elementos estruturais de sociedades multirraciais de origem colonial” (CARNEIRO, 2005, p. 29). Ou seja, a raça, cor ou etnia impactam a própria estrutura de classes dessas sociedades:

Disso decorre que a essência do racismo, enquanto pseudo-ciência, foi buscar legitimar, no plano das idéias, uma prática, e uma política, sobre os povos não-brancos e de produção de privilégios simbólicos e/ou materiais para a supremacia branca que o engendrou. São esses privilégios que determinam a permanência e reprodução do racismo enquanto instrumento de dominação, exploração e mais contemporaneamente, de exclusão social em detrimento de toda evidência científica que invalida qualquer sustentabilidade para o conceito de raça (CARNEIRO, 2005, p. 29)

Voltando à Francisco Braga, podemos apenas imaginar as dificuldades por ele enfrentadas ao se inserir no panorama da composição da música sinfônica no Rio de Janeiro em 1890: ele homem negro, cujo conhecimento da escrita da música europeia o leva a um lugar de destaque na Primeira República com o reconhecimento de que representava o que havia de mais avançado na técnica composicional

européia, e cuja música representava o progresso e a modernidade que se almejava para toda a nação.

O despontar do Antônio Francisco Braga compositor

Antônio Francisco Braga nasceu no Rio de Janeiro em 1868. Em 1876 foi matriculado no *Asilo de Meninos Desvalidos*, instituição pública de acolhimento e educação, para a qual ingressou após a morte de seu pai e onde teve início a sua trajetória musical (KIEFER, 1997, p.130).

A criação do *Asilo de Meninos Desvalidos* foi autorizada por decreto em 1854, e sua abertura se deu em 1875. Observando estas datas vemos que a criação da instituição se insere em um período de ampliação do debate sobre a educação básica e a necessidade de políticas públicas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes identificadas como pobres e/ou órfãs.

A partir da segunda metade do século XIX se acentuou no Brasil a discussão e a implementação de políticas educacionais voltadas à ampliação da instrução da população através do ensino básico e profissionalizante. Tal preocupação por parte do Império pode ser percebida como parte da construção do Estado-Nação brasileiro, que incidia sobre a necessidade de formar cidadãos e situá-los em lugares adequados ao controle estatal: a família, a escola, o exército (SOUZA, 2009). A partir de então nota-se um crescimento na quantidade de instituições de ensino de várias modalidades, como escolas noturnas, asilos (internatos), e escolas de ensino básico (SOUZA, 2009, p. 44). Estas instituições podiam ser de origem governamental, religiosa, particular ou mista (RIZZINI, 2004, p. 68 apud SOUZA, 2009, p. 45).

O debate sobre a criação de instituições voltadas para a infância cresceu após a promulgação da lei nº 2.040, de 28 de setembro de

1871, que declarava livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos após essa data, a chamada Lei do Ventre Livre ou dos Ingênuos⁸.

O *Asilo* tinha como objetivo dar assistência à infância e juventude “desvalida” (em situação de pobreza) formada principalmente por crianças e adolescentes órfãos, abandonados ou os quais as famílias provassem não ter condições de manter (PAVÃO, 2013, p. 5).

Além das disciplinas da educação primária da época (leitura, escrita, aritmética, instrução moral e religiosa), eram oferecidos cursos de música instrumental e vocal, alfaiataria, sapataria, carpintaria, marcenaria, encadernação, entre outras (SOUZA, 2009, p. 48). Tratava-se de um internato e, portanto, era simultaneamente moradia, escola e local de profissionalização dessas crianças e jovens. De acordo com Souza, o que movia esse tipo de instituição era a ideia de recuperar e transformar os jovens em cidadãos (SOUZA, 2009).

Francisco Braga foi um interno da instituição, tendo logo se destacado nas atividades musicais, tornou-se regente, arranjador e compositor de peças para a banda, como podemos verificar na Figura 1:

8 A promulgação da Lei de 28 de setembro de 1871, chamada Lei do Ventre Livre, determinava que a partir de sua promulgação os filhos das mulheres escravizadas nascidos no Brasil seriam “considerados de condição livre” (Lei 2040, de 28 de setembro de 1871). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lm/LIM2040.htm> Acesso em 18/08/23. A Lei do Ventre Livre foi um dos aspectos marcantes da crise do Império, e fundamental para a desmontagem do sistema escravocrata. As possíveis consequências da promulgação dessa lei ocuparam o debate político durante todo aquele ano. Apesar da campanha pública a favor da abolição, promovida por setores da população principalmente nas cidades, e do acirramento do debate que tomava as ruas, o parlamento tentou acomodar os interesses dos fazendeiros escravocratas (COSTA, 1999, p. 334).

Comprehende-se que em uma rápida visita não se pôde descrever, sem omissões, um estabelecimento da ordem do Asylo dos Meninos Desvalidos, mas elle está bem montado e aos asylados nada falta no que toca a commodidades e bem estar, além da educação intellectual e professional que recebem.

Depois da refeição os meninos em um grande pateo fizeram diversas evoluções militares, sob o mando do respectivo instructor, findo o que tiveram, na fórma do regulamento interno do estabelecimento, liberdade para os jogos infantis nas suas horas de recreio.

A banda de musica do Asylo, sob a direcção do asylado Antonio Francisco Braga, executou tres composições musicas, sendo o *pot-pourri* da opera *Carmen*, e um *pot-pourri* da *Gioconda*, arranjado pelo mesmo asylado Braga, e marcha marcial tambem por elle composta.

O que vale e o que é a banda de musica do Asylo sabe-o de sobra o publico, para que nos dispensemos agora de a encarecer.

Basta dizer que ella portou-se de forma a elevar ainda mais o conceito em que é tida.

Depois da execução das peças musicas o Dr. Daniel de Almeida, director do estabelecimento, proferiu algumas palavras, terminando por entregar duas medalhas de ouro aos alumnos Antonio Francisco Braga e João Baptist^a da Costa, premios a que fizeram jus pelo seu bom comportamento e applicação no Asylo. Esses dois premios não têm sido distribuidos ha dois annos.

Figura 1 - Atuação de Francisco Braga na banda do Asilo de Meninos Desvalidos em 1885

Fonte: Gazeta de Noticias, Rio de Janeiro, 04 nov. 1885, ed. 338, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/9562>. Acesso em: 28/07/2023.

Francisco Braga foi o aprendiz de música de maior destaque, logo se tornando regente da banda, que contava com 40 participantes, e compondo peças para o grupo. Foi ainda na instituição que Braga aprendeu saxofone com mestre Martins, então regente da banda. Teria sido o mestre Martins quem incentivou o jovem músico a estudar clarinete no então *Imperial Conservatório de Música*, curso que concluiu em 1886 (SOARES, 2015).

A educação musical recebida pelo jovem na instituição foi marcante, pois Braga manteve durante toda a sua vida o envolvimento com repertório de bandas, além de ter se tornado um dos precursores de uma prática musical de música de câmara tendo o saxofone como instrumento principal (MACEDO, 2019). Evidência de que manteve trânsito entre a música popular e a música chamada de concerto, sendo sua atuação um exemplo da circularidade entre culturas e sua concepção de música uma afirmação de que a dicotomia música popular/música de concerto reside mais no plano discursivo eurocêntrico racista colonial do que na música como prática viva.

A banda do *Asilo de Meninos Desvalidos* era convidada para se apresentar em diversos eventos, tanto em celebrações oficiais quanto em participações em teatros em meio a outras atrações. A circulação de Braga por tais espaços, como nos teatros populares e em eventos abolicionistas, em uma época de crise do Império e em que a principal questão de debate público era a abolição, nos leva a crer que Braga não poderia passar ao largo da questão racial. A aproximação a José do Patrocínio no decorrer dos anos nos parece mais uma evidência disto.

Nas figuras 2 e 3 vemos anúncios que exemplificam a atuação da banda do *Asilo de Meninos Desvalidos* no Rio de Janeiro na década de 1880.

POLYTHEAMA FLUMINENSE
HOJE SEXTA-FEIRA 28 DE MARÇO HOJE
GRANDE KERMESSÉ
PROMOVIDA PELL.
CONFEDERAÇÃO ABOLICIONISTA
PARA FESTEJAR A LIBERTAÇÃO DOS
ESCRAVISADOS NO CEARÁ

CONTINUAÇÃO DO BAZAR FOMBOLA E LEILÃO DE RICAS PRENDAS E JOGOS INFANTIS Venda de doces, fructas, flores, perfumarias e outros objectos NOS ESPLENDIDOS PAVILHÕES DA BENEMERITA SOCIEDADE S. E. C. TENENTES DO DIABO E DA CONFEDERAÇÃO ABOLICIONISTA	BRILHANTE CONCERTO PELAS EXCELLENTE BANDAS DO CORPO POLICIAL DA CORTE ASYLO DE MENINOS DESVALIDOS E ORCHESTRA DE DISTINTOS PROFESSORES COROS AO AR LIVRE DELICADAS E ESPIRITUOSAS SORPREZAS PELA PRESTANTE COMPANHIA DE SOUZA BASTOS Iluminação moderna, luz electrica, fogos de Bengala, Iluminação a giorno, com o mesmo esplendor do dia 25 do corrente
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ENTRADA..... 500 rs.
CAMAROTES COM 5 ENTRADAS 10000

N. B. - Não haverá senhas

A decoração do theatro é feita pelo armador Azavedo.

Os fogos de artifício e bengala, pela casa TELEPHONE DE OURO.

A Luz Electrica, pela casa Bolmire, Jaffo & C.

A Iluminação moderna, decoração, ornamentos e outros accessorios do embellezamento do jardim, estão confiados ao conhecido jardineiro e auctor d'esta illuminação o Sr. Paul Villar

Os bilhetes á venda no escriptorio da «Gazeta da Tarde» e no do Polytheama

Figura 2 - Banda do Asilo de Meninos Desvalidos em evento abolicionista
Fonte: Gazeta de Noticias, Rio de Janeiro, 28 mar. 1884, ed. 88, p. 4. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/6745>. Acesso em: 28/07/2023.

THEATRO PHENIX NICTHEROYENSE

GRANDE E EXTRAORDINARIA NOVIDADE

HOJE

SABBADO 25 DE JULHO

PRIMEIRO E UNICO

EXTRAORDINARIO ESPECTACULO

DADO PELA COMPANHIA DO

THEATRO LUCINDA

DIRIGIDA PELO ARTISTA

FURTADO COELHO

Representar-se-ha a celebre peça em
5 actos e 6 quadros,
de O. FEUILLET, intitulada

DALILA

Os papeis do principeza Falconière,
Carnioli e André Roswein,
são desempenhados pelos artistas
Lucinda, Furtado Coelho e
Eugenio de Moraes

A'S 8 1/2 HORAS

Devido á gentileza do distincto cava-
lheiro o Exm. Sr. Dr. Daniel de Almeida,
digno director do Asylo de Meninos
Desvalidos, a banda e orchestra do mesmo
Asylo abrillhantarão o espectáculo.

Figura 3 - Banda do *Asilo de Meninos Desvalidos* no teatro
Fonte: *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 25 jul. 1885, ed. 206, p. 4. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/8966>. Acesso em: 28/07/2023.

Enquanto era aluno do *Asilo de Meninos Desvalidos*, Francisco Braga começou a editar, divulgar e vender suas composições. Na Figura 4 vemos o anúncio de uma polca intitulada *Aluizio, Philomena e o Borges*.

Na Figura 5 vemos o anúncio de um tango para piano de Francisco Braga, à venda na tradicional casa de música de Arthur Napoleão, no Rio de Janeiro. Interessante notar que a partitura à venda é a versão para piano da obra já conhecida de Braga e interpretada pela banda do *Asilo de Meninos Desvalidos*.



A LYRA DO POVO
FOLHA MUSICAL
HOJE N. 33 HOJE

Traz o dobrado Estrada de ferro Aricanduva, composição do professor Francisco José da Costa Machado, que tem feito grande furor em S. Paulo. — NÚMERO AVULSO **400 rs.**

A' venda na redacção — Rua Sete de Setembro n. 56, onde se recebem assignaturas.

AVISO. — O numero seguinte trará sonora polca *Aluizio, Philomena e o Borges*, composição de Antonio Francisco Braga, alumno da banda dos meninos desvalidos.

Figura 4 – Anúncio de partitura de obra de Francisco Braga em 1884

Fonte: *Gazeta de Noticias*, 12 jan. 1884, ed. 12, p. 4. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/6391>. Acesso em 28/07/2023.

AOS AMADORES DE CORRIDAS
BOREAS
 TANGO SPORTMAN PARA PIANO
 FOR
 ANTONIO FRANCISCO BRAGA



Executado com grande
 successo em todas as
 corridas d'este anno pela
 banda de musica do asylo
 de Meninos Desvalidos.
 A' venda no Imperial
 Estabelecimento de
 Arthur Napoleão, Rua do
 Ouvidor n. 89.

Figura 5 - Anúncio de partitura de obra de Francisco Braga em 1886
 Fonte: *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 14 ago. 1886, ed. 226, p. 3. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/107333. Acesso em 28/07/2023.

Braga ingressou no *Asilo de Meninos Desvalidos* com 8 anos de idade. Por volta dos 15 anos escrevia e arranjava peças para a banda da instituição e compunha peças solistas cujas partituras eram divulgadas pela imprensa. Aos 18 anos compôs a obra sinfônica *Fantasia-Abertura*, que Carlos de Mesquita inseriu na primeira apresentação dos *Concertos Populares*. Dessa maneira teve início a trajetória de Braga como compositor sinfônico, e é interessante notar que a sua estreia ocorreu entre obras de compositores canônicos como Jules Massenet, Camille Saint-Saëns, Felix Mendelssohn, Giuseppe Verdi e Gioachino Rossini. Arthur Azevedo, então crítico de artes do jornal *Novidades*, escrevendo sob o pseudônimo “Eloy, o herói”, destacou a estreia do compositor brasileiro:

Foi uma surpresa! A composição desse menino, para quem parece reservado um glorioso futuro, poderia ser assinada

por um mestre. Os defeitos, que forçosamente há de ter, escapam à percepção dos leigos, como eu, dispostos, em se tratando de uma arte que não conhecem, a aplaudir sem reservas, a bater palmas sem indagar da satisfação absoluta de todos os respectivos preceitos. Se me houvessem impingido esta Fantasia como se fora composição de qualquer desses ilustres clássicos de nome arrevesado, que fazem as delícias dos puritanos da música; eu, por Deus o juro! acreditá-lo-ia com a mesma ingenuidade com que o confesso. Ou eu me engano, ou este artista, feito numa casa de caridade, há de mais tarde ilustrar o seu país (AZEVEDO, Arthur. De Palanque. *Novidades*, Rio de Janeiro, 06 jun. 1887, ano 1, n. 119, p. 1.

Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/830321/465>>. Acesso em: 30/07/2023).

Em 1888, Francisco Braga foi nomeado professor de música do *Asilo de Meninos Desvalidos* e no ano seguinte foi finalista do conhecido episódio do concurso para a escolha do novo Hino Nacional⁹, o que lhe rendeu uma bolsa do governo republicano para estudar no *Conservatório de Paris*, onde esteve por dois anos e onde estudou com o compositor Jules Massenet (KIEFER, 1997).

O compositor acabou residindo na Europa por 10 anos, período em que se dedicou aos estudos de composição e que lhe renderam suas principais obras. Retornou ao Brasil em 1900 sendo considerado não mais um estudante promissor, mas compositor e maestro renomado. Sua volta ocorreu a convite do governo republicano, que preparava as celebrações do 4^o centenário do descobrimento do Brasil (KIEFER, 1997, p. 130).

Em 26 de julho de 1900 o jornal *A Notícia* relata a chegada de Francisco Braga no Rio de Janeiro, recepcionado com honrarias em um evento que contou com apresentação da banda do então *Instituto Profissional* (anterior *Asilo de Meninos Desvalidos*). De acordo

9 A esse respeito ver CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 125-126; MELLO, Guilherme Theodoro Pereira. *A música no Brasil: desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

com a reportagem do periódico *A Notícia*, as primeiras pessoas a cumprimentarem o compositor em solo brasileiro foram José do Patrocínio e Daniel de Almeida, diretor do *Asilo* quando Braga era estudante. Estiveram presentes representantes dos jornais locais, o corpo docente do *Instituto Profissional*, “musicistas, artistas e representantes de todas as classes sociais” (*A Notícia*, Rio de Janeiro, 26 jul. 1900, ed. 173, p. 1. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/830380/6859>>. Acesso em: 30/07/2023).

Braga foi recebido como uma figura pública importante no meio intelectual carioca e muito festejado nas primeiras semanas de sua estadia na cidade (RICCIARDI, 2015, p. 349). Em meio aos preparativos para a encenação de sua ópera *Jupyra*, o compositor organizou também dois concertos sinfônicos para apresentar ao público brasileiro as obras que havia criado durante sua residência na Europa.

A ópera *Jupyra* é o ponto alto de sua produção e talvez a principal ópera brasileira composta entre o final do século XIX e início do séc. XX. Seu projeto teve início em 1897 quando Braga foi residir na ilha de Capri. Após as tentativas frustradas da montagem da ópera na Europa ela viria a ser encenada no Rio de Janeiro em 1900. Depois das duas récitas então realizadas a ópera passaria quase todo o século sem novas montagens e com raras execuções orquestrais. Quem sabe futuramente a veremos com uma nova montagem, assim como ocorreu em 2023 com a ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes, que contou com a concepção geral de Ailton Krenak, co direção artística e cenografia de Denilson Baniwa, e com a participação da Orquestra e Coro Guarani do Jaraguá KYRE'Y KUERY.¹⁰

Na música instrumental escreveu poemas sinfônicos como *Cauchemar*, de 1895, *Marabá*, de 1898 e *Insônia*, de 1908, além dos prelúdios sinfônicos *Paysage*, de 1892 e *Variações sobre um tema brasileiro* de 1905. Constam também em seu catálogo elegias para José do Patrocínio (quando de sua morte em 1905) e para Giuseppe Verdi. Sua obra inclui ainda dezenas de peças para bandas de música

10 Programação Theatro Municipal, temporada 2023. Disponível em: <<https://theatromunicipal.org.br/pt-br/evento/operailguarany/>> Acesso em: 03/09/2023. Ópera 'O Guarani' leva indígenas ao palco do Theatro Municipal de SP. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/05/11/operas-o-guarani-leva-indigenas-ao-palco-do-theatro-municipal-de-sp.ghtml>> Acesso em: 03/09/2023.

e hinos. O catálogo de obras para música de câmara, coro, música vocal e sacra também são extensos.

Em 1902, Braga foi nomeado professor de Contraponto, Fuga e Composição do *Instituto Nacional Música*, onde permaneceu até 1937. Fundou a *Sociedade dos Concertos Sinfônicos*, da qual foi maestro entre 1908 e 1933, atuou na criação do *Sindicato dos Músicos* (atual *Sindicato dos Músicos do Estado do Rio de Janeiro*) do qual foi primeiro presidente e para o qual doou sua biblioteca em 1944 (MARCONDES, 1998).

A historiografia tradicional da música brasileira comentou a vida e obra de Braga como se devesse conceder-lhe um lugar de honra, e faz isso não pelo corpo de sua obra, ou pela atuação em seus mais de 60 anos de carreira devotados ao ensino, à regência e à mediação cultural no Brasil, mas o recorda como um compositor menor, um precursor do nacionalismo que ocorreria apenas a partir do movimento modernista do século XX.

Ao identificá-lo como pré-nacionalista a historiografia musical brasileira desloca a ênfase do compositor para a geração seguinte e atribui maior importância para as obras de compositores do século XX, recaindo em anacronismo, pois as duas fases se norteavam por critérios musicais e paradigmas estéticos (e políticos) diferentes.

A historiografia musical brasileira localizou no final do século XIX o despertar da consciência nacional dos compositores (NEVES, 2008, p. 25). Os principais musicólogos brasileiros do século XX, olhando retrospectivamente, viram o crescimento do nacionalismo como um organismo que alcançaria maturidade décadas depois.

A razão para Braga ter sido considerado pré-nacionalista é a existência de temática nacional (como na ópera *Jupyra*) e de padrões musicais recolhidos da música popular, principalmente aspectos rítmicos. Todavia, mais que a adesão a um projeto nacionalista, a diversidade estilística da obra de Braga deve-se a sua experiência como compositor e arranjador de peças populares, ao que se somaram os estudos no *Instituto Nacional*, no *Conservatório de Paris* e à sua experiência em diversos âmbitos do ensino musical formal e de regência. No final do século XIX estar em sintonia com o projeto ideológico nacional era aderir à modernização das técnicas e ao progresso social, o que o compositor

fez através de sua atuação como regente, professor e compositor, empregando técnicas composicionais consideradas avançadas em sua época e buscando estreitar obras modernas no Brasil.

A musicologia brasileira considerou a obra de Braga dividida entre nacionalista e internacionalista (ou cosmopolita). Mas, mudando a chave interpretativa, talvez possamos ver o tratamento do compositor sobre a questão racial em obras como *O contratador de Diamantes*, obra para orquestra de cordas criada como música incidental para a peça de mesmo nome de Afonso Arinos de Melo Franco (1868-1916). Formada por vários movimentos, intitulados *Prelúdio*, *Gavota*, *Minueto*, *Dança de negros* e *Gavião de penacho*, os três primeiros foram percebidos como representação da música europeia e dos salões aristocráticos, enquanto os últimos como representação da identidade nacional (Luiz Heitor, apud Cardoso, 2011 p. 226). Ora, que identidade nacional transparece nestas obras senão aquela apontada anos depois por Manuel Querino, da contribuição negra à cultura brasileira?

Conclusão

As narrativas hegemônicas sobre história da música foram construídas como histórias da composição musical da tradição da música escrita europeia em uma perspectiva linear e evolucionista, em que os compositores inovam na técnica composicional movendo progressivamente os estilos de época. Neste sentido, os compositores são inseridos em linhas genealógicas em que uma geração influencia a outra, e caberia ao historiador (com base na análise musical) encontrar os indícios destas influências. Indo além da análise estrutural das obras musicais, uma análise informada social e politicamente pode auxiliar os estudos musicológicos e a historiografia musical a interpretar os significados possíveis das obras em sua concepção e recepção na atualidade.

A omissão do pertencimento racial de Francisco Braga e da abordagem da questão racial pelo autor em sua obra e trajetória é um

sintoma da branquitude da história da música dominante no Brasil¹¹ (e na Euro-América como um todo). Preocupada com questões abstratas que podemos situar no âmbito da história da composição musical e atualizando constantemente a ideologia da autonomia da obra de arte, as narrativas hegemônicas excluíram as práticas musicais da maior parte da população (negra, indígena, de mulheres e trabalhadores), e, por conseguinte, suas lutas políticas, além dos sujeitos racializados mesmo quando estes participaram dos círculos hegemônicos das artes.

Para encerrar, apresentamos dois registros fotográficos de Antônio Francisco Braga encontrados na imprensa brasileira, especificamente em revistas ilustradas do século XX.

Na Figura 6 há o registro fotográfico retirado de uma reportagem veiculada pela revista *Fon-Fon* na ocasião do falecimento de Francisco Braga, em 1945. A fotografia é acompanhada por um texto que já se aproxima do discurso da historiografia musical modernista, enfatizando que a música de concerto é música “de brancos” e que a música brasileira é o resultado da junção das “três raças tristes” (a frase famosa de Olavo Bilac (1865-1918), o famoso poeta da *Belle Époque* brasileira). Associada a esta ideia verificamos o próprio embranquecimento do compositor, através da utilização de uma matriz fotográfica em que sua pele aparece clara. O embranquecimento se dá também pela atividade a que Braga se dedicava e que o jornalista denomina “música de brancos”. Além disso, o discurso, embora elogioso pela ocasião da morte do compositor, não é de exaltação. Diminui a importância de Braga ante as figuras de Alberto Nepomuceno e Henrique Oswald, destaca na sua obra o *Hino à Bandeira* e cita uma crítica de Vincenzo Cernicchiaro sobre seu estilo composicional.

11 Ver, por exemplo: CARMO, Jonatha Maximiliano do. “Sobre as trágicas e ambíguas racializações da historiografia musical brasileira”. In: E-hum: Revista Científica das Áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, jan./jul. 2016. Disponível em: <<https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/1851/1028>>. Acesso em: 27/07/2023.



Figura 6 – Antônio Francisco Braga em fotografia veiculada pela revista *Fon-Fon*
Fonte: *Notas de Arte: Francisco Braga. Fon-Fon, Rio de Janeiro, 31 mar. 1945, ano 38, n. 13, p. 42.* Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/259063/115776>>. Acesso em 27/07/2023.

Já a foto constante na Figura 7 aparece na revista *O Malho*, em 1910, acompanhada da legenda “O ilustre maestro brasileiro Francisco Braga passeando na Avenida Central” (*O Malho*, Rio de Janeiro, 16 abr. 1910, ed. 396, p. 46. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/15908>> Acesso em: 27/07/2023).

O compositor tinha então 42 anos, trajado na moda da época, caminha pelo centro da cidade vestido socialmente, com lustrosos sapatos, terno e chapéu. Posa para a câmera e, apesar do caráter de espontaneidade da cena (publicada em uma coluna da revista denominada “Nossos instantâneos”), tem um olhar firme, talvez um pouco desconfiado, talvez a inquirir a seu público da época, a nos questionar através dos tempos...

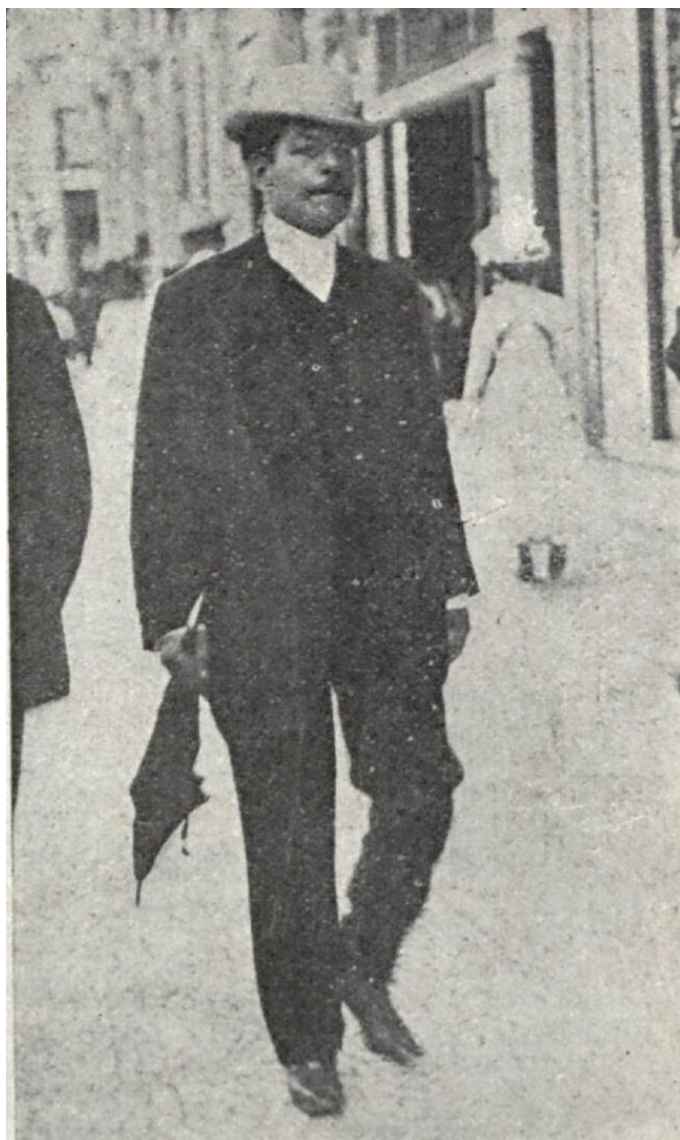


Figura 7 - Antônio Francisco Braga em 1910

Fonte: Os nossos instantâneos. O Malho, Rio de Janeiro, 16 abr. 1910, ed. 396, p. 46. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/15908>>. Acesso em: 30/07/2023.

Referências

ALMEIDA, Renato. *História da música brasileira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Briguiet, 1926.

A *Notícia*, Rio de Janeiro, 26 jul. 1900, ed. 173, p. 1. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/830380/6859>>. Acesso em: 30/07/2023.

AMANCIO, Kleber Antonio de Oliveira. *Reflexões sobre a pintura de Arthur Timotheo da Costa*. 244 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

AZEVEDO, Arthur. "De Palanque". *Novidades*, Rio de Janeiro, 06 jun. 1887, ano 1, n. 119, p. 1.

Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/830321/465>>. Acesso em: 30/07/2023.

AZEVEDO, Luiz Heitor Corrêa de. *150 Anos de Música no Brasil (1800-1950)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

CANDÉ, Roland de. *História universal da música*. Volume 1. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARDOSO, André. "Introdução a 'Cavota' e 'Minuzeto' de O contratador dos diamantes, de Francisco Braga". *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, pp. 224-237, 2011.

CARMO, Jonatha Maximiniano do. "Sobre as trágicas e ambíguas racializações da historiografia musical brasileira". In: *E-hum: Revista Científica das Áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte*, Belo Horizonte, v. 9, n.1, jan./jul. 2016. Disponível em:

<<https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/1851/1028>>. Acesso em: 27/07/2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim. O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2001.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à República, momentos decisivos*. São Paulo: Unesp, 1999.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*, 50ª edição. Global Editora, São Paulo, 2005.

Gazeta de Notícias, 12 jan. 1884, ed. 12, p. 4. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/6391>. Acesso em 28/07/2023.

Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 28 mar. 1884, ed. 88, p. 4. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/6745>. Acesso em: 28/07/2023.

Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 25 jul. 1885, ed. 206, p. 4. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/8966>. Acesso em: 28/07/2023.

Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 04 nov. 1885, ed. 338, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/9562>. Acesso em: 28/07/2023.

Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 14 ago. 1886, ed. 226, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/10733>. Acesso em 28/07/2023.

GRIFFITHS, Paul. *A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*, Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1987.

GROUT, Donald J. *História da música ocidental*. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX - Bases ideológicas do racismo brasileiro. In: *Teoria e Pesquisa*, São Carlos (UFSCar), v. 42-43, n. jan / jul, pp. 63-110, 2003.

HOLLER, Marcos. *Os jesuítas e a música no Brasil colonial*. Campinas, Unicamp, 2010.

KIEFER, Bruno. *História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX*. Porto Alegre: Movimento, 1997.

Lei 2040, de 28 de setembro de 1871. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm>. Acesso em 18/08/23.

MACEDO, Vinícius. “Os primeiros manuscritos brasileiros para conjuntos de saxofones de Francisco Braga: a possível origem de uma prática musical na Belle Époque do Rio de Janeiro”. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 29, 2019, Pelotas/RS. Anais do 29º Congresso da Anppom, 2019. p. 1-10. Disponível em:

<https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2019/5747/public/5747-20781-1-PB.pdf>. Acesso em: 30/07/2023.

MARCONDES, Marcos (ed). *Enciclopédia da música brasileira*. 2. ed. São Paulo: Art Editora, Itaú Cultural, 1998.

MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MELLO, Guilherme Theodoro Pereira. *A música no Brasil: desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

MIGNOLO, Walter. *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization*, Michigan University Press, Ann Arbor, 1995.

MUNANGA, Kabengele. "Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira". In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

NEEDELL, Jeffrey. *Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1993.

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. 2^o ed. Rio de Janeiro: Contracapa, 2008.

"Notas de Arte: Francisco Braga". Fon-Fon, Rio de Janeiro, 31 mar. 1945, ano 38, n. 13, p. 42. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/259063/115776>>. Acesso em 27/07/23.

Ópera 'O Guarani' leva indígenas ao palco do Theatro Municipal de SP. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/05/11/operas-o-guarani-leva-indigenas-ao-palco-do-theatro-municipal-de-sp.ghtml>>. Acesso em: 03/09/2023.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

"Os grandes músicos: Francisco Braga". O Malho, Rio de Janeiro, jan. 1942. Ano 41, n. 24, p. 179. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/94345>>. Acesso em: 30/07/2023.

"Os nossos instantâneos". O Malho, Rio de Janeiro, 16 abr. 1910, ed. 396, p. 46. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/15908>>. Acesso em: 30/07/2023.

PAVÃO, Eduardo Nunes Álvares. "O Asylo de Meninos Desvalidos (1875-1894): Uma instituição disciplinar de assistência à infância desamparada na Corte Imperial". In: XVII SIMPÓSIO NACIONAL DE

HISTÓRIA. 2013, Natal. Anais do XVII Simpósio Nacional de História. Natal: Anpuh, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364660408_ARQUIVO_Infanciadesvalida.pdf>. Acesso em: 29/07/2023.

PEREIRA, Avelino Romero. *Música, sociedade e política: Alberto Nepomuceno e a república musical*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

PEREIRA, Paulo Marcos. "Manuel Querino e a escrita da história no Brasil republicano". In: *Latin American Journal of Development*, Curitiba, v. 3, n. 3, pp. 1068-1078, mai./jun. 2021.

Programação Theatro Municipal, temporada 2023. Disponível em: <<https://theatromunicipal.org.br/pt-br/evento/operailguarany/>>. Acesso em: 03/09/2023.

QUERINO, Manuel. *O colono preto como fator da civilização brasileira*. Jundiá: Cadernos do Mundo Inteiro, 2017.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y modernidad/razionalidad". In: *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, Lima, 1992a.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005.

RICCIARDI, Rubens Russomano. "A ópera Jupyra no contexto geral de Francisco Braga". In: VOLPE, Maria Alice (Org.). *Atualidade da ópera. Série Simpósio Internacional de Musicologia da UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. pp. 339-354.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. 15. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SOARES, Márcia Aparecida. *As canções de Francisco Braga: análise estilística e interpretação*. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes). Departamento de Linguística, Letras e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. "O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos nem criminosos". Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, pp. 43-60, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufri.br/index.php/rce/article/view/1573>>. Acesso em: 29/07/2023.

Sobre a autora

Docente do Magistério Superior no Curso de Música da Universidade Federal do Paraná - UFPR e colaboradora no Programa de Pós-graduação em Música da UFPR. Minha graduação foi em Música (bacharelado em Piano), na Universidade Estadual de Maringá - UEM (2007). Em 2008 ingressei no curso de mestrado em Artes na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - USP. Concluí o curso em 2010, com uma dissertação em que analisei obras para piano do século XX. Em 2011 ingressei no serviço público federal como docente na Universidade Federal da Integração Latino-americana - UNILA, à qual continuo vinculada. Em 2014 iniciei o doutorado na ECA - USP, e tive a oportunidade de realizar o estágio de doutorado na Universidade de Roma (La Sapienza) entre 2015-16, com bolsa da União Europeia. Concluí o doutorado em Artes em 2018, com uma tese sobre História da Música no Brasil da Primeira República. Minhas áreas de atuação são História da Arte e da Música; Historiografia; Repertórios de compositoras latino-americanas e caribenhas para piano; Teorias de gênero e feministas.

LER OU NÃO LER: EIS A QUESTÃO?

TO READ OR NOT TO READ: IS THAT THE QUESTION?

Silvia Cordeiro Nassif
Universidade Estadual de Campinas
scnassif@gmail.com

Resumo

Este ensaio coloca em discussão o ensino e aprendizagem da notação musical convencional. Tomando como ponto de partida algumas posições de estudiosos da área sobre a importância ou não em se considerar a escrita musical um conhecimento necessário, procura aprofundar os argumentos apresentados. Com o objetivo de chegar a algumas conclusões, ainda que provisórias, o texto é conduzido através de duas questões centrais: 1- Qual a função efetiva da notação musical para a música e nos processos educativos? 2- Como a aprendizagem da escrita musical pode ser pensada do ponto de vista do desenvolvimento? Tomando como bases teóricas a filosofia da cultura do Círculo de Bakhtin e a psicologia histórico-cultural de Vigotski, levanta e analisa alguns pontos que poderão servir de balizas para organizar o trabalho pedagógico. Entre as conclusões apresentadas, destacam-se: a noção de que a notação convencional cumpre um papel que vai além do registro dos sons e permite um olhar analítico para a música; a constatação dos limites da escrita não apenas para músicas de tradição oral, mas para a própria música europeia de concerto; a importância das vivências práticas musicais nos processos de aquisição das notações pela criança; as diferentes formas de registro musical que acontecem no curso do desenvolvimento psíquico. As considerações finais apontam para o fato de que a defesa ou não do ensino da escrita só adquire sentido quando são analisadas as situações contextuais de ensino como um todo.

Palavras-chave: Notação musical; Signo; Educação musical; Desenvolvimento infantil.

Abstract

This essay discusses the teaching and learning of conventional music notation. Taking as a starting point some positions of scholars in the area about the importance or not of considering musical writing as a necessary knowledge, it deepens the arguments presented. In order to reach some conclusions, even if provisional, the text is conducted through two central questions: 1- What is the effective role of music notation for music and music education? 2- How can we think about learning of music notation from the development point of view? Taking the Bakhtin Circle's philosophy of culture and Vygotsky's historical cultural psychology as theoretical bases, it raises and analyzes some issues that may serve as guidelines for organizing the pedagogical work. Among the highlighted conclusions, we have: the notion that conventional notation plays a role beyond recording sounds and allows an analytical approach to music; the limits of writing not only for music from oral tradition, but for European concert music itself; the importance of practical musical experiences in the child's acquisition of notations; the different musical records in the course of psychic development. The final considerations point to the fact that the defense or not of music notation teaching only makes sense when analyzing the contextual teaching situations as a whole.

Keywords: Music notation; Sign; Music education; Child development.

Introdução

O ensino e aprendizagem da notação musical convencional¹ têm ocupado recentemente importantes discussões da área da educação musical, ainda que, na maioria das vezes, de modo indireto (por exemplo, nas discussões sobre o chamado paradigma conservatorial de ensino). Se, até há algumas décadas atrás, as preocupações principais diziam respeito ao momento certo de introduzir a leitura e à melhor maneira de fazê-lo, hoje em dia vem-se questionando a própria necessidade de aprendizagem da escrita musical. Uma olhada na produção em pesquisa da área nos leva a perceber, com relação a essa questão, três

1 Estou denominando "notação convencional" o sistema de escrita musical criado e mais difundido no mundo ocidental, que se utiliza de pentagrama e nota como unidade mínima.

vertentes principais, não completamente desconectadas ou excludentes, mas com desdobramentos específicos para o ensino (além, é claro, de inúmeras nuances dessas visões).

Uma primeira linha de pensamento não coloca em dúvida a necessidade da leitura, mas a defende como um conhecimento relevante. A notação é vista aqui como algo que permite “promover um salto qualitativo na relação do indivíduo com a música, uma transformação na maneira como ela se relaciona com a sua prática musical” (ABREU; DUARTE, 2020, p. 78) e, portanto, não deve ser questionada sua importância nos processos educativos musicais, independentemente do contexto.

Uma variação dessa linha, mais voltada para os procedimentos pedagógicos, coloca a ideia de que chegar à leitura é sempre um dos objetivos do ensino musical, mas há o momento certo para isso. Assim, antes de ensinar a notação, é imprescindível que seja realizado um trabalho de musicalização pautado no desenvolvimento auditivo, conforme preconizado pelos principais expoentes dos chamados Métodos Ativos. Assim, por exemplo, Dalcroze propunha um trabalho corporal dos elementos da música antes de introduzir a notação convencional: “O solfejo dalcroziano consiste na aplicação dos princípios da Rítmica ao solfejo, que deve ser vivido antes de ser lido e analisado, ou seja, o solfejo oral e corporal vem antes do escrito” (MARIANI, 2011, p. 42). Também Willems considerava que “Primeiramente é preciso viver e fazer música, depois pensar sobre ela” (PAREJO, 2011, p. 103), o que implicaria a necessidade da escrita. Schafer, por sua vez, questionando o ensino de música tradicional focado na notação mas sem colocar em dúvida sua importância, afirmava que só quando há uma real necessidade por parte dos alunos é que “é o momento de se introduzir a notação convencional” (SCHAFER, 1991, p. 310).

Numa segunda vertente podemos incluir a concepção de que a leitura não é necessária em muitos contextos, como, por exemplo, na educação básica e no ensino de músicas populares, em especial as de tradição oral. Com aporte teórico especialmente na sociologia da educação e da cultura, os defensores dessa linha consideram que a notação musical é uma ferramenta que atende bem às demandas do ensino da música ocidental erudita, mas é limitada quando se trata de outros tipos de música. Criticam, nesse sentido, não a escrita em si, mas seu uso hegemônico nos processos educativos musicais. Essa

postura, por sua vez, aparece sempre articulada a uma crítica mais geral à permanência, em contextos de ensino diversos, do chamado paradigma conservatorial, o qual tem como uma de suas principais características “a supremacia absoluta da música notada - abstração musical” (PEREIRA, 2014, p. 93).

Além disso, a crítica nessa segunda linha caminha também pelo modo como a notação é abordada no paradigma conservatorial: “O tratamento dos mecanismos de representação gráfica como um código abstrato que se esgota em si mesmo, de modo que o referencial sonoro se perde” (PENNA, 1995, p. 133). Assumindo a premissa posta pelos Métodos Ativos da primazia do som em todas as instâncias do ensino de música, condena-se a centralidade da escrita não só no ensino do instrumento, como também em disciplinas de percepção e harmonia, por exemplo, nas quais muitas vezes o código escrito se sobrepõe ao resultado sonoro, de modo que a música praticamente não existe em muitas aulas: “A música, como fato empírico, só existe enquanto soa. A partitura não soa por si só: ela *representa* os sons. No entanto, só os representa efetivamente quando se liga a um significado sonoro, correspondendo a uma imagem auditiva” (PENNA, 2008, p. 59, grifos da autora).

A despeito de sua importância e significado para a música ocidental, a notação, de acordo com essa vertente, não deveria ser hegemônica, mesmo se abordada de maneira não mecanicista. Outros modos de relação com as músicas, especialmente as de tradição oral, deveriam fazer parte dos processos de ensino. E isso nos leva à terceira linha de pensamento, a qual irá aprofundar bastante esse ponto.

De acordo com essa terceira visão, cujas bases teóricas estão principalmente na antropologia, a notação musical não apenas não é necessária, mas pode ser prejudicial em certos contextos, uma vez que ela circunscreve um modo específico de ouvir/perceber a música, reduzindo todo e qualquer tipo de música a um denominador comum artificialmente criado para instaurar e perpetuar traços de colonialidade na educação musical:

Las prácticas musicales [impostas pelos colonizadores] fueron fatalmente impactadas por la notación musical, que, como todo sistema notacional, selecciona solamente algunos aspectos claves del habla, que considera

relevantes para ser conservado. De este modo traslada la supremacía de la altura discreta y el ritmo proporcional, que son los atributos que pueden ser anotados a través del sistema notacional clásico, por sobre otros atributos musicales para definir qué es la música (SHIFRES; GONNET, 2015, p. 57).

Embora as discussões sobre a necessidade de acolher a diversidade cultural na educação venham ganhando força nas últimas décadas, as críticas que se colocam é que “mesmo quando são considerados outros conhecimentos e saberes que não os vinculados à música erudita, isso é feito a partir de parâmetros estéticos e culturais, de dimensões valorativas, dentre outros aspectos, vinculados ao universo da música erudita” (QUEIROZ, 2017, p. 145). Embora essa constatação tenha sido feita pelo autor da citação no contexto da formação superior, podemos dizer que na educação musical em geral, em todos os níveis e contextos, isso não acontece de modo diferente.

Defendendo a conscientização docente sobre aspectos de suas práticas que podem reforçar a colonialidade como um passo fundamental rumo a práticas decoloniais na educação musical (SERRATI, 2017, p. 96), essa linha de pensamento tenta a seu modo desconstruir a ideia de música como texto e, principalmente, de que a música “pensável” (passível de decomposição e análise) é superior à música “audível” (TOVAR, 2017). Reivindica-se, portanto, não apenas a inclusão de uma diversidade musical maior na educação musical em termos de repertório, que inclua as culturas locais, mas principalmente que outros modos de relação com a música sejam legitimados nos processos de ensino. Além disso, advoga-se a favor de uma maior horizontalização nas relações de ensino, de tal modo que elas permitam trocas de experiências entre os diversos atores envolvidos e não apenas a tradicional transmissão verticalizada docente/estudante.

Como podemos perceber, essas três visões rapidamente aqui delineadas, embora possuam especificidades, se tocam em vários pontos. A seguir, fazendo uso de ferramentas teóricas e analíticas da

filosofia da cultura do Círculo de Bakhtin² e da psicologia histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, procuro levantar algumas questões, estabelecendo um diálogo profícuo entre essas visões e trazendo também outros interlocutores da Música e Educação Musical, na tentativa de chegar a uma síntese ou, pelo menos, a alguns consensos. Tomo como ponto de partida duas questões principais: 1- Qual a função efetiva da notação musical para a música e nos processos educativos? 2- Como a aprendizagem da escrita musical pode ser pensada do ponto de vista do desenvolvimento? Penso que, uma vez respondidas em alguma medida essas questões, poderemos nos sentir mais confortáveis com nossas escolhas como educadores/as musicais.

1- A notação musical e os sistemas complexos culturais

Para pensarmos a função da escrita musical, é necessário inseri-la no mundo simbólico mais amplo da cultura. De acordo com Volóshinov (2017), podemos dividir esse mundo em dois planos: a realidade concreta (a existência cotidiana) e o plano ideológico (os sistemas culturais complexos). Ambos são movidos por signos, porém no plano ideológico esses signos estão sempre em alto grau de organização, enquanto que na vida cotidiana os signos possuem uma existência menos sistematizada. Entre os sistemas complexos podemos citar, por exemplo, a filosofia, a ciência, a religião e as várias formas de arte. É importante dizer que esses planos não são incomunicáveis entre si. Ao contrário, os sistemas complexos refletem e refratam a realidade cotidiana e esta, por sua vez, se deixa contaminar e se transforma a partir daqueles.

Nessa linha de raciocínio, podemos pensar a música como um sistema simbólico complexo, que se organiza a partir de signos³, que reflete e refrata realidades cotidianas (sonoras ou não, e ainda que de modo bastante indireto) e que, uma vez posta a público (gravações ou concertos, por exemplo), passa a interferir na cotidianidade da vida.

2 Conjunto de intelectuais russos que se reunia no início do século XX em torno de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e deixou uma vasta produção, parte da qual sem atribuição específica de autor. Na atualidade, os estudiosos do grupo preferem se referir a essa produção como de autoria coletiva.

3 Vale assinalar que as questões sobre a significação musical são polêmicas e estão longe de estarem resolvidas na área da Música. Uma discussão sobre esse tema foge aos objetivos deste texto, mas pode ser encontrada em XXX.

Além disso, a música escrita cria uma segunda camada simbólica (os signos gráficos) que não apenas permite o seu registro, com diferentes graus de precisão, como também amplia de maneira expressiva as suas possibilidades de organização formal. Particularmente em relação a alguns tipos de música, sua própria existência depende integralmente das possibilidades escriturísticas. Essa ideia é defendida, por exemplo, por Zampronha (2000), para quem “a composição musical é, na verdade, uma escritura da escrita” (p.16), ou seja, emerge do próprio sistema. O autor parece se referir especificamente à música ocidental erudita (aquela que criou a notação convencional), mas alerta para o fato de que, mesmo na ausência da escrita, a música só existe através de algum suporte:

Mas a notação musical não é o único suporte possível. Existem tantos outros tais como fita magnética, *hardware* do computador e até sistemas teóricos. Outros ainda, como a memória, os hábitos de pensamento musical (sejam individuais ou coletivos) e o próprio corpo do músico (ZAMPRONHA, 2000, p. 117).

São esses suportes que permitem que o músico manipule signos e, mais do que ferramentas para expressar ideias, segundo Zampronha (2000), os signos musicais direcionam os próprios modos de pensar musicalmente (p.120). Embora o autor esteja fundamentado na semiótica de Peirce (1977), podemos pensar em várias aproximações dessa ideia com as proposições do Círculo de Bakhtin sobre os sistemas simbólicos⁴. Também para esse coletivo de autores não é possível a expressão de qualquer pensamento fora de algum material semiótico, seja verbal ou de qualquer outra natureza. Até mesmo a existência da consciência nos seres humanos, nessa perspectiva, está integralmente associada aos signos: “a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material signico” (VOLÓSHINOV, 2017, p. 95). A principal diferença com relação à semiótica peirceana é que, para o Círculo de Bakhtin, todo esse cenário é tributário das relações sociais: o signo nasce em um terreno interindividual, aí também ele floresce, é posto em funcionamento e direciona as possibilidades ou impossibilidades de produções em uma determinada cultura.

4 Vale assinalar que a aproximação entre Peirce e Bakhtin no que se refere à concepção de signo vem sendo objeto de estudos. A esse respeito, ver, por exemplo, Ponzio (2008).

Trazendo essas ideias para a educação musical, podemos dizer que o fazer musical envolve sempre, de alguma maneira, a manipulação de signos em algum suporte (que pode ser o “papel” ou não). A educação musical, por sua vez, deverá fornecer as ferramentas necessárias para que os estudantes sejam capazes de manipular signos musicais e, portanto, o domínio de algum (ou vários) suportes. A notação é um desses suportes, que permite um tipo de manipulação signífica não possível em outros, como os ligados à oralidade, por exemplo. Vejamos, então, que manipulações são essas proporcionadas pela escrita, quais as suas vantagens e quando elas se tornam efetivamente necessárias.

A partitura, entre outras funções, cria uma visualidade para os signos musicais presentes em determinada música, facilitando o entendimento de suas funções. Esse fato tem sido usado como argumento contra o ensino da notação, visto que, como já amplamente discutido na educação musical desde o início do século XX, a música só existe efetivamente quando soa, ponto enfatizado no que estamos chamando de vertente 2. Questionando o ensino excessivamente intelectualizado e calcado na leitura, os educadores vinculados aos Métodos Ativos propuseram e continuam propondo processos de ensino que trabalhem inicialmente na oralidade, explorando aspectos ligados à sonoridade, deixando a leitura para uma fase posterior. Essa me parece uma diretriz consensual na área e, provavelmente, sem volta. Entretanto, as possibilidades de apreensão e reflexão sobre a música proporcionadas pela fragmentação e visualidade dos elementos musicais precisam ser equacionadas a fim de que se entenda também os seus ganhos para a educação e, sobretudo, os contextos onde ela é importante.

A notação, para além de ser um registro ou uma representação dos sons, fornece uma série de ferramentas para pensar a música:

La notación musical permitió transformar algunos aspectos de la música en objetos de reflexión, pensamiento y análisis. La posibilidad de fijar y objetivar algunos elementos y relaciones de la música facilitaron el establecimiento de relaciones y comparaciones, operaciones que no podrían lograrse fácilmente desde su dimensión sonora o performativas (BURCET, 2017, p. 135).

Essa potencialização da capacidade reflexiva sobre a estrutura musical tem sido um dos principais argumentos em defesa da necessidade do ensino da notação (vertente 1 aqui delineada). Por outro lado, essa mesma potencialidade proporcionada pela escrita tem sido usada como um argumento contrário à sua aprendizagem, uma vez que considera-se que a escrita circunscreve as possibilidades analíticas, de modo que só é possível verificar alguns elementos, nem sempre os mais relevantes em certos tipos de música, como as de tradição oral (posição da vertente 3). Além disso, a música “pensada” não representa uma série de manifestações musicais construídas sobre outras bases, ou seja, existem músicas para as quais as análises formais não fazem o menor sentido, pelo menos para seus produtores. E, mais do que isso, nem sempre a escrita convencional dá conta das especificidades de músicas provenientes de outras culturas, pois a notação é um suporte que não consegue abrigar signos distintos dos convencionais.

Creio que grande parte dessa controvérsia repousa no fato de que a notação sempre foi vista como um código, como um registro objetivo dos sons. Entretanto, se a escrita é um suporte que direciona o pensamento musical, ela vai muito além da ideia de código e, portanto, o processo de leitura musical está muito distante de uma simples “decifração”.

BURCET (2017, p. 132), criticando a ideia de notação como código, apresenta uma série de crenças que, segundo a autora, são tributárias do paradigma conservatorial, entre elas, o entendimento de que a notação é uma transcrição da música, reflete as mesmas unidades que estão na música e tem a nota como unidade mínima de representação. Essas colocações iluminam diversos aspectos e permitem refletir sobre os limites da notação não apenas para músicas de outras culturas, mas para a própria música ocidental erudita. Ao ouvirmos diversas interpretações de uma mesma partitura, por exemplo, fica evidente que a notação é apenas uma parte da realização musical, pois esta considera não apenas aspectos passíveis de serem grafados (como alturas, durações, dinâmicas, fraseados), mas também, fazendo um paralelo com a língua, toda a situação enunciativa: as pessoas envolvidas, suas vivências anteriores, seus gostos pessoais, os objetivos imediatos daquela realização etc.

Vimos acima que a música, como qualquer linguagem artística, ou mesmo qualquer produção de uma cultura, trabalha com signos, os quais,

nesse caso, podem ser materializados em sons e/ou grafismos. Assumir a dimensão signica da música é excluir a possibilidade de código. O código lida apenas com “sinais”, os quais têm como característica principal o fato de terem sempre o mesmo significado, independente do contexto (VOLÓSHINOV, 2017). O signo, por outro lado, para os autores do Círculo de Bakhtin, não tem um significado fixo, mas dinâmico, pois leva em conta sempre a situação contextual na qual ele aparece. Embora alguns formas de linguagem tenham também uma dimensão sinalética (como por exemplo as letras na linguagem verbal ou as notas na música), esses sinais só levarão a uma produção de sentido, quando forem abstraídos enquanto tais e lidos como signos. Nesse sentido, todo processo de compreensão de uma produção semiótica se faz sempre por meio da “interpretação”, na qual a vivência e o conhecimento prévio do criador e/ou leitor entram como parte do sentido produzido. Para os autores do Círculo, o processo de compreensão de qualquer texto⁵ só ocorre quando frente a um signo são colocados outros signos:

Porque a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo signico, e portanto material, a outro elo também signico (VOLOSHINOV, 2017, p. 95).

Isso significa que, seja do ponto de vista da criação/composição, seja do ponto de vista da leitura/interpretação, uma partitura nunca contém, em seus elementos gráficos, a chave completa de sua significação. Ao executarem uma peça, por exemplo, os músicos o fazem

[...] transformando signos em sonoridades específicas e trazendo, implicitamente em seu conteúdo, compreensões e significados sonoro-musicais não explícitos na partitura, mas extraídos pela habilidade e interpretação de um musicista que, ao executar uma obra, inclui elementos de sua formação, de vivências musicais, de técnicas e repertórios

5 A noção de “texto” para o Círculo de Bakhtin extrapola o verbal e diz respeito a qualquer “conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2000, p. 329).

distintos, que extrapolam o texto da partitura (DEMÍCIO; LUZ; ARENA, 2020).

Essa forma de entendimento em alguma medida enfraquece o argumento posto pela vertente 3 de que a notação convencional não deve ser usada para músicas de tradição oral pois deixa de fora muitos elementos fundamentais nesse tipo de música que não podem ser colocados em uma partitura. Conforme tento mostrar, isso acontece em qualquer tipo de música: a partitura é sempre limitada em relação ao acontecimento vivo de uma *performance*, por exemplo. Como em qualquer ato enunciativo, cada *performance* é única, irrepetível e jamais se deixa aprisionar nos elementos gráficos. Então, talvez o ponto central não seja um problema de fidelidade ou não a um código, mas uma questão de grau: o quanto a notação convencional inclui ou deixa de fora elementos cruciais na identidade de certas músicas⁶. Retomando Burcet (2017), podemos afirmar que a notação convencional não é uma transcrição da música, não reflete as mesmas unidades que estão na música e não tem, necessariamente, a nota como unidade mínima de representação em nenhuma cultura. Por outro lado, ainda é a ferramenta mais completa que temos no momento e talvez possamos pensar em maneiras de, desconstruindo a ideia de código, propiciar usos da notação mais interessantes nas situações em que ela possa dar alguma contribuição.

Aprofundando um pouco mais esse ponto, podemos dizer que a concepção da notação musical como código está ligada a uma visão da música como sistema fixo, sujeito a regras imutáveis. E aqui uma comparação com a linguagem verbal pode ser interessante. Para o Círculo de Bakhtin (VOLÓSHINOV, 2017, p.), os sistemas lingüísticos (as gramáticas de cada língua) só existem como ficção, uma vez que, quando entra em funcionamento, a linguagem envolve muitos outros elementos, para além dos textuais, que fazem parte do sentido de um enunciado e, inclusive, muitas vezes pervertem as regras gramaticais. Podemos dizer o mesmo a respeito dos sistemas musicais, pois estes só existem como abstração, uma vez que na realização concreta das músicas esses sistemas estão sempre sendo postos em cheque,

⁶ Evidentemente que músicas que usam alturas diferentes dos 12 sons da escala cromática ou não têm a possibilidade de ter a nota como unidade mínima, ainda que artificialmente, não podem ser grafadas usando a notação convencional. Refiro-me no texto a músicas que partilham traços minimamente comuns.

tendo constantemente suas regras dilatadas, enfraquecidas, às vezes violadas. Isso provavelmente ocorre porque os sistemas musicais tais como apresentados nos livros de teoria musical em geral são descrições feitas *a posteriori* e, portanto, suas normas representam apenas uma média da realidade das obras envolvidas. Além disso, e talvez mais importante, a música é um acontecimento vivo e, mesmo que as regras conseguissem contemplar a totalidade das produções musicais existentes em determinada época, algum tempo depois novas músicas provavelmente começariam a escapar das normas.

Sendo, portanto, a música muito mais do que um sistema e a notação muito mais do que um código, podemos pensar que existe uma margem de “adaptação” da escrita convencional a outras músicas, desde que revisemos o entendimento sobre que é a notação. Nesse sentido, um primeiro passo talvez seja assumir definitivamente os limites da escrita como registro de um fenômeno que é muito mais do que pode ser grafado. Com objetivos e questões diferentes, tanto Zampronha (2000), quanto Burcet (2017) defendem a tese da notação como representação, em oposição à ideia de código. Para o primeiro, a própria música seria uma representação de uma obra para a qual não existe objeto original, apenas interpretações, e a notação uma comunicação que não representa nada fora dela mesma⁷. Já a segunda autora defende a notação como representação no sentido de que nem toda a realidade será representada e, portanto, há uma abertura inerente:

La notación musical invita siempre al lector a compensar aquello que la escritura no retiene, de este modo el lector se transforma en un intérprete en cada acto performativo. Precisamente, en la medida en que la notación se concibe como una representación, se asume que sólo una parte de la realidad es registrada, y entonces sus posibilidades se amplían (BURCET, 2017, p. 135).

A autora vai mais além, considerando que o entendimento de que a escrita convencional só é indicada para o repertório da música

⁷ Marca-se aqui a principal discordância entre Peirce e o Círculo de Bakhtin. Enquanto o primeiro prevê a existência de signos auto-referentes, para os pensadores do Círculo essa ideia é insustentável, uma vez que a própria existência do signo está ligada ao social de ponta a ponta e todo signo refere-se sempre a uma realidade fora dele mesmo.

erudita ocidental reflete uma perspectiva eurocêntrica, propondo, na ideia de sistema de representação, o que denomina um movimento em direção a uma “epistemologia decolonial da notação”: “De este modo, la notación no sólo será una herramienta válida para registrar diferentes músicas, sino que, además, proporcionará una herramienta liberadora que se pondrá al servicio del pensamiento, la cultura y la propia identidad” (BURCET, 2017, p. 136).

Essa me parece uma visão promissora diante do impasse que muitas vezes vem sendo colocado em relação ao ensino ou não da notação. Relativizando o atrelamento da escrita à música erudita e percebendo nela um grau de abertura que permite apropriações dessa ferramenta por músicas de outras culturas, ampliamos o seu alcance⁸. Isso não significa, obviamente, que em todos os contextos de ensino a notação será necessária, mas apenas que há argumentos favoráveis a usos que vão além da música europeia de concerto. Esse ponto será aprofundado mais adiante.

No tópico a seguir abordo especificamente questões relativas ao ensino e aprendizagem da notação. Entendo que, do ponto de vista educacional, não basta lançar novos olhares para a escrita musical em si se não formos capazes de repensar também os processos de seu ensino.

2- A escrita musical do ponto de vista do desenvolvimento

Para pensar a escrita no contexto da educação musical é necessário sempre colocar os processos de ensino e aprendizagem em relação a uma concepção de notação. No tópico anterior coloquei em discussão alguns pontos que considero chaves em relação à escrita

8 Com relação a essa questão, vale a pena assistir a uma entrevista com Letieres Leite (Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=pagX33_fRkQ - Acesso em 20/01/2023). A posição defendida pelo músico me parece bem interessante, pois, assumindo de antemão a impossibilidade de uma grafia precisa do que ele denomina “micro-ritmos” característicos de certos gêneros da música popular brasileira, ele coloca as vantagens de, mesmo assim, usar a escrita convencional com vistas a um entendimento mais profundo de sua estrutura. Letieres defende, inclusive, uma educação musical que promova o conhecimento das “claves rítmicas” características de muitas músicas de tradição oral juntamente com o conhecimento da tradição europeia.

musical, entendida como uma ferramenta que lida com signos, que tem limitações em relação ao que pode ou não ser grafado e um alto grau de abertura a usos e interpretações diversas. Neste tópico serão abordados alguns aspectos em relação à aquisição das notações na criança, traçando eventuais paralelos entre a escrita musical e a verbal, uma vez que, como veremos, essas duas formas de linguagem passam por processos análogos em relação a essa dimensão no curso do desenvolvimento.

Se olharmos para alguns métodos de ensino da leitura musical (geralmente atrelados a métodos de ensino de instrumento), rapidamente percebemos que a ideia de escrita como código e leitura como decifração é bastante presente. Esses equívocos deturpam os processos de ensino e podem comprometer seriamente a aprendizagem da notação ou, pior, comprometer a aprendizagem da própria música. Considerando que em grande parte das situações de ensino de instrumento, por exemplo, os primeiros contatos com música acontecem simultaneamente ao ensino da notação, a maneira como esta for apresentada aos alunos poderá ser decisiva no modo como eles entenderão a música.

Estudos sobre a aquisição da linguagem verbal escrita na criança já há décadas vêm apontando contradições entre os métodos de ensino e os processos de aprendizagem (SMOLKA, 2000). Enquanto os processos de aprendizagem envolvem uma série de etapas até se chegar à possibilidade real de compreensão e uso da escrita convencional, os métodos de ensino geralmente desconsideram muitas dessas etapas e propõem uma sequenciação do conhecimento seguindo critérios lógicos e cumulativos, apresentando os elementos da linguagem de modo atomístico e que vão sempre do simples para o complexo segundo critérios puramente gramaticais. Essa questão me parece bastante significativa também na educação musical. As propostas de iniciação à leitura, sejam em um instrumento musical ou não, geralmente são organizadas em uma sequência que vai apresentando os elementos musicais (notas, figuras rítmicas, compassos etc.) seguindo esses mesmos critérios, os quais têm uma lógica somente em relação à própria notação, mas não em relação à música. Esses elementos são, portanto, apresentados como “sinais” e não como “signos”. Embora a dimensão sinalética na música seja uma realidade (assim como o é na linguagem verbal), ela está muito longe dos significados propriamente musicais, os quais, como vimos, não apenas são dinâmicos e variáveis, como também englobam dimensões extra-sonoras. Ora, uma vez que

a introdução à notação seja feita dessa forma, a primeira impressão sobre música dos estudantes já será perigosamente deturpada. Eles entenderão que aquela fragmentação artificial em unidades proposta pela escrita e aquelas “músicas” didaticamente criadas com a finalidade única de ensinar as notas e elementos rítmicos correspondem à realidade da música. E novamente aqui o paralelo com o ensino da língua é evidente, pois a alfabetização também é muitas vezes feita com base em textos “de mentira” que não conduzem a lugar nenhum, fato criticado fortemente nos estudos sobre o tema: “A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidenciam-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e escrever” (SMOLKA, 2000, p. 38).

Vigotski (2021), analisando criticamente o ensino da linguagem escrita nas escolas, adverte para o caráter restrito desse processo em geral: “Ensina-se a criança a desenhar as letras e formar palavras com elas, mas não lhe ensinam a fala escrita. O mecanismo de leitura do que está escrito é antecipado de tal forma que encobre a fala escrita” (p. 103). Esse problema pode ser visto também na música, pois a preocupação excessiva com a parte mecânica (de decifração dos sinais de um código) no processo de ensino da notação faz com que raramente se chegue à música. Nesse sentido, um entendimento sobre as etapas pelas quais a criança passa até dominar efetivamente a escrita pode ser bem esclarecedor.

De acordo com Luria (1998), num primeiro momento a criança apreende apenas a face externa da escrita verbal, sem entender o seu funcionamento. Ler e escrever são como brincadeiras, atos que se esgotam em si mesmos. É o momento em que ela finge que está lendo ou escrevendo, por exemplo, ou que, na tentativa de produzir uma escrita, faz garatujas que nada mais são do que uma ação rítmica sobre o papel, que simula o ritmo da fala. Essa é considerada uma fase pré-instrumental da escrita, pois esta não desempenha nenhuma função mnemônica ou qualquer outra de natureza semelhante. Em um momento posterior, a função instrumental da escrita começa a aparecer, embora os signos envolvidos sejam de natureza pictográfica, não convencionais. É a chamada fase da escrita por imagens, que estará plenamente desenvolvida por volta de 5 ou 6 anos, considerando uma criança que viva em um ambiente favorável. Só em um terceiro momento a criança começará a entender e a ser capaz de produzir signos arbitrários com a finalidade de registro, ainda que nem sempre de modo eficiente. É

nesse momento que as escritas convencionais terão maior chance de serem compreendidas e usadas.

Esse processo de aproximação gradativa com a escrita convencional pode ser visto também na música. Em pesquisa realizada na França sobre apreensão e notação de ritmos simples, Bamberger (1990), fazendo uso da psicologia piagetiana, constata também etapas semelhantes às encontradas na língua por Luria. Em um primeiro momento, ao tentar grafar um ritmo dado, a criança produz garatujas: “As crianças menores parecem reproduzir no papel (ou mesmo ‘tocar’) os movimentos das mãos e dos braços que produzem as batidas [...] elas não fazem a distinção entre a ação de bater palmas e as batidas” (pp. 103-104, aspas da autora). Gradativamente elas vão separando os movimentos do corpo dos efeitos discretos produzidos pelas batidas e começam a propor grafias menos gestuais, porém ainda figurativas, sem qualquer fidelidade ao ritmo em questão em termos de número de eventos ou duração dos mesmos. Só numa terceira fase elas conseguem entender que, para que a escrita funcione como uma ferramenta mnemônica, ela precisa considerar do modo mais preciso possível as batidas do ritmo. É quando começam a criar uma escrita mais próxima da convencional e, ao mesmo tempo, demonstram maiores condições de entender a notação convencional.

Achados semelhantes foram encontrados também em outra pesquisa sobre a notação de ritmos (BARBOSA, 2001), realizada no Brasil e tomando com base a psicologia histórico-cultural. Instigadas a encontrar um modo de grafar um ritmo, as crianças num primeiro momento desenharam mãos ou outras figuras. Só aos poucos, no próprio processo da pesquisa foram refinando as suas formas de escrita até que algumas foram capazes de grafar as unidades discretas do ritmo e mesmo arriscar a criação de alguns recursos que marcassem a sua duração. O mais interessante é que elas só foram capazes de marcar as durações após passarem por uma aula específica sobre a diferença entre sons curtos e longos. Ou seja, a percepção foi refinada pelo conhecimento e o conhecimento levou à construção de uma escrita mais precisa e significativa. Esse dado ajuda a entender a grande dificuldade que as crianças têm com a escrita quando esta é apresentada apenas de

maneira abstrata, sem conexão com uma realidade sonora previamente vivenciada e compreendida⁹.

O entendimento dessas fases obviamente não tem como objetivo transformá-las em metodologias de ensino, mas permite o estabelecimento de algumas balizas. Em primeiro lugar, é importante pontuar que todo esse processo prevê um pano de fundo musical, ou seja, uma vivência rica e variada com músicas, mediada por interações sociais. Não é um processo que ocorre espontaneamente com base apenas no contato com o código escrito. A vontade e, conseqüentemente, o esforço investido em ler e escrever estão diretamente ligados ao interesse sobre o que será lido ou escrito, de modo que é fundamental diferenciar escrita como “objeto do conhecimento” de escrita como “constitutiva do conhecimento” (SMOLKA, 2000, p. 45). A escrita musical, nesse sentido, precisa ser entendida como forma de acesso à música (“constitutiva do conhecimento”) e não como um conhecimento que vale por si mesmo (“objeto do conhecimento”).

Uma forma de evitar que a aprendizagem da escrita se torne um conhecimento autônomo é colocar a questão do sentido musical em primeiro lugar. Já amplamente discutida na área, a questão do “ensino musical da música” (SWANWICK, 2003) tem aqui um lugar importante. Embora, como defende Zampronha (2000), a notação tenha ganhado autonomia no plano da composição da música ocidental erudita, no campo da aprendizagem é importante que ela seja vista inicialmente como uma ferramenta de registro ou um “simbolismo de segunda ordem” (VIGOTSKI, 2021, p. 128). Para que isso seja possível, pelo menos duas condições precisam ser observadas: 1- a notação deverá ser apresentada apenas após um período de vivência oral e corporal da música; 2- o processo de aprendizagem da notação estará sempre atrelado a músicas reais e não a elementos soltos (notas, figuras etc.). A escrita, em suma, precisa ser entendida desde o início como um meio de “dizer coisas” e não como um conjunto de símbolos que produzem sentido por si mesmos, o que caracterizaria um simbolismo de primeira ordem. Na verdade, aprofundando um pouco esse ponto, essa é uma diferença importante em relação à linguagem verbal. Enquanto nesta última a linguagem começa como um simbolismo de segunda ordem (representa o som das palavras) e acaba adquirindo caráter de simbolismo direto

9 Interessante assinalar que tanto estudos sobre a língua quanto sobre a música em duas abordagens psicológicas distintas chegaram às mesmas conclusões, mostrando que essas etapas parecem ser consensuais.

(ponto em que não é necessário mais passar pelo som para que haja compreensão), na música isso é muito difícil e apenas poucas pessoas com uma formação muito específica conseguirão extrair um sentido musical de uma partitura sem fazê-la soar, ainda que internamente. O que acontece mais frequentemente é que, por equívocos metodológicos do ensino, as pessoas acabam resolvendo tudo na partitura de uma maneira puramente lógica, sem que sejam capazes de extrair qualquer sentido musical: “executa-se um verdadeiro ‘jogo de significantes’, obedecendo a todas as regras de sua organização e articulação (de sua sintaxe, em suma), sem que se chegue a construir uma significação” (PENNA, 2008, p. 59, aspas da autora).

Outra questão importante suscitada pelo conhecimento desse percurso rumo à abstração da notação convencional diz respeito ao ganho que talvez possa advir de se trabalhar durante um tempo com grafias não convencionais, criadas individual ou coletivamente pelas crianças. Como vimos, até chegar ao entendimento da função instrumental da escrita, as crianças passam por momentos em que os registros são mais livres. Esses registros, em geral, revelam uma percepção musical totalizante, ou seja, as crianças percebem um todo e não são capazes de perceber detalhes ou as unidades discretas presentes na música, da mesma forma como não as percebem na língua. Luria (1998) considera que as representações da linguagem verbal em imagens mostram justamente esse tipo de percepção globalizante: “O todo, em vez da parte, é o primeiro expediente indireto, usado na primeira infância: seremos capazes de compreendê-lo se levarmos em conta a natureza difusa, totalizante, pobremente diferenciada das percepções infantis” (p. 179). Assim, podemos pensar que incorporar formas alternativas de registro e ir construindo junto às crianças hipóteses sobre o que precisa ser efetivamente grafado para que a escrita seja eficiente. Isso provavelmente fará com que as elas consigam ir evoluindo nos seus processos de percepção e cheguem com confiança à notação musical convencional.

É sempre prudente lembrar que a notação constitui um momento posterior nos processos de musicalização e, nesse sentido, antes de pensar em possíveis caminhos para o ensino da escrita, é importante considerar a musicalização no sentido amplo. Do ponto de vista do desenvolvimento esse é um processo que se inicia corporalmente, em vivências musicais mais livres (plano da ação), as quais levarão a uma compreensão/conscientização musical ainda no plano oral/concreto

e, por fim, à leitura e escrita (plano abstrato/analítico). Quando se inicia musicalmente uma criança pela escrita, inverte-se totalmente esse processo, colocando o plano abstrato em primeiro lugar. Isso fará com que o modo de funcionamento mental para a música seja construído de uma maneira mais indireta em relação ao som. A partitura será sempre a mediadora entre a pessoa e a realização musical.

Para entender melhor essa questão, é necessário conhecer um pouco sobre a função dos sistemas simbólicos no desenvolvimento humano. De acordo com Vigotski (2021), as funções psicológicas especificamente humanas (chamadas “culturais” ou “superiores”) se desenvolvem a partir da inserção do indivíduo em um grupo social mediadas por sistemas simbólicos. Isso significa que esses sistemas não apenas serão apreendidos pelos seres humanos no processo de desenvolvimento, mas provocarão uma total reestruturação em suas mentes. A música, como um sistema simbólico, provoca uma alteração no funcionamento cerebral de quem com ela entra em contato. Quanto mais precoce e intensa for essa relação, maior a reestruturação mental, uma vez que a plasticidade cerebral vai sendo enfraquecida com o passar dos anos. A escrita musical, por sua vez, também se constitui em um sistema simbólico, que diz respeito aos sons, mas é de outra natureza (gráfica). Nessa linha de raciocínio, as marcas mentais mais profundas deixadas pela aprendizagem da música serão diferentes em quem se iniciou na oralidade ou tendo a notação como mediador. Nesse sentido, todo o esforço empreendido pelas metodologias ativas e enfatizado nas vertentes 1 e 2 aqui apresentadas visava inverter o processo tradicional de ensino, no qual se inicia (até hoje) pela leitura, evitando essa distorção em colocar o aspecto gráfico na frente do sonoro.

Considerações finais

Neste trabalho coloquei em discussão algumas questões relativas ao ensino e aprendizagem da notação musical. Tomei como ponto de partida uma síntese das posições mais comuns de pesquisadores e educadores musicais sobre a importância da notação convencional na educação, as quais, de modo simplificado, podem ser enunciadas como: 1- a notação sempre é necessária; 2- a notação é necessária apenas em alguns casos; 3- a notação não apenas não é necessária, mas deve ser evitada em vários contextos.

Com base em algumas reflexões sobre a natureza e os limites da escrita enquanto ferramenta do fazer musical, bem como sobre a aquisição de notações no processo de desenvolvimento, foi possível aprofundar um pouco a questão e constatar que cada um dessas vertentes tem sua cota de razão nos argumentos apresentados.

Uma vez que consideremos ter chegado a um consenso sobre o fato de que não se trata de fazer uma opção pela leitura ou por sua eliminação, resta ainda nesta síntese final do trabalho apresentar algumas ponderações sobre quando a leitura é efetivamente necessária (sem que isso signifique qualquer intenção de considerar o problema resolvido). Creio que as respostas a essa questão, como tudo que diz respeito à educação, estão sempre ligadas aos contextos, aí incluídos os locais e objetivos do ensino e os repertórios envolvidos. Apresento abaixo, então, alguns exemplos do que imagino possa ser necessário levar em conta na decisão sobre introduzir ou não a notação no ensino nos diferentes contextos.

Nos processos iniciais de musicalização e na educação básica, por exemplo, penso que há muita coisa a se fazer antes que a escrita seja necessária, embora possa ser bastante interessante o trabalho com formas alternativas de registro (como as videopartituras, por exemplo). As vivências musicais orais já preconizadas pela área há décadas, nesses sentidos, continuam sendo fundamentais na iniciação sistematizada à música.

Já no ensino superior não consigo pensar numa formação que possa prescindir da escrita, seja no âmbito da música de concerto, da música popular ou de qualquer outra. Mesmo com todas as restrições, a escrita será necessária para que se possa ir além da experiência prática

em si e conseguir chegar à reflexão sobre a prática, que considero fundamental na formação acadêmica musical profissional. Pensar a música exige um distanciamento em relação a ela e, conseqüentemente, o uso de ferramentas analíticas que a escrita, repito, mesmo com todas as limitações, pode proporcionar de um modo que a oralidade não pode.

○ mesmo vale para o ensino de instrumentos de tradição europeia. Nesse caso, a escrita é inevitável, uma vez que o próprio repertório a ser tocado foi criado a partir da escrita. ○ cuidado, nesse contexto, será a forma de introduzi-la.

Por outro lado, quando o foco são músicas de tradição oral em contextos não profissionalizantes, seja de ensino de instrumentos ou não, talvez a escrita seja realmente desnecessária e possa até comprometer a possibilidade de uma experiência musical mais autêntica. Entretanto, se por alguma razão a escrita convencional for usada, será apenas um apoio com função mnemônica, não podendo nunca servir como orientação para as *performances* e, sobretudo, para a criação. Isso porque, entre outras razões, a própria fragmentação da notação em unidades (notas) nem sempre corresponde ao modo como certas músicas de tradição oral são concebidas, percebidas e executadas, as quais muitas vezes pensam em aglomerados maiores de que uma nota como unidade mínima de significação. Os suportes principais, nesses casos, serão sempre o corpo do músico e a memória musical coletiva. É sobre esses suportes que os músicos irão trabalhar operacionalmente com a música.

Com relação a essa última questão, é importante também lembrar que crianças até uma determinada fase e mesmo adultos sem estudo formal de música também têm dificuldade de fragmentar a música em unidades-notas. Conforme já discutido, isso talvez se deva ao fato de que o que se escuta efetivamente em qualquer tipo de música está muito distante do que se escreve. E, nesse sentido, quanto mais abstrata for a notação, mais ela se prestará a servir como registro de diferentes tipos de música, ainda que de modo aproximado. Talvez daí porque, mesmo com todos os seus limites, a notação convencional, como diz Schafer (1991, p. 310) “ainda é o sistema mais adequado à comunicação [escrita] da maioria das ideias musicais”.

Referências

ABREU, Thiago Xavier; DUARTE, Newton. “A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar”. *Revista da ABEM*, v. 28, pp. 65-80, 2020.

<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/862> (acesso: 23/01/2023)

BAKHTIN, Mikhail. “O problema do texto”. In BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. Ed. São Paulo, Martins Fontes, pp. 327-358

BAMBERGER, Jeanne. “As estruturas cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples”. In SINCLAIR, Hermine (Org.). *A produção de notações nas crianças: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo, Cortez: Editores Associados, 1990. pp. 97-124

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Processos de significação da escrita rítmica pela criança. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/205195> (acesso: 23/01/2023)

BURCET, María Inés. “Hacia una epistemología decolonial de la notación musical”. *Revista Internacional de educación musical*, n. 5, pp.129-137, 2017.

<https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/122> (acesso: 23/01/2023)

DEMICIO, Mauro Sérgio; LUZ, Marcel Caires; ARENA, Dagoberto Buim. “Leitura de partitura musical e leitura de linguagem verbal escrita: convergências e divergências”. *Revista Música Hodie*, v. 20, 2020.

<https://revistas.ufg.br/musica/article/view/60024> (acesso em 23/01/2023)

LURIA, Alexander Romanovich. “O desenvolvimento da escrita na criança”. In VIGOTSKII, Lev, Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich;

LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Editora da USP, 1998.

MARIANI, Silvana. "Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento". In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba, Ibpex, 2011. pp. 25-54

PAREJO, Enny. "Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical". In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba, Ibpex, 2011. pp. 89-123

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo, Perspectiva, 1977.

PENNA, Maura. "O ensino de música para além das fronteiras do conservatório". In PEREGRINO, Lara Rosas et al. *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 1995. pp. 129-140

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre, Sulina, 2008.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. "Licenciatura em Música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo". Revista da ABEM, v. 22, n. 32, pp. 90-103, jan jun 2014.

<http://www.abemeducaçãomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464> (acesso: 23/01/2023)

PONZIO, Augusto. "Bakhtin e Peirce: signo, interpretação e compreensão" In PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo, Contexto, 2008. pp. 161-168

QUEIROZ, Luis Ricardo da Silva. "Traços de colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões". Revista da ABEM, Londrina, v. 25, n. 39, pp. 132-159, jul dez, 2017.

<http://www.abemeducaçãomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726> (acesso: 23/01/2023)

SCHAFER, Murray. "O rinoceronte na sala de aula". In SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista, 1991. pp. 276-341

SERRATI, Pablo. "Cuestionar la colonialidad en la educación musical". *Revista Internacional de educación musical*, n. 5, pp. 93-100, 2017.

<https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/123> (acesso: 23/01/2023)

SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel. "Problematizando la herencia colonial en la educación musical". *Epistemus*, v. 3, n. 2, pp. 51-67, 2015.

<https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2971> (acesso em: 23/01/2023)

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9 Ed. Campinas, Editora da Unicamp, 2000.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo, Moderna, 2003.

HOLGUÍN, Pilar Jovanna. "La música desde el Punto Cero: la colonialidad del la teoría y el análisis musical en la universidad". *Revista Internacional de educación musical*, n. 5, 149-155, 2017.

<https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/136> (acesso em: 23/01/2023)

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. São Paulo, Expressão Popular, 2021.

VOLÓSHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, editor 34, 2017.

ZAMPRONHA, Edson S. *Notação, representação e composição: um novo paradigma da escritura musical*. São Paulo, Annablume/Fapesp, 2000.

Sobre a autora

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1984), graduação em Música pela Universidade Estadual de Campinas (1992), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005), livre-docência pela Universidade Estadual de Campinas (2021). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual de Campinas, atuando no curso de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música dessa instituição. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música. Coordenadora do grupo de Pesquisa Música, Linguagem e Cultura (MUSILINC/CNPq), desenvolve pesquisas na interface da educação musical com a linguagem, a cultura e o desenvolvimento humano.

VANGUARDA PAULISTA E A ABERTURA POLÍTICA: A CANÇÃO COMO UM AGENTE DA REDEMOCRATIZAÇÃO, NA SÃO PAULO DOS ANOS 1970-1980

VANGUARDA PAULISTA AND POLITICAL OPENNESS: SONG AS AN AGENT OF REDEMOCRATIZATION, IN SÃO PAULO IN THE 1970S-1980S

Mauro Nascimento Clemente
Universidade Federal de Minas Gerais
mauroclemente18@gmail.com

Heloisa Duarte Valente
Universidade Paulista
musimid@gmail.com

Resumo

Os anos 1970 e 1980, no Brasil, foram marcados pelo processo de abertura política e redemocratização. Neste mesmo período, uma eloquente produção de música experimental e alternativa surgia com considerável força local, a chamada “Vanguarda Paulista”. O objetivo deste artigo é demonstrar que os espaços da música popular já estavam controlados pelas gravadoras multinacionais e o poder ideológico das canções havia sido neutralizado pela lógica da indústria cultural. Para tanto, utilizam-se os conceitos de “táticas cotidianas”, de Michel de Certeau; e de “Música de Invenção”, de Augusto de Campos, para analisar o desafio da Vanguarda Paulista em conseguir seu lugar à margem do espectro do mercado fonográfico, e atingir o grande público com a maior liberdade criativa possível. Neste contexto, o artigo seleciona os grupos musicais Rumo, Língua de Trapo e Premeditando o Breque (Premê), analisando canções que abordam temáticas relacionadas ao momento sociopolítico, utilizando autores como Marcos Napolitano, José Adriano Fenerick, Éder Sader e outros, que discutiram sobre este processo de abertura e suas implicações no âmbito cultural. Algumas conclusões parciais apontam que essas canções da Vanguarda Paulista formam

bricolagens de estilos e gêneros musicais; e que podem ser ouvidas como relatos cotidianos de um determinado espaço temporal e físico.

Palavras-chave: Vanguarda Paulista; Abertura política; Indústria fonográfica; Canção popular.

Abstract

The 1970s and 1980s, in Brazil, were marked by the process of political opening and redemocratization. In this same period, an eloquent production of experimental and alternative music emerged with considerable local strength, the so-called “Vanguarda Paulista”. The purpose of this article is to demonstrate that popular music spaces were already controlled by multinational recording companies and the ideological power of songs had been neutralized by the logic of the cultural industry. To do so, it uses concepts of “everyday tactics”, by Michel de Certeau; and “invention music” (“música de invenção”), by Augusto de Campos, to analyze the challenge of Vanguarda Paulista (avant-garde paulista) in achieving its place on the margins of the phonographic market spectrum, and reaching the general public with the greatest possible creative freedom. In this context, the article elects the musical groups Rumô, Língua de Trapo and Premeditando o Breque (Premê), analyzing songs that approach themes related to the sociopolitical moment, using authors such as Marcos Napolitano, José Adriano Fenerick, Éder Sader and others, who discussed about this opening process and its implications in the cultural scope. Some partial conclusions point out that these Vanguarda Paulista songs form bricolage of musical styles and genres; and that can be heard as everyday reports of a given temporal and physical space.

Keywords: Vanguarda Paulista; Political openness; Recording industry; Popular song.

Introdução

O momento político da história do Brasil que, iniciado com o golpe de 1964, iria arrastar-se dos anos 1970 até meados dos anos 1980, propiciou situações curiosas no âmbito da cultura como um todo, em especial, na música popular. A despeito do regime militar ter sido denunciado, pelos principais historiadores do país, como um período extremamente violento, conturbado e autoritário; este foi, ao mesmo tempo, o momento em que os biquínis se espalharam pelas praias do Brasil, para contrariedade do ex-presidente Jânio Quadros¹; e que as minissaias vestiam cantoras famosas como Nara Leão, Wanderleia e Elis Regina, por exemplo. Nos anos 1970, surgiram as chamadas “porno-chanchadas”², que ocuparam o espaço dos filmes mais críticos politicamente. Era a produção de cinema permitida pelos ditadores para se evitar questionamentos sociais maiores, parte da hipocrisia moralista conservadora. Já nos anos 1980, sentiu-se algum avanço parcial e gradual alcançado pelos movimentos de emancipação da mulher.

No campo musical, as músicas de protesto dominavam os festivais da Rede Record de Televisão, no final dos anos 1960. O movimento tropicalista, já em expansão, envolvia a *intelligentsia* das artes plásticas, teatro, cinema e música. Pouco depois, em meados dos anos 1970, já se via um misto de descompromisso *hippie* e ativismo de esquerda, ao mesmo tempo. Então, surgiam os “malditos da nova MPB”: Raul Seixas e Paulo Coelho; Rita Lee, Arnaldo Batista e Sérgio Dias, dos Mutantes; Zé Rodrix e Joelho de Porco; Ney Matogrosso e Secos & Molhados; além de Walter Franco, Alceu Valença, Ângela Rô Rô, Cida Moreira, Jards Macalé, entre outros.

Ao mesmo tempo em que o medo dominava os pensamentos e as ações do cidadão comum, este, também, foi um momento de afirmações de cidadania em forma de representação social coletiva, que resultou em significativas alterações no modelo de sistema político vigente. Uma

1 Jânio da Silva Quadros foi um polêmico presidente conservador, que proibiu o uso do biquíni nas praias, em 1961, durante seu mandato que durou apenas sete meses até sua renúncia.

2 As porno-chanchadas eram filmes sem argumento ou roteiro consistente, com muita nudez parcial (ou total, às vezes) e cenas de sexo em abundância, buscando o sucesso de bilheteria por meio do apelo ao público adulto.

das armas encontradas para tal reação social foi a canção; mais especificamente, na poética de sua composição, notadamente pela letra, mas não apenas por ela.

Não ponha o dedo na nossa ferida

São muitas as canções que comprovam o espírito melancólico, rancoroso e até mesmo paranoide do período ditatorial. Uma delas é *Cartomante*, com o título original *Está tudo nas cartas* - canção inicialmente proibida pela censura e posteriormente liberada, por influência da gravadora, sob outro título. A alegação inicial para a proibição era de que o título estaria fazendo referência às cartas enviadas pela presidente da Comissão Feminina de Direitos Humanos do Brasil a Rosalyn Carter, esposa do presidente estadunidense Jimmy Carter. Estas cartas falavam de violações de direitos humanos cometidos pelos militares e denunciavam a situação política brasileira à época. A letra do compositor Vitor Martins, parceiro de Ivan Lins na maioria de suas canções, retrata os dias vividos durante a ditadura militar:

Nos dias de hoje é bom que se proteja
Ofereça a face pra quem quer que seja
Nos dias de hoje esteja tranquilo
Haja o que houver pense nos seus filhos

Não ande nos bares, esqueça os amigos
Não pare nas praças, não corra perigo
Não fale do medo que temos da vida
Não ponha o dedo na nossa ferida

(IVAN LINS E VITOR MARTINS, 1978).

Observando os acontecimentos a partir da cidade de São Paulo, o sociólogo Emir Sader (1988), discorre sobre o princípio dos movimentos sociais que atuavam politicamente contra o regime autoritário de forma comunitária em associações como: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), os Clubes de Mães (da periferia sul paulistana) e, também, o

movimento sindical do ABC³, que revelou a figura de Luís Inácio da Silva, o “Lula” - que posteriormente se tornaria presidente democraticamente eleito e reeleito - dentre muitos outros novos personagens que entrariam na cena política nacional.

Sader descreve um raro momento em que quase todos os agentes políticos (parlamentares, sindicatos, igrejas, Ordem dos Advogados do Brasil, jornalistas, artistas, estudantes, professores) reuniram-se em torno de um objetivo comum, a retomada do estado de direito, pautado por uma canção que se tornou conhecida no III Festival Internacional da Canção da TV Globo de 1968.

Não é por acaso que a canção de Vandré, aliás, entoada naquela manhã de maio logo na saída da Praça da Matriz e até chegarem ao estádio de Vila Euclides, foi incorporada como peça obrigatória nos ritos dos tempos de resistência. Nessa representação a luta social aparece sob a forma de pequenos movimentos que, num dado momento, convergem, fazendo emergir um sujeito coletivo com visibilidade pública. O que acontecera na manhã do 1º de maio de 1980 parecia condensar a história de todo o movimento social que naquele dia mostrava a cara ao sol (SADER, 1988, p.28-29).

Para quem, possivelmente, não esteja familiarizado com a história dos movimentos sociais no Brasil dos anos de 1970, a frase “...na saída da Praça da Matriz e até chegarem ao estádio de Vila Euclides” refere-se a um ponto específico da cidade de São Bernardo do Campo, que foi palco das greves operárias que se intensificaram a partir de 1978. Em 19 de abril de 1980, Lula, então líder do Sindicato dos Metalúrgicos

3 ABC é uma região da chamada Grande São Paulo, que envolve principalmente três cidades com nomes de santos: Santo André, São Bernardo e São Caetano do Sul. Por abrigar a maioria das montadoras de veículos automotores na época, foi palco da ação de grandes grupos de trabalhadores sindicalizados que não eram bem-vistos pelo regime ditatorial, naquele momento.

do ABC, foi preso pelo DOPS⁴. Em reportagem da BBC News, Leandro Machado relata que o primeiro “Lula Livre” aconteceu no dia 21 de maio de 1980, quando o sindicalista foi solto (após um mês encarcerado) e ovacionado pelos populares que comemoraram sua liberdade. O jornalista Ricardo Kotscho, em reportagem escrita para o jornal “Folha de S. Paulo”, descreve o episódio:

Foi Marisa, sua mulher, quem viu, deu grito avisando que ele vinha a pé. O motorista da Veraneio do Dops ficou com medo quando viu aquela multidão perto da casa do Lula e o deixou no meio do caminho. E o líder metalúrgico, recém-saído da cadeia, chegou a sua casa a pé, carregando uma pequena mala. Mas, antes, a peãozada que invadiu sua casa e as ruas vizinhas, assim que deu a notícia no rádio, ergueu Lula nos braços, estouraram rojões e voltou-se a ouvir em São Bernardo do Campo: ‘Luuuuuula, Luuuuuula, Luuuuuula’ (MACHADO, nov/2019).

A famosa canção de Geraldo Vandré, referida na citação de Sader e que se tornou palavra de ordem contra os ditadores, no final dos anos 1960, foi composta no auge dos “Grandes Festivais”, sob o título de *Pra não dizer que não falei das flores* (1968), mas ficou mais conhecida apenas como *Caminhando*. A letra da canção clamava em tom de convocação geral: “Vem, vamos embora, que esperar não é saber. Quem sabe faz a hora não espera acontecer!”. Esta canção,

4 DOPS - Departamento de Ordem Política e Social: era um órgão estatal que se ocupava da repressão violenta e implacável aos movimentos populares de cunho social. Qualquer manifestação considerada “subversiva” era debelada de forma truculenta e suas lideranças, geralmente militantes de esquerda, eram presas e torturadas nos porões do DOPS. Muitos líderes do ativismo progressista nunca mais foram vistos com vida após passarem pelo DOPS, entre 1964 e 1979 (PUPIM, mar/2004).

tomada no contexto da mobilização política, transformou-se em um hino de resistência⁵.

Havia um processo crescente de movimentos sociais que pleiteavam a volta da democracia participativa e que ganharam força com o fim do “milagre econômico” (CARVALHO, 2012, p. 566), principalmente a partir das eleições gerais de 15 de novembro de 1974 (já no mandato presidencial do general Ernesto Geisel) e da derrota expressiva da Arena frente ao MDB⁶ neste pleito.

Se, em algum momento, houve apoio aos golpistas com o medo de uma imaginária “revolução comunista” do então presidente João Goulart (o “Jango”), em 1964, este apoio foi revisto dez anos após a instauração do regime ditatorial. Por toda a parte notava-se a insatisfação popular sob a forma de movimentos de representação política da sociedade organizada, que culminaram com o momento descrito por Sader e entendido como o surgimento de uma legítima identidade coletiva. Este processo de redemocratização foi longo e lento, estendendo-se por mais dez anos até os comícios das “Diretas Já!” (1983-1984). O movimento “Diretas Já!” (HCSM, abr/2014) pedia o voto direto na eleição presidencial, banido pela ditadura militar, e contava com grandes nomes da resistência política: Ulysses Guimarães, Tancredo Neves, Leonel Brizola, Mário Covas, Fernando Henrique Cardoso, Lula, Franco Montoro e outros...

5 A música detém elevado potencial evocativo, estabelecendo conexões diretas ao objeto incorporado de referência. No caso das canções ligadas a coletividades, como as de protesto, de combate, os hinos em suas mais diversas categorias (religiosos, pátrios ou mesmo das corporações do esporte) cria-se uma maneira ritualizada de percebê-la, que é compartilhada por um grupo. No caso da música de protesto, os vínculos entre a música (geralmente o gênero canção) e as associações simbólicas adquirem força, fixando-se como memória. Um estudo mais amplo se encontra na análise sobre as canções “El Pueblo único, jamás será vencido”, de Sergio Ortega e “Grândola, Vila Morena”, de José Afonso (VALENTE, 2017).

6 MDB (Movimento Democrático Brasileiro) é o partido de oposição à ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido de apoio à ditadura. Estes dois partidos surgiram após o AI-2 (Ato Institucional 2), que extinguiu os partidos que existiam anteriormente e só permitiu a criação de partidos que tivessem pelo menos 120 deputados congressistas e, no mínimo, 20 senadores ao mesmo tempo. Sendo possível se criar apenas dois partidos somente.

O surgimento da vanguarda paulista

É neste momento, em São Paulo, que acontece uma produção de música experimental e alternativa com considerável força local. Arrigo Barnabé misturava dodecafonias, locuções radiofônicas, noticiário sensacionalista e histórias em quadrinhos na canção popular, assim, a imprensa classificou toda aquela produção musical heterogênea com o rótulo de “Vanguarda Paulista”, colocando, nesta categoria, os mais variados trabalhos de diversos grupos e artistas como: Itamar Assumpção, Tetê Espíndola, Cida Moreira, Língua de Trapo, Premeditando o Breque, Grupo Rumo, entre muitos outros, além do próprio Arrigo.

Como se sabe, o resultado do festival da TV Cultura (1980), com o primeiro lugar para Arrigo Barnabé e o segundo lugar para o Premeditando o Breque, gerou o interesse nos críticos especializados em música e na imprensa, que se apressou em chamá-los de Vanguarda Paulista. O Premê, por exemplo, não se via como música de vanguarda, aliás, a formação do grupo se deu no sentido contrário a esta ideia, ou seja, o resgate dos gêneros populares. Arrigo poderia ser considerado vanguarda em suas composições, porém ele não era paulista e, sim, paranaense. Tampouco a Vanguarda Paulista poderia ser vista como um movimento, eles próprios o dizem.

Segundo Wanderley Doratiotto, o Wandí, cunhar a palavra “vanguarda” era excessivo: “A palavra ‘Vanguarda’ Paulista é um pouquinho pesada, no meu entender. Não acho que foi um movimento, foi uma movimentação” (DORATIOTTO, 2015) - lembrando que os trabalhos destes músicos eram muito diferentes entre si e não convergiam para uma proposta estética que as identificasse como um movimento. Mário Augusto Aydar, o Mário Manga, complementa esta ideia, afirmando que “a Vanguarda não foi um ‘movimento’ pensado, discutido, programado ou organizado. O momento pelo qual passávamos fez a coisa acontecer” (AYDAR, 2015).

Leonardo De Marchi, em artigo publicado pela COMPÓS (agosto/2007), afirma que “em pouco tempo, o processo de seleção das canções passou a ser coordenado, sobretudo, pelas empresas fonográficas em comum acordo com as emissoras” (MARCHI, 2007, p. 15). De Marchi explica o surgimento dos assim chamados “Independentes”, termo utilizado também por autores como Marcos Napolitano e José

Adriano Fenerick, por exemplo, para descrever a produção contrária à lógica excludente da Indústria Fonográfica atuante no país:

Essa afirmação revela a impressão de que o 'mercado' passara de entidade 'neutra' à 'obstáculo' aos objetivos políticos. Ficara óbvio que tinham sido transformadas as condições objetivas que possibilitaram aos músicos engajados utilizarem a comunicação de massas. Seria necessário reavaliar as estratégias de ação política junto ao mercado de bens simbólicos - a expectativa de popularização de uma cultura nacional e popular declinara (MARCHI, 2007. p. 15).

Desafiando uma indústria fonográfica (estrangeira, na sua maioria) já muito bem estruturada nacionalmente, estes grupos e artistas gravavam seus discos em selos independentes com financiamento próprio e usando, como canais de divulgação e pontos de venda dos seus LPs, os shows realizados em casas de espetáculo "alternativas", ou seja, pequenos locais destinados a públicos seletos como: Lira Paulistana (em Pinheiros), SESC Fábrica (Pompeia), Sala Guiomar Novaes - FUNARTE (no centro da cidade) e Centro Cultural São Paulo (na região próxima à avenida Paulista).

É preciso ponderar, todavia, que alguns destes espaços, como os SESCs, por exemplo, eram privados e ligados à FIESP, instituição de viés conservador por natureza; e que o Centro Cultural Vergueiro, por exemplo, havia sido construído pelo poder público, no caso, pelo governador Paulo Maluf, um político intimamente ligado ao poder militar da ditadura, já nos seus estertores. Também é necessário citar que Wilson Souto Jr., o "Gordo", um dos fundadores do espaço e do selo Lira Paulistana, acabou se incorporando ao mercado fonográfico, sendo contratado pela gravadora Continental/Chantecler (empresa ligada ao grupo Warner).

Não obstante, os movimentos sociais organizados atuavam em prol da ocupação do espaço político, enquanto que a Vanguarda Paulista representou uma forma artística de se lutar por um espaço no cenário cultural brasileiro da época. As canções, compostas pelos artistas inseridos naquele contexto, trazem relatos críticos do cotidiano da cidade, que guardariam em parte o que Michel de Certeau

chamaria de o “espírito da cidade”. Tais artistas criticaram, às vezes com veemência e outras vezes com humor e deboche, um modo de vida que surgia no decorrer dos anos 1980, principalmente, quando da redemocratização política e reestruturação social do país.

O Língua de Trapo, formado em sua maioria por estudantes de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero, era o grupo que abordava de forma mais recorrente a situação política do país, com canções como *Deve ser bom, Vampiro S.A* ou *O que é isso, companheiro?*, Laert Sarrumor, letrista e vocalista do grupo, compõe uma canção, *Xote bandeiroso*, que narra a trajetória de um retirante nordestino, o Severino, até tornar-se um importante e influente sindicalista:

Quando eu vim lá do Nordeste,
Eu era cabra da peste

Patola e folgazão
Trabalhando noite e dia,
Nem sabia que existia
O índice da produção

Os “ome” lá da indústria,
Era cheio de astúcia
E de muita ilustração
O patrão apoquentava
E quanto mais eu trabalhava
Menos eu tinha razão [...]

Minha vida de pelego
Se mudou c’o desemprego
C’os tempos de recessão
A fome foi apertando
E em cada emprego que arrumava
Mudei minha posição

Da imprensa perdi o medo,
Na prensa perdi o dedo,
Fui ganhando instrução
Sempre bom ‘cabra da peste’,
Botei medo na Fiesp

Firme na negociação (LAERT SARRUMOR, 1982).

Alguma semelhança com a história de vida de Luís Inácio Lula da Silva pode não ser apenas uma mera coincidência. Afinal, havia uma grande identificação do grupo Língua de Trapo com a plateia formada, em sua maioria, por estudantes da área de ciências humanas, engajados politicamente. Em outra canção, *Xingu Disco*, na mesma linha do filme de Cacá Diegues, *Bye Bye Brazil*, com canção homônima de Chico Buarque, faz um retrato da internacionalização da Amazônia durante o regime militar, nos anos 1980:

Xingu, Xingu, Xingu
O índio já tomou...
E agora até trocou
O Tupi pelo *I love you*

Xingu, Xingu, Xingu
O índio já tomou...
E agora até trocou

A lracema pela *Lady Zu* (CARLOS MELO E LAERT SARRUMOR, 1982).

Zuleide Santos Silva era o nome da cantora conhecida como Lady Zu, uma assídua frequentadora do conhecido programa de auditório “Cassino do Chacrinha”⁷. Ela foi uma das grandes expressões da “*disco music*” do começo dos anos 1980, onda essa totalmente incorporada pelas trilhas sonoras de telenovelas da Rede Globo de televisão e com acesso total às emissoras de rádio à época.

Canções da Vanguarda Paulista, não apenas resgatam um momento relevante da nossa história, como também apontam, a partir de uma visão local, as tendências de uma vida em sociedade padronizada que se espalhariam por todo o território nacional, a começar por seu estado mais rico e influenciável pela cultura internacional àquela época. Neste ponto, podemos citar uma canção do grupo Premeditando o Breque, que faz uma crítica incisiva sobre o estilo de vida de uma classe média fortemente influenciada pela grande mídia e que, já na época,

⁷ Cassino do Chacrinha foi um programa de auditório da Rede Globo de Televisão, apresentado por Abelardo Barbosa, conhecido como Chacrinha (o “Velho Guerreiro”). Este programa estreou em 1982 e foi veiculado até 1988, encerrando-se após a morte de Chacrinha, que foi vítima de um câncer no pulmão (FINOTTI, jun/2018).

era favorável ao pensamento conservador e afeita ao neoliberalismo econômico.

Gosto de levar vantagem em tudo que eu faço
Todo santo dia eu penso em Deus e faço fé na loteria
Sou um homem bem casado, respeitado e sério, mas
assisto novela

Vida Besta, Vida Besta...

Sempre que eu posso, eu passo numa padaria e peço
pão na graxa
Tenho carro, tenho televisão, nunca estou sozinho eu não
conheço a solidão
Tempo é dinheiro...

Vida Besta, Vida Besta...

Sou *new wave*, *fashion video game*, *shopping center*
Sou uma gatinha, agito todas do momento
Mas uma coisa eu guardo prá depois do casamento

Trabalho! Trabalho! Trabalho! Trabalho!

Vida Besta, Vida Besta...

Paz, sossego, conforto, descanso, não tem mistério
Pensando no futuro comprei um terreninho no cemitério
Trabalho o ano inteiro e gasto tudo nos presentes de
Natal
Peguei fila, furei greve, puxei saco, venci na vida...

Vida Besta, Vida Besta... (PREMÊ, 1986).

A forte crítica de *Vida besta* ao sistema social, vendido pela imprensa hegemônica como a definição de “felicidade e sucesso”, certamente não foi bem aceita pelo mercado fonográfico, naquele momento. Mas a canção toca impiedosamente nas mazelas do modo de vida contemporâneo. A obra, composta ao molde *new wave* dos anos 1980, aponta, nos arranjos bem-concebidos, quase uma “profecia” do que ainda constantemente se presencia nos dias de hoje. Estão aí, na letra desta canção, alguns elementos da sociedade da modernidade

tardia: individualismo extremo, devoção cega à tecnologia, consumismo exacerbado, a falsa ideia de meritocracia e empreendedorismo (fortemente estimuladas pela grande mídia, sobretudo a televisiva), resignação e total submissão a um sistema que limita e submete a criatividade ao poder econômico, oprime e desmobiliza o cidadão.

Não conseguiu sensibilizar o homem da gravadora

A maneira com a qual a Vanguarda Paulista ocupou os espaços da cidade com *shows* itinerantes em praças ou palcos alternativos, a forma de divulgar o trabalho por meio de cartazes, encartes, *fanzines*⁸ ou de comercializar os trabalhos por ocasião dos próprios espetáculos, tornaram-se práticas de resistência à dominação da Indústria Cultural.

Gil Nuno Vaz (1988), em *História da Música Independente*, esclarece que, mesmo artistas já consagrados da música popular brasileira, como Chico Buarque, sentiram os efeitos do processo. Nuno Vaz escreve que Chico costumava dizer que:

[...] durante o tempo em que estivera ausente, ocorreram algumas mudanças substanciais no mercado de discos e nos meios de comunicação de massa no Brasil. O próprio Chico Buarque, ao voltar da Itália em 1974, comentava que a televisão organizara-se de tal modo que passaram a predominar determinadas regras para fazer sucesso, restringindo as oportunidades para os novos valores (VAZ, 1988, p. 20).

O que se sucedeu, a partir daí, é que os artistas mais ousados, que propunham criações mais inovadoras ou de caráter experimental, tiveram que buscar outra forma de viabilizar seus trabalhos, o que os levou ao modo “independente” de produção. A ideia era dominar as técnicas de produção, divulgação e distribuição para realizarem seus projetos à revelia das concessões mercadológicas das gravadoras. Esta era uma forma de desviar o foco do lucro racional para a criatividade musical, sem espaço na lógica desse sistema. Sobre isso, Eduardo Vicente, afirma:

8 Revistas (magazines) elaboradas pelos fãs de um artista ou grupo musical.

Ao final da década de 1970, porém, prenunciava-se a crise que iria interromper a trajetória ascendente da indústria já a partir de 1980, determinando mudanças significativas no cenário. Elas implicariam uma maior racionalização das atividades das empresas, que reduziram seus elencos e passaram a atuar mais decisivamente na exploração de novos mercados e no desenvolvimento de produtos destinados a nichos específicos. Em relação ao enxugamento dos elencos, ele atingiu fortemente a presença da indústria em segmentos de consumo mais restrito, como a música instrumental e a MPB de caráter mais experimental, por exemplo, o que acabou favorecendo o surgimento de uma expressiva cena independente representada por nomes como Antônio Adolfo, Boca Livre e os artistas ligados ao Lira Paulistana (VICENTE, 2008, p. 102).

A criação de selos independentes foi fundamental neste processo, mas é preciso lembrar, no entanto, que eles não ficaram restritos a São Paulo. De fato, o primeiro disco de MPB Independente foi realizado em 1977 e idealizado pelo músico e compositor Antônio Adolfo, no Rio de Janeiro. Este LP, chamado *Feito em casa*, contava com artistas como Luli e Lucina, Olivia Byngton e Jacques Morelembaum, entre muitos outros.

O grupo vocal Boca Livre construiu sua carreira de forma independente, mas depois se tornou um grupo de sucesso nacional, tendo inclusive, músicas incluídas em trilhas sonoras de novelas da Globo. O historiador Marcos Napolitano (2008) descreve o momento da produção musical brasileira, neste período:

Na virada da década de 1970 para a década de 1980, havia uma considerável rede de produção musical alternativa, fora do esquema monopolista da indústria fonográfica brasileira: os selos Kuarup (RJ), Artesanal (RJ), Lira Paulistana (SP), Bemol (MG), entre outros, tiveram um importante papel na disseminação da música, fora dos grandes circuitos comerciais, assim como os teatros Lira paulistana e Sesc-Pompéia, que no começo da década de 1980, foram verdadeiros templos da música e do movimento independente e alternativo (NAPOLITANO, 2008, p. 128).

Os “independentes” resistiram bravamente contra uma indústria fonográfica poderosa, dona dos espaços oficiais da cultura e fortemente atrelada aos meios de comunicação de massa. Esta aventura está relatada na letra de uma das canções do grupo Rumo de autoria de Luiz Tatit, no LP *RUMO*, gravação original do selo Lira Paulistana em 1981, a *Canção bonita*:

Ele fez uma canção bonita
Pra amiga dele
E disse tudo que cê pode dizer
Pra uma amiga na hora do desespero.

Só que não pôde gravar.
E era um recado urgente,
Ele não conseguiu
Sensibilizar o homem da gravadora.
E uma canção dessas
Não se pode mandar por carta,
Pois fica faltando a melodia.
E ele explicou isso pro homem:
“Olha, fica faltando a melodia!”

[...] Então ele mobiliza o pessoal todo
Pra aprender a cantar sua música
E poder cantar pro outro e este, então,
Pra mais um outro...

Até chegar na amiga (GRUPO RUMO, 1981).

Está clara, aí, a proposta do “boca-a-boca” com o público dos espetáculos para divulgar as composições do grupo e, quem sabe um dia, conquistar o espaço que os músicos almejavam. Driblar o esquema, estabelecido entre gravadoras multinacionais e conglomerados de emissoras de rádio e TV, para ser a contra mola dentro da engrenagem da indústria cultural. Ainda que contassem com certa simpatia da emissora educativa do Estado de São Paulo, a TV Cultura (RTC), que abria espaço aos expoentes da Vanguarda Paulista em seus programas culturais.

Tomando por base a obra “A Invenção do Cotidiano”, de Michel de Certeau (1984), em que o autor concebe as práticas cotidianas

do cidadão como táticas para driblar a estratégia de dominação da tecnoestrutura industrial, pode-se considerar tais práticas de divulgação da Vanguarda Paulista como sendo do tipo tático. Certeau entende que o “espírito da cidade” deve ser resgatado pelos relatos de memória de seus cidadãos e, nas canções do grupo Premê, por exemplo, há relatos cotidianos ricos em memória social, no caso, como registros sonoros da cidade, seu sotaque, sua entonação, suas mazelas. Vê-se que este grupo registrou verdadeiras crônicas musicais da São Paulo dos anos 1980, utilizando-se de bricolagens de sons, estilos e gêneros musicais que povoaram a paisagem sonora da capital paulista.

As canções do grupo Premê e de outros artistas da Vanguarda Paulista, versaram sobre as táticas e práticas cotidianas dos personagens paulistanos da época, seu ritmo acelerado inserido no compasso, seu sotaque inserido nas melodias, sua paisagem sonora inserida nos arranjos, enfim, a cidade inserida na música.

Na canção *Prezadíssimos ouvintes*, de Itamar Assumpção (outro artista da Vanguarda Paulista), mais claro ainda fica o desejo de reconhecimento pela grande mídia. Itamar conta seu percurso errante até chegar à frente dos microfones:

Boa noite, prezadíssimos ouvintes!
Pra chegar até aqui
Eu tive que ficar na fila,
Aguentar tranco na esquina
e por cima lotação.

[...] Já cantei num galinheiro,
Cantei numa procissão.
Cantei em canto de terreiro.

Agora eu quero é cantar na televisão (ITAMAR ASSUMPCÃO, 1983).

Um dos LPs concebidos por Itamar Assumpção, chamava-se *As próprias custas S.A.* (1983), alusão inequívoca ao modo de captação financeira para viabilização de seu trabalho. Itamar era considerado, pelos próprios participantes da Vanguarda Paulista, como um dos melhores daquela geração. Itamar e seu “rock de breque” ou “reggae de

breque” (como define Luiz Tatit) encantou os críticos musicais da época, balançou um público cativo, até hoje, órfão deste único e original compositor; mas mesmo assim, apesar de Itamar ter feito alguns especiais na TV Cultura SP, as grandes redes de televisão não o descobriram plenamente.

Uma das canções da Vanguarda Paulista ironizava a censura prévia em seu ocaso, já no final dos anos 1970, embora o ano de sua gravação (analógica) tenha sido em 1981. A composição *Ah!*, de Luiz Tatit (integrante do grupo Rumo) dizia:

Ah! Não pode usar qualquer palavra
Então, por isso que não dava...
Eu tentava, repetia,
Achava lindo e colocava
Se não cabe, se não pode,
Tem que trocar de palavra

Ah! Mas é tão boa essa palavra
Carregada de sentido e
Com um som tão delicado
Agora eu vou ter que trocar?

Ah! Vai se danar! (GRUPO RUMO, 1981).

Note-se o cuidado em se relatar o trabalho de ourives do letrista ou do poeta no polimento de sua criação, além da ironia à inoportuna intromissão externa da censura imposta, à força, à prática criativa do artista.

A Vanguarda Paulista, apesar de alguns de seus artistas terem seus discos produzidos por gravadoras importantes, não foi plenamente aceita pela indústria fonográfica da época. Porém, é importante destacar que o diferencial entre o trabalho de artistas como Itamar Assumpção, Arrigo Barnabé, os grupos Premê, Língua e Rumo, se inculca na maneira como lidam com a linguagem musical. Cada um deles buscou poéticas de linguagem diferenciadas, criando um verdadeiro “ruído” (em termos de processo comunicativo), ao introduzir elementos novos, ou contextualizados de maneira inédita.

Na canção *Ah!*, de Tatit, verifica-se uma incorporação da fala coloquial à linha melódica da canção. *Vida besta*, do Premê, aparentemente apresenta um *rock* “pesado”, atribuindo a carga semântica ao conteúdo da letra. No entanto, uma escuta mais atenta faz perceber que ao dizerem “vida besta” repetidamente e “trabalho, trabalho, trabalho”, por exemplos, há um “crescendo” – ou seja: a intensidade sonora corresponde a um reforço da mensagem de contestação ao mundo contemporâneo, de trabalho incessante como rotina e hábito. Arrigo Barnabé, por sua vez, incorporou elementos da linguagem dodecafônica da Escola de Viena. Em *Tubarões voadores* (1984), há uma interface com a história em quadrinhos de Luiz Gê. Enfim, muitos dos epígonos da Vanguarda Paulista fazem “música de invenção” – adotando uma classificação cunhada pelo poeta Augusto de Campos (1998), inspirada em Ezra Pound, ao referir-se a “música nova” do século XX, assim como os tropicalistas.

Dessa forma, afastavam-se diametralmente dos interesses do mercado fonográfico, que preferiu apostar em fórmulas mais conhecidas, como o *rock* nacional dos anos 1980, de apelo comercial mais promissor. Merecidamente consagrados, os artistas da Bossa Nova, do Clube da Esquina, dos Grandes Festivais ou da já digerida Tropicália eram os produtos dedicados ao ouvinte adulto de música brasileira. Assim, os “independentes” ficaram imprensados entre a MPB tradicional e o novo *rock* brasileiro que vinha de todos os estados da nação com força total entre os jovens.

José Adriano Fenerick (2007), autor e pesquisador acadêmico da área da música popular, em seu livro *Façanhas às próprias custas: a produção musical da Vanguarda Paulista (1979-2000)*, pondera em suas conclusões que:

De qualquer modo, e como uma última consideração, mais importante do que tentar colocar o trabalho desses músicos sob o guarda-chuva de rótulos redutores (e quase sempre problemáticos), acreditamos ser mais interessante e legítimo pensá-lo a partir da importância que esta experiência nos legou. Ao manter suas subjetividades criadoras a todo custo – sua artesanidade – esses músicos puderam alargar (de forma inventiva e, acima de tudo, crítica) um campo que veio se constituindo (não de forma linear) ao longo do século XX como de grande importância sociocultural:

o campo da música popular brasileira (FENERICK, 2007, p.183).

Considerações finais

Com o endurecimento da ditadura militar, a partir de dezembro de 1968, ficou claro para os músicos inventivos e contestadores da época que o caminho deles pelas vias normais da indústria fonográfica no Brasil estaria bloqueado. Isto propiciou um novo modo de criação e divulgação musical, que se transformou em uma forma de luta contra a falta de liberdade política e, também, contra a falta de liberdade criativa. Daí a utilização de táticas criativas para driblar a tecnoestrutura industrial aplicada à música. O protesto dos músicos mais inovadores desaguou em outro tipo de crítica, gerando o que o poeta concreto Augusto de Campos (1998) designou por *Música de Invenção*.

Na Vanguarda Paulista, compositores como Arrigo Barnabé, Itamar Assumpção, além dos grupos Rumo, Língua e Premê, se encaixam nesta definição de Campos, pois traziam propostas com forte carga criativa e contestadora em suas canções, rompendo com os hábitos de escuta. De algum modo, todos eles praticavam o “estranhamento”, produzindo algum ruído comunicacional, a partir do ruído na linguagem.

Os locais de apresentação destes músicos, como já citado, acabaram por concentrar essas pessoas e tendências estéticas e ideológicas, um público ávido pelo novo, uma vez que o fim do regime ditatorial parecia cada vez mais próximo.

Alguns raros espaços dentro dos meios de comunicação de massa se abriram. Exemplo disso foi *A Fábrica do Som*, programa televisivo apresentado semanalmente na TV Cultura-SP, apresentado por Tadeu Jungle (Tadeu da Fonseca Junges), um multiartista ligado a videoarte; representou uma brecha encontrada pela música inventiva para chegar a um público maior que o dos *shows*, realizados no SESC-Pompeia. Ali, no *Fábrica*, diversos artistas e grupos inovadores se apresentaram, com espaço para o movimento *punk*, *pop rock* e, também, para os músicos ligados à Vanguarda Paulista.

Grande parte destes artistas continuaram em atividade: Arrigo Barnabé compôs várias obras para o cinema, como *Cidade Oculta* (1986); mas em 2016, lançou um DVD (*De nada mais a algo além*) com músicas compostas em parceria com Luiz Tatit e participação de Lívia Nestrovski. Vânia Bastos, Suzana Salles, Virgínia Rosa e Eliete Negreiros continuaram cantando nos espaços de música alternativa em São Paulo por longo tempo.

No Grupo Rumo, Luiz Tatit, além de músico e letrista, ainda é professor no Departamento de Letras, da Faculdade de Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. Seu irmão Paulo Tatit e sua esposa, Sandra Peres, fazem um trabalho com músicas infantis, chamado “Palavra Cantada”, reconhecido internacionalmente. Nã Ozzetti faz carreira solo e participou do último Festival da MPB, da Globo, em 2000. Hélio Zinskind fez trabalhos para programas infantis da TV Cultura (*Cocoricó e Castelo Rá-Tim-Bum*), além de *jingles* para o rádio e comerciais de televisão.

No grupo Língua de Trapo, Laert Sarrumor já trabalhou como ator e comediante, além de fazer filmes comerciais para a televisão. O Língua ainda está em atividade, mas sem o nissei Pituco, que faz carreira solo no Japão; e sem o guitarrista Lizoel Costa, que faleceu em 2014.

O Premê talvez tenha sido o grupo que angariou mais espaço na mídia hegemônica, tendo inclusive um LP gravado pela EMI, *O melhor dos iguais* (1985), e produzido por Lulu Santos. Dentre os integrantes do Premê: o saxofonista Klaus Petersen seguiu sua carreira de músico instrumental na Alemanha. Marcelo Galbetti continua trabalhando em seu estúdio e compõe *jingles*. Mario Manga pôs em prática outros projetos, como o *Música Ligeira*. Manga é um profissional renomado e prestigiado no meio musical, tocando com vários artistas famosos como Gilberto Gil, Marisa Monte e Cássia Eller. Cássia interpretou suas canções *Rubens e Dedo de Deus*, esta última composta em parceria com Arrigo. Manga também trabalhou com o músico e produtor musical Carlos Careca. Wandí Doratiotto foi apresentador do programa musical *Bem Brasil* da TV Cultura - SP, atuou como ator em séries e novelas da Rede Globo e participou de campanhas publicitárias, uma delas

com grande êxito⁹, ao lado do ator Arthur Kohl, que também participou diversas vezes, como convidado, nos *shows* do grupo musical.

Itamar Assumpção (falecido em 2003) teve seu talento reconhecido pela crítica e um CD gravado com músicas suas interpretadas pela cantora Zélia Duncan. Zélia também gravou várias canções de Luiz Tatit. Isabel Tatit, filha de Luiz, e sua prima Diana Tatit, integram o grupo Tiquequê, que une música e teatro infantil. Anelis Assumpção, filha de Itamar, e Mariana Aydar, filha de Mario Manga, fazem carreira solo como cantoras.

Há que se valorizar o legado artístico deixado pelos músicos da Vanguarda Paulista, que dedicaram seus talentos à criação de uma nova música popular brasileira. Às duras penas, verdade, e provavelmente com menos reconhecimento por parte da mídia que o merecido. No entanto, com um alcance de sucesso local considerável, conquistando um espaço pequeno, porém valioso e mantendo um público fiel, que desafiou o tempo junto com seus ídolos. Hoje, pode ser considerado um registro de um momento importante na vida sociocultural do país.

Referências

Bibliográficas:

AYDAR, Mário A. São Paulo, 19 nov. 2015. Entrevista concedida a Mauro Nascimento Clemente, via e-mail.

CAMPOS, Augusto de. *Música de invenção*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CARVALHO, Alessandra. *Democracia e desenvolvimento versus Segurança e desenvolvimento - as eleições de 1974 e a construção de uma ação oposicionista pelo MDB na década de 1970*. Artigo

⁹ Merece especial destaque a da Brastemp. (marca de um fabricante de eletrodomésticos). Nela Wandi Doratiotto e de Arthur Kohl conversavam sobre assuntos cotidianos e, ao final do diálogo, diziam que o eletrodoméstico que um conhecido comprou: "Não é, assim, uma Brastemp... mas é bom!".

publicado pela revista VARIA HISTÓRIA, Belo Horizonte, vol.28, no 48, pp. 555-572: jul/dez 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: um. Arte de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DORATIOTTO, Wandy. São Paulo, 19 nov. 2015. Entrevista concedida a Mauro Nascimento Clemente. Registro em áudio.

FENERICK, José. Adriano. *Façanhas às próprias custas: a produção musical da Vanguarda Paulista (1979-2000)*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2007.

MARCHI, Leonardo de. *O significado político da produção fonográfica independente brasileira*. Artigo publicado em COMPOS, ago 2007. Disponível em: www.compos.org.br/e-compos Acesso: 10/03/2023.

NAPOLITANO, Marcos. *Cultura Brasileira: utopia e massificação (1950 - 1980)*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SADER, Emir. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

VALENTE, Heloisa. *Grândola, Vila Morena, o povo unido jamais será vencido! A canção de protesto como memória midiática da cultura*. In: VALENTE, H.; PEREIRA, S. (orgs.): *Com som. Sem som. Liberdades políticas. Liberdades poéticas*. São Paulo: Letra e Voz; FAPESP, 2017.

VAZ, Gil Nuno. *História da música independente*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

VICENTE, Eduardo. *A vez dos independentes(?): um olhar sobre a produção musical independente do país*. E-Compós - Brasília, v. 7, pp. 1-19, dez., 2006.

Fonográficas:

GRUPO RUMO. *Canção bonita. Rumo*. Lira Paulistana: São Paulo, 1981. LP, faixa 9.

GRUPO RUMO. *AH! Rumo*. Lira Paulistana: São Paulo, 1981. LP, faixa 4.

ITAMAR ASSUMPCÃO. *Prezadíssimos ouvintes. Sampa Midnight*. Mifune Produções: São Paulo, 1985. LP, faixa 1.

IVAN LINS. *Cartomante. Nos dias de hoje*. EMI-Odeon: Rio de Janeiro, 1978. LP, faixa 5.

LÍNGUA DE TRAPO. *Xote bandeiroso. Língua de Trapo*. Devil's Discos: São Paulo, 1982. LP, faixa 4.

LÍNGUA DE TRAPO. *Xingu disco. Língua de Trapo*. Devil's Discos: São Paulo, 1982. LP, faixa 6.

PREMEDITANDO O BREQUE. *Vida besta. O melhor dos iguais*. EMI-Odeon: Rio de Janeiro, 1985. LP, faixa 1.

Audiovisuais:

NÃO É ASSIM UMA BRASTEMP. Filme publicitário. Cliente: Brastemp. Agência: Talent. São Paulo: 1992. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TFli8mObrx8> Acesso: 10/03/2023.

A FÁBRICA DO SOM. Programa da TV Cultura de São Paulo. 17/03/1984. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=3ms4LIFvgSk> Acesso: 10/03/2023.

Jornalísticas:

PUPIM, P. *Pesquisa revela atuação do Dops na ditadura*. Jornal da UEM, março/2004. Disponível em: <http://www.jornal.uem.br/2011/index.php/edicoes-2004/39-jornal-06-marde-2004/215-pesquisa-revela-atua-do-dops-na-ditadura#:~:text=O%20Dops%20foi%20um%20bra%C3%A7o,de%20conspirarem%20contra%20a%20ditadura> Acesso: 10/03/2023.

MACHADO, L. *Como foi o primeiro 'Lula livre' em 1980, quando ex-presidente foi preso pela ditadura*. BBC News Brasil, novembro/2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50297742> Acesso: 10/03/2023.

HCSM. *Povo, praça, participação: 30 anos das Diretas Já*. Revista História de Ciências e Saúde Manguinhos, abril/2014. Disponível em: <https://www.revistahcsm.cocfiocruz.br/povo-praca-participacao-30-anos-das-diretas-ja/> Acesso: 10/03/2023.

FINOTTI, I. *Há 30 anos morria Chacrinha e há 20 Bolinha*. Folha de S. Paulo, junho/2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/06/ha-30-anos-morria-chacrinha-e-ha-20-bolinha.shtml> Acesso: 10/03/2023.

Sobre os autores

Mauro Nascimento Clemente:

Doutorando do Programa de Pós Graduação em Artes, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de Cinema. É Mestre em Comunicação e Cultura Midiática pela Universidade Paulista (UNIP). Possui graduação em Comunicação Social - com habilitação em Rádio e TV pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP). Membro do grupo de pesquisa Centro de Estudos em Música e Mídia (MusiMid). Atua na área de Comunicação, com ênfase em Rádio, Televisão e Cinema, trabalhando na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Heloísa Duarte Valente:

Doutora em Comunicação e Semiótica, junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio junto à Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS, Paris) e pós-doutoramento junto ao Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Universidade de São Paulo (CTR/ECA-USP). Atua nos estudos interdisciplinares envolvendo as áreas das ciências sociais aplicadas (sobretudo, comunicação), semiótica da cultura e música. Fundou o Centro de Estudos em Música e Mídia (MusiMid). Docente titular junto ao Programa de Pós-Graduação e Cultura Midiática da Universidade Paulista (UNIP). Editora da Revista Brasileira de Estudos em Música e Mídia.

ENTREVISTA: SAMUEL KERR¹

In memoriam, Dr. Benedito Quintino da Silva

“Quem espanta seus males, canta”

Coral da União: Samuel, fale um pouco da tua carreira, de como você chegou ao canto coral...

Samuel Kerr: Pois é, tem uma história que eu conto sempre: meus pais cantaram a vida inteira no coro da igreja, então eu estou no coro desde a barriga da minha mãe (risos) e cresci engatinhando na galeria do coro da igreja, tropeçando na pedaleira do órgão... uma coisa que ficou muito atávica.

Coral da União: Para você coral sempre esteve ligado à igreja e ao órgão?

Kerr: Sim, a grande escola foi na igreja. E, como eu estudava piano, era muito solicitado para atender outro departamento da igreja – que não o culto principal – para tocar. Eu tocava harmônio. E a igreja em que eu cresci, que foi a Igreja Presbiteriana Unida de São Paulo, foi uma das primeiras daqui a ter um órgão Hammond; um grande organista, que foi o William Sunderland; e uma tradição de gente tocando bem. Quando eu comecei a me desenvolver no piano, a dirigir a minha atividade para a música, por causa da emergência de precisar tocar na Igreja (o Sunderland saiu de lá em 1955), eu passei a estudar órgão e, sentado nele, de repente comecei a substituir o regente. Depois, em 1962, quando o maestro David Machado – que regia o coro da III Igreja Presbiteriana Independente, no Brás – foi para a Europa estudar, eu ganhei o coro e fui trabalhar como regente, sempre ligado à igreja. Teve um momento, outra vez substituindo o David Machado, que me chamaram para dirigir o coro dos estudantes de medicina da Santa Casa. Isso foi em 1964 e foi um choque, pois eu trabalhava com a igreja,

¹ Entrevista publicada originalmente no Jornal Coral da União, órgão de divulgação das atividades do Coral da União Cultural Brasil-Estados Unidos, Ano I, números 6 e 7, 1994, com edição de João Luís Rosa. A entrevista foi realizada por Marcos Câmara de Castro e Moira Labbate, no Teatro Municipal de São Paulo. Sempre rodeado de gente, e dando sonoras gargalhadas, o maestro Kerr oferece um cafezinho, em sua sala, antes de a entrevista começar.

onde as pessoas tinham que cantar no coro como um sacerdócio. Era um coral muito tranquilo, e as pessoas muito responsáveis. Eu não tinha nenhum problema disciplinar: as pessoas sabiam que tinham que ensaiar, cantar no culto, todos muito dedicados. Daí eu chego com os estudantes de medicina da Santa Casa, completamente alucinados (risos) e que queriam cantar uma música por ensaio porque eles achavam divertido. – “Que é isso de ensaiar? Nós queremos é curtir o ensaio!”. E não tinha essa de ficar quieto: chegavam atrasados, saíam antes..., mas era uma gente maravilhosa porque queria cantar. Isso mudou a minha dinâmica de trabalho. Eu comecei a perceber que havia atividade coral fora da igreja. Eu não estava em nenhum convento pois já tinha anos de Pró-Arte (seminário internacional de música), mas esse coro da Medicina me explicava – pela atitude deles – que era possível fazer coro fora da igreja e do esquema de concerto, e no qual os cantores se beneficiavam da atividade: eles cantavam por prazer, não tinham nenhuma preocupação com concerto. Foi para eles que eu comecei a fazer arranjos e foi com eles que comecei a descobrir que aquele coro consagrado na igreja talvez não tivesse tanta importância quanto um coro comunitário, no qual as pessoas sensibilizam sua audição, descobrem que têm voz e musicalidade.

Coral da União: Foi dessa época o teu arranjo para *Tem gato na tuba*?

Kerr: Não, esse foi na década de 70 com o grupo *Farrambamba*, da maestrina Naomi Munakata.

Coral da União: Fale um pouco sobre ele porque os coralistas sempre gostam muito.

Kerr: Era a música tema daquele grupo. Eles começavam o concerto com ela e tinha até um projeto de cena da Lúcia Reily, artista plástica, em que havia uma tuba enorme de papel. O coro furava essa tuba (risos) e saía cantando esse arranjo. Na Santa Casa, o primeiro arranjo que eu fiz foi para o *Até pensei*, do Chico Buarque. Eu lembro até do dia em que comecei a ensaiar isso...

Coral da União: Como você faz um arranjo? O que você começa a fazer primeiro? Você tem que gostar da música?

Kerr: Bom, a música tem que surgir do coro. O coro escolhe e o arranjo é feito para as pessoas do coro. Eu não posso fazer uma análise dos meus arranjos, mas uma coisa que me preocupa sempre, quando eu os faço, é ter linhas horizontais que sejam fáceis de cantar. Você pode criar surpresas harmônicas e tudo mais, mas tem que ser uma coisa gostosa de cantar.

Coral da União: É o caso do *Tem gato*, que é harmonicamente complicado, mas as vozes são cantáveis.

Kerr: Isso! Foi o pessoal da Santa Casa que me ensinou que ninguém tinha vontade de ficar assistindo ao coro bem-comportado da igreja ou a um coro corretamente profissional, numa sala de concertos. Você tem que ver o coro. Senão, talvez fosse melhor ficar em casa, vendo televisão, ou ir ao cinema ou a uma peça de teatro. Eu vou historiar. Teve um momento importante na Santa Casa, quando eles não tinham mais uniforme nem estrado – a escola usou o estrado como andaime de pintura – e não tinham mais uniforme de tanto que trocou de gente. Uma tinha a saia numa altura, outro o sapato de cor diferente, o botão de outra cor. Eu perguntei para o pessoal do coro: “Vocês não têm um colega que estude arquitetura?” E um cara disse: “Ah, eu tenho, lá na FAU (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP)”. E para sorte minha, era um aluno do Flávio Império (artista plástico), numa disciplina chamada programação visual; um cara lindo, chamado Rainer Jacob Wutz, que criou um projeto visual para o coro que tinha uma dinâmica de construção dentro do próprio coro. Nós estávamos cantando nessa época uma música do Chico Buarque que se chamava *Ano Novo* (cantarola: “O Rei chegou, já mandou tocar o sino na cidade inteira...”) que falava de uma cidade miserável que ia receber o rei e tinha que ficar muito linda, para o rei ficar satisfeito. O Wutz disse para os cantores trazerem coisas velhas de casa, roupas do baú da avó, e o coro ficou um mês trazendo coisas as mais inacreditáveis. Ficavam na maior farra, experimentando as roupas, e começaram a criar histórias. Além das roupas, eles também deviam trazer latas, caixotes e tábuas para construir o cenário da cidade, porque a gente estava sem uniforme e sem praticável. Os uniformes seriam as roupas velhas e o praticável acabou sendo uma estrutura montada à vista do público, carregada pelos cantores que entravam pelo auditório, desenvolvendo histórias de seus personagens. Tinha um menino que era engraxate, que engraxava os sapatos das pessoas e ganhava até dinheiro (risos)! Isso foi no início da década de 70; portanto uma coisa nova. Hoje não é

mais. No fim dos anos 70 e início dos 80, quando eu ia a um concerto e via um coro entrando pelo auditório, vestindo roupas estranhas, eu dizia: “Ai, minha Nossa, por que eu comecei com isso?!” (risos).

Coral da União: Foi você então que inventou essa moda de coro cênico?

Kerr: Não é que eu inventei. Eu sou marcado como o cara que inventou cena, mas não é assim. Coro é sempre cena.

Coral da União: Foi uma coisa que surgiu na Santa Casa, por razões específicas daquele grupo?

Kerr: É, eu não pretendia fazer cena, mas a busca da roupa, do personagem, a construção do praticável, fizeram aflorar a voz! Eles nem sabiam por que estavam cantando tão bem. Isso criou uma dinâmica que beneficiou a voz.

Coral da União: Foi um fator de liberação da voz. Você acha que a cena, normalmente, prejudica a voz?

Kerr: A experiência que eu tenho até com coros profissionais é que tem um momento que eu não quero fixar, porque cada coro é um coro – de perda da produção musical, porque a preocupação com a cena fica muito grande. Isso até em Coral Paulistano, Companhia Coral... Até recuperar isso, demora um tempo. Você tem que chamar a atenção dos cantores para o fato de que aquela roupa tem uma consistência na voz deles e não é para prejudicar a voz. Na Cia. Coral eles tinham roupas de veludo, com um capuz pesado... Eles tinham que trabalhar isso. Eu sempre digo que a ligação com a cena foi mais em função de uma dinâmica de trabalho. O pessoal da Santa Casa já tinha me ensinado que tinha apresentação porque tinha uma viagem, ou porque o pessoal ia tomar umas e outras (risos). Eles não estavam nem aí. Eu me lembro de um determinado ano – aliás muito importante na minha vida profissional – em que os calouros se interessaram pelo coro. Quase a totalidade: a escola recebia 100, eu tive 60 no coro, a ponto de precisar fazer dois coros: o dos veteranos e o dos calouros. Eu estava fazendo com os calouros as *Toadas de Maracatu*, do (compositor Ernst) Mahle, e tinha que afinar. Eles não conseguiam afinar. Era um horror! (risos). Eu, desesperado, arrancando os cabelos... Daí eu disse: “Olha, gente, quer saber de uma coisa? Cantem do jeito que vocês quiserem!”

E veio um som deslumbrante, inesquecível, que indicava que a maneira como eu queria que eles cantassem não era a maneira deles, mas que eles tinham uma maneira que eu não conhecia. Você não pode querer impor a sua maneira, mas deve tentar saber como é que eles cantam. Eles me deram uma resposta fantástica que eu nunca iria descobrir se não tivessem liberado geral! Enquanto eu ficasse insistindo numa maneira de cantar, eles continuariam ... (imita uns grunhidos). Mas na hora em que eu disse: "Canta como você quiser", veio um som que eu não suspeitava que existisse. Então eu fui com eles ao Festival de Ouro Preto que se estendia pelas cidades históricas e até Belo Horizonte. Nós entrávamos no palco com estandartes de maracatu. Pois quando eu vi que eles cantaram aquela loucura, eu saí do ensaio daquele dia tão abalado – eu trabalhava com a Marisa Fonterrada, que disse: "Marisa, eu vou a Casa Manon comprar tudo quanto for percussão que eu possa carregar". E no ensaio seguinte eu distribuí toda a percussão: o Maracatu ficou pronto. Eu não sei como é que você põe isso na entrevista, mas essa descoberta de que eles tinham uma maneira de cantar que eu estava impedindo que aparecesse porque estava impondo a minha foi um marco.

Coral da União: E o que você acha de abstrair tudo isso e cantar pura e simplesmente, sem instrumento, sem nada?

Kerr: Perfeito, mas veja só: a percussão, a cena, essas coisas todas, a liberdade na maneira de cantar, foram coisas que marcaram pouco a pouco a minha atividade coral. Isso não quer dizer que, toda vez que eu for trabalhar com coro vai ter cena; ou que o corista vai cantar unicamente à sua maneira; ou que tenha que ter percussão. Tendo descoberto que eles têm sua maneira de cantar e que podem também atuar fisicamente, tocando percussão ou apenas caminhando de um lado para o outro do palco, você muda o seu conceito do que seja reunir as pessoas para cantar. Eu fiz a *Missa* de Machaut com eles também! Isso muda a tua maneira de encarar a *Missa* de Machaut com uma comunidade amadora.

Coral da União: Você fez uma revisão da *Missa* do Machaut, não é?

Kerr: É, sempre que você for fazer Machaut, tem que fazer a tua edição. Você pode também, ao trabalhar o Machaut, se libertar de todos os padrões que você aprendeu sobre a construção de um

momento coral. Você pode fazer com que essa gente que não tem nenhum preparo vocal e instrução de música – venha, pela tua influência ou pelo teu entusiasmo, ou pela maneira de como você é capaz de valorizar o trabalho possível deles, fazer até a *Missa* de Machaut. Outra coisa importante é que, na descoberta desses processos de trabalho, eu também entendi que, mais importante do que fazer Machaut, é fazer a música possível a partir do disponível. Você não vai ficar infeliz se não puder fazer o Machaut, mas vai ficar feliz por poder fazer uma coisa de importância correspondente, porque você descobriu a medida do grupo, uma manifestação que vem de acordo com as expectativas dele, e canta de acordo com seu potencial.

Coral da União: Isso não tem nada a ver com a tradição europeia!

Kerr: Não! Joga fora! É muito bonito, mas não serve para nada!

Coral da União: Qual a diferença de trabalhar com um coral, em que os alunos são obrigados a participar, e o Coral Paulistano, que é profissional?

Kerr: É um desespero: de manhã eu vou para o Paulistano, onde as vozes são educadas, têm uma expectativa profissional, repertório coral-sinfônico. Você, como profissional, tem que dar conta disso. À tarde, eu vou à Unesp, onde os alunos são obrigados a participar. À noite eu vou a um coro comunitário que tem uma senhora de 80 anos, um rapaz de 17 (risos) e, quando eu vou dormir, minha cabeça está assim, ó: (faz ruídos com a boca). Agora, antes de tudo, você é um profissional que é escolhido pela comunidade para ser o líder.

Coral da União: Vamos voltar um pouquinho sobre aquela questão de jogar a tradição europeia fora: em que sentido?

Kerr: Bom, é exagero, assim como quando eu falo que o canto coral já morreu. Você pode até botar como título da entrevista (risos). Lógico que você não vai deixar de ter como modelo o canto coral europeu porque isso nasceu lá. Mas tendo aprendido o que nasceu lá, nas várias escolas de canto – alemã, inglesa, francesa, italiana –, você tem que jogar tudo isso fora quando estiver diante de teu coro brasileiro e descobrir uma maneira brasileira de cantar. Não é nossa tradição estar reunido para fazer uma coisa juntos. A gente é muito individualista.

Quando é que se canta junto? No carnaval, na procissão, na torcida de futebol, e é lindo! Você viu ontem o jogo de Santos e Corinthians? O estádio estava vazio, mas tinha um pedaço da arquibancada com a torcida e era lindo o coro. A gente tem que ficar atento a isso para descobrir uma maneira brasileira de cantar. Eu insisto muito nisso, mas, na hora em que eu vou escrever música, eu tenho todos os cacoeetes das aulas de contraponto que eu morri de estudar. É inevitável que os meus arranjos sejam influenciados pelo comportamento coral europeu. Mas eu faço um esforço para jogar fora isso.

“O Canto Coral está em toda parte”

Coral da União: A tradição brasileira de cantar em uníssono atrapalha?

Kerr: Não. As pessoas cantam desafinado e você começa a descobrir um timbre determinado e possível a partir das várias afinações, criando um momento coral muito bonito.

Coral da União: Quando não é possível afinar o coral, o que você aconselha?

Kerr: Cantar. Tem uma coisa que eu faço muito: tem um coralista que fica: - Lá, lá, lá (canta desafinado). Você senta ao lado dele, põe a mão no ombro dele, canta junto com ele. Quando afina é uma glória! Às vezes, leva cinco anos (risos).

Coral da União: Existe gente incapaz de afinar?

Kerr: Não. A não ser que seja uma coisa patológica, alguma coisa física que o impeça de cantar. Sei lá, tem uns caras que nunca iriam procurar um coro, mas se ele foi procurar o coro, alguma coisa tem aí. Ele chega primeiro que os outros, arruma as cadeiras, as pastas, nunca falta. Ao invés de odiar, a gente tem que amar esse cara! E fazer alguma coisa para ele melhorar. O difícil de resolver é o cara do lado que está afinado: - “Pô, maestro, ele me enche o saco”; - “Eu que canto bem não ganho nada”; - “Esse cara é uma...” (gargalhadas).

Mas o que eu ia te contar é que a Santa Casa me ensinou lições para a vida inteira, um menino acabava de passar no vestibular: - “Vou

ser médico!”, – “Quero entrar no coro”. Em seis meses ele afinava. Mas, se fosse um cara do 4.º ano, que já estava desiludido da medicina, que já tinha descoberto as... (torce o nariz) coisas da carreira e estava calejado, se entrasse no coro, demoraria mais tempo para afinar.

Coral da União: Psicológico?

Kerr: É.

Coral da União: Tem que estar feliz para cantar?

Kerr: Eu sempre digo: não é quem canta, seus males espanta, mas, quem espanta seus males, canta! Pois é, quanto ao cantar europeu, você não vai deixar de comemorar os 400 anos do Orlando de Lasso...

Coral da União: E quanto ao repertório de um coral amador?

Kerr: O repertório é a questão mais fascinante para o regente. Todo mundo quer uma música bonita, fácil e de efeito. Todo mundo quer essa música (risos). Mas ela não existe, você tem que fazê-la. É preciso se cercar de todas as fontes possíveis. Antes de procurar uma música determinada, editada, pronta, é preciso lembrar da história que teve a produção dessa música que você achou pronta. Quando você criar uma música com o teu coro, lembre-se de que você vai produzir uma música que daqui a vinte anos será procurada por alguém que vai querer repetir a experiência que você plasmou no arranjo, na edição. Tudo que se procura hoje nas fontes como bibliotecas, lojas de música, representou um processo de trabalho que você pode viver no teu coro. Ir atrás de uma canção, fazer teu próprio arranjo, de acordo com as condições do teu coro, tudo isso, depois, será uma fonte para outras pessoas. Nós respeitamos muito o sinal impresso, mas tudo o que você vier a fazer no teu coro, um dia, será música impressa.

Coral da União: Inclusive o que mais se canta em coral são cópias manuscritas, xerox de xerox etc...

Kerr: É, mas, no geral, alguma experiência que alguém teve. É preciso valorizar as experiências de cada comunidade. Às vezes, cantam-se mal as coisas que não têm a ver com o grupo. Por que não cantar bem as que são da própria comunidade? Morre de ensaiar uma música que não é tua. Por que não ensaiar uma música do grupo?

Coral da União: Você não acha que um coral deve experimentar os diversos gêneros, como Renascença, Românticos, Modernos etc?

Kerr: Eu não acho que seja necessário. Toda experiência coral que você fizer, a partir das condições do teu grupo, é tão importante quanto qualquer outro processo convencional, como passar pelo repertório renascentista, barroco, romântico... Se você fizer, com o coro, o som do carrilhão da igreja matriz, vai estar criando um momento de música, exercitando a voz dos cantores, praticando com eles o canto em conjunto, e vai descobrir timbres, sonoridades. Está certo que não dá para fazer um concerto inteiro com o carrilhão da igreja matriz, mas trata-se de um processo de trabalho que se pode aplicar até quando se lê uma canção renascentista.

Coral da União: Você está dando uma visão do ponto de vista dos coralistas. Mas, e para quem vai assistir ao espetáculo?

Kerr (rindo): Danou-se! Porque não ficou em casa?! (gargalhadas) Ou então: “Porque não vem cantar aqui?”

Coral da União: E o outro aspecto, mais contemplativo, de simplesmente sentar e ouvir um coral cantar?

Kerr: Ah, daí eu já acho que é outra pessoa que vai fazer. Eu não sei fazer isso. Aqui no Teatro (Municipal) eu dou conta. Como profissional de música, a gente tem que ser capaz de fazer, mesmo sabendo que não é a coisa mais importante. Ao invés de oferecer uma coisa para as pessoas escutarem, a gente deve produzir mecanismos para que as pessoas cantem com você. Eu não assisto concerto. Eu realmente acho coro um saco. Pode colocar como manchete desta entrevista: “Acho coro um saco!” (risos).

Coral da União: Há várias manchetes possíveis, precisamos escolher uma depois (risos).

Kerr: Agora: cantar junto, hum, que maravilha! Quando a pessoa te disser: “- Ah, eu não tenho voz”, você responde: - Que, não tem voz o que, se está no coral, canta!” Outra coisa importante é que, quando você tem 40 pessoas sob a tua direção, você tem uma usina de energia e pode fazer tudo com essas pessoas. Eu estimo muito nos grupos a conversa sobre algum assunto para provocar um repertório.

Daí você vai atrás das músicas, vai fazer os arranjos... Vão descobrir coisas para contar e cantar. A ópera não é isso? Eu fico aqui no Teatro tão preocupado com as pessoas que ficam discutindo se devem fazer *Carmem* ou *Aida*... Tem tanta coisa para fazer! Faz a história do teu bairro, conta a história da velhinha lá da tua rua, vai conversar com ela – certamente é uma história incrível – e aí você faz a música e chama as pessoas da rua para cantar a história da velhinha. Eu estou criando uma dinâmica entre as pessoas e fazendo-as sentir que podem cantar e que são indivíduos. A coisa mais importante em um coro é fazer as pessoas se descobrirem como indivíduos.

Coral da União: Você disse há pouco que o brasileiro não se junta para cantar, porque é muito individualista. Qual a diferença entre esse individualismo anterior e essa descoberta da individualidade?

Kerr: Boa pergunta! Sabe, nós estamos cada vez mais apertando botão e ouvindo outras pessoas fazer as coisas. Os concertos internacionais que as televisões transmitem, aquela orquestra linda, colorida, equalizada, tudo organizado, afinado, bonitinho, ninguém sua, ninguém arrota, tudo lindo, maravilhoso, não tem intervalo, não precisa afinar instrumento. E na hora que você se encher, vira o botão e acaba. As pessoas esquecem que isso tudo tem trabalho. É uma descoberta, tem dificuldade a vencer, etapas a ultrapassar. Você deixa de ser um mero apertador de botão e passa a ser atuante num processo comunitário, e se descobre como gente capaz de fazer as coisas, de cantar, de descobrir, de influenciar... Eu vivo falando que os padrões estão envelhecidos, mas o regente jamais vai deixar de ter o comando final. Essa coisa ditatorial do regente existe sempre mas tem que ver como lidar com a autoridade. É ele quem resolve, mas também é quem permite, estimula, entusiasma. No fim é ele quem amarra tudo, dá o nó. O regente é um líder e tem essa autoridade porque a comunidade confia nele. Dentro dos padrões, a figura do regente é ainda importante e decisiva. Não porque você é o maestro maravilhoso que faz aquele gesto lindo (gesticula), mas sim porque você arregaçou a manga e foi trabalhar e descobrir.

Coral da União: Samuel, eu me lembro de um dia ter assistido a você regendo, junto com o falecido maestro Roberto Schnorenberg, aqui no Municipal, uma primeira audição no Brasil dos *Trois poèmes d'Henry Michaux*, de Lutoslawsky, que era uma obra complicada, vanguardista,

para coro, instrumentos e dois regentes. O que significa fazer esse tipo de trabalho?

Kerr: É a tal história: você como músico tem que estar disponível para todos os desafios. É muito louco isso, não é? Eu tenho muita saudade do Schnorenberg e tenho um respeito enorme por ele, que foi uma grande influência na minha vida. Quando eu fui para a Pró-Arte (seminário de música), ele foi meu professor. Trabalhei muito com ele e fui seu assistente a vida inteira. Ele regia o coro aqui no Teatro. Fazia os seminários internacionais de música em Curitiba e eu era sempre o regente assistente. Eu preparava aquele coro imenso, fazendo coisas tipo *Missa Solemnis*, de Bethoven!

Coral da União: Não é uma covardia, você – com uma experiência dessas em canto coral – dizer frases de efeito como “o canto coral acabou”, “acho coral um saco” etc?

Kerr: Isso é complicado na minha cabeça. Realmente é inegável que eu tive uma história que me permitiu experiências preciosas. Até fazer com o Schnorenberg uma peça difícil daquela, ainda por cima com dois regentes. Realmente muito especial! É muito louco: eu tinha essa orientação severa do Schnô: só fazia Josquin des Près, *Missa Solene* de Beethoven, Haydn, as coisas mais incríveis, porque eu trabalhava com ele e tinha que ser ótimo. Imagina se eu ia poder entrar de baiana para fazer um ensaio! (risos). Ele me mataria! Mas o que eu queria era ir de baiana fazer o ensaio. Então eu vivi essa dualidade: fazia Haydn com o Schnorenberg e aquela zorra na Santa Casa. Com o Schnorenberg, eu tinha aquele relacionamento artístico e na Santa Casa eu ia buscar cantor com coma alcoólica! (risos). Derrubado na rua, em Assis (SP), porque a gente tinha um concerto lá e os meninos foram tomar um porre! Eu acho que se pode partir para uma experiência coral sem ter tido esses padrões. Vão-se criar outros padrões. E eu tenho tido oportunidade de ver alunos meus desempenhando muito bem, sem ter tido essa história coral. Tem gente muito linda trabalhando por aí, sem ter tido essa vivência que eu tive. As pessoas sempre me dizem que eu posso me permitir ouvir e trabalhar com o que o cantor me dá porque eu tive uma formação sólida com cinco professores de canto. Eu tenho um respaldo que permite, quando o cantor me faz “Argh!” (imita um cantor desafinado), transformar isso num momento de música. Eu também acho que o fato de não se ter nenhum compromisso com esses padrões, nenhuma formação vocal comprometida com alguma escola

de canto, te permite olhar um mundo novo, descobrir novas relações. Não ter nenhum vínculo com o que passou, estar sempre aberto para tudo. Tudo pode acontecer e, com tudo que você tiver na tua frente, como músico, organiza o material e cria um momento coral novo. Faça um coral brasileiro, que tenha uma razão de ser que não seja só comemorar os 400 anos de Orlando de Lasso, que eu, por sinal, estou comemorando aqui (com um coral a 7 vezes!) e no Pinheiros. Mas eu também digo (batendo na cadeira): são 400 anos de Lasso mas são também 100 anos de Paraguaçu! E 100 anos de Bonfiglio de Oliveira. (Cantarola:) - “Nasceu mais uma estrela no céu/ E a nossa lua de mel...”. Isso não é coral mas você transforma em coro. Está certo que - quando se mexe nesse cancionário e se leva para o coro - a gente destrói as características originais. Mas eu não posso me preocupar com isso. Eu tenho que me preocupar em levar para comunidade um repertório brasileiro que nunca foi cantado em conjunto.

Coral da União: A tradição de se arranjar canções para coro é antiga, não é?

Kerr: Pois é, e as pessoas sempre acharam soluções.

Coral da União: O que é mais importante: a autoria do arranjo ou da canção?

Kerr: Quando eu fiz o concurso de obras corais no Psicopharmacón, eu pus no regulamento: “a peça inscrita será composição ou arranjo, conforme indicação do candidato”. Eu acho que se está sempre criando, quando se faz um arranjo.